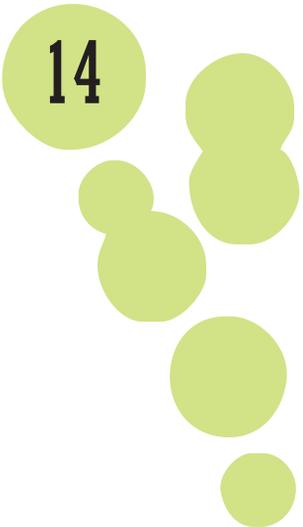


**¿Democracia argentina
o Argentina democrática?
Debate histórico e historiográfico
para un balance de treinta años**

**LAURA CRISTINA DEL VALLE
& ADRIANA EBERLE (eds.)**

Volumen 14



**Volúmenes Temáticos de las
V Jornadas de Investigación en Humanidades**

Volúmenes Temáticos de las
V Jornadas de Investigación en Humanidades

coordinación general de la colección
GABRIELA ANDREA MARRÓN

Volumen 14

**¿Democracia argentina
o Argentina democrática?
Debate histórico e historiográfico
para un balance de treinta años**

LAURA CRISTINA DEL VALLE
ADRIANA EBERLE
(editoras)

Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades: ¿Democracia argentina o Argentina democrática? Debate histórico e historiográfico para un balance de treinta años / Carlos Sebastián Ciccone... [et.al.]; edición literaria a cargo de Laura Cristina del Valle y Adriana Eberle - 1ra ed. - Bahía Blanca: Hemisferio Derecho, 2015. v.14, E-Book.

ISBN 978-987-3858-09-3

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Ciccone, Carlos Sebastián II. del Valle, Laura Cristina, ed. lit. III. Eberle, Adriana, ed. lit.
CDD 301

Fecha de catalogación: 29/12/2014

Primera Edición

ISBN 978-987-3858-09-3

ISBN Obra completa: 978-987-3858-20-8

Coordinación general de la obra completa: Gabriela Andrea Marrón

Diseño y diagramación: GAM

V Jornadas de Investigación en Humanidades
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
Bahía Blanca, 18 al 20 de noviembre de 2013

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca (Decreto N° 928/2013,
Expediente N° 311-4935/2013

Declaradas de Interés Educativo por la Provincia de Buenos Aires
Resolución N° 1347/2013, correspondiente al Expediente N° 5801-2817721/2013

Autoridades

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Rector: Dr. Guillermo CRAPISTE

Vicerrectora: Mg. María del Carmen VAQUERO

Secretaria General de Ciencia y Tecnología: Dra. Cintia PICCOLO

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

Directora Decana: Lic. Silvia T. ÁLVAREZ

Vice Directora Decana: Lic. Adriana EBERLE

Secretario Académico: Dr. Leandro A. DI GRESIA

Secretaría de Posgrado e Investigación: Dra. Gabriela MARRÓN

Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Elena TORRE

Comisión Organizadora

Lic. Fabio ÁLVAREZ

Mg. Cecilia BOREL

Lic. Mirian CINQUEGRANI

Lic. Norma CROTTI

Srta. Antonela DAMBROSIO

Lic. Silvina DAMIANI

Lic. Adriana EBERLE

Dra. Lidia GAMBON

Sr. Joaquín GARCÍA INSAUSTI

Srta. Victoria GÓMEZ VILA

Lic. Laura IRIARTE

Sr. Franco LIBERATI

Dra. Carolina LÓPEZ

Dra. Gabriela MARRÓN (coord.)

Mg. Ana MARTINO

Lic. Jorge MUX

Trad. Mariela STARC

Lic. María Soledad PESSI

Srta. Valentina RIGANTI

Srta. A. Eugenia SANNA DÍAZ

Comisión Académica

Dr. Sandro ABATE (UNS-CONICET)

Dra. Marta ALESSO (UNLPam-CONICET)

Dra. A. María AMAR SÁNCHEZ (U. California)

Dra. Adriana ARPINI (UNCu-CONICET)

Dr. Marcelo AUDAY (UNS)

Dr. Fernando BAHR (UNL)

Dra. Cecilia BARELLI (UNS-CONICET)

Lic. Cristina BAYÓN (UNS)

Dr. Raúl BERNAL MEZA (UNCPBA)

Dr. Hugo E. BIAGINI (UNLP-UBA-CONICET)

Dra. Isabel BLANCO (UNS)

Dr. Gustavo BODANZA (UNS-CONICET)

Dr. Roberto BUSTOS CARA (UNS)

Dra. Mabel CERNADAS (UNS-CONICET)

Dra. Liliana CUBO (UNCu-CONICET)

Dra. Laura DEL VALLE (UNS)

Dra. Marta DOMÍNGUEZ (UNS)

Dra. Claudia FERNÁNDEZ (UNLP-CONICET)

Dra. E. FERNÁNDEZ NADAL (UNCu-CONICET)

Dra. Lidia GAMBON (UNS)

Dr. Ricardo GARCÍA (UNS)

Dra. Viviana GASTALDI (UNS)

Dr. Alberto GIORDANO (UNR-CONICET)

Dra. María Isabel GONZÁLEZ (UBA)

Dra. Mercedes GONZALEZ COLL (UNS)

Dra. Luisa GRANATO (UNLP)

Dra. Graciela HERNÁNDEZ (UNS-CONICET)

Dra. Yolanda HIPPERDINGER (UNS-CONICET)

Dra. Silvina JENSEN (UNS-CONICET)

Dr. Juan Francisco JIMENEZ (UNS)

Dra. María Luisa LA FICO GUZZO (UNS)

Dr. Javier LEGRIS (UBA-CONICET)

Dra. Celina LERTORA (USAL-CONICET)

Dr. Fernando LIZARRAGA (UNCo-CONICET)

Dra. Elisa LUCARELLI (UBA)

Mg. Ana MALET (UNS)

Dr. Raúl MANDRINI (UNCPBA-CONICET)

Mg. Raúl MENGHINI (UNS)

Dr. Rodrigo MORO (UNS-CONICET)

Dra. Lidia NACUZZI (UBA-CONICET)

Dr. Ricardo PASOLINI (UNCPBA-CONICET)

Dra. Dina PICOTTI (UBA-CONICET)

Dra. Alicia RAMADORI (UNS)

Dra. Diana RIBAS (UNS)

Dra. Elizabeth RIGATUSO (UNS-CONICET)

Dra. Elena ROJAS MAYER (UNT)

Dr. Miguel ROSSI (UBA-CONICET)

Dra. Marcela TEJERINA (UNS)

Mg. Fabiana TOLCACHIER (UNS)

Dra. María Celia VÁZQUEZ (UNS)

Dr. Daniel VILLAR (UNS)

Dra. Ana María ZUBIETA (UBA)

Volumenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades

COMISIÓN DE REFERATO

Dra. Florencia ABADI (UBA-CONICET)
Dra. M. de las Nieves AGESTA (UNS-CONICET)
Dra. Bibiana ANDREUCCI (UNLu)
Dra. Marcela ARPES (UNPA)
Dra. Adriana ARPINI (UNCu - CONICET)
Dr. Marcelo AUDAY (UNS)
Dra. Alicia AVELLANA (UBA-CONICET)
Dra. Susana BARBOSA (UNMP-CONICET)
Dra. Cecilia BARELLI (UNS-CONICET)
Lic. Cristina BAYÓN (UNS)
Lic. Rubén V. Luis BEVILACQUA (ISFD N°3)
Dra. Isabel BLANCO (UNS)
Dr. Gustavo BODANZA (UNS-CONICET)
Dra. Lucía BRACAMONTE (UNS-CONICET)
Dra. Nidia BURGOS (UNS)
Dr. Roberto BUSTOS CARA (UNS)
Mg. Amalia CASAS (UNTref)
Lic. María Jorgelina CAVIGLIA (UNS)
Dra. Mabel CERNADAS (UNS-CONICET)
Dr. Damian CIPOLLA (UNLu)
Dra. Marcela CRESPO (UBA-CONICET)
Lic. Norma CROTTI (UNS)
Dra. Paola CÚNEO (UBA-CONICET)
Dra. Lorena DE-MATTEIS (UNS-CONICET)
Dr. Enrique Miguel DEL PERCIO (UBA)
Dra. Laura DEL VALLE (UNS)
Dr. Antonio DÍAZ-FERNÁNDEZ (UNPA)
Dra. Anabella DI PEGO (UNLP-CONICET)
Dra. Marta DOMÍNGUEZ (UNS)
Lic. Adriana EBERLE (UNS)
Dra. Olga ECHEVERRÍA (UNCPBA)
Dra. Nilda FLAWIÁ (UNT)
Dra. Lidia GAMBON (UNS)
Lic. Silvia GAMERO (UNS)
Dra. Irina Ruth GARBATZKY (UNR)
Dr. Ricardo GARCÍA (UNS)
Dra. Viviana GASTALDI (UNS)
Lic. Guillermo GOICOCHEA (UNS)
Dra. Graciela GOLDCHLUK (UNLP)
Dra. María Isabel GONZÁLEZ (UBA)
Dra. Luisa GRANATO (UNLP)
Dra. Carolina GRENOVILLE (UBA-CONICET)
Dra. Graciela HERNÁNDEZ (UNS-CONICET)
Dra. Yolanda HIPPERDINGER (UNS-CONICET)
Dra. Silvina JENSEN (UNS-CONICET)
Dr. Juan Francisco JIMENEZ (UNS)
Dra. María Luisa LA FICO GUZZO (UNS)
Dra. Cecilia LAGUNAS (UNLu)
Dr. Fernando LIZARRAGA (UNCu-CONICET)
Dra. Carolina LÓPEZ (UNS)
Dra. Elisa LUCARELLI (UBA)
Mg. Ana MALET (UNS)
Dra. Margarita A. Cristina MARTÍNEZ (UBA)
Dr. Silvio MATTONI (UNC)
Dr. Raúl MENGHINI (UNS)
Dra. Alicia MONTES (UBA)
Dra. Gabriela MONTI (UNS)
Dr. Rodrigo MORO (UNS-CONICET)
Psic. María Andrea NEGRETI (UNS)
Mg. Marta NEGRIN (UNS)
Dra. Rita NOVO (UNMP)
Dra. Patricia ORBE (UNS-CONICET)
Lic. Bernardino PACCIANI (UNTref)
Lic. Andrea PASQUARÉ (UNS)
Dra. Dina PICOTTI (UBA-CONICET)
Dra. Cristina PIÑA (UNMP)
Dra. Marta POGGI (UNTref)
Dra. María Alejandra PUPIO (UNS-CONICET)
Dra. Alejandra REGÚNAGA (UNLPam)
Dra. Diana RIBAS (UNS)
Dra. Mariela RIGANO (UNS)
Dra. Elizabeth RIGATUSO (UNS-CONICET)
Lic. Adriana RODRÍGUEZ (UNS)
Dr. Gerardo RODRÍGUEZ (UNMP-CONICET)
Dr. Miguel ROSSI (UBA-CONICET)
Dra. Marcela TAMAGNINI (UNRC)
Dra. Marcela TEJERINA (UNS)
Dra. María Celia VÁZQUEZ (UNS)
Dra. María del Pilar VILA (UNCu)
Dr. Daniel VILLAR (UNS)
Dra. Ana María ZAGARI (USal)
Dra. Ana María ZUBIETA (UBA)

Volúmenes Temáticos de las
V Jornadas de Investigación en Humanidades

Volumen 14

**¿Democracia argentina o Argentina democrática?
Debate histórico e historiográfico
para un balance de treinta años**

ÍNDICE

Carlos Sebastián CICCONE & Mariana DOMÍNGUEZ

El problema de nombrar:

identidad y lenguaje en el caso específico de las Islas Malvinas _____ pág. 7

Silvana DE CASO & Pilmayquén VILLANUEVA

¿Educación para Liberar o Educación para Reinsertar?

Una reflexión sobre el derecho a la educación en los contextos de encierro.

El caso del Penal de Villa Floresta _____ pág. 17

Laura Cristina DEL VALLE

¿Democracia o cierre de la institución? El cabildo porteño tardocolonial,

entre el discurso y la crisis de representación _____ pág. 29

Nicolás E. FERRARI

El accionar político de Arturo Illia

en la transición democrática (1982-1983) _____ pág. 39

Mariano SANTOS LA ROSA

El pasado traumático en la escuela.

Las memorias sobre la última dictadura militar en manuales escolares _____ pág. 49

Emiliano ZWAAL

A 30 años de la democracia: Cambios o continuidades _____ pág. 59

El problema de nombrar: identidad y lenguaje en el caso específico de las Islas Malvinas

Carlos Sebastián CICCONE
Universidad Nacional del Sur
csciccone@gmail.com

Mariana DOMÍNGUEZ
Universidad Nacional del Sur
maridomidami@hotmail.com



“...lo importante es mantener presente la idea de que las conmemoraciones públicas son una apelación al pasado desde el presente, una lectura de determinados sucesos históricos hecha desde una coyuntura que fatalmente no es la que presenció tales eventos, aún cuando quienes las hagan sean los mismos protagonistas de esas historias”

Lorenz, Federico

Presentación del trabajo

El artículo 16 de la Ley Provincial de Educación N° 13688 (Provincia de Buenos Aires) establece que, entre los fines y objetivos de esta política educativa, se encuentra el de “garantizar una educación integral que forme ciudadanos desarrollando todas las dimensiones de la persona”. Hablar de una educación integral implica también pensar en una formación interdisciplinar, capaz de poner en diálogo contenidos y metodologías de las diferentes ramas de las ciencias sociales; principalmente nos interesa poner esta idea en práctica por dos motivos: primero, porque buscamos romper con la estructura tubular de la educación tradicional (Ornelas Navarro, 1982), la cual comprende las asignaturas curriculares como compartimentos estancos (tubos) que el alumno recorre sin establecer relaciones entre ellos, y segundo, porque buscamos abarcar de la forma más fructífera el análisis de la realidad, algo que no

lograríamos utilizando sólo una disciplina, ya que caeríamos en un “solipsismo disciplinario” (Gordon, 2011), es decir que creeríamos que una disciplina cubre toda la realidad. Por esto es que en el presente trabajo nos proponemos sentar las bases y fundamentos de un proyecto institucional para Escuela Secundaria Superior en el que las disciplinas lingüísticas e históricas entren en diálogo.

Teniendo en cuenta que concebimos al nombre como texto primario de identidad personal (Joseph, 2004) en tanto marca lingüística de nuestra existencia, y al acto de nombrar como una toma de posesión (Todorov, 2007: 39), una idea y recorte de la realidad expresada en una acción taxonómica, pretendemos problematizar los nombres que los dos países enfrentados bélicamente en 1982 dan al territorio de las Islas Malvinas o Falkland, así como también analizar las fechas que cada uno de ellos conmemora en relación con este hecho. Por ende, nuestro objetivo último es desnaturalizar y cuestionar la forma en que denominamos nuestros espacios y nuestros aniversarios.

El proyecto ha sido concebido como una actividad no curricular que, a pesar de esto, está relacionada con los contenidos de los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires. El tipo de análisis que proponemos requiere de cierta madurez intelectual y conocimientos previos adquiridos en las materias Prácticas del Lenguaje y Construcción de Ciudadanía, ambas pertenecientes a la Escuela Secundaria Básica., por lo que su proyección está pensada en el marco de la Escuela Secundaria Superior. Entonces, partiendo de la conciencia que los estudiantes tienen de sus derechos y deberes cívicos y recuperando conocimientos previos de ambas áreas disciplinares, este proyecto tiende a facilitar la comprensión de conceptos básicos de la Lingüística mediante la presentación de ejemplos concretos y a generar una reflexión sobre la construcción que hacemos de nuestra identidad nacional.

¿Por qué Malvinas? ¿Por qué Malvinas en la escuela?

Las Malvinas son consideradas uno de los pilares fundamentales que constituyen la identidad de los argentinos, uno de los pocos elementos de cohesión, capaz de minimizar las diferencias internas; en palabras de Grimson (2007:438), “el lugar donde, al fin y al cabo, los argentinos volvían a juntarse en la nación, es decir, más allá de las banderas ideológicas y políticas”.

En este sentido, la guerra por las islas es uno de los sucesos trascendentales que hace a la “cuestión Malvinas”. En primer lugar,

porque es el único enfrentamiento bélico que disputó el Estado argentino a lo largo del siglo XX, pero también por las consecuencias sociales, políticas, económicas y culturales que trajo aparejadas (Suriano, 2005); y fundamentalmente, por la importancia del papel que desempeñan las guerras en la construcción de las identidades nacionales (Lorenz, 2002). Siguiendo a Korstanje (2008: 5) –quien retoma a Eugenio Kvaternik–, sostenemos que “el imaginario colectivo ha hecho de las Islas Malvinas un ‘souvenir de la democracia’; en otras palabras el conflicto del Atlántico Sur (tan esperado y fagocitado por varios) fundamentó las bases para un nuevo orden institucional y una barrera para el surgimiento de futuras gestas militares”.

Por todo esto, si tenemos en cuenta que la escuela es uno de los últimos bastiones de las identidades nacionales (Carretero, Kriger; 2010: 61) resulta entendible que el artículo 92 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 establezca, en sus incisos B y C, que formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones “la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur” y “el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”. Más allá de las intenciones de presentar el conflicto desde una perspectiva crítica, leemos en este artículo el mantenimiento de una visión territorial-nacionalista, especialmente en el uso del término “causa”, que podemos ligar a la reivindicación territorial (Santos La Rosa, 2008)¹.

A continuación, analizaremos específicamente el problema de nombrar en el caso de las Islas Malvinas, también llamadas Falkland Islands por los ingleses, junto a las diferentes fechas con las que cada una de las partes enfrentadas bélicamente en 1982 decide conmemorar la “Cuestión Malvinas” en la actualidad.

¹ Además de ésta existen varias investigaciones sobre la construcción nacionalista de la Cuestión Malvinas en las escuelas, por ejemplo: Escude, Carlos (2010), El trasfondo cultural de la invasión argentina de Malvinas: contenido nacionalista de la enseñanza de la geografía 1879-1986, Boletín del Centro Naval, Nro. 827, mayo/agosto, pp. 169-184; Cristina Marí, Jorge Saab, Carlos Suárez (Coordinadores), Prof. Lidia Giuffra; alumnas Marina Gerszenszteig, Sabrina Stülgemayer, Andrea Avila, Patricia Osuna Gutierrez, Lourdes Suárez, (2000) “Tras su manto de neblina,...” las islas Malvinas como creación escolar”, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. N° 5, pp. 25-59.

Análisis

En Argentina, desde hace cuarenta años existe una fecha oficial que hace referencia a la cuestión de las islas; pero sin embargo, a lo largo de estas cuatro décadas ha cambiado cinco veces su denominación y en dos ocasiones el día de su celebración². Los distintos nombres han oscilado entre la referencia a la soberanía argentina sobre las islas y el homenaje a los soldados que participaron del conflicto.

En la actualidad, la efeméride más importante del calendario oficial relacionada con Malvinas es el resultado de la sanción de la Ley nacional 25.370/00, promulgada el 15 de diciembre de 2000 durante el gobierno de Fernando De la Rúa. Así, oficialmente la fecha elegida es el 2 de abril, y su título “Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra en Malvinas”.

El 14 de junio es otra de las fechas conmemorativas. Hasta el día de hoy, el “Día de la máxima resistencia” no forma parte del calendario oficial argentino sino que representa un homenaje a los excombatientes impulsado por la Comisión Permanente de la Gesta del Atlántico Sur y el Escuadrón Fénix de Aviación Civil³ junto a la Unión de Excombatientes de las Islas Malvinas de la República Argentina, cuyo principal objetivo es que se incorpore al grupo de las efemérides más significativas de Argentina.

En Malvinas y en Gran Bretaña no existe una efeméride referida al inicio de la guerra, pero sin embargo, el calendario oficial del gobierno de las Islas Malvinas explica que las relaciones diplomáticas entre ambas naciones fueron interrumpidas desde que Argentina invadió las Islas Falkland el 2 de abril de 1982.

Por otro lado, y desde esta misma perspectiva, en Inglaterra se reivindica la liberación que el ejército británico logró en el año 1982, tras setenta y cuatro días de enfrentamiento con Argentina. Por ello, el

² Las idas y vueltas en torno de esta conmemoración comienzan en 1973, durante la tercera presidencia de Perón, cuando se sanciona la Ley Nacional 20.561/73, que establece el “Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Malvinas, Islas y Sector Antártico”. Diez años después, durante los últimos meses de gobierno de facto y pasada la guerra, se promulga la Ley Nacional 22768, por medio de la cual se declara el “Día de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur” el 2 de abril, y se le otorga por primera vez el carácter de feriado nacional. El retorno a la democracia trajo consigo una modificación en la fecha conmemorativa. En primera instancia se retornó al 10 de junio, pero esta vez con el siguiente nombre: “Día de la afirmación de los derechos argentinos sobre las Malvinas, islas y sector antártico”. Posteriormente, bajo la presidencia de Menem, volvió a fijarse en el dos de abril, esta vez bajo la denominación “Día del veterano de guerra”.

³ Web oficial: www.lagestademalvinas.com.ar [10/10/2013]

14 de junio es conmemorado como el “Liberation day to all the Falkland Islanders and those British sailors, soldiers, marines and airmen who liberated them” (día de liberación de todos los Falklanders y de todos los marineros, soldados, marinos y aviadores que los liberaron).

Hechológicamente, el 2 de abril de 1982 es el día del desembarco argentino en suelo insular, un suceso que provocó la reacción de Gran Bretaña y, en consecuencia, el estallido de la guerra. Justamente, este día es el elegido oficialmente como efemérides en Argentina. El foco de la conmemoración no está en aspectos como la soberanía, sino más bien en los soldados que fueron a la guerra, lo cual implica relegar a un segundo plano el reclamo por la apropiación las islas del Atlántico Sur.

Como bien lo expresa el título empleado en la actualidad, en este día se homenajea tanto a los que murieron en el enfrentamiento como a los sobrevivientes, lo cual muestra que la figura de héroe que se intenta representar no es sólo la del que dio su vida por recuperar las islas sino también la del que fue a las islas a pelear por ellas.

Desde una perspectiva muy distinta, el gobierno de las islas (en su web oficial) considera ese día como el del inicio de una invasión. El uso del verbo “invadir” refleja la concepción que los ingleses y malvinenses tienen sobre ese día, así como también la imagen que poseen del argentino como un agente externo, que no pertenece a ellas. Elementos como éste ratifican su posición sobre la soberanía de las islas, según la cual el territorio les pertenece.

Por otro lado, el 14 de junio de 1982 fue el último día de la guerra, el que definió la existencia de un vencedor (Gran Bretaña) y un vencido (Argentina).

En consonancia con una visión “vencedora”, el gobierno isleño y el parlamento británico otorgan un carácter festivo al 14 de junio, ya que comprenden que ese día las tropas británicas liberaron a las Malvinas de la ocupación argentina. Por tal motivo, también rememoran en él a los 255 soldados caídos en combate que dieron su vida por la libertad amenazada de los falklanders.

Desde la otra perspectiva, la del “vencido”, en el nombre “día de la máxima resistencia” notamos que se intenta dar a los jóvenes soldados un rol más activo y heroico, y ya no solamente nostálgico. Lo que focaliza esta mirada es el coraje de los combatientes argentinos, quienes afrontaron con valentía el avance británico con muy pocos recursos militares, alimentos y preparación, en una guerra contra un ejército profesional de un país con una basta tradición bélica: en el último día de guerra, los soldados resistieron luchando arduamente, y no sólo “cayeron” en el campo de batalla. Esta perspectiva se relaciona,

claramente, con el hecho de que esta fecha es propuesta e impulsada por excombatientes, quienes presentan otra mirada sobre la cuestión Malvinas.

Las diferencias en torno de las efemérides son ejemplos que nos presentan distintas situaciones en el problema de nombrar. La otra situación a la que haremos referencia es el acto de denominar el conjunto de las islas: Malvinas, por el lado argentino –y en la gran mayoría de los países de habla hispana⁴–, y Falkland, que es el nombre que utilizan tanto los ingleses como los habitantes de las islas y el resto de los países angloparlantes.

Finalizada la Guerra de los Siete Años (1756-1763), Francia se propuso colonizar el territorio de lo que hoy llamamos las Islas Malvinas. El conde de Bougainville, destacado capitán y conquistador, preparó una expedición que zarpó de Saint Maló en septiembre de 1763 y arribó a destino en 1764. Los primeros colonos llamaron al territorio “Îles Malouines”, en referencia a la localidad francesa que asume ese nombre en homenaje a Saint-Malo (en castellano: San Maclovio, del bajo latín Maclovius), un monje nacido en Gales hacia fines del siglo VI, que fundó varios monasterios en la Bretaña francesa. Un año después de que los franceses llegaran a la isla Soledad, los ingleses ocuparon la vecina isla Gran Malvina. En 1770, los españoles compraron la parte francesa del archipiélago y expulsaron a los ingleses en virtud del Tratado de Tordesillas. El nombre “Malvinas” es una alteración española de la denominación que los franceses habían dado al territorio (López, 2002).

Posteriormente, Argentina –ya independizada de España en 1816– exigió de su antigua metrópoli el control de las Islas Malvinas, pero los ingleses las invadieron en 1833, dándoles el nombre de Falkland. Este nombre proviene del estrecho de Falkland, que separa las dos islas principales del archipiélago (López, 2002). Quien denominó de esta forma al canal fue John Strong, el capitán de una expedición inglesa que arribó a las islas en 1690, y lo hizo en honor de su protector Lord Falkland, quinto vizconde de Falkland y tesorero de la Armada que había patrocinado el viaje. A su vez, el título de vizconde proviene de la localidad de Falkland (Escocia), cuyo nombre deriva del término

⁴ Existen varios episodios en que funcionarios y diarios de países de habla hispana han denominado a las islas de la otra forma, y hasta han provocado el reclamo diplomático por parte del Estado argentino.

⁴ Son ejemplos de esto: http://www.clarin.com/politica/documento-Cancilleria-Malvinas-Islas-Falkland_0_755924675.html; <http://www.losandes.com.ar/notas/2009/11/17/un-457383.asp>; <http://www.losandes.com.ar/notas/2009/11/17/un-457383.asp>

“folkland”, que significa “tierra sostenida por el poder del pueblo”. La denominación de Islas Falkland comenzó a usarse en 1765, cuando el capitán británico John Byron las llamó así frente al Rey Jorge III.

Como primera cuestión relacionada con lo expuesto, podemos leer en cada nombre una elección de un período histórico determinado: Malvinas representa el momento en que las islas se encontraban bajo dominio francés y luego español, entre 1764 y 1833, mientras que Falkland es un nombre que -a pesar de existir desde 1690- acompaña la dominación inglesa efectiva desde 1833 en adelante y omite el período de ausencia de población británica en las islas. Además, esta elección no es en ningún sentido ingenua, si tenemos en cuenta que una de las bases del reclamo de Argentina por la soberanía de las islas es la herencia del territorio de la corona española⁵, y que los ingleses consideran el año 1833 como el del establecimiento definitivo de su dominación sobre el territorio.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos intentado establecer y explicar las relaciones entre distintas formas de nombrar y concepciones de la realidad afines a ellas. De esta manera, en el caso particular de la cuestión Malvinas, hemos llegado a conclusiones que ponen en diálogo las disciplinas lingüísticas con las históricas.

La primera peculiaridad que hemos notado es que ambos países han creado una historia que los presenta ante el mundo como “víctimas” del conflicto. Curiosamente, en los dos relatos la víctima sufre una “invasión”, proceso con el que cada uno se refiere a diferentes sucesos muy distantes entre sí, y tiene la obligación de defenderse. Esta perspectiva se corresponde con lo que Linford Williams (2005) presenta como mitos contruidos tanto por los ingleses como por los argentinos, según los cuales el “otro” es percibido como un enemigo agresivo y colonizador.

Otro aspecto a tener en cuenta es que las efemérides de cada país reflejan el resultado de la guerra de 1982. Por un lado, Argentina presenta una mirada más nostálgica, consecuencia de la derrota en el enfrentamiento. Por el otro, Gran Bretaña asume una posición de

⁵ “La herencia del territorio insular de la Corona española fue y es el argumento sobre el cual se ha respaldado mayormente el Estado argentino. El mismo está amparado por tres puntos: la atribución del descubrimiento a navegantes al servicio de España, las bulas pontificias del siglo XV y el tratado de Tordesillas de 1494, y la ocupación efectiva de las mismas” (Ciccone, 2013).

celebración, producto de lo que esta victoria bélica implica. El caso de Argentina es más complejo, ya que la existencia de organismos e instituciones que pretenden oficializar una fecha alternativa al 2 de abril nos muestra un reclamo por un cambio en la visión de la guerra y de la actuación de los soldados en ella.

El proyecto aquí esbozado tiene como objetivo último y a mediano y largo plazo que la reflexión y problematización en torno del lenguaje y la identidad se vuelvan prácticas de la vida cotidiana de los estudiantes. Actividades de este tipo nos permiten comprender a qué se refería de Saussure (1945) cuando explicaba que la relación entre significante y significado es arbitraria, y poder analizar las redes de poder que se articulan en el marco de esa relación.

En la selección y los cambios de nombres se visibilizan las luchas por la “apropiación” de la memoria que se juega en los territorios (Barela, 2003). Al hacer el movimiento de transición desde los signos naturales hacia los signos artificiales a que nos obliga el lenguaje, nos vemos forzados a analizar la realidad y no sólo tomarla como un todo (Joseph, 2004). De esta manera, en la acción taxonómica elegimos cómo nombrar, y a su vez recortamos una porción de la experiencia y la caracterizamos. Es específicamente ésta la idea que nos proponemos que nuestros alumnos comprendan y puedan poner en práctica, desnaturalizando su propia disputa en el lenguaje y la de su comunidad y cultura.

Bibliografía

- Barela, L. (2003) Prólogo, en: Piñeiro, A., *Las calles de Bs As. Sus nombres desde la fundación hasta nuestros días*, Buenos Aires, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, pág. 7.
- Carretero, M., Kriger, M. (2010) “Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares”, en Carretero, M. y otros, *La construcción del conocimiento histórico*, Buenos Aires, Paidós, pp 57-63.
- Cicccone, C. (2013) “Latinoamérica en busca de su ‘hermanita perdida’: un proyecto alternativo para recuperar Malvinas. *Trans-pasando Fronteras. Análisis transdisciplinares de la coyuntura internacional*”, (3), Cali (Colombia), en prensa, [disponible en: http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/trans-pasando_fronteras/article/view/1342].
- De Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- Gordon, L. (2011) “Manifiesto de transdisciplinariedad, para no volvernos esclavos del conocimiento de otros”, *Transpasando fronteras* (1), Cali (Colombia), pp.11-15.

- Grimson, A., Amati, M. y Kodema, K. (2007) “La nación escenificada por el Estado. Una comparación de rituales patrios”, en: Grimson, A. (comp.), *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Edhesa.
- Joseph, J. (2004) *Language and identity: national, ethnic, religious*, Basingstoke, Palgrave Mcmillan.
- Korstanje, M. (2008) “Ideología y utopía La idealización de las islas Malvinas en el pensamiento colectivo argentino”, *Gazeta de Antropología* N° 24 (1), artículo 09, España.
- Linford Williams, L. (2005) *Malvinas myths, falklands fictions: cultural responses to war from both sides of the Atlantic*, The Florida State University, College of Arts and Sciences.
- López, H. (2002) “Islas Malvinas: antecedentes históricos de un despojo”, en Seminario “Argentina a 20 años de la guerra de las Malvinas”, La Habana, AUNA, Capítulo Cuba, [disponible en: http://www.ctabsas.org.ar/IMG/pdf/historia_e_importancia_estrategica_de_las_islas_malvinas.pdf].
- Lorenz, F. (2002) “El arco inconcluso. Malvinas, veinte años después”, *Todo es Historia*, N° 417, abril, pp. 6-15.
- Santos La Rosa, M. (2008) “Globalización, reforma curricular y enseñanza de la historia reciente en la escuela”, en *VII Jornada Integradora del Curso de Posgrado en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Flacso, noviembre, en prensa.
- Ornelas Navarro, J. (1982) “La reforma universitaria y la enseñanza tubular”, *Foro universitario*, N° 19, Época II (junio), pp. 29-46.
- Suriano, J. (2005) *Nueva historia argentina. Dictadura y democracia (1976-2001)*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Todorov, T. (2007), *La conquista de América*, México, Siglo XXI.

Otras fuentes

Páginas web

- http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf [10/10/2013].
- <http://www.lagestademalvinas.com.ar> [10/10/2013].
- <http://www.falklands.gov.fk> [traducciones propias] [10/10/2013].
- <http://www.argentina.ar/temas/historia-y-efemerides> [10/10/2013].

Leyes

- Ley Provincial de Educación N° 13688. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206.
- Ley Nacional N° 20.561/73.
- Ley Nacional N° 22.768/83.
- Ley Nacional N° 25.370/00.

¿Educación para Liberar o Educación para Reinsertar? Una reflexión sobre el derecho a la educación en los contextos de encierro. El caso del Penal de Villa Floresta

Silvana DE CASO
Universidad Nacional del Sur
sil_dkso@hotmail.com

Pilmayquén VILLANUEVA
Universidad Nacional del Sur
pilmayquen_villanueva@yahoo.com.ar



En la Argentina Democrática, los derechos humanos, civiles y sociales han sido un gran conglomerado de principios que nuestra sociedad defiende y promulga. Asimismo es relevante el rol que juegan estos mismos en el marco del gobierno kirchnerista, los cuales han sido puestos como bandera, e incluso nodo de discursos y medidas.

El Derecho a la Educación, no ha dejado de ser uno de ellos. Pero, ¿Qué ocurre cuándo el “derecho a la educación” es ejercido desde los contextos de encierro? ¿Es la educación, en estos lugares, un medio para la liberación o una herramienta más para el reordenamiento social?

Con la llegada de Néstor Kirchner al gobierno en el año 2003, el tema de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura militar es colocado en el centro de la agenda pública. Esto generó, por un lado, la consagración como discurso oficial del relato sobre la violencia política de los años setenta y, por el otro, un intento por redefinir, en consecuencia los derechos lesionados y los crímenes cometidos.

El siguiente trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre el derecho a la educación en contextos de encierro a partir de la experiencia vivida durante una suplencia en la Escuela Media n° 9 y de la participación como alumno tutor en el cursado de la materia Historia Constitucional. Ambas instancias se desarrollaron en la unidad penal de Villa Floresta de la ciudad de Bahía Blanca. Aspiramos a analizar el

tejido de relaciones que se produce entre los distintos actores que intervienen dentro del campo educativo en contextos de encierro, teniendo como eje a la educación en tanto derecho humano inquebrantable. Derecho que el gobierno kirchnerista ha defendido con innumerables medidas y convenios.¹ Sin embargo no es la idea de esta ponencia profundizar en dicho aspecto, sino en reflexionar sobre las tensiones que se producen teniendo como escenario el penal de Villa Floresta. Llevaremos a cabo esta reflexión desde los aportes brindados por los docentes entrevistados y desde las impresiones que nos dejara nuestra estadía en dicha institución.

Esperamos aportar elementos para comprender, profundizar y reconocer la complejidad y especificidad del trabajo educativo con personas jóvenes adultas en contextos complejos y difíciles como son las instituciones penitenciarias, así como también el papel que juega lo institucional en las políticas públicas que provienen del gobierno vigente.

Abordaremos nuestro trabajo desde las siguientes variables de análisis:

- ¿Educar para la Democracia? El rol del Estado como garante de derechos.
- Límites entre lo posible y lo ideal.
- Escenario áulico: el sujeto que aprende.
- La Educación como derecho parcial o nulo.

¿Educar para la Democracia?

El rol del Estado como garante de Derechos

Luego de la dictadura militar, el término *democracia* ha sido uno de los conceptos que ha generado importantes debates dentro de la historiografía. Sin embargo, luego de treinta años seguimos asociándolos a diversas palabras: Democracia, Derechos Humanos, Libertad. Reflexionar sobre la democracia, con sus alcances y aristas, nos ha llevado a trasladar este debate a otro contexto: la cárcel. En la actualidad, este nuevo campo que ha sido promovido por el Estado, es resistido en cierto grado por aquella sociedad que lo mira desde el afuera. Las valoraciones éticas y morales han superado las penales, y poco a poco este derecho a estudiar ha tenido que superar en estas instancias los juicios y valoraciones de la sociedad que los recibe.

Pensar la educación en contextos de encierro nos posiciona a ensayar una variada amalgama de conceptos a analizar; ya que los

¹ Ver http://www.me.gov.ar/curriform/pen_convenios.html

mismos se entrecruzan tejiendo una complicada red de significaciones, que hacen que este análisis deba ser estudiado desde diferentes aristas. Una de ellas, puntualizar en la comprensión de nuestra concepción de “derecho” y de “sujetos de derechos” se relacionan con el tema, y cuanto de ellas han variado a lo largo de estos treinta años de democracia.

Si bien la realidad de estudio sobre este campo es algo complejo, la percepción que tenemos del “derecho” y de las instituciones que se encuentran ligadas a ellas, conllevan a visualizar que la cárcel, sea entendida como “una institución de resocialización y castigo”². Y por ende también muchas de las percepciones que se tengan sobre cómo debe ser comprendido este derecho y sobre todo, la identidad de aquellos que se encuentran dentro de estos contextos.

Así, reflexionar sobre el derecho a estudiar en estos contextos, conlleva la urgencia por relacionarse con un vasto imaginario que tiene como sustento la penalidad de la persona, entendiendo que “le estamos dando educación a una persona que le sacó el derecho de estudiar a otra (...) por algo están en las cárceles.”³

Mariano Gutiérrez, reflexionando sobre el derecho a la educación en las cárceles, escribe:

Se trata entonces, de reemplazar la noción del hombre racional que actúa por voluntad propia, por el hombre mecánico, que actúa por condicionamientos bio-psicosociales. Frente a este hombre la pena no tiene ningún papel como “costo a pagar”, sino que se asume que se deben tomar medidas de “defensa social”, presuponiendo la existencia de una sociedad sana y ordenada. Las medidas consisten en transformar, reducir, aislar o neutralizar a este tipo de hombres según su peligrosidad y, una vez en el mecanismo disciplinario, según su resistencia al cambio. Así, cobraron estatus científico prácticas institucionales ya generalizadas muchas décadas antes, como la de someter a “tratamiento” a los presos para intentar “corregirlos”. Y se impone de allí en más con perdurabilidad a este tratamiento el objetivo “rehabilitador”. (Gutiérrez 2010: 39)

A partir de ello, este rehabilitamiento de estas personas “insanas” no tiene en cuenta la propia identidad de la persona y la carga social, política y cultural de la misma. Por ello, es paradójico preguntarnos

² Entrevista profesora “D” (Las letras reemplazan los nombres y apellidos de los docentes entrevistados).

³ Entrevista profesora “E”

¿Quiénes son aquellos que se encuentran dentro de estas instituciones, a los que debemos rehabilitar?

Tomás Moro en su libro *Utopía* reflexionando sobre las características de la sociedad inglesa del siglo XVI, creía que este mismo estado que excluye y margina a ciertos sectores es el mismo que luego los enjuicia. Esta línea de pensamiento que parece lejana, es a estas alturas una realidad. Gutiérrez explica que “el Estado es responsable de garantizar condiciones propicias para la restitución del ejercicio de tales derechos. Todas las leyes y normativas existentes son coincidentes en este punto, pero necesitan ser aplicadas mediante políticas públicas concretas que tiendan a la construcción de una sociedad más justa.” (Gutiérrez 2010: 34)

Sin embargo, ante tales circunstancias nos preguntamos si el Estado es garante de propiciar el derecho a la educación en todos sus aspectos, ¿por qué hay un sector al que no se le garantiza? Y contando con treinta años de Democracia ¿Cómo es posible que un sector de la sociedad deba llegar a las cárceles para poder hacerlo?

Límites entre lo posible y lo ideal

En el año 2006, se aprobaba la ley de Educación Nacional N° 26.206, que incorpora la educación de las personas privadas de la libertad como una de las modalidades del sistema educativo. Así muchas de las instituciones carcelarias poco a poco fueron convocando profesores, pizarrones y lo más importante, alumnos.

En esta realidad del enseñar, los profesores consultados y en base a nuestras propias experiencias, notamos que nos encontramos en una tarea que se teje entre aquellos límites de lo posible y lo ideal.

Por un lado encontramos, que nos sumergimos ante una subcultura carcelaria de la que contamos con muy poca información y que varía según los grupos humanos. A partir de ello, podríamos pensar que existe una cultura escolar que choca y se entrecruza con la carcelaria, motivo no menos importante teniendo en cuenta que se superponen dos instituciones de poder. De ahí, que el espacio que se crea entre las dos, pueda ser entendido a nuestro parecer como una zona de frontera, de tensiones, en la cual, se generan nuevas percepciones de la realidad educativa. Un claro ejemplo de ello, es el testimonio de una docente que gracias al voluntariado de extensión de la Universidad Nacional del Sur, comenta: “Entonces un día me encuentro con que no

puedo ingresar al aula porque me dicen que pasan las escopetas, tiene que esperar a que pasen las escopetas”⁴

Por otro lado y teniendo en cuenta este mismo caso de educación, reflexionamos sobre el nivel educativo que se imparte, ya que la mayoría de las personas entrevistadas han comentado que han tenido que “bajar” el nivel de los conocimientos impartidos debido a que no logran captar los conceptos abstractos. En dicho caso debemos tener en cuenta que los alumnos se encuentran cursando la carrera de Abogacía dentro de la institución penitenciaria. Por lo mismo, nos preguntamos ¿Si el nivel que se imparte a un alumno regular del afuera es el mismo al que se le otorgara a un alumno del adentro, y cuánto de este mismo derecho es puesto en práctica en las mismas condiciones? La realidad refleja las diferencias que pueden existir entre una misma universidad que forma profesionales para un adentro y un afuera, en la cual las categorías de alumno son totalmente distintas, pues el alumno del afuera tiene las posibilidades de recibir los conocimientos en la calidad de regular (y con todo lo que implica) y el del adentro no.

Sumado a esto, debemos tener en cuenta que los niveles de cursadas entre uno y otros son altamente diferenciados, ya que el nivel de exigencia de la propia cursada y los exámenes hacen que se imparta una distinción. Así, los docentes de las cátedras que van a tomar examen relatan: “en base a qué les tomo, no son alumnos iguales a los de la universidad, por qué ellos no son mis alumnos, yo no los prepararé... entonces esto presenta muchas dificultades, porque no puedo saber qué proceso de maduración ha tenido el alumno con dicho conocimiento.”⁵

Estas mismas categorías de diferenciación del adentro y del afuera, también pueden observarse en el ámbito escolar Medio, pero con la salvedad que dentro de las migraciones que sufren los internos de un penal a otro, algunos de ellos no pueden llegar a probar hasta dónde han sido escolarizados.⁶

Este juego pareciera que se da en todos los niveles educativos que se imparten en las cárceles, algo sumamente paradójico teniendo en cuenta que las características singulares de cada una de las etapas formativas. Ante esto, reflexionamos, ¿Esta educación que se brinda en las cárceles es propia de la aplicabilidad del derecho? ¿Cuánto puede ser considerada como una falencia del sistema?

⁴ Recuento de los presos dentro de las cárceles; luego del mismo, se pueden abrir las rejas.

⁵ Entrevista profesora “D”

⁶ Esto lo hemos analizado en un trabajo anterior sobre la educación en contextos de encierro, en la cual estudiamos el caso de la Escuela Media que funciona en dicho penal.

Los docentes y alumnos tutores entrevistados dan fe de que los modos y las formas de impartir clase son sumamente distintos: por un lado, dan cuenta que el sistema no provee los materiales, lo que de por sí supone un límite; y por otro lado, las propias características de los alumnos, ante tantos años de frustración educativa, componen nuevos matices con los que trabajar. Algunos de ellos, con respecto a esto expresan : “alumnos con problemas de comprensión, de lectura...a veces detenerme y ver lo que significa y leer en conjunto y explicar mucho...por eso estos alumnos necesitan la presencia del docente”⁷.

Al principio eran tres o cuatro...las preguntas eran demasiado abstractas pocos exigentes, empecé a bajar expectativas, dos presenciales, y con otro tipo de pregunta porque es cierto que algunos de ellos tienen dificultades de lectura, no tienen las personas que consultar, los materiales ...⁸

Sin embargo, y retomando nuestra problemática inicial, consideramos que debemos reflexionar ¿Cuánto de estos conocimientos impartidos son iguales a los que se otorgan en este afuera? Podríamos considerar que las dificultades observadas responden a las mismas diferencias que se expresaron a través de la crisis educativa de los años ‘90 y que han atravesado todas las capas educativas de la sociedad sin hacer distinciones entre el adentro y el afuera. Por otro, podríamos pensar como variable propia de esta cotidianidad, que la educación que se imparte dentro de las cárceles es totalmente distinta en calidad y contenido que las del afuera⁹, lo cual nos llevaría nuevamente a preguntarnos si este mismo derecho a estudiar en estas condiciones, es el mismo que se otorga tanto en las escuelas y Universidades del afuera.

Escenario áulico: el sujeto que aprende

Los contextos determinan quienes somos: nuestra identidad se encuentra enlazada al contexto en el que interactuamos, donde somos esos y no otros. Camilleri plantea que la identidad puede entenderse como aquellas “construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro), o bien como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí) (...) La identidad, entonces, se entiende como el resultado de relaciones

⁷ Entrevista profesora “E”.

⁸ Entrevista a profesora “D”.

⁹ En este caso especial, el del voluntariado de la Universidad del Sur, en el cual las condiciones de alumno no son las mismas en condiciones y contenidos.

complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo tiene o construye de sí. Sin lugar a dudas, su trayectoria de vida, su historia laboral y /o profesional con sus experiencias, sus derroteros y crisis, obstáculos y oportunidades, constituyen elementos claves en la dinámica de construcción de su identidad” (Cardemil *et al.* 2003: 78).

Es decir que, los contextos nos confieren diferentes identidades que moldean de alguna forma *el quiénes somos y cómo somos* según aquellos “otros”. En el estudio de caso que analizamos, los docentes entrevistados nos señalan que la identidad se encuentra asociada a palabras como exclusión, desigualdad y educación para adultos en contextos de marginalidad y/o encierro, conformando diferentes lugares o situaciones que traspasan la labor docente y al mismo tiempo la identidad del alumno como tal. Una de las docentes entrevistadas nos dice:

Es un sector muy vulnerable... ¿Sabes qué siento cuando voy ahí? Que los que están ahí son los pobres, gente más humilde, que está en el sistema penitenciario porque cometió un delito, son los que no tienen buenos abogados o tuvieron una familia que no los contuvo, que no les dio afecto, que no les dio comida, los valores. Entonces son muy vulnerables. (...).¹⁰

Scarfó indica que: “La cárcel tiene una singularidad en cuanto a la cultura, al lenguaje, a la manera de “ver” el mundo de adentro, de afuera, del pasado, y del futuro. Es decir, se generan prácticas, existen fronteras entre bloques culturales y mediaciones muy diversas, entre el adentro y el afuera” (Scarfó 2008: 61-62). Es importante destacar que en este escenario particular y complejo como es la cárcel se produce cierto etiquetamiento, que destruye la identidad social anterior de los actores involucrados, y construye una nueva. El mundo de los internos crea sus propias reglas que lo diferencia y complejiza aún más. Como señala una de las profesoras entrevistadas: “Es un mundo muy diferente. Me da cuenta que soy una ignorante total de hasta los rangos que hay ahí adentro entre los mismos presos”¹¹.

Nos interesa remarcar por último que todos los docentes prefieren ignorar las causas judiciales por las cuales sus alumnos están privados de su libertad. Optan por no involucrarse, hay una negación identitaria del sujeto que aprende. Insisten en limitar su función a la de ser profesor y nada más. Una docente nos dice al respecto: “Mi política es no

¹⁰ Entrevista a profesora “B”

¹¹ Entrevista a profesora “D”

preguntar... si están ahí es por algo que hicieron (...). No te podés involucrar porque vos estás allí para cumplir una función... No sos alguien que va a poner la oreja ni alguien que va a escuchar los problemas de ellos (...). Yo nunca quise que se mezclaran los roles”¹².

La Educación como derecho parcial o nulo

“La educación debe ser un derecho fuera y dentro de la cárcel”¹³. Así lo manifiesta una de las docentes entrevistadas. Y así lo manifiesta la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a la educación (...). La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”¹⁴.

Pero, ¿qué sucede con este derecho dentro de la institución penitenciaria? Podríamos decir que es un derecho parcial o que se encuentra condicionado por los requerimientos que hacen de él las autoridades del penal. Es decir, el derecho a educarse puede ser utilizado como premio o castigo dentro de la institución, relegando así a un segundo plano cualquier legislación vigente que ampare o garantice este derecho.

Como señala Scarfó: “La educación es un derecho humano fundamental que el Estado debe garantizar y el único derecho vedado a las personas encarceladas es el derecho a la libertad ambulatoria, por tanto al pensar la educación como DDHH se concibe al sujeto de la acción educativa ya no como un detenido-delincuente, sino como sujeto-persona de derecho” (Scarfó *et al.* 2013: 3). Todos los docentes entrevistados coinciden en considerar a los internos como alumnos, sin ningún tipo de adjetivación o prejuicio. Inclusive confían en la Educación como una herramienta, como una llave, como una puerta a las posibilidades de llevar una vida mejor, e inclusive como la oportunidad de reinsertarse a la sociedad. Como señala una de las docentes ir a estudiar implica “tener una posibilidad de redención más allá de esa condena que está teniendo”¹⁵.

¿Podríamos pensar que dentro de la cárcel existe un estado dentro de otro Estado? La cárcel sigue siendo cárcel, nucleando en su funcionamiento a la Escuela Media y a la Universidad. Es un escenario complejo, un espacio de tensión, donde confluyen los intereses de

¹² Entrevista a profesora “D”

¹³ Entrevista a profesora “E”

¹⁴ Artículo n°26

¹⁵ Entrevista a profesora “D”

diferentes actores. El personal de la misma cárcel, intentando “corregir” a las personas que cometieron un delito, los docentes intentado enseñar “algo” y las personas que purgan una condena por los delitos cometidos.

Entonces, ¿por qué vedar un derecho que es esencial para todos? La educación permite que los estudiantes desarrollen nuevas competencias para que puedan mejorar su calidad de vida. Scarfó señala que “en la actualidad vivimos una etapa de democracia formal, sin embargo subsisten situaciones de ejercicio autoritarista del poder; corrupción, impunidad, limitaciones en el acceso a la justicia y a la participación política de sectores de la población, creciente inequidad en la distribución de la riqueza y desigualdad de oportunidades para el ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales” (Scarfó 2002:1). Cuestión con la que coinciden los docentes entrevistados. Le confieren una cuota de responsabilidad al Estado en cuanto a los motivos por los cuales estas personas están privadas de su libertad. Lo declaran un Estado ausente, antes y después de los delitos cometidos. Por un lado, lo responsabilizan por no garantizar los derechos de estas personas, dado que se trata de personas cuyos derechos primordiales han sido quebrantados. (Por ejemplo: derecho a educarse, a una vivienda digna, derecho a tener sus necesidades básicas satisfechas.) . Por el otro, manifiestan esta ausencia por parte del Estado al momento en que estas personas recuperan su libertad:

La reinserción no pasa por la escuela. Sino por un Estado que tiene que ser más contenedor en la salida del interno. De un Estado que le ofrezca al interno todo eso que la escuela le está diciendo, porque la escuela trata de inculcarle muchos valores al interno y todo eso que vos le decís termina cuando salió por la puerta de la unidad en la que está interno durante el tiempo que le correspondió la condena. (...) Vos piensa que ellos, muchos de ellos tienen la intención de reinsertarse en la sociedad. Pero tienen miedo, tienen miedo al salir, miedo de volver con los grupos que tienen, tienen miedo a la calle. (...) ¹⁶

Este es el escenario real en que estos actores interactúan: coincidimos en que la Educación debe ser un derecho permanente, inviolable independientemente de las historias personales de cada sujeto. Los docentes entrevistados coinciden en señalar que:

educación puede ayudar a revertir prácticas carcelarias, sobrellevar la vida en la cárcel y también desarrollar otras

¹⁶ Entrevista a profesora “B”

opciones posibles, otros caminos hacia una inclusión social posterior. La consideran un instrumento esencial para que los internos puedan comprender su historia, para que re-ordenen sus metas o establezcan unas nuevas, para que tengan un abanico de opciones frente a un futuro que les puede parecer impredecible, para mejorar su calidad de vida (de Caso & Villanueva 2012:6).

Reflexiones finales

Daniel Manzuc reflexiona en torno a las cárceles y escribe: “Penetrar en la vida carcelaria se asemeja a la vida de un astrónomo que explora el universo. Siempre hay algo nuevo para descubrir, porque su realidad es muy cambiante como lo es la sociedad en la que vivimos, de la cual la cárcel es un reflejo de su situación” (Manzuc 2005: 10).

En este amplio universo que es el mundo de la cárcel, la enseñanza es para nosotros como aquel gran telescopio desde donde nos paramos y observamos cómo todos estos actores interactúan. Las relaciones que se tejen dentro de estos espacios, no son productos ocasionales del momento sino grandes consecuencias de situaciones que se han dado, se dan y seguirán expresándose en la medida que el Estado no cumpla con sus funciones de garantizar la efectividad de la aplicación de todas sus leyes. De esta manera, encontramos que en este gran universo de actores, instituciones y consecuencias, el Estado no debe invertir sus funciones y debe garantizar todo los derechos en tiempo y forma. Situación que con treinta años de democracia todavía es un trabajo a seguir construyendo.

Bibliografía

- Cardemil C., Alvarez, F. y otros (2003) “Estilos de dirección escolar, identidad y cambios movilizados por profesores participantes de un diplomado”, en: *Persona y Sociedad*, Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES, Colombia, [disponible en: <http://www.personaysociedad.cl/wp-content/uploads/2011/03/06-cardemilvenegasalvarez.pdf>].
- De Caso, S. y Villanueva, P. (2012) “La Enseñanza de la Historia en un contexto de encierro: análisis de la escuela media N° 9, presentado en las *XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia*, Córdoba, Argentina.
- Manzuc, D. (2005) *La misión en las cárceles. Pastoral Penitenciaria*, San Pablo, Buenos Aires.
- Gutiérrez, M. (2010) *Derechos y Sistema Penal. Pensar y hacer en contextos de encierro*, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Laura C. DEL VALLE & Adriana EBERLE (eds.) *¿Democracia argentina o Argentina democrática? Debate histórico e historiográfico para un balance de treinta años*, Bahía Blanca, Hemisferio Derecho, 2015.

- Scarfó, J. (2002) *El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos*, [disponible en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-11.pdf>].
- Scarfó, J. (2008) *El derecho humano a la educación en las cárceles. Los fines de la Educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires*, Editorial Universitaria de La Plata.
- Scarfó, J. (2013) *Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos*, [disponible en: <http://new.pensamiento penal.com.ar/sites/default/files/2013/10/situacion06.pdf>].

¿Democracia o cierre de la institución? El cabildo porteño tardocolonial, entre el discurso y la crisis de representación

Laura Cristina DEL VALLE
Universidad Nacional del Sur
laucris@bvconline.com.ar



La pregunta acerca del surgimiento de la democracia argentina nos lleva a observar que algunos historiadores creyeron verla en el Cabildo de Buenos Aires en el período tardocolonial. Ellos consideraron que el ayuntamiento cumplía con esa característica ya que sus miembros eran elegidos anualmente por medio del voto, lo cual implicaba un recambio de quienes desempeñaban los cargos concejiles. También, porque se trataba de un concejo fundado en el principio de “la más completa igualdad entre los ciudadanos, para ocupar las magistraturas”. (Garretón, 1933)

No obstante, pensar que en un contexto de sociedad de antiguo régimen el Cabildo porteño era *democrático* porque elegía cada año a sus integrantes a través del voto, es una ilusión. Si bien el acceso a los cargos concejiles se realizaba a través de elecciones anuales, quienes ingresaban eran representantes de determinado grupo de la sociedad de la época y, además, estaban vinculados entre sí por lazos de carácter familiar, de parentesco religioso y de negocios, tejiendo una telaraña de intrincadas relaciones. Esto también vuelve ilusorio, en ese mismo contexto, el carácter de representación del pueblo que asumía el propio concejo desde su discurso.

Estas consideraciones son interesantes para tomar real conciencia de que el ayuntamiento porteño ofreció el marco de acción para esa élite capitular que desempeñó recurrentemente sus cargos, por más que sus integrantes tuvieran diferentes apellidos. De este modo, podemos señalar que las elecciones de capitulares fueron una verdadera “ficción democrática” porque los recambios no alteraron el dominio que las

familias tenían del organismo. Así, cada primero de enero, los capitulares salientes elegían a los entrantes y todos formaban parte de una red de relaciones que los vinculaba entre sí, y sobre la que se sustentó un sector de la élite porteña que denominamos “élite capitular”.¹

Podemos señalar, en consecuencia, que durante el período tardocolonial que analizamos, entre 1776 y 1810, el ayuntamiento bonaerense adoptó un discurso fundado en su carácter popular y representativo de toda la ciudad aunque, desde la práctica, estuvo alejado de la participación del resto de la sociedad en la toma de decisiones. En función de lo expuesto, es intención de este trabajo analizar el uso que hizo el ayuntamiento porteño de la representación popular durante el período tardocolonial hasta su crisis en mayo de 1810. Para eso, abordaremos dos aspectos: el control que hizo la élite capitular de la institución para garantizar su ingreso y permanencia, y la relación entre el organismo y el “pueblo” durante el período estudiado.

La democracia como ficción. El control como realidad

La élite capitular desplegó, a lo largo del período analizado, una serie de estrategias a partir de las cuales pudo controlar el acceso y también la permanencia en el Cabildo porteño, de las familias que la integraban.

Una de las estrategias más evidente fue la eleccionaria aunque las elecciones capitulares constituían un proceso regulado por la Recopilación de Leyes de los Reinos de Indias y por las Ordenanzas del Cabildo, que determinaban una serie de pasos a seguir. No obstante, cada proceso se encontraba atravesado por los intereses de los capitulares, de las familias de la élite concejil, de los virreyes y los gobernadores, que, en ocasiones, derivaron en intervenciones políticas concretas que fueron desde la no aprobación² hasta la intervención directa en las elecciones de alcaldes.³

¹ Este nombre responde a que su principal nota identitaria consiste en que sus integrantes eran electos para desempeñar cargos de Cabildo.

² En 1807, el concejo envió el resultado de las elecciones al Virrey, que se encontraba en Montevideo, y éste se rehusó a confirmarlas, exponiendo que le parecía mejor que continuaran los capitulares del año anterior, quienes estaban al tanto de la situación de peligro que atravesaba el Virreinato.

³ Las intervenciones más frecuentes, en las cuestiones internas del ayuntamiento, se produjeron en la gobernación de Francisco de Paula Sanz, a partir de la implementación de la bienalidad de las alcaldías ordinarias y de la confirmación de las elecciones por parte de este funcionario. Una de las primeras fue en 1785 por el cumplimiento de la bienalidad de

La legislación establecía que los cargos debían ser ocupados por vecinos, permitiendo el acceso sólo a quienes poseían esas características. Consecuentemente, mientras gran parte de la población quedaba excluida del acceso al gobierno de la ciudad y su hinterland, entre otras cosas porque los salientes elegían a los entrantes, un sector de la élite porteña, con respaldo económico y prestigio social, devino en beneficiario directo de esas normas, que le terminaron asegurando el control del organismo.

El mecanismo consistía en que el Alcalde de Primer Voto postulaba un nombre para cada cargo y, luego de ser considerado, se aprobaba o no argumentando impedimentos que, en la mayoría de los casos, respondían a algún parentesco entre el elector y el elegido. En ese momento, quedaba de manifiesto la cuota de poder de cada una de las familias de la élite concejil, probablemente, proporcional a los resultados de las estrategias de reproducción y permanencia implementadas, y en función de lo cual podían ser incluidas o excluidas de determinados cargos que formaban parte del núcleo del poder del Cabildo, es decir, de las alcaldías ordinarias y de las primeras regidurías.⁴

No es casual, por ofrecer un ejemplo, que, entre 1776 y 1780 inclusive, los Alcaldes de Primer Voto nominados pertenecieron a la familia Riglos o se encontraban vinculados fuertemente con ella. De ese modo, mantuvieron la posibilidad de proponer candidatos. Entre 1781 y 1789, fueron elegidos para las alcaldías integrantes de las familias Aoiz, Lezica, Riglos y Gardeazábal. Entre 1795 y 1797 la familia Alzaga fue electa para uno de los dos cargos, como en 1800, en 1801, y desde 1804 a 1809.

No obstante, la legislación también establecía algunas restricciones orientadas a controlar la permanencia de los individuos –y de las familias– en la institución. Las leyes de Indias trataban de evitar que las reelecciones dieran lugar a la monopolización de los cargos concejiles, por eso los Alcaldes no debían ser reelectos, ni en esos, ni en otros cargos capitulares en los que tuvieran voz y voto, hasta que hubieran pasado dos años desde el desempeño de sus funciones⁵, al igual que

los alcaldes. La cuestión finalizó en 1789 cuando el Monarca derogó el art. 8º de la Real Ordenanza de Intendentes.

⁴ Un caso paradigmático fue el de Martín de Alzaga, quien se inició como dependiente para luego generar sus propios negocios. Ingresó al cabildo en 1785 y fue reelegido cuatro veces como primer Alcalde. Su ascenso social, el prestigio logrado, las relaciones generadas, y el incremento de sus negocios y de su patrimonio contribuyeron al aumento de su influencia política.

⁵ *Recopilación...*, Libro IV, título IX, ley XIII, p. 113.

quienes habían ejercido otros empleos con voz y voto. En la práctica, las familias de la élite capitular utilizaron diversas estrategias que iban desde el respeto hasta el no cumplimiento del plazo para ser elegido nuevamente en un cargo, con el objetivo de asegurarse la permanencia y el control del mismo. Ejemplos del primer caso fueron las familias Aoiz, Belgrano, Sarasa y Almandoz; y del segundo Gómez Cueli, Balbastro, Riglos-de la Quintana y Alzaga.

Otra forma de controlar el acceso al ayuntamiento fue la del matrimonio con alguna integrante de la élite capitular, como paso previo para la nominación, mientras que las bodas entre familias concejiles hacen suponer la puesta en juego de estrategias de permanencia en el organismo. Esto último se deduce de los matrimonios concertados entre los Lezica y los Riglos, por ejemplo. También resultó significativo el parentesco religioso para vincular o fortalecer vínculos entre familias que no estaban ligadas por lazos de sangre o matrimonio.

El uso del pueblo

Si bien durante el período tardocolonial el cabildo porteño utilizó la palabra pueblo en diversas ocasiones, la novedad, en el proceso que va desde 1806, fue la irrupción, en la escena política, del “pueblo” como actor colectivo, no caracterizado, ni definido, pero que se agolpaba, presionaba, pedía, ocupaba los pasillos del concejo, las calles y las plazas, y exigía respuestas a sus demandas. Los balcones del ayuntamiento funcionaron como nexo entre las corporaciones y ese pueblo, que, con su aclamación, legitimaba los actos. De esta manera, comenzamos a observar actores, escenarios y formas de la política moderna, en medio de la vigencia de la política de antiguo régimen.

La idea de un pueblo activo empezó a destacarse desde 1806 cuando se observa claramente su presencia, junto a la de los vecinos, según reseña el acuerdo del cabildo abierto del 10 de febrero de 1806. Ese pueblo era el que solicitaba resolver quién debía estar al mando de las armas y que se negaba a acatar las órdenes del virrey. Ante su insistencia y la de la tropa presente, se prometió, desde los balcones de la galería del cabildo, dejarla en manos de Liniers⁶. También el pueblo actuaba como fuente de información de lo que sucedía, tal como se señalaba unos días más tarde cuando, por “rumores del pueblo”, se sabía

⁶ AGI, Estado, 80, N° 99, 00001 a 00005, Relato de Sobremonte al Príncipe de la Paz dando cuenta del nombramiento de Liniers como comandante de armas, 30 de agosto de 1806.

que la rendición de Beresford no había sido incondicional como se había creído.

El 6 de febrero de 1807, frente a la amenaza de una inminente invasión inglesa en Montevideo, los acuerdos del concejo volvieron a registrar el tumulto del pueblo frente a la institución y su solicitud de que el virrey Sobremonte cesara en el ejercicio de sus facultades. El hecho de que el pueblo peticionara en consonancia con los intereses y los deseos de la institución, nos invitan a reflexionar acerca de si pueblo se presentaba, espontáneamente, en la plaza y las calles aledañas al Cabildo, para pedir por determinadas acciones, o si, en realidad, era incentivado para concurrir a esos lugares y formular esas demandas.

Contando con la presencia de un pueblo que legitimaba sus acciones, el ayuntamiento pudo plantear y llevar adelante decisiones que claramente excedían sus atribuciones, como el cese del Virrey. Por otra parte, haber cuestionado la autoridad y legitimidad de éste, pudo provocar que el Cabildo porteño tuviera que buscar nuevos fundamentos para legitimarse ante el resto de los cuerpos, que no estaban de acuerdo con su decisión como la Audiencia, por ejemplo. Esto explicaría por qué el concejo utilizó una “ecuación de transferencia” que permitió el tránsito “...del abstracto titular de la soberanía –de la nación o del pueblo- a los que la representan y gobiernan en su nombre...”⁷.

Esta estrategia capitular no solo hizo intervenir al pueblo en las calles y en la plaza principal, sino que también combinó actores y prácticas de antiguo régimen con actores y prácticas de la modernidad. Esta combinación no parece haber implicado, en esa época, contacto directo, ni convivencia, entre los viejos y los nuevos actores, ni entre los viejos y los nuevos escenarios de poder. Por el contrario, los actores sociales de antiguo régimen continuaron desarrollando sus prácticas en el Cabildo, y el pueblo en las calles aledañas a la institución y la plaza principal. El ayuntamiento, por ejemplo, convocaba por esquila a los vecinos principales para saber su opinión sobre las resoluciones a tomar, y los recibía en la sala de acuerdos. El pueblo, en cambio, se mantenía fuera del ámbito concejil y, solo en ocasiones de tensión, ocupaba los corredores y golpeaba las puertas: su territorialidad cobró fuerza fundamentalmente en el espacio público.

Las galerías de los balcones comunicaban ambos escenarios de poder, constituyéndose en el nexo entre los dos espacios. Eran el lugar donde el Cabildo, como cuerpo, reafirmaba su legitimidad por la

⁷ Cf. (Guerra, 1998:135).

aclamación del pueblo presente en la calle⁸. Los capitulares salían a escuchar al pueblo y, desde los balcones, ofrecían respuestas.

Luego de la crisis de 1808, el derrumbe monárquico representó un hito importante para el proceso político rioplatense, acelerando los tiempos y reposicionando los actores colectivos, en una lucha que implicaba la expansión de su “territorialidad” en la geografía política. Pese a de los esfuerzos en contrario por parte de los otros cuerpos, desde 1806 el Cabildo fue incrementando su poder y su influencia, camino que continuó con posterioridad a 1808, de forma tal que la tentativa juntista del 1º de enero de 1809 fue un paso más en esa ambición.

En circunstancias en que Cisneros ocupaba el cargo de Virrey, el Cabildo miraba con espanto “el espíritu de facción y de partido y el desmedido empeño de preoqupar, seducir y alucinar al Pueblo incauto y sencillo por sostener en el mando al señor Santiago Liniers”.⁹ A partir de este momento, se observa un giro del pueblo que, a partir de mayo de 1810, comenzó a presionar al concejo con su presencia continua desde la plaza principal.

El 21 de mayo de 1810, y para calmar los ánimos, el ayuntamiento solicitó la intervención de Saavedra para que el pueblo que presionaba desde afuera de la institución, se retirara del lugar. El éxito del enviado parece haberlo convertido en garante del orden público, aunque también sugiere que esos individuos no estaban allí para responder al Cabildo sino a otro grupo. En ese contexto se comprende la expresión de Anchorena en ese organismo sobre la existencia de “las intrigas de los hombres malos”¹⁰, en alusión a otro grupo, con objetivos e intereses diferentes a los de la parte más tradicional de la élite concejil, y que estaba utilizando el pueblo a su favor.

Pese a sus diferencias, tanto el pueblo cuya presencia se registraba en 1806 y 1807, como el que se observa fuera del Cabildo en 1810 parecen haber actuado a lo largo del período como otro cuerpo, en el marco de una sociedad de cuerpos. Carecemos de indicios para afirmar que el de 1810 haya sido “pueblo” en el sentido moderno del término, es decir, que hubiera incorporado, aprehendido, las referencias de la modernidad, deviniendo un individuo-ciudadano que posibilitara una representación política. Según Guerra¹¹, el pueblo que se manifestaba como principio de legitimidad, aclamando desde la plaza y

⁸ (Cf. Guerra, 1998:136-137).

⁹ AECBA, Serie IV, Tomo III, Libro LXIV, Cabildo del 28 de julio de 1809, p. 541.

¹⁰ AECBA, Serie IV, Tomo III, Libro LXV, Cabildo del 25 de abril de 1810, pp. 93-94.

¹¹ Cf. (Guerra, 1993:52; y 1998:137).

las calles, seguía siendo el pueblo concreto de la política de antiguo régimen.

Ese pueblo, evidentemente, recibió la influencia del Cabildo o de la élite capitular, en los episodios de 1806 y 1807, y la de un sector disidente a la misma, en mayo de 1810. En ese contexto de manipulación política, su presencia y aclamación brindaron la cuota de legitimidad que necesitaban los grupos para justificar su actuación, en las circunstancias derivadas de la coyuntura negativa que atravesaba España hacia 1810. Sin duda, los tiempos políticos rioplatenses se fueron acelerando a medida que la situación de la monarquía española se tornó más compleja.

La crisis de 1808 no solo fue coyuntural, sino también sustancial, porque afectó tanto la noción de Estado, como la de nación española¹²; no obstante, la crisis de legitimidad derivada de aquella, no parece haber afectado al Cabildo, que siguió siendo reconocido como representante de la ciudad y su hinterland, es decir, del pueblo. Así se verifica el 22 de mayo de 1810 cuando la soberanía, que había retrovertido en el pueblo, recayó en él como representante de dicho colectivo.

Sin embargo, fue imposible ignorar la presión y las exigencias de esa presencia en la plaza y las calles que circundaban el ayuntamiento. Levene¹³, por ejemplo, sostiene que, durante la semana de mayo, en Buenos Aires no se hizo nada sin invocar el nombre del pueblo, en quien había retrovertido el poder, tras el final de la Junta española. Su presencia tuvo un alto contenido político, por su valor como herramienta de presión y como depositario del poder. En 1810, fue la presión de ese pueblo la que llevó a imposibilitar la negociación de no concretarse exactamente lo que exigía.

Desde mayo de 1810, el Cabildo resistió, en todo momento, la presencia del pueblo afuera del edificio, como así también las ideas y los pedidos contrarios a sus anhelos de dirigir los destinos políticos del virreinato, amparado en la conservación de la unidad territorial para la monarquía. Un ejemplo de esto lo constituye el hecho de que, cuando la Junta el 24 de mayo le expuso el descontento del pueblo, el día 25, y pretendió devolverle el poder que le había otorgado, el ayuntamiento respondió que el concejo había recibido la autoridad del Virrey, delegándola en la Junta, por lo que ésta no podía renunciarla. Además, sostuvo que el pedido correspondía sólo a una parte del pueblo, y que la junta tenía el poder de las armas para "...sujetar con ellas a esa parte

¹² Cf. (Paredes Alonso, 2008:142).

¹³ Cf. (Levene, 1956:151).

descontenta...”¹⁴. De esta manera, el Cabildo pretendía que la Junta, integrada por Castelli y Saavedra, reprimiera al pueblo que había apoyado las posturas de estos últimos el 22 de mayo.

Conclusiones

La legislación indiana trataba de evitar que los cargos de Cabildo fueran monopolizados por algunos sectores más beneficiados y prestigiosos de la población y, en función de ello, establecía límites para el acceso a los cargos. No obstante, no puede desconocerse el carácter permeable de ciertos instrumentos legales tales como las elecciones, las reelecciones y la venta de cargos, ante las estrategias desplegadas por la élite capitular para ingresar y permanecer en el concejo. De ese modo, sus integrantes pudieron controlar y hasta cerrar la institución a otras personas que no fueran ellos. Para garantizarlo, tejieron una red de vínculos fundada en matrimonios y en parentesco religioso. En la mayoría de los casos de quienes no pertenecían a la élite concejil, la boda con alguien de una familia capitular era la llave de acceso al concejo.

A lo largo del período, el Cabildo puso en juego un discurso de representación del pueblo y también, a partir de 1810, acudió a la presencia de éste como fuente de legitimación de sus decisiones políticas más arriesgadas como el cese de Sobremonte o el acceso de Liniers al cargo. El pueblo se volvió un actor con presencia activa que ratificaba lo resuelto por la institución. No obstante, los acontecimientos de mayo de 1810 introdujeron una novedad que fue la irrupción, en la escena política, del pueblo como actor colectivo opuesto a lo que decidía el concejo. Ese pueblo fue el que estuvo presente, y presionando, el 24 de mayo y también el 25. Esta presencia, también empezaba a dejar en evidencia el carácter poco representativo del Cabildo hacia ese colectivo que comenzaba a ocupar espacios públicos como la plaza y la calle, para reclamar ser escuchado.

Bibliografía

Büschges, C. & Langue, F. (coords.) (2005) *Excluír para ser. Procesos identitarios y fronteras sociales en la América hispánica (XVII-XVIII)*, Ahila-Iberoamericana-Vervuert, Estudios AHILA de Historia Latinoamericana, Tomo 1.

¹⁴ AECBA, Serie IV, Tomo IV, Libro LXV, Cabildo del 23 de mayo de 1810, p. 161.

Laura C. DEL VALLE & Adriana EBERLE (eds.) *¿Democracia argentina o Argentina democrática? Debate histórico e historiográfico para un balance de treinta años*, Bahía Blanca, Hemisferio Derecho, 2015.

- Garretón, A. (1933) *La Municipalidad Colonial. Buenos Aires, desde su fundación hasta el gobierno de Lariz*, Buenos Aires, Jesús Menéndez.
- Guerra, F.-X. (1995) *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México, Mapfre / Fondo de Cultura Económica,.
- Levene, R. (1956) *El mundo de las ideas y la revolución hispanoamericana de 1810*, Chile, Editorial jurídica de Chile.
- Paredes Alonso, F. J. (coord.) (2008) *Historia contemporánea de España, Siglo XIX*, Barcelona, Ariel.
- Zorraquín Becú, R. (1956) *Los Cabildos Argentinos*, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad.

El accionar político de Arturo Illia en la transición democrática (1982-1983)

Nicolás E. FERRARI
Universidad Nacional del Sur
nicolas.ferrari@uns.edu.ar



“Al mundo del futuro debemos mirarlo con un gran sentido de complacencia y nadie tema por los chicos ni por los jóvenes (...) El mundo del futuro que se está construyendo va a ser muy superior al mundo que estamos viviendo nosotros, en este tiempo, en esta hora”

(Arturo Illia, noviembre de 1982).

Arturo Illia se ha convertido para la historia política nacional en un personaje singular. Derrocado por la autodenominada Revolución Argentina sin resistencia popular, aclamado prontamente después de su caída, y venerado como bandera política luego de su muerte.

Nació en Pergamino en el año 1900, afiliado a la Unión Cívica Radical desde que cumplió la mayoría de edad en 1918, se graduó de médico en la Universidad de Buenos Aires y desempeñó su profesión en Cruz del Eje una pequeña localidad de la provincia de Córdoba.

De marcada tendencia yrigoyenista alcanzó la máxima magistratura del país en un contexto signado por la proscripción del peronismo y los continuos planteos militares. El escaso porcentaje de votos adquiridos en las elecciones de 1963¹ le quitó legitimidad a su gobierno, generando crisis en la gobernabilidad, situación que se vio agravada por la campaña de prensa en contra de su investidura realizada por los principales diarios y revistas políticas de la época².

¹ Arturo Umberto Illia alcanzó la Presidencia de la Nación con el 21,15% de los votos. El voto en blanco ascendió al 19,72% respondiendo a la orden dada por el Gral. Perón desde el exilio. Illia no contó con un colegio electoral propio que le permitiera acceder a la máxima magistratura, sin embargo con el apoyo de partidos provinciales y de los electores de UDELPA logró el 56,5% de los votos en el colegio electoral.

² Ver Daniel Mazzei (1997) *Medios de comunicación y golpismo: el derrocamiento de Illia (1966)*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Su desempeño gubernamental se encontró truncado, en varias oportunidades, por la participación militar en la arena política. Elegido vicegobernador de la provincia de Córdoba en 1940, fue depuesto en 1943 por intervención militar, lo mismo sucedió en 1962 cuando fue consagrado como gobernador de la misma provincia y las elecciones fueron anuladas por el entonces presidente Arturo Frondizi, que respondía a los planteos formulados por la cúpula militar. Asimismo, fue derrocado en 1966 por el General Carlos Onganía, que instauró un gobierno de tipo autoritario.

Luego de su derrocamiento, Illia continuó su trayectoria política en el interior de la Unión Cívica Radical. En el presente trabajo se pretende analizar el recorrido político de Arturo Illia poco antes de su fallecimiento.

La guerra de Malvinas marcó el inicio del fin de la última dictadura, es a partir de la finalización del conflicto bélico que se abre la posibilidad del restablecimiento del sistema democrático. A un tiempo que el concepto de democracia cobra significativa importancia y adquiere connotaciones emocionales.

En este contexto, la figura del ex presidente Arturo Umberto Illia adquiere notoriedad y se transforma en ícono del sistema representativo. Desde su derrocamiento hasta 1982 la actividad política y partidaria de Illia se remitió al interior del partido radical. Sin embargo, a medida que la ilusión del restablecimiento de la democracia parece posible, Illia se transforma para los distintos sectores en un personaje clave para la transición. Paralelamente, su actividad pública se reanuda como también las posibilidades de volver al terreno político.

En función de lo expuesto, el objetivo de esta ponencia es analizar el accionar del presidente Illia desde la finalización del conflicto de Malvinas hasta su muerte en enero de 1983, en clave con la recuperación democrática, y la importancia de la transición. Para ello, se utilizarán notas y entrevistas realizadas al ex presidente por los principales diarios y revistas de la época.

La guerra de Malvinas y el inicio de la transición

La derrota argentina en Malvinas agravó la crisis interna de la Junta Militar que gobernaba desde 1976 y precipitó el advenimiento de la democracia.

La retirada de Leopoldo Galtieri del poder generó una serie de conjeturas sobre quién sería su posible sucesor, encargado de iniciar el proceso de institucionalización del país. Entre las posibilidades que se

barajaron se encontraba la de un vicepresidente civil, incluso luego de la instauración de Reynaldo Bignone a cargo del ejecutivo nacional la idea de que un civil se encargara de la transición sobrevolaba la arena política del momento.

El 28 de febrero de 1983 se fijaron las elecciones para octubre de ese mismo año, Marcos Novaro afirma que: “Si ese lapso no fue más breve, se debió a que los partidos no estaban preparados para acelerar las cosas y temían el descalabro que podría resultar de ejercer mayor presión sobre Bignone” (Novaro, 2011: 190).

Una de las primeras medidas del presidente de facto fue levantar la veda de las actividades políticas. La ley 22.617 reemplazó a la 21.323 aunque se mantuvo hasta poco antes de las elecciones el estado de sitio en todo el territorio nacional.

Ésta norma propició la movilización de las agrupaciones políticas en pos de su organización interna. Dentro de la Unión Cívica Radical se podían divisar tres líneas internas: Línea Nacional, liderada por Carlos Raúl Contín que ocupaba la presidencia del comité desde la muerte de Ricardo Balbín en 1981; Movimiento Renovación y Cambio dirigida por Raúl Alfonsín y la Línea Córdoba que enarbolaba la figura del ex presidente Illia, que luego de la muerte de Amadeo Sabattini se había convertido en líder absoluto del partido en la provincia mediterránea.

Arturo Illia y la organización interna del partido radical

La muerte de Ricardo Balbín el 9 de septiembre de 1981 derivó en la asunción de Carlos Contín, que hasta el momento se desempeñaba como vicepresidente primero, a la presidencia del Comité Nacional.

En julio en 1982, con el levantamiento de la veda de las actividades políticas se discute al interior del partido la continuación o no de Contín a cargo del Comité Nacional. Dos posiciones existían en torno a ésta cuestión “Uno, elaborado por su apoderado nacional, Oscar Rosito, sostenía que la situación de la conducción era totalmente legal y debía entonces, elegirse a los vicepresidentes. El otro, redactado por Carlos Alcanada Aramburú y defendido por Renovación y Cambio, afirmaba que Contín debía volver a la vicepresidencia” (Persello, 2007: 276). Por su parte, la Línea Córdoba no definió una posición conjunta.

En el plenario para integrar la mesa directiva se enfrentaron ambas posiciones, se sometieron a votación y se ratificó la continuidad de Contín. Sin embargo, es importante resaltar la actitud de Illia quien votó la propuesta defendida por Renovación y Cambio. *La Nación* afirma que: “...el más sorprendente fue el voto de Illia, de quien muchos

esperaban una rotunda abstención” (La Nación, 22/07/1982). Éste acontecimiento materializa la unión que luego se reflejará en los actos partidarios y políticos entre Raúl Alfonsín y Arturo Illia.

Es importante mencionar que Renovación y Cambio postulaba la candidatura de Illia a la presidencia del Comité Nacional. A fines de 1982 cuando Illia se ve obligado a internarse en el Hospital Privado de la ciudad de Córdoba debido a una continua fatiga y terribles jaquecas el acuerdo entre los dos sectores del radicalismo se concreta: “El acuerdo del alfonsinismo con Línea Córdoba se formalizó cuando la asamblea del radicalismo cordobés decidió por unanimidad integrar una alianza electoral con el MRC para presentar candidatos en las elecciones internas” (Acuña, 1984: 215) De esta manera, el Movimiento de Renovación y Cambio que competirá posteriormente con la Línea Nacional en el establecimiento de la fórmula presidencial de 1983 lograba la adhesión y la tradición que brindaba la figura del viejo patriarca radical cordobés, ex presidente de la Nación.

Arturo Illia y la transición hacia la democracia

En 1982 el ex presidente Illia gozó de una popularidad que estuvo ausente durante su gestión como presidente de la nación. La mal acogida “Revolución Argentina” y los descalabros económicos habían propiciado una revisión de su gestión. Su conducta honrada y transparente le permitió alcanzar un respeto considerable por los conciudadanos y la militancia política.

Defensor de la democracia y la división ortodoxa de los poderes del Estado, intentó analizar la situación política de la transición remitiéndose a la historia. En su pensamiento, era erróneo sintetizar la vida política centrándose sólo en la última dictadura militar. Para Illia la crisis del sistema democrático había iniciado en 1930:

Las esencias constitucionales de la vida argentina han sufrido una crisis permanente desde el 30. Estos últimos años, casi me animaría a decir que son la culminación de un proceso, donde los pronunciamientos militares y las fuerzas armadas han tenido poder de decisión, o intervenciones muy importantes, que han dado esa característica de falta de constitucionalidad (HUM® n° 85, julio de 1982, p.9).

Illia insiste en la importancia del respeto a la carta magna y de la seguridad que deben tener los ciudadanos de querer vivir bajo su amparo. Considera que ese es el camino para una recta transición al

establecimiento de un sistema democrático estable en la Argentina. En una entrevista grupal realizada en Santa Rosa Calamuchita, por jóvenes de esa localidad afirma que:

No se le da tanta trascendencia a un problema básico como es la suspensión de las garantías constitucionales que el estado de sitio por supuesto establece donde son cercenados los derechos y deberes de la población porque cuando nosotros queremos hablar de estabilidad jurídica y de restablecer el funcionamiento de la democracia en la República tenemos que hablar sobre la necesidad imprescindible que comencemos por establecer la necesidad que todos los argentinos, de cualquier sector de la vida nacional para actuar en el futuro tiene que comenzar respetando la Constitución nacional (Escudero, 1983: 41).

Asimismo, considera que la verdadera transición hacia la democracia debe ser llevada a cabo por un gobierno emanado del pueblo, desestima la tratativa militar y la posibilidad de que sea un civil seleccionado por la cúpula dictatorial el encargado de la institucionalización del país, “nosotros [UCR] creemos que en realidad restablecer la democracia en el país y restablecer la vigencia de la Constitución no tiene otro camino que la consulta popular, es decir que se elijan quienes van a tener la responsabilidad de conducir el poder político que emanen del pensamiento de todo el pueblo” (Escudero, 1983: 50).

A su vez establece ciertos criterios que permiten caracterizar, según su opinión, cómo debe ser el encargado de la transición: “... un hombre con experiencia política. Un político” (HUM® n° 85, op. cit. p. 12). En el pensamiento de Illia el político es aquel que respeta a todos los actores de la vida nacional y tiene la habilidad de integrarlos y ofrecerles las posibilidades necesarias para ser útil a la República. Además, establece que en los últimos 50 años han faltado hombres políticos y en cambio “cualquiera se ha considerado con capacidad para tomar el poder, aunque nunca haya tenido experiencia política” (HUM® n° 85, op. cit. p. 12).

En relación a las Fuerzas Armadas y su lugar en la transición considera que las mismas pertenecen a una institución que no es distinta al resto, y que tiene sus responsabilidades prefijadas por la norma. Las Fuerzas Armadas debían ser: “una institución más entre todas las instituciones del país que no tienen ningún privilegio de ninguna naturaleza sobre las otras instituciones y cuyo deber es integrarse al régimen constitucional de la República” (Escudero, 1983: 52),

nuevamente resalta el poderío de la carta magna para organizar y asegurar la transición.

También, ubica en un lugar sumamente importante a los partidos políticos, Illia afirma que: “hay una condición sine qua non, además del sistema jurídico, es necesaria la existencia de la pluralidad de partidos políticos, que son el instrumento indispensable” (HUM® n° 85, op. cit. p. 11). En este sentido insta al gobierno militar a respetar el cronograma electoral confeccionado por ejecutivo nacional y considera que éste es acorde porque permite la organización interna de los partidos políticos, “la reorganización de los partidos políticos nos va a llevar un tiempo y nada corto por cierto. Es un trabajo bastante ímprobo e importante” (HUM® n° 85, op. cit. p. 11).

Con respecto al lugar de la Unión Cívica Radical en la transición democrática, afirma que está sumamente preparada para hacerse cargo de los destinos de la Nación, justificando su premisa en la trayectoria de gestión del partido: “la máxima responsabilidad que tendrá el gobierno de la Unión Cívica Radical es que hará lo que han hecho otros gobiernos de la Unión Cívica Radical, crear la paz en el país” (Escudero, 1983: 46).

Al igual que en su gobierno Illia deja en claro que de ser gobierno la Unión Cívica Radical se centraría en concretar sus objetivos ético-políticos por medio de la planificación y la eficiencia. Considera que: “La improvisación es el atraso (...) ni en economía, ni en nada, se puede improvisar; por eso somos partidarios de la planificación” (HUM® n° 85, op. cit. p. 10).

Al mismo tiempo, memorioso pero respetuoso de los medios de comunicación y su función en la sociedad instó a que los mismos sean parte del proceso de transición y se enfoquen en hablar de ella: “El país tiene la necesidad de que la prensa, los historiadores y los que tienen en sus manos los medios de comunicación masiva en vez de perder el tiempo tratando problemas intrascendentes, que no hacen a la esencia de la vida de la República hablen con claridad para tratar los problemas que afectan a la nación” (*La Nación*, 22 de octubre de 1982).

El fallecimiento del Dr. Arturo Illia

La muerte de Arturo Illia en la tarde del 18 de enero de 1983 conmocionó al país y despertó en la ciudadanía argentina un fuerte sentimiento de pérdida. El Poder Ejecutivo Nacional sancionó el decreto N° 146 que dispuso honras de presidente y un duelo nacional de cinco días.

Los medios de comunicación cubrieron la noticia desde el día diecinueve hasta el día veintidós de enero. Fue tapa de los principales diarios y revistas del país.

La Nación en su cobertura destaca su personalidad, señalando su “afable trato” y “firmes convicciones”, a un tiempo que subraya la honda repercusión en los medios políticos. En este sentido, en su edición del día diecinueve de enero de 1983 vislumbra las voces de los principales actores políticos de la época, entre los que se encuentran Juan Carlos Pugliese, Guillermo Fernández Gill, Antonio Cafiero, Salvador Busacca, Rafael Martínez Raymonda, Raúl Alfonsín y Juan Trilla. Estos personajes se remiten a enfatizar la conducta moral y la pasión del presidente Illia por la democracia y el sistema republicano.

Asimismo, *La Nación* señala en su edición del veintiuno de enero que durante el cortejo fúnebre que trasladaba el féretro al cementerio de la Recoleta se escucharon en varias oportunidades “cánticos hostiles al proceso”.

Por su parte, el diario *Clarín* del día diecinueve de enero tituló en su portada “Hondo impacto en la totalidad de la dirigencia política argentina”. En su edición del día veintiuno remarca la gran convocatoria popular titulado: “Una multitud despidió a Illia”. A su vez, al igual que *La Nación* establece que se “entonaron consignas antigubernamentales”.

Ambos periódicos resaltan la conmoción que vivió la esfera política por la pérdida del ex presidente a un tiempo que se muestra entre líneas el descontento con el sistema dictatorial, que representaba todo aquello que el viejo Illia repudió hasta el día de su muerte.

La muerte de Illia significó un golpe duro para el gobierno militar. Su muerte revitaliza todos los valores que el caudillo radical enarbolaba y que la dirigencia política reconocía y hacia publico con motivo de su fallecimiento. A saber, se lo definió como: gran republicano; hombre cabal y honrado; político con una insobornable conducta moral; modelo ético, entre otros.

Santiago Kovadloff lo definió simplemente como un hombre bueno: “Una vez a los argentinos nos gobernó un hombre bueno. Ello implica: un ser para quien sus convicciones personales jamás fueron dogma, ni el prójimo un instrumento, ni el despotismo un recurso válido de poder, ni el gobierno en sí mismo un fin”(HUM® n° 99, febrero de 1983, p.5). El caudillo con su muerte se transformó en un ícono de la democracia y de los valores de la república.

Pedro Sánchez afirma que: “Illia murió el 18 de enero de 1983. Fue llorado. Pero la Argentina acumulaba tantos motivos de llanto que entró en duelo no por el ciudadano que partía, sino por las cosas que

había perdido, un poco por no quererlas y otro por no saber defenderlas” (Sánchez, 1983: 167). La muerte de Illia, se convirtió en un acto simbólico que representaba no sólo la muerte de un gran estadista sino también un clima de extrañamiento de la dictadura militar y apego emocional a las viejas glorias democrático-republicanas.

Consideraciones Finales

El inicio de la transición democrática, luego de la derrota bélica de las tropas argentina en Malvinas desencadenó la reactivación de los partidos políticos y su futura organización. El caudillo radical Arturo Illia no se encontró ajeno al fervor que implicaba el levantamiento de la veda sobre los partidos políticos y los actos públicos.

Líder indiscutido de la Línea Córdoba dentro de la Unión Cívica Radical, se apegó al Movimiento Renovación y Cambio liderado por Raúl Alfonsín, quién lo impulsaba como candidato para la presidencia del Comité Nacional.

El reconocimiento tardío de la gestión de gobierno de Arturo Illia por parte de la dirigencia política y de los principales medios de comunicación social permitió colocar a la presidencia de Illia como modelo de democracia moderna que el radicalismo y principalmente el Movimiento de Renovación y Cambio proponían para ésta etapa de transición. Tanto es así, que el proyecto político que impulsaba el nuevo radicalismo tenía entre sus objetivos lograr el desarrollo del país en forma integral con la finalidad de construir una sociedad mejor, tesis del programa radical de 1963. A su vez recordemos que, para Illia, el hombre político era aquel capaz de integrar a todos los sectores que componen la nación.

Su reiterado rezo en pos del respeto de las normas y el emplazamiento de la Constitución Nacional como ordenamiento jurídico normativo que regule y consolide la transición democrática lo transformaron en un auténtico republicano.

La muerte del ex presidente significó para la dictadura militar argentina el golpe final que posibilitó el afianzamiento de la transición y la salida democrática. La congregación de la multitud alrededor del cuerpo, ahora simbólico, representaba la contracara del desprecio que vivió en carne propia cuando fue desalojado por la fuerza, de la casa Rosada, en 1966.

Luego de su deceso, Don Arturo se transformó en un símbolo que congregaba la añoranza de los tiempos pasados. Tiempos signados por el derecho, la libertad y la vigencia del sistema democrático. Como

estableció en su discurso inaugural en el año 1963: “La democracia argentina necesita perfeccionamiento; pero que quede bien establecido, perfeccionamiento no es sustitución totalitaria” (Escudero, 1983: 14).

Bibliografía

- Acuña, M. L. (1984) *De Frondizi a Alfonsín: la tradición política del radicalismo/2*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Escudero, S. (1983) *Arturo U. Illia, Pensamiento y Acción*, Córdoba, Ediciones Justo Paez Molina S. A.
- Novaro, M. (2010) *Historia de la Argentina 1955-2010*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Persello, A. V. (2007) *Historia del Radicalismo*, Buenos Aires, Edhesa.
- Sánchez, P. (1983) *Las presidencias radicales. La presidencia de Illia*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Otras fuentes

La Nación
Clarín
Revista HUM®

El pasado traumático en la escuela. Las memorias sobre la última dictadura militar en manuales escolares

Mariano SANTOS LA ROSA
Universidad Nacional del Sur
marianosantos78@yahoo.com.ar



1. Las problemáticas vinculadas con la enseñanza de la Historia reciente en la escuela secundaria

La reforma educativa iniciada en los '90 contribuyó a incorporar la enseñanza de la historia reciente en el currículum del nivel medio. Aquí utilizaremos el concepto de historia reciente para hacer referencia a aquellos procesos históricos que por su característica traumática aún se encuentran abiertos a luchas simbólicas por su interpretación (Franco y Levín 2007)¹.

El ámbito escolar es un espacio más en donde se libran combates por la memoria, entre diferentes visiones en conflicto que pugnan por convertirse en hegemónicas al momento de interpretar el pasado traumático, que en el caso de nuestro país, remite a los conflictos de la década de los '70. Los manuales son “espacios de la memoria” (Escolano 2001), espejos de la sociedad que los produce ya que en ellos se representan valores, estereotipos, ideologías e interpretaciones que caracterizan a la memoria dominante de una determinada época. Se constituyen como verdaderos “textos visibles” del código disciplinar

¹ Cuando se habla de Historia reciente podemos referirnos a temáticas muy diversas. El interés por el pasado cercano se ha manifestado en el renovado auge de un campo de investigaciones que, con diversas denominaciones –*historia muy contemporánea*, *historia del presente*, *historia de nuestros tiempos*, *historia inmediata*, *historia vivida*, *historia reciente*, *historia actual*– se propone hacer de ese pasado cercano un objeto de estudio legítimo para el historiador (Amezola 2012)

(Cuesta Fernández 1997) al ser los mediadores más influyentes entre el diseño prescripto y las prácticas áulicas. Son artefactos didácticos privilegiados que permiten observar con claridad las tensiones propias de los contextos de cambio curricular, en donde las nuevas prescripciones para la enseñanza de la Historia entran en diálogo y conflicto con las memorias colectivas preexistentes. Por ello nos interesa analizar la forma en que los manuales de Historia han analizado las causas del golpe militar de 1976 y las características de la última dictadura militar, autodenominada como “Proceso de Reorganización Nacional”.

2. El abordaje del “Proceso de Reorganización Nacional” en manuales

Analizaremos a continuación los enfoques sobre la última dictadura militar que las principales empresas editoriales (Estrada, Kapelusz, Puerto de Palos, Santillana) plasmaron en sus manuales editados entre 1998 y 2004, al inicio del proceso de cambio curricular². Nos interesa centrar la mirada en la narrativa histórica que elaboraron estos materiales didácticos para explicar las condiciones que posibilitaron el golpe de Estado de 1976 y el consenso que tuvo entre la sociedad civil.

Privitellio, Luciano de y otros (1998) *Historia de la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Santillana

Esta propuesta editorial dedica todo un capítulo al abordaje de “La dictadura militar (1976-1983)”, destinando las páginas 230 a 239.

En el discurso histórico que construye esta editorial se enfatiza que las Fuerzas Armadas lograron derrocar a Isabel Perón, “sin mayores resistencias”, comenzando de este modo “...la más violenta de las dictaduras militares instauradas en el país, que se prolongó por ocho años y cuya gestión incluyó desde la desaparición de miles de personas hasta la entrada de la Argentina en una guerra internacional” (Privitellio 1998:231). De esta forma reconoce que el golpe fue realizado con el apoyo implícito de una parte importante de la población.

El texto introduce una serie de voces de historiadores para intentar explicar los motivos que llevaron a las Fuerzas Armadas a tomar

² Los cambios a nivel curricular se inician en 1995 con la sanción de los CBC de Ciencias Sociales, lo que llevó a las distintas jurisdicciones a adaptar sus diseños curriculares, proceso que culminó en 1999 en la Pcia. de Buenos Aires. No obstante, en el 2006 comenzó un nuevo proceso de reforma curricular a raíz de la sanción de la Ley de Educación Nacional que terminó de concretarse en el 2012.

el poder, enfatizando la tradición golpista instaurada desde 1930, práctica que se plantea no solo como algo habitual sino también natural” (Privitellio 1998:231).

En el mismo se detallan medidas públicas represivas como la ocupación militar de fábricas y empresas estatales, la prisión de dirigentes gremiales y políticos, la censura a intelectuales y artistas, recalcando que “los militares intentaban controlar a la sociedad y a sus miembros aún en actitudes y prácticas que eran francamente inofensivas, como la vestimenta de los estudiantes secundarios y de los jóvenes en general” (Privitellio 1998:232). También se señalan medidas de represión ilegal, a las que caracteriza como Terrorismo de Estado, planificada en detalle por los mandos militares y realizadas “al margen de cualquier norma legal, incluidas las que la propia dictadura militar había establecido, fundadas a su vez en un arbitrario e ilegítimo poder de facto” (Privitellio 1998:232).

El texto menciona hacia qué sectores se dirigió la política de desapariciones, señalando que la “ofensiva de los militares lanzada sobre las personas que no eran estrictamente combatientes no constituyó una “falla” en el plan militar ni un “error” o un “exceso”, como sostienen algunos argumentos; por el contrario, ocupaban un lugar central en el proyecto” (Privitellio 1998:233). Se destaca que la instauración de esta política de terror llevó que muchísimas personas se autocensuraran y la indiferencia por lo que estaba sucediendo se tradujo en una “aceptación pasiva” de la dictadura por parte de la sociedad civil.

Aquí advertimos la presencia de lo que Florencia Levín (2007b:93) denomina la “memoria del Nunca Más”, estructurada sobre la *teoría de los dos demonios*, que afirma que en el golpe de Estado de 1976 fue producto de un conflicto entre dos “facciones” (la guerrilla y las Fuerzas Armadas) cuya violencia análoga recayó, injustamente, sobre una sociedad ajena a esa lucha y, por lo tanto, víctima inocente y pasiva de la barbarie, siendo ambos demonios los únicos responsables del horror (Levin 2007:6)³.

³ Esta narrativa comienza a ser generada en el contexto de la recuperación democrática, a partir de 1983. El gobierno de la transición construyó una interpretación basada en un escenario de fuerzas violentas en lucha (los “dos demonios”), que dejaba en el medio a quienes querían la paz y la vida democrática –una mayoría supuestamente ajena y ausente de esas luchas, que solamente sufría las consecuencias pero no era agente activo de la confrontación. El instrumento para transmitir esta mirada fue el informe elaborado por la Conadep, conocido como “Nunca Más”.

Fradkin, Raúl (2000) *Historia de la Argentina. Siglos XVIII, XIX y XX*, Buenos Aires, Estrada

La propuesta de la editorial Estrada también dedica un capítulo completo al abordaje de “La dictadura militar (1976-1983)”, entre las páginas 256 a 265.

De acuerdo con el relato construido por esta editorial, las Fuerzas Armadas explicitaron desde un primer momento que su objetivo principal era erradicar la subversión, término con el que englobaban no solo a las organizaciones guerrilleras sino también a todas las fuerzas y expresiones políticas, sociales o culturales que cuestionaran el orden social vigente. “Los miembros de las Fuerzas Armadas pensaban que la mayor parte de la juventud había sido ganada por ideas subversivas, por lo que se la incluía en la definición del “enemigo”; ser joven se transformó en causa de sospecha, y las expresiones de la cultura juvenil fueron perseguidas” (Fradkin 2000:257). De esta manera, resulta evidente que el texto busca apelar a la empatía con los estudiantes.

Al analizar las causas que llevaron a que el golpe de Estado tuviera consenso civil, se menciona el creciente autoritarismo del gobierno de Isabel Perón, la inflación que acentuó las protestas sociales, la alarma extendida entre los sectores altos ante la movilización social y la acción de los grupos guerrilleros, aunque estos últimos tuvieran reducida su capacidad operativa al mínimo por la represión desarrollada por la Triple A y las Fuerzas Armadas durante 1975. El texto concluye afirmando que “el apoyo de un sector de la población civil era una reacción contra la violencia política imperante” (Fradkin 2000:258), tanto por la guerrilla como por la Triple A, representación que se encuentra en línea con la “teoría de los dos demonios”.

Posteriormente dedica un apartado para analizar los mecanismos represivos y la dinámica de los operativos que llevaron a la desaparición forzada de personas. Se diferencia la represión legal, fundada en las disposiciones públicas de la Junta Militar, de la ilegal, realizada en centros clandestinos de detención. El texto detalla la forma en que operaban los grupos de tareas que realizaban las detenciones ilegales y la forma en que eran torturadas y desaparecidas esas personas. Se explicita que el término “Terrorismo de Estado” fue acuñado por organismos internacionales para aludir al “empleo sistemático de métodos terroristas e ilegales por las instituciones públicas” con el objetivo de obtener información para ampliar el número de detenciones y diseminar el terror entre la población, impidiendo la solidaridad con los detenidos” (Fradkin 2000:260). No obstante, el texto también señala que hubo sectores que resistieron al régimen, mencionando la tarea

desplegada por los organismos de Derechos Humanos y sus denuncias en el exterior y el accionar de algunos sindicatos obreros.

Friedmann, Germán y otros (2001) *Historia Argentina Contemporánea Activa*, Buenos Aires, Puerto de Palos.

El texto comienza afirmando que todos los golpes militares producidos en la Argentina contaron con algún consenso en la sociedad civil y todos atropellaron las libertades individuales de los ciudadanos, aunque el Proceso no tuvo antecedentes respecto a la magnitud de las violaciones a los derechos humanos. “El Proceso acalla la protesta social, anula la participación e impide la movilización. Con un accionar clandestino que tiene por objetivo sembrar el terror en la sociedad, todos se sienten amenazados y surge una cultura del miedo” (Friedmann 2001:215) no obstante “la mayor parte de la población deseaba que alguien se hiciese cargo del caos económico, político y social y restableciese algún orden con ‘mano dura’. Estaba dispuesta a aceptar con alivio un golpe de Estado que no preveía fuese muy distinto de los anteriores” (Friedmann 2001:216). De esta manera, como en el caso de los manuales anteriores la narrativa histórica construida permite exculpar en cierta manera el consenso que la dictadura tuvo en la sociedad civil debido al contexto de crisis y violencia política previo. El manual de Puerto de Palos va incluso más allá al sostener que la sociedad civil solo esperaba una dictadura de características similares a las vividas en las décadas precedentes, desconociendo las verdaderas intenciones de la Junta Militar.

El texto sostiene que la política represiva del Proceso se afirma que estuvo basada en la “Doctrina de la Seguridad Nacional”, basada en una hipótesis de guerra interna permanente, donde las fuerzas armadas debían garantizar la seguridad interna custodiando las “fronteras ideológicas”. Llamativamente, se señala que “aunque a fines de 1977 esta política [represiva] “había destruido a la guerrilla, la represión continuó” (Friedmann 2001:217) dejando la impresión de que existiría algún tipo de justificación para este accionar represivo. Como parte importante de esta política represiva también se señala el control ideológico sobre las escuelas y universidades, cuyo objetivo era “acallar voces disidentes y adoctrinar a los niños y jóvenes en los valores de ‘orden y patriotismo’ (Friedmann 2001:217).

Posteriormente se hace referencia a la acción propagandística desplegada por el Proceso, poniendo como ejemplos el conflicto con Chile y el mundial de Fútbol de 1978, afirmando que “la combinación de política represiva y propaganda logró reducir a la pasividad a una

sociedad desarticulada, empobrecida intelectualmente, con muchos de sus pensadores y dirigentes prohibidos o exiliados” (Friedmann 2001:217). Por lo tanto, la pasividad de la sociedad y su aceptación del régimen represivo estaría en gran parte explicada por el accionar de la propaganda y de las políticas de terror.

En el apartado “Sociedad”, se afirma que el gobierno utilizó todos los instrumentos del Estado para desmovilizar a la población e implantar una cultura del miedo. El manual señala que la sensación de absoluta desprotección y temor llevó a la indiferencia ejemplificada en la frase “no te metás” o a la justificación “por algo será” (Friedmann 2001:223). Nuevamente aparece esta imagen de la sociedad vista como una víctima pasiva del Proceso y esto explicaría su desinterés por la suerte de los desaparecidos.

Amézola, Gonzalo de y otros (2004) *Historia Argentina y Latinoamericana II*, Buenos Aires, Kapelusz

El manual de Kapelusz es el más reciente de los analizados y el que mayor cantidad de páginas dedica a la última dictadura militar: desde la 208 a la 223.

Cuando analiza el contexto del golpe de Estado se afirma que, al igual que las dictaduras anteriores, contaba con el apoyo de importantes sectores de la sociedad civil entre los que destaca periodistas, políticos, jueces, empresarios, y con la aprobación de los organismos financieros internacionales. Pero la diferencia más profunda fue la puesta en marcha de un sistema represivo clandestino cuya finalidad era el disciplinamiento social a través de la eliminación física de todos aquellos que se opusieran a sus objetivos. Este plan represivo recibe el nombre de “terrorismo de Estado” porque el Estado “infundió el miedo en toda la sociedad a través de los secuestros, las torturas y los asesinatos de todos aquellos a quienes consideraba sus enemigos” (Amézola 2004:209-210).

Se menciona que en el discurso oficial, el enemigo era denominado como “subversivo”, alcanzando con esta caracterización a una amplia cantidad de actores sociales. La Doctrina de la Seguridad Nacional “posibilitó el desarrollo de un papel mesiánico a las Fuerzas Armadas”, justificando la utilización de toda clase de medios entre ellas la desaparición de miles de personas. “Con esta metodología, los militares evitaban las reacciones ante fusilamientos masivos y decretaban la pena de muerte a mujeres, ancianos, niños y figuras conocidas públicamente. Al mismo tiempo, la desaparición masiva de personas diluía las responsabilidades de sus ejecutores”, explicando en

forma detallada la metodología que se utilizaba en los campos de detención clandestinos para torturar y degradar física y psicológicamente a los detenidos.

El manual afirma que fue posible instalar la cultura del miedo en la vida cotidiana a través de diversos mecanismos, entre ellos la confección de listas negras, la quema de libros prohibidos, el control ideológico en las escuelas. No obstante, “gran parte de la ciudadanía aceptó el discurso estatal y trató de ignorar la represión con el argumento “Por algo será” (Amézola 2004:213). Así, este manual se aparta de la “teoría de los dos demonios”, mostrando que no es posible explicar el consenso que gozó la dictadura solamente por las políticas de terror impulsadas por la Junta Militar.

En el apartado siguiente, “los actores sociales frente a la dictadura” se señalan las acciones llevadas a cabo por el movimiento obrero y los organismos de Derechos Humanos. Se señala la ambivalencia de la Iglesia, donde la jerarquía eclesiástica tuvo una actitud complaciente mientras que muchos sacerdotes como los miembros del movimiento para el Tercer Mundo fueron detenidos-desaparecidos. También se hace referencia a las organizaciones guerrilleras, cuyas “acciones armadas no contaron con el apoyo popular” y, en una lucha desigual, tanto por los armamentos como por la organización y la cantidad de personas, quedaron destruidas en los primeros años de la dictadura, aunque en los discursos oficiales, “el justificativo de guerra contra la guerrilla siguió siendo el eje de la represión destinada a diezmar las resistencias populares a la dictadura” (Amézola 2004:214-215).

Para finalizar, el texto afirma que la derrota de Malvinas y la crisis política y económica que atravesaba el gobierno, obligó a las Fuerzas Armadas a proponer una salida electoral. Sin embargo, “la presión de los organismos de derechos humanos en un contexto de creciente movilización social llevó a los partidos políticos mayoritarios, el radicalismo y el peronismo, a radicalizar sus posiciones e incorporar los reclamos de los familiares de las víctimas en sus discursos” (Amézola 2004:220). De esta manera, la sociedad comenzó a dar entidad a las denuncias realizadas por los organismos de Derechos Humanos y a exigir la vuelta a la democracia.

3. Conclusiones

Las reformas curriculares iniciadas a partir de 1995 llevaron a instalar en las aulas temáticas vinculadas con la historia reciente

argentina, abordando procesos históricos traumáticos y fijando posición sobre los mismos. Sin embargo, como señala Lorenz (2006) las formas en que se evoca el pasado doloroso, cuando se realizan desde una perspectiva moralizante, pueden dificultar su análisis crítico.

Al analizar la forma en que las propuestas editoriales abordan un período tan traumático, observamos elementos de lo que Florencia Levín denomina la “memoria del Nunca Más”. Los manuales presentan la visión de una sociedad ajena a lo que sucedía, víctima de la barbarie y del horror, que no tuvo ninguna responsabilidad ni participación en lo sucedido.

Pero en la construcción de esta visión del pasado emergen contradicciones evidentes, ya que por un lado los manuales afirman la inocencia de la sociedad civil pero por otro lado señalan el consenso inicial que tuvo el régimen, apoyo que sólo se perdió definitivamente luego de la guerra de Malvinas. Es la derrota, no el haber desencadenado el conflicto bélico, lo que genera el repudio de la sociedad que lleva al fin de la dictadura. Solo a partir de ese momento, las denuncias de los organismos de Derechos Humanos alcanzaron “mayor trascendencia en la opinión pública” lo que generó una “progresiva toma de conciencia” acerca de las violaciones sistemáticas a los Derechos Humanos (Friedmann 2001:221).

Los textos escolares responsabilizan por la violencia a las Fuerzas Armadas y los grupos guerrilleros y despolitizan a las víctimas del terrorismo de Estado. Pareciera que si se destacara su militancia política serían merecedores de su suerte, como se percibe en el “patinazo” del texto de Puerto de Palos, cuando señala que la represión ilegal continuó pese a que la guerrilla había sido destruida (Friedmann 2001:217) dejando la sensación de que dicha política represiva estaría justificada si fuera para restablecer el “orden”.

En definitiva, advertimos en los manuales cierta homogeneidad en la narrativa histórica que construyen sobre el Proceso. Predomina en ellos esta “memoria del Nunca Más” que autoras como Levín (2007b) consideran hegemónica en la escuela y que los manuales reflejan.

Tal como señala Vera Carnovale (2006) es probable que la hegemonía y aceptación de la “teoría de los dos demonios” se deba a que sintetiza representaciones sociales del pasado que permiten la autoexculpación de una sociedad que hasta el fin de la guerra de Malvinas había permanecido indiferente al accionar represivo y solo luego de la derrota comenzaba a observar “con asombro, indignación y morbosidad el desfile de relatos siniestros sobre el horror de los centros clandestinos”.

Como indica Levín (2007a:93) esta memoria evita preguntarse por las condiciones de posibilidad del golpe de Estado, del terror ejercido y del consenso social que tuvo el Proceso. Y justamente, eso obtura las posibilidades de la escuela para abordar este período traumático desde una perspectiva que permita comprenderlo, que contribuya a desarrollar el “pensamiento histórico” de nuestros alumnos y pueda poner en crisis las diversas memorias en conflicto que traen al aula sobre el pasado traumático.

Bibliografía

- Amézola, G. de (2012b) “La enseñanza de la Historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela (continuación)”, en: *Como enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET, [disponible en: <http://ecursos.caicyt.gov.ar>].
- Carnovale, V. (2006) “Memorias, espacio público y Estado: la construcción del Museo de la Memoria”, en: *Estudios AHILA de Historia Latinoamericana*, N°2 (nueva serie), Verveurt.
- Cuesta Fernández, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares.
- Escolano Benito, A. (2001) “El libro escolar como espacio de la memoria”, en: Ossenbach, G. y Somoza Rodríguez, J. M. (eds.) *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED.
- Franco, M. y Levin, F. (2007a) “El pasado reciente en clave historiográfica”, en: *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós.
- Levin, F. (2007a) “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria”, en: Schujman, G. y Siede, I. (coords.) *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.
- Levin, F. y otros (2007b) “La última dictadura militar argentina según alumnos del nivel Polimodal. Algunas reflexiones críticas sobre educación, historia y memoria”, en: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* N°11, Santa Fe, UN Litoral.
- Lorenz, F. (2006) “El pasado reciente en la argentina. Las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”, en: Carretero, M. (comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós.

Manuales analizados

- Amézola, G. de y otros (2004) *Historia Argentina y Latinoamericana II*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Fradkin, R. (2000) *Historia de la Argentina. Siglos XVIII, XIX y XX*, Buenos Aires, Estrada.
- Friedmann, G. y otros (2001) *Historia Argentina Contemporánea Activa*, Buenos Aires, Puerto de Palos.
- Privitellio, L. de y otros (1998) *Historia de la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Santillana.

A 30 años de la democracia: Cambios o continuidades¹

Emiliano ZWAAL
Universidad Nacional del Sur
emilianozwaal@hotmail.com



Introducción

30 años de democracia Argentina, conocido como el periodo de continuidad democrática más sostenido en el tiempo en la historia de nuestro país. Es un hecho sin precedentes que durante tres décadas fue el voto popular el que definió quiénes desempeñarían los poderes políticos. Repensar estas tres décadas reflexionando sobre qué es la democracia, cuáles son sus alcances, los logros conseguidos y los desafíos a afrontar es el objetivo de este trabajo. Tenemos la posibilidad de mirar estos treinta años como un proceso que fue cuestionando las continuidades de la dictadura y que fue creciendo en conquistas sociales, en la recuperación de la vida institucional, en la posibilidad de manifestaciones populares, en la ampliación de derechos, y en la libertad de expresión. Todas estas realidades son posibles a partir de las condiciones que generan una sociedad y un Estado comprometidos con garantizar la democracia como espacio de resolución de conflictos y confrontación política. Pero también es necesario debatir si en estos treinta años, podemos hablar de continuidades o cambios en la democracia argentina y si estamos construyendo una Argentina Democrática.

Es necesario poder dejar en claro, qué entendemos cuando hablamos de democracia. Si nos remontamos a la historia, este concepto tiene aproximadamente 2600 años desde su primera aparición en la antigua Grecia, donde se fundó el núcleo denso de su significado que

¹ El presente trabajo ha sido dirigido por la Dra. Laura C. del Valle, (Departamento de Humanidades, UNS).

hoy bien conocemos como la conjunción de la palabra *Demos* (pueblo) y *Kratia* (gobierno): el “gobierno del pueblo”. La noción comenzó a ser empleada en el siglo V A.C, en Atenas. Textualmente, la democracia es el gobierno del pueblo que existirá mientras sus “ideales y valores vivan y permanezcan” (Sartori 1987:28). Según James Bryce, “la democracia es el estado de sociedad donde hay igualdad” (Sartori 1987:28). Para el filósofo Norberto Bobbio es “el conjunto de reglas procesales de las que la principal, pero no la única, es la regla de la mayoría” (Bobbio 1994: 19). De acuerdo a Antonio Delhumeau, la “democracia es la técnica de organización social que parte de la libertad, respeto y unidad de los individuos para organizarse de forma en que todos participen y aporten sus opiniones para un bien común en un ambiente donde haya cultura política y conciencia” (Delhumeau 1970: 33-34).

Es claramente visible, que a lo largo de la historia el término democracia ha ido manteniéndose. Desde la antigua Grecia, donde se reunían en una asamblea y votaban libremente sólo los hombres que no pertenecían a la clase trabajadora o esclava, o en Roma, donde con sus repúblicas votaban siempre y cuando fuesen a la metrópoli. También los vikingos, introdujeron una modalidad, al Althing que es el comienzo del parlamentarismo; preferían decir que todos eran iguales y por eso, no les importaba mucho la política. En la actualidad, el concepto es utilizado una y otra vez para remarcar que ésta es necesaria para llevar adelante un gobierno acertado y correcto del pueblo.

El valor de la democracia en la actualidad es fundamental e importante ya que encuentra su significado y su esencia en la participación ciudadana. Obliga a las personas al respeto de las normas de convivencia social y desde luego a los ordenamientos jurídicos, estimando el bien común, un bien más valioso que el bien de un solo individuo. Es valioso poder reflexionar a 30 años de la democracia Argentina, ya que el ciudadano puede ejercer libremente su voto y así ejercer uno de los derechos más importantes de participación política.

Características y objetivos de la Argentina democrática

Entre sus objetivos; encontramos que la democracia se construye con la participación ciudadana; también, y con respecto al ejercicio de la democracia, podemos decir que lleva al progreso y la armonía social; la democracia se nutre de la fuerza del pueblo. El control autoritario y el despotismo son contrarios al acuerdo que postula la democracia. Ésta se falsifica cuando no se practica, pero se usa como bandera. El acuerdo de la mayoría forma la democracia, aunque no siempre sea favorable a

todos; es necesario, por eso, acatar los acuerdos y también participar para que se perfeccione la democracia.

La democracia se nutre de valores, actitudes y prácticas que son comprendidas y que pueden adoptar diferentes formas y expresiones en las distintas culturas y sociedades del mundo. Bobbio expresa que se fundan en principios fundamentales, y no en prácticas uniformes. Como características esenciales de la democracia encontramos que:

- es una forma de gobierno en la que todos los ciudadanos adultos ejercen el poder y la responsabilidad cívica, ya sea directamente o por medio de representantes libremente elegidos.
- se basa en los principios del gobierno de la mayoría y los derechos individuales. Se evitan los gobiernos centralizados todopoderosos, descentralizando el gobierno en múltiples niveles de regiones y localidades, sabiendo que todos los niveles del gobierno deben ser lo más accesibles y dúctiles al pueblo como sea posible.
- una de sus principales funciones es proteger ciertos derechos humanos básicos, como la libertad de expresión y de religión; el derecho a la protección de la ley en un plano de igualdad; y la oportunidad de organizarse y participar plenamente en la vida política, económica y cultural de la sociedad.
- las sociedades democráticas se comprometen a respetar los valores de la tolerancia, la colaboración y el compromiso.
- los ciudadanos de una democracia no sólo tienen derechos, sino también la obligación de participar en el sistema político y éste, a su vez, protege sus derechos y libertades.

¿Cómo consideramos la democracia en la Actualidad?

Luego de haber sido sancionada la Ley de Sufragio Universal, que permitió que la mayoría pudiera participar en los distintos niveles gubernamentales, los gobiernos populares fueron quebrados por golpes de Estados que desconocieron la soberanía popular. Marcelo Cavarozzi señala que estas interrupciones tuvieron un objetivo similar, que fue “el incremento de la dependencia del país y la drástica disminución de la participación de las mayorías nacionales” (Cavarozzi & Sábato 1984). Durante el periodo de interrupciones democráticas, la participación ciudadana fue controlada o directamente anulada.

A 30 años de la recuperación democrática, creemos que es necesario reflexionar acerca de cómo pensamos ese proceso democrático

y, en ese sentido, coincidimos con Alan Touraine cuando, en *¿Qué es la democracia?*, señala que ésta no “puede reducirse a la desaparición de las dictaduras militares. La democracia tiene por fin principal asegurar la igualdad no sólo de los derechos sino también de las posibilidades” (Touraine 1995).

Si recurrimos a la práctica, la democracia actúa como una modalidad de gobierno y de organización de un Estado, donde por medio de la participación directa o indirecta, el pueblo elige a sus representantes. Supuestamente se garantiza que por medio de la ley, todos los ciudadanos gozan de libertad y poseen los mismos derechos. Pero, ¿podemos hablar de una continuidad democrática? ¿O de cambios?

La sociedad actual atraviesa un proceso de aprendizaje, el reto más importante de los ciudadanos es que juntos podamos vivir en una sociedad unida, impregnada en una identidad democrática. Esta sociedad democrática requiere el compromiso de ciudadanos que acepten el carácter inevitable de los conflictos políticos e intelectuales y la necesidad de actuar frente a ellos con respeto, teniendo en cuenta que la conflictividad es inherente a la sociedad. Desde esta perspectiva, es importante reconocer que muchos conflictos de una sociedad democrática no se deben al enfrentamiento del “bien” contra el “mal”, sino al choque entre diferentes interpretaciones de los derechos democráticos, a las prioridades sociales y a la interpretación que pueda hacerse desde diferentes grupos o sectores.

Es sugerente, entender además cuál es el valor de la democracia en la actualidad. A mediados del año 2000, se realizó una encuesta que demostró que el 44 % de los habitantes del Gran Buenos Aires prefieren el orden y la seguridad antes que la libertad y la democracia. Comentando los resultados del estudio, la encuestadora Graciela Romer dijo: “La presencia de instituciones democráticas y la realización de elecciones periódicas, competitivas y universales o la existencia de garantías efectivas para las libertades cívicas no asegura, como lo demostró el fracaso de muchas democracias europeas de la primera posguerra, el éxito de un proceso democrático”. Como venimos mencionando, la democracia debería ser la forma ideal de gobernar, ¿pero será que realmente existe? Para Saramago, la verdadera democracia, no existe: “La democracia en realidad no existe (...) En mi opinión, quien verdaderamente manda son instituciones que no tienen nada de democráticas, como el Fondo Monetario Internacional, las

fábricas de armas, las multinacionales farmacéuticas"², entre otras, apuntó el Premio Nobel de la Literatura 1998.

Una buena democracia: aportes desde la Educación

La educación es un componente vital de cualquier sociedad, pero es aún más vital en una democracia porque la oportunidad de generar un cambio social, económico y político está en las manos de los propios ciudadanos. Los cambios en las prácticas escolares durante estos 30 años, muestran que la participación de los diferentes actores en las escuelas, el respeto por la palabra, la circulación de voces distintas, la resolución de conflictos a través del diálogo, la conformación de centros de estudiantes, entre otros ejemplos, no solo enriquece el funcionamiento institucional sino que permite construir conocimiento y vivencias acerca de la vida en democracia. De ese modo, podríamos decir también que el aprendizaje sobre la democracia empieza en la escuela y continúa durante toda una vida de participación ciudadana.

Sin lugar a dudas, aunque la responsabilidad es compartida por toda la sociedad, es importante decir que la formación docente es un aspecto relevante a considerar. Enseñar en la escuela a vivir en una sociedad democrática no es solo enseñar la Constitución y las leyes. No se trata de transmitir una enseñanza teórica sobre el tema “democracia” en las clases, porque si enseñamos este concepto solamente caeríamos en una trampa, como afirma Sartori, “discutir sobre la palabra ignorando la cosa” (Sartori 1987: 28). Quedándonos con el sentido etimológico de democracia, estaríamos diciendo poco sobre la democracia. Si la enseñanza, como forma posible para vivir en libertad, se reduce únicamente a la idea del derecho del pueblo a decidir quién es el gobernante, termina transformando a la democracia en un lema vacío o, en un contenido escolar, es decir, en un contenido que sólo es útil en la escuela.

La escuela debe formar ciudadanos con habilidades para participar en todos los ámbitos de la sociedad. La participación se aprende; es un derecho pero también es un deber y una responsabilidad que debe ser asumida con integridad. Para aprender a participar es necesario que los docentes generemos espacios de participación, de intercambio de ideas, en los que los alumnos puedan relacionarse y comunicarse para escuchar, comprender y valorar las diversas opiniones, con capacidad de comprometerse y manejarse autónomamente, de

² Saramago, José (1998) Premio Nobel de la Literatura.

situarse en el lugar del otro, de no negar los conflictos y de poder resolverlos de manera pacífica, por ejemplo.

Consideraciones finales

A modo de reflexión, creemos que es necesario entender que el término democracia y, en el caso que nos ocupa, la expresión “democracia argentina”, no debería ser encapsulado en una mera conceptualización, por más preciso o completo que parezca; más bien, debería ser entendido como un todo integral que está en constante y gradual proceso de construcción. La Democracia no puede ser asimilada, hoy, únicamente, a una forma de gobierno y quizá tampoco debería quedar limitada a las definiciones de índole política ni a una sucesión de gobiernos elegidos por el pueblo estos últimos treinta años.

Por el contrario, creemos que la democracia es una construcción que nos compete a todos, y que nos incluye en esa tarea. Pensar en una argentina democrática debe ser parte de nuestra cotidianeidad, nuestra forma de relacionarnos los unos con los otros y nuestra forma de vida. En ese sentido, coincidimos con Freire cuando dice que la democracia es una forma de vida y que se caracteriza sobre todo por la gran dosis de transitividad de conciencia en el comportamiento humano, transitividad que no nace y no se desarrolla salvo bajo ciertas condiciones, en las que el hombre se lance al debate, al examen de sus problemas y de los problemas comunes, en las que el hombre participe (Freire 1990). Es por eso que creemos que el desafío de profundizar esa construcción implica una doble responsabilidad para la sociedad y para la escuela, porque necesita de un compromiso de prácticas democráticas de ciudadanía que se enseñen y se aprendan desde lo procedimental y lo actitudinal, además de lo conceptual.

Bibliografía

- Bobbio, N. (1994) *El futuro de la democracia. Fondo de cultura económica*, México.
- Cavarozzi, M. y Sábato, H. (1984) *Democracia, orden político y parlamento fuerte*, Biblioteca política Argentina.
- Delhumeau, A. (1970) *México: Realidad política de sus partidos*, México, Instituto Mexicano de Estudios políticos.
- Freire, Paulo (1990) *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- Sartori, G. (1987) *Teoría de la democracia: el debate contemporáneo*, México, Patria.
- Touraine, A. (1995) *¿Qué es la democracia?*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Volúmenes Temáticos de las
V Jornadas de Investigación en Humanidades

- Vol. 1 *El lugar de la investigación en la formación de grado*
Elisa LUCARELLI y Ana MALET
- Vol. 2 *Proyección de la investigación en la comunidad*
Laura DE LA FUENTE y Laura MORALES
- Vol. 3 *Prácticas de investigación en marcos institucionales alternativos*
María Andrea NEGRETE
- Vol. 4 *Pensar lo local. Visiones y experiencias en torno de la ciudad y su historia*
Marcela AGUIRREZABALA, Marcela TEJERINA y Ana Mónica GONZALEZ FASANI
- Vol. 5 *Vinculación entre docencia, investigación y extensión*
Marta NEGRIN y Laura IRIARTE
- Vol. 6 *La literatura y el arte: experiencia estética, ética y política*
Ana María ZUBIETA y Norma CROTTI
- Vol. 7 *Oriente*
Karen GARROTE y Guillermo GOICOCHEA
- Vol. 8 *Problemas de la investigación literaria*
Marta DOMÍNGUEZ y María Celia VÁZQUEZ
- Vol. 9 *Archivos y fuentes para una nueva historia socio-cultural*
Silvina JENSEN, Andrea PASQUARÉ y Leandro A. DI GRESIA
- Vol. 10 *Las revistas como objeto de investigación en humanidades:
perspectivas de análisis y estudios de caso*
Patricia ORBE y Carolina LÓPEZ
- Vol. 11 *Los usos de las categorías conceptuales como claves interpretativas del pasado:
historia y ciencias sociales*
Silvia T. ÁLVAREZ, Fabiana TOLCACHIER y Miriam CINQUEGRANI
- Vol. 12 *Perspectivas y enfoques de género en las investigaciones de las ciencias sociales*
María Jorgelina CAVIGLIA y Eleonora ARDANAZ
- Vol. 13 *Los usos y apropiaciones del pasado en la Argentina bicentenario.
Ensayos de investigación en la formación de docentes y licenciados*
Roberto CIMATTI y Adriana EBERLE
- Vol. 14 *¿Democracia argentina o Argentina democrática?
Debate histórico e historiográfico para un balance de treinta años*
Laura DEL VALLE y Adriana EBERLE
- Vol. 15 *Las huellas de la violencia:
registros y análisis de las prácticas violentas en perspectiva interdisciplinar*
Eleonora ARDANAZ, Juan Francisco JIMÉNEZ y Sebastián ALIOTO,
- Vol. 16 *La interdisciplinariedad como estrategia válida de convergencia
desde las disciplinas y subdisciplinas del campo sociopolítico
en la búsqueda de soluciones en las relaciones interétnicas*
María Mercedes GONZALEZ COLL
- Vol. 17 *Vínculo político, buen vivir, sujeto. Algunas aproximaciones*
Rebeca CANCLINI
- Vol. 18 *Problemas de la investigación filosófica*
Marcelo AUDAY y Gustavo BODANZA
- Vol. 19 *Problemas de la investigación lingüística*
Ana FERNÁNDEZ GARAY y Yolanda HIPPERDINGER
- Vol. 20 *El investigador ante el imperativo de la traducción*
Gabriela MARRÓN

Bahía Blanca
Septiembre de 2015

Volumen 14

