

VOL 3 • N° 1-2 | 2022

ANNALES

DE LA EDUCACIÓN COMÚN

NOVIEMBRE
2022

Derecho a la educación

Malvinas: soberanía y memoria

PARTICIPAN

- Belvedresi
- Carrizo
- Esteban
- Feijoó
- Feldfeber
- Flachsland
- Follari
- Gvirtz
- Kaler
- Legarralde
- Linare –Edelstein
- Lorenz
- Moreno
- Morgade
- Muñoz
- Otero
- Pas
- Rinesi
- Sánchez Ventimiglia
- Stagno
- Strifezzo
- Vassiliades

**DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN**

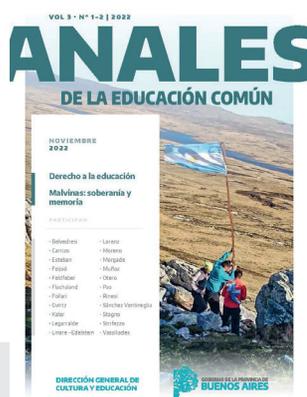


GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS A RES



ANNALES

DE LA EDUCACIÓN COMÚN



DERECHO A LA EDUCACIÓN. MALVINAS: SOBERANÍA Y MEMORIA

VOL. 3 N° 1-2

AUTORIDADES

GOBERNADOR

Axel Kicillof

VICEGOBERNADORA

Verónica Magario

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Alberto Sileoni

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN

Claudia Bracchi

SUBSECRETARIO DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

Ariel Alejandro Lambezat

SUBSECRETARIO DE ADMINISTRACIÓN Y RECURSOS HUMANOS

Diego Turkenich

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO

Diego Born

DIRECTORA PROVINCIAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Ingrid Sverdlick

DIRECTORA DE EVALUACIÓN

Inés Rodríguez Moyano

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Rosario Austral

NOVIEMBRE
2022

EQUIPO DE LA REVISTA

Director:

Alberto Sileoni

Editora responsable:

Ingrid Sverdlick

Directora editorial:

Rosario Austral

Secretaria técnica:

Florencia Laguna Weinberg

Edición y gestión de OJS:

Natalia García, Celina Carrizo

Corrección:

Laura Giaccio

Diseño gráfico:

Carolina Candelmi

Asesor informático:

Román Rollié

Asistencia técnica

Paula Herbrard

Entrevistador:

Marcelo Alejandro Mosqueira

ESTE NÚMERO

Anales de la Educación Común

Tercer siglo . Nueva etapa
digital y accesible
VOL 3 N° 1-2/ 2022

Noviembre 2022

ISSN 2451-5329

AGRADECIMIENTOS

- > Dirección Provincial de
Comunicación, por el arte de tapa.

**DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN**



**GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES**

ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN
ÍNDICE

> **Autoridades y equipo editorial**

Lista de autoridades 1

> **Editorial**

Alberto Sileoni. Anales de la Educación Común 8

Ingrid Sverdlick y Rosario Austral. Derecho a la educación, soberanía y memoria 10

> **Dossier: Derecho a la educación**

Leandro Stagno. *La Revista de Educación* como gaceta del Congreso Pedagógico de 1882. Vocear las novedades sobre el derecho de enseñar y aprender a fines del siglo XIX 15

Vernor Muñoz. Derechos humanos y educación para la ciudadanía global: entre la ficción y las realidades 30

Myriam Feldfeber. El derecho a la educación frente a los desafíos de la justicia social 43

Martín Roberto Legarralde. Disputas por los sentidos y alcances del derecho a la educación 52

Roberto Follari. Educación universal: expectativas y paradojas 62

Eduardo Rinesi. El derecho a la Educación Superior 72

Alejandro Vassiliades. La pedagogía en la formación docente en Argentina: tensiones y encrucijadas en torno al derecho a la educación en el período 2015-2019 80

ÍNDICE

Graciela Morgade. El derecho a la educación sexual integral y las controversias que perduran	88
> Dossier: A 40 años de la Guerra de Malvinas: voces, memoria y educación	
Rodolfo Carrizo. Malvinas, dinámica de un conflicto vigente	100
Federico Lorenz. Sangre y tierra. Dos incidentes para pensar Malvinas	109
Rosa E. Belvedresi. Malvinas: el dolor y la memoria	123
Karin Laura Otero. Espacio Malvinas. Diálogos posibles entre investigación, extensión y escuelas	133
Cecilia Linare y Oscar Edelstein. El conflicto Malvinas en la escuela secundaria. Entre la historiografía académica y la enseñanza	145
Federico Strifezzo. Enfermeras de Malvinas: 40 años después pueden decir <i>Nosotras también estuvimos</i>	157
> Voces docentes	
Augusto Sánchez Ventimiglia. Experiencias y reflexiones desde el Plan FinEs: cuando el conocimiento (de los derechos) es poder	170

- Julio Kaler.** El derecho a la educación en Contextos de Encierro en la provincia de Buenos Aires. Despersonalización, anormalidad y escuela como restituyente de derechos **177**
- > **Entrevista**
- Marcelo Alejandro Mosqueira .** Malvinas es Soberanía. Entrevista a Edgardo Esteban, excombatiente de la Guerra de Malvinas, Director del Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur **189**
- Ingrid Sverdlick.** Entrevista a Cecilia Flachsland. Directora de Canal *Encuentro* **200**
- > **Institucional**
- Subsecretaría de Educación.** La tarea de la Subsecretaría de Educación en tiempos de presencialidad plena y cuidada: la importancia de garantizar el derecho social a la educación y de construir identidades bonaerenses **214**
- Subsecretaría de Planeamiento.** El fortalecimiento de los sistemas de información para la planificación, implementación y monitoreo de las políticas educativas en la provincia de Buenos Aires. Avances y desafíos **234**
- > **Homenajes a maestras y maestros en la educación argentina**
- Silvina Gvirtz.** Juan Carlos Tedesco: un maestro de la pedagogía". **243**

María del Carmen Feijoó. Graciela Gil: serena en la vida y firme en la militancia

247

> **Reseñas**

Malena Moreno. Manuel Agulleiro, José Luis Gómez y Fabiana González, *Una agenda de la ESI para la Formación Docente*

255

Hernán Pas. Enrique Foffani y Victoria Torres (coord.), *Poesía argentina y Malvinas: Una antología (1833-2022)*

258

> **Repositorio**

CENDIE- Departamento de Información. Selección de contenido: derecho a la educación, Educación Sexual Integral (ESI) y Malvinas

262

Florencia Laguna Weinberg. Congreso Pedagógico de 1882

278

› **Alberto Sileoni**

Director General de Cultura y Educación

Anales de la Educación Común

Resulta un gran honor participar, en mi carácter de Director General de Cultura y Educación, de esta nueva edición de *Anales de la Educación Común*, publicación antigua, prestigiosa y querida en nuestra provincia de Buenos Aires y en todo el país.

Este número está enriquecido por la colaboración de prestigiosas autoras y prestigiosos autores, que recorren temáticas tan vigentes como el derecho a la Educación Superior y a la Educación Sexual Integral, además de entrevistas de gran riqueza, junto con dos homenajes merecidísimos: uno a Juan Carlos Tedesco, académico, autor de libros imprescindibles y exministro de Educación de la Nación, y otro a la querida Graciela Gil, pedagoga bonaerense a la que siempre recordaremos.

En especial, me quiero detener en el dossier referido a Islas Malvinas, en este año 2022, en que se cumplen 40 años de la guerra. El presente número de *Anales* aborda diferentes instancias de reflexión, donde conviven las “enfermeras” ahora visibilizadas, la memoria y la pedagogía, el modo de transmitir Malvinas con el fin de reconocernos parte de una historia nacional, rica en matices y contrastes.

Las Islas Malvinas son un sitio de la memoria en donde el orgullo y el dolor arden juntos. Malvinas representa las islas despojadas por Gran Bretaña desde 1833, “la guerra” librada en el contexto de terrorismo de Estado y la perspectiva, más reciente, que enlaza su posición estratégica con la extracción de recursos naturales por el país usurpador. Al hecho intolerable de la situación colonial, aún vigente entrado el tercer milenio, se agregan preguntas referidas a nuestra propia identidad.

Consideramos que, a 40 años de la guerra, debemos ser capaces de reflexionar sobre ese episodio, como un modo de homenajear a quienes combatieron, a sus familias, a sus compañeros, a nuestros muertos. En ese proceso reflexivo, la educación desempeña un papel central, entre otras cosas, por la tarea que realiza la escuela pública en favor de mantener viva la memoria sobre las causas nacionales.

Desde la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense, consideramos que enseñar Malvinas en nuestras aulas es un imperativo legal, ético, pedagógico y político. Además, existen los preceptos

normativos de la Ley de Educación Nacional (Ley n° 26.206), que en el artículo 92 prescribe que han de formar parte de los contenidos curriculares comunes, entre otros, “la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur”.

Nuestra política educativa busca que la enseñanza de Malvinas no se limite a repetir frases vacías, sino a asumir su enorme complejidad. Eso supone convocar a la defensa de la soberanía en el Atlántico Sur como un componente central de la identidad nacional; ser argentino, bajo las premisas de la memoria, la soberanía y la democracia, implica situarse en Latinoamérica y comprometerse con los derechos humanos, la libertad y la igualdad, valores que no pueden ejercerse donde persiste un enclave colonialista.

Trasmitir esos valores en la escuela plantea el desafío de repensar las instancias curriculares y los rituales escolares con el fin de construir una identificación reflexiva con la palabra “patria”, que nos identifique con las tradiciones políticas argentinas y suramericanas que definieron la emancipación en términos de justicia social, autonomía política, interculturalidad e independencia económica.

Malvinas entonces, debe comprenderse dentro de un proyecto de modernidad alternativa e igualitaria para los pueblos libres de América. Por esas y otras razones, en este año 2022, el lema de nuestra Dirección General de Cultura y Educación es: “A 40 años de Malvinas: Soberanía y Memoria”.

> **Ingrid Sverdlick**

Dirección Provincial de Evaluación e Investigación - Dirección General de Cultura y Educación

Rosario Austral

Dirección de Investigación - Dirección General de Cultura y Educación

Derecho a la educación, soberanía y memoria

El contenido de este número de la revista *Anales de la Educación Común* se centra en el derecho a la educación y en la conmemoración de los 40 años del conflicto bélico en las Islas Malvinas. A través de diversos artículos y secciones se compone un abordaje de suma riqueza conceptual, documental y testimonial. Autoras y autores abrevan en la historia, en trabajos investigativos, en recorridos personales y colectivos de lucha y valentía, para plasmar en texto sus reflexiones, relatos y emociones.

El dossier “Derecho a la educación” reúne artículos que abordan este tema desde perspectivas que desentrañan las claves históricas, los clivajes entre idealizaciones y concreciones, como también los contornos de un campo en permanente tensión semántica, política y pedagógica. Es así como la educación, quizás una de las cuestiones con más amplio acuerdo enunciativo en la sociedad, cobra diversos sentidos y formas de materialización de acuerdo a los propósitos y alcances de las políticas públicas y educativas impulsadas por cada gestión y en cada momento histórico.

Leandro Stagno reconstruye la manera en que, desde la *Revista de Educación* –antiguo nombre de la actual *Anales de la Educación Común*– informó acerca de los debates sobre el derecho de enseñar y aprender en el Congreso Pedagógico de 1882. Su texto demuestra cómo dicho acontecimiento sería decisivo para la configuración del sistema educativo argentino, prelujiendo las discusiones parlamentarias que llevarían a la sanción de la Ley n° 1.420.

Vernor Muñoz se vale de referencias históricas y literarias para reflexionar acerca de los alcances de una educación para la ciudadanía global, advirtiendo acerca de las limitaciones de una pretensión universalizadora que no se sustente en la diversidad cultural. En su argumento se desliza la importancia de articular miradas críticas sobre la instrumentalización de la educación, de modo de bregar por posibilidades de construcción de conocimientos para la realización y disfrute de los derechos humanos.

Myriam Feldfeber coloca la cuestión del derecho a la educación frente a los desafíos de la justicia social. Luego de referir al mismo como resultado

de un proceso de construcción histórica y de luchas de colectivos sociales, reflexiona acerca de tres cuestiones: la garantía del derecho a la educación en el marco del federalismo argentino y con referencias a la provincia de Buenos Aires, el enfoque integral de derechos ante los desafíos de la justicia social en la era de la identidad y, por último, la educación como derecho en la era de la cultura digital.

Martín Legarralde analiza en su texto las disputas por los sentidos y los alcances del derecho a la educación. Se vale de referencias históricas para delinear tres formas del mismo: como derecho civil, como condición de los derechos políticos y como derecho social. El autor detalla cómo estas formas se entremezclan y se tensionan fuertemente en diversas concepciones respecto del papel del Estado como garante de derechos, valiéndose de algunos ejemplos recientes que, en el marco de la pandemia de COVID-19, han ilustrado esas disputas por los sentidos.

Roberto Follari reflexiona acerca de la idealización de la educación. Parte de ciertos aspectos paradójales y, a la vez, reconoce su papel para la mejora de la vida humana. En este sentido, otorga centralidad a los desafíos que entraña la inclusión, no solo en términos de acceso, sino también de permanencia educativa, para lo cual se vuelven necesarias las apoyaturas especialmente dirigidas a los sectores populares y en la universidad.

Eduardo Rinesi propone superar una formulación en abstracto acerca de los derechos, para reponer la importancia de considerar los procesos históricos por los cuales los mismos se vuelven desde “imaginables” hasta “defendibles”. Resalta la importancia de las políticas para disolver la usual antinomia entre educación para todos y educación de calidad. Agrega a esto la consideración de la Educación Superior como derecho individual y, a la vez, colectivo, lo cual invoca la relevancia de una formación universitaria al servicio del pueblo.

Alejandro Vassiliades analiza el socavamiento de la idea de lo común en el campo de las políticas de formación docente durante el gobierno macrista (2015-2019). Refiere a ciertas transformaciones en el campo educativo que impulsaron el desarme de las principales construcciones político-pedagógicas que se habían delineado en el período 2003-2015, afectando los modos en que se define y se sostiene el derecho a la educación. De ahí su planteo de reposicionar al mismo desde un horizonte pedagógico común y emancipador.

Graciela Morgade aborda el derecho a la Educación Sexual Integral, recapitulando los fundamentos normativos de su implementación y las controversias a su alrededor. Resalta la importancia del derecho de niñas, niños y jóvenes a ser sujetos con voz propia y a conocer las diversas formas de vida sexo-afectiva, y postula un posicionamiento alerta y en defensa de los derechos conquistados en el seno de un campo en disputa.

El dossier "A 40 años de la Guerra de Malvinas: voces, memoria y educación" reúne artículos con testimonios y acercamientos historiográficos. Un hilo conductor de estas contribuciones está dado por referencias a hitos normativos y políticos que marcaron inflexiones en los procesos de significación sobre la cuestión Malvinas, y que han vitalizado el papel de la escuela en las posibilidades de perdurabilidad de una causa de interés nacional.

Rodolfo Carrizo aporta un texto surgido de la experiencia del Centro de Ex Combatientes Islas Malvinas (CECIM) de la ciudad de La Plata. Traza una mirada que ahonda en recuerdos de la guerra y de la posguerra, que vuelve sobre los pliegues de la historia política del país. Propone, a la vez, repensar la cuestión Malvinas en el marco más amplio de apreciación de nuestra Argentina bicontinental, para reanimar aquellos debates que conjugan las demandas históricas y que cuestionan el modelo imperialista y colonial.

Federico Lorenz ilustra el carácter polisémico que encierra la referencia a Malvinas como clave para comprender por qué su evocación despierta emociones y miradas tan dispares. La sangre y la tierra emergen en su texto como dos elementos en que se fundan identidades y pertenencias en tensión. Se vale del relato de dos incidentes ocurridos con una diferencia de diez años para reflejar esos desencuentros, y hace resonar la importancia de la educación como ámbito donde las miradas se puedan conjugar y matizar.

Rosa Belvedresi analiza cómo se articula históricamente la conmemoración colectiva de la Guerra de Malvinas alrededor de las figuras de los caídos y veteranos. Examina las connotaciones del conflicto bélico a partir de la vuelta de la democracia, y las ubica en el marco del desprestigio que sufrieron las Fuerzas Armadas, tanto por la derrota en la guerra como por las violaciones a los derechos humanos. Muestra cómo las figuras de caídos y veteranos permiten estructurar una conmemoración compartida e indiscutida.

Karin Otero analiza la implementación de un proyecto extensionista de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur,

que implicó un trabajo colaborativo entre distintos actores e instituciones para generar contenidos y recursos de enseñanza que significaran un aporte para el Museo Pensar Malvinas de la ciudad de Ushuaia. La construcción de fuentes orales emerge como una estrategia para rescatar la historia social del pasado fueguino.

Cecilia Linare y Oscar Edelstein exponen algunas líneas de investigación historiográfica acerca del conflicto Malvinas, que pueden resultar orientadoras para la enseñanza en la escuela secundaria. En el contexto del 40 aniversario de la Guerra de Malvinas y según los lineamientos político-pedagógicos elaborados desde la Dirección General de Cultura y Educación, dejan planteada una agenda de temas, problemas y enfoques epistemológicos a considerar en términos pedagógicos y didácticos.

Federico Strifezzo relata los orígenes de un documental que ha contribuido a visibilizar la realidad de las mujeres que, durante la Guerra de Malvinas, cumplieron diversas funciones en el continente y en la plataforma marítima. Los recuerdos de tres enfermeras de la Fuerza Aérea –Alicia Reynoso, Stella Morales y Ana Masitto– sacan del olvido experiencias ocultas e ignoradas para mostrar el rostro femenino de la guerra.

Como en el anterior número, la sección “Voces docentes” vuelve a reunir testimonios de docentes bonaerenses. Por su parte, Augusto Sánchez Ventimiglia refiere a su experiencia docente en el Plan FinES. Las palabras de una estudiante se le presentan como definitorias para una comprensión de los reales alcances de la idea del “conocimiento como poder” y lo llevan a reflexionar acerca de la importancia del rol docente para garantizar y ampliar derechos. Julio Kaler reflexiona acerca del derecho a la educación en los contextos de encierro, anclado en su experiencia como profesor en un complejo penitenciario de la provincia de Buenos Aires. La escuela aparece como restituyente de derechos, como lugar donde construir los conocimientos que explican el mundo, como espacio donde trazar otros umbrales de futuro.

En la sección “Entrevista”, se produce el encuentro con Edgardo Esteban –excombatiente y actual Director del Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur– y con Cecilia Flachsland, actual directora del Canal Encuentro. En ambos testimonios laten referencias a vivencias e hitos políticos que inauguraron nuevos espacios y políticas para la recuperación de la memoria sobre el conflicto de Malvinas en las últimas décadas.

En la sección “Institucional”, se presentan –a través de las Subsecretarías de Educación y Planeamiento de la DGCyE– las políticas educativas impulsadas actualmente en la provincia de Buenos Aires, lo cual permite advertir el abanico de acciones y programas orientados a garantizar el derecho a la educación y a impulsar las transformaciones necesarias para una mejor educación en la provincia.

En “Homenajes a maestras y maestros en la educación argentina”, Silvina Gvirtz recuerda a Juan Carlos Tedesco como educador, académico y hombre de acción, recuperando algunas de las ideas estructurantes en su visión respecto de los problemas educativos en nuestra sociedad. Por su parte, María del Carmen Feijoó escribe una reseña sobre Graciela Gil, con pinceladas biográficas que recuerdan su inmensa labor.

En la sección “Reseñas”, se cuenta con contribuciones de Malena Moreno y de Hernán Pas quienes, respectivamente, abordan publicaciones sobre la agenda de la Educación Sexual Integral en la formación docente y una antología magistral sobre poesía escrita sobre las Islas Malvinas.

Por último, en la sección “Repositorio” se reúne un listado de recursos normativos y documentales recopilados por el Departamento de Información del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE). Además se incluye un texto de Florencia Laguna Weinberg que contextualiza los artículos del Congreso Pedagógico de 1882, transcritos por el equipo técnico de Anales, publicados en ese año en la entonces denominada *Revista de Educación*.

En suma, proponemos transitar este itinerario de lecturas que invitan a reflexionar, ampliar los debates, recuperar diversas voces y perspectivas acerca de temas sensibles y relevantes de nuestra historia y para nuestra sociedad.

> **Leandro Stagno**

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de La Plata

La "Revista de Educación" como gaceta del Congreso Pedagógico de 1882. Vocear las novedades sobre el derecho de enseñar y aprender a fines del siglo XIX

RESUMEN

El artículo analiza el modo en que la *Revista de Educación* informó sobre los debates vinculados al derecho de enseñar y aprender escenificados en el Congreso Pedagógico de 1882. El foco seleccionado para interpretar históricamente las decisiones editoriales del órgano oficial del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires y las dinámicas del Congreso se fundamenta en conceptualizaciones que identifican tales derechos consagrados en la Constitución Nacional de 1853 como génesis de las contemporáneas proclamas por el derecho a la educación. Asimismo, la argumentación se apoya sobre estudios que entienden a la extensión de la escolarización sucedida desde fines del siglo XIX como la principal vía para garantizar los citados derechos.

Palabras clave: Derecho a la educación, Prensa educativa, Sistema educativo, Congreso Pedagógico de 1882.

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 1881, el Poder Ejecutivo de la Argentina decretó la organización de un congreso pedagógico que sesionaría en la ciudad de Buenos Aires entre abril y mayo de 1882. La decisión se fundamentaba

en la propuesta formulada por Manuel Pizarro y Domingo Faustino Sarmiento, quienes por entonces presidían, respectivamente, el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación y el Consejo Nacional de Educación. El decreto estipulaba que este último organismo debía convocar a “profesores y personas competentes” con el propósito de debatir sobre “cuestiones relativas a la enseñanza y a la educación popular” (Roca y Pizarro, 1882). En particular, se mencionaba a directores de escuelas públicas de la capital y de las escuelas normales de la nación, a referentes de los ámbitos educativos provinciales y municipales, tanto como a delegados de otras naciones. Estos últimos adquirirían relevancia porque el Congreso debía formar parte de la Exposición Continental de la Industria, prerrogativa que auspiciaba el alcance internacional –o, al menos, regional– de los debates.

El evento representaba un gran desafío en términos de su puesta en escena, de sus objetivos y sus alcances. En solo cuatro meses se debía prohiñar una arena de discusión en materia de políticas y prácticas educativas, misión que suponía forjar específicas tribunas, configurar audiencias y movilizar recursos materiales que lo hicieran posible. Los debates debían trascender los problemas nacionales, aunque sin perder de vista puntuales diagnósticos sobre “el estado de la educación común en la República”. Tal como lo han señalado las investigaciones seminales, este mitin fue clave para la configuración del sistema educativo argentino y, particularmente, para delinear las bases constitutivas de la Ley de Educación Común de 1884 (Biagini, 1995; Bravo, 1985; Cucuzza, 1986 y 1997; Recalde, 1987).

La *Revista de Educación*, órgano oficial del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires, publicó el programa de trabajos y el reglamento del Congreso en su número de marzo de 1882 (AA.VV, 1882a). Esta decisión suponía conferir dominio público a un espacio donde se discutiría sobre el financiamiento y la regulación legal de la escolarización, las funciones y los alcances de los poderes públicos en materia educativa, la formación de las maestras y los maestros, los saberes transmitidos en las escuelas, los métodos de enseñanza y sobre el carácter laico, gratuito y obligatorio de la educación nacional. El presente artículo parte de esta iniciativa editorial con el propósito de interrogarse acerca de la centralidad conferida por la revista a los debates vinculados al derecho de enseñar y aprender. Este foco se fundamenta en conceptualizaciones que identifican estos derechos consagrados en el artículo 14 de la Constitución Nacional

de 1853 como génesis de las contemporáneas proclamas por el derecho a la educación (Finnegan y Pagano, 2007; Marzoa, 2007); del mismo modo, se apoya sobre otras que entienden a la extensión de la escolarización sucedida desde fines del siglo XIX como la principal vía para garantizarlos (Acosta, 2020).

Dispuesto a proseguir y complementar el camino desando por recientes aportes que han analizado específicas aristas del Congreso Pedagógico de 1882 (Arata y Mariño, 2013; Machado, 2009; Rossi, 2021; Southwell, 2013), el artículo busca develar de qué manera la *Revista de Educación* informó las novedades vinculadas al derecho de enseñar y aprender. La búsqueda de respuestas a este interrogante implicó analizar las actas del Congreso compiladas en el número especial de 1934 de *El Monitor de la Educación Común*, a fin de comprobar si la revista objeto de estudio transcribió literalmente los escritos leídos en cada una de las sesiones, si delineó una tribuna propia para resaltar alguno de los temas tratados y sus asociados debates y si opacó u ocultó otros.

EL CONGRESO PEDAGÓGICO DEBATE SOBRE EL DERECHO DE ENSEÑAR Y APRENDER

Los discursos inaugurales del Congreso Pedagógico de 1882 coincidían en destacar su carácter innovador y fundamentaban esta definición en las proyecciones internacionales dispuestas desde el momento mismo en que fue programado. En estas alocuciones, Onésimo Leguizamón y Victorino de la Plaza señalaban que la idea de reunir un congreso con el objeto de discutir específicamente temas educativos carecía de todo precedente en América del Sur, al punto tal de enunciarlo como el primer congreso pedagógico que se realizaba en la región. A fin de garantizar el interés de todas las naciones allí presentes, la invitación formulada sugería hacer centro en dos cuestiones: cómo garantizar la asistencia escolar de todas las niñas y todos los niños y cómo financiar esta política (De la Plaza, 1882; Leguizamón, 1882).

Entre abril y mayo, el recinto del Congreso contó con la participación de representantes de las universidades y los colegios nacionales, de las provincias, municipalidades y sociedades de educación, también se sumaron docentes de escuelas normales, infantiles, superiores y

elementales, “educacionistas” y comitivas de Uruguay, Paraguay, Bolivia, Brasil, Estados Unidos, El Salvador, Costa Rica y Nicaragua. Las y los congresistas sesionaron en torno a diecinueve temas cuya presentación se encargó a quienes por entonces tenían una destacada gravitación en diferentes arenas de los ámbitos educativos. La pluralidad de procedencias nacionales e institucionales y las diversas inscripciones políticas de las y los congresistas permiten explicar las dificultades observadas al momento de emitir las resoluciones que exigía el reglamento del Congreso, atentas a generar consensos para futuras acciones referidas a dichos temas.

A contracorriente de las mentadas proyecciones internacionales del evento, las primeras sesiones se ocuparon del estado de situación de la educación en la Argentina. Desde intervenciones que reponían un conocimiento avezado sobre el día a día escolar, los balances que presentaron José María Torres y Paul Groussac no eran para nada auspiciosos.

Torres señalaba que las rentas para sostener la educación común eran insuficientes y abogaba por delimitar un fondo escolar garantizado por el Estado nacional que fuera distribuido entre las provincias y la Capital Federal en proporción al número de estudiantes, criterio que también regía para cada distrito escolar. De acuerdo con su argumentación, estas rentas confluían en la presencia de maestros bien remunerados y ellos, a su vez, representarían un ahorro para el erario público, en vistas a que una población educada supondría una disminución de las tasas criminales y, por tanto, no serían necesarios los recursos destinados a la construcción de penitenciarías. Torres aseguraba que allí se dirimía una cuestión de derecho, en tanto “asegurar los beneficios de la educación primaria” a todas las niñas y todos los niños suponía garantizar la igualdad de derechos civiles consagrados por la Constitución Nacional.

La principal oposición a la propuesta de José María Torres la formularon Juan Biale Massé y Nicomedes Antelo, quienes la filiaron a una iniciativa socialista y contraria al orden democrático. Según ellos, no había razón alguna para que “el rico” debiese contribuir a la educación “del pobre”. En tanto entendían a la enseñanza como una obligación impuesta a las familias por derecho divino, a ellas les correspondería costearla; el Estado nacional solo podría intervenir en el caso de los padres que no pudieran solventar la educación de sus hijos, hecho que demandaba una afilada selección. La puja entre estas interpretaciones cerró cuando las y los

congresales mocionaron a favor de las intervenciones de Carlos M. de Pena y Alberto Navarro Viola, quienes argumentaban que la dotación de rentas propias y suficientes era la base de un buen régimen económico para la organización y la prosperidad de la educación común, y que ello suponía dejar actuar a las legislaturas provinciales y la nacional para debatir una ley que lo garantizara (Torres, 1934b).

Encolumnándose en las políticas educativas impulsadas por Domingo Faustino Sarmiento –“las palabras escuela y biblioteca eran nuestras contraseñas”–, Paul Groussac entendía que los progresos alcanzados entre 1869 y 1876 no mitigaban el contemporáneo déficit en materia de enseñanza y de gestión de las instituciones escolares. La cultura material característica de las escuelas de zonas rurales le permitía condensar esta situación desfavorable, presentada a través de una denodada descripción que enumeraba “filas de bancos sin respaldo, algunas mesas para escribir, dos o tres carteles en las paredes, un mapa, un reglamento, una pizarra, una mesita de cedro o de ‘pintado pino’” (Groussac, 1934). Esta materialidad explicaba la persistencia del método individual de enseñanza y la comunicación catequística entre docentes y estudiantes, prácticas consignadas por Groussac como “la repetición maquinal acompañada por el bajo continuo de los murmullos de los estudiantes, la aritmética enseñada como un logogrifo, la lectura salmodiada como el latín de un sacristán” (Groussac, 1934). Su escrito señalaba que la mayoría de las escuelas funcionaban en edificios que no habían sido construidos para que allí se impartiera educación, también advertía que solo la séptima parte de la población infantil transitaba la escolarización y que las maestras y los maestros que obtenían su diploma en las escuelas normales no eran suficientes para cubrir las vacantes generadas en la campaña. Considerando este punto de partida, tornar obligatoria la asistencia a la escuela primaria representaba una medida inviable.

Como corolario de su exposición, Groussac proponía emitir resoluciones atentas a señalar el carácter estratégico que representaba la formación de maestras y maestros y a solicitar la creación de una Dirección General de Instrucción Pública. Con la primera medida esperaba garantizar la selección de quienes se sumarían a las escuelas normales y luego conformarían el cuerpo profesional docente; la citada Dirección se encargaría de supervisar a todo el personal docente, de configurar un cuerpo de inspectores y de publicar una revista. Los debates en torno a estas resoluciones ocuparon dos

sesiones del Congreso, tramados en intervenciones que mayoritariamente señalaban los problemas asociados a la ausencia de una carrera docente compuesta por grados, escalafones y jerarquías (Groussac, 1934).

En estas primeras sesiones, José María Torres presentó otro escrito de su autoría centrado en la reglamentación de la enseñanza y en la formación de maestras y maestros. Aunque contemporáneamente prevalecían las posturas contrarias a reglamentar la docencia por considerarla una intromisión al derecho de enseñar, Torres entendía que el ejercicio de la enseñanza no podía concebirse como una profesión completamente libre. Su argumentación apuntaba sobre las maestras y los maestros que carecían de un diploma específico, en tanto entendía que educar en las escuelas exigía un conocimiento exhaustivo “de los principios de las Ciencias de la Educación”, en particular, aquellos enfocados en “la organización, la disciplina y los estudios escolares” (Torres, 1934a). Su propuesta de resolución abogaba por una ley nacional y asociadas leyes provinciales para regular el ejercicio del derecho de enseñar, desde las cuales se prohibiese enseñar a quienes no detentasen un diploma expedido por una escuela normal o que no hubiesen obtenido un certificado de aptitud ante una mesa examinadora conformada por una comisión de funcionarios escolares (Torres, 1934a).

El derecho de enseñar y el de aprender volvieron a ocupar la atención de las y los congresales cuando Nicanor Larrain propuso debatir sobre la legislación referida a la educación común. Su análisis apelaba a una amplia escala espacial y temporal que, para el caso americano, partía de las dinámicas del imperio incaico y proseguía con las prácticas educativas que los jesuitas habían desplegado a partir de la conquista y colonización del continente. Acicateada políticamente por la Revolución de Mayo y la declaración de la Independencia, la primera década del siglo XIX era presentada por Larrain como un contexto “donde no se hablaba de derecho de enseñar, sino del *deber de la enseñanza*, no del derecho de aprender, sino del *deber de aprender*” (Larrain, 1934). Al respecto, destacaba el cambio operado desde la Constitución de 1853, atenta a garantizar el derecho de enseñar y aprender, sostenido, por cierto, en la reforma constitucional de 1860.

La semblanza de Larrain destacaba las transformaciones suscitadas en San Juan durante las gobernaciones de Domingo Faustino Sarmiento y Camilo Rojo, punta de lanza de posteriores políticas que procuraron dar

cumplimiento a la obligatoriedad de la escuela primaria estipulada en la Constitución provincial de 1856. Esta “marcha progresiva de la educación” incluía un decreto de 1869 que habilita a los agentes de policía a detener a niñas y niños de seis a 14 años que se encontrasen en las calles sin su boleta de matrícula de escuela pública o particular; del mismo modo, la regulación compelmía a los padres a comparecer en la comisaría donde serían obligados a matricular a sus hijas e hijos en la escuela. Energética aunque necesaria: así calificaba Larrain esta medida, a la luz de un sostenido aumento de las matrículas escolares sanjuaninas y por considerar que la conquista de la lectura y la escritura constituía una “condición indispensable” del ejercicio del sufragio en todo el país (Larrain, 1934).

La conexión entre el acceso a la escuela –tradicionalmente asociada a la lectura, la escritura y el cálculo– y la adquisición de derechos políticos ya había sido señalada en el recinto por José María Torres, como un indicio más de la conveniencia de regular el derecho a enseñar y de asegurar la escolarización de la población infantil: “los ciudadanos incultos, con tanto derecho a votar como los educados, son instrumentos del fraude” (Torres, 1934a), aseguraba. El nexo entre ambos derechos fue retomado en la sesión del 26 de abril, donde José Posse remitió a los medios interpuestos para hacer cumplir la obligatoriedad escolar. El sufragio universal (que excluía a las mujeres) era considerado por Posse como una aberración de los países que lo habían proclamado. “De cien votantes que concurren a los comicios, noventa no saben leer ni escribir, y sin embargo van con aparente seriedad a ejercer derechos de ciudadanos” (Posse, 1934). Ante estas dinámicas internacionales, recomendaba al gobierno nacional de la Argentina regular y garantizar una educación común de carácter obligatorio y gratuito. La intervención nacional no significaría un avasallamiento de las autonomías jurisdiccionales, por el contrario, aseguraría la efectiva concreción de los derechos constitucionales, hasta entonces “letra muerta” en las provincias y municipalidades.

Mientras que Paul Groussac entendía que la obligatoriedad de la educación común era inviable en la Argentina de finales del siglo XIX, José Posse la amalgamaba a la gratuidad para identificarla como vía privilegiada para garantizar a todas las niñas y todos los niños el derecho a aprender. Aun estas divergencias, ambos coincidían en la imperiosa necesidad de suplantar las existentes escuelas de arreglos institucionales básicos por una red articulada de escuelas gestionadas por el Estado nacional y

dotadas de materiales acordes a la renovación de las prácticas de enseñanza motorizada desde el propio Congreso Pedagógico (Posse, 1934).

LA REVISTA DE EDUCACIÓN INFORMA SOBRE EL DERECHO A ENSEÑAR Y A EDUCARSE

Tal como se sostuvo en el apartado introductorio, la *Revista de Educación* tempranamente incorporó el Congreso Pedagógico a su agenda editorial, al tiempo que un mes antes de su inauguración dio a conocer el programa de trabajos y el asociado reglamento para su puesta en acto. Entre abril y octubre de 1882, la revista informó a sus lectoras y lectores sobre todos los estudios presentados, las resoluciones propuestas y los debates gestados. Esta decisión editorial la diferenciaba de *El Monitor de la Educación Común*, en tanto la publicación del Consejo Nacional de Educación dosificó las novedades del Congreso entre sus números de 1882, 1883 y 1884 y, posteriormente, las compiló en un número especial de 1934 a fin de conmemorar el cincuentenario de la Ley de Educación Común n°1420. Por otra parte, ambas revistas diferían en el tono seleccionado para informar sobre los avatares de cada una de las sesiones: mientras que *El Monitor* transcribió textualmente los escritos presentados y las correspondientes propuestas de resolución, la *Revista de Educación* privilegió la reseña de estos escritos aunque seleccionó algunos para reproducirlos de manera textual. El número de octubre de 1882 –el último que incluyó informaciones sobre el evento– aseguraba al respecto: “hemos procurado reproducir en nuestras crónicas, tan fielmente como nos ha sido posible, los detalles a que han dado lugar cada una de las declaraciones del congreso” (AA.VV., 1882e).

El uso de la primera persona del plural se enmarcaba en una línea editorial que apelaba a una voz anónima para reseñar las novedades del Congreso y para manifestar puntos de vista sobre determinadas temáticas. Fue desde este prisma que la *Revista de Educación* voceó dos de los escritos analizados en el apartado anterior.

La crónica referida a las precisiones de Torres sobre el sistema de rentas enfatizaba algunos tramos de su lectura, tales como aquel donde sostenía que la educación común permitiría hermanar orden y libertad, confirmación desde la cual abogaba a garantizar el derecho a aprender

en el marco de las escuelas comunes. A la hora de consignar los debates suscitados a partir de esta presentación, la revista cuestionaba tanto los fundamentos seleccionados por Juan Bialeto Massé como la entonación que había usado ante el auditorio, a través de una descripción que incluso apelaba a la ironía: “con palabra fácil y alguna habilidad impugnó las conclusiones del señor Torres, apoyándose en falsas premisas [...] No se ha podido dar cuenta completa de su discurso por la poca entonación de la dicción” (AA.VV., 1882b). Varias páginas adelante, el artículo documentó que Bialeto Massé había pedido la palabra con el propósito de responder a una crónica publicada en un diario local; al igual que en la mentada revista, allí se consignaba que sus conclusiones se desprendían de premisas falsas. Nada hizo moverlo de su cometido, al tiempo que volvió a sostener que los padres eran los primeros educadores de la infancia y que el Estado nacional no debía desplegar esa función; en este sentido, proponía a las comisiones de distrito como responsables de la administración de las escuelas (AA.VV., 1882b).

Aunque las lectoras y los lectores de la *Revista de Educación* pudieron conocer los principales argumentos de Groussac referidos al derecho de enseñar y aprender, la publicación pasó por alto sus detalladas descripciones sobre la cultura material escolar y sus balances auspiciosos sobre las políticas educativas desplegadas durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento. Respecto a los debates escenificados en esta sesión, informó particularmente sobre los argumentos de Francisco Berra, tendientes a impugnar el carácter internacional y pedagógico conferido al mitin. Si era pedagógico, Berra no le encontraba sentido a tratar cuestiones administrativas, económicas y jurídicas vinculadas a la enseñanza pública, al tiempo que proponía focalizar sobre temas que “afecta[ba]n al orden interno de la escuela”. Por su parte, proponía discutir sobre elementos de carácter general aplicables al conjunto de las naciones que participaban del congreso (AA.VV., 1882b).

El órgano oficial del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires transcribió textualmente el escrito de Torres relativo a la reglamentación de la enseñanza (AA.VV., 1882b), la vista panorámica de Larrain sobre la legislación educativa (AA.VV., 1882c) y las precisiones de Posse referidas a los medios para tornar efectiva la obligatoriedad escolar (AA.VV., 1882d), respectivamente, en sus números de abril, junio y agosto de 1882. En suma, sus lectoras y lectores pudieron conocer los principales

tópicos de los debates gestados en torno al derecho a enseñar y aprender sin mediaciones durante el mismo año en que tuvieron lugar. Análoga decisión editorial fue puesta en juego a la hora de informar sobre las declaraciones finales del Congreso Pedagógico (AA.VV. 1882e). Tal como *El Monitor de la Educación Común*, la *Revista de Educación* transcribió los siete títulos que la componían junto a sus correspondientes artículos.

I. Sobre difusión de enseñanza primaria definía una escuela primaria gratuita y obligatoria para niñas y niños de seis a 14 años y estipulaba el uso de la fuerza pública en caso de que los padres no se responsabilizaran por hacer efectiva la escolarización de sus hijas e hijos. A esta medida punitiva sumaba otras tendientes a difundir la educación común, tales como la construcción de edificios escolares, la organización de sociedades de fomento y bibliotecas públicas y la promoción de conferencias públicas.

II. Sobre principios generales de educación del pueblo, y de la organización e higiene escolares compelia a las naciones sudamericanas a que en todas sus escuelas se enseñasen idioma nacional, geografía nacional, historia nacional e instrucción cívica; en ellas se suprimirían premios y castigos de cualquier tipo y se equipararía la extensión y el contenido de la enseñanza prevista para niñas y niños, “a no ser aquellas materias que exigen la habilidad manual de la mujer para el cumplimiento de las necesidades propias del hogar” (AA.VV.;1882e). Por su parte, las escuelas deberían funcionar en edificios propios, construidos según los cánones de la “arquitectura moderna” y periódicamente inspeccionados en términos médicos e higiénicos.

III. Sobre el régimen económico, dirección y administración de las escuelas comunes señalaba los beneficios de dotar a la educación común de rentas propias y suficientes, en tanto patrimonio inviolable que sería administrado por funcionarios específicos “con independencia de todo poder político”.

IV. Sobre organización y dotación del personal docente abogaba por un número suficiente de escuelas normales y, consecuentemente, por docentes que detentasen un diploma o certificado de aptitud expedido por las autoridades escolares. Este cuerpo de enseñantes debía ser remunerado en forma equitativa y sus cargos estarían resguardados de cualquier destitución arbitraria. En este marco, las jubilaciones o pensiones eran entendidas como parte de premios e incentivos para el ejercicio del magisterio más que como un derecho.

V. *Sobre programas de enseñanza y principios de distribución en las escuelas comunes* instituía una escuela graduada para la distribución de un mínimo común de saberes. En correspondencia al segundo título de la declaración, aquí se especificaba que las niñas debían aprender costura, corte y economía doméstica.

VI. *Sobre métodos de enseñanza y sus aplicaciones genéricas* legitimaba las denominadas lecciones de cosas que, tal como lo habían sugerido contemporáneos educacionistas de distintos puntos del globo, estipulaba el uso de objetos o sus representaciones para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. Sostenidas en el denominado método intuitivo, estas lecciones conferían un lugar central a las láminas, los grabados y a ciertos manuales que acercaban descripciones de los mentados objetos.

VII. *Sobre educación de sordo-mudos* recomendaba “el sistema mímico” y demandaba a las autoridades educativas la creación de institutos específicos, tanto para educar a la población infantil sordomuda como para formar a quienes se encargarían de su escolarización.

Estas declaraciones volvieron a tomar dominio público dos años más tarde, en el marco de los debates parlamentarios que evidenciaron la difícil tarea de gestar consensos en torno a la definición de una ley de educación común. Una mirada atenta a los saberes y prácticas educativas permite develar que ambos contextos no solo fueron claves para definir la regulación normativa de un embrionario sistema educativo, sino además para acompañar la circulación transnacional de desarrollos científicos y propuestas de innovación que procuraron reemplazar una extendida forma de enseñanza fundada sobre la interacción individual entre un maestro y un niño y, en general, apoyada sobre una rudimentaria materialidad –un único salón, un libro, algunas pizarras, unos pupitres. Quienes cuestionaban este tipo de interacción comenzaron a bregar por una gramática que delimitaba a la edad como principal criterio para graduar la enseñanza y definía a la “clase” como unidad fundamental para organizar la transmisión sistemática de los saberes definidos a instancias de las agencias del Estado nacional.

A trasluz de estas proyecciones, cabe señalar que los debates sobre el derecho a enseñar y aprender suscitados a fines del siglo XIX no solo seleccionaban a la escolarización universal como vía privilegiada para garantizarlos a todas las niñas y todos los niños, el desafío suponía además que se educaran en escuelas equipadas con materiales específico, renovadas en sus métodos y a cargo de maestras y maestros que hubiesen

obtenido su correspondiente diploma. La transformación auspiciada reverberaba en el discurso de cierre del Congreso Pedagógico de 1882, donde Eduardo Wilde aseguraba que “enseñar al que no sabe” había dejado de ser un “sentimiento de caridad” para configurarse como un “principio pedagógico descubierto modernamente”, pasaje que suponía políticas y prácticas educativas que sostuviesen a la enseñanza como “un precepto, una obligación, un derecho” (Wilde, 1882).

FUENTES

AA. VV. (1882a). Programa de trabajos y Reglamento del Congreso Pedagógico que debe celebrarse en Buenos Aires durante la segunda quincena de la Exposición Continental de 1882. *Revista de Educación*, 2(9), 243-246.

AA. VV. (1882b). Congreso Pedagógico. *Revista de Educación*, 2(10), 324-442.

AA. VV. (1882c). Congreso Pedagógico. *Revista de Educación*, 2(12), 579-612.

AA. VV. (1882d). Congreso Pedagógico. *Revista de Educación*, 2(14), 97-111.

AA. VV. (1882e). Congreso Pedagógico. *Revista de Educación*, 2(16), 321-347.

De la Plaza, V. (1882). Discurso inaugural del Ministro Interino de Instrucción Pública Dr. Don Victorino de la Plaza en respuesta Presidente del Congreso Pedagógico Internacional. En *Congreso Pedagógico Internacional, convocado en 2 de diciembre de 1881, celebrado en 10 de abril de 1882 en Buenos Aires bajo los auspicios del exmo. gobierno de la República Argentina* (pp. 23-27). Imprenta del Departamento Nacional de Agricultura.

Groussac, P. (1934). El estado actual de la educación primaria en la República Argentina: sus causas; sus remedios. *El Monitor de la Educación Común*, 53(738), 22-56.

Larrain, N. (1934). Legislación vigente en materia de educación común. *El Monitor de la Educación Común*, 53(738), 81-115.

Leguizamón, O. (1882). Discurso inaugural del Presidente del Congreso Pedagógico Internacional Dr. Don Onésimo Leguizamón el 10 de abril de 1882. En *Congreso Pedagógico Internacional, convocado en 2 de diciembre de 1881, celebrado en 10 de abril de 1882 en Buenos Aires bajo los auspicios del exmo. gobierno de la República Argentina* (pp. 14-23). Imprenta del Departamento Nacional de Agricultura.

Posse, J. (1934). Medios de hacer efectiva la obligación impuesta a los padres, de dar educación a sus hijos. *El Monitor de la Educación Común*, 53(738), 134-163.

Roca, J. & Pizarro, M. (1882). Decreto disponiendo la reunión del Congreso. En *Congreso Pedagógico Internacional, convocado en 2 de diciembre de 1881, celebrado en 10 de abril de 1882 en Buenos Aires bajo los auspicios del exmo. gobierno de la República Argentina* (pp. 3-6). Imprenta del Departamento Nacional de Agricultura.

Torres, J. M. (1934a). Reglamentación del ejercicio del derecho de enseñar y de la formación y mejoramiento de los maestros. *El Monitor de la Educación Común*, 53(738), 56-69.

Torres, J. M. (1934b). Sistemas rentísticos escolares más convenientes para la Nación y para las provincias. *El Monitor de la Educación Común*, 53(738), 7-22.

Wilde, E. (1882). Discurso de clausura de los trabajos del Congreso Pedagógico Internacional pronunciado por el Dr. Don Eduardo Wilde, Ministro de Instrucción Pública, en respuesta al del Presidente del Congreso. En *Congreso Pedagógico Internacional, convocado en 2 de diciembre de 1881, celebrado en 10 de abril de 1882 en Buenos Aires bajo los auspicios*

del exmo. gobierno de la República Argentina (pp. 30-37). Imprenta del Departamento Nacional de Agricultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2020). Escolarización y derecho a la educación. En F. Acosta (comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 15-40). Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Arata, N. & Mariño, M. (2013). La organización del sistema educativo: un mapa de la cuestión. En *La educación en la Argentina (una historia en 12 lecciones)* (pp. 145-167). Novedades Educativas.

Biagini, H. (1995). Los combates por la educación. El Congreso Pedagógico Internacional. En *La Generación del Ochenta. Cultura y política* (pp. 123-163). Losada.

Bravo, H. (1985). El Congreso Pedagógico de 1882. En H. Bravo (comp.), *A cien años de la Ley 1420* (pp. 18-26). Centro Editor de América Latina.

Cucuzza, H. R. (1986). *De congreso a congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*. Besana.

Cucuzza, H. R. (1997). ¿La Singer o la tiza? Mujeres en el Congreso Pedagógico de 1882. En G. Morgade (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930* (pp. 115-129). Miño y Dávila.

Finnegan, F. & Pagano, A. (2007). El derecho a la educación en Argentina: su dimensión jurídica formal. En *El derecho a la educación en Argentina* (pp. 9-62). Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Machado, L. (2009). El Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882. *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*, 2(3), 259-304.

Marzoa, K. (2007, 19 de septiembre). El Derecho a la Educación en el momento de la conformación del sistema educativo argentino [ponencia]. *XI Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia, Departamento de Historia*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina.

Recalde, H. (1987). *El Primer Congreso Pedagógico (1882)*. Centro Editor de América Latina.

Rossi, I. (2021). El Congreso Pedagógico Internacional de 1882: reconstrucción y reflexión sobre su desarrollo. *Revista de Educación*, 12(23), 55-74.

Southwell, M. (2013). Significación del Congreso Pedagógico. En J. Bralich y M. Southwell (coords.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (pp. 13-38). Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación.

> **Vernor Muñoz**

Director de Incidencia y Políticas
Campaña Mundial por la Educación

Derechos humanos y educación para la ciudadanía global: entre la ficción y las realidades

RESUMEN

El artículo analiza la estrategia de ciudadanía global a la luz del marco conceptual y normativo del derecho a la educación y establece referencias conceptuales con otros derechos. Destaca la importancia de la consideración de la diversidad al momento de relacionar las ideas de ciudadanía global, derechos humanos y educación y resalta la discordancia entre los propósitos y el método de la estrategia de ciudadanía global, y los fines de la educación, según establecen los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos, concluyendo en la dificultad para avanzar en la universalización de los derechos humanos desde la promoción de un modelo global.

Palabras clave: Ciudadanía global, Derechos humanos, Interculturalidad, Diversidad, Ley.

INTRODUCCIÓN

La educación para la ciudadanía es una de las estrategias globales que impulsan varias organizaciones, incluida la UNESCO, para impulsar valores contribuyentes a la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Esta estrategia se ve en la *Carta Internacional de Derechos Humanos* y está sintonizada especialmente con la meta 4.7 de los objetivos de desarrollo sostenible.

Este artículo no tiene por objeto discutir sobre la efectividad del trabajo de la UNESCO, ni de ninguna otra entidad, en torno a la estrategia para la ciudadanía mundial, ni tampoco pretende indagar en la carpintería institucional con la que se pretende construir una amplia red de institutos y centros de investigación alrededor del tema, aunque sí reconoce la seriedad de este esfuerzo y la contribución exitosa que reportan muchas de las organizaciones participantes en esa red. Este trabajo se centra, más bien, en el examen de la ciudadanía global como un recurso para el diálogo que debemos promover, entre el marco convencional de derechos humanos, en el que se basa la estrategia de ciudadanía global, y la multiplicidad de identidades de los pueblos y las culturas, y cómo estos pueblos y culturas entienden, se educan y viven los derechos humanos.

Esto permite problematizar la relación entre las ideas de ciudadanía global, derechos humanos y educación, con una serie de reflexiones que, sin ser sistemáticas, podrían permitirnos afinar detalles, perfilar observaciones y quizás clarificar preguntas sobre estos temas, que informan directamente la discusión sobre diversidad e interculturalidad en materia de educación en derechos humanos.

Esta discusión es relevante porque la educación en derechos humanos usualmente se piensa desde un enfoque universalizador (considérese, por ejemplo, el Programa Mundial de educación en derechos humanos de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, que se proyecta con sus fases y componentes sobre esa masa amorfa llamada “comunidad internacional”). La educación para la ciudadanía global responde, evidentemente, a esa intención universalizadora.

ARQUITECTURA GLOBAL Y MUNDOS DIVERSOS

El afán de construir una arquitectura global ha sido una tendencia clara en el quehacer normativo e institucional del derecho internacional de los derechos humanos desde hace décadas y recibió un impulso importante con la Conferencia de Viena de 1993 y la adopción del Protocolo de San Salvador, entre otros instrumentos legales.

Coincidimos plenamente con los fines y objetivos de la educación que contienen esos instrumentos convencionales de derechos humanos. Más aún, ha de reiterarse que la educación en derechos humanos es

consustancial al derecho a la educación y al mismo tiempo es la base para que todos los derechos humanos sean entendidos y practicados como una forma de vida, como bien recordó siempre Shulamith Koenig, de modo que los aprendizajes nunca deberían construirse al margen de la justicia, la equidad y la igualdad. Por eso la educación no debería en ningún caso ser neutral frente a la infamia y la violencia: está siempre llamada a liberar a las personas de la opresión y de la pobreza.

La noción de “ciudadanía global” se ha perfilado como una aspiración basada en valores que frecuentemente se perciben como un terreno común de la humanidad, como una suerte de espacio compartido o como “un mundo sin muros”, como se le llamó en la Reunión Regional para América Latina y el Caribe de 2017: un terreno común en el que las estructuras legales, comunitarias, institucionales y educativas sigan la pauta del paradigma humanístico.

Sin embargo, esta arquitectura global —o al menos esta pretensión de construirla—, en su intención de establecer un lenguaje común, un *sentido* global, quizás no ha logrado esclarecer las formas en las que las distintas culturas, los diferentes sistemas y los diversos hablantes y actores reconocen y se nutren de sus diferencias.

Y posiblemente la construcción de ese sentido global sea una tarea imposible o un trabajo inútil si no se inspira y se sustenta en la diversidad de miradas y de acciones que alimentan a las culturas.

Nuestra hipótesis, entonces, es que la discordancia entre los propósitos y el método de la estrategia de ciudadanía global, no obedece a defectos programáticos, es decir, a problemas incidentales en el funcionamiento institucional, sino más bien a la ausencia de sentido crítico, al restringido alcance de una axiología que se derrumba al imponer nociones formales (frecuentes en el derecho y en la doctrina jurídica) sobre visiones del mundo y de la vida en las que no tiene dominio.

Lamentablemente, si no se aclaran sus funciones, la estrategia de ciudadanía global podría incluso ser terreno fértil para profundizar la globalización de mercados, siempre hambrienta de la estandarización y de la homogeneización de los consumidores, que se ha colado en nuestra casa como un fantasma armado, como una brisa gélida que apaga las velas. La “Casa tomada” de Julio Cortázar hace pensar en ese metalenguaje y en ese despojo.

En esta axiología, a veces el contenido de los derechos es apenas comprensible y aceptable para muchas personas y para muchos pueblos, por lo que su universalización es dificultosa. Por ejemplo, el “derecho humano a la propiedad” —para poner un caso típico— ha sido extensamente rechazado por los pueblos originarios,¹ que vieron en este la imposición de valores individualistas occidentales, a pesar de que la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce el derecho a la propiedad colectiva, no así gran parte de las legislaciones latinoamericanas, que la niegan (Stavenhagen, p. 299).

En la noción de propiedad, entendida como posesión material (sea individual o colectiva), está implicado un valor ajeno a la idea de territorialidad ancestral de los pueblos indígenas y a la idea de la tierra como hábitat de lo sagrado, que por definición no puede ser poseído ni mucho menos adquirido. La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha fallado en varias ocasiones en apoyo de esta tesis, como es el caso de las sentencias *Awas Tingni contra Nicaragua*, *Pueblo Sarayaku contra Ecuador* y *Pueblo Saramaka contra Surinam*.

Recordamos ahora las *Crónicas marcianas*, de Ray Bradbury, y uno de los cuentos en que narra el arribo de terrícolas a Marte y cómo los marcianos interpretan la conducta humana como una forma de locura. Asimismo, para los pueblos indígenas, la tierra no es de nadie, como el aire, así que vender el aire o vender la tierra solo puede ser un signo de psicosis.

Las contradicciones se tornan más complejas cuando examinamos los casos del derecho al trabajo, el derecho a la salud, el derecho a la alimentación, los derechos sexuales y reproductivos, los derechos ambientales, los derechos políticos en general y buena parte de las libertades fundamentales, incluyendo la libertad de expresión y la libertad de tránsito.

Esas contradicciones no se encuentran únicamente en las comunidades indígenas y rurales, porque múltiples expresiones de grupos sociales emergentes, contraculturales, urbanos y semiurbanos, ponen en entredicho la naturaleza y el alcance de las normas del derecho, no necesariamente para

¹ “Entre los indígenas existe una tradición comunitaria sobre una forma comunal de la propiedad colectiva de la tierra, en el sentido de que la pertenencia de ésta no se centra en un individuo sino en el grupo y su comunidad.” Sentencia n° 11.577 Corte Interamericana de Derechos Humanos. Comunidad Mayagna (Sumo) *Awas Tingni Vs. Nicaragua*, parag. 149.

negarlas, sino para asignarles significados distintos, novedosos muchas veces, y en todo caso para deconstruirlas a la luz de sus experiencias históricas concretas.

Así hemos aprendido, por ejemplo, de las comunidades sexualmente diversas, de las comunidades nómadas, de los pueblos afrodescendientes, de las personas con discapacidad y así también hemos presenciado diversas teorías y propuestas de grupos organizados y espontáneos que sostienen y defienden los derechos de los animales y, ¡oh!, terror, los derechos de la madre tierra, acompañadas de un trabajo político que cuestiona a las sociedades patriarcales, en las que el derecho, la ley, no solo es obstáculo al cambio social, sino además instrumento de violencia, explotación y sumisión.

Recordemos que, tras la condena de Nelson Mandela, tras las desapariciones forzadas y tras las ejecuciones sumarias perpetradas por las dictaduras latinoamericanas, casi siempre se alegaron violaciones al estado de derecho. ¡Pero cuál derecho! ¡Cuál ley! ¡Y cuál Estado!

LA LEY KAFKIANA

La ley no siempre es útil para dignificar la vida y ciertamente puede producir el efecto contrario.

Franz Kafka ejemplificó muy bien esta situación en su novela *El proceso*, en la que incluyó una pequeña narración que nos permitimos sintetizar a continuación:

Ante la Ley hay un guardián. Hasta ese guardián llega un campesino y le ruega que le permita entrar a la Ley. Pero el guardián responde que en ese momento no le puede permitir el acceso. El hombre reflexiona y luego pregunta si es que podrá entrar más tarde.

—Es posible —dice el guardián—, pero ahora, no.

Las puertas de la Ley están abiertas, como siempre, y el guardián se ha hecho a un lado, de modo que el hombre se inclina para atisbar el interior. Cuando el guardián lo advierte, ríe y lo amenaza diciéndole:

—Si tanto te atrae, intenta entrar a pesar de mi prohibición. Pero recuerda esto: yo soy poderoso. Y yo soy sólo el último de los guardianes. De sala en sala irás encontrando guardianes cada vez más poderosos. Ni siquiera yo puedo soportar la sola vista del tercero.

Allí permanece el campesino días y años hasta que se hace muy viejo y antes de morir le pregunta al guardián:

—Todos buscan la Ley, pero ¿cómo es que en todos los años que llevo aquí, nadie más que yo ha solicitado permiso para llegar a ella?

El guardián comprende que el hombre está a punto de morir y le grita, para que sus oídos debilitados perciban las palabras.

—Nadie más podía entrar por aquí, porque esta entrada estaba destinada a ti solamente y ahora cerraré la puerta (Kafka, 1978, p. 200).

Esta narración kafkiana no parece nada extraña en nuestro medio y de hecho arroja luces sobre los peligros implicados en aquellos marcos jurídicos cerrados sobre sí mismos y basados en concepciones simplistas de las realidades sociales, que siempre son complejas, plurales y coloridas.

La idea de ciudadanía, en singular, tampoco ayuda a superar esas contradicciones, precisamente porque excluye las múltiples y diversas ciudadanías invisibilizadas y emergentes.

Hay en esa singularización ciertos rasgos civilizatorios que preocupan sobremanera y pueden ser contraproducentes para avanzar en las luchas contra la exclusión, la discriminación y la desigualdad.

Sé que esto es algo que no desea ni propone la UNESCO, pero “la” ciudadanía global corre el riesgo de convertirse en el eslogan de un conjunto de valores y principios que son alérgicos a la crítica y al cambio, más cercanos al modelo de competencia del mercado que a las luchas por la emancipación de las personas y de los pueblos (UNESCO-OREALC, 2017, p. 9).

Por eso es fundamental rehuir de las lecturas incautas que, utilizando el discurso de los derechos humanos, llaman a adherir y adoptar patrones normativos pétreos, unidimensionales, singulares, ahistóricos, que se auto-proponen como regla ética de la humanidad, cuando en verdad corresponden a un modelo político incapaz de cuestionarse a sí mismo.

Como dice Chico Buarque, la gente tiene miedo al cambio, pero yo tengo miedo de que las cosas nunca vayan a cambiar.

Mencionamos anteriormente los derechos políticos como espacio de contradicciones, no porque rechazamos el catálogo de normas que contiene el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, sino porque ninguna ciudadanía puede aspirar a reproducirlo sin contexto ni adaptación.

La afirmación de valores y prácticas de derechos humanos no puede lograrse si no es mediante la deconstrucción, en cada cultura, de los significados de estos derechos, pues esta es la forma de dotar de sentido

a la acción transformadora de la educación en derechos humanos y para los derechos humanos.

Los sistemas de representación política y electoral, por ejemplo, han sido devaluados y cooptados por sectores corporativos y por otros grupos de poder, provocando la exclusión de grandes sectores populares y, en palabras de Pablo Gentili, la falsificación de los consensos.

Esta degradación ha vaciado de contenido a los derechos políticos, reduciendo la participación en la toma de decisiones, a un mecanismo electoral que se ejerce cada cuatro o cinco años o a sistemas de consulta sesgados en los que las opciones son establecidas de previo y llevan implícita la dirección de las respuestas y, consecuentemente, la subordinación planificada.

Por lo demás, es urgente discutir acerca del alcance de los derechos políticos en comunidades tribales, en las poblaciones de personas menores de edad o entre personas refugiadas o migrantes, cuyas voluntades son ignoradas o muchas veces son sustituidas por grupos diametralmente opuestos a sus derechos. La violación del derecho a la participación política de las mujeres es posiblemente el mejor ejemplo transversal que pudiéramos encontrar.

Dice Paulo Freire que “la fuente generadora, constitutiva de la auténtica autoridad, radica en la libertad que, en un determinado momento se transforma en autoridad” (Freire, 1970, p. 231), por lo que los derechos políticos merecen ser interpretados a partir de las necesidades integrales de las personas que viven en comunidad y son protagonistas de sus propias luchas históricas en defensa de su libertad.

Ahora bien, las miradas integrales u holísticas no deben ser pensadas sin un propósito crítico ni deben ser estandarizadoras, sino todo lo contrario: deben ser exhaustivas, profundas, múltiples, diversas, interdependientes, interdisciplinarias e interseccionales.

Así entonces, ese sentido político de pertenencia a una comunidad más amplia, a un “mundo sin muros”, que se pretende alcanzar con la estrategia de la ciudadanía global, no requiere tanto de interconexiones entre los niveles local, nacional y global, como del respeto, validación y legitimación de las culturas diversas y de las vías en que esas culturas construyen y defienden los derechos humanos.

Por ejemplo, la sola interconexión es insuficiente para superar las relaciones de poder y desigualdad existentes entre el norte global y el sur

global (términos equívocos, ciertamente) o entre comunidades blancas, mestizas, afrodescendientes e indígenas.

La peor desigualdad es la igualdad entre desiguales, dice el dicho. De manera que la interconexión de sistemas económicos depredadores con sistemas de subsistencia precaria, solo puede conducir a la aniquilación total, porque los recursos con que cuentan los países empobrecidos para revertir el hambre y el desastre ecológico, por ejemplo, son infinitamente menores que los recursos con que cuentan algunos países industrializados para acaparar los beneficios de la tecnología, la acumulación de capital, la explotación económica y la depredación ambiental.

Como puede notarse, las reservas a la idea de ciudadanía global alcanzan los entornos epistemológicos y metodológicos, pero de ninguna manera cuestionan a la educación como el entorno o el vehículo para potenciar la comprensión y la vivencia de los derechos humanos.

UNIVERSALIZACIÓN Y DIVERSIDAD

No creemos que sea posible avanzar en la universalización de los derechos humanos desde la promoción de un modelo global, lo cual es evidentemente una paradoja.

Por el contrario, y como conclusión preliminar, tal universalización únicamente es factible con la validación y legitimación de múltiples formas de realización de los derechos humanos, que por definición requieren de múltiples ciudadanía y la aceptación de diversas formas de conocimiento que llevan a la construcción de significados construidos histórica y culturalmente, y con ello a la adopción de prácticas liberadoras de los pueblos, que también son diferentes. El derecho a ser diferente involucra el pensar, el sentir y el hacer diferentes. Lo único que permanece incólume, es la dignidad de la vida.

La educación en y para los derechos humanos, debe involucrar las responsabilidades de las personas para hacer frente a las violaciones a estos derechos en todos los ámbitos, incluyendo el privado y el familiar.

Particularmente entendemos la responsabilidad como la conciencia de los derechos de los demás. Una conciencia actuante, responsiva, que hace ver a todas las personas como legítimos sujetos de derechos, y que por esa razón merecen ser protegidas, en la medida en que uno mismo igualmente lo merece.

Esta noción de responsabilidad está contenida en el artículo primero de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, que también incluye en su Preámbulo el derecho al “supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión”. Este es un tipo de responsabilidad que muy rara vez nos recuerda la policía.

Deberíamos haber dicho, quizás, que la educación debe fortalecer las responsabilidades de las personas y que la construcción de conocimientos para realizar y disfrutar los derechos humanos, es el verdadero propósito de la educación. Esto está mucho mejor, ¿verdad?

Como ha indicado el Comité de los Derechos del Niño, la educación trasciende el mero acceso a la escolarización formal y abarca el derecho a una calidad específica de educación, así como también a un amplio rango de experiencias de vida y procesos de aprendizaje que permiten a las personas desarrollar sus personalidades, talentos y habilidades para vivir una vida plena y satisfactoria en la sociedad. Así que una educación que no realice los derechos humanos, es una educación de baja calidad, sencillamente porque no tenemos derecho a cualquier educación, sino a una que se base en la justicia, la inclusión, la igualdad, la libertad.

De esta aseveración, podemos destacar que el mero acceso a la educación no siempre garantiza que los aprendizajes sean útiles para lograr la convivencia pacífica. En efecto, la educación podría provocar lo contrario, reforzar el odio, el egoísmo y la indiferencia.

Para evitar esta situación, los derechos humanos deben informar toda la práctica pedagógica, porque lo que se enseña y lo que se aprende es igual de importante que el cómo se enseña y cómo se aprende. Por eso el trabajo docente es crucial. Hay una magia en el trabajo docente que viene con la vocación y con el sentimiento y eso debe ser protegido, porque, como dice Violeta Parra: lo que puede el sentimiento, no lo ha podido el saber.

Por eso los derechos humanos se construyen con el ejemplo y no con la exhortación, y su fuerza se alimenta de las luchas de liberación de quienes han sido excluidos y marginados, de las personas con discapacidad, de las comunidades LGTBIQ+, de los pueblos afrodescendientes, indígenas, de las comunidades rurales y principalmente de las mujeres.

La consolidación de sistemas educativos alimentados con estos principios, deben trascender el ámbito de las responsabilidades y funcionar como consecuencia de las obligaciones de los Estados, entendidas estas

como mandatos concretos y exigibles a cargo de personas específicas: en este caso los operadores institucionales, entre los que se incluyen las maestras y los maestros, pero principalmente quienes están a cargo de fijar y desarrollar la política educativa.

El marco conceptual y normativo del derecho a la educación, derivado de las principales convenciones del derecho internacional de los derechos humanos, contempla una interesante tipología de obligaciones estatales que fue clarificada tanto por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en sus comentarios generales 11 y 13.

El marco conceptual y normativo del derecho a la educación incluye desde el financiamiento educativo, hasta la rendición de cuentas. No nos ocuparemos en esta ocasión de explicar esa tipología,² pero sí es necesario agregar que los contenidos de la educación, el currículo, su adaptabilidad y su pertinencia, forman parte de las obligaciones estatales.

PARA CONCLUIR

A pesar de que a las poblaciones históricamente excluidas se les continúa negando las oportunidades educativas, los datos globales revelan que en los últimos treinta años el mundo ha avanzado en la escolarización de niñas, niños y jóvenes. Hay más gente educada en el mundo, tenemos más estudiantes en las aulas y eso sin duda es muy positivo.

Sin embargo, también es cierto que nunca antes tantas personas educadas habían matado a tantas otras. Nunca antes tanto conocimiento acumulado había causado tan graves daños ambientales. Y esto debe llevarnos a la pregunta crucial de nuestros días: ¿Para qué sirve la educación? ¿Para qué queremos educarnos? ¿Cuál es el sentido de la educación?

Esta pregunta es importante para debatir acerca de los propósitos de la educación y sobre el rol de los derechos humanos en los procesos pedagógicos. Pero también nos sirve para considerar, o no, las posibilidades de una ciudadanía global, y concretamente para destacar la frecuencia con la que muchos Estados olvidan sus obligaciones educativas en torno a los contenidos necesarios para combatir el racismo, la xenofobia y las formas

² Véase el Informe de la Relatora Especial de la ONU sobre el derecho a la educación: E/CN.4/1999/49 55 Comisión de Derechos Humanos 55 período de sesiones. 13 de enero de 1999.

asociadas de violencia, prejuicios y exclusión.

Vemos con preocupación que, en los programas educativos de países con pasados colonialistas y esclavistas, se disimula o se oculta deliberadamente el genocidio, el saqueo del patrimonio cultural de los pueblos invadidos y colonizados y la explotación ambiental en que incurrieron los países europeos que se repartieron el continente africano durante la infame Conferencia de Berlín de 1884.³

Esa omisión histórica impide al estudiantado, y a la población en general, conocer las grandes injusticias protagonizadas por sus gobiernos y por los empresarios del pasado, las condiciones en las que sucedieron y la ideología que las sustentó, basada en la creencia de que una piel menos pálida es sinónimo de inferioridad. Recordemos que sin memoria histórica no hay garantía de que los hechos no se repitan.

Al no poder analizarse ese problemático pasado en las escuelas, la naturalización de la xenofobia y el racismo ha persistido y posiblemente se instaló en el imaginario colectivo de algunos países, alimentando los prejuicios contra las personas migrantes y la carga de estereotipos sobre los buscadores de refugio o asilo: personas que difícilmente llegarán a considerarse ciudadanas y ciudadanos en los países a los que arriban. Seguirán siendo migrantes, seguirán siendo extranjeros.

Poco se ha hecho para revertir ese grave problema, así que, en palabras del gran Charly García, aún están pasando demasiadas cosas raras para que todo siga tan normal.

Esos silencios tornan imposible cualquier intento de ciudadanía global, en caso de que pudiéramos aceptar esa posibilidad, y dicen mucho de los vacíos de sistemas educativos carentes de perspectiva de derechos humanos, incapaces de analizar críticamente su historia en los programas escolares.

Pero además debemos recordar que las omisiones no solo se reportan en países europeos o norteamericanos, sino también en Latinoamérica.

Las políticas de blanqueamiento educativo en América Latina y el Caribe han eliminado del currículo la inmensa diversidad cultural, despojando buena parte de la historia de los pueblos originarios y afrodescendientes del currículo y ocasionando la extinción de lenguas, cosmovisiones y tradiciones ancestrales.

Es cierto que los programas de educación intercultural bilingüe se proponen

³Véase el *Acta General de la Conferencia de Berlín* del 26 de febrero de 1887.

como paliativo, aunque el abandono ha sido tan extenso y tan profundo, que será difícil restaurar la herencia cultural de todos estos pueblos.

Ya se ha dicho que buena parte de la crisis de nuestros tiempos, es una crisis epistemológica, porque muchas veces centramos nuestra atención en los valores equivocados. La búsqueda de sentidos de la educación, requiere entonces el cuestionamiento de su naturaleza, de su estructura y de sus métodos, porque la educación ha sido instrumentalizada por visiones mercantilistas y patriarcales que anteponen la competición a la solidaridad, los negocios al bienestar y el castigo a la libertad.

No podremos avanzar en la construcción de sistemas verdaderamente inclusivos, si no transformamos los modelos educativos que fueron pensados y diseñados para segregar y disciplinar.

La fuerza creativa de un continente mestizo tendrá que conducir nuevos trabajos, para desalambrar el conocimiento y nutrirlo de todos los colores con los que se trenza la vida. Lo único global es la dignidad.

FUENTES

Acta General de la Conferencia de Berlín del 26 de febrero de 1887. <https://www.dipublico.org/3666/acta-general-de-la-conferencia-de-berlin-26-de-febrero-de-1885/> (Julio 2022).

Cortázar, J. (1972). Casa tomada. En *Relatos* (pp. 413-420). Sudamericana.

Kafka, F. (1978). *El proceso*. Losada.

OEA. (1988, 17 de noviembre). Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Protocolo de San Salvador*. <https://www.refworld.org/es/docid/5ccb1b164.html>

ONU. (1993, 12 de julio). Declaración y Programa de Acción de Viena. *Conferencia de Viena*. Viena, Austria. <https://www.refworld.org/es/docid/48d21bd42.html>

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html>

ONU. (199, 13 de enero). *Informe de la Relatora Especial de la ONU sobre el derecho a la educación* (E/CN.4/1999/49/55). Comisión de Derechos Humanos.

ONU. (1966, 16 de diciembre). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI)*. <https://www.refworld.org.es/docid/5c92b8584.html>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Stavenhagen, R. (1980). *Derecho indígena y Derechos Humanos en América Latina*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos-Colegio de México.

UNESCO-OREALC. (2017). *Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe: Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 – Agenda E2030*". OREALC/2018/RP/H/1.

> **Myriam Feldfeber**

Universidad de Buenos Aires

El derecho a la educación frente a los desafíos de la justicia social

RESUMEN

El derecho a la educación como derecho humano, consagrado en las constituciones, en los tratados y pactos internacionales y en la legislación nacional y provincial, es el resultado de un proceso de construcción histórica y de las luchas de los colectivos sociales por la materialización y ampliación de los derechos. En este proceso se pueden identificar diferentes concepciones acerca del cómo se concibe el derecho a la educación, quiénes son las y los responsables de garantizarlo y cuáles son las políticas públicas que se impulsan para generar las condiciones que permitan su ejercicio. En este artículo presentamos algunas consideraciones sobre el derecho a la educación centrándonos en tres aspectos: la garantía del derecho en el marco del federalismo, el enfoque integral de derechos ante los desafíos de la justicia social en la era de la identidad y la mirada sobre la educación como derecho en la era de la cultura digital en un contexto de vulneración de derechos.

Palabras clave: Derecho a la educación, Federalismo, Justicia social, Políticas públicas, Desigualdad.

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación como derecho humano, consagrado en las constituciones, en los tratados y pactos internacionales y en la legislación nacional y provincial, es el resultado de un proceso de construcción histórica y de las luchas de los colectivos sociales por la materialización y ampliación de los derechos. En este proceso se pueden identificar diferentes concepciones acerca del cómo se concibe el derecho a la

educación,¹ quiénes son las y los responsables de garantizarlo y cuáles son las políticas públicas que se impulsan para generar las condiciones que permitan su ejercicio.

En sociedades atravesadas por múltiples ejes de desigualdad, la distancia entre el derecho a tener derechos y a poder ejercerlos constituye uno de los principales problemas y desafíos en el campo de las políticas públicas desde un enfoque de derechos en el que los sujetos son los titulares de esos derechos que el Estado debe garantizar. En Argentina, esto se complejiza por la organización federal de nuestro país y la falta de articulación entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales para garantizar los derechos de todas y todos, cada una y cada uno, con independencia del hogar y de la provincia de nacimiento y residencia. En este sentido, cabe preguntarse quiénes garantizan o deben garantizar el derecho a la educación en un país federal con las particulares que históricamente han caracterizado al federalismo argentino.

En este artículo presentamos algunas consideraciones sobre el derecho a la educación centrándonos en tres aspectos: la garantía del derecho en el marco del federalismo, el enfoque integral de derechos ante los desafíos de la justicia social en la era de la identidad y la mirada sobre la educación como derecho en la era de la cultura digital en un contexto de vulneración de derechos.

1. ¿QUIÉNES GARANTIZAN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN UN PAÍS FEDERAL?

Cuando nos preguntamos quién es o quiénes son los responsables de generar las condiciones para garantizar el derecho a la educación, observamos que en general, la normativa vigente establece que es el Estado quien tiene la responsabilidad principal, con la participación de las familias y las comunidades educativas. En el caso de la provincia de Buenos Aires, el texto de la Ley de Educación es taxativo al establecer que “la Provincia garantiza el derecho social a la educación” (artículo 6), y que a través de la Dirección General de Cultura y Educación, “tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación

¹ Estas concepciones se desarrollan en Feldfeber (2014).

integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa” (artículo 5). De acuerdo con el artículo 6, son responsables de las acciones educativas el Estado nacional y el Estado provincial en los términos fijados en el artículo 4 de la Ley de Educación Nacional y se reconoce que “podrán ejecutar acciones educativas bajo supervisión de la Provincia, de manera complementaria y no supletoria de la educación pública, los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad civil”.

Sin embargo, la historia del sistema educativo y el análisis de las trayectorias de las políticas ponen en evidencia la distancia entre lo normado, las políticas destinadas a garantizar lo que las leyes establecen, las institucionalidades que se generan y los diversos modos de recontextualización y apropiación por parte de las comunidades educativas y los sujetos.² Estas trayectorias se complejizan en el caso del sistema educativo del tamaño de la provincia de Buenos Aires que, de acuerdo con el Relevamiento Anual del año 2021, abarca a 4.535.004 de estudiantes en 15.961 establecimientos de educación común,³ repartidos en 135 municipios (partidos) en un territorio 307.571 km² con una población 15.625.084 de habitantes. También hay que considerar el porcentaje de la población en edad escolar, en especial de los sectores cuyos derechos son vulnerados, que ya no estaba escolarizada antes de la pandemia por COVID-19 y a las y los estudiantes que no se han podido aún revincular en las instituciones educativas,⁴ en un territorio atravesado por profundas desigualdades.

² El derecho a la educación supone el derecho a la escolarización a la vez que lo trasciende.

³ En el total del país, de acuerdo con los datos del Relevamiento Anual del año 2021, había 11.637.858 de estudiantes distribuidos en 44.442 establecimientos y unidades educativas de educación común.

⁴ El Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR) en sus diferentes etapas ha logrado que muchas y muchos estudiantes vuelvan a las escuelas, sin embargo, a principios de este año se calculaba que aproximadamente 70.000 estudiantes estaban desconectados de sus instituciones educativas.

En este contexto, el problema y el desafío pasa por conformar un sistema educativo nacional sobre bases federales que,⁵ a partir de una acción concertada entre las diferentes instancias de gobierno y los diferentes poderes (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) con la participación de las comunidades educativas, de las familias, los sindicatos y los movimientos sociales, garantice el derecho social a la educación respetando las diferencias y las particularidades locales en un país profundamente desigual.

2. LA EDUCACIÓN DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS ANTE LOS DESAFÍOS DE LA JUSTICIA SOCIAL CONTEMPORÁNEA

El derecho a la educación solo puede garantizarse desde un enfoque de derechos, lo que implica articular los derechos económicos, sociales y culturales que los estados deben garantizar con criterios de universalidad y progresividad para el conjunto de la población.

El *enfoque de derechos* surge como nexo entre las perspectivas de análisis de las políticas públicas y el andamiaje de los derechos humanos. Constituye un marco conceptual para fundar normativamente el proceso de desarrollo humano en principios y estándares internacionales, operacionalmente dirigido a respetarlos, protegerlos y satisfacerlos (CEPAL; 2006, Abramovich & Pautassi, 2006 citados en Pautassi y Gamallo, 2012). Este enfoque busca definir no solo aquello que el Estado no debe hacer, sino también aquellas acciones que debe desarrollar para lograr la plena realización de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC). Esa nueva concepción supera la tradición histórica que conceptualizaba a los derechos como un medio para imponer límites a las formas abusivas del poder del Estado y los convierte en un programa para orientar las políticas estatales que garanticen la integralidad de los derechos (Pautassi & Gamallo, 2012). Desde esta perspectiva, no puede considerarse a la educación desde el enfoque sectorial que impulsa el Banco Mundial, sino desde un enfoque integral que articule los DESC.

El derecho a la educación y las políticas destinadas a garantizarlo desde la perspectiva de la justicia social en la era de la política de identidad requiere tanto de políticas de redistribución, como también de reconocimiento,

⁵ La revisión del federalismo fiscal constituye un aspecto clave en esta construcción.

en el marco de procesos de democratización y participación social (Fraser, 2008). En este sentido, la noción de derecho supone la idea de una igualdad fundamental entre las personas (todos somos iguales, por lo tanto, tenemos derechos que son universales), o la construye (todos tenemos tal derecho y en tanto titulares de ese derecho, que el Estado a través de sus políticas debe garantizar, somos iguales) (Rinesi, 2016). De acuerdo con Masschelein y Simons (2014) el espacio escolar surge como el espacio en el que se verifica la igualdad para todos y la igualdad de cada estudiante, no constituye una postura científica o un hecho demostrado sino un punto de partida práctico que sostiene que “todo el mundo es capaz” y que, por lo tanto, no hay motivos o razones para privar a alguien de la experiencia de la capacidad, esto es, de la experiencia de “ser capaz de”. Reconocernos como iguales en un espacio común tiene que ver con el trabajo de la escuela, con la convicción que cada una y cada uno tiene derecho a habitar ese espacio, tiene derecho al conocimiento y a la cultura.

La garantía de los derechos también supone políticas de reconocimiento en tanto respeto por las identidades y las diferencias de los grupos existentes de modo tal que la política cultural de la diferencia pueda combinarse de manera coherente con una política social de la igualdad (Fraser, 2008). Por último, el derecho a la educación supone la incorporación de las voces y las cosmovisiones históricamente silenciadas y la construcción de espacios de participación de las comunidades educativas, los sindicatos, los movimientos sociales, entre otros, en términos de democratización social.

Al mismo tiempo, el tema de los derechos desde la perspectiva de la justicia social no puede pensarse al margen de las condiciones de producción y reproducción de nuestras sociedades, atravesadas por múltiples ejes de desigualdad. El contexto de la pandemia tornó más visibles y agudizó algunas desigualdades estructurales de nuestras sociedades a la vez que dio origen a nuevas desigualdades.

De acuerdo con datos del INDEC, en el primer semestre de 2022, el 50,9% de los menores de 14 años se encuentran en condición de pobreza en nuestro país, de los cuales el 12,7% están en situación de indigencia. La desigualdad en la distribución del ingreso es significativamente alta: mientras el 30% de la población concentra solo el 9,1% del ingreso total, el 10% de la población con mayores ingresos concentra el 31,9%, desigualdad que se fue profundizando a partir de la pandemia junto con otras brechas de desigualdad. Entre ellas podemos mencionar la profundización de la

fragmentación territorial urbana, una nueva reclusión de las mujeres en la esfera doméstica y la pérdida de importancia del trabajo por cuenta propia (Pérez Sáinz, 2021), el acceso diferencial a la salud y a las tecnologías. La desigualdad digital condicionó, junto a otros factores, el acceso a la educación remota acentuando la fragmentación ya existente y afectando el derecho a la educación, especialmente de la población más vulnerable.

3. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO EN LA ERA DE LA CULTURA DIGITAL

Otro aspecto que es necesario considerar cuando analizamos la educación como derecho en la actualidad es la extraordinaria difusión de las tecnologías de la información y las comunicaciones en todos los aspectos de la vida cotidiana.

En el campo educativo, la cultura digital está transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje y el lugar de los saberes y el papel de las escuelas frente a otras agencias culturales como espacios prioritarios de aprendizaje y construcción de referencias compartidas (Dussel y Quevedo, 2010). Sin lugar a dudas, esto tiene consecuencias directas sobre el derecho a la educación y el ejercicio de los derechos digitales cuya garantía supone en la actualidad tanto el acceso a los dispositivos y a la conectividad para todas y todos a cargo de los Estados como la alfabetización digital que se ha transformado en uno de los saberes relevantes en los procesos educativos.

Los gobiernos vienen desplegando diferentes estrategias en términos de infraestructura tecnológica y formación docente que son insuficientes como se ha evidenciado a partir de la pandemia de COVID-19, afectando los planes de continuidad pedagógica. Las posibilidades de conexión y de trabajo escolar a distancia están condicionadas no sólo por la desigualdad de acceso sino también por el uso de los dispositivos y por la gran dependencia de los celulares, que tienen menos posibilidades para la producción y el manejo autónomo de textos que las computadoras (Dussel, 2021).

En Argentina existen profundas brechas digitales para el acceso, uso y apropiación de tecnologías de información y comunicación, que se manifiestan no solo el acceso material a los servicios de conectividad, sino también en las distintas tecnologías utilizadas, en la disparidad de las

velocidades de conexión, en los dispositivos y soportes de conectividad, en los niveles de alfabetización digital, y en las habilidades y motivaciones a partir de las cuales los usuarios hacen uso de estas tecnologías. Cuando comenzó la pandemia el 85,5% de la población era usuaria de internet. Sin embargo, solo el 63,8% de los hogares urbanos tenían acceso a una computadora, mientras que el 35,79% no contaba con acceso a internet fijo a nivel nacional (Califano, 2022).

Las empresas de tecnología han aprovechado la situación de la pandemia para comercializar y promocionar rápidamente sus productos para instituciones educativas, a menudo de forma gratuita o a precios subvencionados durante un tiempo limitado. Muchas empresas educativas están impulsando las plataformas de enseñanza en línea como modelos alternativos a largo plazo. Al mismo tiempo, las tecnologías de inteligencia artificial han experimentado un notable crecimiento, especialmente en China, debido a su capacidad para proporcionar una educación personalizada cuando no hay docentes. Además, están utilizando tecnologías de vigilancia del alumnado para controlar la asistencia virtual a clase, evaluar el bienestar y el aprendizaje socio-emocional (Williamson y Hogan, 2020).

En esta era del capitalismo de vigilancia los sujetos nos transformamos en la materia prima, la fuente de datos que las empresas recopilan, procesan, empaquetan y venden en forma de perfiles hiperpersonalizados y predicciones de comportamiento (Zuboff, 2019). Estos mecanismos de vigilancia y control se articulan con las demandas permanentes de rendimiento y productividad en contextos de avance de las derechas que cuestionan los derechos sociales y de vulneración de derechos, en especial de los sectores populares y de los colectivos históricamente marginados.

En este contexto, cabe preguntarnos por los sentidos de la educación y el lugar de los saberes en la actual fase del capitalismo, en la cual se promueve, desde los organismos internacionales,⁶ y desde redes políticas

⁶ Al respecto ver el Proyecto de Capital Humano promovido por el Banco Mundial. “El capital humano comprende los conocimientos, las habilidades y la salud que las personas acumulan a lo largo de su vida y que les permiten desarrollar su potencial como miembros productivos de la sociedad. Con el desarrollo del capital humano podemos poner fin a la pobreza extrema y crear sociedades más productivas. Para ello es necesario invertir en las personas, en su nutrición, atención de salud, educación de calidad, empleo y competencias”.

la formación de recursos humanos en función de las competencias que demanda el mercado y que van en sentido contrario a la materialización del derecho a la educación desde la perspectiva de la justicia social.

4. A MODO DE CIERRE

La educación como derecho desde la perspectiva de la justicia social supone el desarrollo de procesos pedagógicos que contribuyan a expandir el horizonte cultural de las y los estudiantes y las y los ayude a realizar su propia lectura del mundo en el que vivimos. Los significados acerca de lo que hoy implica leer y comprender el mundo están estrechamente vinculados con los sentidos de la educación y con los conocimientos que se priorizan en las escuelas en pleno siglo XXI. Además de los conocimientos de lectura, escritura, matemáticas, ciencias sociales y naturales, el derecho social a la educación comprende el derecho a la alfabetización digital, la educación ambiental, la formación en derechos humanos, la Educación Sexual Integral y la formación ciudadana.

Los sentidos que se articulan en torno a la enseñanza como construcción de lo público y formación de sujetos de derecho, ciudadanas y ciudadanos libres que se reconozcan como iguales y diferentes y que puedan construir su propio proyecto de vida a la vez que un proyecto de vida en común, se contraponen con los sentidos que asocian la educación a la formación de capital humano y que buscan formar sujetos desde la racionalidad neoliberal para tornarlos más productivos para el mercado.

El derecho a la educación supone el derecho a participar de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de habitar un espacio común con otras y otros, por fuera de las exigencias permanentes de rendir cuentas desde la perspectiva de la acreditación y la productividad. Es tiempo de repensar qué educación queremos en el siglo XXI en el marco de un proyecto social más amplio que garantice los derechos sociales al conjunto de la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Califano, B. (2022). Políticas para la conectividad y el acceso a internet durante la pandemia: impactos limitados sobre desigualdades preexistentes. *Voces en el Fénix*, 86, 60-67.

Dussel, I. & Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. *Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana.

Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, 293, 130-141.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99.

Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, (28), 139-153.

Pautassi, L. & Gamallo, G. (dir.) (2012). *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Biblos.

Pérez Sáinz, J. P. (2021). Marginación social y nudos de desigualdad en tiempos de pandemia. *Nueva Sociedad*, 293, 63-76.

Rinesi, E. (2016). La educación como derecho, notas sobre inclusión y calidad. En G. Brener y G. Galli (Comps.). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp.19-30). Editorial La Crujía, Stella y Fundación La Salle Argentina.

Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila editores.

Williamson, B. & Hogan, A. (2020). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*. Internacional de la Educación.

> **Martín Roberto Legarralde**

Universidad Nacional de La Plata

Disputas por los sentidos y alcances del derecho a la educación

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar la idea de que el derecho a la educación es un terreno de disputas en al menos dos dimensiones relacionadas. Por un lado, existe en las sociedades contemporáneas una disputa por el sentido del derecho a la educación. ¿Qué es el derecho a la educación? ¿Quién tiene derecho y a qué cuando hablamos del derecho a la educación? Por otro lado, también existe una disputa acerca de los alcances de ese derecho. ¿Debe ser un derecho de todos? ¿Se trata de un derecho que contiene mecanismos de diferenciación? ¿Cuánto esfuerzo social es legítimo disponer para que ese derecho se garantice, se extienda y se consolide?

La idea de que el derecho a la educación involucra un escenario de disputa supone identificar distintos actores con posiciones disímiles sobre este concepto, pero además, implica la idea de que estos actores tienen interés en legitimar sus interpretaciones acerca del derecho a la educación.

Palabras clave: Derecho a la educación, Historia, Argentina, Sujetos, Escuela.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es presentar la idea de que el derecho a la educación es un terreno de disputas en al menos dos dimensiones relacionadas. Por un lado, existe en las sociedades contemporáneas una disputa por el sentido del derecho a la educación. ¿Qué es el derecho a la educación? ¿Quién tiene derecho y a qué cuando hablamos del derecho a la educación? Por otro lado, también existe una disputa acerca de los alcances de ese derecho. ¿Debe ser un derecho de todos? ¿Se trata de un

derecho que contiene mecanismos de diferenciación? ¿Cuánto esfuerzo social es legítimo disponer para que ese derecho se garantice, se extienda y se consolide?

La idea de que el derecho a la educación involucra un escenario de disputa supone identificar distintos actores con posiciones disímiles sobre este concepto, pero además, implica la idea de que estos actores tienen interés en legitimar sus interpretaciones acerca del derecho a la educación.

Además, las arenas de disputa son múltiples e históricas. Dependen de relaciones de fuerza cambiantes y se cristalizan o estabilizan a medida que conquistan o pierden legitimidad, y logran convertirse en los sentidos predominantes accediendo a recursos, sanción oficial y finalmente, a la fuerza de la ley y de la política pública.

El sistema educativo argentino es un sistema Estado-céntrico. Su conformación en el siglo XIX siguió un camino similar al de otros sistemas educativos nacionales latinoamericanos, con una fuerte articulación en relación con el proceso de conformación del Estado nacional. Aclaremos esto porque no en todos los países esto ha sido así. En otros casos vemos que los sistemas educativos se conformaron por un fuerte impulso de congregaciones religiosas, corporaciones municipales o combinaciones de instituciones, actores y comunidades.

En ese sentido, vamos a tratar de mostrar en este artículo que desde el proceso mismo de conformación del sistema educativo argentino se puso en discusión el sentido y el alcance del derecho a la educación, y que esto estuvo asociado a la configuración de sentidos y ámbitos de acción de habitantes, ciudadanos, Estado y espacio público.

En el centro de estas disputas se encuentra la escuela. La implantación de la escuela en América Latina se produjo desde finales del siglo XVIII como producto de la combinación entre una oportunidad coyuntural (la expulsión de la orden de los jesuitas decretada por la corona española en 1767) y la adopción de ciertas regulaciones por parte de las autoridades coloniales, inspiradas en las lecturas de funcionarios ilustrados (Martínez Boom, 2012). En cierto modo, la implantación de la escuela fue también la piedra angular de la delimitación de la educación como una práctica social diferenciada de la evangelización, del entrenamiento en un oficio o de la crianza en el seno de una familia.

TRES FORMAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La conformación del sistema educativo en la Argentina se produjo a lo largo del siglo XIX, profundamente articulado con el proceso de formación del Estado nacional. El proyecto de la educación popular sarmientina constituyó una matriz innegable para postular la obligación de los gobiernos de ocuparse de la educación (Weinberg, 1995). De acuerdo con Sarmiento, la democracia –o como él lo formulaba, la participación de los pueblos en el gobierno de la cosa pública– era un movimiento inevitable. Por ello, los gobiernos debían anticiparse a las condiciones que esta participación requería. El pueblo debía formarse para decidir adecuadamente y por lo tanto, la educación popular, la educación del pueblo, era una tarea a emprender con urgencia para evitar que la democracia degenerase en una tiranía (Sarmiento, 2011).

Sarmiento exponía estas ideas en 1849, tras un periplo por distintos países de Europa y Estados Unidos a los que fue enviado por el gobierno de Chile para relevar la organización de los sistemas educativos y proponer un modelo propio para el país trasandino. En su modelo de la educación popular es posible ver una de las primeras formulaciones de las relaciones entre educación y derechos: la educación (entendida como escolarización) era una condición del recto ejercicio del derecho político.

Pocos años más tarde, la Constitución nacional de 1853 establecía en el célebre artículo 14º una enumeración de los derechos civiles, es decir, de los derechos que asistían a cualquier habitante del territorio. En tanto derechos civiles, estas formulaciones representaban una serie de libertades individuales y, por lo tanto, implicaban una limitación de la autoridad estatal sobre la figura del individuo. El artículo 14º completaba esa enumeración con la enunciación del derecho de “enseñar y aprender”. Es posible detectar tras el texto constitucional la inspiración de Alberdi, defensor del individuo, el sujeto liberal, frente al gobierno que limitaba sus libertades (Botana, 2012).

Entre estas dos formulaciones, la de Sarmiento y la de Alberdi, es posible identificar una primera confrontación. La relación trazada por Sarmiento entre escuela y derecho político vuelve legítima la obligación de la escuela. Ya que el pueblo va a decidir, que lo haga correctamente. Dado que esas decisiones no tienen solo consecuencias sobre el individuo sino sobre el gobierno de la cosa pública, la formación de quien decide no puede estar

librada a la iniciativa individual. Por otra parte, Alberdi entiende que la educación es un derecho del individuo, y por lo tanto una libertad cuyo ejercicio depende de que el gobierno limite su intervención.

Sarmiento y Alberdi encarnan en este sentido, dos dimensiones contradictorias del proyecto liberal de conformación del Estado nacional. El liberalismo latinoamericano de la segunda mitad del siglo XIX se debatió en la tensión entre una doctrina que ponía en el centro el ideal del individuo cuyas libertades debían ser limitadas en la menor medida posible, y un dilema práctico en relación con la conformación de un Estado que quede bajo el control de la propia facción liberal. Las democracias tuteladas, los regímenes conservadores, fueron estructuras político-institucionales que intentaban atender esa contradicción. En el ámbito educativo, la forma que adquirió esta contradicción fue la de la obligatoriedad escolar. ¿Cómo hacer compatible una concepción de la educación como libertad individual con la obligatoriedad de asistir a la escuela?

La Ley n° 1420 sancionada en 1884 fue producto de esta contradicción. Sujetaba a los niños y a sus familias a la obligatoriedad escolar pero argumentaba, a la vez, acerca de los innumerables beneficios que reportaba la escuela a cada persona.

El interés en torno de la conformación y consolidación del sistema político primó sobre la doctrina y la obligatoriedad se impuso. Distintos registros muestran que este proceso no fue lineal y que la ley debió ser acompañada por políticas múltiples que iban desde la inversión, la formación de docentes, la producción de información y conocimiento, hasta la puesta en marcha de técnicas de gobierno y control de las escuelas y las poblaciones (Legarralde, 2007).

Las relaciones entre educación y derecho político de los ciudadanos atravesó otras paradojas que muestran actores cuyas huellas son menos visibles. El imperativo sarmientino de la educación popular establece un sujeto de la educación: el pueblo. El pueblo sarmientino es un pueblo que participará crecientemente del gobierno y por lo tanto, es también el sujeto del derecho político. Si los derechos civiles pueden ser entendidos como una enumeración (siempre abierta) de libertades individuales, los derechos políticos pueden sintetizarse en una nómina muy breve: el derecho de elegir y el derecho de ser elegido. Por supuesto, así enunciados, los derechos políticos ocultan una serie de dimensiones complejas: las prácticas políticas, las reglas para su ejercicio, las condiciones para acceder a ese derecho.

Por otra parte, si el sujeto de los derechos civiles son los individuos de la doctrina liberal (ese individuo idealizado, a la vez egoísta y virtuoso), el sujeto de los derechos políticos es el ciudadano. En ese sentido, el ejercicio del derecho político está limitado por las condiciones que se establecen para la ciudadanía. En torno de esta cuestión es posible ver un escenario de disputa generalizado en el proceso de conformación de los Estados nacionales en América Latina. En algunos países las primeras definiciones de la ciudadanía la reservaban a los varones que tuvieran una propiedad inmueble. Se suponía que quien no fuera propietario dependía de la voluntad de otra persona, y por lo tanto no era plenamente libre. En otros casos, la ciudadanía estaba limitada a los varones que supieran leer porque se suponía que esa condición permitía decidir correctamente.

En el caso argentino, la ciudadanía política estaba reservada a los varones adultos sin ninguna otra limitación formal. En la práctica, sin embargo, el sistema político se organizaba sobre prácticas de fraude electoral que restringían el ejercicio del derecho político: la manipulación de los padrones, las presiones de caudillos electorales, la compra de votos, entre otras (Botana, 2012).

Pero lo que me interesa destacar es que mientras el sistema educativo –y en especial, la escuela primaria– se organizaba para cumplir con el objetivo de formar a los futuros ciudadanos (varones), la docencia se tornaba en una tarea predominantemente femenina (Alliaud, 2017; Birgin, 1999). Son muchos los trabajos e investigaciones que describen o analizan el proceso de feminización de la formación y el trabajo docente. Lo destacable en este punto es que las maestras mujeres, que tenían impedido el ejercicio de su derecho a elegir y ser elegidas, eran las responsables de formar a los futuros ciudadanos (Southwell, Legarralde & Ayuso, 2005). Hay allí una nueva evidencia del derecho a la educación como territorio de disputa. Las maestras normalistas se apoyaron en el reconocimiento y la legitimidad pública que les otorgaba su condición de funcionarias estatales para intervenir en las disputas por la ampliación de sus derechos: desde los primeros reclamos por su condición de trabajadoras hasta la participación en las demandas por el sufragio femenino, nos muestran una nueva disputa por los sentidos del derecho a la educación. Si las mujeres pueden (y deben) formar a los futuros ciudadanos, ¿por qué no podrían ejercer plenamente su ciudadanía?

La enorme expansión de la Educación Primaria que se produjo durante las primeras presidencias de Juan Domingo Perón también tuvo consecuencias

en relación con las concepciones del derecho a la educación. Aún cuando la Ley n° 1420 había establecido la obligatoriedad de la escuela primaria en 1884, y muchas leyes de educación provinciales habían tomado la misma definición, una parte importante de la población quedó al margen del proceso de escolarización en las primeras décadas del siglo XX.

El peronismo amplió la cobertura escolar, en parte, porque los procesos migratorios internos incrementaron la proporción de población urbana, lo que facilitó el acceso a la escolarización de niñas y niños de familias que no habían tenido antecedentes de escolarización formal. Además, el Estado nacional durante el peronismo puso en marcha una política de construcción de escuelas en distintos puntos del territorio nacional (una expansión que se amparaba en la Ley Láinez de 1905, que le permitía al gobierno nacional crear escuelas primarias en territorios provinciales).

Las niñas y los niños de familias trabajadoras tenían lugar en las escuelas. Además, el peronismo ponía en discusión en distintos planos las jerarquías de saberes, los patrones culturales sobre los que se había conformado el sistema educativo argentino en el siglo XIX. Estas discusiones visibilizaron distintos rasgos excluyentes del currículum de la Educación Primaria y secundaria: la desvalorización del trabajo manual y la exclusión de saberes vinculados a la experiencia cotidiana de los sectores populares.

Podemos ver en estas políticas los orígenes de una nueva concepción del derecho a la educación: la educación como un derecho social. En tanto tal, el derecho a la educación asiste a todas las personas y debe ser garantizado por el Estado. Es el Estado el que está obligado a garantizar ese derecho y para hacerlo debe desarrollar políticas activas: crear escuelas, formar docentes, ampliar el campo de saberes que conforman el currículum. Pero aún hay más en este nuevo capítulo del derecho a la educación. En tanto derecho social, el derecho a la educación tiene un sujeto doble: por una parte, todas las personas son sujetos de este derecho, pero por otra parte, la sociedad es también un sujeto colectivo del derecho a la educación. Esto quiere decir que la sociedad tiene derecho a la educación y por lo tanto, la obligatoriedad establecida para la escolarización de cada individuo es un derecho de toda la sociedad. El supuesto sobre el que descansa esta idea es que la educación de cada persona nos beneficia a todos colectivamente.

Expusimos hasta aquí tres coyunturas en las que se puso en discusión la forma que debía adquirir el derecho a la educación. La educación como un derecho civil: una libertad individual, una práctica que deriva del libre

intercambio entre los individuos y que se garantiza en la medida en que el Estado limite su intervención. La educación como una condición de los derechos políticos: el ejercicio pleno del derecho a elegir y el derecho a ser elegido requeriría la educación del ciudadano, y esa educación debía ser asumida como una responsabilidad pública. Finalmente, la educación como un derecho social: un derecho que asiste a cada habitante del territorio y que debe ser garantizado por el Estado con políticas activas.

Por supuesto, estas tres formas del derecho a la educación no constituyen sentidos cristalizados. La historia del sistema educativo argentino durante la segunda mitad del siglo XX muestra que estos sentidos se solaparon, se encontraron en disputa, retrocedieron e incluso que el propio Estado, durante la última dictadura militar, llevó adelante políticas de destrucción sistemática de este derecho, cercenando la ciudadanía política, violando las libertades individuales, destruyendo las políticas sociales.

ACTORES Y CONFRONTACIONES DEL PRESENTE

Me interesa ahora proponer una lectura de las disputas actuales sobre el derecho a la educación. Desde finales del siglo XX el derecho a la educación amplió sus alcances, en la medida en que su concreción puede ser interpretada fundamentalmente o centralmente como un derecho a la escolarización. La ampliación de la obligatoriedad escolar fue establecida primero por la Ley Federal de Educación en 1993 y luego extendida en 2006 con la Ley de Educación Nacional desde el Nivel Inicial hasta completar la Educación Secundaria.

Las leyes definieron una progresiva ampliación de la obligatoriedad, dieron rango legal a modalidades del sistema educativo y sobre esa base, se volvió exigible que el Estado garantizara una ampliación de la oferta educativa con más instituciones, más diversificadas, con políticas activas que generaran mejores condiciones para la escolarización. Sin embargo, como ha resultado evidente en los últimos treinta años de nuestro sistema educativo, las leyes requieren políticas que las concreten. Es en esas políticas y en algunos de sus repliegues en donde se ha puesto en disputa el sentido y el alcance del derecho a la educación.

Tomemos un ejemplo. Con la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral hemos visto a distintos grupos y sectores reclamar por la potestad de cada familia para decidir acerca de los contenidos y las perspectivas

con que se aborda la educación de sus hijos. En este reclamo subyace una noción de la educación como una libertad individual. Resuena en esta voz la fórmula establecida en 1853 en el artículo 14º de la Constitución Nacional: la libertad de enseñar y aprender. Sin embargo, una de las dimensiones de la educación sexual integral implica reconocer las dimensiones sociales y culturales de la sexualidad y, en ese sentido, reconocer también que la educación sexual puede tener consecuencias sobre otras personas.

En un sentido similar, el movimiento denominado *home schooling* consiste en una forma de educación de niños en su domicilio, a cargo de sus padres. Este movimiento también parte del supuesto de que la educación de los niños es potestad de los padres pero además, de que esencialmente se trata de un derecho individual. Es decir, el derecho a la educación de cada niño se garantiza aun cuando no participen del ámbito de lo común establecido en el contexto escolar.

El marco de la pandemia de COVID-19 que obligó a interrumpir la presencialidad escolar, no solo en nuestro país sino en casi todo el mundo, puso en tensión este campo de disputas acerca del sentido del derecho a la educación. Como hemos tratado de mostrar, el derecho a la educación ha sido entendido centralmente en nuestro país como el derecho a la escuela, pero en la medida en que la escuela ha sido interpelada por la interrupción de la presencialidad, fue posible visibilizar interpretaciones enfrentadas acerca del derecho a la educación. Hubo quienes sostuvieron que si no había presencialidad se estaba vulnerando el derecho a la educación. Sin embargo, la política pública, el esfuerzo docente, la reformulación de las propuestas de enseñanza, las iniciativas que se ocuparon de garantizar las trayectorias de los estudiantes mostraron que la presencialidad era una de las condiciones en las que resultaba posible concretar el derecho a la educación, pero no necesariamente resultaba una condición indispensable. Más aún si se repara en el hecho de que el ejercicio pleno del derecho a la educación no puede implicar a la vez la pérdida de otros derechos, como el derecho al trabajo, al cuidado o a la salud.

REFLEXIONES FINALES

La enunciación del derecho a la educación que ha marcado el capítulo más reciente de nuestra historia educativa es un concepto de gran

potencia. Ha permitido convocar el esfuerzo social para la expansión de la escolarización en grandes proporciones. Sin embargo, no debemos naturalizar sus alcances. Una vez enunciado el derecho a la educación (un derecho cuyo ejercicio, que como vimos a lo largo del artículo, antecede a su enunciación legal) su significado se vuelve terreno de disputa. ¿Quiénes disputan? Disputan distintos actores sociales y políticos. Disputan por su significado y por la delimitación de sus sujetos. ¿Quién tiene derecho? Y ¿a qué tiene derecho?

El escenario actual permite ver que los sentidos del derecho a la educación en tanto derecho social, en tanto derecho civil y como condición del derecho político se combinan en las disputas que diferentes actores plantean. No se escuchan voces contrarias al derecho a la educación, pero sí es posible ver cómo la yuxtaposición de distintas formas de entender el derecho a la educación implica en la práctica, avances o retrocesos, ampliaciones o limitaciones, y sobre todo, concepciones más abarcativas o restrictivas acerca de la potestad del Estado como agente garante del derecho a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Granica.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado, las nuevas reglas del juego*. Troquel.

Botana, N. (2012). *El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916*. Edhasa.

Legarralde, M. (2007). *La formación de la burocracia en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871 – 1910)* [Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO-Argentina].

Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. IDEP.

Sarmiento, D. F. (2011 [1849]). *Educación Popular*. UNIPE. Editorial Universitaria.

Southwell, M., Legarralde, M. & Ayuso, M. L. (2005). "Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino". *Anales de la Educación Común*, 1(1-2), 232-238. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/224>

Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO-CEPAL-PNUD, AZ Editora.

> **Roberto Follari**

Universidad Nacional de Cuyo

Educación universal: expectativas y paradojas

RESUMEN

Suele idealizarse la educación. Esta cumple funciones de hacer llegar el conocimiento a las nuevas generaciones: pero a la vez justifica la existencia de la división social del trabajo en el capitalismo, así como también la desocupación, que serían propias de los que no se han educado lo suficiente. Además se da el fenómeno de que los títulos escolares valen cada vez menos, mientras crece el acceso a los mismos. E incluso la educación más es lo que reproduce, que lo que cambia en la estructura de las clases sociales. Sin embargo, hay quienes mejoran sus posibilidades económicas por vía de las titulaciones: y en Argentina se ha hecho mucho desde 2003 en ese sentido, especialmente en las universidades (menos durante el interregno neoliberal de 2015-19). Pero no solo el libre ingreso importa: hay que reforzar con tutorías y otros apoyos a los estudiantes de sectores populares, pues de lo contrario se produce en ellos un alto grado de deserción.

Palabras clave: Idealización de la educación, Titulación, Empleo, Devaluación de títulos, Inclusión universitaria.

Pocas funciones sociales tan idealizadas como la educación. No idealicemos también la noción de *idealización*. Dentro de la teoría psicoanalítica, el lugar para ese mecanismo no es el mejor. A diferencia de la sublimación, que trata con un objeto al cual se pueden adosar altos valores, la idealización suele implicar cierto desconocimiento de lo idealizado, y cierta distancia a su respecto. Se idealiza lo que no se realiza. De tal manera, el mecanismo de idealización no eleva en verdad a aquello que idealiza, sino que lo pone en un sitio espiritualizado y externo a la realidad, que es lo que permite que se lo pueda apreciar como digno de alta estimación.

Así, la educación es valorizada en los discursos oficiales pero no tanto a la hora de la asignación presupuestal. Puede haber referencias ocasionales a lo laborioso y sacrificado de la tarea del personal docente, pero no deja de atacarse a los sindicatos que los nuclean desde los gobiernos de turno, especialmente si ellos son neoliberales. Y puede sospecharse que la importancia que la población de la ciudad de Buenos Aires pareció asignar a la educación durante la pandemia de COVID-19 –ante el debate de si los niños debían concurrir a los edificios escolares o permanecer en sus hogares– estuvo basada en un malentendido: si bien pocos de los adultos estarían dispuestos a reconocerlo, lo que estaba en juego es que si los estudiantes no iban a clases debía cuidárselos en las casas, y esto complicaba enormemente las previsiones de organización familiar. No se quería tanto la provisión de educación, como la de una especie de *guardería* para ubicar a los niños.

Es necesario, entonces, liberarse de la niebla idealizante para pensar en qué medida la educación formalizada es un aporte decisivo para la vida social de las familias contemporáneas, desde el punto de vista de su aporte a una mejor condición de aquellos que pueden acceder a sus servicios.

En un primer sentido, sin dudas que la educación cumple una función necesaria: la de facilitar el acceso de amplios sectores sociales al patrimonio cultural de la humanidad, atravesado por la singularidad de los valores, la identidad y la historia que corresponden a una nación y una región. En ese sentido, la educación formal realiza un cometido que pocas veces se cumple de manera “espontánea” por parte de la vida hogareña. Excepto en casos familiares especiales, donde la experiencia artística o los hábitos de lectura están muy consolidados, es por la escuela donde se accede de manera sistemática a conocimientos que –en casos como los de la matemática– son especializados, y no es común que puedan adquirirse sin una actividad de aprendizaje específicamente organizada.

Ese es un aporte que, de alguna manera, de parte de la educación formal se da por descontado. Pero el que hoy resulta menos evidente, es aquel que remite a la posibilidad de mejora social por vía de la movilidad ascendente que la educación facilitaría por medio de las titulaciones, y a través de ellas, el acceso a mejores y mejor remuneradas condiciones de trabajo.

Es esta sin dudas la *promesa decisiva* de la educación formal: que quienes acceden a ella puedan luego tener posibilidad de mejora social futura. Una promesa nunca del todo falsa ni del todo cerrada, sin dudas: pero a la vez,

en cada ocasión menos efectiva, dado las condiciones en las cuales la universalización del acceso al Nivel Primario y el avance porcentual de participación poblacional en los niveles más altos del sistema, van haciendo cada vez más trabajoso el logro de una titulación suficientemente competitiva.

EDUCACIÓN Y TRABAJO: EL GRAN MALENTENDIDO

Es reconocido el esfuerzo de las posturas tecnocráticas, para *adecuar* la educación a los perfiles profesionales lanzados desde los espacios empresariales. En tales casos, se está suponiendo una racionalidad intrínseca de la organización privatista de la economía, a la cual debiera subordinarse el planeamiento de la educación.

Tales postulaciones suponen del mercado una racionalidad de conjunto, de la cual el mismo carece: la suya es más bien una (des)organización regida por el lucro de cada uno de los actores e inversores, cada cual movido por su exclusivo interés individual. De tal manera, el resultado no puede ser otro que el desorden del sistema, tal cual diversos autores han sabido enfatizar en su crítica al neoliberalismo (Hinkelammert, 1984).

En todo caso, no se sabe por qué siempre el sistema educativo debiera volverse tributario del económico, que aparece así como amo secreto de la actividad social. Si se tratase de racionalizar la relación entre economía y educación, debiera hacérselo por vía de un planeamiento global que desde el comienzo tenga en cuenta la mutua adecuación, en vez de proponer la servil subordinación de la educación, en un proceso que puede volverse absurdo: planificar la educación para adecuarla a una economía desplanificada, lo que equivale a racionalizar una actividad al servicio de otra que actúa sin apego a una racionalidad determinada.

Dicho lo anterior, deberemos convenir en que las titulaciones a menudo no cumplen una estricta función de certificar la cualificación para realizar determinadas acciones profesionales. Eso se hace más patente si se analiza la función de las titulaciones en los niveles primeros del sistema educativo: ¿es necesario tener completa la escuela primaria para ser empleado de una tienda? ¿Es necesario haber hecho la secundaria para trabajar como encargado en un sitio de expedición de combustibles a los automovilistas?

En esos casos queda desnuda la auténtica función que la expedición de títulos cumple en la división social del trabajo capitalista. En tanto es

imposible el pleno empleo por una parte, y por otra hay una asimetría de ingresos muy grande entre los empleos mejor remunerados y los que lo son menos, el acceso a los puestos de empleo se hace extremadamente competitivo, pues es allí donde se juega la suerte económica de los sujetos (por supuesto, los muchos que están hoy en el desempleo y el subempleo en la Argentina –esos que son sempiternos en muchos países de la región– quedan aún por debajo de estas posibilidades).

De tal modo, el sistema económico halló en el recurso a la titulación, un modo inequívoco y aparentemente ecuánime de que algunos puedan entrar ante una determinada oferta de empleo, y otros deban quedar sin acceso. En tanto *demostrar* quién es el mejor para el puesto sería no solo laborioso sino siempre equívoco y discutible, el recurso a la titulación se hace definitivo: se tiene o no se tiene determinadas titulaciones, y por ello se puede o no acceder al puesto. Se podrá, en cada caso, discutir por qué se da tal o cual puntaje a una titulación determinada, pero no cabe discutir si la apelación a evaluar la calificación de los aspirantes en base a sus titulaciones está bien orientada: es –así se ha determinado– lo que corresponde.

De tal manera, la educación comporta un enorme justificativo implícito para la desocupación de amplios sectores de la población. Estos no obtienen trabajo “porque no están suficientemente calificados”. No solo hay un mecanismo por el cual se resuelve de un modo “consensual” quiénes pueden acceder al empleo y quiénes no, sino también se justifica que hay quienes no obtienen empleo: es porque “no han estudiado lo suficiente”. El mecanismo de culpabilización hacia los ciudadanos en relación a su imposibilidad de lograr empleo no puede ser más exitoso, a la vez que –de alguna manera– permanecer implícito y escondido.

Esto se advierte también en los procedimientos de la Psicología industrial: la selección de personal funciona claramente en esta dirección (Dunette & Kirchner, 1972). Un psicólogo cumple allí con el encargo social de dejar fuera del empleo a muchos aspirantes, de un modo que estos mismos asuman que perdieron en una contienda limpia, donde los logros educacionales de sus contendores justifican su derrota en la comparación, y son razón suficiente para permanecer sin acceso a ese empleo (De Montmollin, 1975).

Esta *dura* función clasificatoria de lo educativo está considerablemente ocluida de la percepción de los actores sociales, y singularmente de los de la actividad educativa, por el velo *idealizante* del que hablaríamos al comienzo: pero no es aceptable dejar de considerarla.

El otro gran problema estructural de la educación como factor de movilidad social, está dado por la gradual pérdida de valor relativo de los títulos, en la medida en que la educación va universalizándose más, en cuanto al acceso, permanencia y titulación en los diversos niveles del sistema. Como mecanismo es relativamente simple, pero el velo idealizante suele ocultar esta verdad incontestable: los títulos menos valen, cuanto más se difunden. Los títulos valen menos, cuanto más sean los ciudadanos que llegan a ellos. Y, ciertamente, hoy la llegada a los mismos es mucho mayor que la que podía haber hace cinco o seis décadas.

Es sabido que hoy el acceso a la escuela primaria es casi universal en Latinoamérica: no así la finalización del nivel. De cualquier modo, el porcentaje poblacional que termina la secundaria, en la Argentina ronda el 70%, cuando hace cincuenta años era de alrededor del 40%. Ello implica una mejor llegada de la población a bienes simbólicos –lo cual es un importante valor en sí mismo–, pero desde el punto de vista de la competitividad para acceder a puestos de trabajo, significa que ahora se pide título secundario cuando antes –para un cargo similar– se pedía solamente primaria.

La condición es clara e inevitable: cuanto más se universaliza la llegada a los títulos, menos estos valen. Es una intrínseca consecuencia de la relación entre oferta y demanda. De tal manera, es ambivalente para los sectores populares (los que siempre quedan en peor condición relativa de acceso y permanencia en el sistema) lo que sucede en los procesos de expansión de la cobertura educativa: se llega más a las titulaciones, pero estas significan menos. Si a ello se suma, en casos como el argentino, la evidente caída de la casi plena ocupación que existió en otras épocas y el aumento de la vulnerabilidad de amplios sectores de la población, se podrá advertir que para llegar a un cargo que generalmente ofrece menos prestaciones que hace cuatro o cinco décadas, se necesita más años de escolarización y títulos de más nivel.

Un cierto atenuante a la situación: puede hipotetizarse que la mejora en el nivel educativo de la población, puede ayudar a una mejora concomitante –ciertamente no proporcional– del producto económico, vía aumento de la productividad. Si bien esto sería muy arduo de medir, no parece una hipótesis descaminada. En tales casos, podríamos entender que el aumento de cobertura educativa no modifica por sí mismo la pirámide social ni el privilegio clasista en el acceso diferencial a cargos y puestos laborales, pero sí puede modificar el total del producto que se reparte. Dicho de otro modo,

podría ser que el porcentaje del total que los sectores populares obtuvieran (por ejemplo, en relación con el PBI de un país) se mantenga estable, pero ese PBI aumente y –por consiguiente– aumente la cantidad bruta a la que esos sectores sociales accedan. Entiendo que esta es una hipótesis plausible, si bien es bastante difícil saber con exactitud cuál es este aporte de la educación a la mejora del producto económico global de un país determinado.

MÁS ALLÁ DEL ACCESO: LA DIFÍCIL INCLUSIÓN

Nunca faltan los que desmienten la sentencia de Gaston Bachelard: “La magnitud no es objetiva automáticamente, y es suficiente... para dar cabida a las determinaciones cuantitativas más fantasiosas” (1978, p. 248). Así, encontramos la lectura confusa –y no siempre bien intencionada, además– por la cual se afirma, por ejemplo, que la Argentina ha tenido más alta cobertura educativa que otros países, pero que ha acelerado su mejora menos que los que la tienen más baja (Fernández, 2020). Debiera ser obvio –pero no lo es, parece– que cuanto más bajo se está, más fácil se puede subir y que –por tanto– no puede compararse lo que “sube” quien ha estado previamente más alto, con quien viene de menos cobertura: si alguien tuviera la plena cobertura de 100% no podría subir más, y estaríamos en la torpe paradoja de que quien ha logrado cobertura plena estaría “peor” que quien hubiera pasado, por ejemplo, del 60% al 80%, porque este sí se habría superado en 20%.

Ojalá nos hayamos hecho entender: no puede compararse un país con más cobertura con otro que tiene menos, a la hora de los porcentajes de superación de cada uno. Cuanto más alto se está, menos podría “superarse” en porcentaje.

Otra habitual afirmación: la Argentina tiene muy buen acceso, pero baja permanencia en la educación universitaria. Obvio: cuanto más abierto es el acceso, menor es la selección y –por ello– mayor se espera que sea el porcentaje de deserción. Un caso límite sería el de carreras que seleccionan un mínimo de aspirantes con máximo de posibilidades, y podrían tener una terminalidad cercana al 100%: pero en términos brutos de cantidad de egresados –no de porcentaje– quizá quedan muy por debajo de quienes han hecho un ingreso abierto. De tal modo, una manera indirecta de atacar el ingreso irrestricto propio de muchas universidades argentinas, es usar

los números aviesamente, insistiendo en la escasa retención porcentual de alumnos. Pero en términos brutos de cantidad de egresados, seguramente la comparación nos deja en una condición mucho más favorable.

En fin, volviendo a la cuestión desde otro punto de vista, es cierto que la educación tiende a favorecer a los ya previamente favorecidos. Dicho de otra manera, la educación permite casos personales de ascenso (y descenso) de las condiciones sociales: pero en lo estructural, no modifica sino que reproduce las condiciones de división de clases propia de la sociedad capitalista. Estudios ya de hace muchos años así lo establecieron (Bowles & Gintis, 1985; Bourdieu & Passeron, 1977): incluso se configuran “redes” escolares diferenciadas, es decir, trayectorias de paso por determinadas escuelas y universidades, que en muchos casos no son las mismas para los más favorecidos que para los que lo son menos.

Esto se da, porque la causalidad estructural va de la condición social previa al resultado educativo, y no a la inversa. Nos va bien porque tuvimos hogares con mayor capital cultural, con mejores recursos tecnológicos, bibliográficos y de relaciones personales (Tenti Fanfani, 2021). Claramente en contra de sentidos comunes según los cuales los más pobres no estudian “porque son vagos”, habrá que decir que están sin posibilidad –y a menudo sin mínima motivación– para el estudio porque están en condiciones de pobreza extrema, o de definida marginalidad. Es la sociedad la que establece las condiciones causales de “coacción” sobre los sujetos (Durkheim, 2001), no son estos los que libremente pudieran elegir su destino o sus condiciones iniciales de posibilidad de mejora social.

Incluso hay que hacer notar que el aparato educativo no ofrece acceso a “la” cultura sino a cierta cultura, la de los sectores sociales de clase media alta, la cultura *ilustrada*. De tal modo, quienes provienen de esos sectores sociales “coinciden” con lo que la escuela valora, los otros sectores sociales no: es la noción de *arbitrario cultural* que inaugurara el libro de Bourdieu y Passeron (1975). Es una noción que ha sido revisada, porque no estamos ante una especie de arbitrariedad absoluta e injustificada (Tenti Fanfani, 2021): pero lo cierto es que el lenguaje y la cultura de la escuela no son neutros sino inevitablemente tienen sesgo de clase social, y ellos desfavorecen a los que provienen de sectores populares y marginados.

Dicho lo anterior, es cierto que la universidad argentina del período 2003-2015 incluyó a nuevos sectores sociales, muchos estudiantes que fueron primera generación de su familia en llegar a la universidad. Ese fenómeno

despertó interpretaciones variadas, que en sus extremos podemos ejemplificar por Ana Ezcurra (2011), que calificó el proceso como de “inclusión excluyente”, habida cuenta de la cantidad de deserciones de estudiantes, y del rendimiento diferencial de los mismos según sector social, y por Eduardo Rinesi (2018), quien postuló un lenguaje de *populismo radical*, que encomiaba el ingreso de estos nuevos sectores sociales al espacio universitario.

Nos ubicamos fuera de estas dos posiciones. Lejos estamos de un entusiasmo que pensara que el clasismo universitario se hubiera revertido por las políticas incluyentes del período 2003-2015. Fueron significativamente incluyentes de nuevos sectores, pero a la sociedad no se la puede cambiar desde la universidad: los determinantes estructurales de selección del alumnado (y de ejercicio diferencial de éste dentro de la universidad) no se modifican, y en gran medida no se pueden modificar desde las políticas universitarias. En esto es cierto que la inclusión está lejos de ser plena. La exclusión de amplios sectores sociales respecto de la llegada a la universidad, la ha operado la escuela en niveles anteriores, y la universidad nada importante puede hacer al respecto (al margen de que se aceptara el ingreso de algunas personas sin título de Nivel Medio en las carreras).

Pero no creemos que la inclusión fuera solamente “excluyente”. La sola llegada de estos sectores a las universidades, aun los que no terminaron sus carreras, es una modificación de su horizonte de visibilidad cultural, y del de los otros sectores respecto de ellos. Y además, ciertamente hubo quienes han terminado exitosamente sus carreras proviniendo de los sectores populares: es obvio que el porcentaje de deserción y “repetencia” –categoría que no aplica estrictamente a la universidad– ha sido mayor entre estos estudiantes, pero también hay quienes han podido finalizar y tener así mejores opciones de trabajo posteriores, en el sentido de movilidad social ascendente.

Para cerrar: el ingreso abierto a las universidades, además de la existencia de becas y apoyos económicos para alumnos de sectores populares, son irrenunciables, y se debe continuar auspiciándolos y sosteniéndolos. Si volvieran gobiernos neoliberales, estas políticas solo podrían sostenerse por vía de la lucha social, especialmente la de los estudiantes y las de los sindicatos docentes. De ningún modo son políticas vanas, o inclusión que solo excluye: son condición de posibilidad para muchos, a la hora de mejorar sus facilidades de acceso a titulación y consiguiente trabajo y mejora social.

Pero es verdad que el ingreso no garantiza la permanencia, y que sin ésta, la inclusión se vuelve muy minoritaria. Si se quiere hacer efectivo para un sector más amplio el beneficio de la llegada a la universidad, hay que poner el acento en políticas de nivelación, que se den junto a las clases habituales. Clases de refuerzo, tutorías grupales e individuales, asesoría personal, herramientas virtuales (que durante la pandemia de COVID-19 han mostrado que, sin ser infalibles ni reemplazar la corporalidad, pueden permitir llegar sin necesidad de traslados), apoyo técnico/instrumental, y otras herramientas que pudieran surgir de la imaginación y la práctica de quienes han venido trabajando con estos sectores sociales, especialmente en áreas como las del conurbano de Buenos Aires.

Es de destacar lo que puede aportarse también por vía de proponer nuevas carreras cortas, el reconocimiento formal de tramos parciales de las carreras de grado, el reconocimiento universitario de saberes prácticos y de oficios como lo ha hecho históricamente el Instituto Nacional de Educación Tecnológica en la Argentina, y parecidos recursos que modificarían las condiciones bajo las cuales se da el acceso a titulaciones y certificaciones, lo que puede diversificar y ampliar sensiblemente el rango de las mismas.

El derecho a la educación es un factor social entre muchos y –como hemos sostenido más arriba– su cumplimiento no permite milagros, ni debe ser asistido por idealizaciones, pero ha ayudado y ayuda a muchos a mejorar su vida, en el plano del acceso al conocimiento, y en el específico, de favorecer la posibilidad de llegar a un trabajo de buena calificación. Sustener el ingreso lo más amplio posible, además de apoyar y solidificar la permanencia de parte de los sectores sociales menos favorecidos, es el desafío que surge de la experiencia de estos últimos años de mayor acceso a las universidades en la Argentina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bachelard, G. (1979). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Bowles, S. & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.

De Montomollin, M. (1975). *Los psicofarsantes*. Siglo XXI Editores.

Dunette, M. & Kirchner, W. (1972). *Psicología industrial*. Trillas.

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. IEC-Conadu.

Fernández, M. (2020, 10 de marzo). Argentina tiene una de las mejores tasas de escolaridad de la región, pero no crece al ritmo de otros países. *Infobae*. <https://www.infobae.com/educacion/2020/03/10/argentina-tiene-una-de-las-mejores-tasas-de-escolaridad-de-la-region-pero-no-crece-al-ritmo-de-otros-paises/>

Hinkelammert, F. (1984). *Crítica de la razón utópica*. DEI.

Rinesi, E. (2018, 2 de julio). La universidad debe ser un derecho humano universal. *El 1 Digital*. <https://www.el1digital.com.ar/ciencia/eduardo-rinesi-la-universidad-debe-ser-un-derecho-humano-universal/>

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.

> **Eduardo Rinesi**

Universidad Nacional de General Sarmiento

El derecho a la Educación Superior

RESUMEN

Constituye un gran avance de nuestra conciencia democrática sobre la vida colectiva la representación de la Educación Superior como un derecho humano universal. Esa representación, que se hizo posible a partir de un conjunto de transformaciones operadas en las sociedades de nuestra región en los años iniciales de este siglo, y que se explicitó en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008, hoy inspira la legislación positiva de nuestro país. El derecho a la Educación Superior es un derecho individual y colectivo: de las ciudadanas, de los ciudadanos y del pueblo. Aceptar este postulado nos exige pensar cómo adecuamos a él las tareas específicamente universitarias de formar profesionales, producir conocimiento y ponerlo a circular.

Palabras clave: Educación Superior, Derecho, Formación, Investigación, Opinión pública.

La educación –lo sabemos, lo decimos, lo repetimos y nos conforta repetirlo– es un derecho. Lo han declarado así importantes documentos de organismos internacionales consagrados al asunto, lo ha establecido así la legislación positiva de nuestro país. Aquí querría preguntarme por algunos de los problemas que trae consigo esa afirmación, para después detenerme específicamente en los desafíos adicionales que acarrea sostenerla en relación con un específico nivel educativo, que hasta hace muy poco tiempo estaba muy lejos de poder ser considerado un derecho, por definición universal (porque era más bien una prerrogativa o un privilegio *muy particular*), que es el Nivel Educativo *Superior*. ¿Qué decimos cuando decimos (como hoy, en efecto, decimos: lo dicen nuestras leyes, lo decimos nosotros) que la Educación Superior es un derecho?

Desde el punto de vista más general es posible afirmar que esta pregunta es apenas una modulación de una mucho más básica: ¿qué decimos cuando decimos que algo, que lo que sea (la educación, la salud, la vivienda, el trabajo, la jubilación, la posibilidad de abortar de manera voluntaria, segura y gratuita), es un derecho? ¿Qué decimos cuando decimos eso, *por qué* lo decimos o tenemos que decirlo, y *cuándo* lo decimos? Importa hacerse estas preguntas, porque lo que es más o menos evidente a poco que se piense un poco en ello es que la frase “Tal cosa es un derecho”, o –en primera persona– “Yo tengo derecho a...”, suele ser, desde el punto de vista descriptivo, falsa. En efecto, nadie que, de hecho, tiene derecho a comer dos veces por día anda por ahí levantando el dedo índice y proclamando que tiene derecho a comer dos veces por día, por la simple razón de que, de hecho, lo tiene. Y nadie que, de hecho, tiene derecho a ir a la escuela o a la Universidad anda por ahí dando puñetazos en la mesa y diciendo que tiene derecho a ir a esas instituciones educativas, exactamente porque, de hecho, lo tiene. Lo tiene, lo ejerce, y no tiene que decir más nada.

“Y entonces, ¿quién es el que dice que tiene derecho a hacer tal o cual cosa, o que tal o cual cosa “son” derechos? ¡Pues quien de hecho no tiene derecho a hacer eso que proclama que tiene derecho a hacer, aquella o aquel para quien, de hecho, la posibilidad en cuestión no “es” un derecho! En efecto, quien dice “Yo tengo derecho a...” dice, en primer lugar, “Yo no tengo derecho a...”. Pero también dice –segundo– que es un escándalo que no “tenga” derecho a..., que no puede ser, que no hay derecho (lindísima expresión: había, muchos años atrás, una revista –por cierto: de Derecho– que la llevaba como nombre) a que sea el caso que ella o él no tenga (como de hecho no tiene) el derecho que, justo por eso, reclama y protesta tener. La idea de derecho es inseparable de la idea de escándalo: de indignación y de no aceptación de la injusticia de que solo algunos puedan disfrutar de una determinada posibilidad vital que, presentada como un derecho, debería poder serlo por igual de todo el mundo. Por eso, quien dice “Yo tengo derecho a...” dice también, por último (y fundamental): “Y alguien debería hacer algo al respecto”. Alguien. ¿Quién?: el Estado. Algo. ¿Qué?: política. O en plural: políticas. El Estado debería hacer política, diseñar y ejecutar políticas, para garantizar que los derechos que proclamamos cuando y porque, de hecho, no disfrutamos de ellos sean posibilidades efectivas y ciertas de las que todas y todos podamos disfrutar y que por eso mismo ya no debamos andar vociferando.”

"¿Y cuáles son esos derechos de los que deberíamos disfrutar y que el Estado (el gobierno del Estado) debería garantizarnos? Pues aquellos que a lo largo de la historia se nos han ido volviendo a todas y todos verosímiles, pensables y reclamables. Porque, en efecto, los derechos (aunque a veces finjamos, con astucia estratégica, ignorarlo) no lo son en abstracto y fuera del tiempo y de los espacios de las luchas en los que se vuelven imaginables, declarables, legislables, defendibles. Al contrario, estas cuatro últimas palabrejas nos permiten trazar algo así como la historia que siguen los derechos en el camino que necesariamente tienen que transitar para verse, al final de todo, realizados. Primero, en efecto, es necesario que una cierta posibilidad vital, que hasta entonces habíamos naturalizado que era un privilegio o una prerrogativa de unos pocos, pueda ser representada como pudiendo o aun debiendo serlo de todas y todos. Primer escalón en este camino ascendente que siguen los derechos: su representabilidad, por así decir, como tales derechos. Para atenernos al que aquí anunciamos como objeto de esta breve reflexión: en la Argentina la Educación Superior solo pudo conceptualizarse como un derecho (solo fue posible pensar que la Educación Superior debía ser un derecho para toda la o todo el que quisiera ejercerlo) después de que una ley de la Nación estableciera la obligatoriedad de la escuela secundaria, nivel educativo inmediatamente previo y exigible para cursar estudios superiores. Independientemente de que, como sabemos bien, hay un largo camino entre el establecimiento legal de la obligatoriedad de un nivel educativo y su efectiva universalización, el horizonte, al menos, de esta universalización deseada permitió pensar para todo el mundo, y no solo para quienes podían darse el lujo de terminar un nivel educativo que nadie les exigía, hasta hace poco tiempo, terminar, lo que viniera después. *Solo cuando la Educación Secundaria se volvió una saobligación pudo la Educación Superior pensarse como un derecho.*

Ahora: después de poder pensarlos, a los derechos alguien debe declararlos. A los derechos, en efecto, se los declara. Como al amor, a los bienes o a la guerra. Pero al amor se lo declara porque se lo siente, a los bienes porque se los tiene, a la guerra para que ocurra. ¿Y a los derechos? Pues para que empiece a formar parte de la discusión general la necesidad de que esas posibilidades que hasta hace poco todos consideraban privilegios o prerrogativas imposibles de universalizar sean considerados como derechos, y después legislados y después garantizados efectivamente. Las "declaraciones de derechos" cumplen exactamente esa función.

No le cambian la vida a nadie (a las jóvenes latinoamericanas y los jóvenes latinoamericanos no les cambió nada de nada al día siguiente de que la Conferencia Regional de Educación Superior del IESAL-UNESCO reunida en Cartagena de Indias *declaró*, en 2008, que la Educación Superior era “un derecho humano universal”), pero permiten que muchas y muchos, “interpeladas” e “interpelados” –como se dice– por esas declaraciones, conmocionadas y conmocionados y convencidas y convencidos por ellas de que las cosas deberían ser así como ellas *declaran* que deben ser, puedan empezar a reclamar que los Estados legislen esos derechos para que, en efecto, estos se vuelvan una realidad. Y entonces –tercer paso, después del de la conceptualización y el de la declaración de los derechos– esos derechos ya pensables y ya declarados son puestos por escrito, si acaso (a veces no: a veces este paso demora mucho tiempo en concretarse, o no lo hace nunca) en el texto de una ley de la Nación. Una ley que dice, por ejemplo (como lo hace la Ley de Educación Superior en la Argentina a partir de su reforma de 2015), que la Educación Superior es un derecho humano universal. Así, ese derecho, que primero pudo ser pensado como tal derecho, que después pudo ser declarado por alguien o por alguna entidad u organización con la legitimidad suficiente como para que nos tomáramos su declaración en serio, pasa a ser parte de los derechos efectivos, “positivos”, que garantiza el plexo normativo de un país.

Lo cual, por supuesto, *tampoco* garantiza que a los sujetos de ese derecho ahora pensado, declarado y *legislado* les cambie de la noche a la mañana la vida por efecto de esa legislación. Pero esa legislación sí tiene efectos importantes, porque obliga al gobierno del *Estado* a llevar adelante *políticas* a fin de que esos derechos lo sean en efecto y de manera cierta para todos los sujetos que se propongan ejercerlos. En efecto, una ley que dice que tal o cual cosa (la educación, la salud, el trabajo) es un derecho, no tiene un valor *meramente* declarativo, sino que obliga al gobierno del Estado a hacer cosas: a desplegar políticas, a asignar recursos, para que ese *derecho* lo sea de verdad y no de manera apenas nominal. ¿Alcanzará con eso? ¿Podrán esas políticas revertir las situaciones de injusticia o desigualdad que vuelven a las posibilidades efectivas de disfrute de los derechos que las leyes establecen funciones derivadas del lugar que los sujetos de esos derechos ocupan en el reparto social de las riquezas? Seguramente no, pero eso no quiere decir que esas políticas, que no pueden hacerlo todo, no puedan hacer algo, o incluso mucho. En un libro muy importante, Cristian

Baudelot y Roger Establet han mostrado que, aunque en todos los países del mundo –como sabemos ya sobradamente– a los hijos de los ricos les va mejor en el sistema educativo que a los hijos de los pobres, en aquellos países en los que se despliegan *políticas públicas* destinadas a corregir las distorsiones que producen las diferencias sociales sobre las posibilidades de los jóvenes de recibir los beneficios del trabajo de las escuelas y las universidades, el impacto de la pertenencia de clase de los papás sobre la performance educativa de sus hijos es tres veces menor que en los países que no despliegan ese tipo de políticas. No hay excusas pues, para ningún gobierno, para, en nombre de la verificación “empírica”, “sociológica”, “científica”, de lo que ya sabemos de memoria y desde hace mucho tiempo, desde que éramos chiquitos y empezamos a leer los libros de Pierre Bourdieu, no hacer lo que tienen que hacer: política, políticas, para que la letra de las leyes que rigen sus naciones sea algo más que letra muerta.

Usé más de una vez la expresión “sujetos” de derechos: de los distintos derechos de los que hemos estado hablando, y en especial del derecho a la educación en general, y a la Educación Superior en particular. Pero temo que para hablar de estos sujetos siempre me referí a las ciudadanas y los ciudadanos individuales, sobre todo a las y los jóvenes de nuestros países, y específicamente de nuestro país, que tienen que poder realizar, en nuestras instituciones, ese derecho sobre el que hemos estado conversando. Esto tiene, desde luego, la más alta importancia, y nunca se insistirá demasiado sobre el carácter complejo de este derecho de los individuos que es obligación del Estado y de las *propias instituciones educativas* garantizar. La Ley de Educación Superior, “especificando” el derecho a ese nivel educativo que sanciona, indica que las universidades públicas no pueden tomar exámenes de ingreso ni cobrar aranceles por los estudios de grado que imparten. Y está muy bien. Pero es evidente que el derecho de los individuos a la Educación Superior no se agota en esos dos necesarios puntos de partida, sino que incluye el derecho de esos individuos a avanzar, a aprender, a recibirse en plazos razonables y a hacer todo eso en los más altos niveles de calidad, sea como sea que esa bendita “calidad” se mida. El punto aquí no es ese, sino la discusión con la idea, por completo falsa, según la cual deberíamos elegir entre tener una educación “para todos” (que es el necesario corolario de concebir a esa educación como un derecho) y tener una educación “de calidad”, idea esta que solo se sostiene sobre el prejuicio reaccionario, perezoso y torpe según

el cual los más no pueden hacer, *igual de bien*, lo mismo que los menos. Por supuesto, que puedan hacerlo depende, de nuevo, de decisiones políticas, institucionales, presupuestarias. Y pedagógicas, si puedo llamar así a la decisión de revisar el fondo inaceptable de desprecios sobre el que se sostienen muchas de las prácticas de enseñanza que promueven y sancionan nuestras instituciones.

Pero ahora me gustaría sugerir que este derecho a la educación en general, y a la Educación Superior en particular, es un buen ejemplo del tipo de derechos para los que tenemos que poder pensar, al *mismo tiempo*, un sujeto o un conjunto de sujetos individuales (las y los jóvenes, las ciudadanas y los ciudadanos) y *también* un sujeto colectivo, al que podemos dar el nombre de *ciudadanía* o el de *pueblo*. Es el pueblo, en efecto, y no solo cada uno de los sujetos individuales que lo compone, el que tiene un conjunto de derechos como estos sobre los que aquí estamos conversando, y, entre ellos, el que nos ha interesado especialmente: el derecho a la Educación Superior. Quiero decir: que no se trata apenas de que cada chica o muchacho que, en busca de un destino académico, profesional o laboral, toque a las puertas de nuestras instituciones de Educación Superior tenga el derecho a que esas puertas se le abran en todos los sentidos y con todos los alcances que vengo de indicar, sino de que el *pueblo en su conjunto* (elija o no cada una de sus hijas y cada uno de sus hijos un destino semejante) tiene que tener el derecho a que las instituciones de Educación Superior del país formen a los profesionales que ese pueblo necesita para su desarrollo, su realización y su felicidad. Y apenas debo indicar, desde ya, que uso aquí el verbo “necesitar” lejos de cualquier utilitarismo: los pueblos necesitan biotecnólogos e ingenieros en puentes, desde ya, y farmacéuticos y profesores de matemática, y también necesitan críticos literarios e historiadores medievalistas y traductores de arameo. Todos esos profesionales el pueblo necesita, y todos esos profesionales, en los más altos estándares de calidad, tienen por lo tanto nuestras instituciones de Educación Superior, como contrapartida del derecho colectivo de ese pueblo a beneficiarse de los resultados de su trabajo, la obligación de proveerle.

Si se me permite apuntar ahora a un específico subgrupo dentro del gran universo de las instituciones de Educación Superior y mirar en particular a las universidades, agregaría que aquí hay otro derecho colectivo del pueblo y otra correlativa obligación de estas instituciones, toda vez que las,

además de tener la misión de formar profesionales, tienen *también* la de producir conocimiento y hacerlo circular, y que el pueblo tiene que tener, además del derecho a recibir el beneficio del trabajo formativo de sus universidades, el derecho a recibir los beneficios de su trabajo de investigación, cuyos productos las universidades tienen la responsabilidad de poner al servicio del mejoramiento del nivel de las grandes discusiones colectivas en las que ese pueblo y sus dirigencias democráticas están comprometidos. Esta palabrita que escribo aquí demasiado rápido, *democracia*, es fundamental para el argumento que intento desplegar: Jürgen Habermas decía que una sociedad democrática era una que alentaba la conversación, en todos los sentidos, entre quienes gobernaban, quienes investigaban y quienes componían una “opinión pública” que debía ser siempre activa y crítica, y que para serlo debía poder nutrirse de los conocimientos que producían sus universidades. Tanto como formar a los mejores profesionales, producir el mejor conocimiento y ponerlo a circular de maneras inteligibles y amplias es pues un deber fundamental de nuestras universidades si estas se toman en serio la idea de que el pueblo tiene un derecho colectivo a recibir los beneficios de su trabajo.

Es posible que cuanto hemos señalado en estas páginas no agote todo lo que decimos cuando decimos (como nos complace poder decir, hoy, en nuestro país) que la Educación Superior es un derecho humano universal. Pero para empezar no parece ser poca cosa que nuestras instituciones de Educación Superior (universitaria y no universitaria) terminen de entender el conjunto de responsabilidades que acarrea para ellas la vigencia de ese postulado, que forma parte del plexo normativo del país y que recoge lo mejor de una cantidad de tradiciones de luchas estudiantiles y ciudadanas en pos de una sociedad más igualitaria y más justa. En estos días en que en todas nuestras instituciones estamos pensando en los mejores modos, después de la emergencia sanitaria que nos ha sacudido tan dramáticamente, de “volver” a las aulas y a las oficinas y a los laboratorios de nuestras instituciones y de pensar el conjunto de tareas que desarrollamos en ellas, no deberíamos perder de vista *para qué* es que tenemos que volver a ellas y qué es lo que tenemos que hacer ahí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baudelot, Ch. & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain*.

Seuil. Habermas, J. (1989). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Tecnos.

> **Alejandro Vassiliades**

Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata- CONICET

La pedagogía en la formación docente en Argentina:

TENSIONES Y ENCRUCIJADAS EN TORNO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL PERÍODO 2015-2019

RESUMEN

Este artículo se propone realizar un análisis de los procesos involucrados con el socavamiento de la idea de lo común en el campo de las políticas de formación docente durante el gobierno del expresidente Mauricio Macri en Argentina (2015-2019). Así, procura dar cuenta de una serie de transformaciones en el campo educativo reciente que, enmarcadas en el "giro a la derecha" en Argentina, impulsaron el desarme de las principales construcciones político-pedagógicas que el país había delineado en el período 2003-2015, afectando los modos en que se define y sostiene el derecho a la educación. Enfocado en una serie de intervenciones ligadas a la impugnación y el desarme de la idea de lo común articulada a la enseñanza y a la pedagogía, este texto aspira a reconstruir esas dinámicas y a dar cuenta de algunos de sus efectos.

Palabras clave: Formación docente, Políticas docentes, Enseñanza, Pedagogía.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se propone realizar un análisis de los procesos involucrados con el socavamiento de la idea de lo común en el campo de las políticas de formación docente durante el gobierno del expresidente Mauricio Macri en Argentina (2015-2019).¹ Así, procura dar cuenta de una serie de transformaciones en el campo educativo reciente que, enmarcadas en el "giro a la derecha" en Argentina, impulsaron el desarme de las principales

¹ En este trabajo se retoman argumentos y discusiones que he previamente explorado en Vassiliades (2020; 2021).

construcciones político-pedagógicas que el país había delineado en el período 2003-2015, afectando los modos en que se define y sostiene el derecho a la educación. Enfocado en una serie de intervenciones ligadas a la impugnación y el desarme de la idea de lo común articulada a la enseñanza y a la pedagogía, este texto aspira a reconstruir esas dinámicas y a dar cuenta de algunos de sus efectos.

La noción de lo común y la idea de que el trabajo docente resulta un ámbito clave para sostener el derecho a la educación y disputar las desigualdades sociales y educativas, fueron construcciones estructurantes de las políticas educativas entre 2003 y 2015, adoptando una presencia y una intensidad creciente en las definiciones estatales de ese período. En este trabajo se abordarán una serie de núcleos de sentido, articulaciones y tensiones que atravesaron el diseño e implementación de las políticas docentes recientes en Argentina en el período 2015-2019 –durante la presidencia de Mauricio Macri–, haciendo foco en los modos en que ellas avanzaron en socavar la idea de lo común como horizonte de las políticas de formación docente. El análisis apunta a reconstruir los sentidos que ellas configuraron en torno de la construcción de posiciones docentes como modos de asumir el trabajo de enseñar en relación con el derecho a la educación, pensar sus alcances y problemas, plantear la transmisión intergeneracional, delinear los vínculos con las formas culturales y con las nuevas generaciones, y plantear significados acerca de los modos de trabajar con la desigualdad (Southwell & Vassiliades, 2014).

LO COMÚN Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN DISPUTA

A lo largo de la historia del sistema educativo argentino, el derecho a la educación y la noción de lo común no han tenido un contenido fijo e inmutable, sino que han estado compuestos de significaciones precarias y provisorias por las que se libraron disputas. Estas integran las luchas por la hegemonía en términos de fijar las articulaciones de sentido en torno de lo común en la educación escolar. Esta noción fue acompañada del proceso de estatalización de la educación escolar, y de la centralidad del Estado en la definición de las políticas públicas para este ámbito. Así, el trabajo docente ocupó un lugar central en el despliegue de las pautas de regulación social, estructuradas en torno de la equivalencia entre lo

común, lo igualitario y lo mismo (Birgin, 2014). La principalidad estatal y la centralidad de lo público (Carli, 2003) fueron pilares del sostenimiento de esa articulación de sentidos para el ámbito escolar.

La irrupción drástica del proyecto neoliberal en Argentina, vehiculizada por la última dictadura cívico-militar-empresarial-eclesiástica a partir de 1976 supuso un fuerte quiebre del imaginario que había estructurado la escolarización moderna como un proyecto societal común asentado en la responsabilidad estatal y colectiva. La instalación de premisas de corte liberal-mercantil, como la de la reducción de la intervención del Estado, la reorientación del curriculum hacia las demandas del mercado y el desplazamiento del trabajo docente a la tarea de "acompañamiento" de trayectorias escolares asumidas como individuales, reconfiguraron aspectos históricos de los modos en que los discursos pedagógicos dominantes habían hilvanado los sentidos de la escolarización y de la enseñanza.

La intervención dictatorial alteró el imaginario que había estructurado la escolarización moderna en nuestro país, donde el "ofrecimiento" de la educación escolar, considerada un derecho, definida, impulsada y desarrollada estatalmente, se condensó en la mayoría de los casos de manera centralizada y sin considerar necesariamente las demandas de la comunidad. Esta configuración había supuesto un papel central para los docentes, cuya intervención homogeneizante –y en numerosas ocasiones autoritaria– aspiraría a transformar decisivamente los horizontes de los niños y jóvenes que pasaban por las escuelas, involucrándose con la garantía y el sostenimiento del derecho a la educación. El discurso de la igualdad que sustentó estas prácticas se asoció a una homogeneización que avasalló las diferencias a la vez que aspiraba a construir ciudadanía (Southwell, 2006). La propuesta de correr al docente a un costado, situándolo como facilitador de los aprendizajes "individuales" –entendidos como cambios de conducta– de sus estudiantes y confinándolo al no intervencionismo pedagógico configuró una escuela "a demanda", que debe adaptarse a los intereses y "potencialidades" de los alumnos. Desde los discursos parecía sostenerse una especie de "neodarwinismo educativo", según el cual cada alumno llegaría en el aprendizaje hasta donde su "maduración" y sus "capacidades" le permitieran llegar. De este modo, la "modernización" propuesta por la administración dictatorial desmanteló esta característica propia de la escolarización moderna e instaló una lógica basada en los intereses y demandas de los particulares (Pineau, 2007).

Esta lógica particularista y de dilución de lo común se profundizó en la década de 1990, con la implementación de la reforma educativa impulsada por el gobierno del expresidente Carlos Menem (1989-1999). La ruptura del imaginario compartido que daba cuenta de un proyecto común también afectó a la constitución de las identidades docentes, que ya no se sostuvieron sobre la base de esa característica de homogeneidad para el sostenimiento del derecho a la educación que la organizó en sus inicios. Las identidades se resquebrajaron y su configuración, en la década de 1990, se produjo en el marco de crecientes desigualdades sociales y dinámicas fragmentadoras (Birgin, 1999). La ausencia de lo común alcanzó también a la condición docente y a la construcción de horizontes igualitarios asociados a la tarea de enseñar. Lo público como espacio homogéneo y asociado a la igualdad fue resignificado en pos de la incorporación de criterios de la lógica de mercado, que no solo alcanzaron al despliegue de políticas que favorecieron la educación privada, sino que también impactaron en la construcción de nuevos sentidos y prácticas para la educación escolar que reforzaron los ribetes particularistas que habían comenzado a instalarse durante la última dictadura.

Los modos en que se plantearon los vínculos entre escolarización, trabajo docente e igualdad fueron revisados y reformulados por el discurso pedagógico oficial a partir de 2003, cuando una vez iniciado el gobierno de Néstor Kirchner se adoptaron una serie de medidas de política educativa que representaron un fuerte viraje respecto del período anterior. Tal reformulación se dio en torno de la equivalencia discursiva igualdad-inclusión educativa, y ella dio lugar a dos cadenas de significantes emparentadas. Una de ellas asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad; mientras que la otra enlazó la igualdad y la inclusión educativas a la idea de centralidad de la enseñanza, el trabajo con situaciones de “desigualdad educativa” –tales como la sobreedad y la repitencia– y de “vulnerabilidad social”, y la promoción de modos organizacionales alternativos para las instituciones escolares.

La llegada al poder del macrismo implicó, para la Argentina, la vivencia directa del proceso de restauración conservadora que atravesó la región hacia mediados de la década pasada. El gobierno del expresidente

Macri (2015-2019) condensó, en el "giro a la derecha" que representó, la restitución brutal de principios neoliberales que los anteriores gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) habían desplazado. A partir del cambio de gobierno en diciembre de 2015, se sucedieron enfáticos movimientos en la construcción del discurso pedagógico oficial que expresaron una fuerte reversión de las articulaciones anteriores, afectando nodalmente al derecho a la educación. Estas reformulaciones se dirigieron a la impugnación del valor de la escuela pública y al desarme del vínculo que había sido trazado entre inclusión y calidad. Se asentaron en la idea de que la baja de esta última respondía a las dinámicas incluyentes de las políticas desarrolladas entre 2003 y 2015. Así, el argumento principal fue que una mayor incorporación de estudiantes que previamente no asistían a las instituciones escolares –producto de la extensión de la obligatoriedad escolar en 2006 pero, sobre todo, de las políticas que intentaron acompañar este proceso– habría tenido como consecuencia un descenso de la "calidad educativa". Nuevos públicos (en la mayoría de los casos, primeras generaciones de estudiantes que acceden en sus familias) en los Niveles Medio y Superior habrían producido un descenso de la calidad educativa producto de esa diversificación.

En el plano de las políticas de formación docente, esta adoptó un anclaje doblemente particular: se asumía que las instancias formativas promoverían capacidades en cada docente, de forma individual, y ello permitiría luego desarrollar las capacidades de los estudiantes. La tarea pedagógica se alejó de la noción de enseñanza y se aproximó al acompañamiento y la guía. En el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, los horizontes para la docencia quedaron reducidos a formar capacidades para actuar "en libertad", ubicando en ellas aspectos actitudinales inespecíficos ("la comprensión", "la comunicación", "el compromiso", "la empatía"), elementos ligados a la regulación "del propio aprendizaje" –evitando involucrarlo con la enseñanza–, y la mención al "pensamiento crítico". Como puede verse, la formación docente no aparecía ligada ni al valor de la enseñanza, ni a las fundamentaciones de corte pedagógico, ni a la intervención para garantizar el derecho a la educación en una sociedad atravesada por la desigualdad. El docente considerado valioso tenía, como precondition, que este adopte una actitud motivadora y orientada al desarrollo de sus capacidades individuales.

Estas asunciones dan cuenta del fuerte viraje que provocó el macrismo en el planteo de los vínculos entre educación y desigualdades. Planteando a estas últimas como resultado de una lógica meritocrática basada en el presunto esfuerzo (o ausencia de esfuerzo) particular, el modelo "emprendedor" de éxito individual (Canelo, 2019) ubicó a los docentes en acompañantes de quienes fueran a desarrollar sus capacidades para insertarse en él, afectando el sostenimiento del derecho a la educación. Este planteo se articuló con la idea de que los individuos deben vivir en una sociedad atravesada por la idea de la "meritocracia", donde el éxito presuntamente se alcanzaría a través del esfuerzo personal, y para la que sería necesario incorporar habilidades ligadas al liderazgo y el "emprendedurismo" (Feldfeber, 2016; Feldfeber & Gluz, 2019).

Este giro trastocó drásticamente la relación entre la educación escolar y las desigualdades, que se vio reconfigurada por el discurso pedagógico del macrismo. La desigualdad pasó a ser naturalizada y entendida como producto esperable de una sociedad meritocrática, en la que algunas y algunos merecen más y otros menos. Posiblemente en este viraje esté una de las mayores intervenciones de la política educativa del gobierno de Macri sobre el derrotero pedagógico de los gobiernos kirchneristas que lo antecedieron entre 2003 y 2015, y sobre la configuración del derecho a la educación. Las políticas docentes del macrismo se posicionaron en la búsqueda de interpelar a las identidades docentes desde estas coordenadas particularistas, desplazando las fundamentaciones y discusiones propias de la pedagogía que podrían involucrar estas definiciones.

CONCLUSIONES

El discurso pedagógico del macrismo articuló un desplazamiento del campo de la pedagogía en el diseño y la definición de políticas públicas para la formación y el trabajo docente. En el marco de una restitución tecnocrática-particularista, los problemas de la educación son planteados como temas a resolver individualmente, con un impulso "emprendedor" y una puesta en juego de habilidades intrapersonales, a la vez que se diluye todo horizonte de lo común y de lo colectivo para el sostenimiento del derecho a la educación. Estas intervenciones confluyen con el despliegue público de discursos acerca del déficit docente que fortalecen la noción

del disvalor de la tarea de enseñar (Vassiliades, 2020). En el marco de estas interpelaciones, la relación pedagógica es desplazada a una faceta netamente mercantil: los docentes adquirirían diversas "capacidades" (investidas de neutralidad) en la formación docente para luego emplearlas en su práctica cotidiana para generar que las y los estudiantes desarrollen aprendizajes cuya politicidad se invisibiliza.

Para concluir, pueden señalarse que las políticas del macrismo operaron sobre tres principios nodales de las políticas docentes de los gobiernos populares previos (2003-2015). En primer lugar, el profundo socavamiento de la idea de lo común como articuladora de las políticas públicas del período anterior, sustituyéndola por premisas particularistas que afianzaron el carácter marcadamente neoliberal de la reforma del macrismo. En segundo lugar, el desplazamiento del lenguaje específico de la pedagogía y de las contribuciones específicas de este ámbito para, en su lugar, abrir la interlocución a fundaciones privadas, empresas, referentes del mundo financiero y exponentes de un nuevo discurso pseudo-emocional ligado a la autoconstrucción del perfil emprendedor y de liderazgo. En tercer lugar, la restitución de un rasgo característico de las reformas neoliberales de sesgo tecnocrático: la idea de que la formación y el trabajo docentes son ámbitos posibles de ser resueltos con intervenciones presuntamente asépticas y ligadas a la promoción de capacidades individuales para participar pasivamente de una sociedad incierta, cambiante, y crecientemente desigual. La visibilización de los pilares que reconfiguraron los vínculos entre educación y desigualdad resulta un paso indispensable para imaginar formas de disputa que vuelvan a reposicionar el derecho a la educación desde un horizonte pedagógico común y emancipador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel.

Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Teseo.

Canelo, P. (2019). *¿Cambiamos? La batalla cultural por el sentido común de los argentinos*. Siglo XXI.

Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En M. Feldfeber (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (pp. 11-26). Noveduc.

Feldfeber, M. (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. En G. Brener & G. Galli (comps.). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 85-105). La Crujía.

Feldfeber, M. & Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19-38.

Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar* (pp. 33-45). Del Estante Editorial.

Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. En P. Martinis & P. Redondo (comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 47-79). Del Estante Editorial.

Southwell, M. & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187.

Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 247-262. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-275>

Vassiliades, A. (2021). El socavamiento de lo común en las políticas docentes del gobierno del ex presidente Macri en Argentina. En N. Gluz, C. Rodrigues, R. Elías (comps.). *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana* (pp. 261-274). CLACSO.

> **Graciela Morgade**

Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires

El derecho a la educación sexual integral y las controversias que perduran

RESUMEN

La Ley n° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), sancionada y promulgada en 2006, es una norma breve, que establece que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. Su sanción resultó un logro significativo en términos pedagógicos y políticos. No obstante, no estuvo exenta de fuertes debates y negociaciones políticas. Entre otros puntos de conflicto, se plantean controversias acerca de la definición y la interdependencia entre los derechos de niñas, niños y adolescentes, los derechos de las familias y también los derechos de las y los docentes. El artículo explora los fundamentos y controversias aún presentes en nuestro país, con el objetivo de ampliar el abanico de recursos argumentales para los debates políticos, técnicos e institucionales que todavía suscita la plena implementación de la ley; sobre todo a nivel de las escuelas y las aulas, capilares del Estado frente a la sociedad civil en el nivel de determinación curricular más concreto de cualquier proyecto político-pedagógico.

Palabras clave: Educación Sexual Integral, Derechos humanos, Derechos del niño, Familias y escuelas.

INTRODUCCIÓN

La Ley n° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), sancionada y promulgada en 2006, es una norma breve, que establece algunas definiciones conceptuales y políticas generales, y delega en el Ministerio de Educación de la Nación la organización y gestión de un “Programa

Nacional” dirigido a llevar a la práctica esas premisas. Entre otros aspectos nodales, la ley establece que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. El sentido último de la ESI no se fundamenta entonces en la necesidad de prevenir infecciones o embarazos (aunque abarca estos objetivos) y tampoco en un proyecto de control de la sexualidad desde una perspectiva particular.¹

La inscripción de la ESI en el marco de “los derechos” resulta una profunda innovación respecto de los sentidos biomédicos o moralizantes que la educación sexual tuvo por décadas en la Argentina (Zemaitis, 2020; Morgade et al., 2011) y se articula con el proyecto político y teórico sustentado en los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner caracterizados por una importante sintonía con los movimientos sociales y las luchas históricas de las que han sido protagonistas. La Ley n° 26.150 es producto entonces de una etapa caracterizada por una fuerte presencia legislativa del discurso de la “ampliación de derechos” (conocida como “la serie de leyes de los 26 mil”).

Sin embargo, no estuvo exenta de fuertes debates y negociaciones políticas. El apoyo del ejecutivo no impidió la necesidad de negociar concesiones indispensables, que al mismo tiempo que posibilitaron la aprobación de la ley (el controversial y controvertido artículo n° 5 del texto, por ejemplo), dejaron marcado el territorio de las luchas posteriores a la votación. Entre otros puntos de conflicto, se plantean controversias acerca de la definición y la interdependencia entre los derechos de niñas, niños y adolescentes, los derechos de las familias y también los derechos de las y los docentes. En la implementación de la ley en esos tres planos es posible identificar resistencias activas y organizadas en algunos sectores de la comunidad educativa, así como también elusiones estratégicas que habilitan una concreción parcial de la ESI aún en territorios hostiles.

Aun cuando de manera explícita, la Ley n° 26.150 entiende que las escuelas tienen como tarea central contribuir a garantizar el derecho a

¹ En el presente artículo se ha procurado sostener un uso inclusivo del lenguaje. No obstante, en algunos párrafos debemos apelar a un uso binario sabiendo que no se agota con esa formulación a las diversas formas de construcción sexo-genérica de los sujetos sociales.

la educación sexual integral de niñas, niños y adolescentes, en cualquier institución pública (de gestión estatal o privada, y en este último caso, laica o confesional) con el enfoque establecido en sus antecedentes, aportando a la incorporación del estudiantado a la vida en común en un mundo amplio y diverso donde la autonomía personal sea respetada y la interdependencia reconocida (y, celebrada), la ESI como derecho no está garantizada en todo el territorio nacional.

El presente artículo se propone explorar los fundamentos y controversias aún presentes, con el objetivo de ampliar el abanico de recursos argumentales para los debates políticos, técnicos e institucionales que todavía suscita la plena implementación de la ley; sobre todo a nivel de las escuelas y las aulas, capilares del Estado frente a la sociedad civil en el nivel de determinación curricular más concreto de cualquier proyecto político pedagógico.

LAS BASES NORMATIVAS DE LA ESI

Definimos a la Educación Sexual Integral como la apropiación-incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en todas las prácticas educativas; es evidente entonces que uno de los rasgos constitutivos de la ESI es la definición ética que la fundamenta y que, a su vez, contribuye a “operacionalizar”.

En términos legales, ya la Constitución Nacional de 1994 y los acuerdos internacionales que aloja proveen una amplia base de sustentación para este proyecto. Se trata fundamentalmente de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, el Pacto de San José de Costa Rica, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Estas bases son el núcleo más abarcativo del sistema normativo argentino y, desde su posicionamiento, inspiran la interpretación y alcance de todo el ordenamiento jurídico (Faur & Gogna, 2016). En esas normas se inspiran numerosas leyes específicas que regulan las dimensiones concretas de aplicación de la Constitución.

Según UNICEF (s.f.), los derechos humanos “son normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos”. Se parte del fuerte

postulado de que todas las personas son iguales como seres humanos y en virtud de su dignidad intrínseca, “todas las personas tienen derecho al disfrute de sus derechos humanos, sin discriminación alguna a causa de su raza, color, género, origen étnico, edad, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, discapacidad, posición económica, circunstancias de su nacimiento u otras condiciones que explican los órganos creados en virtud de tratados de derechos humanos”.

Estos derechos regulan “la manera en que los individuos viven en sociedad y se relacionan entre sí, al igual que sus relaciones con el Estado y las obligaciones del Estado” (UNICEF, s.f.) hacia ellos. Las personas demandan el ejercicio de sus derechos (a los que no pueden renunciar) y a la vez deben respetar los derechos de los demás; ningún gobierno, grupo o persona individual tienen derecho a vulnerarlos, en ningún lugar del mundo (son universales e inalienables). En los derechos humanos no existen jerarquías sino interdependencia e interrelación: el cumplimiento de un derecho a menudo depende, total o parcialmente, del cumplimiento de otros derechos. Y los Estados y otros garantes de derechos deben respetar las normas y los principios jurídicos consagrados en los instrumentos de derechos humanos. Cuando no lo hacen, los titulares de derechos que han resultado perjudicados tienen derecho a entablar un proceso ante un tribunal competente u otra instancia judicial, en busca de una reparación apropiada, y de conformidad con las normas y los procedimientos previstos en la ley (UNICEF, s.f.).

En el plano de las cuestiones sexo-genéricas, como en otros (migraciones, edades de la vida, ambiente, etc.), se hace particularmente significativo subrayar el rasgo que caracteriza al dinamismo de los derechos humanos: su carácter “incremental”.

Los derechos humanos se van sumando y combinando de modo de que las nuevas normas amplían el sentido, especifican o profundizan las normas ya establecidas. En Argentina, las leyes que alojaron a los tratados internacionales se suma la “serie de los 26 mil”, proveyendo un plexo normativo que ya desde antes de la Ley n° 26.150 pero sobre todo en el “mientras tanto” implementamos la ESI, proveen también un marco de sustentación cada vez más abarcativo. Es el caso de la Ley de Matrimonio Igualitario de 2010, la Ley de Identidad de Género de 2012, la Ley Micaela de 2018, la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo de 2020 y en general todas las leyes de ampliación de derechos que configuran un proyecto de

justicia social dirigido, por definición, hacia un horizonte utópico de justicia social e igualdad.

TRES EXPRESIONES DE UNA TENSIÓN POLÍTICA

a- Enfoques acerca del lugar institucional de la niñez en la comunidad escolar

La perspectiva de derechos humanos establecida para el Estado nacional en nuestro país marca la preeminencia en “el interés superior del niño”. Esta afirmación plantea un enorme desafío ya que, a diferencia de los derechos del mundo adulto (ejercidos por la misma persona que los detenta) en la *Convención sobre los Derechos del Niño* los derechos están codificados de tal modo que deben ejercerse por unos actores distintos de las niñas y los niños.

En la tradición que fundamenta la *Convención* y otros tratados se entiende que es el Estado el actor principal en la implementación y realización de los derechos infantiles. Este postulado no solo discute con la preeminencia absoluta de “las familias” (que enfocaremos en el próximo punto), sino también que plantea una perspectiva central para esa función al postular el abandono del “paradigma tutelar” para adoptar el “paradigma de protección integral” de derechos.

Históricamente, el paradigma tutelar tendió a focalizarse en lo que a las niñas y los niños “les falta” para interactuar dentro del mundo adulto. Dado que su desarrollo intelectual aún no se ha completado, y por lo tanto no estarían en condiciones de distinguir “lo bueno” de “lo malo” que podrían enfrentar, el supuesto es que requieren de la “presencia tutelar” de una persona adulta como guía y protección.

Los estudios sociológicos, antropológicos y pedagógicos sobre la infancia (las infancias) que se llevaron a cabo ya desde inicios del siglo XX, así como también el propio despliegue del campo de los derechos humanos como perspectiva ética y política, derivaron en una mirada crítica respecto del paradigma tutelar. Frente a la subalternización e “infantilización” de las infancias, y aún con controversias, el enfoque de protección integral se apoya en la mirada de que infantes y adolescentes son sujetos de voz y experiencia, sujetos con derechos, que tienen aún más derechos por tratarse de personas en crecimiento (Minyersky, 2012).

En Argentina, la Ley n° 26.061 establece los derechos infantiles,² y determina como “interés superior del niño, niña y adolescente” que todos los derechos y garantías que se les reconocen sean disfrutados en forma integral, simultánea y con un máximo nivel de satisfacción reconociendo la autonomía progresiva.³

b. Enfoques acerca de la relación entre las familias y el Estado en la educación infantil

La otra noción que interpela la *Convención sobre los Derechos del Niño*, sobre la que hay más controversia aún, es la noción paternalista de que los derechos infantiles son un tipo de derechos ejercidos por el mundo adulto pero en beneficio de la niñez, y que madres, padres y otras personas adultas son quienes actúan como mediadoras y mediadores en la relación entre el Estado y las niñas y los niños. En esta tradición, el Estado es “subsidiario” en términos, por ejemplo, del derecho a la educación. La idea de “subsidiariedad” implica, sintéticamente, que la intervención estatal

² “A que se proteja su vida y se respete su intimidad; a la salud; a hacer deporte, a jugar y disfrutar de un ambiente sano; a no sufrir humillaciones ni abusos de ningún tipo; a que se respete su honor y se proteja su imagen; a tener su documento, su nombre, su nacionalidad y su propio idioma; a que se respete la forma de ser de su lugar de origen; a conocer a sus padres biológicos y mantener un vínculo con ellos aunque estén separados o alguno se encuentre en prisión, salvo que ese vínculo pueda provocarle daño; a tener una familia alternativa o adoptiva que los críe cuando no puedan tener contacto directo con sus padres; a recibir educación pública y gratuita en todos los niveles, respetando su derecho a ingresar y permanecer en una escuela cerca del lugar donde viven; a gozar de los beneficios de la seguridad social; a expresar sus opiniones en la familia y que sean tenidas en cuenta tanto en la familia como en la escuela, considerando su grado de madurez; a asociarse con fines culturales, deportivos o políticos siempre y cuando esas asociaciones o grupos estén sólo integradas por niños, niñas o adolescentes”.

³ “Entre los 13 y 16 años puede decidir por sí mismo sobre la realización de cualquier tratamiento, siempre que no sea de tipo invasivo y no se ponga en riesgo su vida ni su integridad física (si el tratamiento pone en riesgo su salud deben intervenir sus progenitores). Si es mayor de 16 años se lo considera como un adulto para todas las decisiones que se refieren al cuidado de su cuerpo. Si es mamá o papá a partir de los 13 años, puede decidir y realizar por sí mismo todas las tareas necesarias para el cuidado de sus propios hijos. Está prohibido que cualquier institución educativa, sea pública o privada, los sancione o discrimine por atravesar un embarazo o haber sido mamá o papá adolescente”.

debe limitarse a aquello que la sociedad civil no está en condiciones de lograr por sí misma.

Desarrollada y sostenida en el campo educativo fundamentalmente por la jurisprudencia católica, desde este principio se sostienen, por ejemplo, la idea de que la escuela “colabora” con las familias en la educación infantil o la exigencia a los Estados de que provean subsidios a la educación privada confesional en dirección a garantizar que las familias puedan elegir la institución más acorde con “su conciencia”.

En el caso extremo del “pin parental” en España, propuesto por la agrupación Vox, de extrema derecha, las familias podrían intervenir en relación con las “actividades extraescolares” (por ejemplo, con personas invitadas externas) en cualquier institución escolar, entendiéndose por default que si no se envía una autorización explícita, las niñas y los niños no podrían participar de la propuesta. Intentando usar sus votos en la conformación de gobierno (parlamentario en el caso de España), Vox viene procurando, desde 2019, condicionar su apoyo a la inclusión del “pin parental” en las políticas educativas. Impulsado en tres comunidades autónomas no se ha llegado a implantar por la acción legal iniciada desde el Ministerio de Educación de España. No obstante, sigue presente en la agenda del partido ultraconservador.

Evidentemente, la definición “legal” que se asuma estará asentada en una mirada ético-política, o la otra, que configuran dos paradigmas por definición inconciliables que parten, prácticamente, de los mismos textos y tratados, invocando diferentes fragmentos según su lectura particular de la relación entre Estado y familias. La interpretación predominante en los gobiernos del Estado nacional (que aún se encuentran atravesados por contradicciones internas expresadas fundamentalmente en los Estados provinciales de nuestro país), está orientada por los principios constitucionales de igualdad y no discriminación, y en su espíritu procura garantizar derechos infantiles que promueven la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal en el marco de un ágora democrática. La escuela como el único y privilegiado ámbito de construcción de posibilidades para la vida en común.

c. Las “obligaciones docentes” y los límites de la “objeción de conciencia”

La Ley n° 26.150 reconoce entonces a infantes y adolescentes como sujetos portadores de derechos, con capacidad para gozar de libertades fundamentales y ejercerlos en forma progresiva en consonancia con sus

posibilidades; en otras palabras, pueden ejercer y petitionar el ejercicio de sus derechos con mayor autonomía a medida que van creciendo. En ese mismo sentido constitucional, la Ley de Educación Nacional n° 26.206 plantea como objetivo de la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes y establece el rol activo de la escuela en la promoción y protección de esos derechos.

Ahora bien, la tradición democrática de la docencia en la Argentina, plasmada en el Estatuto del Docente de 1958, inscribe claramente a la tarea docente dentro del marco normativo nacional. Así, el Art. 5 del Capítulo II, establece como “obligaciones docentes”, en su punto b) “Educar a los alumnos en los principios democráticos y en la forma de gobierno instituida en nuestra Constitución Nacional y en las leyes dictadas en su consecuencia, con absoluta prescindencia partidista”.

Teniendo la Convención de los Derechos del Niño un carácter constitucional desde 1994, se deduce que esa convención devino también un marco insoslayable para el trabajo docente ya que el “Paradigma de Protección Integral” subraya la idea de que infantes y adolescentes son sujetos, que, por estar creciendo, lejos de verse privados de derechos, tienen aún más porque están desarrollándose. Así, en su *Declaración sobre ética profesional* (2004), la Internacional de la Educación (IE),⁴ partiendo de una serie de acuerdos marco vinculados con la defensa de la educación

⁴ La IE nuclea a las confederaciones sindicales de todo el mundo. De la Argentina están afiliadas la CTERA, la CEA y la CONADU. “El personal de la educación debe: 1. respetar los derechos de todos los niños y niñas, para que se beneficien de las disposiciones que figuran en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños/as, especialmente las que se refieren a la educación; 2. reconocer la singularidad, la individualidad y las necesidades específicas de cada alumno/a, proporcionarle orientación y alentarlos/a para que realice en plenitud sus potencialidades; 3. brindar a los/as estudiantes la sensación de que pertenecen a una comunidad basada en compromisos mutuos en la cual hay lugar para todos/as; 4. mantener relaciones profesionales con los/as estudiantes; 5. salvaguardar y promover los intereses y el bienestar de los/as estudiantes y esforzarse para protegerlos/as de intimidaciones y de abusos físicos y psicológicos; 6. tomar todas las medidas posibles para proteger a los/as estudiantes de abusos sexuales; 7. tratar con cuidado, diligencia y confidencialidad los problemas que afectan el bienestar de los/as estudiantes; 8. ayudar a los estudiantes a desarrollar valores morales de acuerdo con las normas internacionales de derechos humanos; 9. ejercer su autoridad con justicia y compasión; 10. asegurar que la relación privilegiada entre docentes y estudiantes no sea explotada en ningún sentido, particularmente para hacer proselitismo o para imponer un control ideológico” (Internacional de la Educación, 2004).

pública y de las permanentes mejoras en las condiciones de trabajo docente (explicitados en su preámbulo), en su Art. 2 sostiene explícitamente la perspectiva de derechos, estableciendo:

“El personal de la educación debe: 1. respetar los derechos de todos los niños y niñas, para que se beneficien de las disposiciones que figuran en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños/as, especialmente las que se refieren a la educación”.

Sin embargo, existen movimientos e inclusive instituciones que promueven la llamada “objeción de conciencia” para que las y los docentes se rehúsen a brindar educación sexual integral en cualquiera de las asignaturas que deban dictar. El instituto “objeción de conciencia” existe en Argentina y consiste en el incumplimiento a una obligación legal sobre la base de que su cumplimiento lesionaría “convicciones íntimas” (generalmente, creencias religiosas).

En Argentina “profesar libremente su culto” es un derecho constitucional (art. 14). Ahora bien, invocar a la “objeción de conciencia” para no enseñar ESI remite a una concepción que la misma Ley y el plexo normativo que la fundamenta han procurado superar: la mirada moralizante según la cual la educación en temáticas referidas a la sexualidad, los cuerpos sexuados y las instituciones vinculadas con esta dimensión de la subjetividad (matrimonio, familia, amor, etc.) debe inscribirse en una moral religiosa particular según la cual las identidades no hegemónicas y los formatos familiares no tradicionales se ubicarían en el orden de la enfermedad, la inmoralidad o la ilegalidad.

CONCLUSIONES

Según los antecedentes constitucionales y las normas vigentes, la educación, que siempre es pública, debe garantizar el acceso a un “piso común” de conocimientos y promover los valores propios de la comunidad nacional en la que cualquier oferta se inscribe. La escuela (tanto en gestión estatal como en gestión privada) es un espacio que debe garantizar a las niñas y los niños el ejercicio de su derecho a conocer formas de vida y creencias vinculadas con las identidades sexo-genéricas de su propia comunidad, y también las de otras comunidades que, dentro del marco

legal vigente, sean diferentes a las familiares. Las personas particulares y las comunidades que integran tienen por su parte el derecho constitucional a profesar libremente una religión; hasta tal punto que en nuestro país el Estado nacional subsidia a la educación de gestión privada confesional.

Analizada desde una perspectiva histórica de mediana duración, si bien las formas en que los derechos se combinan y articulan parecen ser aún motivo de controversia, la experiencia de la implementación de la ESI en Argentina aparece de manera predominante sustentada en la preeminencia de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Tanto las políticas nacionales implementadas (aún con las fuertes diferencias de “modelo educativo” entre los gobiernos nacionales y populares y los neoliberales) y sobre todo un importante consenso en la comunidad docente parecen sostenerse en la convicción de que la ampliación de derechos es el proyecto más justo para la educación sexual integral.

Los caminos recorridos también señalan que la implementación de la ESI implica deliberar y construir diálogos comunitarios tendientes a habilitar la armonización de los derechos infantiles y docentes, y los derechos de las familias, sin que ninguno sea vulnerado. En otras palabras, diálogos en los que el mundo adulto pueda sostener sus “preferencias” o “elecciones particulares” de formas específicas de vida sin privar a las niñas, los niños y jóvenes del derecho a conocer y respetar las diferentes maneras de vivir las vidas sexo-afectivas. Sobre todo, sin nombrar a las diversidades como enfermas, inmorales o ilegales.

Sin embargo, los límites están perfilados. La experiencia histórica también indica la necesidad de abandonar una mirada ingenua que desconozca la fuerza violenta de la “reacción” a la acción de los movimientos feminista y LGBTIQ+. Conocer y sostener las argumentaciones es parte de la defensa de los derechos logrados pero mantenerse alerta y organizadas y organizados políticamente es la mejor estrategia, cuidando la “correlación de fuerzas” en un campo de disputa, porque las expresiones éticas y jurídicas se despliegan en las aulas, pero las leyes se defienden en la arena política más amplia. Y las calles, si es necesario.

FUENTES

Congreso de la Nación. (1958, 27 de septiembre). Ley 14.473. *Estatuto del Docente*. Boletín Oficial. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-14473-126783>

Congreso de la Nación. (2005, 26 de octubre). Ley 26.061. *Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Boletín Oficial. http://www.jus.gob.ar/media/3108870/ley_26061_proteccion_de_ni_os.pdf

Congreso de la Nación. (2006, 24 de octubre). Ley 26.450. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

Internacional de la Educación. (2004). *Declaración sobre la ética profesional*. <https://www.ei-ie.org/es/item/21519:la-declaracion-sobre-etica-profesional>

Naciones Unidas. (1989, 20 de noviembre). Resolución 44/25. *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf

UNICEF. (s.f.). ¿Qué son los derechos humanos? Los derechos humanos nos pertenecen por igual a todos y cada uno de nosotros. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/que-son-derechos-humanos>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Faur, E. & Gogna, M. (2016). La educación sexual integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En I. Ramírez Hernández (comp.), *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar* (pp. 195-221). Praxis Editorial.

Minyersky, N. (2012). El impacto del Proyecto del Código Civil y Comercial

de la Nación en instituciones del Derecho de Familia. *Revista Pensar en Derecho*, 0, 69-116. <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/0/el-impacto-del-proyecto-del-codigo-civil-y-comercial-de-la-nacion-en-instituciones-del-derecho-de-familia.pdf>

Morgade, G. (comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Zemaitis, S. (2021). Historia de la Educación Sexual en la Argentina Contemporánea [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica FaHCE-UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2038/te.2038.pdf>

> **Rodolfo Carrizo**

Presidente del Centro de Ex combatientes Islas Malvinas (CECIM - La Plata)

Malvinas, dinámica de un conflicto vigente

RESUMEN

El texto surge de la experiencia de excombatientes de la Guerra de Malvinas, nucleados en el CECIM La Plata. Como soldados conscriptos del conflicto bélico de 1982, abrumados por el peso de la posguerra y por el dolor de las ausencias, ellos construyen colectivamente un camino de revisión y memoria en relación con las imposiciones de la dictadura militar. En esa construcción se reserva un lugar para apreciar la magnitud territorial y marítima de la Argentina bicontinental: espacio amplio, multidimensional y diverso, pleno de riquezas naturales. De ahí que resulte necesario repensar ese espacio como fuente de oportunidades para el desarrollo sustentable, protegerlo para que perdure en el tiempo y favorezca la vida de todos los habitantes de nuestro país. Se trata entonces de conocer para defender. En ello se inscribe la necesidad de promover un cambio profundo en los debates acerca de la cuestión Malvinas, que enlacen las demandas históricas y el cuestionamiento al modelo colonial e imperialista.

Palabras clave: Guerra de Malvinas, Veteranos, CECIM, Dictadura, Argentina bicontinental.

En la historia de las sociedades, en su conformación y natural desarrollo compuesto por diversos acontecimientos sociales, históricos, políticos, geopolíticos, culturales, militares y bélicos, que nos interpelan para generar los más variados interrogantes que interactúan entre sí a modo de buscar sus propia génesis y los efectos que producen en la vida de cada uno de los habitantes de una nación, Malvinas ocupa un lugar emblemático y por demás destacado, que inspira múltiples campos de investigación sin excepción alguna.

Malvinas, entendida como cuestión, no está exenta de todas aquellas interpretaciones que nos convocan a pensarla en su real complejidad, en su impacto desde los tiempos históricos hasta el presente, en el vínculo estrecho entre el espacio y el poder, que ponen en tensión una relación

de dominancia entre los países conocidos como centrales, hegemónicos, poderosos económicamente y con fuerte desarrollo tecnológico, y aquellos que padecieron los efectos de ese modelo colonial y sus variantes neocoloniales, para ubicarnos en el escaparate del mundo globalizado entre los dominados, sometidos y ciertamente atrasados.

La cuestión Malvinas, en su amplio campo de interpelación social-político, nos introduce a la profundidad de su sentido, al viaje interior de sus venas, a sus desafiantes laberintos, si fuera posible alguna emulación con el cuerpo humano. Eduardo Galeano, en el magistral libro *Las venas abiertas de América Latina*, nos retrató con profunda belleza literaria 500 años de historia. Y ahí estaban nuestras islas emergidas de la misma formación geológica de la cordillera de los Andes.

Dejamos sentado que este texto, para su cabal comprensión, proviene de quienes participamos como soldados conscriptos del conflicto bélico de 1982 abrumados por el peso de la posguerra, por el dolor de las ausencias, y por los avatares de una adolescencia que se frustró sin explicación alguna. Debimos a la par parirnos a la historia: ser los gestores de nuestras propias contenciones, de formación de los centros de excombatientes como un ámbito de contención con una carga emocional indisimulable, a la vez introducirnos en un campo de revisión y memoria permanente de las imposiciones que ejerció el entonces Proceso de Reorganización Nacional, conocido como la "Dictadura Militar del 76", entre otros tantos términos con los que se llamó.

Malvinas fue la etapa final de un periodo dictatorial donde las Fuerzas Armadas Argentinas ejercieron el más oprobioso y oscuro manejo del poder de la Nación, tiempos de terrorismo de Estado, desaparición de personas, endeudamiento externo, privación de libertades públicas, desempleo, destrucción de la producción nacional, secuestros de personas y bebés que, entre tantos dolores, condicionaron la vida de cada argentina y argentino.

Es inseparable la relación entre el proceso militar y la Guerra de Malvinas, relación que hace a la complejidad del conflicto, a sus diversas interpretaciones, y relatos testimoniales. Pero si hay un punto de referencia que nos da certeza de una primera reflexión fue entender que no hubo dos dictaduras, una mala hasta el 1 de abril de 1982, y otra buena, patriótica, anticolonialista, "sanmartiniana" que empezó el 2 de abril del mismo año. Fue una continuidad, fue la misma dictadura por la que se generó el intento de recuperar las islas por vía armada el 2 de abril de 1982. La misma

dictadura despojada de cualquier plan de inteligencia sorprendió a todo el pueblo argentino con su decisión y acción militar que, con el tiempo, se verificó no solamente como una tentativa de preservar su indeclinable desprestigio popular, sino que además, nos alejó de un proyecto serio de recuperar las islas usurpadas en los dos últimos siglos.

El 14 junio de 1982 marcaría el agotamiento definitivo del autoritarismo militar. El fin de la guerra dio a luz al surgimiento de un camino en la búsqueda de un sistema democrático que recuperó los más elementales derechos y libertades públicas. El devenir de los días de posguerra serían tiempos intensos, de gritos y llantos contenidos, de una búsqueda necesaria de volver a las calles y plazas, de encontrar formas de organizarse y del resurgir de los jóvenes en la vida política en sus estructuras naturales, los partidos políticos. Tiempos donde las diversas expresiones populares en su más amplio sentido (sindicatos, gremios, organizaciones sociales, estudiantiles, barriales) confluyen en la necesidad de transformar la historia que dio lugar al más emblemático pronunciamiento de la Corte Suprema de Justicia en el juicio a la Junta Militar y el *Nunca Más*. En ese tiempo, también aparecen los excombatientes de Malvinas como una verdadera novedad en un siglo donde no habían existido las guerras.

Una circunstancia necesaria de señalar es el nacimiento del CECIM como primer centro de exsoldados conscriptos que marcaría un rumbo de referencia para entender la magnitud del conflicto, cuestionando especialmente la intención del poder que intentaba imponer el silencio y que de Malvinas no se hablara. Las Fuerzas Armadas intentaron evitar cualquier condena social y pública que señalara el comportamiento de los militares de profesión que fueron a la guerra. Los exsoldados solo teníamos la fuerza de nuestros testimonios, de haber vivenciado las conductas de muchos militares de profesión. En todo caso, debían ser las Fuerzas Armadas las que debían explicar las razones de la derrota, y dar cuenta de sus responsabilidades.

La mayoría de los combatientes eran soldados civiles que cumplían con el servicio militar obligatorio y nunca mancharon el uniforme con la sangre de los propios soldados argentinos. Podemos dar fe gracias a denuncias públicas que las Fuerzas Armadas pergeñaron una tecnología de la impunidad. Esta referencia fue la guía por la cual, los centros de exsoldados agrupados en la coordinadora nacional de centros de excombatientes decidieron que se incluiría entre sus miembros solamente a exsoldados

que cumplieran el servicio militar y obligatorio, como una condición de principio debatida y consensuada en el colectivo de exsoldados. Así se redactó en sus estatutos para determinarlo como un principio que sigue estando vigente: podrían ser socios exsoldados conscriptos y civiles que participaron del conflicto bélico y no se aceptarían militares, ni aun de más bajo rango, mucho menos quienes fueran cuadros superiores.

Desde nuestro regreso en junio del 82 y con nuestras propias miradas, Malvinas fue nuestra escuela de aprendizaje y de vida. Entendimos a Malvinas como el puente permanente entre el pasado y el presente, donde el punto de partida en el campo de la investigación, el recuerdo, la memoria y el razonamiento nunca será uno solo. La multiplicidad de acontecimientos que involucran la complejidad del conflicto solo se puede verificar en una larga y zigzagueante línea de tiempo que data de más de tres siglos, donde aún siguen pendientes explicaciones y no se vislumbra el fin como conflicto.

Los efectos de su complejidad, nos obligan a no subestimar su impacto en lo territorial, marítimo y espacial. La necesidad de conocer, interpretar, debatir y entender la mayor cantidad de variables que interactúan va a la par de construir los más fundados y mejores argumentos en el más amplio de los sentidos y efectos. Se trata de un conflicto multidimensional con impacto global.

El conflicto armado de 1982, entre sus contradicciones visibles, emanadas por la conducción militar del General Leopoldo Galtieri —presidente de facto y quien se autodefinía como el General más anticomunista de América Latina—, era parte de un plan organizado desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, en el cual los Estados Unidos entendían a América Latina como su “patio trasero” según la doctrina Monroe. Curiosamente la mayoría de los gobiernos de la región eran el resultado de los golpes militares. De ahí que solo con el apoyo de los socios del poder militar la dictadura promovió una guerra contra quienes reconocía como sus amigos y aliados estratégicos: el Reino Unido, los Estados Unidos y la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte). Estas revelaciones públicas que evidenciaban el servilismo de los militares argentinos, serían una de las tantas muestras para imaginar el destino final de la guerra que, como es bien sabido y comprobable, nos alejó de la recuperación de Malvinas y enlutó al pueblo argentino con más de 639 muertos.

La violación de los derechos humanos en el frente de batalla, torturando, estaqueando y también asesinando a sus propios soldados, es una afirmación veraz que surge de los testimonios de los sobrevivientes en la mega causa fijada en el Juzgado Federal de Río Grande de la provincia de Tierra del Fuego con el número 1777/07. Son también evidencias que aun niegan el acceso a la justicia de las víctimas.

Malvinas reveló las atrocidades de las Fuerzas Armadas argentinas. Muchas de las mismas eran ignoradas, desconocidas por gran parte de la población, a la que deliberadamente se le escondió la información, acompañadas por el silencio cómplice de ciertos grupos de medios de comunicación. Además, se favorecieron las condiciones para una mayor y más violenta injerencia de las potencias colonialistas e imperialistas en las islas y sus zonas aledañas, ya que Malvinas dejaría de ser un conflicto por 11.400 km² para pasar a ser más de 1.7 millones de km² entendiendo el mar, como parte del territorio.

Otra conclusión que revela el *Informe Rattenbach* es que la dictadura militar, por su proceder e impericia militar, careció de un plan de inteligencia y operacional propio. Doctrinariamente las Fuerzas Armadas imbuidas en las concepciones de seguridad nacional, terminaron siendo los principales y verdaderos responsables de la derrota militar. La guerra también conformó un escenario geopolítico de diferente magnitud y proporciones.

ARGENTINA BICONTINENTAL

Nuestro país estableció, por Ley nacional n° 26.651 en 2010, que su verdadero mapa es bicontinental. Esta decisión valiente, soberana, incluye en su magnitud los límites continentales y marítimos de nuestra nación incluido el sector antártico. La cartografía nos permite tener una real dimensión de nuestro territorio, su extensión, su mar oceánico y la Antártida, poniendo un destacado énfasis en las riquezas de los bienes naturales y estratégicos que allí se encuentran.

Son tres los pasajes naturales de comunicación bioceánicos (Drake, Estrechos de Magallanes, Canal de Beagle) que ponderan el valor estratégico y geo-posicional de nuestras islas, que rompe con aquellos viejos mitos que hacían de la provincia de Córdoba como la provincia mediterránea. Es la provincia de Tierra del Fuego la que adopta esta referencia y nuestras Islas

Malvinas quedan comprendidas en esta provincia que, por su ubicación geográfica, es el punto medio de nuestro país, considerando los límites geográficos entre el Polo Sur Antártida (S), la Quiaca en la provincia de Jujuy (N), el punto Este (E) más extremo de las Islas Sandwich del Sur hasta la cordillera de Los Andes (O) (Figura 1).



Figura 1. Mapa bicontinental.

Las referencias señaladas nos obligan como pueblo a asumir la magnitud territorial y marítima de nuestra bicontinentalidad, a repensar lo que representa este amplio, multidimensional y diverso espacio de riquezas reales y potenciales. Son riquezas provenientes de la naturaleza materializadas en bienes (energéticos, polimetálicos, hidrocarburiíferos, mineralógicos, de agua dulce, ictícolas, sumado a una amplísima biodiversidad). Esta realidad nos induce a repensar, a observarlos y entenderlos como una fuente de oportunidades para nuestro desarrollo sustentable como nación, a protegerlos para que perduren en el tiempo y favorezcan la vida de todos los habitantes de nuestro país, incluyendo a toda la región latinoamericana. Se trata entonces de conocerlos para defenderlos.

La magnitud de las potencialidades nos obliga a observar con profunda preocupación la actitud y el comportamiento de las ambiciones y apetencias de las potencias extra-continenciales que sostienen la usurpación sin respetar las decisiones de Naciones Unidas. Conocen en profundidad la importancia y el valor de los bienes naturales, e invierten económica y financieramente a través de diferentes formas de injerencia que hacen a la presencia colonial del Reino Unido desde hace más de 189 años.

Frente a esta realidad, es transgeneracional la comprensión y la necesidad del debate que consolide un sentido para fortalecer los argumentos que justifiquen los derechos argentinos sobre todo nuestro territorio (tierra-agua). Nuestra Constitución establece en su cláusula transitoria primera: “La Nación Argentina ratifica su legítima e imprescriptible soberanía sobre las Islas Malvinas, Georgia del Sur y Sandwich del Sur y los espacios marítimos e insulares correspondientes, por ser parte integrante del territorio nacional”.

Malvinas, en consecuencia, queda comprendida en un entramado geopolítico donde su resolución como conflicto dependerá de la elaboración de una estrategia de política de Estado permanente que preserve los reclamos y derechos argentinos, y que construya las fortalezas necesarias para ejercer la soberanía plena de su territorio.

El Reino Unido, intencionalmente —lo hemos señalado—, contraviene las resoluciones de Naciones Unidas como la n° 2.065 que insta a ambas partes a discutir la cuestión principal de soberanía como asunto de fondo. Esta constante negación británica basada en la prepotencia del poder sustentado en la capacidad de veto en el Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, sumado a su condición de ser un país central con capacidad y despliegue militar, con capacidad nuclear, explican la usurpación ilegal y la necesidad de consolidar su presencia independientemente de la legitimidad de los derechos que establecen las Naciones Unidas para la convivencia de los pueblos.

Es el Reino Unido el que promueve múltiples ejercicios militares en la zona bajo el amparo y apoyo en el asentamiento de la base militar de Monte Agradable (Mount Pleasant y Mar Habur). Desde 1982 se ha convertido en la base militar más opulenta de los territorios de ultramar del Reino Unido y la OTAN en todo el Atlántico Sur, con un poderoso despliegue operacional de tropa, poniendo en tensión la seguridad nacional y de toda la región.



Figura 2. Base militar de Monte Agradable, Islas Malvinas (Mount Pleasant).

Malvinas nos llena de enseñanzas y alertas despojándonos de las intrigas hipotéticas por las cuales los estrategas de la OTAN y el Reino Unido, en complicidad con los agentes vernáculos de la comunicación y la política, tienden a menospreciar el verdadero valor de su importancia territorial y estratégica. Nos obliga necesariamente a pensar y pensarnos como nación, a pensarnos con capacidad de decisión, aunque esto por ahora solo sea una ambición, un objetivo.

Es necesario promover la importancia de un cambio profundo en los debates acerca de la cuestión Malvinas.

1- Poner en consideración una mirada de la cuestión Malvinas en términos de análisis crítico, de manera que podamos visualizar diversas referencias distintivas del conflicto, donde la importancia de las demandas históricas para ser una nación plena de soberanía territorial conserve siempre su vitalidad en la política del Estado-nación.

2- Considerar todas las subjetividades que desarrollen un pensamiento que cuestione el modelo hegemónico dominante colonial e imperialista.

3- Estimular el conocimiento, estudio y debate en los diversos niveles del sistema educativo estatal.

4- Recuperar el valor y sentido de los bienes naturales estratégicos, las empresas que hacen a su desarrollo fomentando el valor agregado económico para su producción, entendiendo que son recursos que incrementan el patrimonio nacional.

Argentina aún sigue pensándose con una visión fundada en paradigmas tradicionales, anclada en una economía agroexportadora, agroganadera. Esta concepción de entender el territorio es la dominante, pero a la vez, carente de otras miradas que incluyan la marítima, oceánica y sirva para ser considerada como una opción de múltiples oportunidades para el desarrollo soberano. Manuel Belgrano, en los albores de la patria, sostenía que la Argentina tenía un destino marítimo, proceso que aún sigue estando pendiente, pero persiste su plena vigencia. Es imprescindible asumir que somos un país donde dos tercios del territorio son de agua y, como hemos señalado en párrafos anteriores, que somos un país bicontinental en donde el círculo geo-estratégico, geo-económico y geopolítico nos señalan una perspectiva de oportunidades para un promisorio crecimiento sustentable, y prosperidad efectiva.

A modo de conclusión, los excombatientes de Malvinas nucleados en el CECIM no decidimos refugiarnos en nuestro dolor o nuestra autorreferencialidad, en los relatos personales, en nuestras propias vivencias, que sin despreciar su legitimidad testimonial plena y veraz, no dejan de ser parciales, acotados a una experiencia trágica en un largo tiempo histórico. Por el contrario, sí decidimos, en acuerdos comunes y colectivos, construir un camino con múltiples actores sociales, organizaciones gremiales, políticas, estudiantiles, organismos no gubernamentales, de derechos humanos, entre otras, promover la necesidad de comprender que es imperativo torcer el destino de país dependiente, que las bondades de disponer de un amplísimo territorio, de ser y sentirnos país ribereño, oceánico, nos debe abrazar y recuperar los anhelos de Belgrano. Se trata de modificar la cultura euro-céntrica que nos propone a lo sumo ser una colonia próspera. Los nuevos desafíos que nos impone la época, de alguna manera u otra, nos obligan a todos, porque el destino con oportunidades debe ser común para el conjunto de los argentinos. La dinámica de la cuestión Malvinas impone la construcción de nuevos paradigmas de integración regional, consolidar el anhelo de los grandes patriotas latinoamericanos y el sueño de que sea posible la Patria Grande.

> **Federico Lorenz**

Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires - CONICET

Sangre y tierra. Dos incidentes para pensar Malvinas

RESUMEN

"Malvinas" es un concepto polisémico en la cultura política argentina, ya que remite tanto a una causa nacional anclada en la disputa territorial con Gran Bretaña por las islas homónimas, como también a la guerra librada en el Atlántico Sur entre abril y junio de 1982. Se combinan distintas sacralidades: la del territorio nacional argentino, mancillada por la usurpación británica, y la de una guerra en la cual cientos de ciudadanos murieron en nombre de la patria, máximo sacrificio de la religión laica estatal-nacional. El contexto en el que se produjo la guerra (Argentina estaba bajo una dictadura militar desde 1976) vuelve complejas las memorias de la guerra, y genera disputas políticas que se recalientan en cada aniversario. Este trabajo presenta dos incidentes en sendos espacios estatales (un ministerio y un museo) para analizar las tensiones que la guerra y la causa nacional puestas en contexto sufren, así como también los límites y posibilidades de visibilizar las contradicciones y disputas simbólicas que "Malvinas" convoca.

Palabras clave: Malvinas, Guerra, Memorias, Conmemoración, Ciencia.

Tjaden regresa. Sigue excitado, y al punto interviene en la conversación preguntando cómo se produce una guerra.

–Por lo general, es porque un país ofende gravemente a otro

–contesta Alberto, con un tono un poco superior.

Pero Tjaden se hace el tonto.

–¿Un país? No comprendo. Una montaña alemana no puede ofender a una montaña francesa, ni un río, ni un bosque, ni un campo de trigo.

–¿Eres estúpido hasta ese punto, o es que te lo haces?

–rezonga Kropp– No es eso lo que he querido decir. Un pueblo ofende a otro...

–Entonces, no tengo nada que hacer aquí –replica Tjaden– Yo no me siento ofendido.

Sin novedad en el frente de Erich María Remarque

“Malvinas” es un concepto omnipresente en la cultura política argentina, sobre todo desde la década de 1930, cuando numerosas iniciativas políticas y sobre todo su inserción en el sistema educativo le otorgaron una amplia difusión (Guber, 2022; Lorenz, 2022a). Sin embargo, esa persistencia y aparente unanimidad en el reclamo y el sostén de la causa nacional (“Las Malvinas fueron, son y serán argentinas”) no ha estado exenta de contradicciones, tanto desde mediados del siglo XX como, sobre todo, a partir de 1982. Desde ese año, en el nombre del archipiélago se superponen un conflicto diplomático transformado en una “causa nacional” y la derrota en la guerra contra Gran Bretaña, conflicto armado por la decisión de desembarcar en las islas tomada por la última dictadura militar (Lorenz, 2022b).

“Malvinas” está teñida por una conflictiva polisemia en la que confluyen cuestiones identitarias (una causa irredentista, un símbolo de unidad, etcétera), y también las heridas de una guerra y las revisiones sociales sobre el pasado dictatorial. Decir “Malvinas” es pronunciar una suerte de conjuro que despierta emociones y miradas dispares. Si en el siglo XIX para Sarmiento la evocación de la sombra del caudillo riojano asesinado en Barranca Yaco implicaba abrir la puerta para explorar la clave de los problemas nacionales, hoy “Malvinas” parece tener el mismo poder.¹

En síntesis, la potencia de “Malvinas” como vector de memorias se debe a una guerra perdida, con muertes cuyas secuelas aún se procesan socialmente. Pensemos, por ejemplo, en el trabajo de identificación del Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) en el cementerio de guerra de Darwin todavía en curso. En su origen, el EAAF fue creado para identificar a las víctimas de la represión ilegal; hoy, su capacidad científica se aplica a la restitución de la identidad a los restos de soldados muertos en una guerra que remite al culto sagrado de los muertos por la patria, a la sangre ofrecida sacrificialmente a la nación, una parte de cuyo territorio continúa usurpada.

Solo esa confluencia de elementos muestra lo inextricablemente unidas que están una causa nacional con las cuestiones pendientes sobre el pasado reciente argentino, y que podrían confluir en una palabra: “identidad”, encarnada en la sangre y en la tierra.

La sangre y la tierra son dos elementos sagrados sobre los que se fundan identidades y pertenencias. A partir de dos incidentes producidos en 2007

¹ El entrecomillado refuerza la idea de un significante polisémico y complejo, cargado tanto histórica como culturalmente.

y 2017,² que pusieron en tensión tales símbolos, y que por lo tanto se vuelven fértiles para la interpretación, me propongo problematizar algunos de los límites conceptuales implícita o explícitamente existentes para la reapropiación y transmisión crítica de temas asociados a “Malvinas”. El primero de los episodios se produjo en el Ministerio de Defensa en el vigésimo quinto aniversario de la guerra; una fecha “redonda” en las que habitualmente la presencia pública del tema evocado gana en presencia y densidad. El segundo, más modesto, tuvo por escenario un encuentro científico organizado en 2017 en el Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur. Cabe acotar que tanto el Ministerio de Defensa como el Museo están ubicados en Buenos Aires, la capital argentina. Pero si bien son episodios locales geográficamente, expresan (por el escenario como por tratarse de instituciones nacionales y por la criticada macrocefalia nacional que condiciona la forma de circulación de las memorias públicas) situaciones útiles para pensar “Malvinas” a una escala nacional.

SANGRE: “ESCRACHE” EN EL MINISTERIO DE DEFENSA

La Guerra de Malvinas y la represión ilegal pusieron en crisis el imaginario patriótico construido a lo largo del siglo XX, inaugurando una ambigüedad que a lo largo de las décadas se tornó más o menos conflictiva de acuerdo a los diferentes contextos históricos (Lorenz, 2022b). En la interpretación y enunciación de un relato del pasado confluyen distintos actores: sobrevivientes, veteranos, intelectuales, periodistas, docentes... De lo que no cabe duda es que en hechos en los que el Estado tiene un papel nodal (la represión ilegal, una guerra) la posición que este adopte, o el escenario que propicie, no son un dato menor. A la vez, frente a estos posicionamientos oficiales, sobre pasados controversiales o “que no pasan” por distintos motivos, es habitual que los actores directamente involucrados o afectados lleven ese pasado al terreno de lo sagrado, el lugar donde lo vivido no se puede tocar y que precisamente es lo que legitima su voz.

En 2007, en ocasión del 25 aniversario de la guerra en el Atlántico Sur, el Ministerio de Defensa argentino organizó una muestra en el Edificio

² En el primero de estos episodios el autor concurreó como participante, mientras que en el caso del segundo, fue el organizador.

Libertador, a metros de la Casa de Gobierno. En un gesto poco frecuente de apertura, pero coherente con la política de revisión crítica del pasado que fue un eje de los primeros años del gobierno de Néstor Kirchner, el Ministerio planificó una muestra conjunta, a la que invitó a diferentes actores: organizaciones de excombatientes, cada una de las Fuerzas Armadas, artistas e investigadores. Sin embargo, la convivencia de las miradas divergentes o antagónicas en un espacio común no pudo realizarse más que de manera parcial.

El día de la inauguración de la muestra la Comisión de Familiares de Caídos en Malvinas e Islas del Atlántico Sur presentó una nota a la ministra anunciando que se retiraba del evento y, en el mismo acto, también los objetos que había inicialmente aportado para la exhibición. Entre ellos, la campera manchada de sangre de Pedro Edgardo Giachino, muerto en el asalto a la casa del gobernador británico el 2 de abril de 1982.³ El motivo del enojo de la Comisión se debió a que una agrupación de excombatientes, el CECIM La Plata (Centro de Ex Combatientes Islas Malvinas de La Plata), había instalado el maniquí de un soldado estaqueado.⁴ Es decir, se establecía físicamente una polarización entre la guerra como “gesta” y otro relato que establecía a los soldados como víctimas de sus propios oficiales.

Conviene destacar que la Comisión y el CECIM no solo expresaban y expresan miradas antagónicas sobre la guerra, sino que en un plano más banal, disputan espacios en la estructura estatal. La Comisión de Familiares tenía fuertes vínculos con la Federación de Veteranos de Guerra, que se había constituido como hegemónica durante la década de 1990 merced a un discurso que reivindicaba la “gesta” de Malvinas en sintonía con la política del gobierno de Carlos Menem. Pero a partir del 2003, el CECIM La Plata, marginado la década anterior, logró hacer crecer su lugar en el Estado kirchnerista, y de a poco ocupó espacios de gestión tanto en Defensa como en Educación. No solo impugnaba la visión épica de la guerra, sino que incorporó a su repertorio simbólico

³ La figura de este oficial de marina es controversial pues fue denunciado por su participación en los grupos de tareas de la dictadura. Su retrato, años después, fue retirado del Concejo Deliberante de Mar del Plata.

⁴ El estaqueo o “calabozo de campaña” es un castigo consistente en atar de pies y manos extendidos al soldado que se considera en algún tipo de falta.

consignas propias del movimiento de derechos humanos.⁵ En síntesis, además de una caracterización sobre la guerra de 1982, estaban también disputando la interlocución con el Estado.

La Comisión de Familiares dejó muy claro su rechazo a esa performance:

Desde el momento mismo de su nacimiento, la Comisión de Familiares de Caídos en Malvinas e Islas del Atlántico Sur viene luchando para enaltecer la memoria de sus Héroes [...] Como sucede con todas las causas verdaderamente nacionales y populares, el homenaje a los Héroes de Malvinas y a la Gesta, se inició de abajo hacia arriba. A lo largo de estos 25 años, fue el pueblo argentino el que –sobreponiéndose a la incesante desmalvinización promovida por el sistema político, cultural, educativo y comunicacional de postguerra– ofreció leal y sinceramente su tributo a los Caídos y a la Causa por la que dieron sus vidas [...] La sabiduría popular nunca confunde lo principal con lo secundario: *hay una parte de nuestro territorio ocupada por una potencia extranjera*. Es un conflicto que atraviesa toda la historia argentina y que compromete su futuro y el de la Región. *Hay hombres que cayeron luchando por esta Causa. Son nuestros Héroes*. Esto es lo principal. Esto no puede olvidarse [...] Esta pérdida de orientación –o esta orientación conscientemente dirigida– es la que todavía insiste en reducir el sentido de la Causa de Malvinas a una “aventura de la dictadura militar”. Olvida los antecedentes, las causas profundas, los intereses en juego, el significado del protagonismo popular que despertó el 2 de abril, oculta a los combatientes o promueve lo peor de ellos, los trata de “chicos de la guerra” y les niega la dignidad de haber sido parte en una Causa histórica del pueblo argentino. *Es por eso que los que olvidan estas cosas tienen tantas dificultades para reconocer a sus Héroes. Porque los que eligen el olvido sólo saben construir víctimas* [...] Los Familiares, en cambio, hemos elegido la Memoria [...] Es por ello también, Sra. Ministra, que no podemos dejar de manifestarle nuestra más profunda tristeza y desagrado, ante la muestra que vuestra cartera ha organizado, supuestamente en conmemoración del 25 aniversario de la Gesta de Malvinas [...] Entendemos que pueden existir muchas miradas sobre Malvinas; nuestra entidad no niega a ninguna, aunque hayamos elegido la que entendemos como la más valiosa para construir el futuro

⁵ El ejemplo más claro es la reformulación por denuncias de malos tratos en Malvinas. En la década de 1980 las agrupaciones de excombatientes pidieron que se juzgara a sus superiores por traición a la patria con el código de Justicia Militar, mientras que el CECIM y otras agrupaciones buscaron homologar los malos tratos en las islas a crímenes de lesa humanidad.

de nuestra Nación [...] La Muestra organizada por Usted, abona el camino de la confusión, deshonra la memoria de nuestros Héroes, reduce la complejidad a una mirada prejuiciosa y lejana a la verdad de los hechos.⁶

La Comisión impugnaba parte del contenido de la muestra apoyada en la retórica patriótica “clásica” y que había regresado con fuerza en la década de 1990, entre otras cosas por la propia acción de la misma Comisión y la Federación de Veteranos de Guerra. Solo que el discurso de la Comisión, que colocaba al sacrificio en la guerra por encima de cualquier disputa interna, y a los héroes nacionales por encima de cualquier facciosidad, circulaba ahora en un contexto de revisión del pasado que habilitaba miradas críticas sobre el conflicto, como la instalación de un soldado estaqueado. El conflicto aparece más claro si prestamos atención al texto con el que la misma Comisión informaba acerca de la muestra “Malvinas. Islas de la memoria”, que habían inaugurado en 2006:

Todas las explicaciones que circulan en la superficie de nuestra sociedad reducen el conflicto de Malvinas a una trasnochada maquinación de la dictadura y, como no ven que haya ocurrido nada más, concluyen restando toda importancia simbólica y política a la causa de Malvinas, lo cual equivale a minimizar de un plumazo más de dos siglos de historias [...] Sucede otra cosa, en cambio, cuando el encuentro no es con este tipo de “intérpretes de hechos” sino con quienes protagonizaron directamente esos hechos, ya sea porque estuvieron ahí, combatiendo, o porque fueron afectados en carne propia por la pérdida de un ser querido en el conflicto.

Si bien admitían la importancia de la “deliberación” y la “reflexión”, el lugar de enunciación en el que se colocaban abortaba esa posibilidad. En primer lugar, porque había que separar “la gesta” de “la dictadura”; en segundo lugar, porque aceptaban la discusión “intentando que el dolor no nuble sus sentimientos”, es decir, implícitamente, hablaban desde la legitimidad que les otorgaba el vínculo de sangre con los muertos:

Uno puede reconocer la madurez de quien sabe llevar con la naturalidad las contradicciones de su época, y puede homenajear la gesta al mismo tiempo que repudia el poder cívico-militar que nos gobernaba por la fuerza en esos días [...] Hacer su aporte para que la “cuestión Malvinas” siga abierta a la deliberación y continúe siendo motivo de reflexión. Y lo hacemos de la misma manera que los

⁶ Comisión de Familiares de Caídos en Malvinas e Islas del Atlántico Sur, *Nota a la Ministra de Defensa*, 14 de mayo de 2007. Subrayado en el original. Archivo del autor.

Familiares han venido haciendo su tarea desde hace más de dos décadas: con seriedad, sin rencor, intentando que el dolor no nuble nuestros pensamientos, y buscando siempre aprender algo más de la memoria de nuestros Caídos, para que lo aprendido sirva a la construcción de un futuro del cual ellos pudieran estar tan orgullosos como nosotros lo estamos de ellos.

Esa legitimidad nacida en el vínculo biológico y en la pérdida se refuerza en el epígrafe que abre el texto precedente: “Quisiéramos que lo privado se vuelva público, tanto en la construcción de la memoria común como en la política”.⁷

Más allá de que esta acción política expresaba la reacción de un grupo que había consolidado sus posiciones durante el menemismo frente al avance de sus adversarios políticos dentro del gobierno kirchnerista, la cuestión de fondo es evidente: no puede haber acciones que manchen la memoria de los muertos y afecten una causa sagrada.

El kirchnerismo en el poder avanzó en cuestiones significativas para la revisión de la guerra. Reinstaló el tema en el sistema educativo público (Farías et al., 2012), publicó oficialmente el *Informe Rattenbach*, e impulsó las identificaciones de los soldados sin tumba conocida en Malvinas, y a la vez pudo convivir con el relato épico de la guerra (en 2006, por ejemplo, Néstor Kirchner también llamó a no confundir la maniobra de la dictadura con “el patriotismo y el sacrificio generoso de nuestro pueblo y el de miles de soldados”).

TIERRA: INCIDENTE EN EL MUSEO

El Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur (en adelante MMIAS) fue inaugurado en 2014 por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner. Está emplazado en el Espacio Memoria y Derechos Humanos Ex ESMA, un predio significativo para las luchas por la memoria acerca del pasado reciente argentino, ya que allí funcionó un centro clandestino de detención y exterminio, y luego de su “recuperación”, en 2004, gradualmente se pobló de instituciones vinculadas a los derechos humanos.⁸ Desde su

⁷ Las citas precedentes se encuentran en el catálogo de la Muestra, en las páginas 11 a 13.

⁸ Visto el apartado anterior, se comprenderá que el emplazamiento de un museo sobre “Malvinas” en el predio donde funcionó uno de los más grandes centros clandestinos de detención y exterminio es cuestionada por numerosas agrupaciones de veteranos de guerra y excombatientes.

fundación, en el MMIAS confluyen dos líneas de fuerza: la primera, la de la causa nacional por la recuperación de las Islas Malvinas; la segunda, la reapropiación de la memoria histórica sobre los años de la dictadura cívico-militar, cuyo gobierno produjo la guerra. Es un museo nacional basado sobre un “consenso” (la causa nacional) pero que a la vez está sometido a una sorda batalla por el pasado reciente: aquella por la cual los militares golpistas utilizaron la guerra de 1982 para reivindicarse simbólicamente ante sus compatriotas.

Bajo la consigna “Paz, Memoria y Soberanía”, el MMIAS “expresa la memoria colectiva del pueblo argentino sobre nuestras Islas Malvinas e Islas del Atlántico Sur”. Se trata de un museo que tiene tanto de “museo” como de “memorial”. Materializa el relato que el gobierno nacional decidió sostener sobre Malvinas. Más aún: fue definido por su primer director como “el domicilio de la patria”.

Pero el hecho de materializar una “causa nacional” y a la vez ser un posible significativo de la guerra de 1982, hace que en el Museo Malvinas convivan las más modernas tecnologías y algunas de las discusiones más actuales sobre el pasado reciente, con la sujeción ritual a la “causa nacional” tanto en su faceta sagrada sacrificial, como también territorialista (Lorenz, 2022b). La muestra permanente está dividida con el concepto de estaciones. En el primer piso, el “Verano” remite a la flora, la fauna y la geografía, mientras que el “Otoño” abarca la historia desde la época colonial, pasando por la agresión británica, a las biografías de personajes importantes para la historia del archipiélago. En el último piso, el “Invierno”, que remite a la dictadura militar y a la guerra de 1982, convive con la “Primavera”, asignada al período democrático pero sobre todo al kirchnerismo, al que el guión original otorga el papel del gobierno democrático que más hizo por las islas. Este esquema estacional se superpone también con las ideas de vida, muerte y resurrección. Simbólicamente, el presente –el Museo– era un momento en el que los argentinos se reencontraban con Malvinas. Esta organización explicita el tono cuasi sagrado con el que sus fundadores diseñaron el Museo: no como un espacio de discusión o reapropiación crítica, sino más bien como una instancia pública de catequización laica sobre una causa sagrada: la recuperación de las islas a partir de la reafirmación de la explicación de por qué las Malvinas son argentinas. El MMIAS fue pensado como un lugar para reafirmar algo que los argentinos *ya saben*.

En 2016, el Museo Malvinas tuvo que soportar una tensión más: el cambio de gobierno. El kirchnerismo, en el poder desde 2003, daba paso al gobierno de Cambiemos, de signo liberal y que se autodefinía como un proyecto de renovación de la política, en un contexto de alta polarización retórica. Si al apropiarse del tema Malvinas el kirchnerismo abrió una caja de Pandora, cerrada esta en lugar de la esperanza, lo único que queda es el polvo sagrado en el que se mezclan la tierra y la sangre. Fuerzas que resultan superiores a cualquier coyuntura, y que trascienden a los gobiernos. En ese sentido, el macrismo, en cuanto al frente interno de la causa nacional, fue una mera anécdota en un relato mucho más sólido. Con su afán modernizador, eficientista y “antigrieta”, entró con notable ingenuidad o llamativo desinterés a ese campo minado que es “Malvinas”, lo que favoreció la liberación de esas fuerzas que, retóricamente, buscaba domesticar.⁹ Y en un contexto de polarización, la posibilidad de analizar de formas distintas cualquier tema relativo a las islas se volvió más difícil. Un episodio que se produjo en el Museo Malvinas en 2017 permite ver cómo más allá de las disputas ideológicas en torno al tema los esencialistas tienen más acuerdos que desacuerdos.

BERMA DE TORMENTA

“A los tibios los vomita Dios”, recoge el dicho popular del texto del Apocalipsis. En cuestiones de soberanía, a los científicos, también. En 2017 el Museo Malvinas organizó un encuentro internacional para difundir trabajos de investigadores especializados en la historia patagónica y atlántica. La dirección del Museo se propuso tanto visibilizar esas investigaciones como apoyarse en ese mundo, “el científico”, para contraponer masa crítica con legitimidad académica tanto a los cuestionamientos políticos al Museo como a las adhesiones puramente emotivas al tema. A la vez, buscaba ampliar las aproximaciones a “Malvinas” a algo más que el recuerdo de la

⁹ Por otra parte, esa idea presente en sectores de Cambiemos de que el kirchnerismo se había apropiado del “tema de los derechos humanos” hizo que sectores reaccionarios o procesistas se sintieran habilitados para expresarse públicamente, en un proceso similar al de los primeros años de Néstor Kirchner, solo que con el aval tácito del Estado.

“guerra” y la reivindicación del archipiélago usurpado: una forma de mirar una argentina marítima.

El resultado fue un encuentro llamado “Berma de Tormenta. Primer Seminario Internacional de Historia Sudatlántica” cuya propuesta e invitación al público sostenía:

El Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur tiene como uno de sus objetivos principales insertar la historia de las Islas Malvinas en el marco más amplio de la historia regional (en sus múltiples escalas: provincial, nacional, continental), con especial énfasis en construir una perspectiva atlántica del problema.

Con esta premisa, desde el Museo buscamos construir un nuevo espacio de discusión sobre estos temas, en formato de seminario académico, que actúe como un punto de encuentro de los diversos acercamientos a la temática, para conformarnos como un centro de referencia institucional.

La idea central es la de construir, tanto en el Museo en general como en este seminario en particular, un nuevo espacio de discusión que aborde perspectivas innovadoras sobre estos temas. Es necesario repensar la asociación entre la historia académica y las propuestas museológicas. Ese es el marco desde el que proponemos un Seminario Académico sobre Historia Regional del Atlántico Sur”.¹⁰

Participaron algunos de los más importantes especialistas en el campo de estudios atlánticos (aún incipiente en la Argentina), muchos de ellos investigadores del CONICET con base en universidades públicas. La mayoría de los invitados, residentes en distintas provincias argentinas, como una manera de ofrecer, también, una mirada federal sobre el tema. El énfasis de las ponencias estaba puesto en un enfoque sociocultural y regional del espacio Atlántico, en el que las Islas Malvinas eran *un aspecto más del problema a analizar*, un posible punto del temario en una mirada que se proponía más amplia y, si no superadora, por lo menos problematizadora de la cuestión desde otros temas que la historia diplomática (por ejemplo, la historia social y cultural). Es decir que la cuestión soberana no era el tema principal que abordaron los expositores.¹¹ Sus presentaciones trataron

¹⁰ Texto de la invitación a los participantes. Archivo del autor.

¹¹ El seminario fue transmitido por *streaming* a través del canal del Museo. Está disponible online completo. Aquí, el link al segundo día, donde se produjeron los intercambios/incidentes que analizaremos: <https://www.youtube.com/watch?v=dRo1cq6EQT8>

sobre los viajes entre Malvinas y el continente, sobre la emigración a la Patagonia, sobre la vida a bordo de los barcos en los siglos XVIII y XIX, sobre la caza de ballenas y lobos marinos.

Las exposiciones estuvieron organizadas en mesas temáticas, y por una cuestión de equilibrio interno del Museo, la dirección optó por poner como comentaristas a dos trabajadores del museo, ambos con formación universitaria: uno de ellos, abogado y el otro, licenciado en Letras. Pertenecían a ATE (Asociación Trabajadores del Estado) y UPCN (Unión del personal Civil de la Nación) respectivamente, los dos sindicatos con presencia en el Museo. El equipo de dirección evaluó que era una forma positiva de involucrar a los trabajadores en las actividades estratégicas del Museo por el sencillo expediente de que cada uno de ellos representaba a sendas facciones que dividían al personal. Los llamaremos respectivamente “Comentarista 1” y “Comentarista 2”.

La devolución que los comentaristas hicieron a los especialistas fue una llamada al orden desde la intangibilidad del reclamo soberano por Malvinas. “Comentarista 2” calificó una de las presentaciones, que narraba un viaje de trabajo de campo a las islas, como “un refinado ejercicio de espionaje”. Pero los matices que valoraba cuando se proponían las miradas en escala regional –calificó con displicencia como “barrio” al área abarcada por Punta Arenas, Río Gallegos y Malvinas– le generaban una gran pregunta: “Cómo hacer para juntar todo esto y transformarlo en una herramienta que sirva a nuestro reclamo, eso no me quedó tan claro. No es una chicana, sino que es una pregunta genuina”. Verbalizó la principal incomodidad que habían generado las intervenciones: eran racionales, eran interesantes, eran tan novedosas como sólidas, pero no “servían” para fortalecer “el reclamo”. Proponían “descentramientos de todo tipo” y, según “Comentarista 2”, eso “nos disparó una cosa paranoica”, en alusión tanto al auditorio como a los guías del Museo.

Llegó el turno de “Comentarista 1”, que ocupó su lugar en la mesa con un poncho al hombro y mate bajo el brazo, en el *physique du rol* de gaucho o patrón de estancia con toques de argentinidad campera y pampeana.¹² Comenzó leyendo a todos los presentes, desde su celular, la cláusula transitoria de la Constitución Nacional. Recordemos el texto:

¹² Destaco esto no con fines de caricaturización, sino porque consciente o inconscientemente expresaba una forma de imaginar la Argentina creada por el modelo agroexportador. Tomo la noción de “comunidad imaginada” de Benedict Anderson (1993).

La Nación Argentina ratifica su legítima e imprescriptible soberanía sobre las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y los espacios marítimos e insulares correspondientes, por ser parte integrante del territorio nacional. La recuperación de dichos territorios y el ejercicio pleno de la soberanía, respetando el modo de vida de sus habitantes y conforme a los principios del Derecho Internacional, constituyen un objetivo permanente e irrenunciable del pueblo argentino.

Luego, explicó por qué había decidido iniciar sus comentarios con esa lectura:

Nosotros en calidad institucional, como trabajadores del Museo y Federico como director, auspiciamos de anfitriones, y obviamente son bienvenidos, y queremos que vengan [...] pero desde un rol institucional, el Museo tiene postura institucional, y esa postura es la postura del Estado. Y este Museo no es un lugar neutro [...] Hubo un cambio de gobierno pero las consignas son las mismas.

La *performance* fue potente y agresiva: recordó “a los científicos” que llevaban horas reunidos intercambiando sus presentaciones el carácter irrenunciable de la cuestión “Malvinas”. Al citar la Constitución Nacional como preludeo a sus comentarios, colocó a la producción de los investigadores subordinada a esta, y tácitamente construyó la idea de que la actividad de un científico argentino debe ser funcional al mandato de recuperación. Lo que el comentarista había hecho era construir la idea de que si las conclusiones de un investigador llevaban a pensar en una dirección diferente de la que señalaba la Carta Magna, quedaba simbólicamente fuera de la ley. Fijó una vara clara: “Este Museo parte de una presunción indeclinable de que las Malvinas son argentinas”.

El terreno de la discusión estaba limitado con un alambre infranqueable. No se podía ir más allá hasta tanto no se completara el territorio amputado. Así como una década antes la sangre impedía miradas críticas sobre la guerra e impugnar los relatos heroicos era alejarse de la causa sagrada regada con sangre, proponer preguntas científicas que pusieran en duda la legitimidad de ese sacrificio (siempre, desde el punto de vista de los oyentes) implicaba quedar fuera del pacto ciudadano encarnado en la Constitución.

Puesto en términos de relato nacional, el pensamiento científico se subordinaba a definir qué es útil para la Argentina, qué no lo es. Llevándolo al extremo, quién es argentino y quién no.

CONCLUSIONES

Ambos incidentes, separados por una década, permiten verificar, en primer lugar, la fuerza del movimiento de apropiación del tema “Malvinas” por parte del kirchnerismo, en dos momentos institucionalmente diferentes: como gobierno, y en la oposición.

Emerge también la solidez de la “causa nacional”: las islas fueron, son y serán argentinas. Y en consecuencia, por el peso simbólico de ese *dictum*, la discusión histórica y política sobre la guerra y la posguerra queda por debajo de ese anhelo nacional que a la vez tiene rango constitucional. En 2007 los familiares de los muertos en la guerra les hablaron desde la legitimidad de la sangre a los funcionarios nacionales que tuvieron un gesto plural; en 2017, los investigadores vieron relativizada e impugnada su tarea por trabajadores del Estado nacional en un museo diseñado para “malvinizar”: transmitir de modo acrítico el repertorio básico del credo laico por el cual la tierra usurpada debe ser recuperada. El problema es que el quehacer científico, esencial a la transmisión del conocimiento y no solo a su producción, puede ser altamente contradictorio con estos objetivos, que buscan generar pertenencias e identificaciones.

Para el nacionalismo ciego, la mirada del científico es peligrosa, salvo que “refuerce” los argumentos propios. En una mirada condescendiente, el partidismo puede llevar al investigador a omitir datos “incómodos” simplemente porque no los ve. Pero también puede ser la negación consciente de una perspectiva de quien la desarrolla con criterios profesionales. En ambos casos, significa hacer mala ciencia.

Es evidente, por otra parte, que estos incidentes, producidos en espacios públicos que no son escuelas, pero que en el caso del Museo tienen fuertes vínculos con el sistema educativo, obligan no obstante a pensar de qué forma estas tensiones tienen lugar en las escuelas, en tanto los adultos al frente de un curso son maestros y profesores, y no sacerdotes de ningún culto. En las aulas, donde se produce la transmisión y la construcción de vínculos intergeneracionales, es más probable que las miradas intermedias y matizadas encuentren su lugar para fortalecerse, lo que redundaría en una mayor calidad de la democracia, sobre todo en cuanto a la tolerancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Guber, R. (2022). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Fondo de Cultura Económica.

Lorenz, F. (2022a). *Las guerras por Malvinas, 1982-2012*. Edhasa.

Lorenz, F. (2022b). *Malvinas. Historia, conflictos, perspectivas*. Sb editorial.

> **Rosa E. Belvedresi**

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de La Plata-CONICET

Malvinas: el dolor y la memoria

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos indagar cómo se articula la conmemoración colectiva de la Guerra de Malvinas alrededor de las figuras de los caídos y veteranos. Para ello, analizamos las connotaciones que el conflicto bélico ha ido ganando a partir de la reinstauración de la democracia y su ubicación en el marco del desprestigio que sufrieron las Fuerzas Armadas tanto por la derrota en la guerra como también por las violaciones a los derechos humanos que cometieron bajo el último gobierno militar. Queremos mostrar que las figuras de los caídos y los veteranos conforman un símbolo alrededor del cual se aspira lograr una conmemoración compartida e indiscutida.

Palabras clave: Memoria colectiva, Guerra de Malvinas, Veteranos, Caídos, Dictadura.

Es posible que el nombre “Malvinas” movilice sentimientos diversos en las personas que pertenecen a distintas generaciones. Entre quienes, por cuestiones biográficas, hemos sido testigos directos de la Guerra de Malvinas, la apelación a las islas excede con creces la referencia a un espacio geográficamente determinado. No se trata de visualizar dónde se encuentran en el mapa, determinar su distancia del continente o identificar la latitud y longitud que establecen su ubicación precisa. “Malvinas” nombra un hecho bélico que atraviesa vidas y, también, un dolor en nuestros recuerdos.

Su referencia concita tanto apelaciones a la soberanía territorial como a la memoria colectiva. La apropiación ilegítima de las islas por la corona británica en 1833 ha marcado, como probablemente ningún otro hecho, una acción del Estado en el reclamo por soberanía que se ha sostenido en el tiempo. Además, el frustrado intento de recuperación por la Junta Militar en 1982, con la consiguiente derrota, conforma un nudo en la memoria de nuestro pasado reciente. Para pensar hoy Malvinas es inevitable ponerla en relación con la vida de nuestra sociedad y con las formas en que ella todavía lucha por construir una conmemoración colectiva de los hechos dolorosos ocurridos bajo el gobierno de la última dictadura militar.

¿CÓMO RECORDAR MALVINAS?¹

En 1983 el gobierno militar impuso el 2 de abril, día del inicio del conflicto armado, como feriado (trasladable si se superponía con una festividad religiosa), bajo el nombre de “Día de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur (Ley n° 22.769). En 1984 el presidente Raúl Alfonsín dictó el Decreto n° 901 que trasladaba ese feriado al 10 de junio. La fecha recordaba el asentamiento de Luis Vernet en 1829 como representante legítimo de nuestro país en esa región al tomar posesión de la Comandancia Política y Militar de las Islas Malvinas. El cambio de fecha fue acompañado también por un cambio de denominación, ahora sería el “Día de la afirmación de los derechos argentinos sobre las Malvinas, Islas y Sector Antártico”. En el año 2000 el gobierno de Fernando de la Rúa volvió a fijar como feriado nacional, pero ya inamovible, el 2 de abril, bajo el título “Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas” (Ley n° 25.370). Así figura en nuestros calendarios hasta hoy.

La sucesión de cambios de fechas y nombres de esos feriados da señales interesantes de los movimientos que atravesaron a la memoria estatal en los momentos que se corresponden con la etapa final del gobierno militar y los gobiernos democráticos que le sucedieron. Entre 1983 y 2000, la rememoración que se expresaba en un feriado en el calendario fue cambiando de referente. En el primer momento, se apuntó a una denominación geográfica sin mayores connotaciones históricas, salvo que el día estaba asociado a la fecha de inicio de la guerra. Luego, el gobierno de Alfonsín, en la intención de desmilitarizar el recordatorio, pero sosteniendo el reclamo soberano que antecedió al conflicto bélico, decidió poner el foco en la afirmación de los derechos argentinos sobre el archipiélago. Finalmente, desde el año 2000, la referencia a los veteranos y caídos en la guerra concentra todo el contenido semántico y es la modalidad bajo la cual nos ha llegado hasta hoy. En efecto, la recordación de Malvinas cada 2 de abril es inseparable de la reivindicación del compromiso, el sacrificio y la muerte de aquellos que participaron de la guerra. Guerra en la que fuimos derrotados. Ese cambio de foco durante la democracia, desde la

¹ Muchas de las ideas que se exponen a continuación se han enriquecido en el diálogo con José Federico Witkowski, tesista de doctorado cuyo trabajo dirijo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

reivindicación de soberanía hasta la mención de los protagonistas (y víctimas primarias) de la guerra, da cuenta de cómo el Estado ha intentado construir un recuerdo que aspira sea compartido por la totalidad de los ciudadanos.

De esta manera, se eliminan algunos aspectos difíciles de procesar para la sociedad. Al referir de manera exclusiva a los veteranos y muertos en combate, se elimina del recuerdo la vinculación que la decisión de iniciar el conflicto bélico tuvo con el último gobierno militar. Ese movimiento, además, tiene la virtud de “limpiar” el recuerdo de la guerra del apoyo popular que concitó y, de este modo, centrarse en el homenaje a quienes se sacrificaron por el país (poniendo entre paréntesis la legitimidad de la decisión de un gobierno de facto de llevar al país a una contienda militar internacional).

A 40 años del fin del conflicto armado, podemos decir que la memoria colectiva se ha edificado alrededor de la conmemoración de la guerra, llegando incluso a teñir el reclamo por la soberanía, reclamo que hoy está inseparablemente unido al reconocimiento a los muertos y sobrevivientes del combate. Reclamar por la soberanía sobre las islas es visto como un homenaje a ese sacrificio y su renuncia aparece como una traición a la memoria y el compromiso de quienes lucharon por la patria.

Mientras en nuestro país la conmemoración se centra en el 2 de abril, día del desembarco argentino, en el Reino Unido se realiza el 14 de junio, día de nuestra rendición. En ambos casos, la fecha elegida permite rescatar el aspecto patriótico que implica luchar por la unidad y la soberanía del territorio. Es una manera en la que se oculta la dimensión dramática que toda guerra tiene: los conflictos bélicos siempre provocan muertos y dejan sobrevivientes que llevarán en su cuerpo las huellas de la batalla por el resto de sus vidas. Pero hay otra dimensión dramática en toda guerra: siempre hay quienes son derrotados, como en este caso lo fuimos nosotros. El Reino Unido celebra una victoria con la que entiende que concluyó la disputa por la soberanía.² Nosotros, en cambio, debemos procesar la derrota y evitar que ella suponga, también, la pérdida definitiva de la validez de nuestro

² Como lo sugiere la cortante respuesta del entonces Primer Ministro británico, Boris Johnson, a nuestro presidente Alberto Fernández. Frente a la demanda argentina para incluir la soberanía sobre las islas en la agenda de temas bilaterales, Johnson habría afirmado que ese tema se había “cerrado” hace cuarenta años. Fuente: <https://www.telam.com.ar/notas/202206/596757-alberto-fernandez-boris-johnson-malvinas.html>. Sobre la conmemoración que los británicos realizaron a cuarenta años del fin de la guerra, véase: <https://www.bbc.com/news/uk-61799056>.

reclamo. Se trata de transformar la derrota en una ocasión para la reflexión sincera sobre el pasado y comprender por qué las cosas ocurrieron del modo en que lo hicieron (Koselleck, 2001, p. 83). Toda guerra supone también heridas entre los países que participaron, que generan rispideces y desconfianzas difíciles de superar y evaluaciones disímiles acerca de los papeles que protagonizaron y de las acciones que desarrollaron.³

Como sociedad, hemos decidido sostener el recuerdo de Malvinas asociado a la lucha de nuestros compatriotas y, sabiamente, hemos elegido el aspecto de la guerra que nos permite tener una actitud unida de respeto. Los veteranos y muertos en la guerra no contaban con la capacidad técnica ni con los desarrollos bélicos que hubiesen permitido una victoria frente a una potencia como la británica. Sin embargo, aceptaron con valor la misión que se les imponía, en la búsqueda de cumplir un viejo sueño, el retorno de la “hermanita perdida”. Ya sabemos hoy que, además de la disparidad de fuerzas, la recuperación de Malvinas fue una operación mal planeada y peor ejecutada, decidida más para dar un poco de oxígeno a un gobierno moribundo que para concretar el anhelo de unidad territorial amenazada por un enclave colonial. Con hombres sin la preparación adecuada, faltos de vestimentas e insumos indispensables para una contienda en un clima tan hostil, próximo a la llegada del invierno y en un territorio alejado del continente, las posibilidades tácticas de obtener un triunfo eran muy bajas.⁴

Nuestros militares de carrera carecían de la formación que requería una operación de esta naturaleza, durante décadas su ocupación central fue realizar supuestas tareas de inteligencia en contra del “enemigo interno”, reprimir a los sectores populares y participar activamente en

³ Véase, por ejemplo, el análisis que realiza Tzvetan Todorov sobre los aspectos contrapuestos que rescatan los vencedores y los vencidos de la Segunda Guerra Mundial (2002, pp. 169-175).

⁴ La falta de preparación adecuada para llevar adelante una iniciativa bélica en esa geografía, la errónea apreciación de la reacción del contexto internacional en general, y de los Estados Unidos en particular, la ausencia de articulación entre las diversas Fuerzas Armadas para desarrollar una estrategia conjunta y el escaso compromiso con el combate que mostraron muchos de los cuadros superiores quedaron en evidencia en el denominado *Informe Rattenbach*, producido por la junta de investigación cuya composición y funcionamiento fue decidida por el propio gobierno militar en diciembre de 1982. El volumen del informe que contiene sus (durísimas) conclusiones puede consultarse en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_rattenbach.pdf.

política como mano ejecutora de golpes de Estado que interrumpían gobiernos democráticamente elegidos, con la anuencia de los sectores económicos y las instituciones que, como la Iglesia, se veían favorecidos por ese accionar. El servicio militar obligatorio que estaba vigente en esa época tampoco proveía con la instrucción necesaria para la hipótesis de una futura guerra. En dichos de un conscripto en servicio en 1982:

La práctica militar consistía en lo que se denominaba “combate en localidades”, centrada en el allanamiento de edificios. Para atrapar al enemigo, que era un civil, se nos decía que había que disponer personal en la terraza, en la entrada y en las escaleras de cada piso. Finalmente, una vez ubicada la vivienda sospechosa, la orden era que se debía violentar la puerta. Esa práctica se realizaba en algún edificio del Regimiento, no lo hacíamos en un edificio de verdad (comunicación personal).

Los propios militares profesionales que debían luchar en las islas también eran miembros de las Fuerzas Armadas responsables de una represión brutal e ilegal que se desató sobre la población a partir del inicio del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. Y si, antes de la Guerra de Malvinas, una parte del país podía hacer “oídos sordos” a lo que estaba sucediendo, detrás de la excusa inmoral del “por algo será” y de la supuesta tranquilidad que habría significado el derrocamiento del gobierno de Isabel Perón, luego de la derrota el apoyo a la Junta Militar resultó difícil de sostener.

La concentración afectiva y semántica que involucra la figura de los caídos y veteranos de guerra nos permite, como sociedad, el ejercicio de un recuerdo sincero y compartido, alejado de las disputas políticas por el modelo de país con el que cada sector pueda estar comprometido. El 2 de abril se nos presenta como un día de luto, de respeto y de admiración a los muertos y a quienes han sobrevivido, pues han luchado por la patria (incluso en las condiciones de improvisación que agravaron el horror de la situación bélica a la que se enfrentaron). Por parte de la sociedad civil, o sea, aquella que está fuera de las estructuras militares que tomaron participación activa en el desarrollo del conflicto armado, los caídos y veteranos sobrevivientes son vistos alternativamente como “víctimas” y como “héroes”. Mientras la primera característica los ubica en el mismo universo en el que se posiciona el resto de la población al haber sido igualmente sometidos a las condiciones de un gobierno ilegítimo y

autoritario, la segunda caracterización los pone en una línea de continuidad con aquellos que han luchado por la soberanía poniendo en juego su propia vida.

AQUELLOS “CHICOS”, NUESTROS HÉROES

La canción de Ciro y Los Persas “Héroes de Malvinas” (2012) tiene unos primeros versos demoledores: “puede más la indiferencia de tu gente que la bala más voraz del enemigo”. Esas palabras sintetizan la marca que la Guerra de Malvinas dejó en nuestra sociedad la que, luego del apoyo que expresó a la acción militar emprendida por un gobierno gravemente comprometido con la violación a los derechos humanos, buscó olvidar la frustración que dejó la derrota en manos del Reino Unido y, peor aún, ocultó su compromiso silencioso con la dictadura militar. La denominada “desmalvinización”, que intentó ocultar a la población el rostro humano y la contundencia de la derrota en la guerra, se asoció también a una desvalorización de la condición heroica con la que anteriormente se había revestido la recuperación del archipiélago. Se trataba ahora de una “aventura”, decidida por un dictador borracho y acatada por trasnochados que buscaban mantenerse en el poder.⁵ Malvinas se transformó, así, en otro capítulo vergonzante de la última dictadura militar. Una mancha venenosa de la que había que huir y mirar hacia el futuro, incluso si eso involucraba abandonar aquellos territorios históricamente reclamados.⁶

Cerca de la finalización del conflicto bélico, otro tema musical se convirtió,

⁵ “La decisión de invadir Malvinas fue una estupidez que debió ser tomada por media docena de militares borrachos”, había dicho Jorge Luis Borges en una entrevista a *La Razón* en 1985 según lo consigna el diario *La Capital* en la edición del 1 de abril de 2012 (<https://www.lacapital.com.ar/politica/borges-y-la-guerra-malvinas-n381346.html>).

⁶ En la actualidad, una parte de la opinión pública y cierta dirigencia política sigue esa línea de pensamiento, considerando que las islas “se perdieron” y que sus habitantes incluso tienen derecho a la autodeterminación. Sobre la imposibilidad de aplicar el principio de autodeterminación al caso de las Malvinas, véanse los argumentos que se presentan en la página web de la Cancillería argentina: <https://cancilleria.gob.ar/es/politica-externa/cuestion-malvinas/la-cuestion-de-las-islas-malvinas>. Allí mismo se puede leer un detallado recorrido histórico de la posición de nuestro país sobre el reclamo de soberanía en los foros internacionales.

de manera indirecta, en una forma compleja y crítica de recordar la guerra de Malvinas. El tema “Aquellos soldaditos de plomo” de Víctor Heredia editado en 1983 en el álbum homónimo, describía la frustración y el dolor de quienes habían creído que el honor y el valor definían a la labor militar: “yo me creía, cómo creía en el honor del paso del batallón dentro de mi habitación”. La iconografía evocada remitía al pasado escolar del público de entonces, enmarcada en los retratos de San Martín luchando contra el ejército realista o sobre un caballo blanco cruzando los Andes, como lo reflejaban las tapas de las revistas infantiles de los años setenta y ochenta: “los gloriosos soldados que, sable en mano, avanzaban sobre aquel cruel invasor que atacaba mi nación”. De esa ilusión de gloria no quedaba más que desazón. Ya no se podía ocultar que la estructura militar se había puesto al servicio de la represión ilegal, la desaparición de personas y la apropiación de bebés nacidos en cautiverio; todas acciones reñidas con la moral y la solidaridad que deben regir el contrato social. Y en el juego de la guerra, los militares de carrera tampoco habían hecho exhibición de profesionalismo ni compromiso patriótico. Como dice Heredia: “de las banderas, sólo jirones; de los morriones empenachados, sólo un recuerdo desmadejado de dolor... ¿qué nos pasó, cómo ha pasado? ¿Qué traidor nos ha robado la ilusión del corazón?”.

En el inicio de la transición democrática, en pleno proceso de revisión del pasado represivo del cual la sociedad fue testigo pasivo (salvo contadas y valientes excepciones), la figura militar resultaba difícil de rescatar. La sociedad prefería pensarse como una víctima de la violencia estatal que había dejado al descubierto el informe *Nunca Más* y el Juicio a las Juntas. Sin embargo, la canción vuelve sobre una imagen militar, la de los juegos infantiles de la guerra, la de los héroes retratados en innumerables ocasiones en los manuales escolares, la que evoca al “Padre de la Patria”, aquel que nos legó un ejército cuyos principios fueron pisoteados. Pero la canción nos dice algo más. Entre quienes lucharon en Malvinas, una parte importante estaba compuesta por los conscriptos de las clases 62 y 63, los denominados “chicos de la guerra” según el título de una icónica película de 1984. Heredia los rescata en la figura de los “soldaditos de plomo”, un símbolo lúdico que para aquellos jóvenes pasó a la realidad. Y en el final, la canción nos dice:

Que vuelva el bruñido del bronce,
Que se limpien las banderas;
Yo quiero ver una fila entera de soldados desfilando
Y todo un pueblo cantando con renovada pasión.
Quiero de nuevo el honor
Aunque no existan victorias,
Quiero llorar con la gloria de una marcha militar,
Y un banderín agitar, frente a un ejército popular...

Sin necesidad de mencionarlos, estos versos nos llaman a rescatar a aquellos soldados que sí pueden desfilan como parte de “un ejército popular”, porque han sostenido el único compromiso por el cual vale la pena arriesgar la vida: la defensa de la soberanía nacional. Ya no son los “chicos” de 1982 (en verdad, dejaron de serlo en el momento en que nuestro país les dio armas y los envió a la guerra). Son ahora, en su mayoría, padres que reciben el aplauso cada vez que desfilan y portan uniformes militares exhibiendo sus condecoraciones. Que son vivados por jóvenes en cada recital de *Ciro y Los Persas* cuando suben al escenario al ritmo de la canción que los homenajea y que en algún momento los llama “*nuestros héroes de Malvinas*”.

UN NUDO: PAÑUELO E HILO

Decíamos al principio que Malvinas representa un nudo en la memoria de nuestro pasado reciente. Un nudo puede ayudar a que algo no se pierda, como el que se hace al final del hilo de coser para que la puntada quede fijada. También puede servir de recordatorio, como el nudo en el pañuelo de la canción “*Como la cigarra*” de María Elena Walsh. Malvinas es el nudo que nos hace recordar cada muerte ocurrida en las islas. Y cada una de aquellas otras muertes que, por egoísmo y abandono, hemos dejado que se produzcan en los años que siguieron a la guerra. Es también el nudo al final de un hilo que une los retazos de nuestro país a lo largo del tiempo y las generaciones. Está junto a los nudos de otros pañuelos y de otros hilos en la construcción de un recuerdo que aspira a ser compartido y atesorado para el futuro. Malvinas nos invita a practicar una conmemoración colectiva que, para ser sincera, deberá ir más allá de un feriado marcado

en el almanaque. Una conmemoración solo sirve como tal si rescata a quienes nombra: a los que no han vuelto y permanecen bajo las cruces en el cementerio de Darwin y a los que han sobrevivido cargando hasta hoy las marcas de la guerra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borges y la guerra de Malvinas. (2012, 1° de abril). *La Capital*. <https://www.lacapital.com.ar/politica/borges-y-la-guerra-malvinas-n381346.html>

Ciro y Los Persas. (2012). Héroes de Malvinas [canción]. En 27. 300.

Congreso de la Nación Argentina. (2000, 21 de diciembre). Ley 25.370. *Día del Veterano de Malvinas*. Boletín Oficial. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25370-65442>

González Monte, L. (2022, 27 de junio). El Presidente le dijo a Johnson que no habrá avance bilateral sin negociar Malvinas. *Télam Digital*. <https://www.telam.com.ar/notas/202206/596757-alberto-fernandez-boris-johnson-malvinas.html>

Falklands War 40th anniversary: PM praises 'daring and bravery' of veterans. (2022, 14 de junio). *BBC*. <https://www.bbc.com/news/uk-61799056>.

Junta Militar. Comisión de Análisis y Evaluación de las Responsabilidades del Conflicto del Atlántico Sur. (1982). *Informe Final*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_rattembach.pdf

María Elena Walsh. (1972). Como la cigarra [canción]. En *Como la cigarra*. CBS.

Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto. (s.f.). *La Cuestión de las Islas Malvinas*. <https://cancilleria.gob.ar/es/politica-exterior/cuestion-malvinas/la-cuestion-de-las-islas-malvinas>

Poder Ejecutivo Nacional. (1893, 30 de marzo). Ley 22.769. *Declárase "Día*

de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur" y Feriado Nacional, el 2 de Abril. Boletín Oficial. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/65000-69999/65454/norma.htm>

Poder Ejecutivo Nacional. (1894, 28 de marzo). Decreto 901. *Día de las Islas Malvinas. Traslado de fecha.* Boletín Oficial. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-901-1984-65455>

Victor Heredia. (1983). *Aquellos soldaditos de plomo* [canción]. En *Aquellos soldaditos de plomo*. Polygram Discos S. A.

Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Paidós.

Todorov, T. (2002). *Memoria del bien, tentación del mal. Indagación sobre el siglo XX*. Península.

> **Karin Laura Otero**

Universidad Nacional de Tierra del Fuego -ICSE

Espacio Malvinas. Diálogos posibles entre investigación, extensión y escuelas

RESUMEN

El artículo analiza la implementación de un proyecto extensionista de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Plantea los resultados del trabajo colaborativo entre distintos actores e instituciones en torno al Museo Pensar Malvinas de la ciudad de Ushuaia. Se relevan los testimonios orales, construidos desde el proyecto, para aportar a la investigación de la historia reciente fueguina y generar contenidos educativos para las escuelas.

Palabras clave: Malvinas, Museo, Testimonios orales, Tierra del Fuego, Escuelas.

INTRODUCCIÓN

El 40° aniversario de la Guerra de Malvinas trajo consigo el despliegue, por parte de distintas agencias de gobierno, de un conjunto de iniciativas memoriales vinculadas a la evocación del desembarco argentino del año 1982, junto al homenaje a los soldados conscriptos y militares de carrera que participaron de las acciones bélicas y perdieron su vida en las islas. A la vez, se desarrollaron en todo el país diversas actividades académicas tendientes a generar espacios de debate desde la perspectiva de diferentes campos disciplinares. La participación de universidades, centros de investigación científica, institutos de formación docente y escuelas, expresa un creciente interés en el abordaje del tópico Malvinas.

En el presente trabajo nos proponemos analizar una experiencia extensionista desarrollada desde la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida en

Islas del Atlántico Sur, a partir de un proyecto iniciado en 2018.¹ “Espacio Malvinas, propuesta integral para nuevos itinerarios educativos” respondió a una convocatoria anual de la Secretaría de Políticas Universitarias (Resolución n° 5135-2017), con el objetivo de generar contenidos históricos actualizados y recursos de enseñanza que significaran un aporte para el Museo Pensar Malvinas de Ushuaia.

En su origen el proyecto se planteó a partir de una demanda específica. La Asociación de Veteranos de Malvinas solicitó al área de vinculación tecnológica de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) la digitalización de un conjunto de revistas de difusión comercial, relacionadas con el período de la guerra y localizadas en el fondo documental del Museo.² Desde entonces se propuso incluir esta intervención dentro de un proyecto de mayor alcance, constituyendo un equipo de trabajo integrado por diferentes actores: docentes y estudiantes (de las carreras de Sociología, Ciencia Política, Medios de comunicación audiovisual y la Cátedra Libre Malvinas), profesionales y técnicos (vinculación tecnológica, biblioteca y producción audiovisual), docentes del Instituto de Formación (IPES Florentino Ameghino, Programa de historia oral) y colaboradores del Museo (espacio gestionado por la Municipalidad y la Asociación de Veteranos). Se diseñó, luego, una secuencia de acciones articuladas en distintas líneas: relevamiento del material documental gráfico y reconocimiento de los sitios y monumentos urbanos ligados a la Guerra de Malvinas. Al mismo tiempo, se implementaron espacios de actualización disciplinar para los integrantes del equipo y charlas abiertas para docentes y la comunidad en general.³

¹ Entendemos la función extensionista con los criterios establecidos en el Acuerdo Plenario n° 811/12 del Consejo Interuniversitario Nacional-Red de Extensión (CIN-RexUni): “espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte [...] Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares”.

² La mayor parte del material está conformado por donaciones de distintos números de la revista *Gente*, publicación clave en las acciones de propaganda del régimen militar durante la guerra.

³ Las instancias de actualización disciplinar y metodológica, contaron con la participación de Federico Lorenz, quien brindó a su vez charlas abiertas a la comunidad. Por su parte, Javier Trímboli tuvo a su cargo intervenciones dirigidas a docentes de Ushuaia y Río Grande.

A lo largo del proceso, fue adquiriendo mayor centralidad el eje relativo a la elaboración de nuevos materiales audiovisuales, con los que estudiantes y docentes de los distintos niveles del sistema educativo pudieran interactuar en el Museo. Nos propusimos, entonces, realizar un conjunto de entrevistas a personas que hubieran vivido en Ushuaia durante el periodo correspondiente a la última dictadura cívico-militar, o que hubiesen tenido vinculación directa con las Islas Malvinas antes o durante la guerra.⁴

Desde un punto de vista metodológico, los testimonios obtenidos constituyen —en sí mismos— fuentes orales que expresan una relación dialógica entre quien investiga y el sujeto de la entrevista. El contrapunto que se establece entre preguntas y respuestas, los conceptos que allí se reelaboran, los silencios, las emociones, articulan un entramado de vínculos abiertos entre distintas dimensiones: presente y pasado, privado y público, oral y escrito, autobiografía e historia (Portelli, 2018, p. 195). En este sentido, los relatos que surgieron están constituidos por narraciones y evocaciones que, aun remitiendo a una experiencia individual y subjetiva, se inscriben en el proceso más general de construcción de las memorias colectivas sobre el pasado reciente de nuestras sociedades.⁵

⁴ La selección de los perfiles y las entrevistas fueron desarrollados junto al profesor Gustavo Ortiz (coordinador del Programa de Historia Oral del IPES “FA”). Entre 2018 y 2019, se concretaron nueve encuentros registrados en soporte audiovisual en la Dirección de Producción Audiovisual (UNTDF, Sede Darwin). Cada testimonio “en crudo” será alojado en el futuro archivo oral del ICSE, como fuente disponible para la investigación académica. Por otra parte, durante el presente año elaboramos distintos contenidos educativos sobre la base de los testimonios: cada uno fue editado subdividiéndolo de acuerdo a ejes temáticos y conceptuales, los segmentos tienen una duración que va de uno a cinco minutos, posibilitando una interacción más dinámica en la muestra del Museo. Se generó también un corto para la presentación de la propuesta a docentes en las escuelas. La edición técnica estuvo a cargo de Candelaria Jiménez y Edson Rodríguez.

⁵ Las características distintivas de la historia reciente, como pasado abierto, proceso signado por experiencias traumáticas, pasado que no pasa, son jerarquizadas en tanto que nudo constitutivo y diferencial respecto de otros aspectos del pasado cercano —proximidad temporal, contemporaneidad de los testigos— (Franco y Lvovich, 2017). Véase las relecturas del problema desarrolladas por Levín (2020).

MALVINAS E HISTORIA RECIENTE FUEGUINA, LAS POTENCIALIDADES DE LOS TESTIMONIOS ORALES

A inicios de la década de 1990 el Territorio Nacional de Tierra del Fuego se instituyó como provincia.⁶ Hasta entonces sus habitantes dependían del gobierno nacional para la designación de las autoridades del ejecutivo local y no tenían derecho a ejercer la ciudadanía política plena.

Algunas de las características diferenciales de la sociedad fueguina fueron configuradas a partir de la implementación de la Ley de Promoción Económica (n° 19.640); promulgada durante el gobierno militar de Lanusse e impulsada con posterioridad a los conflictos bélicos de la última dictadura. El estímulo a la instalación de industrias livianas y de electrónica —mediante exenciones aduaneras e impositivas—, constituyó un polo de demanda de mano de obra, lo que resultó atractivo para migrantes de diferentes provincias en un contexto general de reestructuración del sistema productivo nacional. De este modo, las políticas de defensa geoestratégica —de larga tradición en las Fuerzas Armadas— tuvieron un correlato efectivo en el impulso al poblamiento del territorio fueguino con habitantes de nacionalidad argentina.⁷

La escalada belicista del 78 —en torno a la disputa limítrofe con Chile respecto del canal Beagle y las islas Lennox, Picton y Nueva—, se había producido sobre una población que hasta la década de 1970 estaba integrada por un 40% de extranjeros, cuya mayoría era de origen chileno o sus descendientes. Tierra del Fuego se había transformado en el escenario de una guerra que no llegó a desencadenarse, sin embargo, los preparativos, aprestamientos y estado de alerta generalizado, modificaron la vida cotidiana de sus habitantes.

Cuatro años más tarde, en abril de 1982, el gobierno militar llevó adelante la ocupación/recuperación de las Islas Malvinas. La reacción del gobierno británico y su negativa a negociar la soberanía condujeron al inicio de la guerra. Nuevamente, la población civil fueguina debió participar de las acciones para la defensa, mientras que los destacamentos militares

⁶ En abril de 1990 el Congreso Nacional promulgó la Ley n° 23.775 de provincialización y el 1 de junio de 1991 se sancionó la Constitución Provincial.

⁷ Véase la siguiente progresión de los datos poblacionales: 1970: 13527 habitantes. 1980: 27358. 1991: 69369. 2001: 101079. 2010: 127205 (INDEC-DGEyC).

desplegaban las prácticas correspondientes a una guerra internacional (Batallón de Infantería 5 y Base aeronaval, en Río Grande, y Base Naval y flota de ultramar, en Ushuaia).

El estudio de la experiencia local de la guerra constituye un área de trabajo novedosa y relativamente incipiente (Lorenz, 2013). Entre las diversas formas de abordaje de Malvinas —como causa nacional, cuestión soberana, tópico cultural, escenario de integración o conflicto abierto, entre otras—, un acercamiento atento a las vinculaciones que actores concretos establecieron con las islas, posibilita indagar en los procesos históricos generales a partir de nuevos interrogantes. A su vez, la construcción de una escala que acote el objeto de análisis puede permitir profundizar en las diferentes dimensiones de los problemas estudiados, observando matices y contradicciones dentro de un rango temporal de mayor amplitud.⁸

En este sentido, la historia reciente de Tierra del Fuego y los procesos sociales vinculados con los conflictos bélicos de la última dictadura constituyen un área que comienza a ser explorada. Las vacancias en las producciones historiográficas se pueden atribuir a las lógicas de constitución del campo académico local (Fernández y Otero, 2022), así como a las características más generales asumidas por los estudios históricos y sociales respecto de Malvinas (Guber, 2017; Rodríguez, 2017; Lorenz, 2021). En este marco, entendemos que la construcción de fuentes orales, a través de los testimonios de distintos protagonistas, se transforma en un aporte sustantivo para indagar en la experiencia social del pasado fueguino.⁹

...

A continuación, presentaremos los diferentes testimonios atendiendo a los aspectos que consideramos de mayor relevancia para la elaboración de conocimientos situados. Nos interesa reconstruir a partir de los recuerdos y evocaciones de las personas entrevistadas, algunas experiencias sociales específicas que —localizadas en la Patagonia austral— se inscriben en procesos claves de la historia nacional.

⁸ Un abordaje desde esta perspectiva, sobre las memorias de los habitantes de Santa Cruz y sus vinculaciones con la población malvinense, se encontrará en Pierini y Beecher (2022).

⁹ En esta línea se encuentran los trabajos de Fernández y Malizia (2017) y Horlent (2018).

El orden de la presentación responde a las fechas en que fueron realizadas las entrevistas. Debido a la extensión prevista para el artículo, hemos sintetizado el contenido de los relatos y algunas precisiones vinculadas a la historia de vida de los actores.¹⁰

Alejandro (3/4/2018): nacido en Malvinas en 1947, pertenecía a una familia de cuatro generaciones de isleños. En su relato refiere al modo de vida de las poblaciones rurales del archipiélago y a los días de infancia y adolescencia entre las tareas vinculadas a la cría de ganado y la asistencia a la escuela. Destaca las divisiones de clase y estatus que existían entre los trabajadores descendientes de escoceses e irlandeses y aquellos funcionarios de la corona británica o gerentes de empresas inglesas. Según su análisis, la condición de ciudadanos de segunda (“kelpers o cabecitas negras”) dentro de la Commonwealth, fue interpelada por las políticas de acercamiento e integración promovidas por el Estado argentino a inicios de los años 70. Al momento de iniciarse la guerra de 1982, el entrevistado trabajaba en Líneas Aéreas del Estado (LADE), desde donde apoyó las acciones argentinas. Con posterioridad, migró hacia el continente y habiendo ya obtenido su ciudadanía se transformó en un referente destacado en las políticas de reclamo por la soberanía en distintos foros internacionales.

Daniel (14/6/2018): oriundo de Córdoba, reside en Tierra del Fuego desde 1987. Fue convocado para la guerra como soldado por el Regimiento de Infantería 25, donde había realizado el servicio militar obligatorio. En su relato profundiza en la experiencia bélica a partir de las relaciones de solidaridad y entrega sostenidas por los soldados.

Contrapone sus vivencias como joven de clase media, futuro estudiante universitario, con las realidades de otros compañeros originarios de las provincias del norte del país, valorando positivamente la fortaleza y generosidad de quienes estaban en una situación de mayor vulnerabilidad social y económica. Con respecto a la posguerra, establece un arco que va de los silencios y temores iniciales hasta el proceso de organización de las asociaciones de excombatientes para su reconocimiento social y político, destacando la denuncia judicial de crímenes cometidos contra soldados

¹⁰ Para un análisis más extenso de los ejes planteados a partir de las entrevistas, puede consultarse Otero (2022).

conscriptos durante el conflicto y el apoyo realizado a las acciones públicas de identificación de los cuerpos yacentes en el Cementerio de Darwin. El posicionamiento y compromiso con la causa Malvinas es sintetizado en la lucha por la Memoria, Verdad, Justicia y Soberanía.

Juan (31/5/2018): ex marino clase 1951, cabo principal, sobreviviente del hundimiento del ARA General Belgrano. El entrevistado reconstruye distintos aspectos de la vida cotidiana a bordo del crucero, haciendo eje en la formación profesional y el rol de las fuerzas armadas en tiempos de paz y de guerra. Critica las representaciones de los soldados como “chicos de la guerra” subrayando el reconocimiento a los desempeños en combate. A su vez, analiza los argumentos que discuten si el ataque del 2 de mayo puede ser considerado crimen de guerra, por haber sido realizado fuera de la zona de exclusión marítima fijada por Gran Bretaña. Por último, plantea sus diferencias con los discursos oficiales sobre el rescate a los naufragos y subraya el rol jugado por los navíos que escoltaban al crucero. Desde su perspectiva, podrían haberse salvado más vidas si las embarcaciones hubiesen permanecido en la zona del hundimiento durante las primeras horas del suceso.

Dámaso (13/7/2018): suboficial Mayor de Artillería de Marina (R) que participó de la “Operación Rosario”. En la entrevista, recuerda su época inicial de formación como marinero y explica los motivos que lo condujeron, desde Salta, a elegir la carrera naval (integraba una familia numerosa, podía colaborar con la manutención de sus hermanos, asumir nuevos desafíos y conocer el mar). Respecto del desembarco en Malvinas, señala la desinformación acerca del destino al que se lo había asignado a fines de marzo del 82, al tratarse de una operación secreta solo conocida por las máximas autoridades de las fuerzas armadas. Participó de las primeras acciones, estando a cargo del control de las comunicaciones en la sede del correo de Puerto Argentino (ex Port Stanley). Al poco tiempo, fue destinado a tareas de información sobre tráfico marítimo en el hito fronterizo 1, entre Argentina y Chile (Tierra del Fuego). A pesar de que un hermano suyo también estuvo en la guerra, no pudieron compartir las experiencias hasta dos décadas más tarde. En el relato, da cuenta de la dificultad para expresar los sentimientos sobre las vivencias relacionadas con el conflicto como manifestación de un síntoma de estrés postraumático. El entrevistado jerarquiza la importancia de transmitir a las nuevas generaciones las historias relativas a la guerra, como una forma de “malvinizar”.

José (6/7/2018): radicado en Ushuaia desde 1981, trabajó en la Base Naval como personal civil a cargo de un galpón de suministros. El entrevistado caracteriza a la ciudad como un pueblo de pocos habitantes donde “todos se conocían”. Llamaba su atención que en la Armada se contratara a trabajadores de origen chileno, afectado por el conflicto de 1978 al que había observado desde su ciudad de origen (Punta Alta, Buenos Aires). Respecto del inicio de la Guerra de Malvinas, destaca la sorpresa y conmoción asociadas a lo inimaginable del conflicto. Describe los procedimientos de instrucción militar para la defensa recibidos por el personal civil, que incluía la posibilidad de utilizar eventualmente cañones antiaéreos. A la vez, narra las acciones que los habitantes debían realizar: oscurecimientos de las viviendas, evacuación de edificios públicos ante simulacros de bombardeos, dirigirse a refugios, entre otras. La evocación de los sucesos vinculados al hundimiento del ARA General Belgrano –noticias, llegada de los naufragos al puerto de Ushuaia, atención inmediata, voluntad de ayudar, traslado al continente– constituye un punto de quiebre en la entrevista; el acontecimiento es significado como una huella profunda y singular en la memoria de la guerra.

Diana (21/8/2018): Nació en Ushuaia (1971), se desempeña como profesora de historia y directiva de una escuela secundaria. Durante los episodios del Beagle y Malvinas, su familia permaneció en Tierra del Fuego. Los recuerdos de aquellos días se sobreimprimen en un mismo relato, enunciando una aparente confusión temporal que denota la reelaboración de vivencias similares con diferentes intensidades. Las prácticas de defensa del 78 impactan en el cotidiano escolar y familiar, se asimilan hasta normalizarse, y deben ser vueltas a poner en funcionamiento ante la guerra del 82. La entrevistada alude a la combinación entre los juegos infantiles y el disciplinamiento social: marchar como soldados, tomar distancia, esconderse de potenciales ataques o invasiones. Desde su perspectiva actual, como docente, subraya la necesidad de reponer el contexto histórico general de la guerra y las políticas del terrorismo de Estado, articulando las efemérides con los contenidos del diseño curricular de cada nivel.

Silvana (11/10/2019): nació en 1973, vive en Ushuaia desde 1986. En la entrevista narra las vivencias en tanto que “hija de militar” (diferentes destinos, adaptación permanente a nuevas escuelas, desarraigo). En marzo de 1981 se trasladó con su familia a Inglaterra, en el marco de las funciones de capacitación profesional asignadas a su padre: actualización

técnica del ARA Santísima Trinidad, como suboficial segundo mecánico. Allí permanecieron hasta noviembre. Posteriormente, en el mismo navío él sería destinado al desembarco en las Malvinas. Como consecuencia de un error en la información brindada por las autoridades, la familia creyó que el padre había sido embarcado en el ARA General Belgrano, llegando incluso a estar incluido temporariamente en las listas de fallecidos a causa del hundimiento.

Ana (28/10/2019): docente, profesora de Lengua y Literatura, se radicó en Ushuaia en 1983. Plantea que su vinculación inicial con Malvinas se debe al trabajo de su padre, agente marítimo en la empresa TAMIC. A partir de la Declaración Conjunta sobre comunicaciones entre Malvinas y el continente (1971), comenzó a desarrollarse una política sostenida de acercamiento a los isleños. En ese marco, se establecieron algunos acuerdos comerciales. La entrevistada relata los intercambios de correspondencia y conversaciones telefónicas mantenidas con el encargado de una pequeña cooperativa, a fin de lograr abastecer las solicitudes de productos de buena calidad y precio (alimentos, repuestos de maquinarias, insumos). En el relato, destaca las acciones dirigidas a construir lazos de confianza con los habitantes de las Malvinas: radicación de empresas estatales (YPF, YCF, LADE), atención médica, dotación de maestras argentina bilingües, incorporación de estudiantes en colegios porteños o patagónicos, etc. Señala, también, que fue a partir de su experiencia familiar que logró pensar en las islas como un lugar habitado por gente que vivía distintas necesidades y pudo así cambiar la imagen estática ligada a la efeméride escolar. Al momento de comenzar la guerra, se identificó con el pacifismo, como opositora de conciencia.

Marcos (27/9/2019): nació en Ushuaia (1968), es profesor de Historia. En el relato analiza su historia de vida haciendo un contrapunto constante entre los procesos del 78 y del 82. Traza un paralelo entre las etapas de infancia y adolescencia con la dictadura y la transición a la democracia; la época de felicidad infantil violentada por la movilización bélica se contraponen al despertar político producto de la derrota en Malvinas. Tematiza el nacionalismo territorial como problema: una comunidad austral integrada por chilenos y argentinos es atravesada por las disputas limítrofes reactivadas por dos dictaduras; a los seres queridos –en el barrio, la escuela, el lugar de trabajo– se los debe ver como el “enemigo”. Respecto del 82, destaca las manifestaciones populares de alegría por una

causa histórica y su inconsciencia o negación respecto de los indicios de que era posible perder las Islas (versiones de Radio Magallanes opuestas a la revista *Gente*). En ese contexto, el hundimiento del Belgrano significó un golpe de realidad en tanto que existencia concreta de la guerra y la muerte.

BALANCE PROVISORIO

El proyecto de extensión universitaria que analizamos aquí, se transformó en un dispositivo de intercambio y construcción de nuevos saberes. Ante la demanda de una acción puntual y concreta, que fue luego resuelta operativamente, pudo construirse un espacio de diálogo entre distintos actores de la comunidad, portadores a su vez de diferentes trayectorias, experiencias de vida y conocimientos. Algunas de las herramientas de investigación de las ciencias sociales junto a ciertos procedimientos del lenguaje audiovisual, posibilitaron generar fuentes orales y contenidos educativos para el Museo Pensar Malvinas y, desde allí, para docentes y estudiantes de las escuelas fueguinas.

Una muestra conformada, solamente, por nueve testimonios nos permite imaginar un entramado complejo de procesos históricos de los que la sociedad de Tierra del Fuego es parte constitutiva. La historia reciente argentina, la Guerra de Malvinas y el conflicto del Beagle, los nacionalismos y las disputas de soberanía, las acciones heroicas y los crímenes de lesa humanidad, las solidaridades y la integración pacífica, aparecen enunciados y tematizados en las entrevistas. Cada experiencia singular está ligada y atravesada por los procesos colectivos; que tantos excombatientes y militares profesionales hayan elegido este territorio como su lugar de residencia, expresa las huellas de una historia que permanece abierta. Los relatos de infancia de “pueblos chicos” transformados en escenarios de guerra, dejan traslucir los temores ante la destrucción de los lazos comunitarios conocidos, la posibilidad de la muerte o su inminente certeza.

Por último, poner a disposición los resultados del trabajo realizado –para su análisis, relectura y críticas– habilitará las condiciones de posibilidad de nuevos y futuros proyectos extensionistas.

FUENTES

Consejo Interuniversitario Nacional. (2012, 26 de marzo). Acuerdo Plenario 811/12. *Plan estratégico 2012-2015 de la Red de Extensión Universitaria Nacional*. <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>

Poder Ejecutivo Nacional. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. (2017, 6 de diciembre). Resolución 5135-2017. *Proyectos aprobados en la Convocatoria de Extensión Universitaria "Universidad, Cultura y Sociedad 2017"*. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/RS-2017-5135%20-%20Univ-Cult-Soc_0.pdf

Presidencia de la Nación. (1972, 16 de mayo). Ley 19.640/72. *Establece el Régimen fiscal y aduanero especial, base de las sucesivas políticas de promoción económica industrial*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/28185/norma.htm>

Congreso Nacional. (1990, 26 de abril). Ley 23.775/1990. *Establece la provincialización del Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23775->

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández, G. & Otero, K. (2022). Hacer historia en el sur del Sur: investigación y escritura de la historia en Tierra del Fuego. En M. Philp y otros (eds.). *Historiografía argentina: Modelo para armar* (pp. 475-490). Imago Mundi.

Fernández, G. & Malizia, M. (2017). Antiguos pobladores de Ushuaia. Historias de un presente que se disputa el pasado. Voces recobradas. *Revista de Historia Oral*, 37, (pp. 22-33)

Franco, M. & Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto Ravignani*, 47.

Guber, R. (2017). Una guerra implausible. Las ciencias sociales, las humanidades y el lado moralmente probo en los estudios de Malvinas. *PolHis*, 20.

Horlent, L. (2018). Flujos, redes migratorias e inserción laboral. La migración chilena en Ushuaia, 1947-1970. *Magallania*, 46(2), 63-83.

Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI Editores.

Levín, F. (2020). Un grano de arena en la inmensidad del mar: lo que puede aportar la historia a la elaboración de pasados traumáticos. *Historia da Historiografía*, 33(13), 309-339. <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1578>

Lorenz, F. (2013). Otras marcas, guerra y memoria en una localidad del sur argentino (1978-1982). En *Unas islas demasiado famosas. Malvinas historia y política* (pp. 95-125). Capital Intelectual.

Lorenz, F. (2021). Apuntes para una agenda de investigaciones para Malvinas y el Atlántico Sur. *Fuegia. Revista de estudios sociales y del territorio*, 1(4), 26-39. https://www.untdf.edu.ar/uploads/archivos/Vol_IV_1_26_39_2021_Lorenz_1640016803.pdf

Otero, K. (2022). La guerra de Malvinas, desde Ushuaia. Un análisis histórico, a escala local, de las prácticas y representaciones sociales en torno a un conflicto bélico internacional. *Prácticas de Oficio. Investigación y reflexión en ciencias sociales*, 28. (1), 41-56.

Pierini, M. M. & Beecher, P. (2022). Malvinas en la memoria de los habitantes de Santa Cruz: desde las primeras migraciones hasta el conflicto bélico. *Prácticas de Oficio. Investigación y reflexión en ciencias sociales*, 28(1), 3-18.

Portelli, A. (2018). Un trabajo de relación. *Testimonios*, 7, 193-204.

Rodríguez, A. B. (2017). Por una Historia Sociocultural de la guerra y posguerra de Malvinas. Nuevas preguntas para un objeto de estudio clásico. *PolHis*, 20.

> **Cecilia Linare**

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de La Plata

> **Oscar Edelstein**

Facultad de Ciencias Sociales y Ciclo Básico Común. Universidad de Buenos Aires

El conflicto Malvinas en la escuela secundaria. Entre la historiografía académica y la enseñanza.

RESUMEN

En el contexto del 40 aniversario de la Guerra de Malvinas y según los principales lineamientos político-pedagógicos elaborados desde la Dirección General de Cultura y Educación para el abordaje del tema, en este artículo recuperamos algunas líneas de investigación en desarrollo y planteadas recientemente por especialistas referentes en los estudios sobre el conflicto Malvinas y el Atlántico Sur que pueden resultar orientadoras para revisar su enseñanza en la escuela secundaria. Atendiendo a su relación con los conceptos estructurantes de las disciplinas escolares que conforman el área de las Ciencias Sociales, presentamos una agenda de temas, problemas y enfoques epistemológicos producidos en el campo disciplinar que nos permite finalmente reflexionar en torno a la pregunta ¿qué historias de Malvinas y del Conflicto en el Atlántico Sur enseñar en la escuela secundaria? Interrogante que se constituye para las y los docentes en un desafío pedagógico y didáctico a la hora de planificar la enseñanza.

Palabras clave: Cuestión Malvinas, Nivel Secundario, Historiografía académica, Enseñanza escolar.

INTRODUCCIÓN

Los 40 años que se cumplieron durante 2022 de la Guerra de Malvinas constituyeron una excelente oportunidad para repensar la enseñanza de este tema en las escuelas secundarias. De hecho, así fue propuesto por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia

de Buenos Aires en la comunicación de marzo de este mismo año, titulada “Soberanía, Memoria y Democracia. Tres ejes centrales de la educación bonaerense”. En este documento se enlazan tres conmemoraciones de la historia reciente argentina que interpelan a las escuelas en tanto formadoras de ciudadanos críticos. Junto a las efemérides del 24 de marzo,¹ y del 2 de abril,² —y con ellas la articulación entre la última dictadura militar y la Guerra de Malvinas como temáticas escolares sustentadas en un amplio cuerpo de disposiciones nacionales y provinciales que abarcan más de dos décadas de políticas educativas—, se propone incluir en el calendario escolar el aniversario de los 40 años de democracia iniciada en 1983, a cumplirse en 2023.

Respecto a Malvinas,³ la propuesta para las escuelas consiste en abordar una “Agenda Malvinas 40 años” desde un enfoque multidimensional que, además del reconocimiento a los soldados caídos y veteranos de guerra, trabaje con “un arco temático que refuerce la enseñanza de *Malvinas, Soberanía y Memoria* como una cuestión de Estado y que incluya núcleos problemáticos que necesariamente deben aparecer en las aulas” (DGCyE, 2022). Los núcleos enunciados son: “Soberanía Territorial, Económica, Geopolítica, Cartográfica, Historiográfica, Epistemológica, Cultural, Cognitiva, Lingüística, Pedagógica, Alimentaria, Comunicacional, Artística” (DGCyE, 2022).

De este modo, y a través de tales orientaciones, la enseñanza de Malvinas podría estudiarse en las escuelas secundarias bonaerenses como un conflicto de larga data que no se circunscribe exclusivamente al acontecimiento bélico y a la historia reciente, con profundas repercusiones en distintos planos de la realidad social del país durante el pasado, todavía en el presente y también en el futuro.

En función de estos lineamientos educativos y dado que uno de esos núcleos problemáticos hace referencia a la producción historiográfica, en

¹ Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, (Ley Nacional n° 25.633, año 2002).

² Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas, (Ley Nacional n° 25.370, año 2000).

³ En este artículo utilizamos el concepto “Malvinas” en un sentido genérico, también aludimos a “conflicto Malvinas” para referirnos a la disputa que Argentina sostiene con Inglaterra por la soberanía nacional de las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur a partir de la ocupación británica en 1833. El término involucra a su vez, las nociones de causa y cuestión Malvinas, remite a procesos históricos de larga duración y a la historia reciente, incluye espacialidades diversas y múltiples sujetos y grupos sociales involucrados.

este artículo recuperamos algunas líneas de investigación en desarrollo y planteadas recientemente por especialistas referentes en los estudios sobre el conflicto Malvinas, que pueden resultar orientadoras para revisar la enseñanza del tema en la escuela secundaria. Es decir, a partir de su articulación con los avances producidos en el campo disciplinar y sin descuidar su relación con los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales entendidas como disciplinas escolares.

Antes de presentar este desarrollo, repasamos brevemente la historia de la cuestión Malvinas como construcción escolar y planteamos algunos de los principales desafíos político-pedagógicos que, a nuestro parecer, el tema enfrenta hoy.

LA ENSEÑANZA DE MALVINAS. TRADICIONES, TENSIONES Y DESAFÍOS

La enseñanza de la cuestión Malvinas en la escuela tiene una larga historia y tradición a lo largo del siglo XX y por lo menos hasta 1982, ya que se constituyó como un tópico específico de la formación política en las escuelas al calor de los nacionalismos vigentes en la Argentina de entreguerras (Romero, 2004; Guber, 2001).

En este sentido, concebimos a la idea de Nación como una arena en donde el mundo político e intelectual disputó sentidos, como puede reconstruirse a partir de diferentes investigaciones históricas sobre el movimiento obrero, la vida política o intelectual (Matsushita, 1986; Halperín Donghi, 2003; Terán, 1999). Esas disputas de sentidos también pudieron observarse en las políticas públicas educativas y en los manuales escolares aprobados por el Estado o que circularon en las escuelas (Romero, 2004; Santos La Rosa & Marinozzi, 2018).

Por otra parte, desde fines del siglo XX, a partir de las nuevas efemérides de la historia reciente incorporadas en el calendario escolar bonaerense, el tema Malvinas vuelve a incluirse en el marco de la formación ciudadana de las y los estudiantes según los propósitos atribuidos, en este caso, a la conmemoración del 2 de abril.⁴ De este modo, la guerra adquiere mayor

⁴ Para consultar el calendario escolar oficial de la provincia de Buenos Aires ver: https://abc2.abc.gob.ar/calendario_escolar/2022/calendario-escolar-2022

centralidad a la hora de abordar el conflicto Malvinas, poniendo el foco en el homenaje a los veteranos de guerra y a los soldados argentinos caídos en combate. Sin embargo, es necesario señalar que el tema Malvinas implica una temporalidad más extensa que la coyuntura de la dictadura y la guerra (Linare, 2022).

Esta observación sobre el tiempo histórico también forma parte de las condiciones de la historia enseñada. En efecto, desde hace varias décadas la enseñanza de la historia se ha pensado epistemológica y didácticamente en términos procesuales, recurriendo a un tiempo histórico de una duración temporal superior a la del acontecimiento pero no tan larga como la de las historias ensayísticas. Por ejemplo, entre la formación de la Primera Junta de gobierno y la constitución del Estado argentino existe un espacio temporalmente conocido como “La revolución de Mayo”. Estos temas ligados a una historia fáctica, de eventos o acontecimientos, constituyen claramente las posibilidades didácticas del desarrollo de las clases, es decir, en las ideas acerca de cómo estos contenidos más precisos pueden jerarquizarse, recortarse, profundizarse y desplegarse en términos de los conceptos estructurantes y disciplinares en los que están inscriptos los contenidos de la enseñanza.

Por otra parte, en la enseñanza de Malvinas hoy, a 40 años de la guerra, se entrecruzan las tradiciones precedentes, las perspectivas epistemológicas divergentes que hacen pie en esas tradiciones, incluso sobre las ideas de Estado y nación, y en este mismo campo, las tensiones políticas que forman parte de la historia presente global.

En ese sentido es imposible desconocer que dictadura y Malvinas están condicionadas por diferentes posicionamientos, por las narrativas de las comunidades de interpretación a las que se pertenece (familia/escuela), las producciones académicas, los trayectos formativos y las convicciones (DGCyE, 2022).

Muy probablemente la inclusión de la causa Malvinas en la escuela a partir del siglo XXI lleva inscripta esta controversia político-cultural, además de las cuestiones centrales sobre las ideas de nación, imperio, colonialismo, soberanía como conceptos disciplinares estructurantes del contenido.

A nuestro entender, la novedad de las últimas décadas la constituyó la apuesta desde las políticas públicas a fortalecer el reclamo de soberanía argentina de las islas sobre la base de una concepción de nación democrática y plural, a partir de la emergencia de los nuevos movimientos sociales y su

inscripción en una comunidad política diversa. Una marca de la Argentina posterior a 2001, en la que tales políticas públicas se sustentaron en una concepción de soberanía en clave múltiple. Sin embargo, hoy se observa una nueva encrucijada. En lo que respecta a la enseñanza de Malvinas, el avance de las tendencias neoconservadoras hacen hincapié en las tradiciones escolares con signo territorialista del siglo pasado (David Harvey, 2007).

La cuestión que pervive desde hace aproximadamente diez años, entonces, es que la definición de contenidos sobre Malvinas está atravesada por múltiples significantes y que estos por sí mismos no resuelven su desarrollo didáctico.

En este punto, parece insoslayable volver a pensar los vínculos que existen entre la investigación y la enseñanza, entre el conocimiento social producido en el marco y bajo los cánones científico-académicos y el conocimiento escolar, tema sobre el que ya se ha escrito mucho (Cuesta Fernández, 1997; Finocchio, 1991; De Amézola, 2007; González, 2021).

UNA AGENDA DE TEMAS, PROBLEMAS Y ENFOQUES PARA INVESTIGAR MALVINAS Y PENSAR LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA

Tal como sostiene Elizabeth Jelin (2002), las fechas y los aniversarios son coyunturas que activan las memorias, en donde la conmemoración ocupa un lugar destacado en la esfera pública –incluyendo la escolar– a partir de manifestaciones explícitas de distinto tipo, compartidas por algunos actores y otras en abierta confrontación. Al respecto, el 40 aniversario de la Guerra de Malvinas no ha sido una excepción, habilitó numerosos espacios en los que diversidad de voces circularon y circulan en pos de reinterpretaciones, debates y estados de la cuestión sobre el tema.

De manera anticipada o inmediatamente después a esta particular coyuntura son muchas las investigadoras y muchos los investigadores especialistas en los estudios sobre el Conflicto del Atlántico Sur que han hecho sus aportes. Por cuestiones de tiempo y extensión no podremos analizarlos en su totalidad, pero sí nos parece un ejercicio interesante recuperar algunas líneas de investigación –que incluyen nuevos temas, problemas y enfoques– en desarrollo y planteadas recientemente, que

pueden resultar orientadoras para revisar la enseñanza de Malvinas en la escuela secundaria a la luz de su articulación con los avances producidos en el campo disciplinar y sin descuidar su relación con los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales entendidas como disciplinas escolares. Estos son: el tiempo histórico, el espacio geográfico y los sujetos sociales.

Federico Lorenz es un historiador referente en los estudios sobre Malvinas con una destacada trayectoria y amplia producción escrita sobre el tema. En 2021 publicó un artículo en la revista *Fuegia* editada por la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, en el que presenta una agenda de investigación colectiva y multidisciplinaria para las Islas Malvinas, el Atlántico Sur y la Antártida a partir de perspectivas regionales y locales con el propósito de interpelar las autorrepresentaciones nacionales construidas sobre Malvinas desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX.

Entre todas las propuestas que el autor plantea, nos interesa destacar aquella en la que invita a elaborar “una historia descentrada” a través de una mirada transnacional y regional que ponga en valor las particularidades locales, y nos permita renovar nuestras preguntas considerando espacios y procesos históricos más amplios. En particular, Lorenz hace referencia a la historia atlántica, un campo de estudios relativamente joven que se expande y consolida con rapidez, cuyo objeto de indagación son los mares y sus costas entendidos como espacios articulados y atravesados por relaciones sociales, en el que circulan personas y mercancías que inciden fuertemente en el ambiente. Para el caso de Malvinas, “se trata de analizar el desarrollo de las rutas marítimas mundiales desde la expansión ultramarina europea que incluyen el Atlántico Sur, el litoral patagónico, Malvinas y Tierra del Fuego, con el fin de resituar la historia regional en contextos globales.” (Lorenz, 2021, p. 32). Según Lorenz, este enfoque posibilita:

analizar los procesos históricos regionales de ocupación del espacio y la interacción a escala regional, tomando por eje la expansión capitalista mundial y las formas en las que la región austral se insertó en ella. Así, se distinguen a priori distintos momentos en los cuales la expansión occidental austral se organizó en base a la explotación de recursos, y cuya cronología de explotación y expansión debe precisar a distintas escalas: la caza de focas y lobos marinos, la cría extensiva de ovejas y –como una forma de proyectar la mirada a las regiones más australes, la industria

ballenera (Lorenz, 2021, p. 32).

La explotación de los recursos naturales en la zona marítima en conflicto tiene implicancias actuales y con proyección a futuro que pueden ser analizadas en las aulas. Lorenz observa que la disputa por la soberanía de las Islas Malvinas ha cristalizado en la memoria colectiva de la sociedad argentina, ante todo como un reclamo territorial-continental perdiéndose de vista millones de kilómetros cuadrados de superficie oceánica.

Cabe preguntarse si tal cristalización no ha calado también en la escuela. El autor nos interpela a las lectoras y los lectores con las siguientes preguntas:

¿Somos, por caso, un país que se imagina de cara al océano, con todo lo que esto implica? ¿Qué lugar ocupan el mar, las costas, la pesca, los marinos, los puertos, la industria naval, en nuestras representaciones dominantes como país? [...] ¿Qué efectos culturales tendría dejar de ver el mar desde la orilla? ¿Qué otras formas de relaciones con el mundo, de qué formas diferentes imaginaríamos nuestro lugar en la región, en el planeta? [...] ¿Dónde empieza y termina un país cuando se imagina marítimo? (Lorenz, 2021, pp. 37-38).

Creemos que estos interrogantes son una puerta de entrada más que interesante para explorar con las y los estudiantes de la escuela secundaria, tal como propone Lorenz, a partir de los aportes de la historia atlántica y de manera multidisciplinar, en clave transnacional y regional.

Por otro lado, en el mes de mayo de 2022, en la ciudad capital de la provincia de Santiago del Estero se llevaron a cabo las XVIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, el encuentro federal más importante de historiadoras e historiadores del país. El panel de apertura estuvo dedicado a los 40 años de la Guerra de Malvinas, y en él disertaron otros dos reconocidos especialistas en el tema, Andrea Rodríguez y Darío Barrera.

Aquí volvemos a recuperar de ambos autores aquellos aportes enunciados en el marco del campo disciplinar que consideramos potenciales para pensar la enseñanza de Malvinas.

Por su parte, Rodríguez también planteó una agenda de temas y problemas pero a diferencia de Lorenz, esta autora focalizó en la historia reciente, específicamente en los estudios de la Guerra y la Posguerra de Malvinas, área en la que se especializa, desde los aportes del enfoque socio-cultural. Según la autora, este enfoque se distancia de las perspectivas

historiográficas militares, políticas y diplomáticas que dominaron el campo antes del conflicto bélico y hasta los años 2000, momento en que los estudios socio-culturales comenzaron a desarrollarse en el país gracias a algunos trabajos pioneros como el de Rosana Guber (2001) y Federico Lorenz (2006).

En este marco, la investigación científica se focaliza en las experiencias, representaciones, memorias e identidades de los sujetos, tanto de aquellos que lucharon en la guerra, como también de sus familiares, la comunidad y la sociedad en general. La guerra se concibe, ya no como un racionalizado conflicto entre Estados o una forma particular de hacer política por otros medios, sino como un fenómeno socio-cultural vinculado a los otros ámbitos de la vida humana. Esto supone despegarse del estudio de las operaciones militares, la dimensión táctica o estratégica, temas típicos de una historiografía militar clásica, y adentrarse en la indagación de la guerra como una realidad cotidiana y material vivida y sufrida por la sociedad en su conjunto.

Se trata de una perspectiva que también promueve un abordaje multidisciplinar, en tanto no excluye una dimensión de análisis local o regional al centrarse en el estudio de experiencias de sujetos y grupos marcados por la guerra en contextos situados. Es, entonces, un análisis microsocioal que parte del estudio de la especificidad de dichas experiencias pero sin perder de vista la totalidad de un proceso histórico de más amplio alcance (Rodríguez, 2017).

De este modo, los enfoques socio-cultural y microsocioal posibilitan conocer las experiencias situadas y subjetivas de los actores ligados al conflicto bélico en un tiempo histórico que a la vez lo excede para concentrarse además, en el tiempo de la posguerra. Entendemos que tales perspectivas circulan al momento de abordar Malvinas como objeto de estudio en las escuelas secundarias, especialmente gracias a la centralidad que en ellas tienen la presencia y los testimonios de los excombatientes, aunque también es cierto que muchas veces, incluso en las entrevistas que se les realizan se focaliza en la experiencia de la guerra y menos en sus luchas y demandas posteriores, la organización y visibilidad que fueron adquiriendo los centros de excombatientes, las particularidades que este proceso tuvo en cada localidad, entre otros temas. Creemos que conocer y estudiar el tiempo de la posguerra desde estos enfoques habilita nuevas preguntas para trabajar en las aulas.

Por último, Darío Barrera en su presentación, al igual que lo hizo Lorenz, también puso el foco en la historia regional, aunque este autor se centró en el periodo tardocolonial y los primeros años revolucionarios de la historia argentina y americana. Barrera señaló que con la renovación disciplinar que se dio en nuestro país a partir de los años 1980, el archipiélago malvinense no se constituyó como un tema de interés u objeto de estudio para los investigadores del campo de los estudios regionales de dicho periodo. Malvinas representa para la sociedad argentina, tres grandes significantes: la única guerra convencional en la que participó Argentina en el siglo XX, un conflicto diplomático y una causa nacional. Pero, sostiene el autor, “relacionar ese nombre con cualquier tipo de problemática vinculada a la historia rioplatense del periodo colonial o la del Atlántico Sur durante la formación del capitalismo puede ser muchas cosas, menos algo evidente” (Barrera, 2022, p. 3). Se sugiere, entonces, conocer la historia temprana de Malvinas, lo que supera las determinaciones territoriales nacionales a favor de una construcción histórica que considere espacios económicos, culturales, políticos o sociales mucho más extensos en temporalidades de larga duración.

El pasado largo de Malvinas –su lugar en el virreinato peruano, su papel en la creación del virreinato rioplatense, su ingreso en las conversaciones de los ministros españoles aun antes de la colonización francesa, ese mismo proceso, la cesión de Luis XV a Carlos III y todos los conflictos con Gran Bretaña desde 1767 hasta 1833– tampoco entraban en la agenda renovadora (Barrera, 2020, p. 7).

La pregunta por la “entrada” de estos temas en la agenda de la escuela queda resonando quizá con cierta incomodidad pero también de manera muy interpelante, a la vez que ofrece pistas para posibles abordajes. Por ejemplo, relacionar Malvinas “en clave regional [con] temas complejos e interesantes como la defensa del territorio virreinal, el tráfico de animales, la relación entre los puertos o las disputas por el paso bioceánico” (Barrera, 2022, p. 19).

En definitiva, inscribir Malvinas en la historia mundial, americana, argentina y regional desde las perspectivas socio-cultural y atlántica, contribuye a desarmar su asociación directa y muchas veces excluyente con la guerra desde un enfoque fundamentalmente estatalista, de la que

hablan los autores citados.

A MODO DE SÍNTESIS, ¿QUÉ HISTORIAS DE MALVINAS ENSEÑAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA?

El desarrollo de una agenda de temas y problemas para el campo disciplinar e historiográfico nos permitió, como decíamos más arriba, reflexionar acerca de los vínculos que existen entre la historia que se investiga y la historia que se enseña en las escuelas. Entendemos que este análisis se constituye como un nuevo punto de partida que nos devuelve otra pregunta insoslayable en el marco de las didácticas específicas: ¿qué historia enseñar? En particular, ¿qué historias de Malvinas y del Conflicto en el Atlántico Sur enseñar en la escuela secundaria?

A su vez, este interrogante se convierte para las y los docentes en un desafío pedagógico y didáctico a la hora de planificar la enseñanza. Es posible que en ese proceso de selección, secuenciación y organización de los contenidos curriculares, estos asuman una centralidad que corre la atención de los enfoques. Creemos necesario restituir una mirada pedagógica más atenta a los enfoques disciplinares de las Ciencias Sociales.

Ninguno de los que fueron presentados por los investigadores considerados en este trabajo son excluyentes, sino que se complementan y enriquecen. Y cabe destacar que están en sintonía con los lineamientos pedagógico-didácticos presentados este año por la DGCyE para el abordaje de Malvinas, al igual que con los enfoques epistemológicos asumidos en los Diseños Curriculares para el área de las Ciencias Sociales y materias afines de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.

La historia regional, atlántica, transnacional, microsocio-cultural o socio-cultural en diálogo con los conceptos estructurantes del área nos permiten inscribir el conflicto Malvinas y del Atlántico Sur en temporalidades y espacialidades diversas, reconocer múltiples sujetos, grupos y relaciones sociales involucradas en este proceso histórico, entre otros aspectos.

FUENTES

Dirección General de Cultura y Educación. (2022, marzo). *Soberanía, Memoria y Democracia. Tres ejes centrales de la educación bonaerense.*

<https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos/soberania-memoria-y-democracia?u=62386d2b70dbd2beb9fb69bd>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bandieri, S. (2005). *Historia de la Patagonia*. Sudamericana.

Barriera, D. (2022). La historia regional argentina y el archipiélago malvinense: comprender desencuentros, fabricar conexiones. *Quinto Sol*, 1(26), 1-24. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/6516>

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.

De Amézola, G. (2008). Esquizohistoria. *La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. El Zorzal.

Finocchio, S. (1991). ¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? *Entrepasados*. Revista de Historia, 1, 93-106.

Halperín Donghi, T. (2003). *La Argentina y la tormenta de mundo. Ideas e ideologías entre 1930 y 1945*. Siglo XXI Editores.

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.

González, M. P. (2021). ¿Qué llega de la historiografía académica a la historiografía escolar? Una exploración en torno a la temática de la última dictadura en la escuela secundaria. *Revista Páginas*, Año 13(32). <https://doi.org/10.35305/rp.v13i32.505>

Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Fondo de Cultura Económica.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.

Linare, C. (2022). El conflicto y la guerra de Malvinas en las prescripciones curriculares del nivel primario bonaerense (1993-2020). ¿La historia de una derrota en el campo de batalla curricular? *Clío & Asociados*. La Historia Enseñada, (34), 1-18.

Lorenz, F. (2012) [2006]. *Las guerras por Malvinas*. Edhasa.

Lorenz, F. (2021). Apuntes para una agenda de investigaciones para Malvinas y el Atlántico Sur. *Fuegia*, 1(4), 26-39. https://www.untfd.edu.ar/uploads/archivos/Vol_IV_1_26_39_2021_Lorenz_1640016803.pdf

Matsushita, H. (1986). *Movimiento obrero argentino. 1930-1945*. Hyspamerica.

Rodríguez, A. B. (2017). Por una historia sociocultural de la guerra y la posguerra de Malvinas. Nuevas preguntas para un objeto de estudio clásico. *PolHis*, 20, 161-195. <https://polhis.com.ar/index.php/polhis/article/view/271>

Romero, L. A. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI Editores.

Santos La Rosa, M. & Marinozzi, M. (2018). La causa Malvinas como construcción escolar. Génesis y desarrollo. En L. Del Valle (coord.), *Revisitando Malvinas. Memoria, Historia y escuela* (pp. 39-60). EDIUNS.

Terán, O. (1999). Acerca de la idea nacional. En C. Altamirano, *La Argentina en el siglo XX* (pp. 279-287). Ariel.

> **Federico Strifezzo**

Documentalista

Enfermeras de Malvinas: 40 años después pueden decir "Nosotras también estuvimos"

RESUMEN

Terminado el conflicto del Atlántico Sur, comenzó un proceso de desmalvinización en el que las y los protagonistas debieron enfrentar un prolongado silencio con consecuencias sobre sus vidas. 20 años después, con la desclasificación del *Informe Rattenbach*, los soldados empezaron a ser escuchados y pudieron contar muchos de los dolorosos recuerdos que durante tantos años habían tenido que callar. Sin embargo, un grupo de 90 mujeres tuvieron que esperar muchos años más para poder hablar, marginadas por una regla que parece dictar el conocimiento de la historia: que la guerra no tiene rostro de mujer. El encuentro fortuito con una foto me permitió ingresar en una realidad desconocida de la Guerra de Malvinas: la de las enfermeras, instrumentadoras quirúrgicas, aspirantes navales y radioperadoras que cumplieron funciones en distintos lugares del continente y de la plataforma marítima. A través de los recuerdos de Alicia Reynoso, Stella Morales y Ana Masitto, tres enfermeras de la Fuerza Aérea, intenté dar cuenta de estas historias en un documental para que finalmente, 40 años después, la sociedad escuche lo que ellas tenían para contar.

Palabras clave: Mujeres, Enfermeras, Recuerdos, Silencio, Documental.

La Guerra de Malvinas terminó el 14 de junio de 1982, y ese mismo día, con la derrota, comenzó el olvido. Deslegitimado, el gobierno militar inició un proceso de desmalvinización; proceso que continuaría en democracia y que cubriría a nuestra historia reciente de silencios y heridas.

Recién el 8 de febrero de 2012, casi 30 años después de la rendición firmada por Benjamín Menéndez, se publicó en el *Boletín Oficial* el Decreto n° 200/2012 que ordenaba la desclasificación y difusión pública del *Informe Rattenbach*. Se trató de un primer paso para desarchivar las voces

de los soldados y mirar por primera vez de frente lo ocurrido durante la guerra. Fue, al mismo tiempo, un intento de terminar con el olvido y escuchar por primera vez a esos excombatientes que habían vuelto de las islas por las noches, en micros con las ventanas tapadas. En las voces de los protagonistas, se descubrió que la clase 1963 no había completado su instrucción básica de tiro y combate; que por carencia en logística se produjeron graves problemas de desnutrición; que los soldados eran enviados al frente de batalla sin armamentos; que no había comunicaciones entre las tres Fuerzas Armadas por lo que las decisiones se tomaban de manera aislada e improvisada.

La desclasificación del *Informe Rattenbach* permitió que el largo silencio en torno a Malvinas comenzara a terminar. Lo que había para decir y escuchar era traumático, difícil, pero al mismo tiempo necesario. El olvido se transformaba en otra cosa: en recuerdo, en memoria, en la posibilidad de sanar. Impulsados por el interés social, muchos excombatientes pudieron empezar a hablar, publicar libros, participar de documentales y películas. Sin embargo, un importante grupo de mujeres que habían participado del conflicto tuvieron que seguir en silencio durante una década más.

ENCUENTRO CON UNA FOTO

Una mañana, antes de comenzar una clase de la Maestría en Periodismo Documental que cursaba por entonces en la Universidad Tres de Febrero (UNTREF), mirando el celular me crucé con una foto en la que cinco jóvenes mujeres, vestidas con el uniforme verde, caminaban delante de unas cuantas ambulancias. Sonreían y sostenían sus cascos como si fuesen carteras. Una, inclusive, miraba a cámara. La foto llamó mi atención, las cinco mujeres parecían estar posando, y no entendí si era el fotograma de una película que no había visto o si se trataba de la portada de un disco de una banda de rock. Observé la imagen durante un buen rato, tratando de descifrar si era una imagen documental o si se trataba de otra cosa. En el texto que acompañaba la imagen leí “enfermeras de la guerra de Malvinas”. ¿Enfermeras? ¿Malvinas? Nunca había escuchado nada parecido.



Figura 1. Ana, Alicia y Stella ayer y hoy.

Pocas semanas después me encontré con Alicia Reynoso en un bar de la avenida Rivadavia. Durante aquel encuentro Alicia me contó que ella era una de las jóvenes de la imagen, que las cinco eran enfermeras de la Fuerza Aérea Argentina y que luego de la recuperación de las islas las habían enviado a Comodoro Rivadavia junto a un hospital reubicable. Me contó que no habían ido como voluntarias, sino que las habían enviado como a cualquier otro soldado. Me dijo los nombres de sus compañeras: Stella Maris Morales, Ana Masitto, Gladys Maluendez y Gisela Bassler. Me aclaró, también, que ellas habían sido las primeras cinco en llegar, pero que en total habían sido 14. Me habló de oscurecimientos, de amenazas de bomba, de heridas imborrables, de soldados pidiendo por sus madres, de pies de trinchera, de superiores abusivos, de lo difícil que era estar tan lejos de sus familias. Tuvimos una larga charla que llenó de sentidos y de profundidad esa foto que les habían sacado para una revista poco antes de que comenzara la guerra, y para la que efectivamente habían posado.

Después de contarme muchas anécdotas, Alicia pasó al tema del silencio y del olvido. Durante más de 30 años ninguna de ellas había podido hablar sobre lo sucedido. Habían sido borradas de la historia, y ni la sociedad ni la Fuerza Aérea a la que pertenecían parecían querer recordarlas. Inclusive el

incipiente proceso de remalvinización que atravesaba nuestra sociedad las mantenía al margen. Era tan profundo ese silencio que Alicia, pocos años antes, como muchos excombatientes, había intentado suicidarse. El intento fallido la llevó a comenzar terapia, y fue durante una sesión que comentó al pasar que había participado en la guerra. Esa charla con su terapeuta abrió en su interior una caja de Pandora que, como el *Informe Rattenbach*, había estado guardada bajo llave. Desenterró fotos, algunas revistas de la época, cartas. Esos primeros movimientos la llevaron a reencontrarse con Ana Masitto y Stella Morales. El reencuentro borró en un instante las más de tres décadas que habían pasado desde la última vez en que se habían visto. De nuevo fueron las amigas que habían sido en Comodoro Rivadavia. Se sentían olvidadas, desaparecidas en vida inclusive; y eso las llenaba de dolor. Y ahora, que finalmente podían recordar, comenzaban a sentir el deseo de hablar, de poder decir “nosotras también estuvimos”.

LA GUERRA TAMBIÉN TIENE ROSTRO DE MUJER

En su libro *La guerra no tiene rostro de mujer*, la escritora rusa Svetlana Alexiévich escribe: “Siempre han sido hombres escribiendo sobre hombres, eso lo veo enseguida. Todo lo que sabemos de la guerra, lo sabemos por la ‘voz masculina’. Todos somos prisioneros de las percepciones y sensaciones ‘masculinas’. De las palabras ‘masculinas’. Las mujeres, mientras tanto, guardan silencio” (Alexiévich, 2015, p. 13).

Con esta frase, que aparece en el prólogo de su investigación, la autora pone de relieve un hecho evidente que hasta hace no mucho tiempo parecía querer ignorarse: que los libros de historia, películas, documentales, canciones y poemas que evocan o intentan reconstruir distintas guerras, siempre tuvieron como principales protagonistas a los hombres, siempre fueron contados por hombres. Las mujeres, mientras tanto, parecían estar en otros lugares. Pero no estaban en otros lugares. Desde las invasiones inglesas hasta la Guerra de Malvinas, las mujeres tomaron las armas, curaron heridas, fueron espías y arriesgaron sus vidas como cualquier otro soldado. La Guerra de Malvinas no fue la excepción. Hubo más de 90 mujeres que participaron del conflicto cumpliendo distintas tareas en las tres Fuerzas Armadas. Un primer grupo corresponde a las 59 aspirantes navales que se encontraban realizando estudios de enfermería en la base

de Puerto Belgrano al momento de comenzar la guerra.¹ La mayoría eran menores de edad y no estaban recibidas. Otro grupo es el de las seis instrumentadoras quirúrgicas que desde el 11 de junio de 1982 cumplieron funciones en el buque hospital ARA Almirante Irizar.² Ellas eran civiles y se ofrecieron como voluntarias mientras realizaban una pasantía en el Hospital Militar. Un tercer grupo es el de 11 mujeres que formaron parte de la Marina Mercante.³ Ellas, como radiooperadoras, cadetes, comisarios de abordaje y enfermeras, realizaron tareas de inteligencia en distintos buques. Finalmente, un grupo de 14 enfermeras de la Fuerza Aérea se desempeñaron en un hospital móvil ubicado en Comodoro Rivadavia.⁴ Allí, todas las noches recibían heridos que llegaban en aviones Hércules C-130 desde las islas; entre ellas estaban: Alicia Reynoso, Stella Morales y Ana Masitto, las tres enfermeras que terminarían transformándose en las protagonistas de mi documental.

La idea de realizar una película sobre sus historias surgió no solo para llenar ese espacio vacío como lo es el de la presencia de las mujeres durante la Guerra de Malvinas, sino también para tensionar una tradición demasiado arraigada. Contar la guerra desde las voces femeninas permitiría remacar y criticar el hecho de que siempre fue el hombre el que narró; de que las pocas veces que las mujeres fueron contadas, fue a través de las palabras masculinas. La cámara, finalmente, filmaría y escucharía a las mujeres protagonistas para que las voces femeninas, sus imágenes, comiencen a poblar los espacios simbólicos de los que fueron expulsadas. Si la guerra siempre fue un mundo exclusivamente masculino, *Nosotras también estuvimos* intentaría mostrar que también es femenino. Al coro de voces masculinas le sumaríamos las silenciadas voces femeninas y así,

¹ Algunas de ellas son: Claudia Patricia Lorenzini, Nancy Susana Stancatto, María Alejandra Piero, María Graciela Trinchin, María Alejandra Rossini, Nancy Castro, Liliana Castro y Cristina Battistela.

² Silvia Barreda, Susana Maza, Norma Navarro, María Marta Lemme, María Angélica Sendes y María Cecilia Ricchieri.

³ Marta Beatriz Jiménez, Graciela Gerónimo, Mariana Soneira, Estela Carrión, Noemí Marchesotti, Olga Graciela Cáceres, Doris West, Perla Aguirre, Olga Elvira Grasso, Nelly De Vera y Savid Molina.

⁴ Mónica Rojas, Mónica L. Rodríguez, Ana Masitto, Mirta Rodríguez, Sonia Escudero, Elda Solohaga, Gladis Maluendez, Alicia Reynoso, Stella Maris Morales Bota, Stella Maris Morales, Gisela Bassler, Marta Arce, Liliana Colino y María Esther Moreno.

en el mejor de los casos, podríamos completar una tradición incompleta. Las enfermeras eran un misterio a resolver y para eso, creía, había que darles voz e imagen. Definitivamente un documental era el medio justo para lograrlo.

Además, contar las historias femeninas permitiría cuestionar las definiciones legales sobre quién es un Veterano de Guerra de Malvinas (VGM). Hoy por hoy, dicha definición se circunscribe a quienes estuvieron dentro del Teatro de Operaciones del Atlántico Sur (TOAS),⁵ definición que margina a muchos otros actores que se desempeñaron por fuera de ese escenario. Pero una guerra es más que aquellos que combaten. Por detrás y a los costados hay muchas otras personas involucradas en cuestiones de logísticas, salud o comunicacionales sin las cuales las consecuencias serían aún más dolorosas. Por eso, también, me resultaba importante contar las historias de las enfermeras, para plantear la necesidad de ampliar la definición de quién es o debería ser un VGM. Para que el TOAS incluya al continente.

UN VIAJE EN EL ESPACIO Y EN EL TIEMPO

Luego de comprender que lo central del documental debían ser las voces de las protagonistas, las voces femeninas largamente silenciadas, la pregunta que surgió fue de qué manera relatar esas historias que ellas tenían para contar; cómo darle forma a la narración. Después de todo, lo que me proponía hacer era una película, no una crónica periodística. Retomando la idea de que “la guerra es una vivencia demasiado íntima” (Alexiévich, 2015), comprendí que el eje debían

⁵ El 29 de septiembre de 1984 se sancionó la Ley n° 23.109, que estableció un régimen especial de salud, vivienda, educación y trabajo para excombatientes de Malvinas. Cuatro años más tarde, a través del Decreto Reglamentario n° 509/1988, se estableció en el artículo 1 que “a los efectos de la aplicación de la Ley 23.109 se considerará Veterano de Guerra a los ex soldados conscriptos que desde el 2 de abril al 14 de junio de 1982 participaron en las acciones bélicas desarrolladas en el Teatro de Operaciones del Atlántico Sur (TOAS), cuya jurisdicción fuera determinada el 7 de abril de dicho año y que abarcaba la plataforma continental, las ISLAS MALVINAS, GEORGIAS Y SANDWICH DEL SUR y el espacio aéreo correspondientes”.

ser sus recuerdos, los recuerdos que sobrevivieron a tantos años de olvido. No se trataba de reconstruir la presencia de las mujeres durante la Guerra de Malvinas sino de saber, y escuchar, qué era lo que ellas tenían para decir después de tantos años. Y así aparecería en su relato otra guerra, una guerra con menos épica, más cercana. Porque como escribe Alexiévich en el libro anteriormente citado:

En lo que narran las mujeres no hay, o casi no hay, lo que estamos acostumbrados a leer y a escuchar: cómo unas personas matan a otras de forma heroica y finalmente vencen. O cómo son derrotadas. O qué técnica se usó y qué generales había. Los relatos de las mujeres son diferentes y hablan de otra cosa. La guerra femenina tiene sus colores, sus olores, su iluminación y su espacio. Tiene sus propias palabras. En esta guerra no hay héroes ni hazañas increíbles, tan sólo hay seres humanos involucrados en una tarea inhumana (Alexiévich, 2015, p. 14).

La idea de volver a Comodoro Rivadavia con las protagonistas se transformó en el punto articulador del relato. Ellas nunca habían vuelto al lugar por lo que pensé que esa podía ser la mejor manera de contar esta historia; y que si lo hacían vestidas con el uniforme verde, como vestían durante la guerra, si llevaban cascos, borceguíes y bandoleras, íbamos a poder recuperar las imágenes perdidas, íbamos a viajar no solo en el espacio, hacia Comodoro, sino también en el tiempo, hacia el Comodoro del 82. Esta puesta en escena, pensaba, ayudaría a Alicia, Stella y Ana a trascender sus limitaciones personales, a ir más allá de sus memorias heridas, silenciadas durante tantos años. Era esta una historia pasada pero que, sin dudas, ocurría en tiempo presente.

Gracias al apoyo del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA), que eligió mi proyecto y me otorgó el subsidio conocido como Vía Digital,⁶ pude contar con los recursos suficientes como para emprender el viaje y finalmente, después de un largo proceso de investigación y producción, dos años después de encontrarme por primera vez con Alicia Reynoso en un bar de Buenos Aires, viajamos con el equipo técnico a Comodoro Rivadavia tres días antes que las enfermeras en busca de aquel espacio en el que había estado el hospital reubicable y que hasta el momento solo habíamos creído

⁶ <http://www.incaa.gov.ar/documentales-digitales>

ver en Google Maps.⁷ Para nuestra sorpresa, una vez más, el olvido había hecho su trabajo. En Comodoro Rivadavia nadie sabía dónde había estado ese hospital; e inclusive, pocos habían escuchado hablar de él. Por los testimonios de Alicia, Stella y Ana sabíamos que el terreno estaba cerca del aeropuerto General Mosconi, pero ni siquiera con esa pequeña pista nos pudieron orientar. Fuimos a la IX Brigada Aérea en donde nos entrevistamos con los superiores. Ellos eran los dueños del escurridizo terreno pero tampoco sabían demasiado. Las cosas habían cambiado en 30 años y no fueron pocas las excusas que nos dieron para disimular su desconocimiento. En busca de soluciones nos propusieron espacios alternativos, pero era claro que eso no iba a funcionar. Ir a otros lugares le quitaría a la propuesta todo su poder de evocación y la transformaría en un mero artificio. Con poco tiempo para encontrar el lugar antes de que llegaran las protagonistas, fuimos al aeropuerto General Mosconi, en donde nos prohibieron acceder a la zona del hangar por ser un terreno privado, propiedad de Aeropuertos 2000. Todos estos obstáculos pusieron en peligro la puesta en escena pensada. Sin muchas más opciones nos acercamos con las fotos a un terreno que hay junto al aeropuerto y con alegría descubrimos que ese era el espacio que buscábamos; o una parte, ya que la reja de Aeropuertos 2000 nos separaba del resto. Se trataba de un amplio baldío con basura y yuyos secos, un espacio que poco lugar parecía dar a la evocación. Pero algunos puntos de contacto con las fotos, unas casas en el horizonte, una torre, algunos montes, volvieron a



Figura 2. Alicia Reynoso en el refugio.

⁷ <https://www.google.com/maps/place/Comodoro+Rivadavia,+Chubut/@-45.7916074,-67.4662224,964m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0xbde4544de04824f5:0x5d9f7f8e3bb8ee4b!8m2!3d-45.8656149!4d-67.4822429>

entusiasmos. La confirmación llegó cuando para nuestra sorpresa nos encontramos con un refugio. Definitivamente ese era el lugar.

Según el plan de rodaje todo ocurriría durante una única jornada ya que lo importante era el reencuentro con el espacio, ese primer impacto. Una segunda visita le quitaría espontaneidad y lo volvería redundante, planificado. Finalmente, el jueves 2 de mayo del 2019, llegó la tan esperada jornada. Alicia, Stella y Ana se vistieron en el hotel en el que nos hospedábamos, se pusieron sus trajes verdes, sus borceguíes y bandoleras, agarraron el casco que habían conseguido y bajaron a la recepción en donde nos encontramos. Yo tenía un pequeño bolso con las fotos, unas antiparras y otros pocos elementos. Mientras las microfoneamos nada les dijimos sobre aquel lugar que habíamos descubierto el día anterior, y mucho menos sobre el refugio que habíamos encontrado.

Ya desde la combi comenzamos a registrar lo que conversaban. Sin intervenir en lo que decían las dejamos hablar. A partir de ese momento todo sucedió naturalmente. Encendimos la cámara y lo registramos todo, interrumpiendo brevemente para cambiar la batería o la tarjeta SD. Tal cual se ve en el documental ellas llegaron desorientadas, sin entender dónde se encontraban. De a poco, y a medida que se adentraban juntas en sus memorias, comenzaron a percibir algunos puntos de referencia: el suelo seco, el viento, casas a lo lejos. El encuentro con el refugio, pocos minutos después de nuestra llegada, terminó de activar sus memorias, de hacerlas sentir una vez más en el pasado. Después de 37 años, habíamos vuelto a 1982.

Por momentos hablaban con nosotros, pero la mayor parte del tiempo lo hacían entre ellas. Como muchas veces no escuchábamos lo que decían, el sonidista nos guiaba, avisándonos cuando creía que en algún lugar estaba sucediendo algo importante. Nosotros nos movíamos de un lugar a otro, siguiendo a Alicia en un momento, a Ana después, o Stella y a Alicia cuando se alejaban abrazadas. Ellas recorrían el lugar libremente, sobre todo después de ese primer reconocimiento, de haber pasado por el refugio que sin duda fue como meternos en el pozo de Alicia, con la diferencia de que en vez de sumergirnos en un mundo de maravillas con leyes físicas alteradas, ingresamos en un pasado largamente olvidado que pudimos empezar a recuperar. La sensación era que volvían a ser jóvenes y que con la distancia del tiempo reveían mucho de lo que les había pasado durante la guerra. Había risas, insultos, lágrimas. Mi

intervención se reducía a darles fotos y pedirles en algunos casos que las reconstruyéramos; pero fue solo en tres o cuatro oportunidades. A veces, al narrar una anécdota, lo hacían en presente lo cual daba lugar a momentos de intensa evocación. Fueron más de cuatro horas de evocar, reconstruir, jugar y hacer catarsis. Ellas que habían curado heridas durante la guerra, finalmente, parecían comenzar a sanar las propias. Finalmente, podían hablar y ser escuchadas.



Figura 3. Afiche del documental.

ELLAS TAMBIÉN ESTUVIERON

Lo único que quedó fuera de aquel día fue el final. Faltaba, creía, dar cuenta de la lucha que ellas mismas y en solitario habían comenzado poco tiempo antes de que conociera a Alicia, una lucha por ser escuchadas y reconocidas como veteranas. Una lucha de la que había sido testigo en cada uno de los actos a los que las había acompañado durante mi

investigación. Si bien el centro del documental son sus recuerdos, la evocación; me pareció que quedaba incompleto sin dar cuenta de esa lucha que era parte importante de sus historias. Fue así que surgió la idea de la placa, casi como una broma, pero en realidad como un homenaje. Que ellas mismas, agujereadora y destornillador en mano, fueran hasta el monumento del primer soldado caído de Comodoro Rivadavia y de manera clandestina pusieran su placa, una placa en la que decían “Nosotras también estuvimos”, podía dar cuenta de lo solitario y artesanal de su lucha, y del gran esfuerzo que venían haciendo desde hacía tantos años por ser escuchadas. Lo difícil fue lograr el permiso, cosa que logramos un día antes de volver a Buenos Aires. La filmación fue tranquila y programada. Filmamos y refilmamos las tomas, casi como si de una ficción se tratara. Ellas entendían la idea y les gustaba. La catarsis había pasado.



Figura 4. Abrazo entre Stella Morales y Ana Masitto.

Fue un largo proceso de más de cuatro años entre el día que me crucé con la foto y el estreno del documental el 2 de abril de 2021. Desde entonces, el interés por la historia de las enfermeras fue en aumento, permitiendo mostrar la película en muchos y variados espacios. Pudimos

Llegar a todo el país a través del canal Encuentro y la Televisión Pública, compartimos emotivas funciones en la sala 1 del legendario Cine Gaumont, nos invitaron a distintas provincias a realizar cine debates, participamos de funciones en escuelas, universidades y cárceles, y hasta llegamos a otros países a través de la selección en festivales de Colombia, Uruguay, Chile e Italia. Siempre y sin excepciones las devoluciones del público fueron de asombro y emoción. Nadie podía entender por qué estas mujeres debieron callar durante tantos años. Las explicaciones seguramente sean diversas. Lo cierto es que el arte, el cine, en particular el documental, tiene en sus genes la necesidad de trabajar con el otro, de construir una mirada empática hacia experiencias ocultas e ignoradas. En tiempos en los que la velocidad y el exceso de información suelen ser la regla y la causa de tantas confusiones, pienso que el documental debe ser revalorado como un medio necesario, como una herramienta para mirar el pasado con atención y paciencia, capaz de sanar las heridas que cargamos como sociedad.

Hoy las enfermeras comienzan a ver los resultados de una larga lucha solitaria. Alicia Reynoso y Stella Morales, dos de las tres protagonistas de la película, fueron reconocidas por la Justicia como Veteranas de Guerra de Malvinas durante el 2021, y en uno de sus fallos la justicia citó al documental como evidencia de que esas mujeres también estuvieron.⁸ Y en mayo de este año, Alicia Reynoso se transformó en la primera mujer en tener en su DNI la inscripción “Heroína de la Guerra de las Islas Malvinas”.⁹ Tanto ellas como sus compañeras comienzan a recibir la atención y los reconocimientos que se merecen. Hoy pueden hablar y ser escuchadas a lo largo y ancho de todo el país. El documental fue un aporte a esa lucha que hoy está dando tantos frutos. Creo que si en el futuro, una joven o un joven se cruza con la misma foto que a mi me introdujo en toda esta historia, seguramente no piense que se trata de la portada de un disco de una banda de rock; seguramente sepa que esas cinco mujeres son algunas de las tantas mujeres que participaron de la Guerra de Malvinas. Porque ellas también estuvieron.

⁸ <https://www.instagram.com/p/COOnQYQMgaHD/?hl=es>

⁹ Véase aquí la imagen del Documento Nacional de Identidad: <https://www.instagram.com/p/CdbqFeguAx-/?hl=es>



Figura 5. Fotograma del documental.

FUENTES

Poder Ejecutivo Nacional. (2012, 8 de febrero). Decreto 200/2012. *Informe final conflicto del Atlántico Sur - Releva clasificación seguridad*. Boletín Oficial. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-200-2012-193911>

Poder Ejecutivo Nacional. (1988, 26 de abril). Decreto Reglamentario 509/1988. *Reglamentación de la Ley N° 23.109 que acordara beneficios a los ex-soldados conscriptos que han participado en las acciones bélicas desarrolladas en el Atlántico Sur*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-509-1988-189653/texto>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexiévich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Penguin.

Puede visitarse la página del documentalista en:
www.federicotrifezzo.com.ar

> **Augusto Sánchez Ventimiglia**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

Experiencias y reflexiones desde el Plan FinEs: cuando el conocimiento (de los derechos) es poder

RESUMEN

El presente artículo retoma el recorrido de un docente del Plan FinEs, recuperando experiencias y reflexiones de la propia práctica educativa. Su propósito en primer lugar, es el de caracterizar algunas particularidades del FinEs, en tanto política pública de reparación de trayectorias educativas interrumpidas y garantía de derechos, desde el rol docente. Por otro lado, propone algunas notas a tener en cuenta al momento de construir el vínculo pedagógico con personas adultas en esta modalidad. Finalmente, pretende ser una invitación a otras y otros docentes de FinEs a animarse a registrar, sistematizar, comunicar e intercambiar sus propias experiencias con el fin de enriquecer la praxis pedagógica en pos de la garantía de derechos en territorios marcados por la injusticia social y educativa.

Palabras clave: Plan FinEs, Educación de adultos, Derecho a la educación, Vínculo pedagógico, Praxis docente.

Era mi primera vez como docente del Plan FinEs. Año 2015. La sede, el “Club Talleres del Ferrocarril Provincial” del barrio Gambier de la ciudad de La Plata. La materia, Metodología de la Investigación. La actividad, construir una definición colectiva de la palabra conocimiento a partir de las nociones previas que cada estudiante aportaba. Sumé al pizarrón mi aporte: “Conocimiento es poder”. A la semana siguiente, antes de iniciar el encuentro, se me acercó Analía muy conmovida: “Profe, yo me quedé pensando en esto que usted dijo... Conocimiento es poder. Mi patrón anterior me maltrataba. Si yo hubiese conocido mis derechos hubiera podido defenderme”.

Esa tarde, escuchando las resonancias de Analía, comencé a comprender de qué se trataba el plan FinEs. Yo contaba con saberes académicos sobre Paulo Freire, pero ese encuentro marcó el inicio de mi formación como educador popular. También tenía experiencia docente, pero en esa sede de aquel barrio comenzó mi aprendizaje sobre qué implica la educación secundaria de personas adultas. Analía no solo había hallado la palabra clave en su propia historia, sino que también me la había puesto en el centro entre conocimiento (conjunto de saberes, el contenido en términos didácticos) y poder (lo que puede el sujeto, lo que le permite o habilita ese conocimiento): Derechos.

La Ley de Educación Nacional n° 26.206, sancionada en 2006, en su artículo 2 concibe a la educación como un derecho personal y social garantizado por el Estado. El documento para el debate del proyecto de la que fuera esta ley, planteaba la necesidad de establecer definiciones respecto a la educación de personas jóvenes y adultas, coherentes con esta concepción de la educación: “El derecho a la educación no prescribe con la edad y, por lo tanto, el Estado debe asumir la responsabilidad institucional de garantizar a aquellas personas que, por una cuestión de injusticia social, no pudieron ejercerlo en su niñez, y hacerlo con las características específicas que les reclaman hoy su situación de edad, responsabilidades sociales y laborales” (Filmus y Kaplan, 2012, p. 324). El Plan FinEs comenzó a implementarse en 2008, como respuesta a esa necesidad.

Cuando hacemos referencia al Estado como garante de derechos, este enunciado aparece como abstracción, como consigna, como utopía o como reclamo. ¿Tomamos conciencia, quienes estamos siendo docentes, que hacemos referencia a nuestro rol en tanto agentes del Estado y por lo tanto garantes de derechos? Vuelvo sobre el encuentro con Analía, porque en mi propia trayectoria docente ubico allí el momento de esta toma de conciencia. Ante la necesidad nace el derecho, este se enmarca en la ley y se vehiculiza por medio la política pública. En medio de esta trama, estamos los sujetos quienes en el territorio, la cotidianidad y el encuentro hacemos posible “transformar un ‘derecho retórico’ en un derecho real y efectivo” (Kliksberg, 2012, p. 13).

En el encuentro con estudiantes a lo largo de estos años de docencia en el FinEs, no me dejan de impactar ciertas expresiones comunes cuando aprueban una materia o finalizan el trayecto formativo: “yo creía que a mí no me daba (la cabeza)”, “yo creía que no podía”. Enlazo aquí ese “no podía” (y ahora me doy cuenta que puedo) con aquel “poder” que Analía asociaba al conocimiento de los derechos. Me pregunto entonces, en qué momento del recorrido educativo-

escolar esa persona comenzó a “creer” que no le daba la cabeza o que no podía: la responsabilidad de quedarse afuera del derecho a la educación, puesta toda sobre el sujeto, entendida como fracaso individual, marcada o impresa en la subjetividad como un no poder. Algo similar ocurría con las y los cooperativistas de los programas Ellas Hacen y Argentina Trabaja, cuando me tocó desempeñarme como articulador territorial en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación: muchas de ellas y muchos de ellos, cuando les decía que para mantener el trabajo en la cooperativa era condición retomar la escuela, la respuesta inmediata era un “por favor pónganme más horas de trabajo, lo que sea, pero a la escuela, no”. De nuevo la pregunta acerca de las marcas de expulsión en algún momento de esas trayectorias educativas, que siguen doliendo en estas personas adultas. El documento para el debate de la Ley de Educación Nacional refiere a las condiciones de injusticia social que truncaron estos recorridos. “Si yo hubiese conocido mis derechos hubiera podido defenderme”, dijo Analía hablando de su patrón, pero bien podría referirse también a las condiciones que la dejaron fuera de la escuela siendo adolescente.

Por lo expuesto anteriormente, la dimensión de la garantía del derecho en el rol docente en FinEs implica también la de la reparación. Según Jaime Perczyk (2015) “el Plan FinEs no sólo tiene como fin el asegurar la finalización de los estudios primarios y secundarios. Trae consigo una acción reparadora al conjunto de jóvenes y adultos que han quedado histórica e injustamente por fuera del sistema educativo”. Lo fundamental, en principio, es construir y sostener el vínculo pedagógico. El vínculo docente-estudiante, es en este caso una relación que se establece entre personas adultas. Una de las partes, la de estudiante, con las marcas de expulsión educativa y sus consecuencias ya mencionadas. Se hace necesario generar un espacio educativo que posibilite la confianza y la escucha, que habilite la palabra, su circulación y su validez, que comprenda a esa persona en su historia y contexto presente. La afectividad cobra importancia aquí porque genera las condiciones de cuidado, sin infantilizar a los sujetos ni a las propuestas pedagógico didácticas: “pensar al adulto como un estudiante niño es desconocer su realidad concreta: padre, trabajador, referente, militante, artista; un sujeto con una vida laboral y social constitutiva de su cotidianidad” (Vilta, 2019, pp. 19-20).

Respecto al vínculo pedagógico, recupero la experiencia con una comisión a la que me tocó acompañar en Lengua y Literatura. Habíamos habilitado un grupo de WhatsApp para facilitar la comunicación y compartir materiales y

recursos. Algunos lunes o jueves a la noche después del encuentro en la sede, me gustaba enviarles videos leyéndoles cuentos cortos. El propósito era sumar un elemento a la construcción del vínculo, además de intentar generar el placer y el gusto por la escucha de la lectura. Un lunes una estudiante me dijo: “yo nunca les conté cuentos a mis hijos. El más chico, cuando mandaste la primera vez me dijo ¿tu profe te lee cuentos? Así que ahora les muestro tus videos y compartimos eso. Y me dicen: ¡decile a tu profe que mande más!”. Aquí un elemento incorporado a la construcción del vínculo pedagógico, la lectura de cuentos, posibilitó re-entramar otro vínculo en este caso de una madre con su hijo. El FinEs es un gran resonador, lo que allí se genera se extiende más allá del tiempo y espacio en la sede: puede re-construir vínculos comunitarios, barriales, familiares, etc.

Otra experiencia referida a esto, fue en un 3er año en la materia Estado y Nuevos Movimientos Sociales. La tarea consistía en realizar un trabajo de investigación sobre un movimiento social. A un estudiante le asigné, aleatoriamente, los movimientos de resistencia de los pueblos originarios. Al encuentro siguiente entregó un trabajo exclusivamente sobre el pueblo tehuelche. “Profe, había empezado a investigar sobre otros. Pero en el medio descubrí mis raíces. Cuando mi papá me preguntó qué estaba haciendo y le dije, me contó algo que yo no sabía: que mi tatarabuelo era tehuelche y había sido muy bravo en su tiempo. Me contó su historia y entonces quise conocer más, así que el trabajo es sobre los tehuelches”. Estrictamente no respondió a la consigna, pero eso terminó siendo un detalle que ambos, docente y estudiante, dejamos de lado. La tarea había resultado un vehículo que le permitió dialogar con el padre de algo de lo que no había hablado antes, enlazar con sus raíces y emprender un viaje de conocimiento hacia ellas.

El vínculo pedagógico con la persona adulta exige también “valorar los conocimientos adquiridos en la vida y el trabajo. ¿Es posible creer que un adulto no haya aprendido nada en cuarenta años de vida comunitaria, social, política? ¿Es posible creer que solo en la escuela se aprende y que si llega a los 60 años de edad sin haber pasado dos decenios en la escuela no se sabe nada?” (Vilta, 2019, p. 20). Incluir los saberes que cada estudiante trae consigo, valorarlos en tanto conocimiento, nombrarlos desde conceptos y categorías, complejizarlos, enriquecerlos, ampliarlos, ponerlos en tensión crítica para construir más conocimiento, es una tarea docente ineludible en la educación de personas adultas en general y en el Plan FinEs en particular. Esos saberes se incorporan a nuestras propuestas pedagógico-didácticas como

ejes constitutivos de las mismas. Es a partir de allí desde donde diseñamos nuestras planificaciones. Recuerdo un cuatrimestre que me tocó acompañar la materia de Filosofía en tres sedes ubicadas en territorios muy diferentes: pleno centro de la ciudad de La Plata, periferia urbana casi a límite con la ruralidad y un barrio popular constituido mayoritariamente por una comunidad migrante paraguaya. Los sujetos que conformaban cada sede, hacían tres grupos con contextos, problemáticas y saberes totalmente distintos. La materia era la misma, Filosofía. Las propuestas, diferentes: la primera centrada en la construcción del pensamiento crítico latinoamericano y nacional, la segunda en las situaciones límite como punto de partida de la filosofía, la tercera en la sabiduría y cosmovisión transmitidas en las leyendas de la cultura guaraní.

Sobre este punto, resulta indispensable la habilitación de la palabra para no establecer diagnósticos apresurados o teñidos de prejuicios. En un 1er año de una sede de Berisso había una estudiante que, según mi diagnóstico compartido con otras y otros docentes, tenía una "dificultad en la comprensión lectora". No lograba recuperar elementos de los textos, a nuestro criterio simples, ni siquiera inmediatamente después de haberlos leído. "Me olvidé", era su muletilla con una risita avergonzada. Una mañana en la que solo había asistido ella a la sede, llevé para trabajar la leyenda de la yerba mate en la versión de Eduardo Galeano. Nuevamente, esta estudiante "no pudo" comprender el texto. Como es migrante boliviana, le pregunté si conocía o recordaba alguna historia o leyenda de Bolivia. Me contó una historia que narraba su abuela en el campo, sobre el origen de la constelación de la Osa Menor. Tras el relato, se disculpó por si no lo había contado bien: "Es que me lo sé en quechua y me cuesta pasarlo a castellano". Al escuchar aquello decidí indagar un poco más y le pregunté si en su casa, cuando era chica, se hablaba solamente quechua. "Sí, hablamos el quechua. Otra parte de mi familia habla aimara también, pero yo quechua y ahora un poco más castellano. Por eso tenía problemas en la escuela cuando me vine, porque no me entendían", me dijo. Destaco aquí el "no me entendían" no "no les entendía", lo cual marca una gran diferencia. No se trataba de una dificultad en la comprensión lectora, sino que su lengua materna no es el castellano. No hubo espacio antes donde ella pudiera expresarlo. De esa mañana me quedó resonando la importancia de generar ámbitos de encuentro. Solo podemos conocer a las y los estudiantes cuando se habilita la palabra en un tiempo y espacio de diálogo.

Finalmente, garantizar el derecho a la educación de quienes retoman la trayectoria educativa en el Plan FinEs y repararla, implica re-vincular a ese sujeto

con el Estado en su cara institucional. Si bien en la interrupción de la trayectoria educativa de esas personas adultas se encuentran marcas de expulsión o no contención, los sentidos sobre la escuela que permanecen suelen ser opuestos a esta “experiencia”. Al comienzo del cuatrimestre, propongo a cada estudiante completar en una hoja la frase “Volver a estudiar...” con sensaciones respecto a lo que esto les significa. En la mayoría de las producciones aparece la idea de escuela como lugar de oportunidades, derechos, posibilidades, crecimiento, incluso promesa de ascenso laboral y social. Que las sedes de FinEs se abran en comedores comunitarios, clubes barriales, sociedades de fomento, capillas, centros culturales y otros lugares de referencia de la comunidad transformándolos en espacios pedagógicos, permite “enmarcar una propuesta educativa institucional pero desescolarizada” (Vilta, 2019, p.19). La desescolarización del formato sin perder la institucionalidad, posibilita generar dinámicas donde el aprendizaje, la evaluación y la acreditación sean posibles sin aquellos elementos del formato escolar tradicional que operan como seleccionadores. Enseñar y aprender entre mate y mate en mesas redondas, hacer “salida de egresadas” a una biblioteca popular ubicada en un parque de la ciudad, realizar un cierre de cuatrimestre “a la canasta” o tomar evaluaciones finales en una tardecita de diciembre a la vera del fuego de una parrilla, son algunas imágenes que vienen a mi memoria cuando busco ejemplos.

Todo lo escrito hasta aquí no pretende ser un recetario para la educación de personas adultas en el Plan FinEs. La escritura de este artículo me permitió volver sobre el recorrido de estos años como docente en esta modalidad, desde aquel encuentro con Analía en 2015: recuperar registros de encuentros y reflexiones ex post que fui guardando, retomar experiencias e intercambios con compañeras y compañeros docentes, entrecruzar todo esto con autoras y autores que lo enriquecen. Al mismo tiempo, su publicación intenta abrir un puente con otras y otros docentes de FinEs que vienen enseñando desde hace tiempo o están iniciando su propio recorrido. Este artículo es un convite de experiencias y reflexiones, para animarnos a registrar, sistematizar e intercambiar nuestra praxis educativa con personas adultas en cada sede. Es desde nuestras voces docentes que el Plan FinEs, como propuesta original de inclusión educativa, reparación de las trayectorias y garantía de derechos, puede tejerse en el “entramado pedagógico” (Cabaluz Ducasse, 2015, p. 15) junto a otras que persiguen el mismo propósito de saldar la gran deuda de injusticia social que persiste en Argentina y América Latina.

Con Analía y aquella comisión del barrio Gambier todavía sostenemos

el vínculo. La mayoría, incluyendo a ella, al egresar del FinEs continuaron estudiando en el nivel superior. El año pasado Analía publicó en sus redes, orgullosa, una foto de su sello de Acompañante Terapéutica. Ahora conoce sus derechos y trabaja en pos de los derechos de otras personas, en este caso el derecho a la salud mental. Yo sigo mi recorrido como docente en FinEs. Este año tuve otro encuentro significativo: Rosa, con 95 años, empezó el secundario. La acompañé en Lengua y Literatura. Al finalizar el primer cuatrimestre le pedí una evaluación sobre la materia y ante la pregunta “¿Qué sentís que aprendiste?”, expresó: “Antes leía, ahora entiendo y disfruto lo que leo. Me hubiera gustado haber descubierto todo eso mucho antes”. Cuánto tiempo de derechos negados en trayectorias educativas truncadas por la expulsión, la no contención o el no acompañamiento. Rosa, como antes Analía, pone en palabras la voz de tantas y tantos a quienes debemos demostrar, con un Estado presente, que no es tarde. Pero es urgente. Salir al encuentro es nuestra tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico-comunitario*. Editorial Quimantú.

Filmus, D. & Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa: debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.

Perczyk, J. (2015). Introducción. En: *Saberes compartidos: apuntes de trabajo para tutores FinEs*. Ministerio de Educación de la Nación.

Kliksberg, B. (2012). Prólogo: Educación para todos. En D. Filmus & C. Kaplan. *Educación para una sociedad más justa: debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional* (pp. 13-16). Aguilar.

Vilta, S. (2019). Prólogo II: Cuando Argentina trabaja, enseña y aprende. En: A. García (coord.), A. Villa, E. López, K. Morawicki, M. S. Pessani & P. Corzo. *Didáctica y pedagogía de la educación secundaria de jóvenes y adultos: prácticas de educación popular en el sistema educativo formal* (pp. 17-20). Noveduc.

› **Julio Kaler**

CENS 460 del Complejo Penitenciario de Florencio Varela

El derecho a la educación en Contextos de Encierro en la provincia de Buenos Aires. Despersonalización, anormalidad y escuela como restituyente de derechos

RESUMEN

El presente artículo tratará de indagar en la situación en la cual se encuentra el derecho a la educación dentro de los ámbitos de encierro en la provincia de Buenos Aires. Procesos de anormalización del individuo que ingresa al sistema carcelario y su contrapartida en la escuela como restituyente de derechos.

La provincia de Buenos Aires posee doce complejos penitenciarios y 58 unidades penitenciarias. El acceso a la escuela primaria y secundaria como a otros niveles educativos se encuentra consagrado por distintas leyes desde mediados de los años 90. Pero no siempre fue así. A lo largo de estos años se han producido una serie de problemáticas diversas que permiten volver a debatir sobre el derecho a la educación en contextos de encierro.

Palabras clave: Escuela, Derecho, Educación, Cárcel, Modernidad.

Hace 22 años que ejerzo como profesor de Comunicación y Medios en el CENS 460 del Complejo Penitenciario de Florencio Varela. A partir de los años trabajados en esta institución señalaré una serie de características que muestran a la escuela en contextos de encierro como una entidad con una dinámica propia, diferente, si la comparamos con otros establecimientos del sistema educativo. No haremos aquí un recorrido de la experiencia personal como docente de este ámbito, pero sí usaremos esa experiencia

para complementarlo con el material bibliográfico que trata con mayor profundidad esta problemática. Cada individuo (interno) al ingresar a esta institución totalizante está sujeto a un proceso de despersonalización. Esta despersonalización tiene diferentes aspectos: el fin de la intimidad cotidiana, la ausencia de servicios elementales de salud, la vigilia permanente por la propia seguridad personal, el destrato institucional. La imposibilidad de expresar ideas, de construir abstracciones generales, expresar el mundo de forma acotada, etc. El hacinamiento, las ceremonias degradantes como las requisas, las formaciones de recuento, la reglamentación de las mínimas actividades cotidianas, la anormalización del lenguaje y la invisibilización del cuerpo son arietes principales de las lógicas carcelarias que obturan y clausuran la posibilidad de ser y a la vez pronunciar en toda su magnitud las ideas y emociones a través de la palabra. Además, operan otras lógicas carcelarias: el encierro físico, la ruptura con el mundo exterior y la consecuente disminución de estímulos sensoriales.

LA INSTITUCIÓN TOTAL

La conceptualización de “instituciones totalizantes” (Goffman, 1994, p.13) parte del concepto de: “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable del tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente”. Las cárceles sirven como ejemplo notorio. *Vidas desperdiciadas* (Bauman, 2003) presenta una de las paradojas más inquietantes de la Modernidad: la producción de una cultura de “residuos humanos”, que comprende según este autor, toda la masa de “poblaciones superfluas” de pobres, desempleados, inmigrantes, refugiados y demás parias que no tendrían cabida en ninguna parte... Lo que antes era descartado, antes encontraba un lugar, hoy eso no ocurre. La cárcel es prueba de ello. Depósitos de carne del descarte planificado.

Partimos de una premisa: cada sujeto nace y se desarrolla en una cultura que lo forma, lo adiestra y le brinda las normas que guiarán su conducta y desempeño junto a otros sujetos a lo largo de diferentes instituciones. En este proceso intervienen dimensiones sociales, económicas y políticas que se convierten en el sustento por las cuales cada persona intenta habitar el mundo. La institución más compleja a nuestro entender, es la cárcel. En ella

no sólo están presentes las ideas de control y disciplinamiento propio de la Modernidad, sino que aún con mayor crudeza, esas categorías se acentúan de tal manera que vuelven evidentes los mecanismos de funcionamiento del sistema social: la cárcel es un espacio de exclusión y segregación social. La cárcel va a llevar a cabo un trabajo de despersonalización, de extrañamiento, de parcialización que terminará acentuando todas estas formas para aquellos que habitan el encierro

Esta es la característica central del sistema carcelario: la modernidad ya no sabe qué hacer con las personas que no son parte del sistema (Bauman, 2004). En la etapa premoderna, por ejemplo, lo que solía hacerse era enviar a estos “no deseados” o “residuales” a la conquista del mundo. Lo que antaño servía como contenedor de desechos, ahora se ha agotado, los residuos ya no pueden trasladarse a distantes vertederos, ni ubicarse firmemente en zonas prohibidas para la vida normal, por consiguiente, tienen que encerrarse en contenedores herméticos (Bauman, 2004).

En su afán de diseño constante y de construcción del orden, la Modernidad ha legado una cantidad de residuos con los que el sistema y los gobiernos tienen que lidiar. Es la época de soluciones locales a un problema que ahora se presenta como global. Estos residuos humanos se encuentran privados de medios adecuados de subsistencia, lo cual genera preocupaciones relacionadas con inmigrantes, desocupados, refugiados, todas personas consideradas superfluas, y por fuera del batallón de reserva que antes tenía la Modernidad. Esto va a acompañar al diseño de lo moderno. Cuando determinado producto se vuelve superfluo se corre el riesgo de convertirse en residuo. “Las cárceles que, en la era del reciclaje funcionaban como último recurso del sector correccional, hoy se conciben de modo mucho más explícito como un mecanismo de exclusión y control. Explícitamente, el propósito esencial y tal vez único de las cárceles no es tan solo cualquier clase de eliminación de residuos humanos, sino una destrucción final y definitiva de los mismos. Una vez desechados, desechados para siempre. En resumidas cuentas, las cárceles, al igual que tantas otras instituciones sociales, han pasado de la tarea de reciclaje a la destrucción de residuos. Se las ha reubicado en primera línea de la batalla, con el fin de resolver las crisis en las que se ha sumido la industria de eliminación de residuos” (Bauman, 2004, pp. 113-114). La cárcel y sus mecanismos se presentan como la única solución a un problema estructural del sistema. En este aspecto cobra sentido la función no restitutiva de derechos, que revela el

objetivo último y profundo de esta institución total: el aniquilamiento. A partir de esta idea empezaremos a comprender todos los dispositivos que se emplean intramuros.

La incertidumbre y la vulnerabilidad se convierten en el factor perfecto para llevar a cabo la selectividad penal. Sumado a esto, el libre mercado y la desregulación laboral generarán la idea constante de que cualquiera puede caer en la zona de la superfluidad. Basta con repasar las estadísticas que describen a la población en las cárceles para advertir (como ha señalado el Comité Contra la Tortura en la provincia de Buenos Aires en sus informes anuales), el carácter del sistema penitenciario argentino. Según datos proporcionados por la Dirección Nacional de Política Criminal (DNPC) del Ministerio de Justicia de la Nación, el 39% de las personas, al momento de la privación de su libertad, estaban desocupadas, mientras que el 40% solo tenían trabajos parciales. Además, el 43% no tenía ni oficio ni profesión alguna, sólo el 45% decía tener algún oficio, y solo el 12% tenía una profesión.

En definitiva, la cárcel contemporánea está diseñada para sacar de circulación, para deshumanizar al excedente poblacional, y para ubicarlo en determinado lugar del espacio social, imposibilitando, no ya algún ascenso social, también todo proceso humanizador. Estas ideas planteadas muestran con claridad los instrumentos más importantes para la configuración de subjetividades arrasadas. Por eso es necesario demandar políticas económicas y sociales que respeten y que permitan hacer efectivos todos los Derechos Humanos. Y cuando hacemos referencia a esto, debemos pensar, como docentes en contextos de encierro (o no), que la cárcel no tiene considerable diferencia con un espacio de marginación, exterminio o aniquilación, tal cual puede plantearse en las vidas arrasadas de millones de semejantes que habitan las periferias empobrecidas del orbe.

Tanto la aparición de las prisiones en los siglos XVII y XVIII y el inicio de la institución escolar responden a estrategias parecidas pero diferentes, unidas pero lejanas, ambas instituciones surgen en el contexto de sociedades precapitalistas, modernas, racionalistas y cartesianas. En la primera institución se consideraba que el encierro de algunas personas, que no coincidían o no se adaptaban a la sociedad, ayudaba o beneficiaba la libertad de otros. El castigo estaba impregnado de la pulsión de venganza y no de justicia, de "resguardo" de los individuos "normales" ante la peligrosidad de otros (anormales). Sin embargo, producto de los

cambios económicos y sociales de los siglos XVII y XVIII van surgiendo nuevas instituciones y en ellas el espíritu de la democratización del Saber impulsado por la Ilustración y materializado en la escuela. Es el ingreso a la Modernidad que lleva su razón de ser en conceptos de libertad e igualdad, ideas formadoras que empiezan a aparecer en los esplendores de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.

La escuela aparece como un dispositivo democratizador. Sin embargo, en su inicio atendía a un público minoritario, quienes pagaban la enseñanza y tenían ciertos privilegios. Con el transcurso de los años, las escuelas fueron convirtiéndose en internados bajo la influencia moralista de la Iglesia. Estos espacios se ordenaron como oratorios, comedores, claustros-dormitorios y aulas de uso común.

Con los cambios que produjo la urbanización, la parcelación de los Estados, la influencia del protestantismo, la concentración del poder en las monarquías, surgió la escuela de la Modernidad. Aparece el niño como sujeto de mayor visibilidad. Esa escuela sigue ligada a los preceptos de la Iglesia. La imagen del rebaño a conducir, del pastor, entre los siglos XVI y XVIII, la coerción moral, la obediencia interna como externa del niño son condiciones presentes en ese momento. Los jesuitas se convirtieron en la Orden religiosa dedicada a la pedagogía que no escapó a la lección democratizadora del saber ni a la lección coercitiva como confesión. La Iglesia toma la iniciativa de la escolarización. Ya no se trata de grupos o rebaños obedientes sino de crear un sistema educativo al interior de la institución religiosa. Esto tuvo también obstáculos ya que debía asegurar la permanencia de los niños en los claustros entregando limosnas y dádivas para vencer la resistencia de los padres que perdían por un tiempo a sus hijos que eran labriegos desde muy temprana edad. El sacerdote Juan Bautista de La Salle introdujo la disposición del cuerpo en el aula y el silencio como instrumento de control. El silencio permitía detectar conductas transgresoras. El mérito de este teólogo fue advertir la necesidad de vincular el pastoreo con el momento colectivo. A su vez esta práctica se mantuvo en el tiempo como una herramienta de control que distribuyó el espacio, los cuerpos y las voces para la enseñanza del dogma. Cuestiones tomadas luego por otras instituciones.

La sociedad disciplinaria, capitalista y productora de sujetos tuvo en el ámbito escolar su mejor espejo: la centralidad del maestro, las pautas a obedecer, los exámenes, los horarios, las amonestaciones, los diseños

curriculares. Si lo miramos a la distancia, observamos que fueron el conjunto de operaciones políticas sobre los cuerpos y sobre las conciencias y voces, controles que no han cesado. La sociedad disciplinaria hace referencia a la individualización hacia el sujeto y su cuerpo. Se buscaba, mediante la creación de diversas instituciones como las escuelas, fábricas, hospitales, psiquiátricos; ejercer un control sobre éstos, de modo de volverlos “dóciles” y más útiles, más productivos. En estas sociedades modernas el castigo por excelencia era el encierro (cárceles y manicomios). Los métodos (disciplinas) se corresponden con los siguientes cambios que se estaban sucediendo: en lo económico, un incipiente modelo de acrecentamiento y conservación de las riquezas. En lo social, una demanda de mayor seguridad que redundaba en estrategias de control social, por ejemplo, un fortalecimiento y perfeccionamiento de las fuerzas policiales para evitar motines y sublevaciones. En lo político, un nuevo modelo de sociedad a partir del surgimiento de los Estados-nación que implica una nueva soberanía basada en el contrato social.

CÁRCELES PARA POBRES

Este ingreso al encierro nos revela el perfil mayoritario de los sujetos privados de la libertad. El delito atraviesa a todas las clases sociales. Tanto en el barrio cerrado de la villa como en el barrio cerrado del country. Sin embargo, el castigo recae en los más débiles. Las instituciones de encierro están destinadas a pobres y excluidos, individuos cuyas privaciones comenzaron en el momento de nacer. Pobreza de escuela, nutrición, trabajo, salud que se hace frustración constante y que finalmente arriba a intramuros. En la institución cárcel, en la cual se desarrolla también la institución escuela, conviven distintos discursos que nombran a los sujetos que son o podrían ser destinatarios de las enseñanzas escolares: interno, preso, delincuente, procesado, privado de la libertad, alumno, y todos aquellos que se van generando en la vida en prisión. Y a cada uno de estos nombres (con todo lo que un nombre significa) le corresponde una historia, un conjunto de prácticas constitutivas, unas relaciones de poder, una trayectoria prevista y una posibilidad (o no) de trazar otra.

En este panorama poco alentador aparece el Estado, responsable de garantizar condiciones propicias para la restitución del ejercicio de

tales derechos. Los conceptos básicos referidos a una vida digna son incuestionables pero su aplicación según las leyes y normativas existentes, no lo convierten en realidad tangible. Necesitan para ser aplicadas, políticas públicas concretas que tiendan a la construcción de una sociedad más democrática. El espacio institucional de la escuela en tanto ámbito de libertad es a través de sus propuestas educativas, el lugar donde se genera la verdadera inclusión. Pero, además, si hablamos de inclusión debemos tener en cuenta los procesos políticos y económicos que muchas veces son su principal obstáculo: determinadas políticas neoliberales dejan afuera del circuito social a millones de individuos, invariablemente esto marca su destino de antemano. En la actualidad, esto es una realidad palpable: la pobreza es la usina incesante de nuevos presos.

Sin embargo, la escuela siempre será una apuesta al futuro, signada por la esperanza. Comencé este artículo hablando de mis inicios como profesor en cárceles hace dos décadas. Vale aclarar que el Complejo Penitenciario de Florencio Varela fue inaugurado en 1997. El CENS 460 funciona en dos unidades: 23 y 31. Su capacidad está establecida en 772 plazas, todas masculinas, aunque en 2022 aloja el doble de personas. Su construcción es el panóptico radial, mientras que su seguridad exterior está brindada por un muro de 7 metros de altura con garitas de vigilancia. Hace más de 30 años que en Argentina se brinda educación en instituciones totales. Sin embargo, es desde el año 2011 que los establecimientos educativos funcionan en todas las cárceles de la provincia de Buenos Aires, tanto el nivel primario como secundario.

LAS ESCUELAS EN CÁRCELES HOY

Los cambios más importantes se iniciaron en el año 2000, cuando se comenzó a trabajar en forma específica sobre la educación en cárceles para jóvenes y adultos. A través de un convenio con el Ministerio de Justicia de la Nación, la educación de las cárceles federales que estaba en manos de los agentes, quedó a cargo de los docentes provinciales. Desde el año 2005, pasó a denominarse “Programa Nacional Educación en Contextos de Encierro”, abarcando a todas las personas que no pueden asistir a la escuela por encontrarse en una institución cerrada. En 2006 la Ley de Educación Nacional 26.206 incluyó a la formación para las personas

privadas de libertad. Con esta decisión la educación formal que se da en las Unidades Penitenciarias empieza a ser reconocida por el Ministerio de Educación que, a su vez, avala y certifica los años y niveles cursados por cada estudiante, de la misma forma que lo hace con todos los ciudadanos argentinos que asisten a escuelas en cualquier lugar del país.

La Ley de Estímulo Educativo se sancionó en 2011, gracias a la ley 26.695 que modificó los artículos 133 a 142 de la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. En esta oportunidad, se trata de una disminución de la condena para aquellos internos que completen un ciclo lectivo: a) un mes por ciclo lectivo anual; b) dos meses por curso de formación profesional anual o equivalente; c) dos meses por estudios primarios; d) tres meses por estudios secundarios; e) tres meses por estudios de nivel terciario; f) cuatro meses por estudios universitarios; g) dos meses por cursos de posgrado. Estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de veinte (20) meses. La Ley Puiggrós constituyó un avance en la garantía y universalización en el acceso a la educación, un derecho que, por distintos motivos, había sido negado. Una postura muy distinta a la finalidad correccional de la cárcel. Los beneficios se despliegan en paralelo a una inserción mayor de las escuelas en estos ámbitos, aumentando la matrícula de estudiantes y logrando en algunos casos, continuidad en estudios superiores.

LA ESCUELA

A lo largo de la historia, las cárceles, en su función y objetivos no han variado mucho. La novedad la presenta una nueva institución de la Modernidad llamada escuela. Y es que ella, al interior del encierro se presenta como lo opuesto. Emerge allí como un espacio material y simbólico que ayuda al sujeto a sentirse nuevamente en un espacio de civilidad compartida, reconocido por su nombre, parte del mundo y especialmente del mundo escolar y por lo tanto de la sociedad abierta. La escuela en contextos de encierro emerge en la orilla contraria como el territorio de restitución de derechos. El derecho a la educación se presenta aquí como una de las vías posibles de conseguir una libertad plena y real.

A pesar de los resultados poco alentadores de la escolaridad intramuros la escuela es una presencia visible de reparación y restitución a muchos

sujetos carenciados. Cuando el interno ingresa a la institución total, se levanta una barrera con un mundo cotidiano, donde participan activamente tantos internos como personal, crea etiquetas violentamente, destruye la identidad social anterior, y construye una nueva. Esta ceremonia de admisión es una despedida-comienzo del nuevo yo (personalidad endurecida que ha internalizado los códigos de la cultura del interior de la institución total), una vez hecho esto el interno ha perdido sus habilidades sociales, se rompen los vínculos con el exterior, se asume una nueva identidad, es decir, se vuelve un ser no apto para la vida social.

Pero la educación dentro de la cárcel no se construye en la nada, la libertad que otorga la educación está siempre latente, como un territorio a descubrir, a construir. Los estudiantes en la cárcel portan experiencias que representan una vida tan valiosa como cualquiera.

La educación ocupa un lugar donde antes había algo, es decir, la educación va a disputar un espacio en dura pugna, de valores y disvalores, en una batalla cultural, en una profunda batalla de ideas por imponer un sentido de existencia, un proyecto de vida, un proyecto de sociedad, un proyecto de país, una versión de mundo particular muy distinta a muchas otras. Este espacio educativo se despliega en muchos sentidos que representan el acceso a la educación no sólo como un derecho, sino como un lugar físico donde se materializan aquellas representaciones y reconocimientos que brinda la educación generando un espacio de absoluta libertad.

Sin embargo, la educación formal no llega a pleno en sus objetivos: el castigo es la premisa mayor de la cárcel, muy distinto a las premisas de la escuela que busca el crecimiento intelectual y el desarrollo del sujeto en todas sus dimensiones. El castigo es anti-educacional. La escuela es también un espacio de independencia, de desahogo, de despegue del encierro de la celda y del pabellón, es un ámbito donde podemos establecer nuevos vínculos con otros: compañeros y docentes y donde puede reconocerse en la otredad. Y es también —y no es poca cosa—, un espacio de refugio y calma. Algunos estudiantes vienen a la escuela para acceder al beneficio de reducción de la condena, lo que no es tan fácil si sólo es lo que buscan, porque deben cumplir con un porcentaje de asistencia y tener el año aprobado, requisitos que algunos ignoran con respecto a las condiciones que establece la escuela.

Estas dificultades son otra muestra de la desorganización del encierro, la falta de significación que se le da a la escuela y a los sujetos que están

estudiando, la tensión creada en un territorio compartido, lo que cercena el derecho que les pertenece. Los estudiantes sostienen que la escuela no hace nada cuando ellos no asisten y que al servicio no les importa que no vayan. El hecho educativo en el contexto de encierro implica a dos instituciones que se encuentran en conflicto permanente. El mecanismo de disciplinamiento que se ejerce dentro del encierro a través de la precarización en la que viven las personas y el abandono que realiza el Estado de los sujetos que allí están detenidos, ejerce en ellos una lógica de la violencia que se imprime en la despersonalización, cuerpos saqueados de subjetividad. Frente a esta situación, la escuela y el docente con su capacidad de cambio, han de colaborar para lograr un mejor presente y futuro, llevando a cabo procesos de visibilización, utilizando todos los recursos materiales y simbólicos que la enseñanza posee. Es una doble operación intelectual y afectiva: la bienvenida a un mundo de conocimientos que explican el mundo y con ello la situación de vida de muchos internos y por la otra el acceso a una nueva entidad que coloca al interno en el lugar correcto: del ejercicio de su derecho a instruirse, educarse, a lograr la conquista de su plena condición humana.

En el estado de tensión que existe entre el planteo de un tratamiento propuesto por la cárcel y la idea que plantea la escuela sobre la posibilidad de construir un proyecto de vida para poder cambiar, surgen las necesidades y deseos de los sujetos. Entre esos deseos se encuentran los de poder continuar y culminar sus estudios como meta para mejorar su vida en el futuro y el deseo de reencontrarse con su familia.

La escuela, además, nombra de otra manera: al interno lo llama alumno, la escuela puede ofrecerle exterioridad al sujeto, un espacio de libertad. Es decir que la escuela, al definir en el interior de un ámbito carcelario al alumno, está nombrando una posibilidad de restituir derecho y dignidad desde un lugar diferente, común a los que están “afuera” y valorado socialmente. La escuela es el espacio que transmite contenidos socialmente apreciados, y que por medio de las relaciones grupales que se experimentan en ella aporta a la formación de los ciudadanos lo que se vive como repetición de los modelos que allí comparte. Esto es un desafío para la institución educativa, dado que además de conocimientos, es formativa en valores, aborda las problemáticas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, se esfuerza para evitar la reincidencia en el delito y se ocupa del tratamiento de temas como la prevención de la drogadicción, la aplicación de la Ley de

Educación Sexual Integral (ESI). Esto significa que visibiliza al estudiante como un sujeto, separándolo del delito. Por lo tanto, la educación no es una simple acción de transmisión de contenidos, sino el reconocimiento de un sujeto que está atravesado por distintas variables: el encierro, las visitas, la paternidad, la intimidad vulnerada, la droga, etc.

La escuela emerge como una frontera, aparece como portadora de variación simbólica: frente a la primacía del cuerpo y la primariedad, la escuela opone la validez de la palabra, la valoración de los hechos, la importancia de las biografías personales para abrirse a la pluralidad semántica. Entrar a la escuela implica participar de un universo que nombra a los sujetos sociales como portadores de derechos y remite a un nuevo espacio simbólico que quiebra el tiempo y el espacio. Adquiere sentido cuando la experiencia escolar entra en el horizonte de sus expectativas de vida. Es el pasaje del reconocimiento social, de experimentar otra socialidad y la entrada a nuevos soportes discursivos. Es una oportunidad de reconocimiento: dentro de la propia comunidad y la articulación con su entorno.

La escuela es proveedora de derecho de progreso y realización personal, se opone al destino como fatalidad que le han otorgado a miles de pobres y restituye la confianza en el otro y es el maestro o profesor que no excluye. Es un umbral de reconocimiento social y soporte afectivo. Los jóvenes la buscan como lugar de reparación de vínculos primarios fracturados, como una especie de sostén, de mirada constitutiva y de quiebre de estigmas, de entrada a nuevas retóricas de significación. La escuela es el espacio donde puede reconocerse como sujeto de derecho, donde tiene la posibilidad de acceder a la educación y a través de ella a la cultura y las posibilidades que esta ofrece. La posibilidad de abrirse a un mundo nuevo, del que quizás no fue parte, y tener la posibilidad de crear un nuevo futuro, un proyecto de vida, que le brinde esperanzas.

FUENTES

Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). (2019). *Datos del servicio penitenciario bonaerense*.

Congreso de la Nación. (1996, 19 de junio). Ley 24.660. Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37872/norma.htm>

Congreso de la Nación. (2006, 4 de octubre). Ley 26.150. Ley de Educación Sexual Integral. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=121222>

Congreso de la Nación. (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Congreso de la Nación. (2011, 27 de julio). Ley 26.695. Ley de Estímulo Educativo. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186022/norma.htm>

Comité Contra la Tortura. (2009). *El Sistema de la crueldad IV*. Informe anual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2004). *Vidas desperdiciadas, La Modernidad y sus Parias*. Paidós.

Goffman, E. (1998). *Internados, Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu editores.

> **Marcelo Mosqueira**

Dirección General de Cultura y Educación

Malvinas es Soberanía

Entrevista a Edgardo Esteban (excombatiente de la Guerra de Malvinas - Director del Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur)

“Hay que seguir trabajando a favor de la esperanza y apostar por la vida”

Es un día soleado de invierno, recorro el camino desde la estación de tren hasta el Museo de Malvinas. No lo conocía. Cuando entro al predio, veo un mural del gol de Diego Maradona a los ingleses, la “mano de Dios”, que en el imaginario social ese gol, ese partido, no lo podemos separar de un homenaje a los pibes de Malvinas. Entro al edificio, me impacta la belleza arquitectónica y la amabilidad con la que fui recibido. Recorro el Museo, lo que me invita a la reflexión, a conocer y a recordar. Me adentro en la sala de realidad virtual, una experiencia única, es como una excursión a las Islas Malvinas. Edgardo Esteban, termina una reunión con excombatientes y me hace pasar a la oficina. Me recibe un hombre cordial y cálido, en un escritorio lleno de papeles, entre los que se encuentran los documentos de combatientes que le restituye la embajada del Reino Unido. Comenzamos la entrevista.

Si tuvieras que presentarte: ¿quién dirías que es Edgardo Esteban?

Edgardo Esteban es un periodista desde hace 39 años, excombatiente de Malvinas. Fui soldado en el año 1982 en el conflicto bélico del Atlántico Sur, hincha de River, del Oeste, de Haedo, mi barrio, mis raíces.

Soy un hombre agradecido de la vida, no me gusta la palabra sobreviviente y amo profundamente la vida, tanto como a mis hijos y mi nieta, aunque mi nieta es de Boca, pero bueno es otro tema.

¿Cómo viviste ese momento en el que te convocan para ir a la guerra?

Mira, yo me iba de baja el 4 de abril así que, el 2 de abril, estaba en mi casa en Haedo y me despierta mi madre. Ella estaba viendo la televisión,

y me dice: ¿cuántas madres de soldados estarán yendo a Plaza de Mayo a celebrar? — ¿a celebrar qué? —le pregunté, —que vamos a una guerra —me contestó y me la dejó picando... Cuando volví a Córdoba, a la unidad donde hice el servicio militar, a buscar mi libreta de enrolamiento, me dijeron que podía irme de baja, pero quise quedarme. Me entusiasmó la idea de viajar a Malvinas. En realidad, no pensé que llegaríamos a una guerra, para mí eso era más una aventura. Había elegido hacer el servicio militar, porque me entusiasmó el paracaidismo, saltar de un avión. Ingenuamente pensé en viajar en un avión a las Islas Malvinas, allá en el sur, que sería una experiencia increíble. Era como viajar a la Luna, te imaginás que era una aventura. Todo cambió el 1° de mayo, cuando apareció la primera bomba, comenzó la guerra y la palabra murió al mismo tiempo. ¿Quién piensa en la muerte a los 18 o 19 años? Ingresé en otro mundo que ni pensaba conocer tan pronto. La guerra es un hecho que te cambia para siempre la vida. Uno no vuelve de esa experiencia siendo el mismo. La muerte es la mochila que lleva toda tu vida, por eso me parecía injusto no construir a partir de esa experiencia. Tengo la ventaja de que sé que moriré en algún momento y por eso valoro cada segundo de mi vida. No somos eternos, somos finitos.

Cuando llegaste a Malvinas ¿qué encontraste?, ¿cómo viviste ese momento?

Llegué el 25 de abril, a las 22.20. Fue mágico ese encuentro con nuestras islas. Lloviznaba, hacía frío, había viento pero estaba en Malvinas. El amanecer fue hermoso. Ver en ese despertar ese paisaje te hace pensar. Después, con el transcurrir de los días, esas primeras sensaciones se fueron modificando. Empezás a caminar por la turba que es pisar barro como si fuera una esponja mojada. Cuando hacíamos los pozos de zorro se llenaban de agua. En ese momento no lo pensé, que además de hacer nuestros refugios para defenderte del enemigo, hacías también, por las dudas, tu propia tumba. El frío se fue haciendo cada vez más duro, más cómplice de la angustia, de esas situaciones difíciles. Estás en un lugar en donde el viento es permanente y las bajas temperaturas son cada vez más severas. Fue uno de los inviernos más duros en años, y las nevadas se anticiparon. Fue muy difícil convivir con el clima, con las lluvias y con la falta de alimentos.

Y esa situación de pasar de esa primera expectativa de llegar a Malvinas, de no ser del todo consciente de la guerra en su dimensión, al primer bombardeo, ¿cómo fue esa experiencia ya de combatiente?

Nunca te acostumbras a las bombas. Ni a la espera, porque pensás que la próxima puede ser la que te toca a vos, la estás esperando, es como una lotería, una ruleta rusa. Los bombardeos, en su mayoría eran de los barcos. Hubo mucho hostigamiento naval, y también pasaban los aviones Sea Harrier. Yo le tenía más temor al hostigamiento naval.

A medida que fueron pasando los días resultó más difícil sobrevivir, había menos alimentos, las temperaturas bajaron más, estaban cada vez más cercanos el enemigo y las bombas. El final fue entre la noche del 11 y el amanecer del 14 de junio. Fue un infierno dantesco. Se iluminaba la noche todo el tiempo con las ráfagas de las balas trazantes, de las luces de bengala, de los proyectiles. Te agarra mucha ansiedad. Cuando finalizaron las batallas, el 14 de junio, nos replegamos en Puerto Argentino. Fue un alivio, pero al mismo tiempo una frustración, nosotros creíamos que estábamos ganando y de un momento a otro todo cambió.

Como un “¿qué pasó acá?”

Sí, porque la misma sociedad argentina que celebró el 2 de abril en la Plaza de Mayo la recuperación de las Islas Malvinas, fue la misma que después del anuncio de la rendición salió a protestar por las calles y hasta quiso prender fuego la Casa de Gobierno. Tuvo que renunciar Galtieri, el pueblo le había dicho basta. El final de la guerra fue el principio del camino hacia la democracia, pero también, fue una gran frustración para el pueblo argentino, y al otro día nadie quiso hablar de esa derrota. No solo fue al otro día, fue el otro y al otro, pasaron muchos años para volver hablar de Malvinas, de los excombatientes.

Hoy se puede hablar de la causa Malvinas, hay otra valoración y consideración hacia los excombatientes, pero en aquel momento volvemos con 18, 19 o 20 años y que la sociedad no quisiera hablar, fue una gran frustración. Cuando llegué a mi casa, esperaba que estuviera toda la Argentina para abrazarme. Y lo único que había era un perro ladrando en la oscuridad de la noche, una luz blanca y debajo de esa luz solo mi madre. Mis amigos, mis vecinos, mis compañeros de colegio y mi novia brillaron por su ausencia.

Ahí ya empezó la palmadita en la espalda “ya fue”, “ya pasó”, “olvídate”. Pasaron 40 años y aun no olvido ese recibimiento. Ojalá fuera tan fácil curar esas heridas. Fue tan dura la propia guerra como la posguerra. Esa sensación de no poder hablar. Primero fue el pacto de silencio que nos pidieron nuestros superiores y segundo que la sociedad no quería escucharnos, nos quería lejos.

¿Y por qué creés que no querían escuchar?

Fue tan fuerte la campaña triunfalista de comunicación que la derrota fue más frustrante y se quiso cambiar de canal enseguida. Con Alfonsín se siguió para adelante y no se quiso hablar de Malvinas. El menemismo también jugó con las “relaciones carnales”, el paraguas y la política de seducción. El gobierno de De la Rúa pasó muy rápido y tampoco se habló de la guerra ni de los excombatientes. Recién con la llegada de Néstor Kirchner empezamos el camino de malvinizar y Malvinas fue parte de una política de estado.

En Malvinas, ¿cómo fue el vínculo entre soldados, y entre los soldados con los mandos del ejército?

Fue muy dispar, pero hubo malos tratos y abusos. Con algunos cuadros había un diálogo muy profundo a veces, por lo general cuando oscurecía y tenías ese momento previo a las bombas. Los bombardeos empezaban a las diez de la noche, entonces teníamos un par de horas, con una calma tensa, donde uno hablaba mucho de los afectos, la familia, los hijos, las ilusiones, los proyectos, lo que haríamos cuando volviésemos, cosas que no se cuentan, por ahí ni siquiera a tus hijos, o a tu compañera. Era como dejar, por las dudas, una especie de testamento o de testimonio, para que llegue a tu familia si no volvías. Después había gente que se desbordaba y generaban situaciones de malos tratos injustos para la propia tropa. Para mí, muchas cosas de las que pasaron fueron injustificadas, pero en la guerra para muchos todo vale...

A esta altura de mi vida ya no tengo las tensiones o los enojos que tenía en esos días, hoy siento la necesidad de construir otros relatos. Todos los años me planteo por dónde pasa Malvinas. Este año para mí Malvinas es el rescate de lo colectivo. Malvinas de alguna forma "nos une".

Es muy fuerte ese lema “Malvinas nos une”, creo que fue muy oportuno.

Fue muy oportuno. Es algo que hablamos mucho al principio con Pedro Saborido y después lo trabajamos mucho con Guillermo Carmona, el Secretario de Malvinas, Antártida y Atlántico Sur de la Cancillería. También había que buscar ese rescate, no hay otro tema, salvo el de la selección argentina de fútbol, y más en un año en donde vamos a jugar el mundial. Solo con Malvinas, ahora todo el mundo va a estar con la celeste y blanca. En ese contexto Malvinas es un punto de encuentro a pesar del disenso.

¿Cómo empieza a ser Malvinas un punto de encuentro?

Cristina Fernández de Kirchner dijo el 2 de abril de 2013 en Puerto Madryn que “la Patria es el otro”. A diferencia de ese 2 de abril del 82, este año, que conmemoramos los cuarenta años del conflicto bélico, fueron todos reencuentros, todos abrazos. No hay ciudad, por más pequeña que sea, que no tenga una plaza, un monolito, un mural, una escuela, un lugar de referencia que recuerda y conmemora a los excombatientes.

Este Museo tiene un guión sobre la historia de Malvinas, no solo de la guerra. Relata la historia desde el primer avistaje desde hace 502 años hasta la actualidad, de los 189 años de usurpación, de la flora y la fauna. No podemos hablar de soberanía, sino sabemos de qué se trata nuestra historia sobre las islas y viendo que ahí enfrente, está la base militar más grande del hemisferio sur manejada por el imperio decadente británico, que entre otras cosas está construyendo un puerto de aguas profundas, mirando hacia el continente blanco o depredando con la pesca de nuestro calamar.

¿Malvinas es pasado? Malvinas es presente, pero también es futuro, debe ser una política de Estado, que es uno de los desafíos pendientes ¿no?

En una entrevista contás que venías en el Canberra, que supuestamente había sido hundido por las tropas en combate. Este hecho es para vos un ejemplo de hipocresía y es lo que te hace plantearte ser periodista para ir a construir una verdad. ¿Cuál es el relato que vos creés que faltaba decir?, ¿cuáles eran los pilares que sostenían el relato inicial de la dictadura que vos querías desarmar?

Mirá, la contratapa de *Iluminados por el fuego* dice: “la guerra es un

procedimiento por el cual hombres que no se conocen, se ven obligados a matarse por hombres que si se conocen y no se matan". Hubo una gran campaña de propaganda por parte del gobierno militar centrado en sesenta minutos, hay un documental que se llama 1982 que narra que vamos ganando, que hundimos el Canberra. Fue tapa de los diarios y de repente te subís a un barco que está hundido y ahí empezás a darte cuenta de que la gran derrotada de la guerra es la verdad. Muchos de los bombardeos que se decían no existían. Ese relato no fue real.

Hay participaciones tuyas en programas de televisión donde estás frente a frente con Benjamín Menéndez y sostener tu verdad, tengo que decirte que me genera gran admiración. Es más, vas a presentar el libro *Iluminados por el Fuego* a la escuela del Ejército. ¿Sentiste que asumiste una batalla colectiva al contar la verdad de los combatientes que estuvieron en Malvinas?, ¿sentís que era necesario para construir un relato desde los excombatientes que estaba invisibilizado?

Fui un poco ingenuo al principio, después aprendí que no sirven los héroes individuales, sino los héroes colectivos. En ese momento me enfrenté a una institución como la militar, porque se hablaba de un lugar que, a mi entender, parecía injusto. Lo que no voy a hacer es hablar de la guerra solo como una gesta, porque, como en todas las guerras, también hubo miserias humanas que hay que contarlas. Creo que lo que hizo *Iluminados por el fuego* es hacer de bisagra para abrir ese debate y poder exorcizar el silencio. Fue muy duro para nosotros. La problemática del estrés postraumático es un tema colectivo, que también incluye, la violencia familiar, el alcoholismo, la droga, temas que se hacen colectivos ante la falta de una contención por parte del Estado.

La guerra es lo más injusto que hay, porque si vos podés hasta matar, de matar para abajo vale todo. Lo que nunca hice fue juzgar a nadie y acá estoy de pie.

Soy un hombre agradecido a la vida, y me parece que hay injusticias, y sí, pero es parte de la vida también. A mí lo que me dignifica es poder mirar a los ojos a mis hijos y que ellos sepan el padre que tienen y saquen sus propias conclusiones.

¿Crees que fue muy fuerte el silencio y el no querer hablar de la guerra?

Pero ahí salió en los documentos por qué no podías hablar. Hablar era como una traición a la patria, pero sabés qué daño hizo eso, el no poder hablar.

Como decías: “el silencio nos causó muertes”.

Mi rebeldía fue eso, fijate vos que elegí una profesión que fue la palabra, y la palabra me hizo poder exorcizar fantasmas, escupir mi dolor, porque hubiese sido muy difícil si yo no escribía, y no escribía pensando en las faltas de ortografía o en los puntos y la coma, escribía desde el alma.

¿Vos sentías que escribías por vos o escribías por todos?

Cuando terminé *Iluminados por el Fuego*, sentí que escribí sobre mi camino en primera persona, como sembrar una semilla que empezó a crecer. En esos días comencé a escuchar a otros compañeros que empezaron a sentirse identificados. Como que había abierto un túnel para contar cada su propia historia, su propia verdad. Cuando empezaron a cuestionarme, me di cuenta de que había tocado algo que no esperaba. El libro fue importante, pero la película lo profundizó más. De la primera edición del libro pasaron casi 30 años, y del estreno de *Iluminados*, 17 años.

Que este gobierno, el de Cristina, el de Néstor o el que fuere vayan al comité de descolonización o se crucen con un primer ministro británico y lo primero que le exijan es hablar de soberanía, es el camino. Malvinas, es una cuestión de Estado y tiene que estar por encima de cualquier gobierno.

Tenemos que trabajar mirando a la región, porque hoy Uruguay, no Chile, es el principal aliado de los británicos y tenemos que entender que América es parte del territorio de Malvinas y que vamos a volver a recuperar las islas con ese respaldo y ese apoyo. A mí, el discurso que más me impactó trabajando como corresponsal fue el de Lula Da Silva, en la Cumbre del Grupo de Río en México, él dio un discurso sobre Malvinas donde demostraba que de eso se trata la Patria Grande, entendió que Malvinas era parte de América Latina.

Vos en todos tus trabajos y discursos, mencionas los conceptos de soberanía, dictadura, guerra. ¿Considerás que hoy se ha logrado construir un imaginario de Malvinas separado de la dictadura, que se representa la causa Malvinas como una causa de Estado y de soberanía?

A mí me parece injusto Malvinas 40 años, es injusto porque son 40 años del conflicto bélico del Atlántico Sur. Malvinas tiene 502 años de historia, son 189 años de la usurpación, diez años de la desclasificación del *Informe Rattenbach* y diez años del inicio de la identificación de nuestros compañeros, sin olvidar el operativo cóndor, es Miguel Fitzgerald.

El Museo trabaja con realidad virtual, tratando de darle a las nuevas generaciones un legado, Malvinas no puede ser solo una efeméride, tenemos que afianzar Malvinas.

¿Cuál es el sentido que tiene el Museo?

Cuando miro este Museo, que tuvo su resistencia, y empezaron a tener más referencia los combatientes, como parte también de esa transición de la democracia, pienso: ¿cómo construir soberanía si no entendés? Vos pensá que acá también está lo que significó el gobierno de Illia o José María Ruda y ese reclamo de la Resolución n° 2065, que tiene 57 años, y a la vez se desconoce. ¿Por qué en los años 70 la Argentina continental inauguraba en sus islas un puerto de agua y no un aeropuerto con la bandera argentina y británica, o por qué hasta el año 82 estaba ahí YPF o Gas del Estado o el Correo Argentino o el Banco Nación, o iban maestras del continente a enseñar español? Es decir que había un vínculo muy intenso y estrecho, entonces es importante saber toda esa historia.

En el año 1973 Perón ya había logrado una aproximación para poder generar una especie de gobierno con las dos banderas. Perón, uno de los últimos decretos que firma es la ley que aprobaba que el 10 de junio era el día sobre los derechos sobre las Islas Malvinas. Si no se hubiese muerto Perón, quizás hoy hubiésemos recuperado las islas. Entonces también es esa coyuntura, la que nos hace entender que hay que trabajar por un lado en lo que significa, la historia, la militancia, la pertenencia, la causa, la identidad, el amor por Malvinas. La segunda etapa es trabajar por lo que significa la integración regional, pero también sabiendo que de las 17 colonias que hay en la actualidad, once son británicas.

¿Considerás que la construcción del Museo es en cierta manera un reconocimiento al combatiente, de sacarlo del olvido?

Nosotros trabajamos para eso. No es un museo que tenga como eje a los excombatientes, pero trabajamos para ese reconocimiento que creo que empezó cuando el presidente Néstor Kirchner malvinizó. Él tenía una mirada patagónica, le fue dando un lugar de reconocimiento y hoy es parte de eso. A nosotros los combatientes, es como que nos pusieron de pie, porque hubo una sociedad que nos miró más y la distancia hizo cicatrizar esas heridas. Las generaciones que hoy abrigan a sus combatientes no tienen nada que ver con aquella sociedad que hace 40 años no quería pensar lo que había pasado con el conflicto bélico, tras la derrota. Me parece que hay un cambio, lo del Museo es una herramienta, pero no alcanza solamente con el Museo.

Con respecto a esto, ¿cómo pensás que es el trabajo que tiene por delante el Museo para instalar en la sociedad la causa Malvinas, para que perdure como construcción de soberanía sobre la idea de la efeméride de la guerra?

Estamos trabajando la sala de realidad virtual que tenemos, es como pisar Malvinas. Fue la continuidad de la sala Paka-Paka que se cerró en la gestión anterior. Nosotros lo que hicimos fue rescatar y a la vez estamos estimulando. "Pisar Malvinas" se podrá ver en Ushuaia y en Tecnópolis. La idea es federalizar el Museo. Seguimos trabajando para perdurar en el tiempo, para que las gestiones que vengan lo sigan sosteniendo. Compartía con mis compañeras y compañeros un pensamiento de Pierre Bourdieu que dice que cuando hay un vaso, vos le tiras piedras y se rompe con fragilidad, ¿a qué se debe eso, a la dureza de la piedra o a la fragilidad del vaso? Generalmente debido a la fragilidad del vaso. El gobierno anterior tiró muchas piedras y ha intentado destruir este museo por la causa Malvinas, y no lo pudo romper porque hubo una resistencia de las trabajadoras y los trabajadores. Entonces lo que uno pretende construir es un vaso lo más duro posible, para que la causa Malvinas no sea tan fácil de destruir. Un vaso lo más duro posible, para que las futuras generaciones puedan entender que Malvinas es parte de nuestra construcción cotidiana y que tiene que estar todos los días.

¿Vos considerarás que el Museo puede favorecer esa idea de que la causa Malvinas se instale en el imaginario como una huella imborrable, que perdure en las generaciones, que pueda interpelar a los jóvenes a partir de elementos como la sala de realidad virtual?

Nosotros tenemos la visita de 20 escuelas por día, queremos que vengan las escuelas. Me parece que eso es lo importante. Malvinas tiene que trabajarse con mucho amor, porque para las chicas y los chicos de las escuelas, 40 años es un tiempo lejano.

Bueno ¿algo más que quieras agregar?

Hay que seguir trabajando a favor de la esperanza y apostar por la vida. Cuando fuimos a la Antártida con León Gieco, después del recital que fue hacer en la Base Marambio, que me invitó a que lo acompañara, estaba muy tenso y le propuse ir a mirar las estrellas. Y salimos en medio del frío. Si yo te hubiera contado que escribí un libro y que con ese libro iría a la Antártida y ver las estrellas con Gieco, vos hubieses dicho "este tipo delira, divaga". Si yo te dijera ahora "antes de morir, sueño con ver flamear la bandera argentina en Malvinas", me vas a decir: "este tipo está loco divagando", pero con esos imposibles o esas cosas que uno cree que no van a pasar.

Claro de eso se trata también nuestro andar, tratar de que lo imposible sea posible.

A mí me enseñaron que el no, no existe en el periodismo, que tenemos que trabajar por esa construcción del sí, y tenemos que trabajar para que en nuestras Islas Malvinas vuelva a flamear nuestra bandera, porque no tenemos fiesta completa si no hay una bandera en nuestras islas, entonces lo que sueño es eso: ver flamear ahí la celeste y blanca.

El sueño de muchos.



Edgardo Esteban | Director

edgardo.esteban@gmail.com

Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur

Oficina: (011) 5280-0762 / Fax: (011) 5280-0750

Espacio Memoria y DDHH

Av. del Libertador 8151 | CABA | C1429BNB

www.museomalvinas.gob.ar

> **Ingrid Sverdlick**

Directora Provincial de Evaluación e Investigación- Dirección General de Cultura y Educación

Entrevista a Cecilia Flachsland

Cecilia Flachsland es licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Fue docente en el nivel Secundario y Superior, y continúa ejerciendo la docencia en la universidad. Se desempeñó en el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación desde 2006, abordando con sensibilidad y compromiso, entre otras temáticas, la cuestión Malvinas. En la actualidad, es la directora de Canal Encuentro —creado hace 15 años a través de la Ley de Educación Nacional 26.206— el cual cuenta con una programación atractiva en términos de narrativa audiovisual, temáticas y formatos, destinada a docentes y estudiantes de todos los niveles, y al público en general.

Actualmente sos directora de Canal Encuentro, ¿querés contarnos algo de tu trayectoria?

Soy docente desde hace 22 años y trabajadora estatal con un cargo concursado en el Ministerio de Educación. Estudié la carrera de Ciencias de la Comunicación en la UBA. Actualmente trabajo como directora de canal Encuentro. Doy clases en la Universidad de Buenos Aires, en la carrera de Ciencias de la Comunicación, y en la Universidad de Hurlingham. También trabajé durante muchos años como docente en escuelas secundarias y en formación docente. Integré el Programa Educación y Memoria desde su creación hasta el 2020. En ese programa, uno de los ejes constitutivos era el tema Malvinas. Trabajé mucho en ese eje escribiendo materiales educativos y recorriendo y enseñando la temática en distintas partes del país.

¿Y por qué? ¿Qué te interesó? ¿Cómo se despertó tu interés, preocupación sobre el tema? ¿De dónde surge?

En términos biográficos cuando fue la Guerra de Malvinas yo estaba en primer año de la escuela secundaria y creo que fue la primera vez que, dentro de la escuela, escuché una discusión política. Yo tenía un profesor de historia que se llamaba Alfredo López, que hoy recordando cómo era entiendo que era un revisionista de la historia, que nos enseñaba la

Guerra del Paraguay aunque no fuera un contenido fuerte de la currícula. Este profesor estaba muy entusiasmado con la recuperación de las islas y hablaba con emoción del tema. Pero, por otro lado, en mi casa, donde mi mamá era delegada sindical docente, había una conciencia de lo que significaba el terrorismo de Estado y en ese sentido mi hermana y yo estábamos muy marcadas por el modo en que mi madre se posicionaba. A mí no me dejaron salir a festejar el Mundial y cuando fue la recuperación de las Malvinas en mi casa se vivió como un drama. Vivía esta dualidad de sentir que en la escuela se abría una discusión política, en un momento en donde no había discusiones políticas en las aulas, y lo que se decía en mi casa. Yo iba a la escuela secundaria de Obras Sanitarias y durante la guerra nos convocaron a las y los estudiantes a ir a los recitales de Obras —no el de la solidaridad latinoamericana, sino otros— con una alcancía a juntar dinero para los soldados, incluso nos pedían que fuéramos vestidas de blanco por la cuestión de la paz. En síntesis, mis primeros recuerdos de Malvinas están asociados a la dictadura.

Cuando entré a trabajar en el Ministerio de Educación por los 30 años del golpe, Malvinas era un tema que se anunciaba como la Guerra de Malvinas, que estaba circunscripto sobre todo al conflicto bélico. Teníamos como asunto la dictadura, el terrorismo de Estado, y desde ahí construíamos tres ejes: las formas de la política y la participación en los años 70; el terrorismo de Estado y un tercer eje era la Guerra de Malvinas, o sea que entraba como un eje más del terrorismo de Estado. Eso después se fue ampliando y resignificando.

Eso fue cuando entraste al Ministerio ¿Qué lugar ocupabas allí?

Yo entré a trabajar en el Programa Educación y Memoria que en aquel momento inicial se llamaba “A 30 años del Golpe”, en principio era una acción puntual para brindar estrategias para enseñar la última dictadura en las aulas. Después se fue construyendo como un programa que se terminó llamando Educación y Memoria, y que quedó como una línea instituida de las políticas educativas del Ministerio de Educación de la Nación.

¿En qué año comenzó a funcionar el Programa?

El programa inició cuando se cumplieron los 30 años del golpe de Estado, apenas comenzado el gobierno kirchnerista. Fue una iniciativa de Alejandra

Birgin, que era Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa, y el primer coordinador fue Javier Trímboli, quien armó y desarrolló el proyecto. Después la responsable fue Celeste Adamoli, que en ese momento era muy joven y actualmente es directora en el Ministerio de Derechos Humanos, Género y ESI.

Malvinas como te decía entraba como un tema de la dictadura. Para nosotros fueron impactantes esos recorridos que hacíamos por todas las provincias del país enseñando y abriendo escenas de discusión con los docentes sobre el pasado reciente y la memoria. Malvinas en las diferentes regiones del país tenía otras repercusiones diferentes a las que habíamos planificado inicialmente.

En algunos lugares estaba vinculado a una memoria local, en otros lugares no les simpatizaba que Malvinas quedara reducido a un tema exclusivamente de la dictadura porque lo pensaban como una causa nacional. Entonces, nosotros mismos fuimos haciendo una reinención de la temática, que me parece que también fue posible por lo que sucedía por fuera del ámbito del Ministerio y de la ruta de las escuelas. Me refiero a una discusión política más amplia, que sobre todo se dio en la etapa de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, donde se empezó a señalar que era posible volver a pensar Malvinas como un tema vinculado al colonialismo, como un tema de larga data histórica que nos podía proyectar hasta el año 1833, el año de la usurpación. Cristina hizo un trabajo intelectual y político enorme en ese sentido, en especial, realizó dos movimientos claves: la desclasificación del *Informe Rattenbach*, que fue fundamental para poder ir a fondo con la revisión del comportamiento de las Fuerzas Armadas durante la guerra, y la creación del Museo Malvinas en la ex ESMA. En el lugar donde se habían cometido los peores crímenes del terrorismo de Estado se podían volver a decir palabras como patria o nación, ya que Malvinas convoca esos significantes. Cuando uno recorre el Museo Malvinas hay un piso dedicado a pensar la guerra, pero también Malvinas es un tema vinculado a los recursos naturales, al colonialismo y a diferentes momentos de la historia argentina.

Eso que se logró, implicó repensar un montón de cosas, nada sencillas, llenas de tensiones. Al principio nadie quería que hubiera un Museo de Malvinas en la ex ESMA, entonces de alguna manera, nosotros desde el Ministerio fuimos acompañando este movimiento que para mí está muy bien escenificado en el libro *Pensar la Dictadura*. Es el libro más importante que hicimos desde el Programa en relación a Malvinas. En su primera edición,

el capítulo 1 del libro era sobre la guerra. Pero en su reedición el capítulo 1 es sobre la soberanía y la historia de Malvinas desde el 1833 en adelante, o sea, de alguna manera pudimos volver a esa cronología histórica, es decir: que el terrorismo de Estado no fuera la única marca para pensar el pasado sino que fuera posible abrir el pasado nacional desde la experiencia del terrorismo de Estado. Si uno lo analiza, este movimiento fue posible por varias cosas, discusiones internas en el programa, la recorrida por las provincias y por este impulso de la política para recuperar la historia nacional previa al terrorismo de Estado, y hacerlo reconociendo que la historia tiene una potencialidad política enorme. Eso creo que es algo que logró el kirchnerismo y que fue muy importante en términos educativos y pedagógicos para la enseñanza en general y en particular para el tema Malvinas.

¿Vos podés identificar algo que haya cambiado a partir de la producción del Programa? Porque se produjeron muchos materiales que dieron impulso a lo que vos estás contando, para pensar desde lo educativo Malvinas en términos de soberanía. Recuerdo que en algún momento conversamos sobre estas tensiones que tenían que ver con que la Guerra de Malvinas, que estaba muy vinculada a la cosa militar, que todo era visto como algo negativo, y que de a poco, empezaron a verse a las víctimas de Malvinas también como víctimas del terrorismo. ¿Qué se puso en juego ahí?

Cuando termina la Guerra de Malvinas, eso lo explica muy bien el historiador Federico Lorenz, el 14 de junio, empiezan otras guerras por Malvinas que son las disputas por la memoria y el sentido de Malvinas. Si uno piensa qué pasó desde 1983 hasta la actualidad, hay diferentes momentos en relación a esas memorias de Malvinas. Hay un primer momento, que podemos llamar de “desmalvinización” que ocupa los años 80 y en buena medida los 90. Uno lo puede pensar críticamente, pero a la vez, también hay que hacer el esfuerzo de comprender por qué Malvinas fue corrido de la agenda en aquellos primeros años de la democracia, y hay algún sentido en eso: en principio, como decís vos, es que, Malvinas podía llegar a legitimar a las propias Fuerzas Armadas, porque, por un lado, estaba el desastre y la irresponsabilidad de la guerra, pero también, por el otro lado, estaba ese intento de haber recuperado algo que había sido usurpado por el Imperio Británico.

Entonces, en esos primeros años de la década de 1980 quitar Malvinas de la agenda política era una forma de no legitimar una acción de la dictadura. Eso es algo que hace el alfonsinismo, cuando todavía el peligro del golpe era muy latente. Si uno lo piensa en muchos de los levantamientos militares que hubo en los 80, incluso el mismo presidente Alfonsín, para conciliar con las Fuerzas, los nombró como “héroes de Malvinas”, o sea que efectivamente fue un problema durante esos años. En términos de los soldados que fueron a Malvinas, eso fue enormemente problemático porque para esa mirada “desmalvinizadora”, los conscriptos eran solamente víctimas de la dictadura, y de este modo, no había ningún espacio para escuchar la experiencia de guerra que habían tenido. Esa experiencia de guerra, entonces, se elaboró en soledad o entre grupos de pares como mucho. Ese es un problema importante en términos de memoria porque estos soldados, que para la mirada más progresista, democrática, son solamente víctimas de la dictadura, se encuentran con una imposibilidad de hablar sobre esa experiencia de guerra. Esto lo trabaja muy bien una antropóloga que se llama Rosana Guber, que dice que el sujeto que fue a Malvinas es un sujeto liminar: no es ni de la dictadura ni de la democracia, ni jóvenes ni adultos, ni de la guerra ni de la paz, están justo en el borde. Y esa condición liminar se tradujo en el enorme dolor de los suicidios que son más que los que cayeron en combate (sacando a los que murieron en el hundimiento del General Belgrano). O sea que efectivamente esa soledad en que se los dejó para pensar esa experiencia de guerra, tuvo consecuencias dramáticas.

Hay otra hipótesis de Lorenz que es interesante, él dice que los excombatientes de Malvinas cuando hablaban de su experiencia de guerra traían algo de la memoria de los años 70, porque hablaban de colonialismo, de antimperialismo, de América latina. Y en esa escena de los 80, esas palabras convocaban a la memoria la violencia política de los 70. Lo que el alfonsinismo ingenuamente creyó es que era posible sacarse de encima la memoria política de la década anterior y que los problemas que ese legado nombraba podían conjurarse a través de las palabras de la democracia, digamos socialdemócrata. El tiempo demostró que no era así.

Los años 80 y 90 estuvieron marcados por esa “desmalvinización”. Aunque el menemismo hizo otras cosas más vinculadas a construir una escena conciliadora. A la par de los indultos para los responsables del terrorismo de Estado, Menem propuso dos medidas contradictorias para Malvinas: en

la escena diplomática cedió o no avanzó en términos de reclamo y, a la vez, para los soldados y sus familias habilitó los viajes a Malvinas a partir de lo se llamó “paraguas de soberanía” (abrir algunas conversaciones con los británicos para avanzar en algunos puntos con la condición de no hablar de la soberanía en Malvinas). Entonces esas conversaciones que se abrieron permitieron que los familiares y que los soldados volvieran a viajar a las islas, cosa que no se podía hasta ese momento, y además permitieron la construcción del Cementerio de Darwin.

Entonces, todos esos problemas que se van construyendo, también se transforman en problemas pedagógicos.

El 2003 es el gran quiebre en este recorrido por diferentes motivos. En relación a la educación podemos pensar que en el 2006 cuando se sancionó la Ley de Educación Nacional, se logró un artículo específico, el 92, vinculado a la enseñanza de Malvinas, donde se dice que todos los distritos escolares, que todas las jurisdicciones de la Argentina tienen que enseñar este tema. Y la Ley avanza un paso más e indica que ese tema debe enseñarse en función de estos objetivos: transmitir por qué las Malvinas son Argentinas; explicar que la lucha por la soberanía debe darse en el marco de la negociación diplomática y no de la guerra; comprender que la guerra de 1982 ocurrió en un contexto de terrorismo de Estado; que es una causa nacional y latinoamericana. Es muy zarpado lo que la ley señala la verdad como mapa para la enseñanza de esta temática.

Después está la experiencia concreta del aula donde todo esto encuentra enormes desafíos. Yo creo que el principal desafío fue discutir con las provincias en relación a cómo creían que esta cuestión debía ser enseñada. Porque no tenía sentido que se enseñara como una “bajada” de Nación y punto. Capaz el ejemplo para mí más significativo en relación a esto, es lo que pasó en la provincia del Chaco. Allí había un profesor de una escuela intercultural bilingüe, que se llamaba Juan Chico —lamentablemente Juan falleció de COVID-19 siendo muy joven— que dijo: “bueno, acá si vamos a enseñar Malvinas lo que nos interesa es conocer qué pueblos indígenas fueron a la guerra”. Y Juan Chico hizo un relevamiento en la provincia, entrevistando, él que también era Qom, a los excombatientes que pertenecían a pueblos indígenas. Después publicó un libro en español y en Qom, y fue tan importante la repercusión que la provincia del Chaco decidió instituir una efeméride distintiva, donde recuerdan a los excombatientes de pueblos indígenas. Entonces, en el Chaco, además de nuestras efemérides

del 2 de abril o del 10 de junio, hay una efeméride provincial, que es la del 26 de agosto para recordar a los excombatientes de pueblos indígenas. ¿Y por qué deciden ese día? Porque es el día en que en las islas, después de la usurpación, hay una sublevación protagonizada por el gaucho Antonio Rivero, una sublevación contra la usurpación británica.

¿Estamos hablando de 1833, no?

Sí, 1833, cuando el gaucho Rivero se subleva con los que estaban con él en la isla trabajando como conchabadores de ovejas. Algunos también eran indígenas. Entonces mirá ahí qué interesante lo que se puede producir: que una provincia, en nombre de los excombatientes de pueblos indígenas decidan que van a tener una efeméride local, propia, para trabajar en las escuelas, que vincula esa memoria con la memoria del gaucho Rivero. Ese es un ejemplo que concentra de alguna manera lo que una política que tenga en el centro el tema de la memoria debe hacer con una herida como en este caso la Guerra de Malvinas: abrir a esas memorias locales sin que se desvinculen de una memoria nacional.

Y en tu mirada, desde el Programa y a partir de la Ley, esto que señalás sobre la enseñanza, de torcer la mirada de lo que pasó en Malvinas, de pasar de la Guerra de Malvinas como una gesta militar a la cuestión Malvinas como algo más vinculado a la soberanía, y también a la guerra entendida desde estas otras tensiones, de lo militar, de la recuperación de los blancos, negros y grises, y con las particularidades de las provincias. ¿Creés que algo fue cambiando de cómo se trabaja en las escuelas la cuestión Malvinas? De ser un hito histórico vinculado a una gesta, para sintetizar, a pasar a ser una cuestión política, de colonialismo, de soberanía...

Primero te diría que los que más tuvimos que torcer la mirada fuimos nosotros, que éramos un grupo de porteños, docentes universitarios, progresistas que salimos a las provincias a trabajar y ahí nos dimos cuenta que del tema entendíamos poco y nada. Eso yo creo que fue la principal torsión importante que tuvimos que hacer nosotros desde el Ministerio. Yo diría que Malvinas es un conjunto de problemas, por más que se quiera disciplinar ese conjunto de problemas o normalizarlos o pensar que se

tiene cerrado, ni bien lo planteás en una escuela se te arma un bardo. Siempre pasa eso. Te puedo contar un montón de anécdotas. Te voy a contar una que para mí es buenísima de una escuela donde para el Día de la Bandera, piensan: “che, pero acá tenemos un montón de estudiantes que son peruanos, bolivianos, paraguayos y podemos poner varias banderas, además de la bandera argentina”. Y bueno, las docentes deciden que sí, pero aparece una estudiante que es hija de británicos, entonces deciden: “bueno, hay poner la bandera inglesa también”. Ahí se armó una gran discusión porque a la bandera inglesa no la podían poner en nombre de la memoria de los caídos en Malvinas. O sea, yo lo que creo es que lo que sí aprendimos nosotros y que en las escuelas también está, es que Malvinas es un significante que puede habilitar una cantidad de problemas que son muy ricos en término de enseñanza y también en términos de preguntarse qué significa pertenecer a una nación.

Entonces en ese sentido yo creo que sí, que por más que algunas escuelas quieran desvincular el acto del 2 de abril, del 24 de marzo y digan “no, no esto no tiene nada que ver”, enseguida la cosa se empieza a complejizar y se empiezan a abrir muchos problemas. Yo creo que en ese sentido sí se avanzó un montón al reconocer que esa complejidad que encierra el tema, lejos de ser un inconveniente pedagógico, tiene un potencial pedagógico. Y a mí me parece que lo que más aprendimos desde el Ministerio, es que Malvinas para las personas de algunos lugares del país, les permite sentir que pertenecen a una nación, y además, es un símbolo que permite habilitar otras preguntas sobre la justicia y la memoria. Es decir que también es un símbolo que ayuda en el buen sentido a construir preguntas sobre lo que significa la vida en común.

Nosotros hicimos un relevamiento en el 2015 con la Universidad de Buenos Aires en casi todas las jurisdicciones del país, para ver qué representaciones tenían los jóvenes sobre el pasado reciente. Hicimos preguntas sobre terrorismo de Estado, sobre Malvinas y sobre democracia. Y estos compañeros de la UBA que llevaron adelante el relevamiento, decían que lo que más les llamaba la atención es que las preguntas sobre Malvinas eran las que más habilitaban el uso de palabras vinculadas a sentimientos, había algo de sentimiento que se jugaba ahí, más que en los otros temas. Entonces creo que en las escuelas se trabaja bien sobre este tema. Me parece que la escuela es, incluso, la institución que más se ha hecho responsable sobre este tema. En ese relevamiento cerca del 70% de

las y los entrevistados decían que fue en la escuela donde por primera vez y con más frecuencia se les habló de estos temas. También es llamativo que el 30% de las pibas y los pibes decían que su escuela había sido visitada por un excombatiente. Son datos zarpados en cantidad, ¿no? 30%... nosotros sabemos lo que es abrir la escuela a una persona que no es de la escuela, todo lo que significa eso administrativamente y políticamente. Y era un porcentaje importante.

Sí, son muy activos los excombatientes, recorren para llevar la palabra de esa experiencia que vos decís, la experiencia de guerra de los soldados; hay disputas de índole política en lo que llevan los excombatientes sin duda, pero digamos, desde lo vivencial, desde lo experiencial.

Sí, a mí me llamó la atención este año que di un montón de entrevistas por los 40 años, que nos cuesta bastante ver a los excombatientes como sujetos políticos, cuando claramente lo son, porque entre sí las agrupaciones de excombatientes tienen diferentes posturas, las hay de lo más corridos a la derecha, a la izquierda. Y también han conseguido cosas muy significativas, como, por ejemplo, la identificación de los soldados que estaban enterrados como NN. Pudieron construir políticas de memoria para Malvinas, políticas de reparación y también, porque son sujetos políticos, participan de la rosca política, en el buen sentido.

¿Considerás que hay cuestiones pendientes?

Te diría una cosa, cuando me preguntabas lo de los logros, una cosa que sí no logramos, que para mí es una deuda pendiente importante, es que hoy en la Argentina hay más de 30 escuelas que llevan el nombre de Giachino, que es el primer caído en Malvinas, y que está consignado como represor en la ESMA. Esto que sea represor en la ESMA no es ningún secreto porque cuando cayó en Malvinas la revista *Gente* puso una foto de él y puso "soldado de dos guerras". Y la esposa de Giachino que da testimonio en una película que presenta a familiares de represores, lo reivindica abiertamente como perteneciente al grupo de tareas, y también su nombre ha aparecido en varias escenas de juicios por delitos de lesa humanidad. Él ya murió, por lo tanto no puede ser condenado por eso, pero sí aparecieron muchas pruebas contundentes sobre su vinculación a la represión, el terrorismo

de Estado, sin embargo, las escuelas siguen llevando su nombre, eso no se pudo modificar. Nosotros en su momento habíamos imaginado que se podía sacar el nombre de Giachino y poner el nombre de un soldado que no haya sido represor, y en ese sentido no se pudo avanzar. Ahí hay muchas deudas pendientes todavía.

Pero ahí no se pudo avanzar porque las escuelas no lo promovieron, esas escuelas individualmente, por un lado, y por el otro, me imagino, no surgió una ley que diga, que estos nombres no pueden estar ahí.

Sí, por muchos motivos, pero no lo pudimos hacer, digo como una deuda pendiente que queda, que implicaría, digamos, que para que sea real me parece que implicaría un ejercicio de memoria de las escuelas, poder elegir otro nombre.

Claro, lo traía por eso, porque si la escuela hubiera querido, o si se hubiera hecho un trabajo donde la escuela pudiera tomar conciencia de eso, solo alcanzaba la voluntad de la institución, de las familias, para cambiar el nombre. Por el otro lado, está lo otro: en qué medida desde el Estado se ejercen algunas regulaciones para que algunos nombres no estén.

Claro, en su momento, seguramente es un nombre que le puso el Estado, ahí tenés el problema de Malvinas, que el Estado a los que pelearon en Malvinas o cayeron los reconoce como héroes, sean o no represores. Eso es un dilema para el Estado, porque el nombre de Giachino está en el Cementerio de Darwin y en el cenotafio de Retiro en donde se recuerda a los caídos, es uno de los 649. O sea que para el Estado nacional es una persona que cayó en defensa del territorio propio. Es decir, que es una cuestión que no es tan sencilla de resolver, pero me parece que justamente podría ser interesante por eso que habilita como discusión, ¿no?

Y desde Canal Encuentro, ahora te toca esta responsabilidad también. Tu mirada es una mirada político-pedagógica. ¿Hay algo que puedas recuperar de ese Programa para plantear en el canal? Como continuidad, ¿hay algo de tus preocupaciones sobre Malvinas que tienen que seguir instalándose pedagógicamente?, ¿o algo nuevo?, ¿por dónde están yendo?

Durante el kirchnerismo, desde el Programa hicimos para el canal una serie que se llamó “Pensar Malvinas”. Son 9 capítulos espectaculares que se pueden recontra seguir usando. Después realizamos otra serie que se llamó “Malvinas, Historia de una Usurpación”, y lo último que hicimos de Malvinas, antes del macrismo fue un viaje a Malvinas, tuve el honor de poder viajar con una escuela, para hacer el documental “Un viaje a Malvinas”. O sea que el canal tiene una memoria audiovisual única sobre Malvinas.

Este año, cuando fueron los 40 años, tuvimos el desafío de pensar qué cosa nueva se podía realizar, y lo que hicimos nuevo, en conjunto con el Ministerio de Educación y a partir de un material que escribió esa institución, es una serie que ya se estrenó de 4 capítulos, que se llamó “Navegar la Historia, Malvinas y el mar”. Fue un poco pensar Malvinas desde la pregunta, de qué significa ser un país marítimo y continental. O sea son 4 capítulos donde creo que lo nuevo para nosotros fue, cómo poner en el centro el mapa bicontinental, y con eso construir una serie que fuera interesante pedagógicamente. Entonces fue contar diferentes aspectos de la guerra y de la causa Malvinas, desde lo marítimo. Eso nos llevó a llamar a otras fuentes, por ejemplo, a personas de las Fuerzas Armadas, personas que trabajan en ellas que saben mucho sobre cuáles fueron los buques que estuvieron en Malvinas, qué combates libraron en el mar y también algo que tenía poca visibilidad, entiendo por nuestra dificultad de poder vincularnos con las personas de las Fuerzas Armadas por lo que eso significó, que fue, por ejemplo, contar la operación de rescate de los que sobrevivieron del buque *General Belgrano*, que fue un rescate heroico. Así, esas voces están ahora: la persona que manejaba el helicóptero que pudo rescatar a los que estaban en las balsas; las mujeres en Malvinas, que estaban en los buques que asistieron a los heridos en la guerra, que eran buques hospital, ya fueran instrumentadoras quirúrgicas o enfermeras, en algunos casos. De esta forma, fue también una posibilidad de convocar el testimonio de las mujeres que estuvieron en Malvinas. Esta serie me parece que estuvo muy buena. Después lo que hicimos fue un corto ficcional que está hecho con los diarios que escribió la esposa de Vernet, María Sáenz de Vernet, que se publicaron completos no hace tanto. También fue la posibilidad de convocar la voz de una mujer que estuvo en Malvinas antes de la usurpación, y que llevaba un registro cotidiano de lo que iba viendo.

Vernet, el último gobernador.

Claro, en este registro cotidiano de María Sáenz de Vernet, aparecen temas, desde el clima hasta la cuestión de las mujeres que estaban allá como esclavas. Es interesante porque es un registro narrativo de una mujer.

Y después lo otro que vamos a hacer éste año, es el estreno, más hacia fin de año, de un ciclo de películas documentales, que lo que va a tratar de pensar es la memoria de Malvinas y la causa Malvinas. Entonces esto va desde la película *Locos por la Bandera*, hecho por el observatorio de Lanús, que es un observatorio que ha tenido sobre Malvinas algunas posturas que podríamos vincularlas más a un revisionismo nacionalista hasta la película de Lola Arias, que homologa a los soldados excombatientes con los soldados británicos que pelean por el imperio británico. Para mí es un movimiento ideológicamente muy discutible, pero bueno, ella lo hace con estrategias artísticas de representación muy importantes al punto que, así como hizo esa película, hace la obra teatral en el Teatro San Martín, que todos podemos aplaudir de pie, sin cuestionarnos, digamos, si los soldados británicos deben ser homologables a alguien como Rico o Seineldin, que eran las personas de las Fuerzas.

Profesionales.

Claro, porque los otros son conscriptos, que no se pudo homologar a soldados que pelean por el imperio británico, sin embargo, lo naturalizamos porque es una obra de arte del progresismo, y a mi entender, nos tranquiliza bastante.

Entonces vamos a hacer un ciclo de películas, para poder construir estos debates, presentados por Juan Palomino, y con un contenido que escribe Mariana Santángelo, que es una persona que también trabajó para el Programa de Educación y Memoria, que sabe mucho de los debates que hubo en la posguerra de Malvinas. Es importante poder presentar ese ciclo de películas contextualizadas, porque me parece que así, como capaz sabemos bastante, por ejemplo, sobre las diferencias que puede haber entre Hebe de Bonafini y otras Madres, es decir, conocemos más de esos debates que hubo en términos de memoria en relación al terrorismo de Estado y los Organismos de Derechos Humanos, de Malvinas no sabemos bastante. Yo le pregunto a cualquier persona más politizada que me diga tres grupos de excombatientes y qué diferencias tienen, no sé si las conocen...

De todas maneras Cecilia, si bien es cierto lo que estás diciendo, ese conocimiento de las diferencias, tampoco es que es muy generalizado. Por ejemplo, entre Hebe de Bonafini y Estela de Carlotto, por nombrar dos personas extremadamente públicas, o Tati Almeida. Si vos le preguntás a cualquier persona joven en una escuela la diferencia, no sé si te la van a poder decir.

No, puede ser, pero sí puede al menos decirme referentes de derechos humanos, los puede nombrar.

Sí, claro.

Seguramente, si yo te pregunto por referentes de la memoria de Malvinas, te aparece el genérico de excombatientes. Y capaz que hoy puede ser menos conocido, pero en su momento cuando se discutió si había que cobrar o no, lo de la reparación económica de los desaparecidos, Hebe instaló ese debate en la Plaza de Mayo. Con Malvinas, es todo menos conocido, como que los excombatientes son las víctimas de la dictadura, "los pobrecitos excombatientes". Y ellos dan debates muy interesantes, en términos de pensamiento sobre la guerra, sobre la causa y sobre la posdictadura. Entonces nos parece importante poder pasar estos documentales, incluso vamos a pasar el documental que se hizo sobre las mujeres en Malvinas, *Ellas también estuvieron*, que es muy interesante. Además, una sobre el rol de los medios. Son diferentes documentales, pero un poco lo que nos interesaba es el mundo audiovisual, que tiene la fuerza de construir estos debates, que piensan cosas diferentes entre sí sobre el tema. Y lo último que vamos a realizar sobre Malvinas es un proyecto que nos trajo el Instituto del Teatro, que es un programa especial sobre obras de teatro sobre Malvinas, algo, capaz, bastante desconocido. Se va a filmar una parte en Caleta Olivia, y otra parte en la ciudad de Rosario. O sea que en sí, es un tema re importante para el canal, y no es porque esté yo, sino porque siempre lo fue. Trabajar en el canal nos da una responsabilidad extra en relación a que una parte de la pantalla debe estar siempre destinada a pensar temas de derechos humanos y de memoria. También nos pasa lo mismo con Malvinas, queremos que sea un tema constitutivo de los canales.

Bueno, también porque es un tema de derechos humanos y memoria, además de soberanía.

Si, y además porque hay una cláusula transitoria de la Constitución, que hasta que no se recupere la soberanía en las islas, es un tema pendiente que debe ser resignificado y transmitido a otras generaciones. Es un tema que si no se sostiene, se corre el riesgo de que se caiga de la agenda política pedagógica.

Para finalizar, ¿hay algo que te gustaría comentar, decir, expresar, en términos de desafíos o de pendientes, o de logros que haya que enfatizar?

A mí me gusta destacar algo que trabajábamos en el Programa, un desafío, pensar cómo la escuela enseña a estar en la patria. Me parece un debate político y pedagógico central. Cómo se puede, desde el conocimiento y desde el amor, transmitir un sentimiento nacional, una suerte de nacionalismo reflexivo. En general, cuando pensamos en el nacionalismo se lo vincula a la derecha y eso no necesariamente tiene que ser así. Transmitir una causa nacional puede ser otra cosa. Para nosotros, para las personas que nos consideramos malvineras —yo me considero malvinera— transmitir el amor por la patria, por Argentina, tiene que ser una transmisión muy marcada por la autorreflexión, por los debates del pasado reciente y por los actuales, por ejemplo por los feminismos y las luchas de las disidencias. Entonces diría que cómo enseñar a estar en la patria ampliando derechos, como enseñar a estar en la patria no desde la mera obligación sino desde el conflicto, es siempre un problema y un desafío. Y quienes nos dedicamos a educar no podemos abandonar ni una cosa ni la otra.

>> Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación

La tarea de la Subsecretaría de Educación en tiempos de presencialidad plena y cuidada: la importancia de garantizar el derecho social a la educación y de construir identidades bonaerenses

PRINCIPIOS Y ACCIONES PARA FORTALECER LA EDUCACIÓN BONAERENSE QUE QUEREMOS

PRESENTACIÓN

Este año es un tiempo de reencuentro en las escuelas y las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires, de recuperar la presencialidad, de cuidarnos, de poner en valor el amplio saber pedagógico construido durante los años de la pandemia de COVID-19, de cercanía y territorialidad y, especialmente, de profundizar las acciones que contribuyen al cumplimiento del derecho social a la educación. Con este horizonte, son múltiples y variadas las políticas y acciones que desde la Subsecretaría de Educación estamos sosteniendo.

En este artículo presentamos algunas de las líneas que definimos política y pedagógicamente durante el presente año y que estamos llevando adelante con vistas a su continuidad en el año próximo. A su vez, nos detendremos en la temática específica de Malvinas como otro de los ejes centrales de este dossier. A 40 años de la guerra, nos resulta relevante socializar los proyectos y las experiencias que se están desarrollando con la convicción de que practicar la memoria sobre lo sucedido es un acto imprescindible para recapitular la

historia de nuestro pueblo. Reflexionar acerca de los hechos acontecidos contribuye a afianzar la ciudadanía, a proyectar y consolidar una nación y una provincia más justas, democráticas, inclusivas y soberanas.

NUESTRO PLAN DE ACCIÓN

Desde la Dirección General de Cultura y Educación elaboramos el plan de trabajo 2022-2023 en el marco del Plan Sexenal 2022-2027 presentado por el Gobernador Axel Kicillof a fines del año pasado. Este instrumento de la política educativa procura optimizar esfuerzos, recursos y capacidades estatales y sociales para garantizar el derecho social a la educación.

El mencionado plan de trabajo se encuentra expresado en el documento “Educación Bonaerense” en el cual se sintetizan las definiciones y las orientaciones que caracterizan la etapa actual, además se expresa el posicionamiento político-pedagógico que enmarca la planificación de este ciclo lectivo, ampliando y profundizando las acciones que dan continuidad a la política educativa bonaerense. Este documento contiene, por un lado, la propuesta para garantizar el derecho social a la educación y, por el otro, propone mejorar diversos aspectos del sistema educativo provincial cuya función es justamente concretar y garantizar ese derecho.

TODAS Y TODOS EN LA ESCUELA APRENDIENDO

En marzo de este año, habiendo analizado el impacto positivo del Programa para la intensificación de la enseñanza “+ATR”, implementado en septiembre de 2020, se definió la continuidad de esta política en un contexto de presencialidad plena y cuidada. De este modo, fue posible sostener diversas acciones de revinculación, acompañamiento y fortalecimiento del vínculo pedagógico en aquellos casos que aún resultaba necesario.

Hasta el mes de julio, la tarea se centró en recuperar e intensificar la enseñanza para lograr los aprendizajes que no fueron posibles en contexto de no presencialidad en las instituciones. El Programa contempló diversos dispositivos de acompañamiento que incluyeron desde visitas a los domicilios de las y los estudiantes con trayectorias educativas discontinuas hasta el desarrollo de tareas de tutoría, clases de intensificación de la enseñanza y

talleres a contraturno de la jornada habitual y en los días sábados para recuperar saberes pendientes y profundizar otros.

A partir del 1° de agosto de este año, en función de continuar con la consolidación de la revinculación y el vínculo pedagógico logrado con el +ATR y la recuperación de los aprendizajes aún no alcanzados, se continúan realizando diferentes líneas de acción para seguir fortaleciendo las trayectorias educativas y los aprendizajes de las y los estudiantes bonaerenses.

En 1.850 jardines de infantes se realizan talleres de alfabetización inicial en sala de 5 años con docentes especialmente designadas y designados para esta tarea. Para ello se cubrieron 6.200 módulos docentes.

En 800 escuelas del Nivel Primario con altos niveles de vulnerabilidad socio-educativa, entre dos y cuatro docentes realizan, a contraturno y los días sábados, tareas de alfabetización inicial, acompañamiento a estudiantes con trayectorias críticas y además coordinan talleres de lectura, escritura y matemática. Para estas acciones se cubrieron 2.000 cargos docentes.

Además, en 1.000 escuelas primarias con niveles medios de vulnerabilidad socioeducativa, se incorporó una o un docente en el rol de maestra alfabetizadora o maestro alfabetizador que trabaja en el horario habitual del establecimiento, alternando turnos, con estudiantes de primer ciclo y también del segundo ciclo que requieran fortalecer su alfabetización inicial. Esto implicó la cobertura de 1.000 cargos.

En el Nivel Secundario, 2.000 escuelas (entre ellas se incluyen las de las modalidades de Educación Técnico Profesional y Artística) con niveles medios y altos de vulnerabilidad socio-educativa sumaron entre uno y cinco docentes coordinadoras o coordinadores de trayectorias educativas (de acuerdo con la cantidad de matrícula ponderada por vulnerabilidad de las trayectorias). Su función es el acompañamiento de las y los estudiantes con trayectorias más críticas, la articulación con sus docentes y el fortalecimiento del oficio del estudiante en los primeros años. Además, se designaron docentes para la intensificación de aprendizajes en las áreas específicas. Las diferentes actividades se realizan en el turno habitual, a contraturno y los días sábados. Esta acción supuso la cobertura de 5.000 cargos y 70.000 módulos.

EL VÍNCULO CON LA COMUNIDAD

Una acción priorizada durante este ciclo lectivo es la reconstrucción del

vínculo familia y escuela. En esta línea, nos hemos propuesto comunicar en forma constante a las familias de las y los estudiantes del sistema educativo bonaerense sobre las acciones que desarrollamos desde los diferentes niveles de gestión. Una de las primeras cartas institucionales que cada nivel y modalidad socializó describió los contenidos que se están abordando en las aulas y expresó la importancia de que las familias acompañen las trayectorias educativas de las y los estudiantes en una etapa caracterizada por la recuperación de la presencialidad y la centralidad de la enseñanza. En este sentido, en las cartas se describió cuáles son los procesos de enseñanza que equipos directivos y docentes están sosteniendo y cuáles son los aprendizajes que se espera que alcancen las y los estudiantes en cada uno de los jardines, las escuelas primarias y secundarias junto a las instituciones educativas de la modalidades.

INTENSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL PRIMARIO

Como parte de las acciones de intensificación de la enseñanza que se encuentra llevando adelante la Dirección Provincial de Educación Primaria, se destaca el énfasis puesto en el trabajo pedagógico con estudiantes de tercer y sexto año de Educación Primaria. Las y los docentes a cargo de estos cursos han sido destinatarias y destinatarios de diversas orientaciones de trabajo vinculadas a las diversas áreas, y sus estudiantes han recibido de parte del Estado provincial libros impresos para acompañar sus aprendizajes y garantizar un “piso común” de saberes.¹

Estas y estos docentes y estudiantes han participado de un dispositivo de evaluación provincial, una “prueba escolar” cuyo propósito es evaluar los

¹ Desde la Dirección General de Cultura y Educación se distribuyeron doscientos mil ejemplares impresos de “Ricitos de Oro” para niñas y niños de tercer año de primer ciclo y otros doscientos mil de “La guerra de los yacarés” de Horacio Quiroga para estudiantes de sexto año del segundo ciclo. Esto se sumó a la distribución de libros realizada en el marco del programa nacional “Libros para aprender” con el propósito de garantizar el acceso universal a libros necesarios para los aprendizajes. En nuestra provincia, en el marco de “Libros para aprender” se distribuyeron 2.308.896 libros en escuelas primarias, jardines de infantes e institutos de formación docente para la educación primaria de gestión estatal.

contenidos trabajados hasta el momento (en contexto de pandemia y en el actual ciclo lectivo). Se definió la realización de pruebas de Matemática y Prácticas del Lenguaje en dos instancias del año en curso (julio/agosto y octubre).

Las pruebas escolares pretenden instalar entre las y los docentes un diálogo sobre la enseñanza y dar lugar a revisar las propias prácticas y a repensar las estrategias que permitan a las y los estudiantes acceder a los contenidos esperables para el año que cursan e involucrarse activamente en sus aprendizajes.

AMPLIACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR EN EL NIVEL PRIMARIO

En función de seguir profundizando la enseñanza en el marco del derecho social a la educación, la definición política que tenemos es la de avanzar en la ampliación de los tiempos de aprendizajes en el Nivel Primario, a partir de diferentes estrategias y atendiendo a las posibilidades objetivas y las características de las comunidades educativas.

Con la firma del convenio entre la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación se da en el territorio bonaerense un avance importante en las escuelas primarias. Esto contribuirá a ampliar y profundizar los aprendizajes de Prácticas de Lenguaje y Matemática y avanzar también en una currícula ambiciosa de arte y deporte y en proyectos institucionales definidos por los equipos de conducción y las y los docentes para ampliar los saberes y profundizarlos a partir de proyectos escolares de definición institucional.

Estas horas que se suman tienen un propósito preciso y comenzarán a implementarse en el mes de octubre de este año. Alcanzan a más de 255 mil estudiantes. En esta primera etapa se avanzará en 261 escuelas primarias que pasarán de Jornada Simple a Jornada Completa (a estas escuelas asisten 43.938 estudiantes) y 653 escuelas de Jornada Simple adicionarán una hora diaria de clases, pasando a una jornada escolar de 25 horas semanales (a estas escuelas asisten 211.534 estudiantes).

En total, esta primera etapa alcanza a 914 escuelas primarias de gestión estatal que amplían su jornada escolar, favoreciendo la trayectoria educativa de 255.472 estudiantes. Estas acciones implicarán 100.720 horas semanales adicionales de trabajo docente, es decir, de enseñanza.

DISPOSITIVO PARA LA REVISIÓN DEL RÉGIMEN ACADÉMICO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Con relación a la Educación Secundaria, desde la Dirección Provincial del mencionado nivel en articulación con las modalidades, es decir, Educación Técnico Profesional y Artística y ambas gestiones (estatal y privada), se reconoce la necesidad de producir actualizaciones y modificaciones en la organización de la escuela secundaria, revisar prácticas de enseñanza y de evaluación, y de generar más y mejores vinculaciones con el mundo del trabajo. Con este propósito, se diseñó e implementó el dispositivo denominado “Conversaciones Pedagógicas entre Directoras y Directores” a cargo de inspectoras e inspectores de enseñanza y orientado a construir un tiempo de diálogo y debate de ideas, en el que se pueda avanzar en acuerdos para revisar el Régimen académico. En este marco, en un primer encuentro se abordó el formato escolar y sus implicancias en las trayectorias educativas de las y los estudiantes. En un segundo momento del ciclo se trabajó en los ejes de la evaluación y las prácticas evaluativas en la escuela secundaria.

Poner en marcha este proceso requirió propiciar diálogos y encuentros para producir debates profundos, espacios de formación colectiva que construyan saberes pedagógicos, compartan proyectos, pongan en valor la potencia de lo existente, modifiquen lo que sea necesario y sostengan aquello que enriquece la experiencia educativa. Así, el Régimen Académico será producto del trabajo colaborativo del Nivel Secundario de ambas gestiones, estatal y privada, junto a las modalidades de Educación Técnico Profesional, escuelas secundarias técnicas y secundarias agrarias y también de la Dirección de Educación Artística con las escuelas secundarias especializadas en arte.

AGENDA CURRICULAR

Durante este año venimos sosteniendo una ambiciosa agenda de trabajo curricular que se considera necesaria para el sistema educativo bonaerense y cuyo objetivo es la evaluación, revisión, actualización y elaboración de diseños y propuestas curriculares.

Como parte de esta tarea, en el mes de agosto se aprobó la propuesta curricular para la Educación Profesional Secundaria, una nueva propuesta

formativa que integra Formación Profesional y Formación General cumplimentando la obligatoriedad del Nivel Secundario, propendiendo a la inserción laboral, la continuidad educativa y el acceso al Nivel Superior. Esta propuesta está destinada a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que, habiendo culminado su escolaridad de Nivel Primario obligatorio, no se hayan incorporado a las ofertas de Educación Secundaria obligatoria o que habiendo iniciado el Nivel Secundario hayan atravesado o estén atravesando procesos de desvinculación que interfieran en sus trayectorias educativas.

A su vez, nos encontramos abocados a la reformulación del Marco Curricular Jurisdiccional; la propuesta curricular para la Educación Secundaria de jóvenes, adultas y adultos, adultas y adultos mayores; los diseños curriculares para la Educación Secundaria Técnica y Agraria y la propuesta curricular para los Centros de Formación Integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad.

También se están elaborando los diseños curriculares para los Profesorados de educación secundaria que se hallan pendientes desde la década de los años noventa (Historia, Geografía, Biología, Química, Física, Economía, Filosofía y Ciencia Política); la propuesta curricular para las escuelas de Educación de Estética (que también data de los años 90); la propuesta curricular para los Centros Educativos Complementarios (CEC) y las Escuelas de Guardavidas.

Por último, se evaluará la unidad pedagógica y la alfabetización inicial para la Educación Primaria y se actualizarán los diseños curriculares del Nivel Inicial; se desarrollarán nuevos diseños curriculares para la Formación Profesional y para la Educación Técnica Superior y se realizará una evaluación de la implementación de los diseños curriculares de Nivel Secundario.

FORTALECIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

La creación de la Dirección de Educación Sexual Integral (ESI) al interior de la Subsecretaría de Educación es el resultado de la necesidad de profundizar los esfuerzos jurisdiccionales para dar cumplimiento a los marcos normativos y legislativos actuales. A partir de esta decisión, también se avanzó en el fortalecimiento de la estructura territorial mediante la designación de referentes ESI y en el diseño e implementación de propuestas de formación destinadas a las y los docentes de todos los niveles y todas las modalidades.

En el Plan de Trabajo “Educación Bonaerense” se enuncia como principio la implementación de acciones y propuestas sistemáticas para asegurar el derecho a la educación sexual integral con enfoque de género, de diversidad funcional y de derecho. En esta línea, entre este año y el 2023 se prevé conformar y capacitar a los equipos escolares de referentes en ESI en todos los establecimientos educativos, de gestión estatal y privada, de la provincia de Buenos Aires. La propuesta de formación tiene por objetivo la profundización de contenidos y estrategias institucionales para que los equipos de conducción, equipos de orientación escolar y equipos docentes lleven a cabo las tareas de referentes escolares establecidas en la Resolución n° 340/18 del Consejo Federal de Educación.

Cada equipo institucional estará conformado por un equipo de docentes cuyo número variará en función de la cantidad de secciones, matrícula y perfiles de cada establecimiento educativo. Se convocará a una o un docente de cada sector/espacio institucional según la cantidad de matrícula de cada escuela. Esto se traduce en un total de 111.897 docentes.

La coordinación territorial de las actividades estará a cargo de referentes regionales y distritales de ESI. Se realizará una evaluación permanente de las acciones a partir del trabajo articulado entre la Dirección de Educación Sexual Integral y de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación de la Subsecretaría de Planeamiento, que incluirá distintos dispositivos (encuestas a docentes participantes, registro cualitativo de las capacitaciones a partir de observaciones in situ, autoevaluación de docentes formadoras y formadores, etc.).

Siguiendo en esta línea de Formación, también se ha creado el Postítulo de ESI organizado en tres tramos de formación del que participarán inicialmente 3.500 docentes.

INCLUSIÓN EN CLAVE DE IGUALDAD

La puesta en funcionamiento pleno de la Dirección de Políticas Socioeducativas ha sido un aspecto clave para el fortalecimiento de las políticas y acciones de inclusión en clave de igualdad. Todas las acciones, los proyectos y los programas de la mencionada dirección se estructuran a partir de la priorización del trabajo en y con los barrios populares en pos de garantizar el derecho social a la educación.

Las barriadas populares de nuestra provincia son configuraciones sociales, relacionales e identitarias con fuertes matrices organizativas y comunitarias que es preciso reconocer y habilitar para el trabajo conjunto. En estas se lleva a cabo la gestión y el sostenimiento de espacios educativos de contención, acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que por diferentes motivos se han desvinculado de la escuela o tienen trayectorias escolares educativas discontinuas.

En dicho marco se creó el Programa de Promoción y Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios que tiene por objetivo reconocer las experiencias educativas desarrolladas por organizaciones sociales y de la sociedad civil en los barrios populares y promover su vinculación con las instituciones educativas. El propósito es acompañar de manera conjunta la inclusión implementando acciones socio-educativas situadas y diversas, que contribuyan a garantizar el derecho a la educación.

Los programas socioeducativos tienen por objetivo la inclusión, la revinculación, el fortalecimiento de las trayectorias educativas, la permanencia con enseñanza y aprendizaje y el egreso de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del sistema educativo buscando garantizar el ejercicio del derecho a la educación. Entre las diversas líneas y programas que se implementan, además del ya nombrado, es posible mencionar:

- Coros y Orquestas Bonaerenses es un programa de educación musical que busca la democratización de la cultura y tiene como propósito fundamental garantizar el ejercicio del derecho social a la educación.
- Los Patios Abiertos son una herramienta de inclusión educativa que brinda la posibilidad de convocar a las infancias y las juventudes a ser parte de un proyecto y, a través del mismo, a revincularse con la escuela.
- ACTE promueve el desarrollo de proyectos a partir de propuestas participativas que generan espacios de reflexión y construcción de saberes sociales, culturales, científicos y tecnológicos.
- Mediante la participación, la exposición y el debate entre estudiantes de Nivel Secundario de instituciones educativas de toda la provincia, Parlamento Juvenil del Mercosur es un programa en torno a temas vinculados con la vida presente y futura de las juventudes.
- Los proyectos de Educación Solidaria son propuestas pedagógicas interdisciplinarias y tienen por finalidad integrar los aprendizajes

curriculares con acciones solidarias destinadas a fortalecer las prácticas participativas, solidarias y de compromiso ciudadano.

- Turismo Educativo promueve el derecho a acceder a la diversidad geográfica y cultural de nuestro territorio, a partir de experiencias de enseñanza y de aprendizajes que vinculan la vida escolar con el entorno que la rodea y otros más alejados.

- A partir del trabajo conjunto con organizaciones comunitarias en barrios populares, Puentes Escolares tiene por objetivo la revinculación pedagógica, la permanencia con aprendizajes y el egreso de la escuela de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a través del diseño de diferentes dispositivos que fortalecen las trayectorias educativas de manera situada.

- Propuestas Educativas y Culturales Itinerantes busca impulsar el acceso a los bienes materiales, simbólicos y culturales para las infancias y las juventudes de la provincia. Se trabaja por la democratización del espacio público a través de estrategias de encuentro e intervención con lógicas horizontales y participativas.

- Cuidar el Ambiente tiene por objetivo promover múltiples proyectos socioeducativos vinculados al cuidado del ambiente y a la producción de saberes socialmente significativos, así como fortalecer la educación ambiental poniendo en valor saberes y prácticas propios de las infancias y las juventudes en vínculo con sus comunidades.

- Ajedrez Educativo promueve la enseñanza del ajedrez en los espacios educativos, buscando generar encuentros para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes y sus docentes compartan situaciones didácticas con el objetivo de fortalecer la convivencia democrática y la integración comunitaria.

- Identidades Bonaerenses. Historias y relatos de adolescentes y jóvenes de la Provincia, es una convocatoria que invita a la producción de audiovisuales y tiene por objetivo promover la construcción de una videoteca de las identidades bonaerenses, a partir de sus propias representaciones simbólicas y lenguajes culturales. Se propone poner en valor la diversidad cultural e histórica particular de cada territorio de la provincia desde los diversos ámbitos en los que se desarrollan los proyectos educativos.

- Los Encuentros Socioeducativos Barriales se desarrollan en espacios públicos de barrios populares donde se socializan y comparten con toda la comunidad propuestas socioeducativas lúdicas, artísticas, culturales, científicas, etc., promoviendo el acceso a bienes simbólicos y profundizando el vínculo infancias y juventudes, familias, instituciones y vecinas y vecinos en general.

LA CENTRALIDAD DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Tenemos la firme convicción de que la mejora de las situaciones de enseñanza tiene estrecho vínculo con la lectura y la escritura. Por ello, el Plan Provincial de Lecturas y Escrituras ha trazado como línea de acción la organización de diálogos entre miembros de las comunidades educativas (estudiantes y docentes), autoras, autores y especialistas nacionales, bonaerenses y locales para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura, contribuyendo así a garantizar una educación de calidad para las y los estudiantes en todos los niveles y las modalidades.

Durante este año se han realizado Jornadas de Bibliotecas Escolares Abiertas, mesas de trabajo, charlas y talleres. Además, se lanzaron convocatorias para la conformación de colecciones de libros: una colección de obras para el Nivel Secundario, que serán distribuidas en Escuelas Secundarias, CIIEs e ISFDyT; y otra colección de libros destinada a la modalidad de Educación Especial. Por último, se prevé el dictado de un curso con puntaje acerca de la lectura literaria en la escuela cuya primera cohorte estará destinada a Bibliotecarias o Bibliotecarios Referentes del CENDIE.

MÁS FORMACIÓN DOCENTE

En la actualidad se implementan distintas propuestas formativas que continúan garantizando y fortaleciendo la formación docente permanente como un derecho de las y los docentes bonaerenses de todos los niveles y las modalidades del sistema educativo. Al mes de junio, 8.839 docentes formaron parte de los diferentes postítulos que ofrece la provincia y durante el primer semestre del año 100.523 docentes han participado de

las distintas propuestas formativas en el marco de la formación docente permanente. Se trata de propuestas virtuales alojadas en el campus abc y otras ancladas en el trabajo territorial que trazan los CIIEs. La formación docente permanente aborda distintas temáticas tales como la alfabetización inicial y también la alfabetización digital, la educación ambiental, la enseñanza de la ESI, contenidos disciplinares específicos por nivel y modalidad, entre otras posibles.

POLÍTICAS DE CUIDADO

Con relación a este principio de nuestra política educativa, nos interesa destacar el Programa “La construcción de una mirada de cuidado como intervención ante situaciones de padecimiento subjetivo de las y los estudiantes”, una iniciativa que pretende anticipar, abordar e intervenir en situaciones que impactan en las vidas y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las y los estudiantes, como así también en toda la comunidad educativa. El Programa es coordinado por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, en articulación con la Dirección Provincial de Nivel Secundario, la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional y la Dirección de Educación Artística.

Como parte del Programa se propone un trabajo tendiente a anticipar ciertos escenarios, que ayude a agudizar la mirada de cuidado por parte de las y los docentes hacia las y los estudiantes, desplegando acciones enmarcadas en la perspectiva de la prevención inespecífica y habilitando espacios que propicien el diálogo y la construcción de vínculos saludables.

A partir de diversos dispositivos áulicos, institucionales y con perspectiva comunitaria se promueve que las y los docentes y los equipos de orientación escolar sean capaces de agudizar la mirada y habilitar una escucha para acompañar y definir, en clave estratégica, con quién o quiénes (si fuera necesario) es conveniente articular acciones para anticiparse a las escenas más temidas en la escuela: las autolesiones, los intentos de suicidio y los suicidios de las y los estudiantes. El programa habilita prácticas que sitúan a las personas adultas como corresponsables del cuidado de las y los adolescentes y jóvenes.

Otra de las acciones vinculadas a las políticas de cuidado es el Programa llamado “La Salud Mental es entre Todas y Todos”, el cual se implementa

en varios distritos de la provincia de Buenos Aires y asume un carácter intersectorial ya que se realiza en articulación con la Subsecretaría de Salud Mental, Consumos Problemáticos y Violencias en el ámbito de la Salud Pública. El programa involucra el trabajo con jóvenes que cursan el tercer año de la Educación Secundaria y la planificación de talleres está a cargo de la mencionada Subsecretaría.

Con el objetivo de propiciar la interacción y la circulación de la palabra, se ofrecen espacios para trabajar con la modalidad de taller, para promover el intercambio entre todas y todos quienes participan, así como también la elaboración colectiva frente a los sufrimientos y las dificultades propias de la sociedad de nuestra época, incrementadas en los últimos años por la pandemia COVID-19. En los talleres se abordan temáticas vinculadas a la salud mental teniendo en cuenta las problemáticas que las y los jóvenes quieran plantear. La actividad es coordinada por talleristas capacitadas y capacitados para la tarea.

CONCURSOS Y PRUEBAS DE SELECCIÓN

El derecho social a la educación también se expresa mediante la sustanciación de los concursos y las pruebas de selección que redundan en la jerarquización de las trayectorias docentes y en la conducción de las instituciones.

Durante este año se finalizó el concurso de directoras y directores titulares de Educación Primaria y se concluyen las últimas instancias del concurso de inspectoras e inspectores titulares de Educación Física –ambos concursos sin finalizar por la gestión anterior–, junto al de inspectoras e inspectores de Educación Especial que concluyó en 2021. El avance y la finalización de estas pruebas necesitaron de un trabajo minucioso de búsqueda y ordenamiento de la información que se encontraba diseminada por numerosos organismos del sistema, así como también la recuperación de los numerosos recursos (495 en el caso del concurso de directoras y directores de Primaria) que habían quedado sin respuesta impidiendo el avance de las promociones y el cumplimiento formal del derecho de las y los concursantes. Durante el 2022, también se prevé llamar a concurso de directoras y directores titulares de Educación Especial y de inspectoras e inspectores de Educación de Adultos.

Respecto de las pruebas de selección para funciones jerárquicas transitorias, se establecieron 48 disposiciones de llamados a cobertura

para cargos transitorios de todos los niveles y las modalidades. De este modo, se conformaron 707 Comisiones Evaluadoras con 4.294 integrantes para llevar adelante las instancias de las pruebas. Se registró la inscripción de 18.650 personas considerando los cargos de todos los niveles y de todas las modalidades.

La Dirección de Concursos y la Mesa de Trabajo de Pruebas de Selección interniveles produjo un total de nueve documentos de apoyo para acompañar estas instancias y realizó catorce formatos diversos de asistencias técnicas con encuentros según los distintos cargos, niveles y modalidades del sistema educativo, en el marco de la preparación de las y los aspirantes para participar en las Pruebas de Selección.

TECNOLOGÍA Y CONECTIVIDAD PARA EL SISTEMA EDUCATIVO

En articulación con el Ministerio de Educación de la Nación y los distritos de la provincia se otorgaron en las instituciones educativas 79.618 equipos. En el marco del relanzamiento de Conectar Igualdad, en el transcurso de 2021 se otorgaron 23.604 computadoras a estudiantes de escuelas secundarias (de primer año de escuelas urbanas y del ciclo básico de escuelas rurales).

Al mes de agosto de este año, el Programa Nacional entregó otras 56.014 netbooks a estudiantes de primer y segundo año de escuelas urbanas y ciclo básico de escuelas rurales y técnicas/agrarias. En total, se trata de 129.993 equipos entregados durante 2020, 2021 y 2022 (hasta agosto inclusive). De forma complementaria, se están licitando tanto desde el Ministerio de Educación de la Nación como desde la DGCyE la compra de más equipos, en un proceso que se demoró por el desmantelamiento de la producción local y la falta de oferta en el mercado. En esta línea, se encuentra en curso una adquisición provincial de otros 98.000 equipos de computación destinados a mejorar el equipamiento de los gabinetes escolares y de las y los estudiantes bonaerenses.

Escuelas Conectadas es un programa del Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros y de la DGCyE que tiene como objetivo dotar de conectividad a todas las escuelas de gestión estatal mediante la instalación de dispositivos que proveen conexión de banda ancha, ampliando las formas de aprendizaje y apuntalando las trayectorias educativas de las y los estudiantes bonaerenses.

En esta gestión, desde 2020, se conectaron a Internet 4.302 establecimientos educativos y en lo queda del año están planificadas otras 1.946 conexiones más. En este sentido, el programa avanza en generar condiciones de igualdad para que las y los estudiantes recuperen el derecho a la conectividad.

Por otra parte, cabe destacar que se sigue trabajando en el fortalecimiento de la plataforma Continuemos Estudiando, donde las direcciones y los programas de la Subsecretaría de Educación ponen a disposición contenidos educativos en diferentes lenguajes y soportes para promover y jerarquizar el trabajo pedagógico de estudiantes y docentes en las aulas (orientaciones para docentes, guías de actividades prácticas, videos, podcast, efemérides, libros de cuentos, contenidos digitales interactivos y otros recursos valiosos para la enseñanza y el aprendizaje).

Este sitio contiene más de 1.300 materiales y recursos educativos y cuenta con más de 75 Contenidos Digitales Interactivos (CDI) elaborados de manera conjunta entre la Dirección de Tecnología Educativa y los equipos de nivel y modalidad. Los CDI son Recursos Educativos Abiertos que promueven la autonomía de niñas, niños y jóvenes para que evalúen su comprensión de temas, reflexionen sobre los saberes y los contenidos, tomen decisiones de resolución, y accedan a información que se ofrece de manera optativa y complementaria en diversos formatos.

El sitio Continuemos Estudiando ya fue visitado por más de dos millones y medio de usuarias y usuarios de toda la provincia y mensualmente recibe unas 225 mil visitas, lo que lo convierte en una valiosa herramienta que complementa la tarea docente y acompaña a las y los estudiantes en sus trayectorias educativas.

MEMORIA E IDENTIDADES BONAERENSES

Las identidades bonaerenses son un territorio de construcciones simbólicas múltiples que deben ser valoradas. Esta concepción, este reconocimiento y estas identidades se sostienen en la defensa irrestricta de los derechos humanos como política de Estado.

De este modo, la creación del “Programa del Archivo y la Verdad Histórica de la DGCyE” mediante la Resolución n° 1401/2022 da cumplimiento a lo que la Ley n° 15.204 establece para todos los organismos provinciales y los establecimientos del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, quienes

deben presentar la lista de personas detenidas, asesinadas o desaparecidas, registradas en sus diferentes archivos o que surjan de cualquier otra fuente principal o secundaria de información.

El Programa profundiza las acciones de memoria impulsadas por la Comisión de la Verdad Histórica de la DGCyE surgida en el año 2012 y que esta gestión volvió a poner en funcionamiento a cargo de las siguientes acciones: la reparación de legajos, fojas y registros administrativos del personal docente, auxiliar, administrativo y de estudiantes que desempeñaron su actividad en la Dirección General de Cultura y Educación y que fueron víctimas del terrorismo de Estado; la construcción del Archivo Histórico de las Instituciones educativas; y la señalización en sitios virtuales y físicos de espacios de recordación y reflexión.

A su vez, la DGCyE sostiene y profundiza la búsqueda de Memoria, Verdad y Justicia como garantía del derecho a la identidad de todas y todos, y como esencia del proceso educativo. En este sentido, es fundamental la enseñanza del pasado reciente, la transmisión de la memoria acerca del terrorismo de Estado durante la última dictadura militar en nuestro país y en nuestra provincia. El abordaje pedagógico de este tema complejo y doloroso contribuye a fortalecer estos valores y es la base para imaginar futuros más justos.

SOBERANÍA, MEMORIA Y DEMOCRACIA

Este año nos encontramos conmemorando los 40 años de la Guerra de Malvinas, un hito para nuestro país en el reclamo de la soberanía sobre ese territorio. La propuesta desde la DGCyE ha sido recorrer este ciclo lectivo bajo el lema “A 40 años de Malvinas, Soberanía, Memoria y Democracia”, vinculando esta fecha con el 24 de marzo y el advenimiento de los 40 años de democracia que se cumplirán en 2023.

En línea con lo anterior, como ejercicio de la memoria colectiva y para reafirmar el carácter permanente e irrenunciable de recuperar, por medios pacíficos –en consonancia con la Resolución n° 2065 de Naciones Unidas– la soberanía sobre las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes, durante este año se consideró prioritario fortalecer la enseñanza sobre las Islas Malvinas en las escuelas de nivel y modalidad a partir de estrategias pedagógicas que posibiliten conocer las vivencias de todos los integrantes de las comunidades

educativas, fortaleciendo así la circulación de la palabra y la articulación con las familias.

Desde los niveles, las modalidades y los programas de nuestra Subsecretaría se elaboraron materiales pedagógicos y orientaciones docentes vinculadas a la temática para promover el trabajo de reflexión sobre el pasado reciente y establecer vínculos con el presente. También se han promovido propuestas específicas que proponen un abordaje de la causa Malvinas durante todo el ciclo lectivo. A continuación se sintetizan algunas.

La Dirección de Educación Artística vinculó la Semana de las Artes, establecida por calendario escolar en el mes de septiembre, a la conmemoración de los 40 años de Malvinas. Se organizaron diferentes actividades a lo largo y a lo ancho del territorio provincial, posicionando a las Escuelas de Educación Superior Artística, a las Escuelas Secundarias Especializadas en Arte y a las Escuelas de Estética como protagonistas del hecho artístico en referencia a tal motivo.

Estas instituciones tuvieron la posibilidad de visibilizar las producciones artísticas que desarrollan contribuyendo a las trayectorias educativas, la formación profesional y la identidad cultural bonaerense desde un espacio de reflexión y un ejercicio colectivo de memoria donde el tema Malvinas permitió indagar, desde la construcción de sentido simbólico, sobre el pasado reciente de las argentinas y los argentinos y su identidad.

Las actividades que se desarrollaron durante los meses de septiembre y octubre de este año son las siguientes: una exposición de obras bidimensionales y la proyección de obras digitales de las Escuelas de Artes Visuales que se llevó a cabo en las salas del Teatro Argentino, en la ciudad de La Plata. Una vez finalizada la exposición pública, las obras serán donadas a los Centros de excombatientes de Malvinas.

El "Concierto por Malvinas", a cargo de los Conservatorios de Música y las Escuelas de Danzas Tradicionales (La Plata y Lomas de Zamora) de la provincia de Buenos Aires, se desarrolló en el Teatro Auditorium Centro Provincial de las Artes, en la ciudad de Mar del Plata y el "Teatro por Malvinas" incluyó producciones teatrales de las Escuelas de Teatro y se llevó a cabo en el Teatro Municipal de Morón "Gregorio de Laferrere". En el Teatro del Sur, Miramar, las Escuelas Secundarias Especializadas en Arte expusieron obras visuales y de música en homenaje a los 40 años de Malvinas.

Estas actividades artísticas resaltan el reconocimiento y el homenaje del pueblo bonaerense a los soldados caídos en combate, sus familiares y las veteranas y los veteranos de Malvinas.

Por su parte, la Dirección Provincial de Educación Superior –a través de la línea de trabajo Experiencias Culturales del Área de Desarrollo Estudiantil de la Dirección de Formación Docente Inicial– desde el año pasado se encuentra abocada al proyecto “Malvinas y la formación docente: ampliando horizontes”.

Esta convocatoria partió de concebir a las instituciones formadoras como espacios de investigación y construcción de conocimiento y generó condiciones para que las y los estudiantes de formación docente y técnica desarrollen acciones de reflexión colectiva sobre Malvinas como una temática fundamental en la comprensión del mundo contemporáneo, el país y la enseñanza. A partir de esta iniciativa, estudiantes de Nivel Superior de toda la provincia produjeron investigaciones colectivas en torno a cuatro dimensiones: Género y Malvinas; Las escuelas y Malvinas; Soberanía y Malvinas; La guerra y Malvinas.

La Dirección Provincial de Educación Secundaria, la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional y la Dirección de Tecnología Educativa presentaron a principio de año la propuesta “Malvinas 4D” que tiene como objetivo ejercitar la memoria colectiva y reflexionar sobre la causa Malvinas. Esta iniciativa se ofrece como un espacio de participación estudiantil voluntaria que en algunos casos se desarrolla por medio de los centros de estudiantes y cuerpos de delegados, y en otros mediante el acompañamiento del equipo directivo y docente de cada institución. “Malvinas 4D” se piensa en torno a cuatro dimensiones (educación, participación, memoria y soberanía) e involucra cuatro desafíos de producción a partir de consignas específicas que se fueron dando a conocer durante todo el ciclo lectivo conforme un cronograma preestablecido.

Desde el Programa Parlamento Juvenil del Mercosur de la Dirección de Políticas Socioeducativas también han priorizado trabajar la cuestión Malvinas. La propuesta, denominada “Marcas de Malvinas”, consiste en investigar sobre lugares, señalizaciones y marcas de memoria que la causa Malvinas ha ido desplegando a lo largo y a lo ancho del territorio bonaerense con el propósito de buscar, relevar y sistematizar intervenciones en el espacio público que den cuenta de nuestra historia reciente y permitan conmemorar una fecha de gran importancia para nuestro país. Recupera en un sentido amplio el concepto “lugares de memoria” acuñado por el historiador francés Pierre Nora.

El objetivo final de la propuesta tuvo que ver con compartir las imágenes e historias que surjan de esta investigación en el Encuentro Provincial del XX Parlamento Juvenil del Mercosur, edición 2022, buscando construir un relato plural que contemple las memorias de la provincia. Además, se creará

un repositorio virtual con todas las imágenes y materiales enviados por las instituciones participantes.

Además de las acciones impulsadas desde el nivel central, han sido las propias instituciones y las estructuras territoriales quienes desarrollaron diversos proyectos generando una valiosa contribución en la permanente y siempre necesaria recuperación de la memoria histórica. En cada rincón de la provincia se sucedieron múltiples y diversas experiencias con fuerte sentido simbólico y pedagógico.

Desde las jefaturas distritales y regionales se intervino el espacio público: las escuelas coparon las plazas de los distritos de la provincia de Buenos Aires con actos en los cuales participó la comunidad educativa y donde se realizaron exhibiciones artísticas e instalaciones más o menos permanentes de los productos escolares desarrollados en procesos de enseñanza y aprendizaje de las semanas previas al 2 de abril.

En el distrito de 9 de Julio, solo por nombrar una escena de las desplegadas en toda la provincia, se realizaron diversos proyectos educativos. En la plaza principal se exhibieron producciones artísticas, tales como cascos de soldados confeccionados por las y los estudiantes con los nombres de los soldados fallecidos y los sobrevivientes del distrito; se evocaron y cantaron canciones paradigmáticas de época (“No bombardeen Buenos Aires” de Charly García, “Mil horas” de Los abuelos de la Nada, “Solo le pido a Dios” de León Gieco, entre otras). Asimismo, se habilitaron espacios perdurables –a manera de instalaciones– para dejar mensajes a los soldados –los héroes caídos y los combatientes sobrevivientes– por parte de estudiantes, docentes y familias, auxiliares y personal no docente.

A MODO DE CIERRE

El recorrido efectuado en este artículo permite advertir que trabajar para garantizar derechos requiere de muchas y variadas acciones y políticas. Requiere tiempo, mucho esfuerzo, inversión presupuestaria y decisión política. También se precisa algo del orden de la paciencia porque, como solemos decir, las transformaciones no se dan de un día para el otro. Aún más, necesitamos de una escuela de la igualdad, la justicia y el reconocimiento del derecho a la educación del conjunto de las personas. También precisamos del sostenimiento a futuro, de políticas de Estado

con continuidad, que se consolidan y que se profundizan para que todas y todos puedan adueñarse de los conocimientos y construir los mejores futuros. Quienes formamos parte de la DGCyE asumimos este desafío y transitamos las oportunidades de manera colectiva, porque sabemos que el camino es difícil, complejo y, por lo tanto, demandará también, de parte de todas y todos nosotros, respuestas complejas para fortalecer la educación bonaerense que queremos.

› › **Subsecretaría de Planeamiento**

Dirección General de Cultura y Educación

El fortalecimiento de los sistemas de información para la planificación, implementación y monitoreo de las políticas educativas en la provincia de Buenos Aires. Avances y desafíos

La función de la Subsecretaría de Planeamiento (en adelante, SSP) es gestionar, relevar y analizar la información necesaria para el planeamiento estratégico y prospectivo, y para la toma de decisiones relativas a políticas, programas y proyectos del sistema educativo provincial.

Con este fin, coordina el desarrollo y la administración del sistema de información para la mejor articulación de enfoques y delimitación de problemas, construyendo diagnósticos certeros y estrategias de implementación, así como también dispositivos de monitoreo y evaluación, a partir de metodologías cualitativas y cuantitativas.

Estas funciones hacen de la SSP una Subsecretaría que necesariamente debe articular con las otras dependencias de la DGCyE, y con otras áreas del Estado provincial y nacional, a los fines de poner en funcionamiento políticas educativas específicas y de planificar acciones diferentes para distintos escenarios posibles, en los diversos contextos que caracterizan a la provincia de Buenos Aires.

Durante estos dos años y medio, desde las direcciones que la conforman y gracias al esfuerzo cotidiano de las trabajadoras y los trabajadores de las

diferentes áreas, la SSP ha avanzado significativamente en las líneas de trabajo estructurales trazadas al inicio de la gestión.¹ El alcance de estas metas requiere un trabajo permanente para su consolidación y actualización, así como también para la profundización del uso y de la circulación de la información producida.

A modo de ejemplo, a continuación se describen algunas tareas desarrolladas desde la SSP entre fines de 2021 y fines de 2022, que han tenido un fuerte impacto en la gestión de las políticas educativas. Muchas de estas tareas están aún en proceso de elaboración, consolidación o implican desafíos a futuro.

- **Programas de fortalecimiento de las trayectorias educativas**

Las diferentes áreas de la SSP tuvieron una participación activa en las múltiples dimensiones de la implementación de los programas que se han diseñado para acompañar y fortalecer las trayectorias educativas, esto es tanto en el Programa +ATR (septiembre de 2021 a julio de 2022), como en los programas específicos que se definieron para cada nivel, para el último cuatrimestre de 2022.

A partir de la información provista por los Relevamientos de Trayectorias Educativas, se construyeron diagnósticos precisos de la situación en cada momento, que permitieron, en primer término, la construcción de escenarios para la evaluación de diferentes alternativas, y luego, una vez definidas las acciones para cada nivel de enseñanza, asignar recursos docentes (cargos o módulos) por escuela, de acuerdo a parámetros que responden a los objetivos de cada programa y a las necesidades de cada establecimiento.

Iniciado cada programa, desde la SSP se llevaron a cabo acciones de seguimiento de su implementación, así como acciones de monitoreo, a partir de estrategias evaluativas e investigativas, que se focalizaron en conocer las fortalezas y debilidades en las formas de implementación de los programas y en las estrategias de articulación entre los distintos actores, brindando evidencia tanto para la reorientación de las acciones como para la mejora de las tareas futuras.

¹ Véase el texto de la Subsecretaría de Planeamiento: “La función del planeamiento estratégico en el sistema educativo provincial: relevar, gestionar y analizar información para la toma de decisiones eficientes y con criterios de justicia distributiva”, del año 2021.

- **Ampliación de la jornada escolar en el Nivel Primario**

En el último trimestre de 2022, a partir del Convenio firmado con el Ministerio de Educación de la Nación, comenzó una nueva etapa de esta acción, que permitirá aumentar significativamente la cantidad de escuelas primarias que ofrecen una jornada superior a 20 horas semanales en la provincia. Durante 2022, 261 escuelas de gestión estatal pasarán a Jornada Completa y 653 escuelas implementarán la nueva jornada de 25 horas semanales, totalizando, entre ambas estrategias, 914 escuelas (a las que asisten 255 mil estudiantes) que se localizan, en mayor proporción, en áreas rurales y en áreas urbanas con alta vulnerabilidad socioeconómica.

La SSP ha participado de este proceso mediante la construcción de escenarios y costos, la elaboración de propuestas de implementación, la construcción de información útil para el trabajo territorial y la definición del marco normativo del programa que encuadrará, inicialmente, estas acciones. Asimismo, se está realizando un estudio exploratorio cualitativo en las escuelas que extendieron su jornada a 25 horas semanales para tener información sobre cómo está incidiendo su implementación en la organización escolar y sobre la enseñanza.

- **Actualización de las fichas de inscripción escolar**

En un trabajo conjunto con las direcciones de los diferentes niveles y modalidades, y en articulación con el Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual y el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires, se actualizaron las fichas de inscripción escolar, aprobadas por la Resolución n° 2584/22 de la DGCyE, para los niveles obligatorios y para la modalidad de Educación Especial, previendo avanzar antes de fin de 2022 con las fichas de las demás modalidades y del Nivel Superior.

Esta actualización tuvo como objetivos incluir la perspectiva de género, respetar la identidad de género y reconocer las nuevas configuraciones familiares, así como también mejorar la calidad de la información relevada.

- **Avances en el sistema de información nominalizada de estudiantes**

Durante el último año, se realizaron modificaciones en la plataforma de gestión nominal "Mis Alumnos/Mi Escuela" que reflejan los cambios normativos, así como también mejoras en el funcionamiento de ambas herramientas. Previo al periodo de inscripción al ciclo lectivo 2023 en la plataforma, se prevé la incorporación de las modificaciones derivadas de

la actualización de las fichas de inscripción escolar.

En diciembre de 2021 y en julio de 2022 se realizaron los Relevamientos de Trayectorias Educativas, lo que al igual que con las ediciones precedentes, permitió contar con información normalizada para más del 95% de las y los estudiantes en relación con su participación en las actividades, constituyéndose en un insumo central para la planificación de las acciones de acompañamiento a las trayectorias educativas.

Al inicio del segundo semestre de 2022, se puso en funciones el Boletín Digital para el Nivel Secundario, previendo la incorporación de Nivel Primario en los próximos meses. En noviembre y diciembre, además, se realizará una prueba piloto del aplicativo Asistencia Digital en establecimientos de Nivel Inicial y Primario de cuatro regiones educativas. Estas herramientas, permitirán contar de manera continua con información nodal para el monitoreo, la planificación y la implementación de políticas educativas.

- **Mejoras en el mapa escolar**

El mapa escolar constituye una valiosa herramienta de georreferenciación de información educativa que es de consulta permanente por parte de variados actores del sistema educativo. En este sentido, se desarrolló un nuevo visualizador que facilita la navegación y la búsqueda de información, a la vez que incorpora nuevas funcionalidades, como la medición de distancias y la selección de radios de interés. Además, se adicionó la capa de predios educativos, que permite identificar a los establecimientos que funcionan en un mismo espacio físico.

- **Fortalecimiento del CENDIE**

En el marco del Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires (PIB), la red de Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes ha consolidado su presencia territorial, a partir del trabajo articulado con autoridades distritales. Por otra parte, se dio prioridad a la línea de “Fortalecimiento de la formación de lectoras y lectores”, en un diálogo constante con la Dirección Provincial de Educación Primaria.

Desde 2022, la revista *Anales de la Educación Común* se encuentra indexada en BASE, Google Scholar, Core, Latin Rev, Europub y en la Base de Datos Unificada del Catálogo Bibliográfico Cooperativo del Sistema de Información Universitaria del Consejo Interuniversitario Nacional.

Además, se está publicando el Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos escolares con el objetivo de sostener la profesionalización disciplinar de las ciencias de la información y la documentación dentro del ámbito educativo.

En el marco de la inauguración de la biblioteca personal del Maestro bonaerense Luis Fortunato Iglesias que se realizará el 12 de diciembre, se vienen desarrollando acciones vinculadas a la organización de la sala especial que albergará su experiencia educativa iniciada en 1938 y desarrollada durante 20 años.

- **Nuevo enfoque en la evaluación estandarizada de aprendizajes**

Además de la implementación de las Pruebas Aprender (nacionales) e Internacionales (PISA), la DGCyE puso en marcha durante 2022 su propia política de evaluación, con la aplicación de las Pruebas Escolares en el Nivel Primario, que alcanzó a todas las estudiantes y todos los estudiantes de 3° y 6° año de estudio, con dos tomas anuales y centrándose en Prácticas del Lenguaje y Matemática.

Esta forma de evaluación de los aprendizajes, sin dejar de ser estandarizada y, con ello, garantizar la comparabilidad de los resultados, propone reponer la forma en que se enseña, se aprende y se evalúa en las escuelas bonaerenses, obteniendo así resultados representativos de la realidad cotidiana de cada escuela, que se convierten en un insumo fundamental para el debate y la construcción colectiva de estrategias en todos los estamentos del sistema educativo, desde la escuela hasta la Dirección Provincial de Educación Primaria.

La SSP ha participado activamente en este proceso, tanto en los aspectos ligados a la implementación de las Pruebas, como en la sistematización, análisis de la información y realización de exploraciones cualitativas sobre el uso de la información en las jornadas institucionales.

Adicionalmente, se realizó una investigación sobre la enseñanza de la Matemática y las Prácticas del Lenguaje en el Nivel Primario, lo que constituye un insumo complementario para la mirada sobre los resultados de las Pruebas.

- **Contribuciones al debate sobre el Régimen Académico del Nivel Secundario**

La Dirección Provincial de Educación Secundaria ha iniciado un amplio debate en torno a las necesarias modificaciones que deben realizarse en

el Régimen Académico del nivel.

En este marco, desde la SSP se han elaborado distintos informes y análisis que permitieron disponibilizar un diagnóstico exhaustivo de la situación del Nivel Secundario durante los últimos 15 años, desde la sanción de la Ley Nacional (2006) y Provincial (2007) de Educación, alumbrando avances y los desafíos persistentes en el acceso, la permanencia y la finalización del nivel y en la adquisición de aprendizajes socialmente relevantes.

Además del análisis de la información que aportan diferentes fuentes estadísticas, se está desarrollando una investigación sobre la enseñanza de la Matemática y de las Prácticas del Lenguaje, que indaga acerca de cómo se organiza la enseñanza en clave institucional, cómo se interpretan las prescripciones curriculares, cuáles son las concepciones y sentidos de directivos y docentes respecto de lo que se debe enseñar, cómo se enseña (considerando diversos modos de organización de la enseñanza), qué se espera que aprendan las y los estudiantes, cuáles son las formas de evaluación de los aprendizajes, así como también las concepciones de las y los estudiantes acerca de los saberes que se enseñan en la escuela.

- **Responsables Regionales de Información y Planeamiento**

En el marco del Programa Especial Provincial para el Fortalecimiento de la Gestión Educativa, en marzo de 2022 comenzaron a desarrollar sus actividades las y los Responsables Regionales de Planeamiento e Información (RRPel), que tienen la función de colaborar con las acciones de relevamiento y análisis de información que hacen al planeamiento educativo en las Jefaturas Regionales, procurando fortalecer la coordinación y articulación entre la Administración Central y los equipos regionales con el objetivo de mejorar la gestión de los circuitos de información y la implementación de acciones conjuntas.

En cada región educativa se ha seleccionado a una persona, que se desempeña bajo la dependencia directa de las jefaturas de ambas gestiones, en base a su formación académica y a su experiencia profesional. Las y los RRPel participan permanentemente en acciones de capacitación de carácter interno y externo.

Por un lado, su labor durante este primer año ha permitido agilizar los procesos de obtención de información, así como también mejorar la calidad y consistencia de la misma. Por otro lado, reciben y analizan los informes y datos que se producen en la DGCyE a partir de distintas fuentes,

facilitando su utilización por parte de las Jefas y los Jefes Regionales y poniéndola en diálogo con las particularidades de cada territorio.

- **Planificación de la ampliación de la oferta educativa**

La provincia de Buenos Aires está atravesada por fuertes desigualdades en la capacidad de los servicios educativos de cada territorio para dar respuesta a la demanda. En este marco, desde diferentes áreas de la SSP se han desarrollado diferentes insumos, con el fin de identificar las zonas prioritarias para la ampliación de la oferta educativa de niveles obligatorios y, con ello, orientar la inversión en infraestructura escolar, procurando así reducir las brechas territoriales.

Entre estos insumos, se cuenta con la elaboración de índices multidimensionales para la priorización al momento de decidir la ampliación de la oferta en cada uno de los niveles obligatorios, índices de vulnerabilidad socioeconómica territorial y el análisis de la expansión y densificación de la mancha urbana, que se suman a lo que aporta la estadística habitual del sistema educativo.

A partir de estos elementos, la SSP analiza situaciones específicas, o bien elabora diagnósticos generales que enmarcan los intercambios con otras áreas de la DGCyE, actores territoriales (autoridades intermedias del sistema educativo, áreas de educación de los municipios), de donde surgen planificaciones consensuadas respecto a las necesidades de cada territorio, se definen prioridades y la estrategia más eficiente para cada situación particular. Mediante esta metodología de trabajo, para fin de 2022 se estima contar con la planificación distrital para los 20 municipios que presentan mayor necesidad de ampliación de su oferta educativa.

- **Construcción de información para la gestión de la infraestructura escolar**

Desde el inicio de la gestión, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires ha asumido un fuerte compromiso con la mejora de la infraestructura escolar de todos los establecimientos educativos, lo que se ve reflejado en las miles de obras realizadas y en ejecución en el marco del plan “Escuelas a la Obra”.

La emergencia en la materia implicó que muchas de estas necesarias acciones se hicieran a partir de relevamientos específicos, parciales y urgentes, dado que la información disponible estaba desactualizada, incompleta o construida con parámetros conceptuales y metodológicos

poco robustos.

En este sentido, mientras se realizaban las obras, se comenzó a avanzar en procesos de construcción de información centralizada, actualizada y sistematizada con criterios claros y objetivos sobre el estado de la infraestructura escolar útil a la gestión, tarea en la cual el rol de la SSP es nodal.

Durante 2021 se llevó adelante la primera etapa del Censo de Infraestructura Escolar de la provincia de Buenos Aires que permitió validar, fehacientemente, la relación entre establecimientos educativos y predios educativos e identificar, en base a una metodología objetiva y homogénea, las necesidades de intervenciones de infraestructura que presentan las escuelas, brindando un insumo clave para la planificación de las obras.

A fines de 2022, a partir de la acción coordinada de sus distintas subsecretarías, la DGCyE comenzará el desarrollo de un sistema integral de la infraestructura escolar que favorecerá la coordinación de las responsabilidades que le caben a los actores con competencia en el mantenimiento preventivo, la refacción y la construcción de nuevos edificios escolares. Este sistema, tomará como “línea de base” la segunda etapa del Censo Provincial de Infraestructura Escolar que se llevará a cabo durante 2023 y que relevará en detalle las características y estado de todos los predios educativos, permitiendo posteriormente la actualización permanente de esta información.

Este somero recorrido sobre algunas de las tareas desarrolladas durante el último año permite dimensionar y dar cuenta de la heterogeneidad de acciones desarrolladas por la SSP y su impacto en la definición e implementación de las políticas educativas provinciales.

El área de Planeamiento, de amplia trayectoria en la DGCyE, ha sido elevada al rango de Subsecretaría en 2019, con la asunción del actual gobernador. De allí a la fecha, ha logrado aportar una mirada complementaria y, en gran parte, novedosa para la gestión educativa provincial. Sin embargo, y sin dejar de reconocer los avances, los desafíos pendientes aún son mayores a los objetivos logrados.

Estos desafíos son los que motivan la labor comprometida que día a día llevan adelante las y los trabajadores y autoridades de la SSP, bajo el convencimiento de que construir información robusta, pertinente y actualizada de las diferentes

dimensiones del sistema educativo y aportar herramientas para la planificación e implementación de las políticas públicas, constituye un aporte sustantivo que contribuye a garantizar el derecho social a la educación de todas y todos los bonaerenses.

FUENTES

Subsecretaría de Planeamiento. (2021). La función del planeamiento estratégico en el sistema educativo provincial: relevar, gestionar y analizar información para la toma de decisiones eficientes y con criterios de justicia distributiva. *Anales de la Educación Común*, 1-2(2). <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/800/1206>

> **Silvina Gvirtz**

Secretaria de Educación del Ministerio Nacional de Educación, Profesora de la Universidad Nacional de San Martín e investigadora CONICET

Juan Carlos Tedesco: un maestro de la pedagogía¹

Escribir sobre la obra de este gran educador no es tarea sencilla. Tiene una producción tan vasta que cualquier síntesis dejará al margen conceptos centrales de su obra.

A Juan Carlos Tedesco lo conocí siendo estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Sus libros volvieron a las aulas con la democracia. *Educación y Sociedad en la Argentina: 1880-1900* (1970) y *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* (1983) estructuraron el modo de entender los problemas educativos de mi generación.

Años después conocí a Juan Carlos Tedesco personalmente. Era una joven graduada entrevistando a un gran maestro. Debo decir que Tedesco tuvo mucha paciencia al hacer un recorrido por toda su historia profesional. Ya en la entrevista, se podían observar dos facetas de su persona: por un lado, el académico y, por otro, el hombre de acción. Tedesco ha sido autor de grandes obras y, al mismo tiempo, ocupó a lo largo de su vida cargos de gestión en organismos internacionales y en el Estado argentino. Su producción está atravesada por estas dos facetas y por algunas preocupaciones recurrentes.

Tedesco propone una visión no sectorial que, sin perder de vista la especificidad de la educación, advierte sus vínculos con otras dimensiones de la sociedad. Entiende que las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales juegan un rol significativo en las posibilidades de mejora de la calidad educativa. Por ello, plantea la necesidad de entender la educación y el sistema educativo en el contexto de un nuevo capitalismo que define escenarios distintos a los que configuraron los sistemas nacionales de educación en los albores del siglo XX.

En su obra, Juan Carlos Tedesco resalta la necesidad de abordar el mediano y largo plazo. Ejemplo de ello es una carta que le escribié a

¹ Este artículo se basa en la presentación del libro *Opiniones sobre política educativa* (Gvirtz, 2005).

Carlos Altamirano en 1985 y que más tarde se publicó en la revista *Punto de vista*. Allí anticipó problemáticas que iban a sucederse en la universidad argentina de hoy. Esta capacidad de prever situaciones y anticiparlas es sostenida por el autor a través del tiempo.

Tedesco afirma que para pensar los sistemas educativos y para accionar políticas educativas hay que entender el sentido de la institución escolar. Para el autor, ese sentido no es principalmente técnico sino político: se apoya en dos enunciados tomados de la UNESCO, “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”, para marcar rumbos de construcción compleja. En este marco, el autor afirma la necesidad de, por un lado, formar ciudadanos autónomos y capaces de seguir estudiando a lo largo de toda su vida y, por el otro, de enseñar valores como la responsabilidad social y la solidaridad en las escuelas.

Toda la obra de Tedesco está ceñida por una clara vocación por la justicia social. El problema de la equidad es una constante que atraviesa todos sus escritos, pero no como una simple formalidad. El autor deja en claro que no alcanza con aludir al concepto de equidad para lograr una sociedad más justa. Se enfrenta a una concepción dicotómica de los problemas de la política educativa. En definitiva, Tedesco fue un cuestionador del *statu quo* cualquiera fuera este, un provocador que además nos señalaba los errores cometidos y nos ofrecía alternativas, caminos posibles para mejorar.

El autor fue uno de los primeros intelectuales en advertir que la educación no debía seguir los “designios del mercado”. Estos designios solo profundizarían la desigualdad y expulsarían de la escuela a las mayorías populares. En este sentido, critica duramente la capacidad del financiamiento a la demanda, tan en boga en la década de 1990, para garantizar equidad en el sistema educativo. Para Tedesco, la capacidad de demanda no solo no es una cualidad natural e innata, sino que también está desigualmente distribuida. Por ello, sostiene que “es preciso actuar fortaleciendo la capacidad de hacer demandas educativas por parte de los padres de origen popular” (Tedesco, 2005, p.16). El autor insiste en la necesidad de fortalecer la voz de la sociedad civil latinoamericana. A lo largo de su vida, trabajó a favor de la democratización del acceso a la educación, sin dejar de advertir que no basta con que los sectores populares accedan al sistema escolar, sino que debe garantizarse que se gradúen en tiempo y forma, aprendiendo saberes socialmente significativos.

Una vez precisados los sentidos de la educación y los lineamientos

generales del sistema, Tedesco privilegia, entre las posibles estrategias políticas para gestionar la mejora, la formación, capacitación y carrera docente. A pesar de ser este un planteo trillado, su propuesta es diferente: él reclama políticas sistemáticas, de incentivos firmes y sostenidos, para que quienes opten por la profesión no lo hagan como segunda opción o como carrera transitoria. Insiste en la necesidad de emprender procesos de formación que permitan alcanzar el objetivo de “aprender a aprender”. Dado que dicho objetivo procura formar estudiantes autónomos con capacidad de pensamiento inteligente, Tedesco considera necesario mejorar la formación docente, proveyendo a los docentes de nuevas herramientas de trabajo. Asimismo, propone intensificar la capacitación en servicio y supeditarla a las necesidades de cada institución.

Una de sus propuestas más notables es la referida a la carrera docente. Además de defender la necesidad de pagar mejores salarios a quienes trabajen con sectores desfavorecidos, promueve una carrera que valore la tarea de enseñar. Le preocupa que el único premio para los buenos docentes sea dejar de serlo para pasar a ser directores o miembros del equipo directivo. En su paso por la función pública, tuvo la oportunidad de participar activamente en la elaboración de la Ley de Educación Nacional. El Artículo 69 de dicha ley refleja esta preocupación por la revalorización de la enseñanza:

ART. 69.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá los criterios básicos concernientes a la carrera docente en el ámbito estatal, en concordancia con lo dispuesto en la presente ley. La carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional (Ley de Educación Nacional, 2006).

Por último, otro de los ejes conductores de su obra es su preocupación por lo que llama “políticas de subjetividad”. Considera que el verdadero éxito solo es posible si se cuenta con consenso y si se logra construir una confianza mutua entre los actores y el sistema. Al mismo tiempo, observa que, además del Estado, las familias, las instituciones religiosas y los partidos políticos, se incorporaron nuevos actores en los debates en torno a lo educativo: entre ellos, los sindicatos, los dirigentes de las empresas y los organismos internacionales. Tedesco considera necesario

construir pactos que garanticen la continuidad de las políticas educativas y se traduzcan en compromisos para la acción. Según el autor, estos deben ser "el producto deliberado, intencional, de la negociación entre esos diferentes actores sociales, para enfrentar las tendencias a la fragmentación, la ruptura y la exclusión tanto de los sectores más pobres de la población como de los sectores que ocupan la cúpula de la estructura social" (Tedesco, 2006, p. 166).

Para Tedesco, recuperar y articular las voces de los distintos actores sociales es un gran desafío que debe llevarse a cabo desde el Estado si se aspira a una construcción profunda y sistémica de cambios.

En suma, Juan Carlos Tedesco fue un pensador que se animaba a disentir con esquemas de pensamiento simplistas. Tenía un norte claro en materia de política educativa. Al mismo tiempo, la fuerza de su pensamiento contrasta con el modo en el que lo desplegó. Dueño de una pluma envidiable, escribía de un modo sencillo y accesible a un público amplio, aunque no por ello puede desconocerse la sutileza del lenguaje que empleaba y la ironía oculta en alguna de sus palabras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Congreso de la Nación. (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Gvirtz, S. (2005). Presentación. En J. C. Tedesco (comp.), *Opiniones sobre política educativa* (pp. 11-19). Ediciones Granica.

Tedesco, J. C. (1970). *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1900*. Pannedille.

Tedesco, J. C. (2005). *Opiniones sobre política educativa*. Ediciones Granica.

Tedesco, J. C. (2006). Pactos educativos: difíciles pero necesarios. *Linhas Críticas*, 12(23), 165-187.

Tedesco, J. C., Braslavsky, C. & Carciofi, R. (1983). *El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina, 1976-1982*. (1a ed.). FLACSO. Congreso Pedagógico de 1882

> **María del Carmen Feijóo**

Universidad Pedagógica Nacional

Graciela Gil: serena en la vida y firme en la militancia

Esta es una reseña sobre la vida de Graciela Gil. Como podrán comprobar en la lectura, es una biografía no canónica porque la complejidad del personaje –y el afecto y respeto que le guardo– requiere de un abordaje que intenta captar los matices de su vida. Tal vez se escuche demasiado la voz de quien lo escribe, pero esto es justamente el carácter no canónico de este texto. Su redacción me metió en un túnel del tiempo que se remonta a, por lo menos, a casi cuarenta años atrás. Difícil de elaborar porque si ella dejó fuertes marcas subjetivas en los que la rodeamos o tuvimos la oportunidad de trabajar con ella, es poco lo que dejó en lo que comúnmente llamamos “su obra”. No porque no la haya tenido sino porque su modestia y entrega se traducían en el hacer.

Conocí a Graciela Gil en los equipos que trabajábamos para la elección de Antonio Cafiero en el año 1987, en el inmenso galpón de avenida Belgrano donde nos reuníamos una vez por semana. Ahí se formó el grupo de mujeres que avanzó audazmente en incorporar una perspectiva de género en la plataforma del renovador Cafiero. Él, pese a ser un paterfamilias tradicional, se abrió generosamente a nuestras iniciativas. Y las concretó, con la audaz apertura del Consejo Provincial de la Mujer y sus acciones, entre las más destacadas, la apertura de las Comisarías de la Mujer. Por supuesto, las discusiones eran arduas porque todavía había que justificar lo que es hoy sentido común en materia de género y discriminación y porque, como siempre, el peronismo reunía mujeres que seguían distintas perspectivas políticas e ideológicas que colisionaban con las que ya éramos feministas. El ardor de las discusiones no cesaba cuando terminaban las reuniones y aún más enconadas, las seguíamos en el bar de la esquina. Recuerdo mis largas e interminables peleas con Graciela Gil y Raquel Ortemberg. Discutían de una manera que no daba tregua y yo, que me iba antes, siempre pensaba “estas chicas discuten como si fueran trotskistas” y, por supuesto, caía casi siempre derrotada. Pero ese encono no obstaculizó, a futuro, el trabajo común.

En el año 1992 cuando, en el marco de la gestión de Graciela Giannettasio asumí como subsecretaria de Educación, encontré nuevamente a Graciela

Gil como personal de la Subsecretaría. Creo que para las dos fue una luz de oportunidad. Ahí empecé a descubrir a Graciela Gil, como una trabajadora incansable, experta en los entretelones territoriales de la política educativa y cuyo perfil contrastaba con el de otras colegas que eran expertas en educación, pero conocían poco de la educación bonaerense. Ese gigantesco mapa de oportunidades y conflictos cuya resolución requería de escucha, respeto, sintonía fina e innovación. Así comencé a conocerla como persona en largas jornadas de trabajo que llegaban a veces hasta la una de la mañana mientras esperábamos que la cadena burocrática de la dirección diera por finalizadas algunas tareas. Posteriormente a mi salida dos años después ella siguió en el área y nos reencontramos en el año 1999 cuando se armó el Proyecto de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa.

...

Poco es lo que sabemos de los inicios de Graciela. En la poca documentación disponible que existe, hay menciones de sus estudios de educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la que se graduó. Militante política de un pequeño grupo denominado Encuadramiento, dedicó esa fase de su vida, desde fines de los años 60 y prácticamente hasta mediados de los 80, a una militancia que exigía un radical cambio de vida. En la amplia bibliografía existente sobre el peronismo, hay solamente dos libros que documentan esa experiencia, el de Carlos Gianella, Shanaham y Mason (2012) y el de Néstor Ortiz (2015). A través de ellos podemos conocer los avatares del grupo. No se trataba solo de la peronización de algunos sectores de las capas medias, se trataba de integrarse a una organización total que implicaba un cambio de diseño de la vida cotidiana. Compañera de un alto dirigente de ese espacio, tenía ya tres hijos varones, el mayor y los mellizos y fiel a las directivas convirtió la vida cotidiana de pareja en la vida de convivencia en grupos de diez a quince personas que colectivizaban la vida cotidiana, con los consiguientes sacrificios que esto implicaba sobre todo en una situación de familia como la de ella. También fue una militante presente en la experiencia de Tigre, donde tenían una escuela de formación política y operativa, en condiciones bastante extremas para jóvenes provenientes de los sectores medios donde principalmente reclutaban a sus militantes. Tan cerrado era el modelo que en el texto de Giannella una de ellas menciona

que “las mujeres del Encuadramiento teníamos un ginecólogo –creo que se llamaba Gregorio Braslavsky– y allí íbamos todas, Raquel Ortemberg, Ofelia Sak, Graciela Gil, a veces nos encontrábamos en la sala de espera” (2012, p. 85).

Es poca la información que ella brindaba sobre su tiempo anterior al Encuadramiento. Tal vez, el relato de su vida que ella consideraba valioso, comenzaba solo con su incorporación a la organización. Sí conversamos mucho acerca del desafío que implicaba el pasaje de la familia nuclear a la familia extendida que se procesaba en las convivencias. En nuestras largas veladas y a mi pedido, Graciela contó muchos de los conflictos que surgían en ese modelo de vida, la mayoría por las responsabilidades en el cuidado de los hijos del colectivo. Es probable que ese periodo se haya extendido desde inicios de los 70 hasta mediados de la misma década.

En una entrevista realizada a su hijo mayor,¹ con motivo de esta reseña, pude informarme sobre su vida anterior. Esa vida anterior que anticipaba lo que fue la otra vida de Graciela. Nacida en el Partido de San Martín en el año 1946, su padre era un tipógrafo español primero comunista, después socialista, fervientemente antiperonista e incansable militante tanto en la política a nivel local –donde fue candidato a concejal– y con militancia sindical en el Sindicato de gráficos. Su madre había migrado de la Unión Soviética, cuando después de apoyar la revolución sucede el fusilamiento de un hermano de la madre lo que origina la migración del resto de la familia a la Argentina y a otras partes del mundo. Una mujer de izquierda, trabajó como obrera hasta que nació Graciela y su segunda hija. La madre activamente estimulaba la vocación de estudio de las hijas considerando que las mujeres debían salir del hogar porque en sus palabras “la casa embrutece”. Consecuentemente antiperonista el padre después de la Revolución Libertadora fue a trabajar como encargado de la biblioteca del gremio. Nada especial hasta aquí respecto de buena parte de la migración europea que tuvo lugar durante el peronismo. Sobre todo Graciela no defraudó a su mamá, se recibió en la Facultad de Filosofía y Letras y después continuó de manera esporádica estudios de psicología.

También, como fue común en la época, su ingreso a la facultad profundizó su compromiso político y de militancia en una organización marxista a partir de la cual tiene lugar el comienzo del proceso de peronización que

¹ Entrevista efectuada a Martín Federico, julio 2022.

abarcó a tantos jóvenes de la época. Conoce al padre de sus hijos y enseguida se va a vivir con él al modelo ya mencionado de convivencias o casas comunitarias como las denomina el hijo. Él la describe como una militante incansable, absolutamente responsable y autónoma aún en la crianza de los tres hijos a los que crió con enormes grados de libertad. Muy trabajadora y exigente consigo misma, esa formación lo llevó a intentar ahora en su vida adulta el compromiso con el que ella asumía los problemas. Sus vidas se caracterizaban por una austeridad aprendida en la familia: solo se compraba algo “si hacía falta”. Por su parte, su padre, al que define como segunda línea del Encuadramiento tenía un compromiso total con la organización acentuado después del gobierno de C ampora. Suponiendo que para el antiperonismo familiar de origen esa mutación ideológica de la hija debió ser un gran golpe, su hijo señala que –en todo caso– no fracturó la solidaridad que sus abuelos tenían con los militantes perseguidos y que en más de una oportunidad su casa de San Martín fue refugio de los compañeros peronistas escapados o semi clandestinos.

Si bien los dos libros que hemos citado más arriba se caracterizan por un relato centralmente masculino, destacan esporádicamente en sus páginas la participación tanto de Graciela como de Raquel Ortemberg, ambas responsables de la organización de los cuadros femeninos. En el texto de Ortiz hay un largo párrafo que nos permite conocer los orígenes de Graciela, según relato de otra militante, Cristina Tommasi: “Graciela era un cuadro militante con una formación de excelencia en temas relacionados con la pedagogía, una piba muy macanuda, una mujer en todos los términos, serena en la vida y firme en la militancia. Proven a de un hogar anarco socialista de San Martín. Su padre tenía una imprenta, fiel a la tradición anarquista que muchas veces nos dio una mano con materiales impresos. Como esposa y compañera del “Colorado” Federico llegaron a formar una familia constituida sobre criterios y valores propios del peronismo que practicábamos” (2015, p. 60).

Si el antes es poco conocido, el final de ese periodo de ensoñación de cambio social sí tiene una fecha precisa y fatal para Graciela y sus hijos: el 11 de abril de 1975 tres miembros de la conducción son asesinados salvajemente en Parque Centenario, esposados, asesinados a balazos dentro de un coche posteriormente incendiado. Dicen las fuentes, que la única mujer que siguió militando después del asesinato de su marido fue

Graciela. Relata una entrevistada que acudió en su apoyo la familia,² que le alquiló o compró una casita en Merlo en la que Graciela se refugió con sus hijos, tratando de saber si ella estaba también condenada, mientras se desplazaba permanentemente de vivienda para huir de una amenaza potencial. Para cerciorarse de cuál era su situación ante los servicios de inteligencia, comenzó a inscribirse en ayudantías en la Facultad de Filosofía y Letras, a ver si su nombre saltaba, en horas de cátedra en la Dirección General de Escuelas y, posteriormente, en el Instituto de Formación Docente que hoy lleva su nombre.

Pero Graciela no fue solo la super madre de las convivencias ni la super compañera de los entrenamientos del Tigre. Aún en una organización que, como tantas de la época se destacaba por su misoginia –según la caracteriza Raquel Ortemberg– resultado de una visión tradicional de las relaciones entre géneros y del rol de la mujer en la familia y la militancia, la producción disponible la destaca como una dirigente de primer nivel. Relata Gianella en su libro que:

“El 19 de julio (de 1975) el Encuadramiento organiza una visita de mujeres a la cripta de Olivos, como una forma de mantener en movimiento la organización. Allí habla Graciela Gil –esposa de Rene Federico, uno de los compañeros asesinados– por la organización y luego lo hizo la Presidenta Martínez de Perón” (2012, p. 211).

O sea, apenas tres meses después del asesinato de su compañero ella seguía ocupando lugares de visibilidad y riesgo compartiendo tribuna con la presidenta de la República.

...

La Graciela Gil que yo conocí en la campaña de Cafiero había sobrevivido una década a esta tragedia, sin hacer nunca mención al drama que la atravesaría toda su vida. Fue solamente cuando en 1992 comenzamos a trabajar juntas, ella en el área de Coordinación de la Subsecretaría de Educación que, poco a poco, fue abriendo su pasado, al menos conmigo. El motivo de esta larga reconstrucción surge de mi convicción de que no se puede entender la obra educativa de Graciela sin tener en cuenta el compromiso y la disciplina que procesó en su paso por la militancia

² Entrevista a María Rosa Clérici, julio 2022.

en general y el Encuadramiento en particular. Y por su actitud frente a la vida ya que nunca se victimizó por sus sufrimientos ni los procesó como insumos para alcanzar niveles de visibilidad que la favorecieran.

...

Desde la Subsecretaría de Educación, ella fue clave en el diseño y la puesta en marcha de un conjunto de políticas innovadoras que se llevaron a cabo.³ Entre otros, desde el reparto de útiles y libros de texto a los sectores más pobres de la matrícula, el programa de vacaciones escolares en la costa, la capacitación docente bajo nuevos esquemas, el refuerzo presupuestario de los comedores escolares, la programación de las actividades de los CIEs, todos los cuales requerían esfuerzos de obtención de información, definición de las poblaciones objetivo, procedimientos de distribución y, no menor, construcción de consensos que hicieran posible su implementación. En esos casos, ahí estaba siempre presente Graciela con sus múltiples libretitas en la que apuntaba toda la información relevante. Todo esto, en el contexto del no menor esfuerzo de viajar todos los días de Merlo a La Plata, problema que se simplificó un poco cuando aceptó vivir algunos días de la semana en la vivienda muy modesta que le correspondía a la Subsecretaría de Educación. Pero también fue una energía difícil de cuantificar en las cuestiones rutinarias de la vida del sistema: calificaciones, promociones, definición de autoridades en los distritos, establecimiento de vínculos fraternales con los que nos acompañaban y con los que nos resistían. Su presencia siempre era un bálsamo que operaba sobre la estrategia de juntar opiniones y diluir conflictos.

Mientras tanto, en Merlo, si bien no era una competidora política de las autoridades locales, era una pieza clave en la organización del distrito. Fue electa presidenta del Consejo Escolar, en los años 85-86, incorpora a los porteros a la gestión del distrito, organiza la compra centralizada para los comedores escolares –siempre fuente de potenciales desvíos financieros– y la actividad que la llenaba de más satisfacción, según me confesó, era la de ser responsable electoral de una escuela grande del distrito con muchos votantes en la que nunca tenía discrepancias de escrutinio o resultados o impugnaciones en ninguna de las mesas.

³ Entrevista a María Rosa Clérici, julio 2022.

Ella siguió en el área de Coordinación de la Subsecretaría y yo me fui y volví en el año 1999 a dirigir un proyecto con apoyo de OREALC-UNESCO de desarrollo de una metodología y una prueba piloto de aplicación en terreno, y ahí Graciela fue otra vez mi persona clave. Graciela era la misma de siempre, y estaba preparada para esa empresa. Empresa compleja, porque diseñaba y ponía a prueba una metodología en el conurbano bonaerense. Se trataba de una prueba censal que iba a todos los cuartos y séptimos, todos, de dos distritos, San Fernando y Tigre. Esto requería selección de personal, capacitación, construcción de consensos con las autoridades de los colegios, logística para el reparto de los materiales de cada aplicador, transporte, viáticos, y verificación de que todas y todos los que habían ido volvieran salvos y salvos. Y luego, devolución de resultados. Sin las libretitas de Graciela, esto no hubiera sido posible. Pese a nuestros temores de semejante operativo en terreno, no hubo ningún problema. Y Graciela, en su estilo, nunca se atribuyó ningún mérito. Posteriormente en el año 1999 con la asunción de J. O. Bordón se creó la Dirección Provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa que yo dirigí. Y ahí estuvo nuevamente Graciela, ahora para aplicar las pruebas en la mitad de los ciento treinta y algo distritos que tenía en ese momento la provincia, y programar y ejecutar la formación docente pertinente a la luz de los errores que los estudiantes cometían. Aprendiendo de lo que había hecho antes, ahora era un emprendimiento educativo y logístico inimaginable. Ahí estuvo nuevamente Graciela coordinando camiones, imprentas, ensobrado, envío y recepción. Creo que era muy feliz haciendo eso y no tengo dudas de que fueron sus experiencias previas de militancia y sus aprendizajes de organización territorial en el Encuadramiento lo que le permitió hacerlo con tanta eficacia.

En esa felicidad, no había obstáculo que no pudiera superar, con habilidad comunicativa y autoridad, si era necesaria. E imagino que la retrotraía a otros tiempos de su vida, en los que había hecho cosas parecidas casi con el mismo fin, si aquí se trataba de “educar al soberano” antes era “la Felicidad del pueblo”.

Producidos los cambios de la crisis del 2001, yo fui por un breve periodo al Ministerio de Educación de la Nación. Por supuesto que mi primera iniciativa fue pedirle que viniera a Nación a lo que se negó terminantemente. Fue la última vez que la vi. Después su hijo Juan Manuel trabajó conmigo en nación y así me tocó ser testigo del trágico final de Graciela en un

accidente de auto en febrero del 2003.

Ella dejó un halo, un halo de compromiso y eficiencia y amor por el sistema educativo bonaerense, su gente, sus escolares, todos sus integrantes que hacen que día a día se replique el milagro de que sean cuales sean las condiciones objetivas de crisis, pobreza o bienestar, la voluntad de las actrices y los actores del sistema lo ponga todos los días de pie, para todos, pero, especialmente para los que menos tienen. En un acto temprano de justicia, el Instituto Superior de Formación Docente n° 29 de Merlo lleva su nombre. Ojalá que estas páginas sirvan para profundizar el respeto por su vida y la emulación de sus logros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gianella, C., Shanaham S. & Mason, A. (2012). *La vida es Perón. Historia del Encuadramiento de la Juventud Peronista*. Biblos.

Ortiz, N. (2015). *¿Peronistas de Perón? Historia testimonial del encuadramiento de la Juventud Peronista*. Ediciones Biblioteca Nacional.

AGRADECIMIENTOS

A su hijo, Juan Martín Federico y a su amiga y colaboradora María Rosa Clérici que muy amablemente contestaron nuestras preguntas con la mayor generosidad.

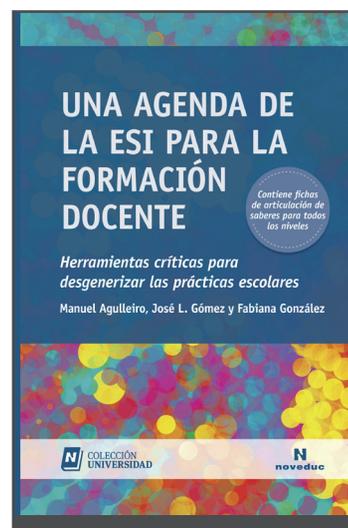
Manuel Agulleiro, José Luis Gómez, Fabiana González

Editorial: Noveduc

Año: 2022

Páginas: 112

ISBN: 978-987-538-909-0



Una agenda de la ESI para la formación docente. Herramientas críticas para desgenerizar las prácticas escolares

Malena Moreno

La aproximación a *Una agenda de la ESI para la formación docente. Herramientas críticas para desgenerizar las prácticas escolares* nos interpela a seguir repensando y construyendo la ESI como proyecto político-pedagógico desde la formación docente.

La y los autores de esta producción toman la decisión de partir del estudio de la propia práctica, retomando experiencias de un desarrollo situado de la ESI en Institutos de Formación Docente. Son productores de

praxis, idas y vueltas entre experiencias concretas y análisis colectivos, en vínculo con debates sociales y avances académicos que profundizan las reflexiones sobre un cambio de paradigma que pretende transformarlo todo. Los saberes de la experiencia están puestos a disposición para lo que aún falta trabajar en materia de educación sexual, a casi quince años de la Ley n° 26.150, es desde donde se construyen propuestas y herramientas orientativas sobre cómo hacerlo.

La decisión de darle centralidad al trabajo realizado, construido sobre lo heredado, destruido, rearmado, trazando nuevas trayectorias, ordena el camino pendiente, lo que falta transitar, lo que se desea deconstruir, aquello que gozosamente se anhela para dar paso a mayor creatividad. Y lo enuncio como creatividad para omitir a la libertad porque, en tiempos de creciente liberalismo, esta no puede huirle al individualismo; como antítesis se hace cuerpo la creación que impacta respetuosamente sobre el todo, donde el único límite que se reconoce es la otra persona, tan creativa como única, tan fluida como mutante, tan subversiva como subjetiva.

El presente libro se conforma como la sistematización de un estado de situación del que se desprende la construcción de una agenda de desafíos sobre el campo de la ESI. Esta producción nos permite comprender y valorar lo recorrido como producto de un acto creativo frente a las resistentes estructuras que vertebran las formas de lo social, y, por ende, de lo educativo, lo político, lo vincular, lo sexual. La necesidad de visitar las prácticas permite dar cuenta que no estamos en el mismo lugar que en el 2012 cuando se incorporó el taller de ESI como espacio curricular, que lo transitado ya es experiencia.

En este relevamiento cualitativo de la práctica se reconocen tensiones y se resaltan problemáticas, para las cuales se presentan posibles herramientas, estrategias, ejemplos orientativos y también se incluyen fichas de articulación como propuestas de planificación de clases para articular abordajes y saberes de los contenidos específicos de ESI.

Como bien lo dice su título, se pauta una agenda con la cual comprometerse. Surge la necesidad de correrse de la “ESI tradicional”, para asumir el compromiso de desgnerizar lo social desde lo educativo, desde el aula, desde lo institucional. Se presenta un itinerario para desplegar un proyecto de ESI institucional y un prontuario de buenas prácticas para ir hacia una ESI desgnerizada, con el fin de afectar las subjetividades para afectar las instituciones.

Este libro es para todos aquellos que frente a la inquietud que amanece en el compromiso de garantizar educación sexual integral y de calidad; a las incomodidades que hacen vibrar la sensación de una formación insuficiente; a la insatisfacción que generan a veces las resoluciones institucionales sobre la transversalidad e integralidad; o frente a la lentitud de la incorporación de los debates sociales como resonancias de la ESI de hoy, desean dar respuestas a sus preguntas, visitar sus prácticas e incorporar herramientas que tensionen lo instituido para crear lo impensado.

Enrique Foffani y Victoria Torres (comps.)

Editorial: Universidad Nacional de La Plata.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación.

Colección: Pasados Presentes

Año: 2022

Páginas: 556

ISBN: 978-950-34-2088-1



Poesía argentina y Malvinas. Una antología (1833-2022)

Hernán Pas

Al cumplirse 40 años de la Guerra de Malvinas, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata publicó, bajo la coordinación y el trabajo de investigación de Enrique Foffani y Victoria Torres, una antología de la poesía escrita sobre las islas, cuyo primer rasgo sobresaliente es su sorprendente magnitud. En efecto, el carácter monumental de esta antología reside en su deliberada voluntad abarcadora: la selección comienza con un primer poema anónimo, publicado en *La Gaceta Mercantil* de Buenos Aires en enero de 1833 (el que abre la serie), y termina con la incorporación de poemas recientes e inéditos –algunos incluso escritos especialmente para esta antología–, reuniendo a un total de 97 poetas. Por lo demás, la antología “recoge 13 libros escritos después de la guerra que todavía no habían sido visibilizados por ninguna otra antología” (p. 27). De este

modo, dentro de esta gran antología hay otras antologías igualmente representativas de sus poemarios-fuente.

La amplitud de la muestra tiene su correlato no solo en la extensión temporal, sino también territorial. Un mapa de la poesía que reniega de la concentración plateresca, centralista, y que repone las firmas de poetas del norte y del sur del país (además de Buenos Aires: hay poetas de Salta, Tucumán, Chubut, San Luis, Mendoza, San Juan, Entre Ríos, Córdoba, Corrientes, Santiago del Estero).

En este mapa poético la cronología es un eje vertebrador: la selección de poemas que realizaron Foffani y Torres está organizada de manera tal que aun aquellas piezas inéditas llevan su ancla temporal, esto es, la fecha en la que fueron escritas. El ordenamiento cronológico apunta a reponer las coordenadas temporales de la escritura de los poemas, para que incluso en su autosuficiencia (todo poema es un ente autónomo, un cosmos en sí mismo) el lector pueda vislumbrar las circunstancias (políticas, sociales, culturales) que lo(s) atraviesan. Esa rigurosa cronografía es un modo de lectura histórica, pero también una apuesta teórica respecto del género: en el prefacio se deja en claro la necesidad de revisar aquel matiz peyorativo que las viejas preceptivas literarias otorgaban a la llamada *poesía de circunstancia*; esa categoría, se insiste en esta antología, es inadecuada para leer un corpus como el de Malvinas, porque en él la circunstancia lo es todo: historia, política y *poiesis*. A tal punto, se podría decir, que la antología pareciera arrojar un primer resultado contundente: la necesidad de releer el canon de la poesía argentina (de *toda* la poesía) a partir de las múltiples y perentorias coordenadas que el tema Malvinas concita.

En ese ordenamiento cronológico e histórico hay tres temporalidades: antes, durante y después de la guerra. Mientras que el tiempo de lo simultáneo abre un espacio de transición (polémica, como el de toda transición), y el antes se ve dominado por un tono heroico y épico de reivindicación nacional, el después de la guerra se convierte en el hito profundo de la serie, un verdadero e irremontable parteaguas, que es político, social y cultural (entre otras cosas, como sabemos, la guerra aceleró la vuelta a la democracia), pero que en la poesía tiene además su propio filón, el de la escritura poética de los excombatientes.

Edgardo Esteban, Gustavo Caso Rosendi, Martín Raninqueo, Carlos Giordano, Daniel Calabrese, Mario Vázquez, José Luis Aparicio, Alejandro Villanueva, Juan Carlos Rechini son poetas excombatientes cuyos poemas (y poemarios) de y sobre Malvinas introducen un problema fundamental: aquel que los tiene como protagonistas (testigos) de su propia escritura. “¿Cuál sería la diferencia

que existe entre poemas de guerra –en nuestro caso de Malvinas– escritos por los exsoldados y los escritos por los poetas que no estuvieron en el campo de batalla?” (p. 524), se preguntan, en el posfacio, Enrique Foffani y Victoria Torres. Y la respuesta que ensayan, tentativa, ante la conflictividad teórica pero también dramática de la serie, es la posibilidad de pensar a la poesía desde el testimonio.

En este punto, el problema del testimonio (que tiene una profusa bibliografía), y en particular del testimonio de (y en) la poesía, parecería abrirse hacia dos horizontes. Hacia el horizonte formal de la producción poética y su relación con el acontecimiento, y aquí se sitúa toda la tensión y tradición que va (para decirlo rápido) de la distinción aristotélica entre historia y poesía, entre lo general y particular, lo verosímil y lo fáctico, hasta una de las últimas canciones del músico y compositor Gustavo Cerati, “Deja vú”, entre cuyas estrofas hay un verso que sentencia: “La poesía es la única verdad” (*Fuerza natural*). Y hacia el horizonte jurídico, donde la consustanciación de la poesía como testimonio insiste en remarcar la insuficiencia del derecho. Giorgio Agamben, que escribió uno de los ensayos fundamentales sobre la cuestión del testimonio (*Lo que queda de Auschwitz*), sostuvo que el derecho no tiende al establecimiento de la justicia, ni tampoco al de la verdad, sino al proceso mismo y a la celebración del juicio (con independencia de la verdad y de la justicia). Esa verdad, que en el caso de Auschwitz parecería estar en el balbuceo recuperado por Primo Levi de los *Muselmann*, aquellos sujetos de los campos que eran “cadáveres ambulantes”, se aproxima, en la lectura de Agamben, a la “palabra secreta” que está en el fondo de la poesía de Paul Celan. De allí que la causalidad entre arte y testimonio evite todo principio de esteticismo: “No son el poema ni el canto –dice Agamben– los que pueden intervenir para salvar el imposible testimonio; es, al contrario, el testimonio lo que puede, si acaso, fundar la posibilidad del poema” (p. 36).

Si el testimonio posibilita el poema, la poesía de los excombatientes se vuelve entonces un decir comunitario, capaz de dar cuenta, de testificar (incluso de testificar la imposibilidad del testimonio) sobre esa experiencia traumática. En la memoria traumática, como ha observado Dominick LaCapra, “el pasado no es historia pasada y superada. Continúa vivo en el nivel experiencial, y atormenta o posee al yo o a la comunidad” (p. 83). En la poesía de la posguerra de los excombatientes hay una perdurabilidad (como la hay en las Madres e hijos de la última dictadura) de esa experiencia

límite que no se deja segar, y eso también es parte de su testimonio. Como expresa Gustavo Caso Rosendi en uno de sus poemas: “Lo hemos aprendido / Nosotros los sobremurientes / sabemos muy bien que tras el silencio / viene otro silencio atronador / Siempre será así” (p. 245).

Impulsados tal vez por el vigor de esa sobremuerte, por el trauma de una guerra perenne, Enrique Foffani, profesor de literatura latinoamericana y crítico excelso de poesía, y Victoria Torres, profesora de romanística en la Universidad de Colonia y especialista en literatura sobre la guerra, han elaborado un documento que trasciende los límites temporales de toda efeméride: esta antología, monumental y rigurosa, resultará con el tiempo también un parteaguas en la crítica dedicada a la poesía argentina, y en general a toda la literatura atravesada por Malvinas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Homo Sacer III. Pre-textos.

LaCapra, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Fondo de Cultura Económica.

Revista de Educación Vol. 2, Núm. XVI

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1134>

Citar como: Revista de Educación. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales De La Educación Común*, 2(16), 321-347. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1134>

- › **Servicio de Información y Referencia. Departamento de Información (CENDIE)**

Selección de contenido: derecho a la educación, Educación Sexual Integral (ESI) y Malvinas

INTRODUCCIÓN

Los siguientes recursos, disponibles en acceso abierto, son una compilación de la “Serie Herramientas” del Departamento de Información del CENDIE. La primera sobre el derecho a la educación, un derecho de todos los seres humanos que les permite adquirir conocimientos y alcanzar así una vida social plena, un derecho humano indispensable para el ejercicio de otros derechos que tiene la humanidad. Así mismo esta compilación incluye el marco legal y documental de la Educación Sexual Integral (ESI). Y una última parte sobre recursos disponibles a 40 años del inicio del desembarco de tropas en las Islas Malvinas. La cuestión Malvinas, un asunto histórico de soberanía y uno de los hechos más importantes de la política exterior argentina, doloroso suceso que, en 2023, cumplirá 190 años de la primera usurpación británica.

Los enlaces a recursos educativos aquí reunidos, para las tres temáticas, fueron seleccionados de los diferentes portales y sitios web de organismos internacionales, nacionales y provinciales por el personal bibliotecario del Servicio de Referencia. El objetivo de esta compilación consiste en proporcionar una herramienta de búsqueda útil que facilite el acceso al conjunto de contenidos y publicaciones de manera sistematizada para usuarias y usuarios del CENDIE, actores del sistema educativo, docentes, bibliotecarias y bibliotecarios, investigadores, estudiantes de nivel superior y público general.

DERECHO A LA EDUCACIÓN

INTERNACIONAL

Declaración Universal de Derechos Humanos

La Declaración Universal de Derechos Humanos proclama que la educación es un derecho humano fundamental para todo el mundo y este derecho se expresa en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. La educación como derecho humano es indispensable para el desarrollo integral de las personas y para el ejercicio de otros derechos humanos. La herramienta más poderosa para mejorar la condición social de las niñas, los niños y adultos marginados, apartarlos de la pobreza e integrarlos en la sociedad, disminuir la brecha de género en beneficio de las niñas y las mujeres. Estudios de Naciones Unidas concluyen que cada año de escolaridad reduce la probabilidad de mortalidad infantil de un 10% a un 5%.

Para que este derecho humano sea efectivo es preciso que exista igualdad de oportunidades, acceso universal a la enseñanza y criterios de calidad educativa y obligatoriedad: educación gratuita desde los primeros años y universal.

Enlace:

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) fue creada por la Organización de los Estados Americanos (OEA) en 1959. La CIDH es el órgano principal y autónomo encargado de la promoción y protección de los derechos humanos en el continente americano. Está integrada por siete miembros independientes y tiene su sede en Washington D.C. En forma conjunta con la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), la Comisión Interamericana es la institución del Sistema Interamericano de protección de los derechos humanos (SIDH).

La siguiente Declaración en su artículo XII expresa “Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas”.

Enlace:

<https://www.oas.org/es/cidh/mandato/basicos/declaracion.asp>

Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes¹

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es el tratado internacional que reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de pleno derecho, adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y promulgado el 16 de octubre de 1990. La Convención establece los derechos humanos básicos que deben disfrutar las niñas, los niños y adolescentes. En sus cuatro principios fundamentales de la Convención son el interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, la participación infantil y la no discriminación. Establece que los Estados que lo ratifiquen deben asegurar de manera obligatoria que todos los menores de 18 años gocen de los derechos contenidos en él sin distinción de raza, color, idioma, nacimiento o cualquier otra condición de la niña o niño, de sus padres o de sus representantes legales.

La Argentina ratificó la Convención en 1990 y en 1994 le otorgó rango constitucional tras el Pacto de Olivos. Desde entonces el Estado argentino está obligado a garantizar todos los derechos establecidos en esta Convención. La aplicación obligatoria de la Convención fue establecida en 2005 con la Ley n° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.²

Enlace:

<https://youtu.be/AnwzMUelH4g>

¹ El derecho de las niñas, los niños y adolescentes a ser escuchados y a que sus opiniones sean debidamente tomadas en cuenta es uno de los cuatro principios generales de la Convención de los Derechos para la Niñez. Este derecho tiene una dimensión individual y una dimensión colectiva; existe por tanto un derecho a ser escuchada y escuchado individualmente, aplicable a un grupo u organizaciones de niñas y niños (por ejemplo, estudiantes de una clase, estudiantes con discapacidades, adolescentes de una comunidad específica, y adolescentes participantes de los Consejos municipales, regionales, nacionales, etc.).

² El Estado debe adoptar medidas efectivas para garantizar que las niñas y los niños puedan expresar sus opiniones sobre cuestiones que las y los afecten, facilitando los medios para ello de manera acorde a su desarrollo y a sus necesidades. Esta participación, además, debe extenderse a las dimensiones normativa, programática e institucional. Los Foros municipales, departamentales y nacionales colaboran con la escucha y la participación de las organizaciones de la niñez y la adolescencia en toda su diversidad, lo cual resulta útil para el diagnóstico de las políticas y planes de acción que intentan asegurar la realización de todos los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Observatorio sobre el derecho a la educación. UNESCO

Este observatorio, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), proporciona documentos e informaciones acerca de la implementación del derecho a la educación en todos los ámbitos de la enseñanza provenientes, fundamentalmente, de las informaciones proporcionadas por los Estados miembros mediante informes del ámbito nacional. Los portales educativos oficiales de los diferentes países, ministerios de educación y órganos legislativos, así como los recursos de las Naciones Unidas también constituyen fuentes de información.

Enlace:

<https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/base-datos>

Her Atlas: Monitoreo del derecho a la educación de niñas y mujeres. UNESCO

Como parte de la Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la Educación, esta plataforma *Her Atlas* ubica geográficamente las naciones que protegen a través de su legislación los derechos educativos de niñas y mujeres en el mundo. Los informes se actualizan permanentemente.

Enlace:

<https://en.unesco.org/education/girls-women-rights>

REPÚBLICA ARGENTINA

Ley Nacional de Educación n° 26.206. Información Legislativa y Documental (INFOLEG)

La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. En este sentido la Nación asegura la igualdad, la gratuidad en el acceso a la educación desde el Nivel Inicial hasta el universitario a través de las instituciones educativas de gestión pública. Luego de la Consulta nacional de 2006, en la que la provincia de Buenos Aires impulsó la participación de más de tres millones de personas por medio de la implementación del Plan Provincial de Consulta, el presidente Néstor Kirchner promulgó esta nueva ley aprobada por el Congreso. Cabe destacar que a partir de ese año, la educación en Argentina es obligatoria desde los cuatro años hasta completar el Nivel Secundario. También existe oferta educativa para jóvenes y adultos que no hayan completado el Nivel Secundario.

La Ley se puede visualizar y descargar desde la base de datos legislativos

nacionales Infoleg. Este sitio contiene leyes, decretos, decisiones administrativas, resoluciones, disposiciones y todo acto que en sí mismo establezca su publicación obligatoria en la primera sección del Boletín Oficial de la República Argentina. La base está dirigida a la comunidad en general, académicos, profesionales independientes e integrantes de los tres poderes del Estado nacional, provincial y municipal.

Enlace:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley n° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes

El Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, sancionado el 28 de septiembre y promulgado el 21 de octubre de 2005 enuncia en su Artículo 15 Derecho a la educación: “Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente. Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia. En el caso de carecer de documentación que acredite su identidad, se los deberá inscribir provisoriamente, debiendo los Organismos del Estado arbitrar los medios destinados a la entrega urgente de este documento. Por ninguna causa se podrá restringir el acceso a la educación debiendo entregar la certificación o diploma correspondiente”.

Enlace:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Ley Provincial de Educación n° 13.688. Sistema de Información Normativa y Documental “Malvinas Argentinas” (SINDMA)

El trabajo entre diversos sectores del sistema posibilitó la sanción de una

ley “pensada entre muchos para beneficios de todas y todos”. Además de la Consulta 2007, las consultas efectuadas por la DGCyE en 2004 y 2006 para la reforma nacional fueron fundamentales en la elaboración de esta norma.

Por medio del Decreto n° 703 de la provincia de Buenos Aires, publicado en el Boletín Oficial provincial del 1° de septiembre 2020, se creó en el ámbito de la Secretaría General, el Sistema de Información Normativa y Documental Malvinas Argentinas (SINDMA), con el objeto de compilar y difundir textos digitales de contenido normativo y documental. La incorporación de las normas (leyes provinciales, decretos emanados del Poder Ejecutivo provincial, resoluciones y disposiciones dictadas por organismos centralizados y descentralizados de la Administración Pública provincial, entre otras normas de alcance general) son de carácter informativo y gratuito, no sustituye su publicación en el Boletín Oficial de la provincia de Buenos Aires.

Enlace:

<https://normas.gba.gob.ar/documentos/B17Ejhz0.pdf>

Revista *Anales de la educación común*. Vol. 3 Núm. 7 (2007): Nueva legislación educativa

Este número comienza con una carta de Adriana Puiggrós, Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2005-2007), dirigida a las y los docentes ante la nueva Ley Provincial de Educación. Ante este hecho trascendental y concreto como política de Estado, continúa la presentación y el índice propuesto, con el claro pensamiento del Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni. Finalmente, en este número especial, se incluyen las leyes n° 13.511, de creación de la Universidad Pedagógica Provincial; Ley n° 13.552, Ley Provincial de Paritarias docentes; Ley n° 13.688, Ley Provincial de Educación; Ley n° 26.075, Ley de Financiamiento Educativo y Ley n° 26.058, Ley de Educación Técnico Profesional.

Enlace:

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/10>

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)

El 4 de octubre de 2006 se sancionó la Ley n° 26.150 que creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). La ESI garantiza el derecho a recibir educación sexual integral a niñas, niños y adolescentes de todas las escuelas del país en todos sus niveles. Promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones responsables y críticas en relación al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, la información y la sexualidad. En la provincia de Buenos Aires rige la Ley n° 14.744. Uno de los contenidos fundamentales que se aborda en esta Ley en todos los niveles educativos es el relacionado a los estereotipos de género, asumiendo los diferentes modos de organizar la vida social en distintos contextos y tiempos, problematizando los roles de género y las relaciones entre mujeres, varones e identidades diversas.

REPÚBLICA ARGENTINA

Ley n° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral fue creado por la Ley n° 26.150 con el propósito de garantizar el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, de gestión estatal y privada, en todos los niveles y modalidades.

Enlace:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Resolución CFE n° 419/22

Acto resolutivo del Consejo Federal de Educación, ratifica a la Educación Sexual Integral (ESI), en tanto política de Estado, constituye un aporte necesario y fundamental para la construcción de una sociedad diversa, justa e igualitaria. Exigiendo, a su vez, el compromiso de las máximas autoridades educativas de la República Argentina para fortalecer, extender y profundizar la implementación de la Educación Sexual Integral en cumplimiento de lo previsto en la Ley n° 26.150 y de toda la normativa vigente que la complementa.

Enlace:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rcfe_419-22.pdf

Resolución CFE n° 340/18

Acto resolutivo del Consejo Federal de Educación para garantizar y asegurar las acciones necesarias para el cumplimiento de un espacio específico de Educación Sexual Integral en la formación Inicial de todos los futuros docentes según los núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo.

Enlace:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_340_18_0.pdf

Resolución CFE n° 322/17

Acto resolutivo del Consejo Federal de Educación que aprobó la Campaña Nacional: "Prevención del embarazo no intencional en la adolescencia", en el marco del Programa de Educación Sexual Integral.

Enlace:

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_322-17.pdf

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral

El presente documento acuerda un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país, tomando como base estas pautas comunes y obligatorias, con las adecuaciones y ajustes de acuerdo a las realidades y necesidades de cada jurisdicción.

Enlace:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

OTRAS NORMAS NACIONALES RELACIONADAS

Ley n° 27.234. Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género

La presente ley establece las bases para que en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de Nivel Primario, Secundario y Terciario se realice la jornada "Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género" con el objetivo de que las alumnas, los alumnos y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

Enlace:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/257439/norma.htm>

Ley n° 27.610. Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo

La presente ley tiene por objeto regular el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo y a la atención postaborto, en cumplimiento de los compromisos asumidos por el Estado argentino en materia de salud pública y derechos humanos de las mujeres y de personas con otras identidades de género con capacidad de gestar y a fin de contribuir a la reducción de la morbilidad y mortalidad prevenible.

Enlace:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/345000-349999/346231/norma.htm>

Ley n° 26.743. Derecho a la identidad de género de las personas

Establece el derecho a la identidad de género de las personas, sancionada en mayo de 2012.

Enlace:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

PROVINCIA DE BUENOS AIRES**Ley n° 14.744. Educación Sexual Integral**

Establece que “Todos los educandos y educandas tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos públicos, de gestión estatal y privada dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia, en virtud de lo establecido en la Ley Nacional N° 26.150 y en el marco de la Ley Provincial N° 13.688”.

Enlace:

<https://normas.gba.gob.ar/documentos/0XnvYudB.pdf>

OTRAS NORMAS RELACIONADAS

Ley n° 15.246. Día de la Prevención de la Violencia en el Noviazgo

Establece en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, el 27 de mayo de cada año cómo "Día de la Prevención de la Violencia en el Noviazgo".

Enlace:

<https://normas.gba.gob.ar/documentos/VWWY1DIG.html>

RECURSOS

Graciela Morgade: "La ESI en las prácticas docentes"

Conversatorio sobre los desafíos de la ESI hoy con Graciela Morgade, Doctora en Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación y vicedecana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciclos de Formación Permanente "Preguntas Pedagógicas" del Instituto Superior de Formación Docente n° 19.

Enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=wc4ouE5dlg8>

MALVINAS

"La Nación Argentina ratifica su legítima e imprescriptible soberanía sobre las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y los espacios marítimos e insulares correspondientes, por ser parte integrante del territorio nacional. La recuperación de dichos territorios y el ejercicio pleno de la soberanía, respetando el modo de vida de sus habitantes y conforme a los principios del Derecho Internacional, constituyen un objetivo permanente e irrenunciable del pueblo argentino".

(Disposiciones transitorias. Constitución Nacional, 1994).

REPÚBLICA ARGENTINA

Constitución Nacional Argentina. Ley n° 24.430

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso sancionan con fuerza de Ley, la publicación del texto oficial de Constitución Nacional (sancionada en 1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994). Incluye la disposición transitoria primera donde ratifica la soberanía sobre las Islas.

Enlace:

<https://www.casarosada.gob.ar/nuestro-pais/constitucion-nacional>

Comisión Nacional del Límite Exterior de la Plataforma Continental (COPLA)

Esta Comisión fue creada en 1997 mediante la Ley n° 24.815. Es el órgano estatal encargado de elaborar la presentación final del límite exterior de la plataforma continental argentina, de conformidad con la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar (CONVEMAR) y la Ley n° 23.968 de Espacios Marítimos. COPLA está integrada por un miembro del Servicio de Hidrografía Naval y un miembro del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, y profesionales de distintas disciplinas: geodestas, hidrógrafos, geólogos, geofísicos, cartógrafos, oceanógrafos, abogados y expertos en derecho internacional. También cuentan con la colaboración de diversas instituciones, como universidades.

Enlace:

<http://www.plataformaargentina.gov.ar/es>

Comisión Nacional de Límites Exterior de la Plataforma Continental (CLPC)

La Comisión Nacional del Límite Exterior de la Plataforma Continental (COPLA), fue la encargada de delimitar la frontera marítima y submarina del país, pudiendo cumplir con ese cometido asumido como una política de estado y reconocido por las Naciones Unidas. En agosto de 2012 se formó la Subcomisión para la República Argentina, comenzando así el proceso de análisis del límite exterior de la plataforma continental presentado en el año 2009.

La Argentina ha realizado un profundo trabajo técnico y científico que le permitió fijar el límite exterior de su plataforma continental brindando la certeza sobre la extensión geográfica y los derechos de soberanía sobre los recursos del lecho y subsuelo en más de 1.782.000 km² de plataforma continental argentina.

Enlace:

<http://www.plataformaargentina.gov.ar/es/legislaci%C3%B3n>

Informe Rattenbach

El *Informe Rattenbach*, llamado así por el Teniente General Benjamín

Rattenbach, presidente de la “Comisión de Análisis y Evaluación de las Responsabilidades en el Conflicto del Atlántico Sur (CAERCAS)”, fue el resultado del trabajo encomendado por el último presidente de facto del Proceso de Reorganización Nacional y producido entre diciembre de 1982 y septiembre de 1983, para investigar las responsabilidades de quienes condujeron el conflicto sud atlántico de 1982 con el Reino Unido. De carácter secreto hasta que fue desclasificado por el Gobierno nacional en 2012.

Enlace:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_rattembach.pdf

Proyecto “Malvinas 40 años”. Ministerio de Defensa de la Nación

Este Proyecto propone ampliar el acceso a los archivos sobre Malvinas preservados por las Fuerzas Armadas a través de la mejora de los instrumentos de descripción, la digitalización, el relevamiento y análisis preliminar de los documentos de los archivos del Ejército, la Fuerza Aérea y la Armada. El trabajo de desclasificación de documentos relativos a la Guerra de Malvinas, constituye un aporte inmenso de democratización y de acceso real de información.

Enlace:

<https://www.argentina.gob.ar/defensa/archivos-abiertos/malvinas-40-anos>

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Dirección General de Cultura y Educación, marzo, 2022. Soberanía, Memoria y Democracia. Tres ejes centrales de la educación bonaerense

La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires invita a las y los docentes a reflexionar e incluir los sucesos históricos del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia y la cuestión Malvinas en el trabajo pedagógico en los diferentes espacios curriculares, para la reflexión y el compromiso democrático a fin de consolidar la enseñanza de la soberanía y la memoria como contenidos transversales destinados a fortalecer la construcción de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía.

Enlace:

<https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos/soberania-memoria-y-democracia?u=62386d2b70dbd2beb9fb69bd>

Recursos y materiales para pensar Malvinas. Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires

Presenta recursos y materiales para pensar Malvinas: plantean un recorrido por diferentes dimensiones de la Guerra de Malvinas acompañados de fotografías de los archivos de Télam, del Centro de Ex Combatientes Islas Malvinas de La Plata (CECIM) y de documentos de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA) (gestionado por la Comisión Provincial por la Memoria) y de las Fuerzas Armadas.

Enlace:

<https://www.comisionporlamemoria.org/recursos-para-trabajar-malvinas/>

RECURSOS***Anuario. Historia de la Educación. Vol. 3, Núm. 1, 2022***

En este número de la revista científico-académica de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE), está enteramente dedicado a la cuestión Malvinas.

Enlace:

<https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/index>

Las islas desde el conocimiento. Malvinas a través del prisma de la ciencia. CONICET

En el marco de los 40 años de la Guerra de las Islas Malvinas surge desde la Dirección de Relaciones Institucionales del CONICET el proyecto federal "Las islas desde el conocimiento". El objetivo es acercar a las Islas Malvinas a través del prisma de la ciencia: explorar y conocer los recursos naturales para poder protegerlos, así comprender los procesos históricos y sociales para lograr una sociedad más justa. El CONICET de todo el país, aborda la cuestión Malvinas, este proyecto muestra diversas líneas de investigación que se vinculan con Malvinas a través de una serie de productos de divulgación científica en distintos formatos, porque hacer ciencia por Malvinas es ejercer soberanía sobre todo el territorio.

El recorrido que ofrece a través de sus estudios contribuye al legítimo reclamo de soberanía sobre las islas.

Enlace:

<https://www.conicet.gov.ar/malvinas/>

A 40 años de la Guerra de Malvinas. CENDIE

El sitio web fue elaborado por bibliotecarias y bibliotecarios referentes de las regiones n° 10, 23 y 25, integrantes del Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del Sistema Educativo, perteneciente a la Subdirección CENDIE. Se trata de una serie de materiales y recursos para abordar en las bibliotecas escolares y servicios educativos el conflicto bélico. El sitio ofrece una gran variedad de material documental y audiovisual y fue pensado para trabajar la temática Malvinas en el marco del cuadragésimo aniversario de la Guerra. Entre los contenidos educativos seleccionados se abordan aspectos históricos y geográficos de las Islas, como así también la información cronológica sobre el conflicto.

Enlace:

<https://sites.google.com/view/a40anosdelaguerrademalvinas/p%C3%A1gina-principal>

Documental "El Informe Rattenbach sobre la Guerra de Malvinas". Canal Encuentro

El documental "Informe Rattenbach", producido por Canal Encuentro, repasa las responsabilidades de los mandos militares en la Guerra de Malvinas y forma parte de la serie "Malvinas, la historia de la usurpación". La producción audiovisual incluye material exclusivo sobre la desclasificación del informe elaborado por el general Benjamín Rattenbach luego de la Guerra; testimonios del ministro de Defensa, Arturo Puricelli; del hijo del general Rattenbach, Augusto; de los excombatientes Ernesto Alonso y Rodolfo Carrizo; y del embajador en Estados Unidos, Jorge Argüello, entre otros.

Enlace:

<https://youtu.be/xtM1hWE6V5Y>

Antonio "El Gaucho" Rivero. Malvinas, soberanía y memoria

La búsqueda por recuperar la soberanía en Malvinas, también está hecha con episodios individuales que han sabido escribir sus páginas en la historia. Uno de ellos fue, en 1833, Antonio "El Gaucho" Rivero, un peón

rural que resistió la ocupación de las Islas Malvinas por parte de Inglaterra.

Enlace:

<https://youtu.be/ATp0HU7a74M>

Antonio, el Gaucho Rivero. Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur

Cortometraje que relata cómo El Gaucho Rivero resistió en Malvinas la usurpación británica de 1833 y su posterior destierro. Realizado con ilustraciones y técnica de animación 2D.

Enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=soh1ALp8SCA>

Ciclo Soberanía y Memoria - Malvinas, Mi Casa. Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur

Transmisión en vivo en el marco del Ciclo Soberanía y Memoria realizado por el Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur el 9 de abril de 2021. Esta iniciativa nació con la idea de generar nuevos espacios de reflexión y debate sobre la soberanía e Islas Malvinas.

Enlace:

<https://youtu.be/IQ-tXApHJ3c>

Ciclo Soberanía y Memoria "Uriel Erlich" - Malvinas y el derecho internacional Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur

Transmisión en vivo en el marco del Ciclo Soberanía y Memoria realizado por el Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur, el 28 de mayo de 2021. Esta iniciativa nació con la idea de generar nuevos espacios de reflexión y debate sobre la soberanía e Islas Malvinas.

Enlace:

<https://youtu.be/jtfWuH9oGQs>

Reseñas de libros de Malvinas. UNLP

La Universidad Nacional de La Plata por los 40 años de la guerra de Malvinas, hizo una recopilación de libros sobre la cuestión Malvinas. Cada episodio presenta un libro en voz de su propio autor, y a la vez, cuenta con un invitado que expone su lectura del libro.

Enlace:

<https://unlp.edu.ar/institucional/ddhh/malvinas-40/serie-resena-s-21256-41256/>

Fotografía e Historia fue "El fotoperiodismo y la guerra de Malvinas: una batalla simbólica" a cargo de Cora Gamarnik

Presentación de la reconstrucción histórica de algunas de las fotografías tomadas el 2 de abril de 1982, día del desembarco de las tropas argentinas en las Islas Malvinas. Se propone reconstruir el contexto en el que fueron producidas algunas imágenes, cómo fueron tomadas, por quiénes, en qué situaciones y cómo circularon. La dimensión simbólica de algunas fotografías en particular y cómo fueron la clave para relatar los sucesos vividos esos días.

Enlace:

<https://youtu.be/nJA33f0ucJM>

Malvinas 3D

Malvinas 3D, surge por la iniciativa de Jorge Chernoff, veterano de la Guerra de Malvinas y Diseñador Industrial de la UNLP pionero en Tecnologías de Impresión y Scanning 3D, de construir una gran maqueta del mapa de las Islas Malvinas con 1500 bloques ensamblables impresos en 3D, de manera colaborativa. Los caídos en la Guerra de 1982 tendrán su lugar en esta construcción: sus nombres estarán grabados en los bloques para ser leídos en distintos sectores del mapa como así también las batallas, hundimientos de navíos, derribos de aeronaves y sitios geográficos destacados tendrán su correspondiente mención.

Enlace:

<https://malvinas3d.com.ar/>

> **Florencia Laguna Weinberg**

Dirección de Investigación y Centro de Documentación e Información Educativa -
Dirección General de Cultura y Educación

Congreso Pedagógico de 1882

El Congreso Pedagógico, que sesionó en Buenos Aires entre abril y mayo de 1882, conmemora en 2022 sus 140 años. Bajo la presidencia de Julio A. Roca la Argentina había comenzado un proceso de modernización e incipiente industrialización que tenía a la educación como uno de los pilares para avanzar hacia el progreso social y económico. En ese marco, los debates en torno al carácter que debía asumir la instrucción pública tomaron especial relevancia, no solo respecto a la orientación formativa que debía sostener y la secularización o no de la educación, sino también los referidos a los aspectos legales, burocráticos e incluso de estructuración del sistema educativo, albergando una diversidad de posturas respecto a la direccionalidad que debía asumir. Estas definiciones debían acompañar políticas en torno a la expansión territorial y económica, y a la promoción de la inmigración masiva, proyectos caros a la Generación del 80.

El Congreso fue pionero al instaurar el debate educativo de forma pública y a la vez, constituyó un acto fundacional en el proceso mismo de organización del sistema educativo nacional. Se debatieron y reflexionaron ideas sobre la universalidad de la educación, su carácter público y gratuito, la importancia de la educación de los niños de seis a 14 años para la conformación de una sociedad instruida, educada para la vida pública y para su inserción en el mundo del trabajo. No fue menor la preocupación por la instrucción de las niñas, la selección de contenidos válidos a enseñar y los enfoques pedagógicos que sustentarían su aplicación práctica. También se abordaron temas como la administración de recursos propios de la escuela, la retribución del trabajo docente y la participación de mujeres en el ámbito educativo. El Congreso Pedagógico tuvo una convocatoria internacional, con representantes de delegaciones de diversos países de América y de Europa. Su relevancia encuentra reconocimiento en tanto antecedente necesario y obligado para la sanción de la Ley n° 1.420, sancionada apenas dos años después de su realización.

La *Revista de Educación*, órgano oficial del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires, publicó en sus páginas algunos de los documentos que dan cuenta de las actividades que se llevaron a cabo en el Congreso. Se creó una sección especial dentro de la revista, y, entre

marzo y octubre se publicaron algunas intervenciones de manera textual y proyectos tratados, aparecidos en los números IX al XVI respectivamente. El equipo de la revista *Anales de la Educación Común* se encargó de transcribir los documentos para ponerlos a disposición de nuestro público lector, dada la importancia histórica que reviste el Congreso y la actualidad que aún tiene su impronta: garantizar el derecho a la educación para todas y todos.

COMPARTIMOS LOS ENLACES PARA SU LECTURA.

Revista de Educación Vol. 2, Núm. IX

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1204>

Citar como: Leguizamón, O. (1882). Programa de trabajos y reglamento del Consejo Pedagógico. *Anales De La Educación Común*, 2(9), 243-246. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1204>

Revista de Educación Vol. 2, Núm. X

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1068>

Citar como: Revista de Educación. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales De La Educación Común*, 2(10), 324-442. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1068>

Revista de Educación Vol. 2, Núm. XI

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1079>

Citar como: Santa Olalla, E. M. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales De La Educación Común*, 2(11), 504-543. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1079>

Revista de Educación Vol. 2, Núm. XII

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1087>

Citar como: Larrain, N. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales De La Educación Común*, 2(12), 579-612. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1087>

Revista de Educación Vol. 2, Núm. XIII

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1103>

Citar como: Revista de Educación. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales De La Educación Común*, 2(13), 45-72. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1103>

Revista de Educación Vol. 2, Núm. XIV

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1110>

Citar como: Revista de Educación. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales De La Educación Común*, 2(14), 97-111. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1110>

Revista de Educación Vol. 2, Núm. XV

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1123>

Citar como: Revista de Educación. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales De La Educación Común*, 2(15), 194-201. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1123>

Revista de Educación Vol. 2, Núm. XVI

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1134>

Citar como: Revista de Educación. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales De La Educación Común*, 2(16), 321-347. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1134>