

DIGITAL para el día a día en la escuela

ISSN 1852-6497

Efemérides y conmemoraciones: a propósito del Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810



Estamos en vísperas del aniversario de la Revolución de Mayo de 1810, pero, por si nadie se dio por enterado, lo que lo hace único en esta oportunidad es que se cumplen doscientos años desde el primer gobierno patrio. Y es por ello que el Bicentenario parece abarcarlo todo: inauguración de obras públicas, proyectos solidarios, educativos o culturales, jornadas de reflexión y de debate, charlas, libros, recitales, festejos y hasta productos de consumo que lanzan su “edición bicentenario”. Algunos eventos que se realizan todos los años, en 2010 llevan la marca de esta conmemoración. *12(ntes) DIGITAL para el día a día en la escuela* se suma, en su número del mes de mayo, como una más de estas iniciativas. Por un lado, nos interesa particularmente la reflexión en torno a las efemérides y las conmemoraciones, su lugar o función, su relación con la construcción de nuestra memoria colectiva. Es por ello que incluimos algunas notas y entrevistas que dan cuenta de este tema. Y por el otro lado, nos concierne la importancia y el sentido de seguir estudiando los sucesos del 25 de mayo en la escuela, preguntarse por las diferentes versiones historiográficas que existen en torno a ello, comprender qué pasó, por qué y de qué manera. Es así que también incluimos algunos artículos y propuestas didácticas que se orientan en este sentido.

Las efemérides y los actos escolares

Por Gustavo Gotbeter *

Las efemérides, denominación cuasi cacofónica de la conmemoración de acontecimientos notables del pasado, tienen su expresión escolar en los actos escolares. En épocas en que, salvo excepciones, la escuela es el único ámbito de ritualización de buena parte de las efemérides tradicionales, cabe realizar algunas breves consideraciones a la luz de ciertas confusiones que vengo notando al respecto. Estas consideraciones pretenden sólo generar una reflexión acerca de cuál debería ser, a mi criterio, el espacio de ejercicio de la conmemoración.

1 Los actos escolares constituyen rituales cívicos en los que se conmemoran determinados aniversarios caros a la identidad nacional bregada con ahínco desde hace más de un siglo. Como todo ritual que se precie de tal, en los actos escolares suele rendirse tributo a los héroes magnánimos, las grandes epopeyas y los símbolos emblemáticos de la argentinidad. Con el tiempo estos actos fueron adquiriendo nuevos sentidos en la medida en que se transformaron en espacios de lucimiento de alumnos y embelesamiento de familias ante las producciones teatralizadas con guiones estereotipados de hechos históricos como prototipos de nuestra genética identitaria.

Esto generó un efecto nuevo en las últimas décadas en la medida en que los actos dejaron de ser sólo la solemne recreación del legado testamentario de nuestros próceres para ser también un espacio de encuentro familiar en las escuelas. La carga emocional y afectiva subsecuente puede bien demostrarse fácilmente toda vez que hoy se recuerdan estos episodios de la experiencia infantil escolarizada con cierta melancolía en muchos casos, con fastidio en otros, pero rara vez con indiferencia mnemónica.

La situación comenzó a desmadrarse cuando se produjo un proceso paralelo de rebelión espontánea o conscientemente articulada contra los símbolos y estereotipos de la nacionalidad con la exacerbación, en muchas escuelas, del carácter festivo-familiar de estos actos, transformándolos en un bacanal de exhibicionismo infantil y voyeurismo adulto sublimados. La rebelión fue causada por cierta repugnancia inevitable ocasionada por el modo en que las dictaduras (no sólo la última) y sus atrocidades fueron llevadas a cabo sobre un fondo de canciones patrias y apelaciones a los próceres y epopeyas. No exagero al decir esto que comenzaron a aparecer en los actos del 25 de mayo

émulos Xuxa y sus paquitas, Las trillizas de oro y todos sus sucesores a lo largo y a lo ancho de la pantalla catódica. Estas experiencias en las que pasó a ser más importante la obrita que el almanaque transformó a muchos actos escolares en un híbrido inclasificable y muchas veces verdaderamente patético.

2 ¿Cómo se conmemora en las efemérides y los actos en las escuelas? Las hay que no se cuestionan absolutamente nada, repitiendo año tras años los mismos clichés. Y hay escuelas que hacen del replanteo un ejercicio permanente que por momentos parece dejarlas exhaustas e insatisfechas. La sociedad en general no ayuda: los días relacionados con las grandes efemérides son simplemente feriados al servicio del ocio. A excepción de estos días de bicentenario omnipresente, 25 de mayo es igual a 17 de agosto, si caen lunes. ¿Habrá que esperar otros 100 años para que toda la sociedad le de algún sentido, no importa cuál, a un 25 de mayo? ¿Por qué la escuela tiene que hacerse cargo de tan pesada carga conmemorativa? Suena al menos, a incoherente.

3 Las grandes efemérides suelen poner a los docentes en guardia: hay trabajo extra. Esta vez le toca a mi grado. Cierta fastidio pero también el afán por mostrarse a toda la comunidad educativa a través de la performance de los alumnos. Su lucimiento será también el del/de la docente y de las autoridades. En todo acto se juega mucho más que lo que se dice. La escuela se expone y como alguien que va a su primera cita, hay que mostrar la mejor pilcha y esconder lo impresentable.

4 Cuando llegan las grandes efemérides es una buena oportunidad para enseñar contenidos de sociales. El problema no es ese aprovechamiento circunstancial, que puede ser fructífero, sino cuando se confunden los planos. Entonces conmemorar el 25 de mayo consiste en enseñar cómo era la vida cotidiana por 1810. Eso no es conmemorar. Las efemérides no tienen nada que ver con el área de ciencias sociales de la escuela. No debería tener nada que ver. Porque las efemérides son conmemoraciones que hacen a la civilidad y eso no es patrimonio de ningún área.

* Director de 12(ntes)

5 Cuando me preguntan acerca de la relación entre el área de sociales y las efemérides respondo que es la misma relación que existe entre la historia y la biblia. Cuando algún sacerdote lee fragmentos del libro sagrado de las religiones no lo hace para enseñar historia aunque la biblia haga referencias a sucesos del pasado. La biblia relata algunos acontecimientos que la ciencia histórica demostró ser ciertos, otros que no y otros que no se sabe. Pero ¿acaso es relevante? La verdad que se dice sostener al leer la biblia es una verdad que poco tiene que ver con el afán veritativo de la ciencia histórica. La biblia pretende transmitir una enseñanza de otra índole, valiosa para quienes comparten una identidad religiosa. El relato pseudohistórico de la biblia es sólo el soporte de otra cosa, de un mensaje de afirmación de determinados valores. Cuando se trata de las efemérides se trata de transmitir también un mensaje de afirmación de determinados valores. La historia es funcional como soporte a esta transmisión en la medida en que los valores de la nacionalidad de expresan a través de los mitos de origen, en este caso, de origen de la Nación.

6 Las “nuevas” efemérides y sus modos de conmemoración, como la del 24 de marzo, suelen dar más en el clavo. Ahí se trata de un verdadero ejercicio de la memoria colectiva, donde lo histórico se trata pero siempre al servicio de los valores que se quieren transmitir. Esto a pesar de los avatares, las dudas, las dificultades por construir sentidos a partir de modos aún no consensuados de ritualización. La historia, parece decirnos una voz atávica, nos enseña. Y nos enseña en el punto en que hay un discurso social que hace del relato histórico un discurso pedagógico. ¿Toda la enseñanza de acontecimientos del pasado en la escuela debe constituirse en un discurso con fines pedagógicos? Si la respuesta es sí, entonces ¿cuál es la diferencia entre conmemorar y aprender Historia?

7 Hay días sagrados porque hay días profanos. Se destacan por ser diferentes. Si hay días que son efemérides es porque algo los distingue. Son días consagrados, y esa consagración es la que los hace especiales. La escuela hace bien en dotar a esos días de un halo de sacralidad, si por tal entendemos que se consagran a recordar. Entonces, docentes argentinos, relajáos, no os preocupéis por enseñar historia, sino por transmitir valores, a lo sumo a través del relato histórico, pero no por él.

8 Y como se trata de valores que hacen a nuestra sociedad, la cuestión principal es discutir qué valores. Porque, ¿acaso estamos de acuerdo en cuáles son los valores básicos que todos compartimos? Lo dudo. Yo creo que más allá de los actos, la escuela es un excelente espacio para que pongamos a disposición de las nuevas generaciones una revisión de los sentidos de las efemérides para que sean ellos los que, de adultos, estén quizás en mejores condiciones que nosotros de llegar a consensos.

SUMARIO

- 02** Las efemérides y los actos escolares
Por Gustavo Gotbeter
- 04** Entrevista a Isabelino Siede
- 06** Clío recargada: problemas en torno a la enseñanza de la historia y la transmisión de la cultura
Por Nicolás Arata
- 12** Entrevista a Fabián Harari
- 14** El Bicentenario como coyuntura para la activación de la memoria
Por Laura Benadiba
- 18** El Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810 en el Jardín de Infantes
Sección a cargo de OMEP Argentina
- 22** De qué hablamos cuando hablamos de revolución
Por Analía Finger y Valeria Aranda
- 28** El juego de la Revolución de Mayo
- 33** Para seguir leyendo y trabajando

STAFF

Director:
Gustavo Gotbeter

Equipo editorial:
Victoria Rio
Daniela Levinas

Diseño grafico:
Eliana Tyszberowicz

12(ntes) DIGITAL para el día a día en la escuela
Leopoldo Marechal 1259 - C.A.B.A. - Argentina
Tel. (011) 4856-7465 / (011) 6698 - 1966
info@12ntes.com // www.12ntes.com

ISSN 1852-6497

Las notas firmadas son de exclusiva responsabilidad de sus autores.



Entrevista a Isabelino Siede

12(ntes) entrevistó a Isabelino Siede, quien ha trabajado particularmente los temas de Educación Ética y Ciudadana en la escuela primaria para preguntarle acerca del origen y naturaleza de las efemérides y de los sentidos que adquieren dentro de la escuela.

¿Cuál es el origen de las efemérides?

Las fiestas siempre fueron un encuentro de socialización, de relación entre las generaciones, de transmisión cultural. En todos los pueblos de la antigüedad uno encuentra algunos momentos, hitos a lo largo del año, en los que la comunidad se reunía para celebrar, para festejar y para comunicar una tradición a las generaciones jóvenes. Esto se mantuvo en los pueblos agricultores, en los pueblos cazadores y recolectores, y se recoge, por ejemplo, en toda la tradición litúrgica de la religión judía, de la religión cristiana y del islamismo, en las cuales cada calendario da cuenta de hitos que cíclicamente vuelven a aparecer. Cuando, después de la Revolución Francesa, se establece la separación entre Estado e Iglesia, los Estados Nacionales comienzan a tomar esta costumbre planteando fiestas cívicas para que todo el pueblo celebre algo que los una en un pasado común. En Buenos Aires, en seguida después de la Revolución de Mayo, se celebra lo que llaman ya en aquel momento el Cumpleaños de la Patria, es decir, el 25 de Mayo aparece como una fiesta popular que implica, efectivamente, todo aquello que implica una fiesta: alegría, juegos, baile, borrachos, durante varios días; a eso se lo llamaba Fiestas Mayas. Hay un cuadro muy famoso de Carlos Enrique Pellegrini que muestra cómo era este festejo popular. Esto se mantuvo con altibajos durante muchas décadas porque hubo tiempo de guerras civiles, tiempo de conflictos políticos muy serios que no siempre permitían estos festejos, y hubo también algún intento de reemplazar las fiestas Mayas por las fiestas Julias (sobre todo en el período de Rosas). Pero había una tradición de festejo popular de algo que era parte del pasado común. En esa tradición no había ninguna intención de enseñar sistemáticamente algo, sino en todo caso de comunicar



alegría por un evento que, a la distancia, era considerado valioso. Y existían el festejo, la necesidad de un encuentro, la necesidad de compartir algo, de pasarla bien, y en algún momento, como parte del relato que hay en toda fiesta, alguien contaba qué había pasado y por qué se estaba celebrando. Yo creo que en la fiesta popular está el origen de las efemérides. La palabra efeméride viene de efímero, que significa “lo que dura un día”, y efectivamente las efemérides duraban un solo día aunque, curiosamente, hace años que tenemos efemérides.

¿En qué momento empiezan a celebrarse en la escuela y de qué manera?

Cuando la fiesta popular empieza a apagarse, ingresa a la escuela la preocupación por conservar algo de aquella idea del 25 de mayo y del 9 de julio. La fiesta, en principio, se fue apagando por falta de entusiasmo, y era curioso ver, a fines del siglo XIX en Buenos Aires, que había enormes festejos de la colectividad italiana que celebraba desde la

Yo creo que en la fiesta popular está el origen de las efemérides. La palabra efeméride viene de efímero, que significa “lo que dura un día”, y efectivamente las efemérides duraban un solo día aunque, curiosamente, hace años que tenemos efemérides.

Es posible participar de las fiestas dándoles valor a los rituales propios de la fiesta, pero dejando la enseñanza de las Ciencias Sociales para otro momento, para otra oportunidad y con otros recortes que sean más significativos.

distancia sus fiestas populares y celebraba su nacionalidad en el exilio. Ahí es cuando empieza a resultar preocupante para las autoridades y para los educadores cómo transmitir algo de la identidad a las jóvenes generaciones y tratar de que los hijos de italianos y españoles se conviertan en argentinos. Hay un dato curioso que es que un día de 1887, Pablo Pizzurno, el director de la Escuela N° 1, reúne a todos los alumnos en el patio, les cuenta qué pasó el 25 de mayo de 1810 y propone cantar el himno. Eso sale al otro día en el diario La Prensa como una noticia; ¿por qué?, precisamente porque no era algo habitual que se reunieran los escolares a celebrar el 25 de mayo. Pablo Pizzurno inventó en ese momento el primer acto escolar tal como lo conocimos durante los siguientes años; ya dos años después esto era obligatorio para todas las escuelas. Yo creo que fue útil este gesto de la escuela de hacerse cargo de recuperar una tradición que la sociedad no estaba preservando afuera. Lo que pasó después es que esos actos escolares se fueron ritualizando cada vez más y fueron perdiendo el carácter de fiesta popular: cada vez hay menos de fiesta y más de desfile, marcha, palabras alusivas, a veces palabras no muy claras para los alumnos sino más bien rimbombantes y de celebración entre adultos. Y hacia mediados del siglo XX empieza la preocupación fuerte porque los actos escolares enseñen algo, y poco a poco, uno de los problemas que va apareciendo, y que perdura hasta la actualidad, es que todo el currículum de enseñanza de las Ciencias Sociales queda atrapado en la lógica temporal de las efemérides. Entonces, actualmente, en muchas de las escuelas del país, si uno les pregunta a los docentes qué ven en Ciencias Sociales, en muchos casos contestan las efemérides. Y esto significa que todos los años, en la misma secuenciación temporal, los chicos ven 25 de mayo, 20 de junio, 17 de agosto, 11 de septiembre, y el problema es que esto va en contra tanto de la fiesta popular como de la enseñanza. Esto último, porque nos deja atrapados en la agenda historiográfica de fines del siglo XIX, que es la que planteó Mitre cuando estableció estas fechas como significativas para la historia del país, y deja fuera todo lo que fue la segunda mitad del siglo XIX y de todo el siglo XX: hay un montón de cuestiones de la historia argentina que no entran dentro de toda esta estructura de las efemérides. Por otro lado, cuando las Ciencias Sociales se abordan desde las efemérides, se abordan para celebrar algo, para valorar algo -o para denostarlo, como la dictadura militar, que ha entrado últimamente como efeméride, junto con el 2 de abril-. Creo que cuando un contenido de Ciencias Sociales se "efemeridiza", si pudiéramos llamarlo de alguna manera, pierde el carácter crítico que tiene que tener un contenido de enseñanza. Y por otra parte, considero que como sociedad necesitamos reivindicar la fiesta popular, necesitamos,

como parte de la educación política de nuestros alumnos, volver a recuperar el sentido de algo colectivo que hemos vivido en nuestro pasado. ¿Pueden los chicos formar parte de una fiesta popular aunque no entiendan cabalmente cuál fue el motivo histórico? Todos nosotros pasamos por cumpleaños y nunca nos preguntamos por qué se soplan velitas, o vamos a un montón de casamientos o bautismos y no sabemos el por qué de muchos rituales. Del mismo modo, es posible participar de las fiestas dándoles valor a los rituales propios de la fiesta, pero dejando la enseñanza de las Ciencias Sociales para otro momento, para otra oportunidad y con otros recortes que sean más significativos. En particular, siempre recomiendo que la cuestión del 25 de mayo y de la Independencia, que son procesos políticos e institucionales complejos, se reserven para el segundo ciclo de la escuela, donde se pueden abordar cabalmente. En el inicial y el primer ciclo es mucho más rico trabajar sobre la historia social, cultural y económica de nuestro país y de otros países, y a veces las efemérides nos constriñen la posibilidad de buscar otros recortes y otros contenidos, que no son más débiles sino mucho más ricos para el trabajo de los chicos. Cuando llegan a quinto o sexto grado después de haber hecho diez efemérides cada año dicen "Basta, por favor no me hablen más de esto", cuando es algo que efectivamente en ese momento tienen oportunidad de comprender y de razonar. Separar la efemérides de la enseñanza, a mi modo de ver, puede servir para volver a que la fiesta sea verdadera fiesta y para que el currículum de ciencias sociales preserve su lógica interna y su pertinencia a cada edad. ■

* *Isabelino Siede*

Licenciado en Ciencias de la Educación, (UBA) y Prof. para la Enseñanza Primaria. Fue coordinador de Formación Ética y Ciudadana y Educación Cívica en diseños curriculares y programas de la CABA. Es Prof. Adjunto de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Univ. Nacional de La Plata y en el IES Juan B. Justo y Prof. de Formación Ética y Ciudadana en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Ha publicado diversos libros en el tema.

Clío recargada: problemas en torno a la enseñanza de la historia y la transmisión de la cultura

Por Nicolás Arata *

Si bien nadie duda de la inclusión de la historia en el curriculum escolar, lo cierto es que no existe tal acuerdo en torno a qué historia enseñar y para qué. En esta nota, el autor plantea distintos abordajes y miradas que permiten iluminar la problemática y realizar una reflexión en vistas a nuestra tarea docente. Asimismo, y desde una toma de posición, se refiere a la relación necesaria entre enseñanza de la historia y memoria.

“La primera de todas las exigencias de la educación es que Auschwitz no se repita” sentenció Theodor Adorno en 1966. La vehemencia con que expresó esta afirmación contrastaba con la escasa relevancia que la pedagogía –según sus propias palabras- le había adjudicado hasta entonces a la enseñanza del Holocausto. La voz de uno de los principales intelectuales de la escuela de Frankfurt no vacilaba en afirmar que *“cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este.”* (Adorno, 1966).

Las razones de aquella *desatención pedagógica* pueden estar asociadas a la perplejidad que sobreviene en razón del objetivo trazado: la enseñanza del Holocausto no se presenta como una tarea sencilla. Difícilmente pueda ponerse en palabras algo que se inscribe en el registro de las realidades más abominables a las que se ha sometido al género humano. La transmisión de la memoria del trauma histórico –sostiene Inés Dussel- “comparte los dilemas de toda transmisión cultural y de toda acción pedagógica, sus paradojas éticas y sus encrucijadas políticas, pero tiene características que la distinguen de otras transmisiones. En ella, el dolor humano es el eje central que la define.” (Dussel, 2001: 67). Las formas de definir y abordar este problema desde una perspectiva pedagógica requieren, entre otros asuntos, reflexionar en torno a las posibilidades de la reconstrucción histórica. Si la educación debe velar con todas sus fuerzas para que Auschwitz no se repita, ¿bajo qué modalidad deben darse cita la historia y la educación? En la afirmación de Adorno pareciera que la historia fuese la vía privilegiada para la enseñanza de un pasado que bajo ningún punto de vista debería repetirse. La historia, *magistra vitae*, funcionaría así, como un reservorio de saberes y experiencias del cual pueden extraerse enseñanzas fundamentales para aplicar al presente.

Es preciso poner a trabajar esta idea. En primer lugar, Elías Palti advierte que este concepto de la enseñanza de la historia “tiene implícito el supuesto no sólo de que la naturaleza humana es uniforme y constante a través del tiempo, sino también de que las circunstancias en que los hombres despliegan su accionar, si bien no son estables históricamente, resultan sí, de algún modo y hasta cierto punto, asimilables.” (Palti, 2000: 28). En este sentido, la idea de la historia como un *continuum* subtiende esta concepción historiográfica. Por esta razón, la misma fue puesta en cuestión por Walter Benjamin, para quien el verdadero espíritu revolucionario consistía en hacer saltar ese *continuum*, romper con la imagen “eterna” del pasado y “Dejar que los otros se agoten con la puta del ‘hubo una vez’, en el burdel del historicismo.” (Benjamin; 2005: 28). Por otro lado, Jacques Le Goff nos recuerda que el culto a la memoria no siempre sirve a las buenas causas: “la conmemoración del pasado conoce un punto álgido en la Alemania nazi y la Italia fascista.” (Le Goff, 1988:158). Pareciera que ni el acceso al pasado es tan lineal como algunas veces se suele creer, ni sus efectos suelen ser necesariamente los esperados.

El problema de la transmisión y la enseñanza de la historia se revela más vasto que la definición política que la confirma y sostiene o que los procesos de determinación curricular que la transforman en asunto de enseñanza (de Alba, 2007: 79). En este artículo quisiera explorar de un modo sintético algunas dimensiones asociadas a la problematización de este tema, incorporando una serie de problemas ubicados en un registro intermedio entre la enseñanza de la historia y la transmisión de la cultura, entre la escritura de la historia y las formas en que el pasado *relumbra* en las disputas del presente. Más que un saber decantado, pro-

Si la educación debe velar con todas sus fuerzas para que Auschwitz no se repita, ¿bajo qué modalidad deben darse cita la historia y la educación?

curamos plantear algunas ideas en proceso, derivas del pensamiento que buscan acercar un aporte a un campo de debates que en los últimos años se vio estimulado por la atención depositada en él: me refiero a las producciones orientadas al estudio de la memoria y la historia reciente.

LA RELACIÓN DE LA SOCIEDAD CON EL PASADO

¿Cómo se emplea el pasado en el mundo que habitamos? El problema del trabajo historiográfico (*la relación entre historia y grafía*) no puede pensarse por fuera de las relaciones que una sociedad establece con su propio pasado. En ese sentido, el tipo de vínculo que mantenemos como sociedad con nuestro pasado presenta una ineludible impronta occidental. Esta marca de origen esta teñida por una tensión que recorre el siglo XX. Quisiéramos ilustrarlo a partir de dos citas. La primera, extraída de la *Historia del siglo XX*, de Eric Hobsbawm. Este elabora una imagen para pensar este fenómeno particular

“La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en que viven.” (Hobsbawm, 1994: 13).

El historiador inglés convoca la atención sobre las dificultades que Occidente mantuvo con su pasado como un “fenómeno característico” de fin de siglo. Pero, si alargamos nuestra mirada hacia el alba del siglo, constataremos que buena parte de la humanidad persiguió un propósito fundacional como objetivo principal de su accionar: “crear el hombre nuevo”, “inventar una sociedad nueva”. Los hombres y mujeres que habitaron el siglo XX dejaron entrever en los documentos de época que la invención del hombre nuevo y la gestación de una sociedad sobre nuevos fundamentos encerraban una cuestión esencial: crear ese hombre o aquella sociedad equivalía siempre a exigir la destrucción de lo viejo. El pensamiento del siglo promovió una suerte de “frente a frente dialéctico” entre la destrucción de lo viejo y la fundación de lo nuevo.

En este sentido, Alain Badiou sostuvo que el siglo XX estuvo atravesado por la pasión por lo real. Badiou abordaba el Siglo preguntando: “¿Qué es el siglo?”. Y se respondía: “Es la lucha final”. Para Badiou el siglo XX se empeñó en pensar, bajo el paradigma de la guerra, “el nudo enigmático de la destrucción y el comienzo” (Badiou, 2005: 20). Por esta

razón, no es casual que el siglo XX cierre con una posición tan difundida como debatida en torno al “fin de la historia”. Los argumentos de Fukuyama condensaron una posición en torno a la cual se suscribía que la sociedad había tocado a su fin en términos de un modelo social que no podría ser superado: la democracia representativa. La destrucción del pasado equivalía pues, a la clausura de todo futuro.

Pero es importante dar vuelta la página del siglo. Tomemos ahora la otra referencia, esta vez extraída de la escritura de Beatriz Sarlo. Ante las puertas del siglo XXI, señalaba que:

“Las últimas décadas dieron la impresión de que el imperio del pasado se debilitaba frente al “instante” (los lugares comunes sobre la posmodernidad con sus operaciones de “borramiento” repican el duelo o celebran la disolución del pasado); sin embargo, también fueron las décadas de la museificación, del Heritage, del pasado-espectáculo, las aldeas potemkin y los theme-parks históricos; lo que Ralph Samuel designó como “manía preservacionista”; el sorprendente renacer de la novela histórica, los best-sellers y los films que visitan desde el siglo XIX hasta Troya, las historias de la vida privada, a veces indescrimibles del costumbrismo, el reciclado de estilos, todo eso que Nietzsche llamó, con irritación, la historia de los anticuarios. “Las sociedades occidentales están viviendo una era de auto-arqueologización, escribió Charles Maier.” (Sarlo, 2005:11)

Lo que anuncia esta cita es: ¡el pasado ha vuelto! Pareciera, y el pulso de algunos debates lo demuestra, que la historia cabalga de nuevo. Aunque esto pueda tener múltiples connotaciones. ¿Qué significa que el pasado haya vuelto? ¿Acaso debe entenderse por ello que existe una revitalización de las tradiciones, las identidades nacionales, los relatos fundacionales? Tal vez. Pero no descartamos que ese renovado interés por el pasado que demuestra el siglo XXI puede tener su entonación principal en aquello que Nietzsche denominó “la historia de los anticuarios”. Aquella modalidad de la historia estaba precedida, según el filósofo, por una voracidad recolectora, una infatigable recopilación de todo vestigio del pasado y, como su contrapartida, por el hecho de subestimar lo venidero, “pues si algo ha envejecido genera la exigencia de que deberá ser inmortal” (Nietzsche, 2006: 45).

Este aparente interés por el pasado, significado como una musealización del mundo (categoría acuñada por Lübbe) funda una paradoja: la imperiosa necesidad de recordarlo todo -en torno a la cual el siglo XXI busca diferenciarse del siglo XX-, podría significar, finalmente, que todo puede ser olvidado. Sin embargo, no se agota allí el problema: ante la pulsión por “recordarlo todo”, atravesar las versiones instituidas y producir con ellas nuevos relatos comporta un

Atravesar las versiones instituidas y producir con ellas nuevos relatos comporta un desafío de primer orden entre la transmisión y la enseñanza de la historia

desafío de primer orden entre la transmisión y la enseñanza de la historia. Pero, ¿acaso la transmisión de un relato y su enseñanza se rigen por las mismas reglas? ¿Fue esa y no otra la función de la Historia? Intentemos acercar una inteligibilidad internándonos en uno de los debates actuales del campo historiográfico: el estatuto del saber histórico.

EL OBJETO DE LA HISTORIA

¿Cuál es el objeto del discurso histórico? Sabemos que el objeto de la historia es abordar el pasado; *la Historia trata acerca del pasado*. Pero, al mismo tiempo, a la Historia no le incumbe todo el pasado (Adamovsky, 2001: 10). Por eso decimos que la Historia es, al mismo tiempo, más y menos que el pasado. Es menos en la medida en que la Historia, como tarea de reconstrucción, jamás podría narrar palmo a palmo los acontecimientos tal como aquellos tuvieron lugar. Historia y pasado no se pueden mimetizar. Por otro lado, el trabajo del historiador requiere, más bien demanda, un lugar para la creación. Sin ello, la historia está ausente. La imaginación histórica, la tarea de construir relatos, de enhebrar narraciones, supone un esfuerzo orientado a hacer inteligible un acontecimiento, dotándolo de uno o varios significados. Hay un plus de sentido en la historia. En este caso, la historia es el acontecimiento más la inteligibilidad puesta sobre aquél.

Sin ánimos de aventurarnos en un terreno que en los últimos años ha mantenido una intensa producción al respecto –nos referimos al de la teoría historiográfica– podemos señalar, junto a otros, que se ha producido un debilitamiento del viejo ideal de cientificidad del discurso histórico. Ello no implica desconocer los aportes fundamentales que las tradiciones historiográficas han realizado o proclamar su agotamiento (nadie se imagina una formación de grado sin la presencia de un conjunto de lecturas clásicas como parte del programa de enseñanza), sino la dificultad de pensar pura y exclusivamente a partir de su herramienta teórica. Si coincidimos en señalar que su debilitamiento trae aparejada la imposibilidad de sostener el objeto de la historia como un objeto unificado, ante la pérdida de hegemonía de una teoría unificante, la historia parece rehusarse a establecer leyes generales y vuelve a tratar singularidades y a intentar pensarlas. “Lo que emerge como ámbito pertinente para la práctica historiadora es el campo de intervención [...] Cada intervención de la práctica historiadora determina qué prácticas son relevantes para su análisis, constituye las situaciones singulares con las que opera, de acuerdo con la estrategia que le es propia” (Campagno & Lewkowicz, 2007: 33).

¿Cuáles son las condiciones para la escritura de la historia? Este interrogante plantea un debate en torno a la pertenencia de la Historia al género de la narración, entendido en el sentido aristotélico de poner en marcha la intriga de las acciones presentadas (Chartier, 2007: 95). Esta afirmación no se aceptó fácilmente por la escuela de los Anales, pues ello suponía negar una historia estructural y cuanti-

ficada a favor de una historia de los acontecimientos. La nueva historia cultural intentó zanjar este debate. En tres obras fundamentales de la historia cultural se vuelve sobre este asunto. En primer lugar, Paul Veyne afirmaba que la historia es ante todo un relato y lo que llamamos explicación no es más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensible. Luego, Hayden White hacía lo propio identificando las profundas formas estructurales de la imaginación histórica con las cuatro figuras de la retórica y la poética clásica, es decir la metáfora, la metonimia, la sinécdoque y la ironía. Finalmente, De Certeau sostuvo que el discurso histórico, en sí mismo, pretende dar un contenido verdadero (que depende de la verificabilidad), pero bajo la forma de una narración (Chartier, 2005).

Chartier argumentó, apoyado en Ricouer, que toda historia –incluso la menos narrativa–, aun la más estructural, está construida siempre a partir de las fórmulas que gobiernan la producción de las narraciones. Las entidades que manejan los historiadores (“sociedad”, “clases”, “mentalidades”, etc.) son “cuasi personajes, dotados implícitamente de propiedades que son las de los héroes singulares o de los individuos ordinarios” (Ibid. 97). En este sentido, no puede sostenerse que se haya producido un resurgimiento de la narrativa pues: “¿Cómo puede haber resurgimiento o retorno allí donde no hubo partida ni abandono?” (Ibid. 98). Hayden White sostiene que la dimensión narrativa de la historia no depende ni de la realidad pasada ni de las operaciones propias de la disciplina. Según él, la elección que hace el historiador de una matriz topológica, de una modalidad en la urdimbre de una intriga, de una estrategia explicativa, es idéntica a la del novelista. A lo sumo, “la diferencia entre la historia-ciencia y la historia-relato deberá producirse en el seno del relato, con sus palabras y su uso de las palabras.” (Ranciére, 1993: 12).

Ahora bien, sabemos que ese pasado se constituye, toma forma, en la medida en que hay un presente que lo convoca como tal. Los sentidos que estos fragmentos del pasado adquieran para nosotros no podrían pensarse por fuera de las condiciones que ese presente le confiere al asunto en cuestión. Hay tras esta idea un supuesto epistemológico muy fuerte y arraigado. Hay hechos, experiencias, ideas que merecen ser recordadas mientras que otras ideas, experiencias y sucesos no valen la pena y por ende, son confinados al olvido.

Walter Benjamin sugería que el trabajo del historiador estaba emparentado al del trapero. La imagen del historiador proclamada por Benjamin es, en este sentido, la de un coleccionista de trapos, en el sentido de que no hace distinción entre acontecimientos grandes y pequeños, que ha resuelto ese mito epistemológico, y que, por lo tanto, asume que nada de todo lo que ocurrió debe ser considerado como perdido para la historia. Por el contrario, Benjamin reivindicaba la tentativa de fijar la imagen de la historia en las cristalizaciones más humildes de la existencia, en sus desechos –por así decirlo, pues el oficio del historiador es impuro, contaminado de anacronismos–. La

imagen del trapero expresa una oportunidad: no importa cual desecho/acontecimiento puede servirle a un historiador para formar una nueva colección/enhebrar un relato. Esto nos conduce a pensar cuál es el modo privilegiado de abordar la historia.

LA HISTORIA COMO RECONSTRUCCIÓN

Comencemos por situar un contexto. Sabemos, y estamos en condiciones de afirmar, que las preguntas históricas por excelencia son aquellas que vuelven una y otra vez tanto sobre la reproducción como sobre la no-reproducción de los sistemas sociales. Una pregunta por el modo de funcionamiento de la sociedad; la otra, por el pasaje de una sociedad a otra. Este par de preguntas adquieren diversos sentidos si las situamos en el momento de conformación de los estados nacionales o si nos ubicamos en el momento de su ocaso.

Si, como mencionábamos, el siglo XX rechazó el valor del pasado, entendiéndolo como una pesada carga, es preciso incluir en este cuadro una posición contrastiva: la herencia cristiana y la herencia clásica de las cuales es tributaria la cultura occidental, han esperado siempre demasiado de su pasado y sus tradiciones. Los griegos y los latinos eran pueblos historiógrafos. De hecho, el cristianismo es una religión de historiadores. Otros sistemas religiosos pudieron fundar sus creencias y sus ritos en una mitología más o menos exterior al tiempo humano. Por libros sagrados, en cambio, los cristianos tienen libros de historia.

Esta dimensión historiadora da cuenta de un intento por preservar aquellos acontecimientos considerados "fundamentales" que hacían a la vida de una comunidad, un pueblo y, más tarde, una Nación (advirtiendo que en ese sistema de relevos se produce un creciente proceso de secularización del relato sobre el pasado). Estas historias se pretendían a sí mismas sagradas, objetivas, imparciales, legítimas. Nosotros sabemos que las historias oficiales se fundan sobre olvidos, a los cuales ellas mismas han contribuido a construir. Por esta razón, diremos que el ejercicio historiográfico es el resultado de una reconstrucción. En otras palabras: lo efectivamente sucedido nunca vuelve. Por esta razón, los esfuerzos individuales y colectivos, académicos y políticos forman parte de la tarea por recuperar lo acontecido desde las preocupaciones, intereses e interrogantes que se formulan en tiempo presente.

A partir de ello, importa cuestionarse: ¿qué sentidos tiene para nuestras sociedades el acceso al conocimiento del pasado? Esta reconstrucción donde se funda la Historia

puede responder a distintas manifestaciones: reafirmar la identidad de un pueblo, tramitar herencias culturales, enhebrar filiaciones, reclamar justicia, buscar las causas que originan los conflictos del presente. Lo que estamos dispuestos a sostener es que toda reconstrucción histórica es política, objeto de conflicto, recorte de intereses, modalidad de intervención -una versión, en definitiva- que se lee y se escribe mediada por los contextos de producción y recepción en los que se desarrollan. Dijo Deleuze: "Nunca el pasado se constituiría, si no coexistiera con el presente del que es el pasado" (citado en Pineau et al., 2006: 131).

Si el pasado es una reconstrucción, y ésta se toca con ciertos fines que perseguimos en relación a nuestro presente, dicha reconstrucción no está exenta de conflicto. Esto nos lleva a otro punto, donde los caminos comienzan a ser divergentes: no existen más que versiones de la historia. Según el punto de vista que se adopte, existen innumerables modos en los cuales el pasado ha sido percibido, reconstruido, falsificado, restaurado, inventado, combativo, olvidado o anulado. La maleabilidad que presenta el relato histórico frente a una realidad que es, por definición, "conflictiva" y "dinámica", plantea la necesidad de volver explícito el lugar desde donde se constituirá la voz del enunciadore.

Bajo esta perspectiva, se elaboraron **historias "sociales"**, algunas **historias "revisionistas"**, otras **historias "populares"** y tampoco faltaron las **"historias de bronce"**. En función de los intereses que persiga el autor que se asoma al ático de la historia, la operación historiográfica le permitirá seleccionar determinados rasgos, elementos, acontecimientos, transformándolos en *sucesos históricos*. Nuestra inquietud parte del problema en torno a las múltiples formas de convocar el pasado. Pasado y presente se encuentran en movimiento permanente y se describen mutuamente. Las significaciones que se hacen del pasado parten de las preocupaciones presentes. ¿Qué lugar ocupa en nuestras sociedades aquello que nos nombra el pasado? Museos, películas, actos escolares, efemérides, anécdotas familiares, libros, consignas políticas, todas pueden ser soportes para la recuperación del pasado. Pero todas ellas se realizan desde un momento presente. Ello nos reenvía a un asunto de renovado interés en el campo cultural.

LA RELACIÓN ENTRE MEMORIA, HISTORIA Y TRANSMISIÓN

Antes nos preguntábamos por el valor del saber histórico. Ahora, la pregunta se desliza hacia otro registro: ¿qué es lo que hacemos cuando escribimos, hablamos o aprendemos Historia? ¿De dónde proviene el impulso a ese mero-

Los esfuerzos individuales y colectivos, académicos y políticos forman parte de la tarea por recuperar lo acontecido desde las preocupaciones, intereses e interrogantes que se formulan en tiempo presente.

deo entre papeles arrumbados en algún rincón del archivo, a la búsqueda del paradero que une la vida y la muerte de un hombre ilustre o de un ignoto? Estas preguntas nos inquietan, lanzándonos con fuerza a una empresa que requiere sentar posición en torno a la relación entre historia, pasado y memoria.

La relación entre memoria e historia, por su parte, constituye un verdadero parte aguas. Algunas posiciones historiográficas suelen contraponer la historia, que es interpretación y toma de distancia crítica del pasado, a la memoria, que implica siempre una participación emotiva en él, que es siempre vaga, fragmentaria, incompleta. Otras posiciones, a las cuales adscribiremos, proponen una articulación compleja entre una y otra. Estas proponen un enfoque que no expulsa los recuerdos en nombre de una supuesta objetividad historiográfica. Busca comprender los puntos de contacto y divergencia entre el testigo y el historiador. Sostienen, por cierto, la necesidad de una integración entre memoria e historia, donde el llamado a la memoria colectiva y a las memorias privadas permita al historiador deslizarse desde el terreno de los acontecimientos públicos al mundo de la vida privada, de las "historias vividas", todas ellas sumergidas en la densa trama de las experiencias cotidianas.

Detengámonos en un acontecimiento especialmente significativo para nosotros. La relación con la experiencia argentina reciente está sin duda ligada a la experiencia de la dictadura militar y la construcción de un modelo de sociedad concentracionaria. El 24 de marzo es una fecha que nos convoca a llevar adelante un fuerte y sentido ejercicio de reflexión. Esta reflexión puede tomar, en algunas oportunidades, la modalidad de un ejercicio de memoria. También puede combinarse con algunas ideas sobre en qué consiste recordar. En este caso en particular, recordar, hacer memoria del pasado reciente, es preguntarnos sobre lo común y compartido: ¿qué nos reúne? ¿Qué es lo que nos acomuna? ¿Qué tenemos en común aquellos que nos damos en llamar argentinos? (Trímboli, 2007)

Un requisito para que ese pasado pueda representarse como un pasado común consiste en que cada uno de los sujetos que forman parte del mismo grupo social asuma memorias similares. Aquí se vuelve a introducir el problema de la memoria. Recordar cosas similares no significa, muchas veces, recordar lo mismo. Señala Schmucler que la idea de que existe una "memoria única" es de por sí una idea despreciable (Schmucler, 2007: 26). La memoria se parece, en ese sentido, mucho más a un campo de batalla donde lo que se disputa es la selección y el significado de los acontecimientos. La memoria está en el campo de lo bélico; la memoria nos permite discernir que muchos son

los presentes posibles y no que solo hay un presente que se nos ha ofrecido.

Cambemos por un momento el ángulo del problema. Las relaciones entre historia y memoria, en la perspectiva de quienes tienen por tarea tramitar el legado cultural, presentan otra dificultad. La pregunta a propósito de nuestra historia reciente –en torno a la figura del Terrorismo de Estado– "¿para qué recordar?", se traduce, desde el lugar del educador en esta otra: "¿cómo enseñar lo inenseñable? ¿Cómo transmitir algo que es del orden de lo innombrable? Y si la decisión es enseñarlo, ¿qué hacer con aquellos que no quieren saberlo? ¿Gozarían acaso de la facultad de ejercer su derecho a la ignorancia?

Referirnos a la transmisión requiere invocar una experiencia común y compartida, que nos asemeja como hombres y mujeres, sujetos de palabra. Nos referimos a aquello que Jacques Hassoun ha señalado como un deseo intrínseco a toda sociedad: la de transmitir a nuestros descendientes aquello que hemos recibido. Si enseñar es ayudar al otro a incorporarse a una tradición, a un linaje: ¿qué tipo de vínculos podemos ofrecer a nuestros alumnos con el pasado reciente? ¿Se trata sólo de recordar? ¿O bien –como señala Arendt– de comprender lo que se recuerda? ¿Y cómo se comprende mejor: ofreciendo una única narración organizada de los hechos o abriéndose a la posibilidad de que existan versiones distintas de la historia? ¿Cómo se articula allí el singular y el plural? ¿Qué riesgos se corre en uno y otro caso? ¿Qué consecuencias trae aparejadas? ¿Hay que garantizar una única forma del recuerdo sobre lo sucedido? ¿O diferentes formas de recordar enriquecen la experiencia?

Por cierto, referirnos a la transmisión no debe conllevar a que la misma sea pensada como un proceso lineal, unidireccional, o neutro. Por el contrario, la transmisión es un acto político y por ende, militante, sufriente. Transmitir no es equivalente a "informar" (Debray, 1997). Armar la cita entre el pasado y el presente es un trabajo interminable. ¿Qué transmitir, cómo transmitirlo y para qué transmitirlo? Son las preguntas que atraviesan la tarea educativa cuando ésta es entendida como una dimensión de un acto que nos instituye como sujetos históricos. La tarea de los "pasadores" de cultura comienza donde muchos creen que termina: reconociendo en el otro (el alumno, el aprendiz, el joven), un sujeto deseante y no un destinatario pasivo del saber histórico.

Derrida lo expresaba de un modo elocuente. La imagen de la transmisión parece producir una doble exhortación: reafirmar lo que viene antes de nosotros: "es preciso hacerlo todo para apropiarse de un pasado (decía Goethe:

¿Qué transmitir, cómo transmitirlo y para qué transmitirlo? Son las preguntas que atraviesan la tarea educativa cuando ésta es entendida como una dimensión de un acto que nos instituye como sujetos históricos.

“Lo que tus antepasados te han dejado en herencia, si quieres poseerlo, gánalo”) aún sabiendo que ese pasado es inapropiable”. Pero no sólo se trata de aceptar dicha herencia, sino reactivarla de otro modo y mantenerla con vida. No escoger, sino escoger mantenerla con vida. Esa reafirmación que al mismo tiempo continúa e interrumpe tiene lugar de lleno en la superficie donde emerge el sujeto de la experiencia. Algo nos es dejado por otros, pero eso no alcanza para hacerlo propio. La herencia gobierna dos gestos a la vez: dejar la vida en vida, hacer revivir, saludar la vida, en el sentido más poético. Afirmaba Derrida:

“No se puede desear un heredero o una heredera que no invente la herencia, que no se la lleve a otra parte con fidelidad. Una fidelidad infiel.” (Derrida, 2002: 46)

A MODO DE CIERRE

En los apartados previos, intentamos organizar un conjunto de temas que consideramos afines a la enseñanza de la historia. El camino elegido no ha sido el de asumirlos como parte de un problema didáctico, aunque no desconocemos que este punto tiene una especificidad que le es propia (y, por cierto, muy importante). Ensayamos otro camino más sinuoso, ubicados en registros más amplios y diversos, pues creemos que allí anidan una serie de problemas aún por identificar que pueden aportar a una mejor comprensión de nuestra labor pedagógica. Más que desplegar una línea de trabajo intentamos ubicar las coordenadas de un campo problemático a explorar.

Retornemos a Auschwitz. El lugar que la educación debe asignar a la enseñanza de los crímenes asestados contra la humanidad debe ocupar un lugar de primer orden en el discurso pedagógico. No sólo no nos cabe duda: estamos convencidos de que ante esta empresa, no se puede dimitir, no se debe ceder. El punto es cómo poner a dialogar esa idea a la par de algunos de los problemas señalados: ¿dónde se dan cita los problemas de la enseñanza de la historia, su escritura y los mandatos sociales ligados a la transmisión de la cultura? Y poder, a partir de ello, enunciar los efectos –si es que esto último fuese posible– de la enseñanza de la historia. Lejos de ser este un problema exclusivamente didáctico, atañe al núcleo de la pedagogía misma: las formas en que convoca al diálogo entre generaciones. Lejos de ser este un problema que concierne exclusivamente a la escuela, atañe al conjunto de las instituciones encargadas de tramitar la cultura. ■

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMOVSKY, E. (2001) La historia como actividad vital. En Adamovsky, E. (ed.) Historia y sentido. Exploraciones en teoría historiográfica. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- ADORNO, T. (1967) Conferencia originalmente realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966; se publicó en *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*, Fran-

fort, 1967. Disponible en: http://www.taringa.net/posts/apuntes-y-monografias/1707502/La-educaci%C3%B3n-despu%C3%A9s-de-Auschwitz,-T_-Adorno.html

- BADIOU, A. (2005) El siglo. Buenos Aires: Manantial
- BENJAMIN, W. (2005) Tesis sobre la historia y otros fragmentos. México: los libros de Contrahistorias.
- CHARTIER, R. (2007) La historia o la lectura del tiempo. Barcelona: Gedisa
- DE ALBA, A. (2007) Curriculum- sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)- Instituto de Investigaciones sobre Universidad y la Educación (IISUE)- Plaza y Valdés editores.
- DEBRAY, R. (1997) Transmitir. Buenos Aires: Manantial
- DERRIDA, J. (2001) ¡Palabra! Instantáneas filosóficas. Madrid: Trotta
- DUSSEL, I. (2001) “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”. En GUELERMAN, S. Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio. Buenos Aires: Norma
- HASSOUN, J. (1996) Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: Ediciones de la flor
- HOBSBAWM, E. (1994) Historia del siglo XX. Barcelona: Crítica
- LE GOFF, J. (1988) Historia y memoria. Paris: Gallimard
- NIETZSCHE, F. (2006) Segunda consideración intempestiva. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- PALTÍ, E. (2000) ¿Qué significa enseñar a pensar históricamente? En Clío & Asociados. La Historia Enseñada, No. 5, Santa Fe
- PINEAU, P., MARIÑO, M., ARATA, N. y MERCADO, B. (2006) El principio del Fin. Políticas y Memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983) Buenos Aires: Colihue.
- RANCIERE, J. (1993) Los nombres de la historia. Buenos Aires: Nueva Visión
- SARLO, B. (2005) Tiempo pasado. Buenos Aires: Siglo XXI
- SCHMUCLER, H. (2007) ¿Para qué recordar? En: Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- TRIMBOLI, J. (2007) Provisorio epílogo En: Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

* Nicolás Arata

Investigador del equipo APPEAL, ayudante de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Cursó estudios de maestría en FLACSO. Actualmente es becario del CONICET y doctorando por la UBA.
nicolasarata@yahoo.com.ar

Entrevista a Fabián Harari

12(ntes) le realizó una entrevista al historiador Fabián Harari quien se refiere desde un lugar crítico a las distintas versiones historiográficas sobre la Revolución de Mayo y ofrece una reflexión sobre la importancia de seguir enseñando y aprendiendo sobre este acontecimiento histórico.



¿Cuáles son, a tu criterio, las versiones historiográficas sobre la Revolución de Mayo?

Las versiones oficiales son dos. La primera es la nacionalista, también llamada "mitrista". En esa versión, la Revolución de Mayo implica una revolución de tipo nacional hecha no por el pueblo, sino por un conjunto de personas ilustradas como Mariano Moreno, Manuel Belgrano, Cornelio Saavedra. La historia se reduce, en este caso, a la acción de pocos hombres antecesores de la clase dominante y las transformaciones sociales se explican por la voluntad, y, hasta puede pensarse, por la psicología o la moral de ciertos hombres. Esta visión legitima el dominio de una minoría (burguesa) sobre una mayoría (la clase obrera) e intenta ponderar la nacionalidad por sobre las diferencias de clase ("somos todos argentinos").

La segunda versión es lo que puede llamarse el "revisio-nismo conservador". Sus principales baluartes son Luis Alberto Romero e Hilda Sabato, los historiadores que lle-

garon a la Universidad de Buenos Aires después del '83. Se trata de la versión que ofrece la burguesía en su etapa más decadente. Se plantea que en realidad no hubo una revolución, que Moreno, Castelli, etc. en realidad no eran revolucionarios, sino más bien conservadores. En este sentido, aquí se plantea todo en términos fortuitos y coyunturales. Nadie nunca quiso cambiar nada: cayó preso el rey de España, en 1808, y había que tener alguna autoridad para cubrir un vacío de poder, en el marco de una continuidad. La guerra, según estos historiadores, es algo que nadie quiso y sucedió porque los dirigentes no pudieron ponerse de acuerdo. Las disputas no eran por el poder, sino por los "significados" y la "legitimidad". Esta segunda visión empezó a imperar en los manuales escolares y es, a mi criterio, la expresión de la sociedad en la década del '90, donde se produce una devaluación del conocimiento. La idea que desean transmitir estos historiadores es que nunca cambia nada.

Tanto el problema del conflicto de intereses así como el de la violencia política no aparecen en ninguna de las dos versiones historiográficas. ¿Por qué es esto? La respuesta que yo encuentro es que no se quiere mostrar a las nuevas generaciones qué es lo que pasó en la Argentina para que la sociedad se transformara.

¿Qué problemas encontrás en estas versiones sobre el 25 de mayo de 1810?

Ambas versiones son, en realidad, más parecidas de lo que estarían dispuestas a aceptar. Por ello, tienen dificultades muy similares. En primer lugar, las dos intentan borrar el conflicto social, ya sea porque el cambio lo hizo una minoría sola o porque el cambio no existió. En segundo, ambas ocultan los intereses de clase que se enfrentaron. ¿Quiénes eran Moreno, Saavedra y Belgrano? ¿Qué intereses económicos perseguían? Pareciera que quienes hicieron la revolución lo hicieron porque tuvieron ganas, porque eran moralmente superiores o porque no sabían qué hacer.

El segundo punto que tampoco aborda ninguna de las dos historiografías es el de la violencia. Y me refiero a la violencia en términos de transformación, a la perspectiva revolucionaria. Da la casualidad de que ambas historiografías coinciden en que el Plan de Operaciones de Mariano Moreno no existió, es decir, no hubo voluntad de revolución, que Castelli no era revolucionario y que no hubo una guerra que tuviera como objetivo la transformación de la estructura social.

Luego, es evidente que el revisionismo conservador tiene mayores dificultades para explicar la realidad: hay una guerra que dura diez años, hay expropiaciones, hay transformaciones reales y no sólo de los "significados". Además, nadie en su sano juicio puede aceptar que la historia se mueve por los cambios en los "lenguajes".

Resumiendo, tanto el problema del conflicto de intereses así como el de la violencia política no aparecen en ninguna de las dos versiones historiográficas. ¿Por qué es esto? La respuesta que yo encuentro es que no se quiere mostrar a las nuevas generaciones qué es lo que pasó en la Argentina para que la sociedad se transformara.

¿Por qué considerás importante seguir enseñando y estudiando los hechos de la Revolución de Mayo?

El estudio de la Revolución de Mayo es el estudio de la única revolución triunfante en -lo que hoy es- la Argentina (en ese momento se llamaba Río de La Plata). Por lo tanto, tiene muchas lecciones importantes. La primera tiene que ver con comprender cómo se transforma la sociedad (eso es una revolución). Es decir, si yo quiero cambiar la sociedad, necesito aprender de aquellos que lo han hecho exitosamente. El segundo sentido es tratar de entender qué es el Estado argentino, cómo fue construido, por quiénes y para qué intereses. Si Belgrano, Castelli, Saavedra, -luego serán Rosas, Mitre, Rivadavia- construyeron un Estado

Nacional para todos, entonces efectivamente el Estado argentino es el Estado de todos. Si, por el contrario, entiendo que Rosas, Rivadavia, Saavedra, Moreno y Castelli pertenecen a una clase social específica, la burguesía, (y yo sostengo esta segunda afirmación) entonces el Estado que construyeron defiende esos intereses y no los de todos. La tercera cuestión que me parece importante es comprender qué es lo que se transforma. Lo que nosotros vemos es que antes de la Revolución de Mayo había cuestiones que impedían el desarrollo de la burguesía; esto es, el monopolio, la inexistencia de propiedad privada en la tierra, la incapacidad de la Corona para expandir las tierras -que en ese momento estaban en manos de indígenas (lo que era el Río de La Plata llegaba un poco más allá de Luján y nada más)-. Y hubo una intención de un conjunto de personas para que la transformación fuera posible. En este sentido, podemos concluir una lección importante: ninguna revolución se hace sola, hace falta de la acción humana, masiva y organizada, para llevarla a cabo. ■

*** Fabián Harari**

Historiador, egresado de la Universidad de Buenos Aires. Becario de doctorado de CONICET e Investigador del CEICS. Ha sido editor de la revista *Razón y Revolución* y del periódico *El Aroma*. Su labor docente abarca desde el nivel primario al universitario. Ha escrito numerosos trabajos referidos al Río de la Plata en los siglos XVIII y XIX.

El Bicentenario como coyuntura para la activación de la memoria

Por Laura Benadiba*

En esta nota, la autora propone trabajar el tema de la Revolución de Mayo y el Bicentenario con la metodología de la Historia Oral como medio para acercar a los alumnos a estos acontecimientos. En este sentido, sugiere tomar los relatos de pasadas generaciones para reconstruir las distintas maneras de celebrar, recordar y conmemorar esta efeméride a través de la historia y pensar de qué manera estas continuidades y rupturas constituyeron y constituyen nuestra memoria colectiva.

Si pensamos en los tiempos durante los cuales comenzaba a conformarse el Estado Nacional Argentino vemos cómo la enseñanza de la Historia ya era considerada, a fines del siglo XIX y principios del XX, como un medio para homogeneizar la idea de Nación que las clases dominantes tenían en mente. Había que buscar un pasado común para todos, más aún teniendo en cuenta la gran afluencia de inmigrantes que a su vez traían su "propio pasado", lo que podría resultar un obstáculo para el modelo político y económico que se había establecido.

Algunos dirigentes de esa época advirtieron que el proceso social y cultural no podía dejarse en manos de la espontaneidad, y desde el Estado comenzó a prestarse mayor atención a las celebraciones de las llamadas "fiestas patrias", a las efemérides, al escudo nacional, a los símbolos, a las estatuas en los patios de las escuelas y a la enseñanza del pasado. En el año 1889, el Consejo Nacional de Educación consideró que era "conveniente revivir en el corazón de la juventud el recuerdo de los días de gloria para la patria, formando para ello programas especiales en los cuales se prestaba la atención más señalada a la Historia Nacional"¹.

Es así como la institución escolar, desde sus orígenes, constituyó el espacio para la construcción de identidades colectivas, especialmente aquellas concentradas en torno a la idea de Nación.

No obstante, **mientras las efemérides y los actos escolares sigan siendo un mito, no pueden buscarse en ellos significaciones que puedan vincularse con el presente y proyectarse hacia el futuro; sobre todo teniendo en cuenta que a los estudiantes sólo les interesará indagar en el pasado en la medida que éste les permita comprender algún aspecto de su realidad cercana, funda-**

mentalmente utilizando como puente las vivencias familiares donde puedan identificarse.

Como docentes sabemos que la escuela, además de ser un ámbito clave para la transmisión de conocimientos específicos, lo es también para la transmisión de valores y normas sociales.

Porque, como exponen E. Jelin y F. Lorenz, "...aún dentro de la escuela, coexisten distintos saberes a ser transmitidos: un currículum visible (reflejado por ejemplo en las políticas educativas, libros de texto, planificaciones, recursos para docentes y alumnos, calendario escolar) y uno oculto, aquel condicionado por la experiencia cultural de los miembros de la comunidad educativa (padres, docentes y alumnos) y que no necesariamente acompaña al primero. Pero, además existe otra fuente de distancias y de conflictos: las divergencias entre las experiencias de vida cotidiana de alumnos y padres por un lado y lo que la escuela intenta transmitir por el otro. Esto es especialmente notorio frente a temas teñidos de un fuerte tono ético moral, o que no admiten posturas neutras o distancias críticas por la proximidad histórica o el involucramiento personal"².

En este sentido, cuando con los estudiantes en el aula hablamos de algunos de los procesos históricos que son indispensables para entender la historia argentina, como por ejemplo la Revolución de Mayo, descubrimos cada vez con menos sorpresa que es muy poco lo que saben de ella: en general, la siguen viendo como un hecho puntual que no tiene relación ni con el pasado ni menos puede tenerla con el presente que están viviendo.

Si a esta situación le agregamos, por ejemplo, la celebración del Bicentenario sin, por lo menos, debatir con ellos y entre los mismos docentes qué es lo que en realidad es-

¹ Benadiba, Laura. Historia Oral, Relatos y Memorias. Maipue, Ituzainzó, 2007.

² Jelin, Elizabeth; Lorenz, Federico Guillermo (comps.); Educación y memoria. La escuela elabora el pasado, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004, p. 4.

Se asocia la celebración del Bicentenario con el inicio de la idea de Nación Argentina. ¿Podemos hablar hoy de una Nación Argentina como para hacer semejante afirmación? ¿Se ha debatido lo suficiente el significado del concepto Nación para poder asegurarlo?

tamos recordando, esta posibilidad de aprovechar el espacio para reactivar la memoria, que supone una fecha o una celebración, queda vacío de contenido.

Algo así como cuando el 31 de diciembre de 1999 se festejó la "llegada del nuevo siglo y del nuevo milenio" y al otro día "nos enteramos" que había que esperar un año para entrar en él ¿no?

En estos últimos meses desde los medios, desde las instituciones educativas, desde el mismo Estado se asocia la celebración del Bicentenario con el inicio de la idea de Nación Argentina. ¿Podemos hablar hoy de una Nación Argentina como para hacer semejante afirmación? ¿Se ha debatido lo suficiente el significado del concepto Nación para poder asegurarlo?

También escuchamos la palabra Independencia asociada al Bicentenario. ¿Nos independizamos en 1810? Sólo con estudiar los nombres (como hacíamos cuando éramos chicos) de los integrantes de la famosa "Primera Junta" comprobaríamos fácilmente que no. Si a esto le agregamos que el Bicentenario se festeja en Latinoamérica, ¿cómo podríamos hacer para que todo no nos siga pareciendo lo mismo?

Sin embargo esta situación no se plantea sólo con hechos y procesos históricos muy alejados en el tiempo para los chicos, como puede ser el 25 de mayo de 1810, sino que si les hablamos de la última dictadura tampoco pueden decirnos mucho. No reconocen los nombres de los principales responsables del horror, y la información que pueden aportar depende más de lo que les hayan transmitido sus familiares que de lo que aprendieron en la escuela. Al empezar a indagar nos damos cuenta de que en años anteriores han hablado poco del tema, o que éste no llegó a trabajarse en el aula porque forma parte de la historia reciente y está al final del programa de estudios; además, los libros de texto que utilizaron no registran como debieran ese período de nuestra historia.

Como la escuela, según entendemos, debería ser también un lugar de memoria, creemos que es necesario explicitar a los alumnos las tensiones generadas a partir de nuestras "distintas memorias", nuestras contradicciones, nuestras propias formas de resignificar el pasado.

Otro objetivo fundamental de la escuela es fomentar la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo de sus estudiantes. Por ello, debe convertirse en un ámbito en el que los chicos y adolescentes puedan ex-

perimentar los métodos, técnicas y habilidades necesarias para desarrollar y culminar exitosamente un proyecto de investigación.

Por otro lado, consideramos que una de las principales ventajas que tiene trabajar con la metodología de la Historia Oral en ámbitos educativos (formales y no formales) es que la misma entrevista cuestiona la idea de que el pasado ya pasó. A través de los testimonios orales se puede analizar cómo el pasado está presente en las prácticas cotidianas y cómo influye en la manera de pensar y de actuar en el presente. En ese sentido posibilita, tanto a docentes como a alumnos, el entender cómo las memorias sociales y colectivas se desarrollaron, el impacto de las versiones públicas sobre el pasado, y cómo son representadas en la escuela, en libros, en películas, etc.

Ahora bien, ¿cómo planteamos los docentes la manera en que los alumnos se pueden apropiarse de un pasado tan alejado de su propio tiempo "vivencial"?

¿Cómo lograr que la transmisión de ese pasado no sea una mera repetición, vacía de contenido, sin posibilidad de resignificación por parte de los alumnos?

Son muchas preguntas que no se pueden responder concretamente todavía. Pero el sólo hecho de pensarlas y compartirlas es un buen comienzo para iniciar el camino en busca de las respuestas.

Los que trabajamos con fuentes orales sabemos que la memoria tiene una naturaleza social, es decir, que se comparte. Cuando hacemos una entrevista, el entrevistado recuerda (reconstruye activamente su pasado) desde su propia experiencia personal e individual, pero su testimonio está basado en la interacción con los otros. Es decir que, además de las memorias individuales, las sociedades tienen una memoria colectiva que se transmite oralmente o por medio de textos, conmemoraciones, monumentos. Esta memoria forma parte de la vida cotidiana y se nutre de lo que nos contaron nuestros abuelos, maestros, lo que aprendimos por medio de los libros, lo que nos transmiten los medios de comunicación o lo que nos imponen desde el poder...

Creemos que la construcción y utilización de fuentes orales en el ámbito escolar es un vehículo eficaz para activar en los estudiantes los mecanismos de la memoria. Y que si bien un primer paso para lograrlo es mirar las fechas y las conmemoraciones, esa activación tiene que estar construida a partir de las diferentes interpretaciones del pasado.

Creemos que la construcción y utilización de fuentes orales en el ámbito escolar es un vehículo eficaz para activar en los estudiantes los mecanismos de la memoria.

Cuando un chico o un adolescente utilizan fuentes orales, confrontan diferentes testimonios entre sí y, con la información que surge de otro tipo de fuentes, pueden inferir además que los conceptos sociales e históricos son relativos, cambiantes en el tiempo, que son el resultado de la influencia cultural e ideológica del medio y finalmente que, en tanto producto humano, son subjetivos.

Por lo tanto, pueden inferir también la forma en que cada individuo construye un sentido de su pasado y cómo ese pasado, en interacción con el de los otros, se enlaza con el presente.

El mismo proceso de preparación de las entrevistas, que requiere capacitar a los estudiantes en las técnicas de la entrevista de Historia Oral, aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje la utilización de otras fuentes. Esto es así porque la entrevista -por su propia esencia interactiva- pone de manifiesto que todo conocimiento es respuesta a una pregunta, lo que promueve un papel activo del investigador frente a cualquier documento y le ayuda a comprender que para conocer el pasado es necesario interrogarlo.

Las entrevistas no sólo aportan un significado cognitivo a los alumnos sino también un significado afectivo, que debemos valorar de manera especial. No sólo los componentes lógicos y racionales proporcionan un estímulo a las destrezas del pensamiento, sino que las respuestas afectivas de los alumnos tienen una gran incidencia en la significatividad de sus aprendizajes. Este componente afectivo está prácticamente ausente en todos los otros materiales que se utilizan generalmente en las escuelas³.

Así, mediante la Historia Oral los alumnos pueden recuperar las memorias de hombres y mujeres corrientes, sus abuelos, sus maestros, sus vecinos, y comprobar las diferentes visiones que los protagonistas tienen sobre un mismo hecho o proceso. Pueden acceder a explorar las memorias construidas y resignificadas más allá del poder. A través de esas voces se pueden recuperar los fenómenos asociados a la vida cotidiana, a la historia familiar y de la comunidad y a otras problemáticas no abordadas tradicionalmente por la historia escolar. Esto, por supuesto, en el marco de una reconstrucción que permita comprender, además de la experiencia individual, el tejido social y el contexto en que estas vivencias se inscriben. Con las entrevistas de Historia Oral los chicos

y adolescentes pueden comprobar que hay y hubo muchas formas, por ejemplo, de recordar el 25 de mayo, y que estas experiencias condicionaron la manera en que cada uno de nosotros percibe -desde el presente- ese pasado tan alejado cronológicamente. Además, si tenemos en cuenta que "el acto escolar" es, a su vez, una interpretación de lo que pasó, que incorporamos gradualmente y casi de la misma manera durante toda la escolaridad, podemos ver que el aprendizaje de lo que significó el 25 de Mayo de 1810 parte exclusivamente de esas experiencias escolares.

Si, por ejemplo, les proponemos a nuestros alumnos que comiencen a preguntarles a sus padres y abuelos cómo se festejaba en la escuela el 25 de Mayo de 1810, comprobaremos junto con ellos que hay más continuidades que rupturas en la forma de celebrar esos festejos a lo largo de los años y, a partir de allí, podremos empezar a debatir sobre el contexto histórico en el que se desarrollaron esos actos y buscar algunas de las hipótesis para empezar a buscar la relación entre dicho contexto y la realidad.

Como dijimos al comienzo, las fiestas escolares tuvieron desde sus orígenes un sentido pedagógico, el de incorporar las generaciones jóvenes a las de sus mayores, con sus tradiciones y valores, afirmando en los chicos la idea de Identidad Nacional.

La comunidad, la familia y la escuela tienen una responsabilidad compartida en relación con la resignificación de los actos escolares. Sin embargo, muchas veces la institución escolar es el único espacio que estimula la reflexión sobre los aspectos históricos y sociales que esas fechas conllevan.



³ Benadiba, Laura; Plotinsky, Daniel; Historia Oral. Construcción del Archivo Histórico Escolar. Una herramienta para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Novedades Educativas; 2001; p. 123.

Con las entrevistas de Historia Oral los chicos y adolescentes pueden comprobar que hay y hubo muchas formas, por ejemplo, de recordar el 25 de mayo, y que estas experiencias condicionaron la manera en que cada uno de nosotros percibe -desde el presente- ese pasado tan alejado cronológicamente.

Sabemos por experiencia, ya sea como docentes a la hora de preparar el acto, o como padres al concurrir al mismo, que es necesario adecuar las celebraciones escolares a la actualidad; por ejemplo tratando de recuperar (o construir) nuestra identidad nacional.

Los actos escolares no son, en general, momentos convocantes para padres y alumnos, simplemente porque están lejos de ser significativos para sus realidades.

Estamos seguros de que trabajar en el ámbito escolar a partir de los testimonios orales, de las fotografías y de todo el material disponible referido, por ejemplo, a la celebración de los actos escolares en otros momentos de la historia de la escuela⁴, puede ayudar a extraer conclusiones sobre los respectivos momentos históricos e intentar la formulación de hipótesis sobre las causas de algunos de los cambios o permanencias en el tratamiento de las efemérides durante la escolaridad.

Si bien en una sociedad existen -y es necesario que así sea- lugares de memoria que simbolizan momentos o acontecimientos que forman parte de la identidad colectiva, es fundamental que, además de hacernos recordar una fecha, una reivindicación, una lucha, puedan instalarse entre nosotros como un lugar en el que el recuerdo pueda ser resignificado también por cada uno. Entonces la propuesta sería aprovechar el contexto de celebración del Bicentenario para empezar a hacerlo. ■

* **Laura Benadiba**

Profesora de Historia. Especialista en la metodología de la Historia Oral. Es Directora del Programa de Historia Oral de la Escuela ORT desde 1997 a la fecha. Coordinadora del Programa de Extensión y Capacitación en Historia Oral de la Facultad de Filosofía y Letras hasta 2008.

<http://campus.almagro.ort.edu.ar/cienciassociales/historiaoral>
lbenadiba@yahoo.com.ar

Taller de introducción a la historia oral: abierta la inscripción

A partir del miércoles 2 de junio la Escuela ORT, patrocinada por la Oficina Cultural de la Embajada de España, organiza el curso/taller de Introducción a la Historia Oral: La Historia Oral como recurso para reconocer el aporte de la inmigración española a "esta Argentina del Bicentenario".

El mismo tendrá cuatro jornadas de duración y se realizará los miércoles 2, 9, 16 y 23 de junio de 2010 en el horario de 18 a 21, en la sede de ORT Almagro ubicada en Yatay 240, capital.

Los profesores capacitadores son Laura Benadiba, Directora del Programa de Historia Oral de ORT y especialista en la metodología de la Historia Oral y Luis Úbeda Queralt, archivero y responsable del departamento de Fuentes Orales del Archivo Histórico de Barcelona.

El curso está destinado a docentes, archiveros, bibliotecarios, estudiantes, investigadores, comunidades barriales, comunidad en general. Se trabajará sobre el eje metodológico propio de la Historia Oral, en este caso relacionada con la investigación de procesos migratorios, como el español.

La idea para este curso parte del lugar que ocupa la inmigración española en la construcción de nuestro país y cómo, desde el presente, por medio de la Historia Oral, podemos generar una práctica que suponga transitar un complejo camino entre la experiencia vivida y la experiencia de aprender, que podríamos sintetizar en el proceso: transmitir, legar, heredar, recibir, resignificar, aprender. Más información en <http://campus.almagro.ort.edu.ar/cienciassociales/historiaoral>

Inscripción:

lbenadiba@yahoo.com.ar y lbenadiba@ort.edu.ar
Sólo tienen que mandar un mail con el nombre, ocupación y número de documento.

⁴ En este caso estamos hablando específicamente del 25 de Mayo de 1810.

El Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810 en el Jardín de Infantes¹

Nora Rut Kuitca y Claudia Sánchez*

La escuela promueve la construcción de nuevos conocimientos a la vez que participa y renueva el proceso que cada sociedad realiza de construcción continua de su memoria.

En el nivel Inicial, la celebración de las fechas patrias propone ciertas reflexiones.

Los primeros pasos de los niños por la escuela resultan fundantes y de allí la importancia de que el jardín se comprometa a brindar a sus alumnos la oportunidad de realizar sus primeros acercamientos a la historia de nuestro país y participar de conmemoraciones escolares relacionadas con la formación de la memoria colectiva.

En este año 2010, en el que se hará más presente la historia de nuestro querido país les proponemos "hacer historia en la celebración del Bicentenario". ¿Cómo la harán ustedes? ¿Qué se proponen trabajar con su comunidad y por qué no, con otras? ¿Qué recortes elegirán para hacer este trazado?

Les acercamos algunos conceptos, materiales y propuestas que pueden ayudarlos a pensar, planificar y desarrollar sus proyectos, estrategias de enseñanza y modos de celebración en sus jardines.

ALGUNAS CONSIDERACIONES INICIALES

Las efemérides forman parte de una herencia compartida siendo los adultos de quienes los niños dependen los que tienen a su cargo la transmisión. Para que el efecto de transmisión se produzca es necesario que los docentes lo efectúen a partir de sus propias inscripciones en la cultura, convencidos del contenido que ponen en juego sus relatos.

Es preciso que el equipo docente ponga la mirada sobre sus propios saberes. Muchos adultos llevan a cuesta una serie de historias repetidas y estereotipadas vinculadas

a fechas patrias que posiblemente tenga su anclaje en la propia formación. Es necesario entonces diseñar los espacios y las estrategias para buscar información y reflexionar sobre sus propias concepciones acerca de los hechos históricos para ser capaces de ofrecer una mirada que considere la complejidad y la existencia de diferentes posturas frente a un mismo suceso.

EL HECHO HISTÓRICO: ENFOQUES HISTORIOGRÁFICOS

Durante muchos años, la enseñanza de la historia en nuestro país se realizó desde el paradigma positivista, cuyas características generales podrían resumirse como sigue:

- Historia concebida como única.
- Acento puesto en los hechos. No toma en cuenta conflictos ni procesos.
- Se toma como sujeto social al héroe.
- Las diferencias son vistas como esencialmente morales y no políticas.
- Algunos autores definían la historia, desde este paradigma como "la narración verídica y cronológica de los acontecimientos del pasado".

Desde hace unos años a esta parte prevalece el paradigma denominado "de la historia social", que tiene sus orígenes en Francia en 1930 y que subyace en los lineamientos de los diseños curriculares actuales.

Características generales del paradigma de la historia social:

- Pone en cuestión los relatos habituales.
- Recupera los conflictos y diferencias de las ideas, hechos y relatos del suceso histórico.
- Presenta las características y los rasgos propios de los diferentes grupos sociales.
- Recupera la figura del prócer con su condición de hombre.
- Tiene en cuenta los procesos y no sólo la dimensión político-institucional, sino también la económica, la social, la cultural y la vida cotidiana.

¹ Este material fue elaborado a partir de una capacitación recibida este año en un taller con la Lic. Adriana Serulnicoff, investigación bibliográfica y relectura del Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires.

LAS EFEMÉRIDES

Las efemérides constituyen un conjunto de hechos notables ordenados a partir de la fecha en la cual ocurrieron. Tendrán poder explicativo en la medida en que sean significadas desde cada presente particular, revalorizadas como un proceso y no como meros acontecimientos.

Los primeros aniversarios de la Revolución de Mayo, como así también los éxitos de las batallas del ejército criollo se festejaban en los espacios públicos, por ejemplo las plazas. Esta situación comienza a cambiar en las grandes ciudades con la llegada de la inmigración masiva de mediados de siglo XIX.

Años después, la escuela asume estas celebraciones dentro de su ámbito ayudando a fortalecer sentimientos patrióticos de pertenencia al Estado Nacional tanto de los hijos del país como de la masa de inmigrantes.

Las efemérides en la escuela van a cumplir una función de generadoras de identidad nacional, con la idea de lograr una lengua, una historia y una geografía en común².

LAS EFEMÉRIDES EN EL JARDÍN DE INFANTES

Como parte de los criterios didácticos para planificar el acercamiento de los niños a los hechos históricos, creemos que es importante comenzar con un trabajo de reflexión por parte de los docentes.

Una posible estrategia de trabajo en pequeños grupos para compartir y reflexionar con los docentes esta temática podría tener como ejes las siguientes consignas de trabajo

- Poner en común recuerdos de la celebración de las efemérides a través de nuestra escolaridad como alumnos. ¿Cuáles son los recuerdos que cada uno tiene de esta fecha patria? Realizar un listado.
- ¿Cuáles son los obstáculos que se nos presentan a los maestros a la hora de abordar estos temas con los más pequeños?
- Muchas veces se esgrimen razones por las cuales no abordar estas temáticas con niños pequeños. ¿Cuáles son en el caso de sus jardines?
- ¿Por qué les parece que sí es valioso o importante trabajar esta temática en el Jardín? Sugerimos identificar las razones por las cuales vale la pena pensar estrategias de enseñanza adecuadas al nivel para abordar esta temática.

Al pensar la enseñanza de la historia en el jardín, entendemos que los chicos se alfabetizan históricamente mucho antes de la adquisición de los contenidos.

Las efemérides generan persistencia de rasgos románticos en relación con los conceptos de nación e independencia coincidentes con las características cognitivas de los alumnos de este nivel educativo. Estos aprendizajes dificultan luego la construcción desde una mirada disciplinar compleja.

El abordaje de las efemérides en el nivel inicial plantea diversos problemas, ligados a la dificultad que implica el conocimiento del pasado por parte de niños pequeños. Sabemos que la construcción de la noción de temporalidad es un proceso que llevará muchos años en realizarse.

Si bien para construir el concepto del tiempo necesitamos, entre otras cosas, el transcurso del mismo, el pasado forma la historia sociocultural que da marco a nuestra vida.

En las distintas efemérides de nuestro país es posible distinguir por los menos tres ejes de trabajo que se encuentran interrelacionados:

- Se busca familiarizar a los alumnos con la pregunta acerca de qué pasó hace tantísimo tiempo que aún hoy lo seguimos recordando.
- La mayoría de las fechas patrias tienen como denominador común un período histórico con características de vida cotidiana similares.
- Es preciso acercar a los alumnos a algunos aspectos de la vida de las personas que protagonizaron los sucesos que se recuerdan.

Una propuesta de enseñanza para niños pequeños debe cuidar el manejo de las nociones temporales y ser rigurosas y cautelosas en la elaboración de itinerarios didácticos.

En este sentido es fundamental que los docentes acerquen a los alumnos a este pasado tan lejano a través de variados testimonios concretos: salidas al centro histórico de la ciudad, visitas a museos históricos o de arte, donde distintos grupos puedan observar reproducciones de cuadros de la vida cotidiana de la época; el maestro lee lo que dicen los libros, los niños escuchan relatos de los protagonistas, o ven escenas seleccionadas de películas que muestran características de época.

Proponemos rescatar el hecho de disfrutar del relato del maestro que cuenta historias sobre la historia. Asimismo, en Internet se accede fácilmente a buenas imágenes, cuadros de artistas que representan escenas de la vida en la época colonial, que se pueden imprimir o mostrar a los niños en las pantallas de las computadoras o con la ayuda del proyector.

² Bibliografía sugerida sobre este tema:

• El pueblo quiere saber de qué se trata. Historia oculta de la Revolución de Mayo. Noemí Goldman, Ed. Sudamericana, Colección "Los nudos de la Historia", Bs. As., 2009.
• "Crisis imperial, Revolución y Guerra (1806-1820)" en Goldman, Noemí (comp.): Revolución, República, Confederación (1806-1852); Ed. Sudamericana; Buenos Aires; 1998
• Carretero. M.; Krieger, M.: "La usina de la patria y lamente de los alumnos. El estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas" en Carretero, M. Rosa, A., González M. (comp.); Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Ed. Paidós, 2006

Sin embargo, será importante evitar el trabajo y la observación de láminas o dibujos estereotipados de revistas donde un mal dibujo creado "para niños" intenta representar personajes o lugares de la época colonial tergiversando aquella realidad y confundiendo. Si los niños las traen de sus casas podemos explicarles que esos dibujos fueron realizados por un ilustrador (en general el nombre figura en los datos editoriales) del modo en que se ilustran los cuentos.

Nos proponemos ofrecer a los niños algunas primeras aproximaciones al pasado, acercándolos al conocimiento de:

- Algunos hechos de la historia argentina.
- Algunas características de la vida cotidiana de la época colonial y las primeras décadas de la Independencia.
- Algunos aspectos de la vida de los personajes y grupos sociales involucrados.
- Reconocimiento de algunas formas en que el pasado se manifiesta en el presente.
- Observación sistemática de imágenes y objetos antiguos.
- Elaboración y realización de encuestas y entrevistas.
- Comunicación del resultado de sus indagaciones.
- Valoración y respeto por los símbolos patrios.

Desde esta perspectiva el momento del acto escolar se convierte en una situación de aprendizaje, cierre de un proyecto trabajado y compartido con los niños, donde se celebra y se disfruta entre todos y no de exposición a los niños para el disfrute de los adultos. ■

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Historia para los más chiquitos. El 25 de mayo de 1810. Goris, Beatriz Ed. Puerto Creativo. Colección Nuestro Mundo Social. 2010
- Efemérides, entre el mito y la historia. Sinfonía en cuatro movimientos. Zelmanovich, Perla. Ed. Paidós. Colección Cuestiones de Educación. 1994
- Qué pasó el 25 de Mayo. Colección Una historia de la Historia, 1988, Coquema Grupo Editor.
- Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Marco general y 4 y 5 años. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento y Currícula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2000

*** Nora Rut Kuitca**

Lic. en Educación, Universidad Nacional de Quilmes. Diploma Superior en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO. Egresada de la Escuela de Coordinadores de Grupos, Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Prof. de Educación Preescolar, Instituto Nacional Superior de Profesorado de Jardín de Infantes "Sara C. de Eccleston". Supervisora Titular Docente de Nivel Inicial en el ámbito de la Dirección General de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por concurso Resolución N° 5573/MEGC/207

*** Claudia Sánchez**

Profesora de Educación Preescolar egresada de I.S.E.F.I Dra. Patricia Cirigliano, Orientadora de Formadores y Educadores en Educación Sexual, egresada del Instituto de Prevención para la Salud CETIS y Psicóloga Social de la 1ª Escuela de Psicología Social Dr. Enrique Pichón Riviere. Pasantía Internacional Estado de Israel, Ministerio de Relaciones Exteriores, Centro Golda Meir "Atención Educativa a Niños Menores de 6 años, en Marcos Regulares y Especiales". Se ha desempeñado como docente y coordinadora en "Verano en la Escuela" de la Ciudad y Provincia de Bs. As. y Directora del Nivel Inicial del Inst. María Bianchi de Copello (A-364) durante el período 1992-2007. Actualmente es Supervisora Pedagógica de Nivel Inicial en el ámbito de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires). Es miembro del Comité Argentino de la OMEP



Participá del evento más importante del año sobre educación infantil

III Encuentro Internacional de Educación Infantil de la OMEP "Ciencias y Educación Ambiental: enseñando a comprender el mundo y a vivir de manera sustentable"

25, 26 y 27 de junio de 2010

Sede del evento: Escuela Manuel Belgrano
La Pampa 2226 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina

ÁREAS TEMÁTICAS:

Educación ambiental - Construcción de ciudadanía desde la primera infancia - Ciudades amigas de los niños - Conocimiento del ambiente social y natural en el nivel inicial

EXPOSITORES CONFIRMADOS:

Lic. Silvia Alderoqui, Arq. Teresa Chiurazzi, Lic. Rita Domínguez, Dra. María Paz Echeverriarza (UNESCO Mercosur), Dra. María de los Ángeles (Chiqui) González, Lic. Raquel Gurevich, Lic. Verónica Kaufmann, Lic. Andrea Ocampo, Dra. Flavia Raneri, Prof. Silvia Rebagliatti, Lic. Patricia Redondo, Ing. Agr. Claudia Serafini, Lic. Adriana Serulnicoff, Lic. Hilda Weissmann (España), Dra. Beatriz Zapata Ospina (Colombia), Lic. Perla Zelmanovich.

TALLERISTAS CONFIRMADOS:

Lic. Cecilia Bernardi, Prof. Elías Buzarquiz, Lic. Silvia Calvo, Dr. Néstor Camino, Prof. Claudia Mabel Díaz, Prof. Gloria Dicovski, Prof. Esteban Dicovski, Prof. Patricia Garbarino, Prof. María Giménez, Prof. Ariela Grunfeld, Prof. Marina Pelleterio

ACTIVIDADES:

Visitas guiadas optativas a: Biblioteca Nacional de Maestros, Centro de interpretación del Casco Fundacional de la Ciudad de Buenos Aires, Jardín Botánico de la Ciudad de Buenos Aires, La Nube: Biblioteca y Centro de Documentación, Museo Argentino de Ciencias Naturales, Museo de las Escuelas, Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti, Planetario de la Ciudad de Buenos Aires "Galileo Galilei", Reserva Ecológica Costanera Sur, Zoológico de Buenos Aires. **Paneles, Conferencias centrales y Talleres** con propuestas concretas para desarrollar en las salas con contenidos de las ciencias sociales, naturales, temas ambientales y del cuidado de la salud. **Presentación de trabajos libres y experiencias. Exposición** de libros y material educativo y audiovisual.

ORGANIZACIÓN ACADEMICA

*Especialistas: Lic. Hilda Weissmann; Ing. Agr. Claudia Serafini; Lic. Verónica Kaufmann y
Comité Argentino de la OMEP*

INFORMES E INSCRIPCIÓN

EDICIONES PUERTO CREATIVO

Talcahuano 316 1º piso "105"- Buenos Aires
Teléfono/Fax(54 11) 4372-2361
reddecapacitacion@uolsinectis.com.ar

OMEP - Comité Argentino

Sarmiento 2233, piso 11"C", Buenos Aires (1044)
Teléfono/Fax (54 11) 5953-0132
E-mail: omepargentina@gmail.com

www.omep.org.ar

De qué hablamos cuando hablamos de revolución

Por Analía Finger y Valeria Aranda *

A continuación, se presenta una propuesta didáctica para trabajar, a propósito del Bicentenario de la Revolución, el concepto de ‘revolución’ con alumnos de primaria.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El presente proyecto pretende, en el marco de la celebración del Bicentenario de la Revolución de Mayo, indagar, problematizar y conceptualizar lo que los niños entienden por revolución.

En este sentido, las actividades que siguen, buscan en un primer momento recuperar sus ideas en torno al concepto en cuestión; así como también, a partir de ellas, brindarles la posibilidad de complejizar dichas concepciones, en el sentido de incluir en la definición de este concepto ideas, como las de proceso, transferencia de poder, múltiples dimensiones y transformación histórica, por ejemplo.

Por esta razón, realizamos una recopilación de definiciones del concepto “revolución” para encuadrar el proyecto y tener presentes cuáles son algunas de las definiciones teóricamente relevantes entre los historiadores.

Cabe destacar que este marco acompaña la conceptualización del docente, pero no es para trabajar directamente con los chicos, sino para brindar una herramienta que permita arrojar luz sobre el eje de este trabajo: “de qué hablamos cuando hablamos de revolución”.

Charles Tilly, en “Las revoluciones europeas, (1492-1992)”

“... definir con mayor precisión el término revolución. Consideremos que la revolución es una transferencia por la fuerza del poder del Estado, proceso en el cual al menos dos bloques diferentes tienen aspiraciones, incompatibles entre sí a controlar el estado, y en el que una fracción importante de la población sometida a la jurisdicción del Estado apoya las aspiraciones de cada uno de los bloques. Dichos bloques pueden ser grupos homogéneos, como por ejemplo la clase de los grandes terratenientes, pero frecuentemente están formados por coaliciones de gobernantes, miembros de la población y pretendientes al poder. En una revolución, la comunidad política no se comporta como antes; la distinción entre gobernantes, miembros de la población y pretendientes al poder se hace menos nítida y luego se modifica. Muchas veces, en el curso de una revolución, aquellos que en un principio no luchaban por

el poder ni se movilizaban, participan en el proceso. Cuando el poder del Estado se ve seriamente amenazado, todos los intereses que dependen de la acción del Estado están en peligro. Si existe una mínima organización y vinculación entre los miembros de la población, ver súbitamente amenazados unos intereses compartidos es un poderoso acicate para que la población se movilice”.

E. J. Hobsbawm, en “La revolución en la historia”

“... las definiciones de la ciencia social son irreales y tienden a asumir la existencia de una clase universal de revoluciones (o un solo tipo ideal de revolución) siendo necesario establecer los criterios de pertenencia a esa clase universal. La definición puede ser tan amplia que no nos diga nada de interés sobre las revoluciones concretas”.

“... No las clasificaremos como revoluciones si no implican transferencias potenciales de poder. Por otra parte, si la mayor parte de nosotros no considerara el contexto de la transformación histórica como un elemento esencial en el fenómeno, la historia comparativa de las revoluciones no habría hecho desaparecer tácitamente a la mayor parte de los componentes del grupo más amplio de acontecimientos conocidos con el nombre de revoluciones”.

A partir de lo leído, apuntaremos a la construcción de la noción de revolución, **desde lo social**, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Enfrentamiento al menos entre dos partes representativas de una sociedad.
2. Revolución desde abajo, desde los sometidos.
3. Movilización a partir de la comprensión de intereses comunes. Toma de conciencia.
4. Transferencia de poder que implica cambio con respecto al orden de cosas dado.
5. Idea de proceso.
6. Múltiples causas intervienen en una revolución.

EXPLICACIÓN DEL RECORRIDO DEL PROYECTO

Al comienzo, se deberá realizar una indagación sobre las ideas previas de los alumnos sobre el tema a trabajar, a partir de las preguntas sugeridas a continuación y dando así, inicio al cuaderno de registros. Este proyecto cuenta con tres grandes partes: la primera es el trabajo de lectura e interpretación de imágenes, la segunda recupera tres propuestas para analizar el impacto de una revolución en la vida cotidiana de los sujetos y por último, se propone un análisis más profundo de la Revolución de Mayo. En cada una de las instancias deberá registrarse lo trabajado y los cambios en el análisis del concepto de revolución, para que al finalizar el recorrido, los niños puedan, no sólo se observar los resultados, sino todo el proceso elaborado. Con respecto a la selección del material, tanto en el trabajo de imágenes como en la película, el cuento y el prólogo, se tomaron como casos de estudio las Revoluciones Francesa e Industrial y la Revolución de Mayo. El docente podría seleccionar otros casos de estudio que se adecúen a su planificación, ya que el objetivo es el trabajo sobre el concepto de revolución y no sobre el caso en sí.

TRABAJO A PARTIR DE LAS IDEAS PREVIAS

Las mismas serán recopiladas en un cuaderno, a modo de diario, en el cual los niños podrán ir realizando sucesivas aproximaciones al concepto.

La idea es que a medida que se avanza en las distintas actividades, los niños vuelvan al registro escrito para revisar su definición de revolución y de esta manera, tengan la oportunidad de agregar, cambiar, modificar o quitar aspectos de la primera definición.

Registro escrito

- Para vos, ¿qué es una revolución?
- ¿Por qué pensás que se produce una revolución?
- ¿Qué palabras creés que están relacionadas a "Revolución"? Hacé una lista con ellas.
- ¿Para qué sirve una revolución?
- ¿Cómo podés darte cuenta cuando empieza una revolución? ¿Tiene principio? ¿Tiene fin?
- ¿Quiénes llevan a cabo las revoluciones?

Trabajo con imágenes

1º momento

A partir de diferentes imágenes vinculadas de alguna forma con la idea de revolución, se puede pedir a los niños que en pequeños equipos, las agrupen de acuerdo a un criterio, que luego deberán argumentar.

Por ejemplo: imágenes que ilustran una revolución tales como las que corresponden a fotografías del trabajo en las fábricas durante la Revolución Industrial, o las de la escena de La Toma de la Bastilla.

También pueden incluirse imágenes revolucionarias en sí mismas como una pintura que cambia la forma del concebir el arte, por ejemplo.

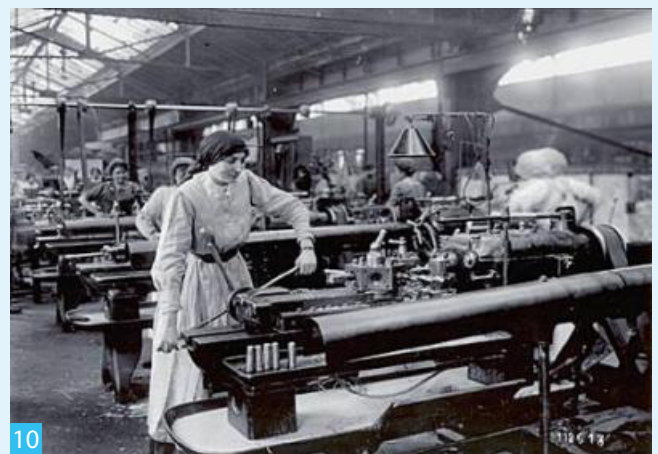
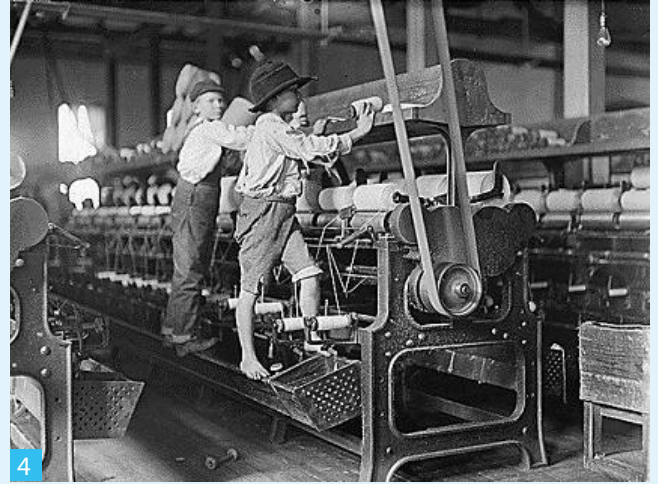
Una sugerencia: de ser posible, sería interesante acordar un trabajo conjunto con el profesor o profesora de Plástica ya que con su intervención podría lograrse una lectura más profunda de este tema.

Finalmente, pueden agruparse aquellas imágenes que los niños consideren que no se relacionan de ninguna forma con el concepto trabajado.



¹ Cada una de las imágenes que se seleccionaron para el desarrollo de la primera parte del trabajo, cuentan con su contexto. Esto se incluye para que el docente pueda ubicarse en relación a la historia de las imágenes, pero es importante que al presentarlas a los alumnos, dicho contexto sea apartado para favorecer la espontánea producción de los niños.

Una vez que los alumnos tuvieron la posibilidad de enfrentarse a las imágenes desde sus ideas y ponerlas en común en el ámbito de la clase, el docente puede dar a conocer los datos que tiene sobre cada una.



- (1) *La liberté guidant le peuple*, pintura de Eugène Delacroix, erróneamente asociada a la revolución de 1789 pese a que corresponde a los sucesos revolucionarios de 1830. Museo del Louvre, París
- (2) *Toma de la Bastilla*, cuadro de Jean-Pierre Houël (1735-1813) En el centro se aprecia el arresto del marqués de Launay.
- (3) *Revolución Industrial - fábrica*
- (4) *Revolución Industrial – Trabajo infantil.*
- (5) *Monumento a la Revolución. Ciudad de México (1938)*
- (6) *La persistencia de la memoria* Salvador Dalí, 1931 Óleo sobre lienzo - Surrealismo 24cm x 33cm MOMA, Nueva York, Estados Unidos
- (7) *Revolución agraria en México*
- (8) *Juan Santos Atahualpa (c. 1710 - c. 1756) fue el dirigente quechua de una importante rebelión indígena en el Perú.*
- (9) *El Juramento del Juego de la pelota según Jacques-Louis David. Para celebrar el acontecimiento, los parlamentarios jacobinos (Sociedad de los Amigos de la constitución) encargaron un año después a Jacques-Louis David plasmar el juramento. Pero para 1793, sólo tenía el esbozo del cuadro y la convulsa vida política francesa había cambiado lo suficiente como para no identificarse demasiado con el cuadro.*
- (10) *Revolución Industrial. Trabajo de la mujer*

2º momento

En la puesta en común, conviene profundizar en la lectura de las imágenes tratando de que se expliciten los criterios seleccionados por cada equipo. Dicha exposición podría orientarse de la siguiente manera:

- ¿Qué aspectos de la imagen les hicieron pensar en la idea de revolución?
- ¿Todos los grupos puntualizaron los mismos aspectos sobre determinada imagen?
- ¿Qué sensaciones transmiten las imágenes?
- ¿Podríamos armar la historia que muestra la imagen?

3º momento

Retomando las lecturas que se lograron en la instancia anterior, se puede pedir a los niños que escriban epígrafes para algunas de las imágenes que el docente seleccionará. En la escritura de epígrafes, es importante que se retomen las ideas expuestas en el momento anterior, buscando que los alumnos logren seleccionar la idea a transmitir pudiendo construir una frase que impacte en el lector y que permita comunicar la idea más amplia.

La complejidad del trabajo de producir estos epígrafes, permite seguir pensando las ideas sobre revolución que circulaban en el aula.

Finalizada esta actividad, sería oportuno volver al registro de las ideas sobre “revolución”.

EL IMPACTO DE UNA REVOLUCIÓN EN LA VIDA COTIDIANA

Las siguientes propuestas pueden ser abordadas por el docente como disparadores para trabajar las distintas revoluciones, o si estas ya fueron trabajadas, pueden servir como instancias de cierre donde establezcan relaciones entre los relatos y lo estudiado. Tanto en una como en otra opción, el propósito es dar cuenta del impacto que tienen estos grandes cambios, en la vida de las personas.

Nos interesa rescatar las siguientes reflexiones:

- ¿Cuáles son las reacciones del sujeto? ¿Se siente parte del cambio? ¿Entiende el cambio? ¿Lo asusta, lo intimida?
- ¿Cómo era la situación antes? (el trabajo, la sociedad, el gobierno, etc) ¿Qué fue lo que cambió?

En cada una de las instancias propuestas a continuación sería interesante proponer un registro de las ideas que surgen en el aula.

Proyección de “Tiempos Modernos” (1936) escrita y dirigida por Charles Chaplin

Cabe destacar que aunque la película corresponde al contexto de la Segunda Revolución Industrial, ilustra claramente el impacto en las personas a partir de la presencia de las máquinas en la producción. El fragmento que nos interesa para este trabajo es la primera mitad, o sea, todas las escenas que transcurren en la fábrica.

Preguntas sugeridas para profundizar en el tema:

- ¿Cuál es la tarea que debe realizar el protagonista?, ¿qué otras funciones se pueden observar?
- ¿Qué se produce en esa fábrica?
- ¿Cuál es la importancia del tiempo en el trabajo? Busquen ejemplos de esto en escenas de la película.

Ficha de la película

Dirección: Charles Chaplin

Producción: Charles Chaplin - Regent (United Artists)

Guión: Charles Chaplin

Música: Charles Chaplin

Fotografía: Rollie Totheroh e Ira Morgan

Reparto:

- Charles Chaplin

- Paulette Goddard

- Henry Bergman

- Chester Conklin

- Lloyd Ingraham

Año: 1936

Género: Comedia/Romance

Duración: 87 minutos

Compañías: Productora United Artists Ficha en IMDb

En relación a la pregunta sobre qué se produce en esta fábrica, es importante hacer notar que en esas escenas no se puede identificar cuál es el producto final. El docente puede intervenir para preguntar a los niños por qué el director de la película no muestra lo que se fabrica, o sea, desde qué mirada está contada la historia. Este análisis puede evidenciar algunos de los rasgos del modo de producción capitalista.

Lectura de “Tiempos difíciles” de Charles Dickens, 1854

Descripción de una ciudad.

Era una ciudad de ladrillo rojo, es decir, de ladrillo que habría sido rojo si el humo y la ceniza se lo hubiesen consentido; como no era así, la ciudad tenía un extraño color rojinegro, parecido al que usan los salvajes para embadurnarse la cara. Era una ciudad de máquinas y de altas chimeneas, por las que salían interminables serpientes de humo que no acababan nunca de desenroscarse, a pesar de salir y salir sin interrupción. Pasaban por la ciudad un negro canal y un río de aguas teñidas de púrpura maloliente; tenía también grandes bloques de edificios llenos de ventanas, y en cuyo interior resonaba todo el día un continuo traqueteo y temblor y en el que el émbolo de la máquina de vapor subía y bajaba con monotonía, lo mismo que la cabeza de un elefante enloquecido de melancolía. Contenía la ciudad varias calles anchas, todas muy parecidas, además de muchas calles estrechas que se parecían entre sí todavía más que las grandes; estaban habitadas por gentes que también se parecían entre sí, que entraban y salían de sus casas a idénticas horas, levantando en el suelo idénticos ruidos de pasos, que se encaminaban hacia idéntica ocupación y para las que cada día era idéntico al de ayer y al de mañana y cada año era una repetición del anterior y del siguiente.

Preguntas sugeridas para profundizar en el tema:

- ¿Cómo caracteriza el autor a la ciudad en la que vive?
- ¿Qué sensaciones transmite a través de su descripción?
- ¿Con qué cambios históricos relacionan las características de la ciudad del cuento?

Lectura de un Fragmento del prólogo de la traducción de “El Contrato Social” por Mariano Moreno

La gloriosa instalación del gobierno provisorio de Buenos Aires ha producido tan feliz revolución en las ideas, que agitados los ánimos de un entusiasmo capaz de las mayores empresas, aspiran a una constitución juiciosa y duradera que restituya al pueblo sus derechos, poniéndolos al abrigo de nuevas usurpaciones. Los efectos de esta favorable disposición serían muy pasajeros, si los sublimes principios del derecho público continuasen misteriosamente reservados a diez o doce literatos, que sin riesgo de su vida no han podido hacerlos salir de sus estudios privados. Los deseos más fervorosos se desvanecen, si una mano maestra no va progresivamente encadenando los sucesos, y preparando, por la particular reforma de cada

ramo, la consolidación de un bien general, que haga palpables a cada ciudadano las ventajas de la constitución y lo interese en su defensa como en la de un bien propio y personal. Esta obra es absolutamente imposible en pueblos que han nacido en la esclavitud, mientras no se les saque de la ignorancia de sus propios derechos que han vivido. El peso de las cadenas extinguía hasta el deseo de sacudirlas; y el término de las revoluciones entre hombres sin ilustración suele ser que, cansados de desgracias, horrores y desórdenes, se acomodan por fin a un estado tan malo o peor que el primero a cambio de que los dejen tranquilos y sosegados.

Habría que comenzar retomando la biografía de Moreno, especificando el papel que tuvo en la Revolución de Mayo, para luego, poder analizar algunos pasajes de su escrito donde se puedan apreciar sus ideas respecto a lo que estaba ocurriendo en Buenos Aires.

Preguntas sugeridas para profundizar en el tema:

- ¿Por qué se refiere a la Revolución de Mayo como la “feliz revolución de las ideas”?
- ¿Por qué considera importante que la Revolución no quede en manos de “diez o doce literatos”?
- ¿Por qué se refiere a este pueblo como “un pueblo nacido en la esclavitud”? ¿Qué quiere decir “con sacarlos de la ignorancia de sus propios derechos”?
- Analicen esta frase: “...cansados de desgracias, horrores y desórdenes, se acomodan por fin a un estado tan malo o peor que el primero a cambio de que los dejen tranquilos y sosegados”. Según la visión de Moreno, ¿Cuáles son los peligros que esta situación oculta? Y ¿cómo podrían evitarse?

PROPUESTA DE CIERRE

Releer, individualmente, todas las producciones registradas en el cuaderno del proyecto, para luego en forma colectiva construir con el aporte de todos los niños, una definición del concepto de revolución que dé cuenta del recorrido realizado.

Para seguir trabajando con la revolución de mayo:

Retomando el trabajo realizado a partir de la lectura del prólogo del Contrato Social de Mariano Moreno, se identificarán algunos de los problemas que se planteaban, en relación al éxito o al fracaso de la revolución de 1810. Por ejemplo, en el escrito de Moreno queda en claro la importancia que otorga a la toma de conciencia por parte del pueblo, o sea identificarse con la causa revolucionaria y hacerla propia.

A partir del planteo de este problema, les proponemos leer las biografías de algunos de los protagonistas de la época (Cisneros, Belgrano, Castelli, Saavedra) para establecer cuál pudo haber sido su postura frente a esta problemática.

En el siguiente link pueden encontrar algunas de la biografías para el trabajo:

<http://www.elhistoriador.com.ar/biografias/biografias.php>

INTERCAMBIO CON LOS PADRES

Es interesante pensar que el concepto de revolución está en discusión entre los especialistas y que los adultos cuentan con sus propias conceptualizaciones en relación al tema.

Por esta razón, puede ser enriquecedor convocar a los padres, no sólo para mostrar el recorrido que hicieron los niños, sino para pedirles que ellos también lo realicen y poder reflexionar acerca del proceso que todos hacemos al querer definir algún concepto histórico, social y político.

* **Valeria Aranda**

Maestra de grado desde 1999. Trabajó en escuelas públicas y privadas. Se encuentra finalizando la Lic. en Ciencias de la Educación, UBA.

* **Analía Finger**

Maestra de 1° y 2° ciclo, desde 1999, en escuelas públicas y privadas y Lic. en Ciencias de la educación.

Publicaciones 12(ntes)

Libros con DVD para la capacitación de docentes y directivos

- > 12(ntes) Gestión de las Instituciones Educativas
- > 12(ntes) Enseñar Matemática. Nivel Inicial y Primario
- > 12(ntes) Primer Ciclo
- > Educación Inicial. Estudios y prácticas. *En conjunto con la O.M.E.P*

#08 12(ntes) Gestión de las Instituciones Educativas. Cultura e identidad institucional

#04 12(ntes) Enseñar Matemática. Nivel Inicial y Primario

#03 12(ntes) Primer Ciclo

#01 Educación Inicial: estudios y prácticas

Más información sobre sumarios u otras producciones
www.12ntes.com / info@12ntes.com

El juego de la Revolución de Mayo

A continuación, les presentamos una propuesta para trabajar la Revolución de Mayo en la escuela, a través de un juego de simulación. El mismo fue publicado en el libro Laboratorio de Ciencias Sociales de Gustavo Gotbeter, Gustavo Iaies y Analía Segal, de Editorial Aique, 1992

Vamos a transportarnos imaginariamente hasta la época de la Revolución de Mayo. Buenos Aires ha crecido mucho desde la creación del Virreinato del Río de la Plata, en 1776. La intensa actividad del puerto ha hecho prosperar a muchos comerciantes españoles y criollos.

Transcurren los primeros meses de 1810. Llegan algunas noticias que provocan revuelo en la población. España ha caído en manos de los franceses y el emperador Napoleón Bonaparte ha hecho apresarse al rey de España, Fernando VII.

Vas a formar parte de un grupo imaginario de criollos que, alertados por esa noticia, han decidido impulsar una revolución contra las autoridades españolas.

La acción transcurre en los alrededores de lo que hoy es la Plaza de Mayo.



■ Esta es la histórica Casa de la Recova

INSTRUCCIONES

El grado se dividirá en equipos. Cada uno de ellos representa a un grupo de criollos comprometidos con la revolución. Se presentará a los alumnos dos problemas que deberán resolver.

- Según la resolución que tome cada grupo respecto a los problemas, logrará mayor o menor apoyo de las personas reunidas en la plaza. En este juego el resto de la clase representará al pueblo y su voto decidirá qué grupo lo va a gobernar
- En la primera ronda, cada equipo resuelve un problema. Luego lo leerá en voz alta y contará lo que ha decidido hacer y por qué. El resto de la clase votará individualmente a favor o en contra, apoyando o no la resolución.
- En la segunda ronda, cada equipo resuelve el segundo problema y se procede de la misma forma. El equipo que obtenga más apoyo por parte de sus compañeros será el ganador.

LAS TARJETAS

1. Consultar a las provincias

Los franceses han invadido a España y el rey está preso. Algunos creen que es el mejor momento para desplazar rápidamente al virrey y a los demás funcionarios españoles, ya que el rey no los puede apoyar. Otros dicen que no se puede tomar una decisión solamente desde Buenos Aires: se debe consultar a las provincias aunque pasen muchos meses antes de obtener una respuesta y se pierda la oportunidad de presionar a los españoles ahora que están debilitados. ¿Qué hacemos?

2. Convocar al pueblo

Los que planean en Buenos Aires esta revolución contra las autoridades españolas son pocos. Algunos dicen que ha llegado el momento de convocar al pueblo para que participe. De esa forma se lograría más fuerza. Otros opinan que la gente no está preparada y que sería muy difícil organizarla. Creen que hay que actuar rápido y que es mejor seguir solos. ¿Qué conviene hacer?

3. Los españoles y el gobierno

Se discute cómo se conformará un nuevo gobierno en el que los criollos tengan más poder. Los españoles quieren seguir participando en él. Algunos criollos sostienen que hay que presionarlos para que se vayan del gobierno, aunque sea utilizando la fuerza. Otros opinan que, aunque sea más difícil, hay que seguir dialogando para evitar los enfrentamientos. ¿Qué conviene hacer?

4. ¿Extender la revolución?

La revolución ha triunfado. Se ha constituido un gobierno criollo. Algunos dicen que ahora hay que tratar de extender la revolución por todo el continente, para echar definitivamente a los españoles y estar más tranquilos. Otros sostienen que en un principio es mejor dedicar toda la energía a organizar los nuevos gobiernos en las provincias. ¿Qué es mejor hacer?

5. ¿Declararnos leales a Fernando VII?

Algunos sostienen que el nuevo gobierno debe declararse leal a Fernando VII, rey de España, es decir, obedecer sus órdenes ahora y cuando salga de prisión. Si él está preso, argumentan, no podrá estorbar por el momento, esta actitud respecto del rey posibilita además una mejor relación con los españoles. Otros creen que si se hace una revolución no se debe estar dispuesto a aceptar órdenes de nadie. ¿Qué es más conveniente?

6. ¿Qué hacer con el virrey?

Se debe decidir qué actitud tomar con el virrey depuesto. Algunos proponen fusilarlo porque se sospecha que intenta conspirar. Sería una muestra de lo que les puede ocurrir a los que actúen contra la revolución. Otros dicen que esto crearía una mala imagen del movimiento. "Se debe intentar mantener la calma", dicen. ¿Qué hacer?

7. ¿Todos los españoles son enemigos?

Ha llegado a Buenos Aires una brigada al mando del general Ojeda. Un militar español que peleó junto a los criollos cuando los ingleses intentaron invadir el Río de la Plata en 1806. Siempre se caracterizó por ser un hombre de bien. Se sospecha que podría estar participando de una conspiración en contra de la nueva Junta de Gobierno. Algunos dicen que hay que fusilarlo. "Es español y si está en contra de nosotros es nuestro enemigo", sostienen. Otros afirman que hay que dejarlo libre, porque es una persona querida por el pueblo. ¿Qué se hace con él?

8. Libertad de comercio

Algunos criollos sostienen que debe extenderse la libertad a todos los campos. En lo económico, dicen, debe permitirse a cada uno comprar y vender lo que quiera y a donde quiera. De esa manera se estaría permitiendo al pueblo comprar los mejores productos a los mejores precios. Otros sostienen que deben ponerse límites para proteger la industria local y que no se debe permitir traer del exterior nada de lo que se produce aquí. ¿Qué es mejor: proteger a las industrias locales o luchar por la libertad de la gente de comprar los productos más baratos?

9. ¿Qué actitud tomar con los esclavos?

En el virreinato hay esclavos. Algunos dicen que es hora de liberarlos, ya que ellos pelearon junto a los criollos contra los ingleses. Otros dicen que esto irritaría a las familias que tienen en sus casas y que además se corre que comiencen a exigir de la revolución derechos que nadie está dispuesto a otorgarles. ¿Qué conviene hacer?

10. ¿En secreto o a viva voz?

En los meses que han transcurrido se han ordenado fusilamientos de personas que estaban en contra de la revolución. Algunos sostienen que hay que ocultar esa información a la gente. Se podría crear una mala imagen de los hombres que participan en ella. Otros, en cambio, afirman que si se empieza algo nuevo debe decirse la verdad, porque servirá de lección a los demás. ¿Qué debe hacerse?

11. Llegan los delegados del interior

Han llegado a Buenos Aires delegados de otras provincias para incorporarse a la Junta de Gobierno. Son tantos que es posible que SUS ideas tengan mucho peso a la hora de decir, sobre todo si hay que votar. Algunos sostienen que no se los puede incorporar en las mismas condiciones que tienen los porteños "Después de hacer la revolución y sacrificarnos, podrían venir ellos, que no tuvieron nada que ver y cambiarlo todo", dicen. Otros creen que si se pretende conformar un gobierno para todo el país, deben participar todas las provincias por igual. ¿Qué se debe hacer?

12. Cómo continuar el gobierno

La revolución se hizo y se expulsó a los españoles, pero pocos criollos saben cómo se gobierna un país. Algunos dicen que, excepto al virrey, se debe mantener por un tiempo a todas las autoridades españolas hasta aprender cómo se manejan las instituciones. Otros afirman que hay que excluir a los españoles del gobierno. "Si hicimos una revolución es para gobernar solos." ¿Qué es mejor hacer?

PARA PENSAR DESPUÉS DEL JUEGO

Acabas de participar de una imaginaria Revolución de Mayo. A partir de las decisiones que cada grupo tomó se definieron algunas características de la misma.

Como te habrás dado cuenta, en el juego no se mencionaban los nombres reales de los protagonistas. Pero los hechos y problemas que se discutían eran muy semejantes a los que se plantearon en 1810.

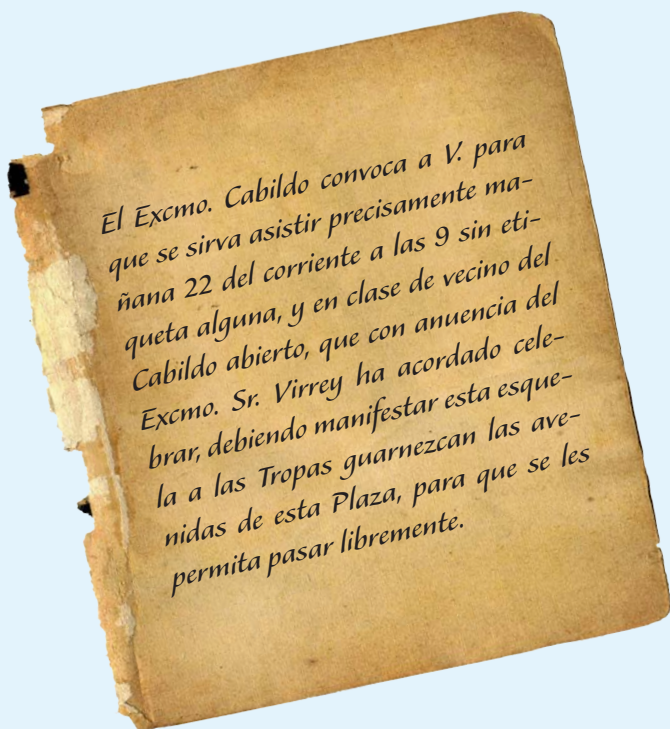
- ¿Qué hechos y qué circunstancias te parece que tuvieron más influencia sobre las decisiones de los hombres de Mayo?
 - ¿Los que se originaron en el Río de la Plata?
 - ¿Los que se originaron en Europa?
 - ¿Los que se originaron en el interior del virreinato?
 - ¿Los contemporáneos a la revolución o los que sucedieron antes?
 - ¿O todos ellos? ¿Por qué? ¿Podes dar ejemplos?
- ¿Hay algún hecho que te parezca especialmente importante, tanto que si se hubiera dado de otra manera habría cambiado el curso de los acontecimientos?

En algunos de los problemas tuviste que decidir quiénes y cómo iban a participar de la revolución y qué lugar iban a tener los distintos grupos y sectores en el nuevo gobierno.

En estos documentos vas a encontrar información acerca de cómo se resolvieron estos temas en 1810. Orientá tu lectura con estas preguntas

- ¿Participó el pueblo entero de los hechos de Mayo?
- ¿Quiénes fueron los miembros del Cabildo Abierto? ¿Quiénes participaron de las decisiones?
- A través de la composición de la Primera Junta, ¿podrías afirmar que los criollos esperaron a los hombres del interior o que finalmente comandaron esa junta los que estaban en Buenos Aires? ¿Se los invitó e incluyó después?

A través de la composición de la Primera Junta, ¿podrías afirmar que los criollos esperaron a los hombres del interior o que finalmente comandaron esa junta los que estaban en Buenos Aires? ¿Se los invitó o incluyó después?



El Excmo. Cabildo convoca a V. para que se sirva asistir precisamente mañana 22 del corriente a las 9 sin etiqueta alguna, y en clase de vecino del Cabildo abierto, que con anuencia del Excmo. Sr. Virrey ha acordado celebrar, debiendo manifestar esta esquila a las Tropas guarnezcan las avenidas de esta Plaza, para que se les permita pasar libremente.

En 1810 vivían en las Provincias Unidas unas 400.000 personas. De esa cantidad, 90.000 residían en Buenos Aires, en la ciudad y en la campaña.

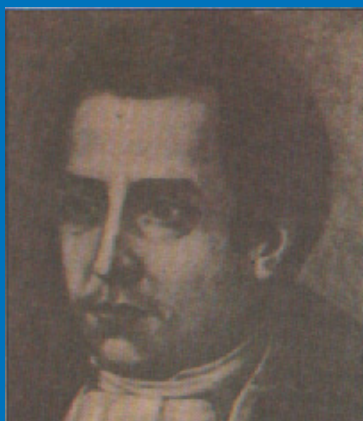
El Cabildo Abierto del 22 de mayo debía discutir acerca de la continuidad del virrey y la formación de un gobierno patrio.

Para integrarlo se convocó, como era costumbre, a los vecinos de Buenos Aires.

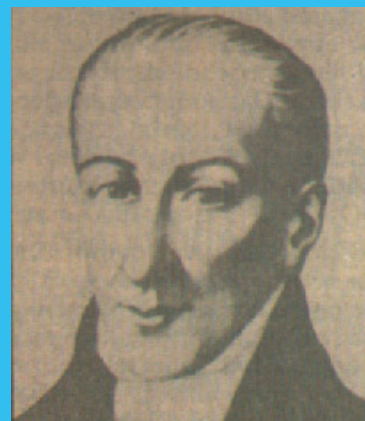
Se imprimieron 600 tarjetas, se repartieron 450 invitaciones y solo asistieron 251 personas.



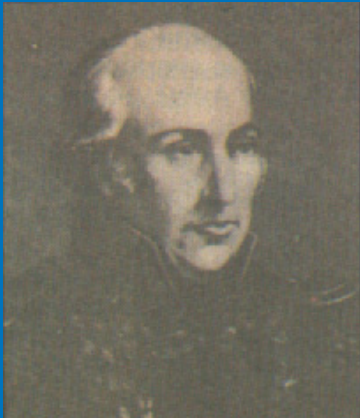
Cornelio Saavedra, Presidente natural de Potosí, Alto Perú, 51 años, casado, varios hijos. Residente desde niño en la ciudad de Buenos Aires. Estudió en el Real Colegio de San Carlos. Comerciante prestigioso, en 1806 fue proclamado comandante del cuerpo de Patricios que contribuyó a formar con su dinero. Su actuación durante las invasiones inglesas es notoria, como también su acción política posterior.



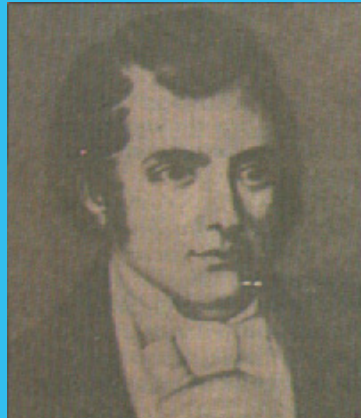
Mariano Moreno, secretario, porteño, 33 años, casado, un hijo. Estudió en el Real Colegio de San Carlos y se recibió de abogado en la Universidad de Chuquisaca. Ejerció su profesión en Buenos Aires.



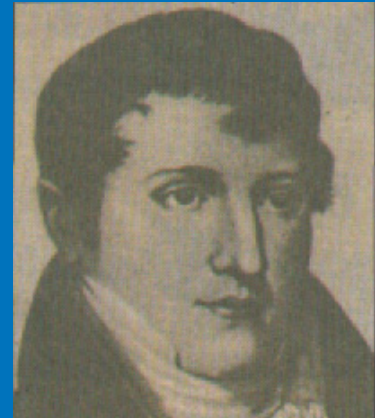
Juan José Paso, secretario, porteño, 52 años, soltero. Se graduó de abogado en la Universidad de Chuquisaca (1779) y fue profesor de filosofía en el Real Colegio de San Carlos.



Miguel de Azcuénaga, vocal, porteño, 56 años, casado, cinco hijos. Estudió en Málaga y Sevilla (España). Fue nombrado subteniente de artillería en Buenos Aires (1773). Ascendido a teniente coronel (1796), tuvo destacada actuación durante las invasiones inglesas, luchando al frente de las fuerzas veteranas en la acción de Puente de Gálvez y otras batallas.



Juan José Castelli, vocal, porteño, 46 años. Su familia era de origen veneciano (Italia), casado, con varios hijos. Estudio en el Real Colegio de San Carlos y en el Monserrat (Córdoba). Se recibió de abogado en la Universidad de Chuquisaca. Ejerció su profesión en Buenos Aires.



Manuel Belgrano, vocal, porteño, soltero, 40 años. Estudió en el Real Colegio de San Carlos y se recibió de bachiller en Valladolid (1789) y de abogado en la Universidad de Madrid (1792) en España. En 1793 fue designado secretario perpetuo del Consulado. Fue periodista y poseía establecimientos de campo en la Banda Oriental.



Manuel Alberti, vocal, porteño, 47 años. Estudió en el Real Colegio de San Carlos y se doctoró en Teología en la Universidad de Córdoba (1785). Fue cura adscripto en la parroquia de la Concepción (1786), cura del Maldonado, Banda Oriental (1802). Durante las invasiones inglesas se refugió en Montevideo.



Domingo Matheu, vocal, natural de Cataluña, España, 45 años. Hizo estudios de náutica y se recibió de piloto. En 1793 llegó a Buenos Aires y se asoció con su hermano en una empresa de importaciones muy importante. Durante las invasiones inglesas fue teniente.



Juan Larrea, vocal, natural de Cataluña, 28 años, soltero. Durante las invasiones inglesas obtuvo el grado de capitán en el cuerpo de Voluntarios de Cataluña. Era propietario de una importante barraca.

Los próceres de la Revolución de Mayo soñaban con la libertad, la igualdad y la justicia entre los hombres.

- ¿En qué medida lograron cumplir con sus ideales en los primeros años de la revolución?

Los siguientes documentos te informan acerca de algunas medidas de gobierno y decisiones de los criollos.

- ¿Qué opinás acerca de ellas?
¿Cómo las explicarías a partir de lo que ya sabés de la época?
- ¿Qué te parece que pesó más en aquellos hombres: lo que querían hacer o lo que las circunstancias les permitieron?

Documento de la proclama que suscribió el 25 de Mayo de la Primera Junta. El subrayado corresponde a la posición que los criollos tomaron frente a España.

**LA JUNTA
PROVISIONAL
GUBERNATIVA
DE LA
CAPITAL DEL
RIO DE LA PLATA
A LOS HABITANTES
DE ELLA Y DE LAS
PROVINCIAS DE SU
SUPERIOR MANDO
PROCLAMA**

Teneis ya establecida la Autoridad que remueve la incertidumbre de las opiniones y calma todos los recelos. Las aclamaciones generales manifiestan vuestra decidida voluntad; y sola ella ha podido resolver nuestra grave empeño a que nos sujeta el honor de la elección. Fixad pues vuestra confianza, y aseguraos de nuestras intenciones. Un deseo eficaz, un zelo activo, y una contracción viva y asidua a proveer por todos los medios posibles la conservación de nuestra Religión Santa, la observancia de las leyes que nos rigen, la común prosperidad, y el sostén de estas Posesiones en la más constante fidelidad y adhesión a nuestro muy amado Rey y Señor Don Fernando VII

y sus legítimos sucesores en la corona de España: ¿No son estos vuestros sentimientos? Esos mismos son los grandes objetos de nuestros conatos. Reposad en nuestro desvelo y fatigas; dexad a nuestro cuidado todo lo que en la causa pública dependa de nuestras facultades y arbitrios; y entregaos a la más estrecha unión y conformidad recíproca en la tierna efusión de estos afectos. Llevad a las Provincias todas de nuestra Dependencia, y aún más allá, si puede ser, hasta los últimos términos de la tierra, la persuasión del exemplo de vuestra cordialidad, y del verdadero interés con que todos debemos cooperar a la consolidación de esta importante obra. Ella afianzará de un modo estable la tranquilidad y bien general á que aspiramos.

—Real Fortaleza de Buenos Ayres, 26 de Mayo de 1810.—
Cornelio de Saavedra. — Dr. Juan José Castelli. — Manuel Belgrano. — Miguel de Azcuénaga. — Dr. Manuel Alberti. — Domingo Mateú. — Juan Larrea. — Dr. Juan José Passo, secretario. — Dr. Mariano Moreno, secretario.

CON SUPERIOR PERMISO
Buenos Ayres: en la Real Imprenta de Niños Expósitos.

Manifiesto de la Junta del 19 de septiembre de 1810

"[...] Los conspiradores de Córdoba han cometido el mayor crimen de estado cuando, atacando en su nacimiento nuestra grande obra, trataron de envolver estas provincias en la confusión y desórdenes de una anarquía [...] Aunque la sensibilidad se resista [...] la patria imperiosamente lo demanda [...] Hemos decretado el sacrificio de estas víctimas a la salud de tantos millares de inocentes [...]"

Bando de la Asamblea del año 1813, publicado en la Gaceta de Buenos Aires el viernes 5 de febrero de 1813, conocido por el nombre de "libertad de vientres".

"Siendo tan ultrajante, [...] que permanezcan por más tiempo en esclavitud los niños que nacen en el territorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata, sean considerados y tenidos por libres todos los que en dicho territorio hubieren nacido desde el 31 de enero de 1813 inclusive en adelante [...]"

Para seguir leyendo y trabajando

Buscamos, juntamos y aquí socializamos algunos de los recursos que están disponibles para utilizar dentro y fuera del aula a lo largo del año, para trabajar el Bicentenario. Existen muchos y por cierto más que se pueden pensar desde las diferentes áreas e interdisciplinariamente.

LIBROS



HISTORIAS PARA EL BICENTENARIO de Diana González y Analía Segal. Santillana

<http://www.gruposantillana.com.ar/bicentenario/libros/historias.html>

EL LIBRO DEL BICENTENARIO

Gabriel di Meglio. Santillana

<http://www.gruposantillana.com.ar/bicentenario/libros/librobicentenario.html>



RECURSOS Y PROYECTOS PARA TRABAJAR DENTRO DEL AULA

Mural Bicentenario (1810-2010):

Un recurso interactivo para recorrer los acontecimientos históricos más relevantes de los últimos 200 años. También incluye diferentes actividades para todos los niveles.

www.muralbicentenario.encuentro.gov.ar

Recursos, actividades y secuencias didácticas para todos los niveles, para trabajar esta conmemoración

<http://blogs.clarin.com/iupiccontenidos/category/bicentenario/>

SITIOS WEB

Sitio del Programa del Bicentenario del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
www.gob.gba.gov.ar/portal/Bicentenario.php

Sitio web oficial del Bicentenario
<http://www.bicentenario.argentina.ar/>

Sitio web de la Casa de la Independencia
<http://www.casaindependencia.com.ar/>

FUERA DEL AULA: VISITAS, OBRAS DE TEATRO Y OTRAS COSAS

A “Hora” Historia – Reconquista y Revolución, obra de teatro sobre las Invasiones Inglesas y la Revolución de Mayo

http://www.alternativaeducativa.com/espectaculos_a_hora_historia_revolucion.html

Sitio web sobre organización de visitas guiadas, de la Secretaría de Cultura de la Nación

<http://www.cultura.gov.ar/agenda/?info=detalle&id=2188>

Maratón nacional de lectura Bicentenario

http://www.inforo.com.ar/noticias/la_maraton_nacional_de_lectura_bicentenario_declarada_de_interes_educativo_por_el_ministerio_de_educacion_de_santiago_d