

Producciones, relatos y voces EDICIÓN 2021
del colectivo santafesino
de la Educación Superior

TOMO N° 1

**Huellas
historiográficas en
las efemérides
del Nivel Superior.**

Santa Fe
Provincia

Ministerio
de Educación



Autoridades

Gobernador de la Provincia de Santa Fe

Omar Perotti

Ministra de Educación

Adriana Ema Cantero

Secretario Privado

Ricardo Norberto González

Secretario de Educación

Víctor Hugo Debloc

Secretaria de Gestión Territorial Educativa

Rosario Guadalupe Cristiani

Secretario de Administración

Cristian Andrés Kuverling

Subsecretaria de Desarrollo
Curricular y Formación Docente

Patricia Claudia Petean

Subsecretaria de Educación Inicial

Rosa Ana Cencha

Subsecretario de Educación Primaria

Ubaldo Aníbal López

Subsecretario de Educación Secundaria

Gregorio Estanislao Vietto

Subsecretaria de Educación Superior

Patricia Carolina Moscato

Director Provincial de Educación Privada

Rodolfo Camilo Fabucci

Directora Provincial de Educación Especial

Anaía Silvana Bella

Director Provincial de Educación Técnica

Salvador Fernando Hadad

Director Provincial de Educación Física

Alfredo Guillermo Giansily

Directora Provincial de Educación
Permanente de Jóvenes y Adultos

Lucía Nora Salinas

Directora Provincial de Educación Intercultural

Bilingüe

Alejandra Mariela Cian

Directora Provincial de Educación Hospitalaria y
Domiciliaria

Raquel Susana Tibaldo

Director Provincial de Educación en Contextos
de la Privación de la Libertad

Matías Solmi

Director Provincial de Tecnologías Educativas

Romina Judith Indelman

Directora Provincial de Bienestar Docente

Anabella Carina Fierro

Directora Provincial de Equidad y Derechos

Vanina Paola Flesia

Director Provincial de Investigación y Evaluación
Educativa

Francisco Ceferino Corgnalli

Director Provincial de Planificación y
Coordinación de Sistemas, Procesos y Soportes

Leonardo Martin Di Paolo

Directora Provincial de Recursos y Servicios

María Susana Callellas Directora

Provincial de Infraestructura

Patricia Laura Dorigo

Director Provincial de Servicios Alimentarios y
Coo-peración Escolar

Mario Ramón Rolón

Coordinadora del blog de Educación Superior

Giselle Edit Leonetti

Diseño editorial y diagramación

Silvina Espindola

Diseño de portada e ilustraciones

Yuyis Morbidoni

Ministerio de Educación. Santa Fe. Subsecretaría de Educación Superior
Producciones, relatos y voces del colectivo santafesino de la Educación Superior : tomo 1: huellas historiográficas en las efemérides
del Nivel Superior / 1a ed. - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-8909-31-8

1. Ciencias de la Educación. 2. Historia. I. Título.
CDD 378.00982



Recuperar los entramados de nuestra historia evoca las huellas de la memoria a través de los relatos del tiempo que constituyen distintas formas de alojamiento de los acontecimientos y procesos en un «texto propio» en las coordenadas del pasado con la instancia de la letra del presente.

Desarmar algunos ritos requiere buscar su etiología, enmarcar significados mutantes a través del crono, interpelar la pertinencia pedagógica actual y su diálogo con los contenidos permanentemente, para que ingresen en la cadena significativa del currículum en la formación docente.

La comprensión hermenéutica que posiciona al hombre en el mundo requiere de sentido crítico en la enseñanza histórica, donde el trabajo colaborativo y la producción colectiva abre oportunidades reflexivas sobre la pertinencia de un proceso histórico en diálogo con las inspiraciones del honor, la lealtad, a la verdad, a la libertad y a la Patria.

La propuesta reflexiva de la memoria como espacio que interpela críticamente promueve una conciencia transformadora, se sostiene en el diálogo cercano con la respiración del pasado inserto en el tiempo presente instados a enfrentar procesos coyunturales.

Configurar procesos de memoria viva entre el horizonte de la esperanza y el espacio de la experiencia sentida crea la capacidad de promover sentidos históricos que rompan la cultura del silencio y la significancia sociocultural de la sustitución de la memoria en lugar del olvido y la invisibilidad impune.

Los gritos del recuerdo conllevan a enseñar a leer la historia con la mirada crítica que despierta el coraje de la justicia, verdad, compromiso y lealtad en la educación para y por los Derechos Humanos.

Ofrecer sentidos a las efemérides en el nivel superior es una buena ocasión para reflexionar sobre las tradiciones, los marcos históricos, el sentido curricular del contenido, los posicionamientos político pedagógico, la oportunidad de repensar las estrategias didácticas y las buenas preguntas que potencian la enseñanza y el aprendizaje en clave situacional.

La Subsecretaría de Educación superior invita a conocer los trazos mnémicos de las efemérides recuperadas por los profesores y profesoras del nivel, ofreciendo producciones académica pedagógica genuina que le otorgan identidad mediante las «Huellas historiográficas en las efemérides del Nivel Superior».



LIC. GISELLE LEONETTI
Referente del blog nivel Superior



MG. PATRICIA MOSCATO
Subsecretaría de Educación Superior

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe a través de la Subsecretaría de Educación Superior considera al blog como un espacio genuino de producción colectiva donde la democratización del conocimiento y la participación del colectivo docente, estudiantes y equipos de gobierno garantizan a la Educación Superior como derecho.

Se invita a la lectura de producciones historiográficas del Tomo N°1 «Huellas historiográficas en las efemérides del Nivel Superior», conformada por la escritura académica y la narrativa cartográficas de los legados de la historia.

Esta Subsecretaría agradece profundamente el compromiso ético y la legítima autoría de las palabras de los y las participantes pertenecientes al Ministerio de la Provincia de Santa Fe, a los Institutos de las distintas localidades de la provincia, organismos gubernamentales y no gubernamentales.

A continuación se detallan los autores y autoras de las publicaciones del Blog del año 2021:

Zaira R. E, Aristein	Ricardo N, González	Natalia, Pavetto
Ricardo Silvio, Arroyo	María Gabriela, Laspina	Marta Mabel, Pereyra
María Clara, Burgi	María Pía, Martín	Walter Lionel, Pighin
Oscar, Caamaño	Soledad, Martínez	Fernando, Previale
María Paula, Carignano	Estrella, Mattia	Gerónimo Catriel, Romero
Marisa, Costa	María Eugenia, Menna	Lucía, Rossi
María de las Mercedes, Costa	Adel, Merip	Norberto, Sola
Tobías, Crudeli	Florencia, Messina	Patricia A. Trucconi
Graciela C, del Valle Sosa	María Cristina, Monte	María Elisa, Welti
María Fernanda, Foresi	Alejandra, Morzán	Berta C, Wexler
José Hugo, Goicoechea	Susana, Nadalich	
Miguel Ángel, Gómez	Alberto Neiro	

Los autores y autoras pertenecen a los siguientes Institutos Superiores de la Provincia de Santa Fe:

Esc. Prov. de Artes Visuales N°3023 *Juan Mantovani*, Santa Fe

ISPI N° 9110 *De la Sagrada Familia*, Rosario

ISP N° 3 *Eduardo Laferriere*, Villa Constitución.

IES N° 28 *Olga Cossettini*, Rosario

ISP N° 42 *Dr. Agustín Luis Rossi*, Vera.

IES N°48 *Gral. José de San Martín*, Rosario.

ISPI N°4005. *Santísimo Rosario*, Rosario

ISPI N° 4013 *Padre Joaquin Bonaldo*, Santa Fe.

ISP N° 62 *San José de la Esquina*. Santa Fe.

ISP N°8 *Almirante Guillermo Brown*, Santa Fe.

Biblioteca Pedagógica y Popular *Domingo F. Sarmiento*.

Biblioteca Pedagógica *Eudoro Díaz*.

Dirección Provincial de Asuntos Jurídicos y Despacho.

Equipo Jurisdiccional de Educación y Memoria.

Equipo ESI - Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Equipo de Políticas Estudiantiles.

Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente - Ministerio de Educación de Santa Fe.

Equipo Jurisdiccional de «Educación y Memoria»

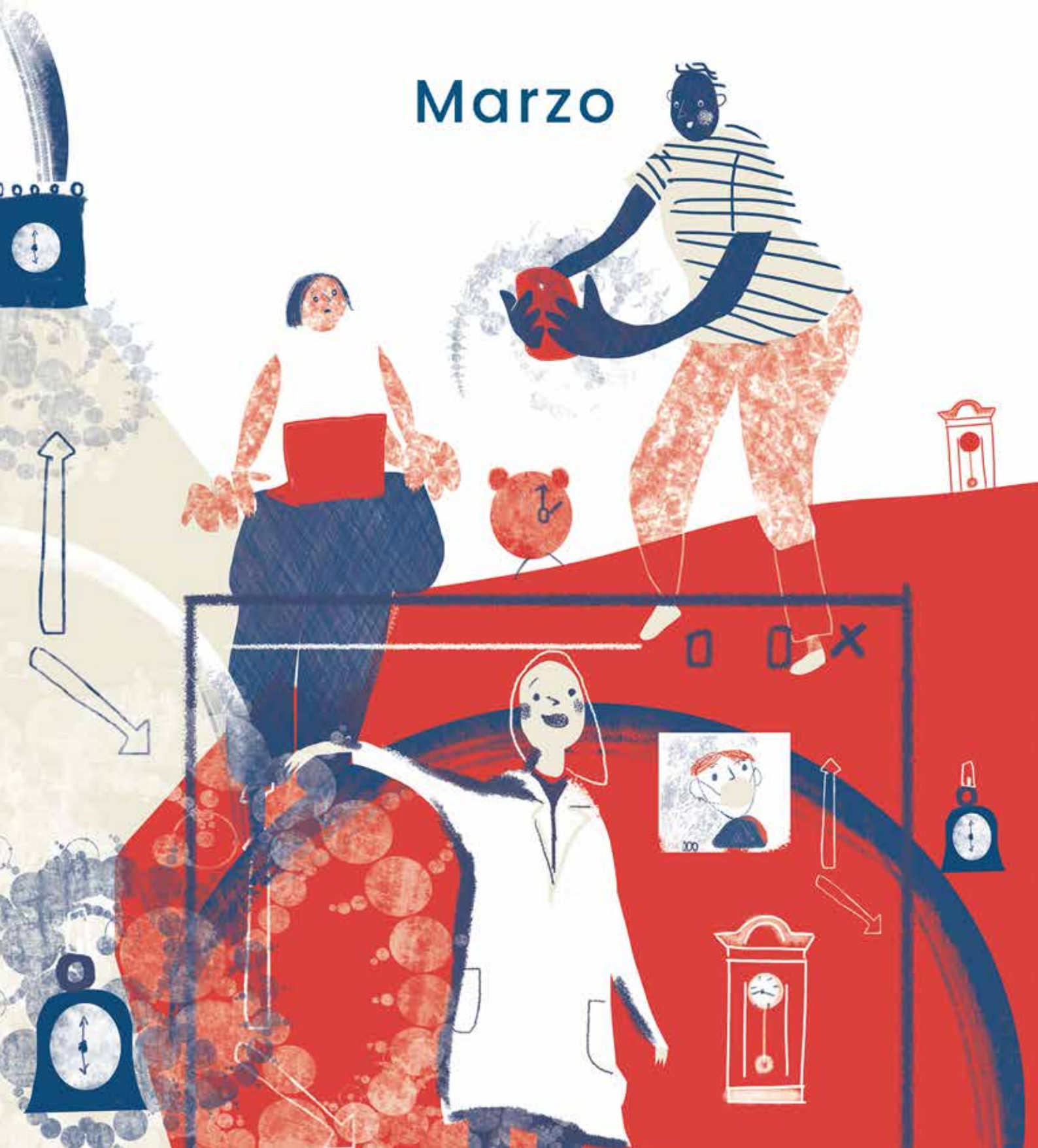
Índice

Marzo	7
8 de marzo. #8M Día Internacional de las Mujeres. Equipo ESI - Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.	8
21 de marzo - Día internacional para la eliminación de la discriminación racial, proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en octubre de 1966. Día Internacional del Síndrome de Down instituido por las Naciones Unidas en diciembre de 2011. Dra María Eugenia Menna.	11
24 de marzo. Día de la tolerancia y respeto por los pueblos. Derechos Humanos y Genocidios. Estudio de Caso: El Genocidio contra el Pueblo Armenio. Pedagogía de la Memoria. Mg. Lic. R. Alberto Neiro. Instituto Superior N° 62 San José de la Esquina	13
24 de marzo. La memoria como acto humano que «encuentra». Dirección Provincial de Asuntos Jurídicos y Despacho. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. «Elementos jurídicos para la gestión educativa»	15
24 de Marzo. Una invitación a pensar/nos como formadores desde nuestra historia reciente. Prof. Alejandra Morzán	19
Abril	21
2 de abril. Malvinas. 2 de abril de 2021. Prof. María Pía Martín	22
Mayo	25
1° de mayo. «Primero de Mayo, sobre conquistas y flagelos actuales». Arroyo Ricardo Silvio; Gómez Miguel Ángel, Merip Adel, Previale Fernando, Pighin Walter Lionel. Colegio Superior N° 42 «Dr. Agustín Luis Rossi», Vera.	26
18 de mayo. Día internacional de los museos. Recuperar y reimaginar encuentros con los museos. Prof. Patricia A. Trucconi. IES N°48 «Gral. José de San Martín». Totoras.	28
25 de mayo. 1810-2021 ¿El árbol ya fue plantado? Un posible análisis. Los actos escolares como clínicas de historia. Recurso disparador: El árbol ya fue plantado- Los Trovadores Prof. José Hugo Goicoechea	33
Repensar el 25 de mayo. Entre sus atributos míticos y su relevancia política. Prof. Lic. Estrella Mattia	37
25 de mayo. La Santa Fe del 25 de mayo de 1810. Prof. Norberto Sola.	42
Junio	44
15 de Junio. Día Internacional del libro. «La pluma del alma en un libro». Equipo de la Subsecretaría de Educación Superior.	45
15 Junio. El Brigadier General Estanislao López. Pieza fundamental en la organización institucional del país. Prof. Ricardo N. González	45
17 junio. El infernal Güemes Estrella Mattia	48
20 junio. Bajo una misma bandera. Prof. Norberto Sola.	51
20 de Junio 1820-2021. «Que la bandera no tape el cielo» Actos escolares como «Clínicas de Historia». Una galería artística virtual. Prof. José Hugo Goicoechea.	53
29 de junio. «El día de la Independencia olvidada» 1815 - 2021 Actos escolares como »clínicas de historia»: Los juegos de simulación hacen justicia. Prof. Mag. José Hugo Goicoechea - ISP N° 3 Eduardo Lafferriere Villa Constitución.	57

Julio	64
9 De Julio. Declaración de la independencia. Prof. Pighin Walter Lionel.. Prof. Arroyo Ricardo Silvio Colegio Superior N° 42 «Dr. Agustín Luis Rossi», Vera	65
9 de Julio. El rol de las mujeres en el proceso de independización. Prof. Florencia Messina, Maris Costa y María Cristina Monte. Estudiantes ISPI N°4005.	67
24 de Julio de 1783. La independencia como integración. Prof. Mag. José Hugo Goicoechea - ISPN° 5003 Eduardo Lafferriere Villa Constitución	68
Agosto	76
17 de agosto. San Martín y la Identidad Nacional. Prof. Gerónimo Catriel Romero. ISPI Nro. 4013 «Padre Joaquín Bonaldo»	77
29 de agosto. Una geohistoria del árbol en Santa Fe Prof. José Hugo Goicoechea.	80
Septiembre	90
11 de septiembre. Docencia de Rosario Lapachal Prof. Alejandra Morzán	91
11 de septiembre. Allí donde hay docentes, hay escuela(s). La experiencia de «Escuela al Aire Libre» (Rosario, 1916 – 1931) Dra. Ma. Elisa Welti	92
11 de septiembre «Azares y avatares de los educadores de lo imposible en tiempo de incertidumbre». Lic. y Prof. Zaira R. E. Aristein	95
13 de septiembre. El porqué ser profesional bibliotecario hoy Marta Mabel Pereyra. María Clara Burgi, María Gabriela Laspina. Biblioteca Pedagógica y Popular «Domingo F. Sarmiento».	97
13 de septiembre. Día del Bibliotecario/a. Biblioteca Pedagógica Eudoro Díaz.	100
16 de Septiembre. Día Nacional de las juventudes Mg. Susana Nadalich. Equipo Jurisdiccional de Educación y Memoria	102
17 de Septiembre. La formación docente en los escenarios actuales, ¿cuál es el sentido de recuperar el legado pedagógico de los grandes maestros? Prof. María Fernanda Foresi. Supervisora Nivel Superior	104
17 de Septiembre. Mis años de docencia en el nivel superior. Prof. Oscar Caamaño	107
21 de Septiembre. Los desafíos de ser estudiante superior en estos tiempos Lucía Rosi, Tobías Crudeli. Equipo de Políticas Estudiantiles	109
Octubre	112
12 de Octubre. Todos necesitamos educarnos para la diversidad cultural. Prof. Lic. María Paula Carignano. ISPI N° 9110 «De la Sagrada Familia»	113
12 de octubre. Por otros descubrimientos, por otros encuentros. Prof. Lic. Estrella Mattia	116
12 de octubre. A propósito de una entrevista a Berta Wexler.	120
22 de octubre. Día Nacional por el Derecho a la identidad. Una labor que ya lleva 44 años y 130 nietos/as cuya identidad de origen fue restituida. Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente – Ministerio de Educación de Santa Fe Equipo Jurisdiccional de «Educación y Memoria»	124
Noviembre	127
7 de noviembre. «Nombres heroicos de mujeres patriotas» Prof. Berta C. Wexler. Prof. Graciela C. del Valle Sosa. ISP N° 3 «Eduardo Laferrriere» de Villa Constitución.	128

10 de noviembre. A propósito del Día de La Tradición. Prof. Lic. Estrella Mattia	130
15 de noviembre. La Fundación de Santa Fe como oportunidad pedagógica. Prof. Ricardo González. Supervisor General de la Dirección Provincial de Educación Privada	135
20 de noviembre. «Pensar la soberanía en un mundo en transición» Prof. María de las Mercedes Costa, Prof. Ricardo Arroyo, Prof. Soledad Martínez, Prof. Walter Pighin. Colegio Superior N° 42. «Dr. Agustín Luis Rossi»	136
20 de noviembre. La identidad narrativa en la escuela y la formación docente. Prof. Natalia Pavetto. ISPI 9110 «De La Sagrada Familia».	139
20 de noviembre. La vuelta de Obligado y la guerra del Paraná. Prof. Lic. María Paula Carignano. ISPI 9110 «De La Sagrada Familia»	142
22 de noviembre de 1861. El degüello de Cañada de Gómez. Mag. José Hugo Goicoechea. Instituto Superior de Profesorad	146
Diciembre	154
10 de diciembre. Escuela, Derechos Humanos y ejercicio de la ciudadanía. Prof. Lic. Estrella Mattia.	155

Marzo



8 DE MARZO

#8M Día Internacional de las Mujeres

Equipo ESI - Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Muchas veces, la Historia nos entrapa simplificando procesos de lucha en un acontecimiento puntual. El Día Internacional de las Mujeres es una fecha que nos remonta a pensar en nuestras antepasadas, en las mujeres como colectivo, en las injusticias de género que habitaban sus cuerpos y sentires. La instauración de este día no conmemora un hecho específico, sino que recupera las luchas de las trabajadoras dentro del movimiento obrero.

Aquí les compartimos una pequeña historización de algunos hitos, que fueron marcando la necesidad de identificar una fecha con el afán ineludible de conquistar una sociedad más justa e igualitaria.

Cuando la Historia la escriben las mujeres

Hacia finales del siglo XIX en Estados Unidos (Nueva York), grupos de trabajadoras reclamaron en las calles por mejoras salariales y condiciones de trabajo. Muchas de ellas sostuvieron paros de hasta tres meses, soportando violentas represiones policiales.

Las voces de las mujeres en las calles dan comienzo al siglo XX. El Partido Socialista Norteamericano instaaura el Women's Day como mecanismo para defender su derecho al voto, a la igualdad laboral y manifestarse contra la guerra. Entre 1908 y 1910 la ola de reclamos sigue creciendo. Las huelgas en las fábricas textiles de Nueva York en 1908 y de las camiseras en 1909 continuaron entretejiendo un movimiento que sería imparable.

En 1910 en la II Conferencia Internacional de Mujeres Socialistas en Copenhague, Lena Morrow, Mary Woods y Clara Zetkin propusieron instaurar el Día Internacional de la Mujer Trabajadora. La primera celebración se produjo el 19 de marzo de 1911, y fue seguida en Austria, Alemania, Dinamarca y Suecia.

El incendio de la textil *Triangle Shirtwaist Company* el 25 de marzo de 1911 en Nueva York ocasionó la muerte de 146 personas (123 eran mujeres migrantes). Las mismas, el año anterior, habían protagonizado la primera huelga llevada a cabo exclusivamente por mujeres, en demanda por mejoras en su situación laboral. Este acontecimiento puntual, que hoy podríamos entender y analizar como feminicidio, es emblemático en las luchas por los derechos sociales y laborales de las mujeres. Constituye uno de los hechos más crueles en este proceso que venimos visibilizando.

Mientras tanto, en un mundo arrasado por la guerra, un 8 de marzo de 1917 las mujeres rusas se amotinaron ante la falta de alimentos. Estos acontecimientos son significativos porque dieron origen a la revolución en Rusia, fueron protagonizados por mujeres y todo parece apuntar, que fueron los que hicieron que el Día Internacional de la Mujer se conmemora sin más cambios hasta la actualidad el 8 de Marzo.

Más de un siglo de reivindicaciones y luchas han posibilitado el reconocimiento de los Derechos Humanos de las mujeres en múltiples ámbitos de la vida personal y social. Sin embargo, dentro de las materias pendientes las desigualdades tanto en el trabajo productivo como reproductivo realizado por las mujeres siguen vigentes.

¿Por qué paramos las mujeres? Trabajo doméstico, techo de cristal y brecha salarial: algunas claves para comprender las desigualdades de género.

Vivimos en una sociedad organizada en base a la división sexual del trabajo. A partir de esta división se vincula, por un lado, el mundo público al trabajo productivo culturalmente asignado y asociado a

los varones y, por el otro, el mundo privado-doméstico al trabajo reproductivo y de cuidado asociado y asignado a las mujeres, invisibilizando la interdependencia que hay entre ambos.

El trabajo doméstico involucra un conjunto de actividades y tareas de reproducción y de cuidado cotidiano que se realizan la mayoría de las veces sin compensación monetaria, están invisibilizadas como trabajo e infravaloradas a pesar de ser fundamentales para la preservación de la vida. Por lo general, se dan en un marco de relacionamiento próximo cara a cara, siendo en un gran porcentaje intergeneracionales ya que se cuidan a las personas en los extremos de su vida (niños/as y a personas adultas mayores) y tienen plazos cortos para su satisfacción (la necesidad de alimento, abrigo, contención afectiva, supervisión ante el peligro tienen tiránicos tiempos de vencimiento). También impactan negativamente en el uso del tiempo personal y de recreación de quienes cuidan.

En nuestro país, el cuidado está familiarizado, dentro de las familias está feminizado y dentro de las mujeres, son las madres las que más cuidan.

Eso que llaman amor, es trabajo no pago. <https://www.youtube.com/watch?v=vXWtw-FRAOk>

En relación a las desigualdades de género, también es importante considerar qué sucede en el mercado de trabajo. De este modo, vale preguntarnos: ¿a qué trabajos remunerados y puestos acceden generalmente las mujeres?, ¿cuánto ganan?, ¿qué tareas realizan?, ¿cómo se vincula todo ello con el trabajo reproductivo que realizan?

Desde finales de los años ochenta, investigadores/as del ámbito de la sociología y la economía comenzaron a hacer alusión al llamado *techo de cristal*; el mismo visibiliza una serie de barreras que operan de *manera invisible*, que al ser tan sutiles logran tornarse *transparentes* e impiden a las mujeres alcanzar puestos jerárquicos, a pesar de estar formadas y preparadas para ocupar cargos de decisión.

El techo de cristal, por lo tanto, también explica una serie de mecanismos discriminatorios, invisibles aparentemente, que establecen un límite muy difícil de traspasar para la gran mayoría de las mujeres en los puestos de dirección, tanto en el ámbito privado como en el Estado (González Martínez, 2015)

Por ejemplo, los altos cargos en la estructura estatal están mayoritariamente ocupados por varones. A medida que se asciende en la escala jerárquica se empieza a percibir el «*echo de cristal*» que pone un freno a las mujeres en cargos de decisión. En la alta dirección pública, por caso, la relación ya es de 44% mujeres y 55% varones, al tiempo que en las autoridades superiores la distancia es de 22% mujeres y 78% varones (Secretaría de Gestión y Empleo público, 2020)

Por otra parte, siguen existiendo otras barreras, entre las que se destacan los estereotipos de género que legitiman y asocian a las mujeres con determinadas características que les impedirían desempeñarse en cargos jerárquicos. Se sigue sosteniendo a nivel social que existen ciertas cualidades indispensables para dirigir con éxito: agresividad, competitividad, determinación, vigor, todas asociadas a actitudes predominantemente «masculinas».

Las desigualdades también se presentan en las remuneraciones que perciben varones y mujeres. Esta disparidad en los sueldos por razón de género constituye una de las mayores manifestaciones de injusticia social de la actualidad y se denomina brecha salarial. En Argentina, según datos del 2018 esta brecha alcanza el 25%, es decir que las mujeres cobran un cuarto menos que los varones por las mismas tareas en gran parte de los ámbitos laborales (Arceo Gómez y Campos Vázquez, 2014)

Este 8M atravesado por la pandemia precisa traer al centro de la agenda de reivindicaciones todas estas problemáticas.

La situación epidemiológica ha privatizado forzosamente el cuidado, naturalizando una vez más los aportes que las mujeres realizamos de manera silenciosa y gratuita al bienestar familiar y social. Además tenemos un altísimo porcentaje de representación en las profesiones del ámbito de la salud y la

educación que vienen desempeñando un rol fundamental en la gestión de la pandemia.

Cada 8 de marzo es una oportunidad para construir una mirada reflexiva de los procesos históricos de reivindicación y lucha que las mujeres en distintos tiempos y lugares han sostenido y sostienen para acceder al ejercicio y disfrute de los derechos humanos sin ningún tipo de discriminación.

Las luchas siguen resignificándose con miras a seguir ampliando derechos: la Ley de cupo laboral trans-travesti es otra oportunidad que abre el camino hacia una justicia social plena para todas las personas.

El 8M condensa voces en movimiento que gritan ¡todos los días! ¡todos los derechos! ¡todas las mujeres!

Bibliografía.

Arceo Gómez, E., Campos Vázquez, R., (2014). Evolución de la brecha salarial de género en México. En EL TRIMESTRE ECONÓMICO, vol. LXXXI (3), núm. 323,, pp. 619-653. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/313/31340981004.pdf>

González Martínez, A., (2015). El techo de cristal. Tesis de Maestría Universitaria en Dirección y Administración de las Empresas. Universidad de Oviedo. Disponible en

https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/33742/TFM_GonzalezMartinez.%20Ana.pdf;jsessionid=2B-D198372A247FABB5FA1F2A5E81DE2E?sequence=3

Rojas Silva, J., (s/f). La verdadera historia del 8 de marzo. Disponible en <http://utopialapalabra.blogspot.com/2013/03/8-de-marzo-dia-internacional-de-la-mujer.html>

Secretaría de Gestión y Empleo Público de la Nación, (2020). Brecha de género en los cargos de gobierno Argentina 2009-2019. Disponible en

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/techo-de-cristal-en-el-estado-la-brecha-de-genero-se-manifiesta-tempranamente-en-los-cargos#:~:text=En%20los%20puestos%20de%20trabajo,mujeres%20en%20cargos%20de%20decisi%C3%B3n>.

Universidad, (2018). Creció la brecha salarial por género en Argentina. Publicación de la Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en

<https://www.unidiversidad.com.ar/crecio-la-brecha-salarial-por-genero-en-argentina#:~:text=As%C3%AD%20lo%20%20indic%C3%B3%20el%20%20nuevo.%2C5%20%25%20al%2025%20%25>.

Recursos sugeridos para Educación Superior

La desigualdad de género se puede medir

<https://economiafeminita.com/la-desigualdad-de-genero-se-puede-medir-3/>

Avances en la conciliación entre la vida laboral y la vida familiar en la negociación colectiva

http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/160510_cegiot_avancesEnLaConciliacion.pdf

La cotidianeidad en la pandemia: un tema de cuidados

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/la-cotidianeidad-en-la-pandemia-un-tema-de-cuidados/>

Cuidado, género y bienestar. Una perspectiva de la desigualdad social. Por Eleonor Faur y Elisabeth Jelin

<https://www.vocesenelfenix.com/content/cuidado-g%C3%A9nero-y-bienestar-una-perspectiva-de-la-desigualdad-social>

21 DE MARZO

Día Internacional para la eliminación de la discriminación racial, proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en octubre de 1966. Día Internacional del Síndrome de Down instituido por las Naciones Unidas en diciembre de 2011

Dra. María Eugenia Menna.

Coincidentemente, el día de hoy nos convoca a reflexionar sobre dos conmemoraciones diferentes y vinculadas a la vez dado que ambas están relacionadas con la diversidad, el respeto, la justicia y, por sobre todo, los derechos humanos.

En este espacio de reflexión en relación a la temática, el posicionamiento frente a la diversidad nos moviliza y abre nuevos interrogantes que impactan en todos los niveles del sistema educativo. Es especialmente en el Nivel Superior, donde esas miradas, perspectivas, posicionamientos tanto de profesores como de estudiantes deberían ponerse en debate y en cuestionamiento para que, desde la formación inicial, sea una realidad el camino hacia la inclusión educativa.

Es frecuente encontrar en el discurso docente, al momento de analizar las condiciones del grupo de estudiantes que recibe y a los fines de elaborar el informe inicial, una frase recurrente y característica: *se trata de un grupo heterogéneo* esta expresión puede ser entendida como una problemática y, en algún punto, como una amenaza, o puede transformarse en un gran desafío, no solo en la formación docente sino también en la formación técnico profesional, estableciendo una propuesta que permita superar el concepto de *heterogeneidad* como problemático y desestabilizador institucional, avanzando hacia otro posicionamiento que permita considerar la diversidad educativa como una realidad que va ganando espacio y fortaleciéndose en el devenir de las culturas institucionales.

La diversidad es un concepto que refiere a un fenómeno que puede ser analizado desde la simplicidad y/o desde la complejidad. En este espacio de reflexión, optamos por la segunda posibilidad dado que la complejidad nos abre un camino de análisis que nos posibilita tomar en cuenta diferentes perspectivas y dimensiones (política, social, cultural, institucional, subjetiva entre otras), comprenderlo en el marco del proceso en el que se construye y del contexto del que forma parte. Desde el paradigma de la complejidad ya no podemos plantear la diversidad solo desde el punto de vista del docente y, por lo tanto, desde una única perspectiva, la pedagógica. Otras miradas, otros actores interpelan este concepto/fenómeno de la diversidad educativa: La sociedad, los ciudadanos, la escuela, los docentes, los estudiantes, las familias entre otro. Desde estas diferentes miradas, la diversidad educativa encuentra espacio y oportunidad de aprendizaje.

Pensar una escuela/instituto para todos es pensar en una sociedad que reconozca, valore y acepte las diferencias sociales, culturales, subjetivas considerándolas no ya como una amenaza sino como una gran posibilidad para el enriquecimiento mutuo, es por eso que cuando intentamos avanzar en este sentido, se hace necesario revisar concepciones personales y posicionamientos en la práctica educativa ante la diversidad de la población estudiantil.

Como se afirma en un libro editado por OREALC/UNESCO (2005), «O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social, o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por lo tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. Ello dependerá de la orientación y de la fuerza de las políticas públicas y, (...) que las políticas educativas se orienten a la construcción de un tejido social favorable a la discriminación o al pluralismo».

Desde este espacio los convocamos a comenzar a transitar, a pensar y a pensarnos, en la construcción de un camino posible, viable, oportuno que pueda orientarse hacia la superación de la inclusión para lograr la verdadera convivencia haciendo lugar a las diferencias, en lugar de ser indiferentes a ellas, construyendo una concepción institucional donde la diversidad cultural sea un derecho, donde no se perciban a ciertas culturas *desde afuera*, como ajenas, sino que lo intercultural sea constitutivo de la propia cultura.

Bibliografía:

- Boggino, Norberto y Pablo, «Pensar una escuela accesible para todos». De las concepciones actuales sobre integración, inclusión, NEE, a la accesibilidad universal. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Capítulo 5
- César, Silvia; Grosso, Leticia; Limeres, Nora y Tomé, José María (2017) El desafío de la diversidad. Editorial Bonum. Buenos Aires. Capítulo 1.
- OREALC/UNESCO (2005) Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Oficina Regional Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

24 DE MARZO

Día de la tolerancia y respeto por los pueblos.

Derechos Humanos y Genocidios.

Estudio de Caso: El Genocidio contra el Pueblo Armenio.

Pedagogía de la Memoria.

Mg. Lic. R. Alberto Neiro. Instituto Superior N° 62 San José de la Esquina

La perspectiva actual, sobre los estudios e investigaciones sobre la Memoria y Derechos Humanos, enfocada en los Genocidios del Siglo XX, merece una continua actualización y revisión de sus enfoques, prácticas y contenidos disciplinar y metodológicos a los fines que la enseñanza en el Nivel Superior, esencialmente en los Profesorados vinculados a la temática, sea renovada constantemente.

La necesidad de visibilizar, sensibilizar y enseñar los procesos históricos que desembocaron en genocidios atroces, contra poblaciones indefensas, necesita de enfoque epistémicos múltiples.

Es menester indispensable, que los nuevos profesionales en carreras humanísticas y sociales estén en permanente formación de contenidos, para transmitir fielmente lo sucedido y contribuir a la construcción de conocimientos permanente, para generar conciencia y Memoria de estos hechos trágicos del Siglo XX.

Es por lo antedicho que desde la Cátedra Armenia de la y el Grupo de Estudios de Geopolítica del Cáucaso y Asia Menor, el dependiente de la Universidad Nacional de Rosario, es que ofrecemos este breve y preliminar aporte, a los efectos de incorporarlo a los debates, que se realizan al interior del Nivel Superior de la enseñanza santafesina.

En esta oportunidad, nos abocamos en estas breves líneas al estudio del Genocidio

Armenio, primer Genocidio del Siglo XX.

Historia del Genocidio Armenio

El denominado Primer Genocidio del Siglo XX contra el Pueblo Armenio en el período de 1915-1923 que ha marcado fuertemente el destino de este pueblo nos impone recorrer dolorosos momentos, en su mayoría testimoniales.

El suceso trágico del Genocidio contra el Pueblo Armenio significa un hecho perturbador de gran relevancia en la cultura humana relacionada con la instrumentación masiva del terror impuesta por un Estado.

Turquía fue el Estado perpetrador, que, junto a la usurpación de tierras ancestrales de los armenios, masacró a las dos terceras partes de la población, en sus viviendas o en las denominadas caravanas de la muerte. Todo bajo la denominación jurídica y decisión política de la *deportación* procedimiento de matanzas crueles en los desiertos de Siria y Mesopotamia.

La negación del Genocidio contra el Pueblo Armenio por el Estado Turco desde sus comienzos hasta la actualidad intenta perpetuar la tarea del olvido sobre el crimen convertido y favorecer un legado histórico hasta lograr que este genocidio sea olvidado permanentemente.

El Estado Turco Otomano llevó a cabo un Plan Sistemático de exterminio contra la población armenia.

El Plan comenzó con el asesinato y deportación de la élite armenia en Constantinopla en las noches del 23 y 24 de abril de 1915, esquema que se repitió al interior del imperio de la siguiente manera:

- a. Arresto y muerte de la élite armenia (intelectuales, políticos, religiosos y empresarios)
- b. Desarme de la población masculina en primer término en los lugares próximos al frente de combate y luego del resto
- c. Deportación y muerte de la población masculina.
- d. Deportación de mujeres, niños y ancianos hacia los desiertos de Siria y la Mesopotamia con el objetivo encubierto de muertes por inanición y enfermedades.

En los siguientes meses, los turcos, fueron materializando las deportaciones al desierto de Siria. Las caravanas como destino, eran la muerte. Entre 1915 y 1923, murieron asesinados más de 1.5000.000 armenios. Esto constituyó la pérdida de un capital humano irreversible y la usurpación de más del 80 % de su territorio, como consecuencia de un Plan Maestro de exterminio, confiscación, redistribución de sus bienes y la turquificación de todos los nombres de las personas, las ciudades, las provincias, las montañas, ríos en un intento panturquista de borrar todas las huellas de su civilización.

En 1923, sintomáticamente, surge la República de Turquía, liderada por Mustafa Kemal Atatürk, fundador de la moderna Turquía, quien no solo participó de las atrocidades que condujeron al Genocidio Armenio, sino que además fue su continuador.

La última etapa del Genocidio, está definida por la negación de las deportaciones y el Plan de Exterminio por parte del Gobierno Turco. Esa política de negacionismo, continúa hasta hoy. El primer Genocidio del Siglo XX, nos remite a un sentimiento arraigado en cada uno de los integrantes de la diáspora (comunidad) armenia no es solo un hecho histórico más, sino que es la historia de sus abuelos, padres, hermanos, familia y amigos en general.

Siguiendo su desarrollo también se nos representa la violencia política, religiosa y la implementación sistemática de la crueldad de los Estados para dañar a la población existente, sino a las siguientes generaciones.

A lo largo de los años la cuestión armenia, va instalando en el colectivo social la importancia de reivindicar el derecho a la verdad y a la justicia.

Comunidad Armenia en Argentina

El sueño alberdiano y de la Generación del 80, se ancló, sobre análisis históricos y coyunturales del período (Argentina a fines del Siglo XIX) y en un mito fundador imaginario y colectivo: dotar a la argentina de inmigrantes europeos *civilizados y prósperos*, ingleses, alemanes, franceses, pues homologaban el desarrollo de sus países con la calidad humana de sus habitantes.

Este escenario, imaginado, no pudo concretarse y la inmigración europea del sur europeo, mayoritariamente, italianos y españoles, y por nacionalidades desconocidas en la alborada del Siglo XX. Judíos, árabes y mal denominados como *turcos*, fueron otros flujos inmigratorios importantes.

En este marco contextual histórico, aparecen los armenios, cuyas primeras incursiones en argentina, coinciden, con el avasallamiento del imperio turco sobre los territorios armenios y en particular de la masacre de su población, desde finales del Siglo XIX, (, hasta 1923 en preparación), fecha de cierre temporal al Genocidio Armenio.

Las dificultades jurídicas y políticas para establecer la condición de refugiados políticos, durante la Primera Guerra Mundial, afectó notablemente a quienes aparecían en esas condiciones.

Argentina, con un proceso económico liberal agroexportador, e ideológico, hacia las poblaciones ex-

ternas, sustentado en un profundo racismo hacia otras étnias y xenófobo, por parte de los sectores dominantes, utilizó un instrumental jurídico para impedir que los conflictos sociales a principios del Siglo XX muchos encabezados por anarquistas y socialistas, se utilizara La Ley de Residencia, por ejemplo.

En esta dirección los armenios, estaban invisibilizados, básicamente por desconocimiento de su origen, historia, cultura y esencialmente por la tragedia del Genocidio.

Con el correr de los años, la comunidad armenia, como otras tantas, se integró progresivamente a nuestro país. Sin olvidar la tragedia a la que sus antecesores fueron sumidos y generando acciones colectivas permanentes a los efectos que este Primer Genocidio del Siglo XX, no quede impune y sea reconocido por sus perpetradores.

Actualmente, más de una treintena de países reconocen el Genocidio Armenio, realizado por el Estado Turco y propugnan un reconocimiento de este tanto al hecho histórico como a la necesaria reparación integral de las consecuencias del mismo.

Es por ello, que desde la Cátedra Armenia y el Grupo de Estudios de Geopolítica del Cáucaso y del Asia Menor de la Universidad Nacional de Rosario, radicado en la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, de la misma, venimos desde hace muchos años realizando actividades de sensibilización, conocimiento y visibilización de la problemática, articulando y generando acciones conjuntas con diferentes Instituciones Superiores del Ministerio de Educación de Santa Fe, donde ponemos a disposición nuestra actividad académica y pedagógica, con el único propósito de contribuir en conjunto en un proceso de construcción colectiva de saberes y conocimientos, para que nuestros estudiantes y futuros profesionales en espacios educativos, dispongan de una batería de instrumentos y categorías analíticas, para seguir confluyendo y produciendo conocimientos donde la Memoria, Verdad y Justicia, sea la brújula que los oriente en una práctica ética necesaria e indispensable.

Bibliografía

Boulgordjian, N. «Genocidio Armenio». Secretaria de Gobierno CABA, año 2009.

Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio. Asamblea General de Naciones Unidas. Resolución 260 A (III), 9 de diciembre de 1948.

Demirdjian, S. Negación, Negacionismo. Ensayo seleccionado para el 6 Encuentro sobre Genocidio. UBA. 2008.

Bronislaw, B. Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Editorial Nueva Visión. CABA. 2008

Traverso. E. El pasado, instrucciones de uso. Editorial Prometeo. CABA 20128

Autor: Mg. Lic. R. Alberto Neiro

Docente Miembro Cátedra Armenia y Grupo de Estudios de Geopolítica del Cáucaso y el Asia Menor de la Universidad Nacional de Rosario. Profesor Historia (UNR)

Magister Cs. Sociales, mención Sociología y Política.

Docente Universitario (UNR) y de Nivel Superior (santa Fe)

24 DE MARZO

La memoria como acto humano que «encuentra»

Dirección Provincial de Asuntos Jurídicos y Despacho. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. «Elementos jurídicos para la gestión educativa»

«Hacer memoria no es memorizar. Hacer memoria es pensarse, ubicarse, inscribirse en un caminar como pueblo, colectivo múltiple y diverso, que 'hace historia'.

Por ello mismo, resulta necesario recoger el legado de quienes en otra época estuvieron en las mismas calles.

Travesías de tiempo somos»

Eduardo Galeano

En las palabras de Galeano, aparecen elementos constitutivos de la memoria como una experiencia humana compleja y como un entramado agregativo de realidades que se vuelven, juntas, una dimensión del sentir y el querer de una sociedad, que solo se vuelve tal, cuando conoce y comprende los vínculos que le permiten establecer relaciones *asociativas*, de proximidad, de encuentro.

La memoria es un proceso reflexivo, no una repetición vaciada de sentido. En la memoria conocemos y comprendemos y, en su transcurso, nos hacemos parte de esa reflexión, de esa interpretación situada, que encuentra referentes, orígenes, y desde esas interpretaciones de las intenciones y de las iniciativas, de las logradas y de las pendientes, asumimos un rol y un lugar en la parte de la historia que nos toca escribir.

Esa mirada hacia los otros, es una mirada vinculante, que encuentra en ellos parte de lo que hoy experimentamos como sociedad. Por eso la experiencia colectiva, es una experiencia de memoria compartida, que nos ayuda a entendernos dentro de un marco y, bajo esa identidad, hacer elecciones sobre nuestras propias decisiones personales y sociales.

El «lugar» (la tierra, las instituciones, los valores, las culturas) constituyen un conjunto de enunciados situacionales que se mantienen o se han perdido, y son los que contrastan las necesidades de esa hora para encontrar entre ellas, constantes y variantes que permiten definir juicios y diseñar proyectos.

Memoria, identidad y subjetividad personal y colectiva

La memoria debe ser desarrollada como práctica que empodera para que cada uno pueda decir su palabra y con ella logre significar y dar sentido a sus experiencias^[1]

La memoria también es definida subrayando su papel clave en la producción social de identidades. En estos casos, la memoria otorga sentido de pertenencia: la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración, así como sostener una coherencia y continuidad necesaria para el mantenimiento de una identidad^[2].

Las memorias son simultáneamente individuales y sociales, ya que en la medida en que las palabras y la comunidad de discurso son colectivas, la experiencia también lo es. Las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y éstos son siempre colectivos.

A su vez, la experiencia y la memoria individuales no existen en sí, sino que se manifiestan y se tornan colectivas en el acto de compartir. O sea, la experiencia individual construye comunidad en el acto narrativo compartido, en el narrar y el escuchar^[3].

La memoria en la educación y la educación para la memoria: un asunto de derechos humanos. La memoria es una acción propia de la educación como espacio y tiempo del recordar para aprender y del aprender para que aquello que la memoria nos enseña, se vuelva en todo aquello que debemos desarrollar y evitar para superar equívocos o para sostener aquel camino que se sobrelleva en el acierto.

La educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (cfr. Artículo 2 de la Ley Nacional N° 26206) –entre otras significancias– se ordena a reafirmar la soberanía e identidad nacional (cfr. artículo 3 de la Ley Nacional N° 26206).

Esta identidad nacional, se presenta (cfr. artículo 11, inc.d) de la Ley Nacional N° 26206) basada en el respeto a la diversidad cultural ya las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

^[1] Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI: en especial, la primera carta Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra, pp.45-57

^[2] González, P., & Pagés, P. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. Revista Historia y Memoria, (9), 275-311

^[3] Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI

Esto, se hace especialmente sensible cuando existe un compromiso concreto para asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as (cfr. artículo 11, inc.ñ de la Ley Nacional N° 26206).

Si la educación debe (cfr. artículo 8 de la Ley Nacional N° 26206) brindar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común, la memoria es el presupuesto que aporta a esos objetivos los recursos iniciales que hacen a los principios, los fundamentos, y se vuelven luego *constant*es para confirmar y denunciar la justicia o injusticia del presente.

A la luz de lo establecido en el inc.g) del artículo 11 de la Ley nacional N° 26206, y del artículo 1° de la Ley Provincial N° 12967, se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos y los que en el futuro pudieren reconocérsele, debiéndose respetar –entre otras realidades– el respeto al pleno desarrollo de sus derechos en su medio familiar, social y cultural (artículo 4°, inc.c), como a la preservación de sus relaciones familiares de conformidad con la ley, a su cultura, a su orientación sexual y a preservar su identidad e idiosincrasia y sus vínculos comunitarios (cfr. artículo 11° y 12°).

La memoria es lo imprescindible para el discernimiento, para encontrar entre las alternativas la elección posible y adecuada a la condición de las personas y de los pueblos que integran, de sus dinámicas y de sus colectivos particulares, de modo que lo universal siempre sea la dignidad del hombre, y la diversidad, la expresión material de todo lo que la humanidad puede llegar a ser en sus múltiples formas de vivir y relacionarse.

Educar *para la memoria*, es desarrollar competencia para hacer lecturas de la historia y para interpretar en el presente, los signos de sus efectos y el desafío que impone para el futuro. Esta educación, constituye todos los modos de enseñar posibles que sean amplios, abiertos a la investigación, estimulantes y provocativos para el diálogo con las realidades, la presencia en los lugares, el contraste de los relatos.

La memoria no es simplemente la capacidad de traer a la conciencia algo que nos ocurrió, sino la capacidad de integrarlo u organizarlo en una serie de eventos unidos por un cierto significado (Peña^[4]). O como nos recuerda Tizon^[5] cuando afirma: «...de eso trata la memoria: de reconstruir las huellas para leer en ellas, como en un mapa, cómo llegamos a ser quienes somos en este presente».

Susana Sacavino en su trabajo «Pedagogía de la memoria y educación para el *nunca más* para la construcción de la democracia»^[6], bien señala que: «Las memorias –en plural porque son muchas y diferentes– son una construcción. No se encuentran constituidas de una vez y para siempre, sino que se erigen o se moldean al compás de intereses y significados actuales»

Para alcanzar entonces una educación para la memoria, con Scavino contemplamos como, dentro de los diferentes ámbitos educativos, deben aparecer los siguientes elementos: «...la visión integral de los derechos; una educación para el nunca más; la puesta en marcha de procesos dirigidos a la formación de sujetos de derecho y de actores sociales; y la promoción del empoderamiento individual y colectivo, especialmente el de los grupos sociales marginados o víctimas de discriminación (Candau, 2005, pp. 7-8). El primer aspecto señalado entiende los derechos en su globalidad e interdependencia, contrariamente a lo que ocurre en los contextos neoliberales en los que los mismos se reducen a los derechos individuales, políticos y civiles. La comprensión y exigencia de los derechos económicos, sociales y culturales es fundamental para la construcción democrática, así como la de los derechos relacionados con el medio ambiente, el desarrollo de las ciencias de la vida y de las nuevas tecnolo

^[4] Peña, C. (2013). Tejer la memoria hacia las nuevas generaciones. En: S. Stern. Memorias en construcción: los retos del pasado presente en Chile, 1989-2011. Santiago de Chile: Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos.

^[5] Tizon, H. (2012). Memorial de la Puna. Buenos Aires: Alfaguara

^[6] Folios: Revista de la Facultad de Humanidades; ISSN 0123-4870, ISSN-e 2462-8417, N°14, 2015, págs. 69-85

gías... el segundo elemento destacado, promueve el sentido histórico, la importancia de la memoria en lugar del olvido. Supone romper la cultura del silencio, de la invisibilidad y de la impunidad presente en la mayoría de los países latinoamericanos, lo cual es un aspecto fundamental para la educación, la participación, la transformación y el desarrollo de la democracia. El tercer elemento...se refiere a la formación de sujetos de derechos, para la cual se hace necesario articular la dimensión ética con la político-social y con las prácticas concretas. ...Formar la conciencia de ser sujeto de derechos significa también poder desenvolver, en la práctica y en la construcción de la ciudadanía, la articulación de los derechos de igualdad con los de la diferencia, así como los derechos individuales con los derechos colectivos. El cuarto elemento, ya señalado, consiste en una educación que promueva el empoderamiento individual y colectivo, sobre todo de los grupos sociales desfavorecidos o discriminados».

Y es allí donde la autora advierte que «...la consideración de la memoria como propuesta reflexiva que pueda promover una educación transformadora, se apoya en diferentes fundamentos históricos y epistemológicos. Un primer aspecto es el reconocimiento de los sujetos como seres históricos, insertos en el tiempo presente, e instados a enfrentar procesos de transformación y coyunturas existenciales que se ven afectadas por una historia heredada pero no estática, que continúa siendo construida. Otro aspecto importante que se debe tener presente es la historicidad de la configuración de nuestras sociedades desde la óptica de los derechos humanos. La tercera dimensión que destacamos se refiere a la relación entre memoria y construcción de la interculturalidad».

La memoria como camino para una cultura de paz.

Tal como lo advierte Jorge Melguizo en su trabajo *Alianzas para una cultura de paz*^[7]: «Naciones Unidas, en la revisión de los Objetivos del Milenio y la creación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030, debería haber incorporado (y se fracasó en el intento para que lo hiciera) a la cultura como uno de los cuatro pilares del desarrollo: El desarrollo humano solo puede ser efectivo si asume una consideración explícita de la cultura y sus factores como la memoria, la creatividad, la diversidad y el conocimiento (Cultura 21: Acciones, 2015: 5)».

De acuerdo con la definición de Declaración Universal de la Diversidad Cultural de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la cultura es: «el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias».

César Abilio Vergara Figueroa en su trabajo *La memoria, la coeducación y la paz*^[8], nos señala que «... Vivir el uno con y para el otro» es, precisamente, el meollo de esta reflexión, e implica considerar la ecología de la palabra y la ecología de la escucha, como camino al otro y la cultura de la paz».

En la 44 reunión de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en 1994 y ratificada en noviembre de 1995 por la Conferencia General de la UNESCO, se redactó el documento titulado La educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. En él se dice que la educación para la paz consiste en fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permiten responder a sus retos. Esto exige la preparación de los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para el ejercicio de responsabilidades individuales. Esto unido al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática» .

Tal lo recuerda María del Carmen Labrador Herráiz en su trabajo «Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales»^[9] , «...en cierta medida la educación para la paz es una educación para superar positivamente las tensiones y contradicciones que vive nuestra sociedad, que en el Informe Delors se contemplan como tensión entre lo global y lo local es decir el proceso de convertirse progresivamente en ciudadanos del mundo sin perder las propias raíces; tensión entre universal e

^[7] En «Cultura de paz, palabra y memoria. Un modelo de gestión cultural comunitario»; Fondo de Cultura Económica; México, 3ra.ed.2017.

^[8] En Endoxa: Series filosóficas, ISSN 1133-5351, N°14, 2019, págs. 185-216

^[9] En Contextos Educativos. Revista de Educación; ISSN 1575-023X, N°3, 2000, págs. 45-68

individual, entre tradición y modernidad, entre competitividad e interés por la igualdad de oportunidades, entre lo espiritual y lo material; tensión entre la expansión del conocimiento y la capacidad de los seres humanos para asimilarla. La educación para la paz ha de ser también una educación para el encuentro, el diálogo, la cooperación, la cesión de confianza y un lugar para desarrollar nuestras potencialidades».

Elise Boulding^[10] señala claramente que «...es esencial una educación que expanda la capacidad de imaginar un mundo diferente. La imaginación da el poder para actuar en favor del cambio social y para poner en marcha aventuras pacíficas constructivas».

En el trabajo que ya hemos citado de César Abilio Vergara Figueroa, recuperamos sus consideraciones en torno a los modos de *enfrentar la otredad*: «El antropólogo francés Claude Lévi-Strauss, en su libro *Tristes trópicos*, detecta que a lo largo de la historia la humanidad empleó dos estrategias para enfrentar la otredad. La primera consistía en expulsar (*vomitarnos*) a los que se consideraban extraños al grupo impidiendo el contacto físico, el diálogo, el intercambio social y todas las variedades de *commercium*, *comensalidad* o *connubium*. Hoy, las variantes extremas de la estrategia *émica* son, como siempre, el encarcelamiento, la deportación y el asesinato. Las formas superiores y *refinadas* (modernizadas) de la estrategia *émica* son la separación espacial, los guetos urbanos, el acceso selectivo a espacios y la prohibición selectiva a ocuparlos» (Bauman, 2006: 109). Los condominios cerrados en las urbes (Caldeira, 2007), así como la *ciudad prohibida* (Davis, 2003), testifican esta opción. La segunda estrategia consiste en la denominada *desalienación* de sustancias extrañas: *ingerir*, *devorar* cuerpos y espíritus *idénticos*, ya no diferenciados, al cuerpo que los ingirió».

Justamente, en la reflexión del autor que seguimos, «...cuando pienso en la relación entre la cultura de la paz, la coeducación y los múltiples factores que las condicionan, es en cómo se constituye lo humano. En este punto me parece que tres aspectos tienen una relevancia sustantiva: la actividad expresiva, simbólica y la racional (aquí entra lo utilitario, funcional, pragmático), como campos diferenciados (con frecuencia, antagonistas) y complementarios. Los tres tienen que ver –cada uno a su manera– con la producción de sentido del mundo, es decir, con el proceso cognoscitivo, de simbolización y con lo estético; éste, no sólo entendido como producción de belleza, sino también con todo el campo de lo lúdico y sus múltiples derivaciones, como el juego, el humor, lo informal creativo, etc. Una segunda reflexión tiene que ver con la necesidad de observar los cronotopos o espacios y tiempos en los que se desarrolla este proceso de humanización del ser, y me detengo en los espacios del ritual, de lo cotidiano, de la escuela, del espacio público y privado, etc., donde la memoria y la imaginación constituyen lo imaginario».

24 DE MARZO

Una invitación a pensar/nos como formadores desde nuestra historia reciente

Prof. Alejandra Morzán.

Tu trabajo no es sobre el pasado y el presente. Es sobre el futuro. Para que las próximas generaciones sepan de dónde vienen.... ¿Por qué más excavarían mientras el país se prepara para una guerra? Porque eso significa algo. Algo que perdurará más que la guerra que libramos.

Palabras dirigidas a Basil Brown, arqueólogo, en la película *La Excavación*

El epígrafe forma parte de un diálogo cuyo contexto remite al inicio de la Segunda Guerra Mundial. Estas palabras, tanto por su referencia arqueológica, como por la vinculación a un contexto bélico –que hoy desde ciertos discursos actualizan al leer la situación de pandemia como una guerra contra

^[10] Boulding, E. *The Concept of Peace Culture*, en *Peace and Conflict Issues after the Cold War*, UNESCO, 1992, p. 127.

el covid- pueden resultar apropiadas para pensar/nos ante la fecha que nos vemos invitados a conmemorar.

Resulta interesante señalar que si hay algo que nos está dejando la situación de pandemia que aún nos encontramos atravesando, es esta conciencia acerca de las transformaciones que lo vivido durante el 2021 dejará como marcas a nivel social, institucional, subjetivo. Los docentes, las instituciones, sabemos, no seremos los mismos... Advertimos un antes y un después.

Como hubo un antes y un después del Golpe Cívico Militar que iniciara uno de los períodos más terribles y oscuros de nuestra historia reciente. Como hay un antes y un después cuando un pueblo, una institución, una persona, se dispone a trabajar con la memoria, y puede poner en palabras fragmentos de su historia doliente...

Hacer lugar a la posibilidad de hablar, de interrogarnos, de leer. Preguntarnos, para reconocer las huellas de un pasado común. Actualizar la necesaria labor con la memoria colectiva, en nuestro caso, desde la formación.

En cada rincón de nuestro territorio santafesino, hay actores y experiencias que aguardan ser escuchadas. Pensada en clave intergeneracional, se convierten en una instancia posibilitadora de intensos aprendizajes que desde los Institutos y Escuela podemos producir.

En cada institución y localidad, hay documentos, publicaciones, escrituras, que esperan aún ser rescatados bajo el polvo del olvido que una amnesia obligada sepultó.

Vale, frente a cada nueva conmemoración, preguntarnos: ¿Qué sabemos acerca de las transformaciones que la Dictadura produjo en la vida cotidiana de las escuelas y los institutos que habitamos? ¿Qué experiencias del antes y el después conocemos –y desconocemos–? ¿Qué sabemos –y no sabemos– de sus actores? ¿Qué historias conocemos –y desconocemos–, de los Centros de Estudiantes de nuestra Institución, de la actividad gremial docente, de otras instituciones de la localidad, de la relación de los Institutos con la comunidad? ¿Qué huellas de esta historia reciente identificamos hoy, en nuestras prácticas habituales, en nuestros modos de pensar, de vincularnos, de enseñar?

Interrogarnos también, para saber, como lo hizo Natalia García en su investigación: ¿Qué tan lejos llegó la Dictadura al interior de las escuelas santafesinas? Los muros escolares ¿resistieron las prácticas genocidas observadas en el período? ¿Qué sabemos del cotidiano escolar de aquellos años? ¿Qué sabían los servicios de inteligencia? ¿De qué manera operaron?... ¿Quiénes colaboraron con ellos?... ¿Cómo impacta todo ello en la comunidad escolar y en el propio sistema educativo?^[1]

Labor de indagación insoslayable. Porque hacer memoria es afirmarnos como protagonistas de nuestra historia y, como formadores de docentes, es contribuir a llevar adelante ese gesto educativo que implica el trabajo de amasado sereno y profundo con los legados. Levadura y pan que, desde un piso inmovible de igualdad, nos alimenta siempre.

Referencias bibliográficas:

García, N. (2017) La educación clandestina. Espiar, colaborar y depurar (santa Fe 1966-1983). Rosario. Prohistoria Ediciones.

^[1] Estos son interrogantes que plantea Natalia García en el trabajo de investigación a través del cual realiza un valioso aporte para comprender cómo funcionó la complicidad civil con la Dictadura en el territorio santafesino. Fuente: García, N. (2017) La educación clandestina. Espiar, colaborar y depurar (Santa Fe, 1966-1993). Rosario. Pro-historia ediciones.

Abril



2 DE ABRIL

Malvinas. 2 de abril de 2021.

Prof. María Pía Martín

A comienzos de abril de 1982 cursábamos el tercer año en la carrera de Historia en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Aquel día, el coronel retirado que nos enseñaba Historia Argentina II llegó exultante, particularmente locuaz y dispuesto a dialogar: «¿Qué piensan de la toma de Malvinas?» Uno a uno, una a una, fuimos dando la misma respuesta: *no estoy de acuerdo*. Ese pequeño acto de resistencia forma parte de mi memoria sobre Malvinas, cuando tenía más o menos la misma edad de quienes fueron movilizados para la guerra. De un modo u otro, todos y todas tuvimos conciencia en aquel momento de la gravedad del hecho en sí, de lo que representaba ese profesor que nos interpelaba, de las historias y los silencios que recorrían las aulas.

¿Qué sentido tiene transcribir este recuerdo? Remarcar que la guerra de Malvinas en 1982 sólo puede entenderse en el contexto de la última dictadura cívico-militar que sufrió nuestro país. Es parte de la memoria traumática de nuestro pasado reciente y, en ese marco, no puede explicarse sin contemplar su intrínseca relación con la efeméride anterior, el 24 de marzo, que rememora aquel cruento golpe de Estado, ocurrido seis años antes (Ley de la Nación 25.633, 2002). Es por ese y por otros motivos que esta guerra es un hecho controversial de larga data.

Es también un hecho que enlaza con una historia precedente, marcada por la ocupación, el desplazamiento de pobladores originarios y la disputa entre potencias europeas y sus naciones herederas, como es el caso de Argentina. Y es finalmente un hecho que, desde la reconstrucción de la democracia en 1983, nos ha interpelado y nos interpela, por distintas razones.

Los acontecimientos.

El 2 de abril de 1982, tropas argentinas desembarcaron en Port Stanley y tomaron por sorpresa las islas Malvinas, logrando la rendición inmediata del gobernador británico Rex Hunt. Esta acción inesperada, que sorprendió al público argentino, rápidamente concitó el apoyo popular. También la clase dirigente sintió que debía sumarse a la causa, aunque conservando en ocasiones, un apoyo crítico: sostener la recuperación de Malvinas, no a la dictadura. Situación ambigua y complicada, pero que les abrió las puertas de otros países donde no sólo se habló de Malvinas, sino también de la situación política que atravesábamos. La victoria inicial activó sentimientos nacionalistas y cuestiones identitarias que los y las argentinas aprendíamos en la escuela desde muy pequeños. A la vez involucró territorios alejados del centro político del país: a las regiones del sur que, por su proximidad territorial, constituían la base desde donde partían hombres, pertrechos y aviones destinados al conflicto; y a provincias como Corrientes, Chaco y Formosa, que aportaron muchos jóvenes a la contienda.

El gobierno había endurecido la política con Gran Bretaña a partir de 1981 y, desde ese mismo año, un grupo de militares tenía pensada la toma de las islas. El plan se concretó a comienzos del año siguiente, en un contexto de crisis económica y política, acompañado por un progresivo despertar de la contestación social. La idea era hacer una toma rápida, sin llegar a la confrontación armada, pero abriendo la posibilidad de reposicionar a la Argentina en las negociaciones para la recuperación de la soberanía sobre Malvinas. Se suponía que Gran Bretaña no reaccionaría con una ofensiva y que contaríamos con el apoyo de una *nación amiga*, con la que la dictadura había creado importantes vínculos, los Estados Unidos de América. Sin embargo, así como la toma de Malvinas podía resultar, entre otras cosas, una salida estratégica para las dificultades que atravesaba el gobierno argentino, canalizando el apoyo a una causa nacional, para Margaret Thatcher la respuesta armada y su éxito era una vía para consolidarse internamente, ante una opinión pública que le resultaba esquiva.

Según Hugo Quiroga, la Guerra de Malvinas fue «un modo de organizar el consenso social y de proporcionar legitimidad a un régimen carente de otras alternativas, utilizando una reivindicación histórica

muy sentida por los argentinos».^[1] Precisamente, desde 1980/1981, la crisis y el descrédito gubernamental campeaban en el país. El proyecto económico de Martínez de Hoz que articulaba economía de mercado y represión, con el objetivo de desarmar el Estado precedente y fundar un orden nuevo, se tradujo en el sobredimensionamiento del sector financiero, un estancamiento del agropecuario y un grave retroceso de la industria tradicional, tanto como de algunas ramas en crecimiento, debido a la política aperturista. En 1981 se devaluó el peso en un 400 % y la inflación anual trepó al 100%. Se produjo el fin del crédito internacional barato y subieron sustancialmente sus intereses, de tal forma que al terminar el periodo se había quintuplicado la deuda externa. Por otro lado, el malestar por la crisis llevó a la contestación social: Madres de Plaza de Mayo y su repercusión en el plano internacional; una creciente actividad sindical que culminaría el 30 de marzo de 1982 con la convocatoria de la CGT a Plaza de mayo, duramente reprimida; la progresiva apertura cultural y política, que desembocaría en la multipartidaria. Por último, el distanciamiento de la Iglesia Católica, conspicua aliada que, a partir de un documento de 1981, comenzaba a pronunciarse en favor de la democracia, haciendo suyas algunas demandas que afligían a la sociedad.

El triunfo inicial fue provisorio. Nos embarcamos en la guerra frente a una de las potencias militares más importantes del mundo, que nos aventajaba por la experiencia de sus hombres y por su superioridad técnica, armamentista y económica. Su asentamiento previo en las islas y el apoyo de sus habitantes también constituyeron un importante elemento a favor, tanto como su sólida posición entre las naciones europeas e, inclusive, la alianza explícita con los Estados Unidos.

La guerra dio por tierra con progresos obtenidos en los años 60 y, sobre todo, en los primeros 70, cuando se propició crear vínculos entre las islas y la Argentina: vuelos regulares, acuerdos postales y telefónicos, becas para estudiar en nuestro país, maestras argentinas bilingües radicadas en Malvinas, y hasta una propuesta de condominio argentino-británico.

La ocupación de 1982 significó tomar el lugar de nación agresora y obligó a redefinir nuestra política durante y luego de la guerra, en plena transición democrática. Precisamente, la derrota aceleró la retirada de los militares y el llamado a elecciones en octubre de 1983, dando el triunfo a Raúl Alfonsín. En algún sentido, la cuestión del terrorismo de Estado y los crímenes de lesa humanidad perpetrados en la Argentina, desplazaron a un segundo e incómodo lugar la cuestión de Malvinas.

La perspectiva de una historia social y cultural.

Federico Lorenz ha señalado que, desde el fin de la guerra, si bien hubo una vasta producción sobre el tema –ensayos, escritos testimoniales y periodísticos, estudios en el campo politológico y diplomático, y otros reivindicatorios de la guerra y la dictadura– la producción historiográfica fue más escasa y le costó remontar la persistencia del enfoque meramente político. Y, en ese sentido, plantea como necesario el abordaje desde una historia social y cultural del conflicto. Este autor afirma la importancia de rescatar Malvinas como objeto, a fin de restituir la memoria y la experiencia de los actores y también entrar abiertamente, a partir de estudios rigurosos, en la disputa por los sentidos.^[2]

Malvinas fue el único conflicto bélico del siglo XX argentino, peleado, en gran medida, por una masa de jóvenes conscriptos que luego pasaron a ser *ex-combatientes* o *veteranos*. Una guerra que rápidamente logró el consenso popular porque estaba anclada en una matriz construida desde el siglo XIX en torno a las ideas de nación e identidad, en cuyo interior se diluiría el conflicto y las diferencias. Resulta decisivo, entonces, dilucidar el mapa cultural y su confluencia con tradiciones políticas e ideológicas, abordarlas críticamente, revalorizando tensiones, divergencias y conflictos. Y restituir la experiencia de los actores de la guerra.

Lorenz sugiere asimismo algunas cuestiones relevantes para reflexionar sobre un proceso sumamente complejo y que pueden orientar el trabajo en el aula. Las resumimos a continuación:

^[1] Quiroga, Hugo (2005). Nueva Historia Argentina (vol. X, pág. 33-86), Buenos Aires: Sudamericana.

^[2] Lorenz, Federico (2007). La necesidad de Malvinas, Puentes 20. En línea: <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/educacion/malvinas/lanecesidaddemalvinas.pdf>

Foto publicada por Radio nacional, A 36 años de la guerra, 2 de abril de 2018: https://cdn-sp.radionacional.com.ar/wp-content/uploads/2018/04/malvinas-argentinas-maa_584023.jpg

¿Cómo impactó e impacta la experiencia de la guerra en las provincias que fueron afectadas más directamente por ella? ¿Cuál fue la vivencia inmediata de los jóvenes sobrevivientes y cómo fue mutando la mirada social y la propia percepción sobre su condición de ex-combatientes? ¿Cómo se relaciona la sociedad argentina con sus juventudes? ¿Cuáles fueron las representaciones que se construyeron en torno a la guerra y sus protagonistas? ¿Qué otras imágenes emergen en el antes y el después de la guerra? ¿Qué narrativas circulan y perviven en el tiempo?

Asimismo, es importante reflexionar respecto de dos feriados –el 24 de marzo y el 2 de abril– que avivan, hoy más que nunca, una trama compleja: por un lado, debemos evitar la rutinización de estos actos y su banalización; por otro lado, estas fechas nos llevan a pensar y tomar posición sobre sucesos dolorosos, a fin de procesar la experiencia y la memoria de la muerte, y a la vez generar el espacio para la producción y circulación de un conocimiento que, en sentido analítico y crítico, debe darse en los todos niveles del ámbito escolar.

Sugerencias

Existe una gran cantidad de películas, canciones, literatura en prosa y poesía, así como es fácil el acceso a imágenes, revistas y prensa general de la época, a modo de recursos para el aula. Aquí proponemos algunos videos con el objeto de acercar indicios y apreciarlos de manera crítica. Pensarlos como herramientas que permitan analizar la diversidad de enfoques, perspectivas e intencionalidades sobre Malvinas, y considerar qué nos dicen sobre el contexto en que fueron creados.

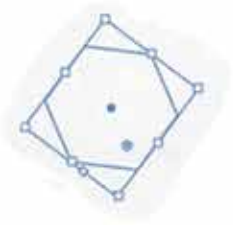
Videos: dos lecturas diferentes

- Guerra de Malvinas: ¿Por qué Inglaterra derrotó a la Argentina? (2020) <https://www.youtube.com/watch?v=TbKsGOfPG6k>
- Pensar Malvinas/ Malvinas en la escuela. Canal Encuentro: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8176/2352>

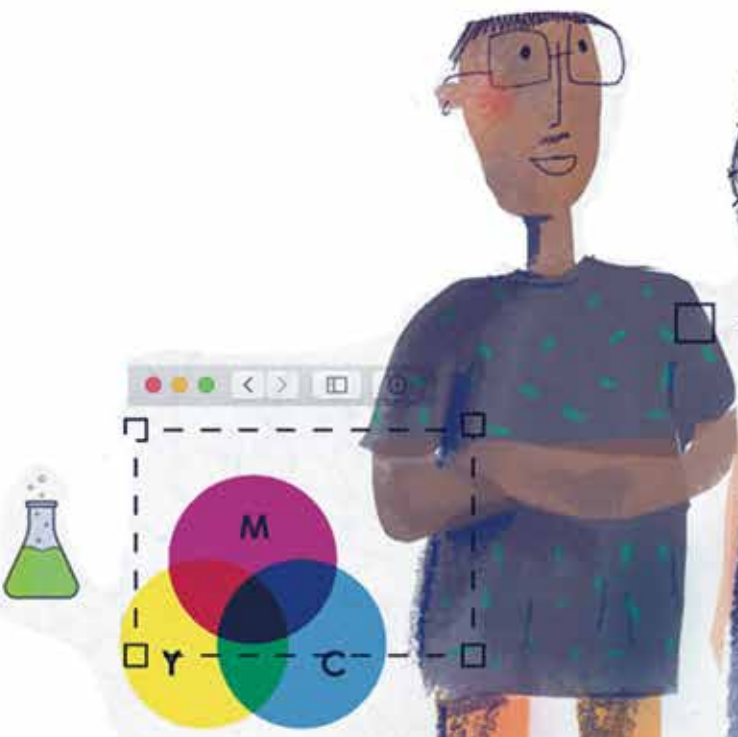
Para usar en la escuela

Lorenz, Federico (2014), Todo lo que necesitás saber sobre Malvinas, Buenos Aires: Paidós.

Autora: María Pía Martín-IES N° 28 «Olga Cossettini»



Mayo



... attraverso immaginifica
masochi dietro economie glo
Sciando elementi di finzione cr
pugili, collassano in non senso
capitalistico che regola le con
Mancini

1º DE MAYO

«Primero de Mayo, sobre conquistas y flagelos actuales»

**Arroyo Ricardo Silvio; Gómez Miguel Ángel, Merip Adel, Previale Fernando, Pighin Walter Lionel.
Colegio Superior N° 42 «Dr. Agustín Luis Rossi», Vera.**

Me matan si no trabajo,
y si trabajo me matan;
siempre me matan, me matan,
siempre me matan...
...Ayer vi a un niño jugando
a que mataba a otro niño;
ayer vi a un niño jugando
a que mataba a otro niño:
hay niños que se parecen
a los hombres trabajando.
¡Quién les dirá cuando crezcan
que los hombres no son niños,
que no lo son,
que no lo son,
que no lo son!
Fragmentos del Poema
«Me Matan si no Trabajo»

Nicolás Guillén

Mayo es un mes marcado por una historia, una tradición de lucha que arrancó un primero de mayo de 1886 allá en Chicago, cuando un grupo de trabajadores organizó una movilización popular en reclamo de la jornada de ocho horas en una época en que lo *natural* era trabajar entre 12 y 16 horas por día y una mejora en las condiciones de trabajo. «Bajo la consigna: no queremos ocho horas de trabajo para trabajar menos; queremos ocho de trabajo para tener tiempo para cultura, y el arte, para cultivar las ideas, y para tener tiempo para estar con nuestros hijos y nuestras mujeres», miles de obreros tomaron las calles y las fábricas. Las Jornadas continuaron durante varios días

Frente a las protestas, el país que decía tener (y aún lo sigue diciendo como excusa para invadir y saquear) *la mayor democracia* del mundo respondió brutalmente y, fraguando un atentado, encarceló a un grupo de militantes populares con los que intentó escarmentar a toda la clase trabajadora de los Estados Unidos y por qué no, de todo el mundo. Tras un proceso plagado de irregularidades, de injusticias, de mentiras, fueron detenidos los dirigentes anarquistas –llamados hoy «Mártires de Chicago»– y condenados a muerte por la horca el 11 de noviembre de 1887.

Pasaron muchos años ya de aquellos crímenes de Chicago y miles de obreros después perdieron también su vida luchando contra el poder y la fuerza de quienes sólo les importa la defensa de sus intereses económicos y de sus negocios. Por ello, el 1º de mayo es un día de homenaje y de conmemoración sobre la epopeya de los trabajadores, sus inquietudes, sus luchas por mejores condiciones de trabajo, por la jornada de trabajo, su salario y sus condiciones de vida. Es una fecha fundamental y trascendental del movimiento obrero. Fecha que «une a todos los trabajadores del mundo: a pesar de las diferencias en el idioma, a pesar de las diferencias en las creencias religiosas; a pesar de las diferencias en el desarrollo industrial, a pesar de las diferencias políticas»; traspasando todas las fronteras.

Desde entonces, los obreros y las obreras de distintos países del mundo, entre ellos la Argentina, eligieron el 1º de mayo, como jornada de lucha, de memoria, de ratificación de sus condiciones de ciudadanos libres con plenos de derechos, de trabajadores con derechos. Es una fecha para recordar y homenajear también a «nuestros propios mártires, aquellos que fueron víctimas de las dictaduras sangrientas y represivas que gobernaron al país durante varios años en el siglo XX, especialmente

de la que usurpó el poder entre 1976 y 1983. Por ellas, miles de trabajadores y trabajadoras fueron víctima de persecuciones salvajes, secuestros, torturas y desapariciones; de amenazas de despidos, de rebajas salariales, de precarización laboral. Aquellas dictaduras «instalaron prescripciones para orientar el comportamiento de la sociedad (y de los trabajadores), cuyos contenidos han acentuado la ponderación de los valores y reglas del mercado, la importancia de lo individual frente a lo colectivo, la competencia como eje de las relaciones, la mercantilización de los vínculos y la primacía de lo privado sobre lo público».^[1]

Y también, el 1° de Mayo constituye una fecha en la cual debemos homenajear a los cientos de «mártires de la actualidad»; de trabajadores, sub-ocupados y desocupados que no tienen más instrumento de lucha que «el derecho de resistencia». Resistencia que provoca que la violencia contra los patrones aumente, con relativa frecuencia como consecuencia de los despidos y las reducciones de puestos de trabajo. Trabajadores, sin derechos pero con muchas obligaciones. Mártires de modelos económicos que erosionaron y erosionan con escandalosa impunidad los derechos conquistados por los trabajadores a lo largo del tiempo. “Modelos económicos que produjeron y producen una inédita concentración de poder, riqueza e influencia social en manos de un grupo cada vez más reducido de la población, mientras que las vastas mayorías nacionales son relegadas a la marginación y a la desesperanza, a la exclusión y la pobreza».^[2]

Mártires de gobiernos seudo-democráticos que, con amenazas de despido; con flexibilización laboral, con rebajas salariales, con precarización laboral –y con la complicidad de algunos dirigentes sindicales que colaboran con los empresarios y los gobiernos de turno–, erosionaron y erosionan cada vez más los derechos conquistados y consagrados. Gobiernos que utilizan la inseguridad e incertidumbre, el miedo y pánico como medio de coerción social, y donde la democracia pareciera consistir en el mero trámite de facilitar la pauperización de nuestra sociedad o en profundizar el proceso de *globalizar la miseria*. Gobiernos que permiten márgenes de ganancia escandalosos para unos pocos, la avaricia sin límites, con modelos donde las leyes que protegen a los trabajadores se hacen cada vez más *flexibles*, como inflexibles se vuelven las leyes que garantizaban el enriquecimiento ilícito de muchos de los funcionarios a los que se les paga sueldos y sobresueldos con la excusa de defender los derechos de los trabajadores.

Ante esto, el 1° de mayo trasciende el ámbito de la conmemoración, del homenaje y del festejo y debe constituirse en una instancia, un espacio de encuentro colectivo para abrirse a la reflexión y al debate colectivo sobre la sociedad en que vivimos. Un debate colectivo que está pendiente, y que resulta más que necesario abrirlo a todos, un debate que incluya derecho de los trabajadores y distribución de la riqueza. Sobre todo en el contexto de la sociedad Argentina actual en la que como consecuencia del modelo económico del gobierno anterior y de un contexto atravesado por pandemia hay 18,5 millones de pobres y 4,7 millones de indigentes.

Si bien, párrafo aparte, en éstos dos años de pandemia, nuestro país tomó medidas protectoras sobre los trabajadores: se han otorgado licencias con goce de haberes a los trabajadores mayores de 60 años y aquellos que forman parte de *grupos de riesgo*, embarazadas, empleados públicos que no presenten servicios esenciales, y a los progenitores que tienen que cuidar de sus hijos; se estableció que la pandemia y las medidas de aislamiento no iban a ser consideradas *fuera mayor* por lo que no se permite a los empleadores aplicar *Procesos Preventivos de Crisis*; estableció la prohibición de despidos; doble indemnización; Covid-19 como enfermedad laboral; regulación del teletrabajo para el sector público y se recomendó al sector privado «la adopción de medidas para habilitar el trabajo a distancia»; además se otorgaron préstamos a tasas excepcionales para autónomos; bonos para empleados públicos de la salud, autónomos, empleadas domésticas y un *Ingreso Familiar de Emergencia* para personas sin ingresos, entre otras; los derechos de los trabajadores fueron duramente maltratados y resistidos por los grupos de poder.

Por ello, el 1° de Mayo debe volver a consagrarse como la utópica de una Sociedad distinta, que nos

^[1] Ziccardi, A. (comp.) (2001). Pobreza, Desigualdad Social Y Ciudadanía. Límites De Las Políticas Sociales En América Latina. CLACSO

^[2] Borón, A & otros. (2001). Tiempo Violentos, Neoliberalismo y Desigualdad en América Latina. CLACSO.

permita vivir en una sociedad libre y abierta, donde se garantice condiciones sociales, jurídicas e institucionales, los derechos e igualdad de condiciones de dignidad para todas y todos. Implica asumir compromisos respecto a estas situaciones de injusticia, de desamparo y desarraigo no sólo desde la empatía sino desde los propios actores rezagados para que puedan abrir nuevos e inéditos canales de representatividad en el procesamiento de sus demandas hasta ahora insatisfechas.

El reconocimiento y el respeto por los derechos de los trabajadores nos son un problema exclusivo del Estado. Nuestra responsabilidad como ciudadanos consiste por un lado en buscar medios alternativos para luchar por ellos, y por otro en conocer las obligaciones del Estado para exigir que las cumpla. Si nos mantenemos al margen de las políticas destinadas a la defensa de los derechos de los trabajadores, las obligaciones de procurar bienestar laboral seguirán teniendo un nivel de simples manifiestos, y sólo aparecerán en el discurso de las campañas políticas de aquellos que aspiran a tener o mantener un cargo público. Es tiempo de que nos empecemos a preocupar por ello, de que pensemos en ello seriamente.

Debemos volver a aquel humanismo que supimos conseguir, a solidarizarnos con los más desprotegidos, volver a reclamar aquel humanismo que proclamaba el Libertador San Martín cuando abolía la esclavitud en el Perú un 12 de agosto de 1821: «Una porción numerosa de nuestra especie ha sido hasta hoy mirada como un efecto permutable, y sujeto a los cálculos de un tráfico criminal: los hombres han comprado a los hombres, y no se han avergonzado de degradar la familia a la que pertenecen vendiéndose unos a otros. Las instituciones de los pueblos bárbaros han establecido el derecho de propiedad en contravención al más augusto que la naturaleza ha concedido.» Debemos volver a ser aquel «arriero» que devuelva la magia a los caminos y senderos de lucha por la dignidad de los trabajadores.

En las arenas bailan los remolinos
El sol juega en el brillo del pedregal
Y prendido a la magia de los caminos
El arriero va, el arriero va.
Es bandera de niebla su poncho al viento
Lo saludan las flautas del pajonal
Y animando a la tropa por esos cerros
El arriero va, el arriero va.

El arriero (Atahualpa Yupanqui)

Bibliografía

- Borón, A & otros. (2001). Tiempo Violentos, Neoliberalismo y Desigualdad en América Latina. CLACSO.
- Ziccaardil, A. (Comp.) (2001). Pobreza, Desigualdad Social Y Ciudadanía. Límites De Las Políticas Sociales En América Latina. CLACSO
- OIT Noticias: «Los derechos fundamentales en el trabajo pueden contribuir a lograr una mejor reconstrucción después de la COVID-19». Comunicado de prensa .28 de octubre de 2020. Ginebra. En: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/news-room/news/WCMS_759294/lang--es/index.htm
- Rifkin, J. (200). Fin del Trabajo. Paidós. Bs. As.
- Svampa, M. (2005). La Sociedad Excluyente La Argentina Bajo el Signo del Neoliberalismo. Alfaguara SA. Buenos Aires.

18 DE MAYO

Día internacional de los museos. Recuperar y reimaginar encuentros con los museos.

Prof. Patricia A. Trucconi. IES N°48 «Gral. José de San Martín». Totoras.

En estos tiempos de cambios, en los institutos de formación docente, los y las docentes nos encontramos ante el desafío de crear nuevos escenarios educativos con espacios/tiempos móviles y con

prácticas educativas diferentes. En este contexto, establecer puntos de encuentros con otras instituciones de educación no formal es clave. El encuentro entre museos y escuelas nos permite pensar en posibles articulaciones que deriven en generar propuestas de enseñanza situadas. Silvia Alderoqui (1996), en su libro *Museos y escuelas: socios para educar*, plantea que ambas instituciones son espacios de confrontación con la realidad de la sociedad debiendo intentar una negociación con el fin de emprender una acción cultural más amplia que la que han llevado a cabo hasta ahora. Los museos evocan el presente y la memoria en tanto que las escuelas son responsables de enseñar contenidos socialmente significativos.

Como docentes tenemos que interrogarnos acerca de cómo queremos habitar nuestro oficio de enseñar buscando estos puntos de encuentro con otros establecimientos culturales y dar respuesta a las demandas que implican el acto de educar encontrando alternativas para tejer redes con instituciones no sólo de educación formal sino también con las instituciones de educación no formal como pueden ser los museos y las bibliotecas.

En nuestras prácticas hay saberes que emergen en este nuevo contexto de enseñanza y otros que son resignificados para enriquecer nuestras propuestas educativas. Como planteaba Terigi (2013) el saber pedagógico existente parece no ser suficiente para dar respuesta a los problemas del presente y aún más en esta coyuntura actual.

Ante este desafío de pensar y rediseñar las prácticas educativas para crear instancias de aprendizaje significativo para los/as estudiantes de los profesorados de educación inicial y primaria proponemos pensar en trabajar de forma colaborativa con las instituciones museísticas.

Desde el ICOM (Consejo Internacional de Museos) se plantea que esta crisis también ha servido de catalizador para innovaciones a través de un mayor enfoque hacia la digitalización y la creación de nuevas formas de experiencia y difusión culturales. Esta organización que representa a la comunidad museística mundial propone que los museos deben asumir y liderar el cambio repensando la relación con las comunidades. El 18 de mayo, el día internacional de los museos tiene como lema del año: «El futuro de los museos: Recuperar y reimaginar». Desde esta institución se invita a las comunidades a crear, imaginar y compartir nuevas prácticas de (co) creación de valor y soluciones innovadoras para los retos sociales, económicos y medioambientales del presente (ICOM, 2021). En este sentido desde una institución de educación formal (I.E.S. N°48) nos animamos a imaginar junto a una institución de educación no formal (Museo), el futuro de prácticas educativas co-creando y tejiendo redes con la comunidad.

En este posteo narraremos el trabajo colaborativo realizado entre el Instituto de Educación Superior N°48 de Totoras con el Museo de la Ciudad de la misma localidad y presentaremos algunas categorías de análisis sobre los procesos de rediseño de las prácticas educativas de algunas materias de los profesorados de educación inicial y primaria.

Los institutos de formación docente, en estos tiempos de cambios, buscan caminos superadores a las propuestas tradicionales facilitando experiencias significativas, relevantes y contextualizadas y propiciando instancias de trabajo colectivo entre pares mediante actividades virtuales en los diferentes espacios curriculares de las carreras. Por otra parte, los museos ante la imposibilidad de acoger a su público durante el confinamiento, según el ICOM, también pusieron en primer plano las actividades de comunicación digital, las visitas virtuales, las publicaciones en las redes sociales e interacciones con el público a distancia. Estas demostraciones ponen de manifiesto la creatividad y la capacidad de adaptación a las crisis de parte de ambas instituciones.

Escuelas y museos se pueden complementar y asociar para generar propuestas de aprendizaje situado en estos tiempos de pandemia. En este sentido el I.E.S. N°48 y el Museo de la Ciudad de Totoras vienen trabajando colaborativamente en distintos proyectos.

El Área de Educación e Investigación del Museo de la Ciudad de Totoras, trabaja con el fin de articular propuestas educativas del museo con las instituciones escolares de todos los niveles educativos de la

localidad. Desde sus inicios, las educadoras del museo, Prof. Lorena Benedetti y Prof. Patricia Trucco, con el objetivo de recuperar relatos orales y escritos de los pobladores de Totoras crearon un centro de documentación con diferentes archivos. En un trabajo colaborativo con las cátedras: Sociología de la Educación e Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina se comenzó a construir un *Archivo de las Escuelas* a fin de poder conservar y analizar la historia social de la educación local y regional a través de diferentes materiales escolares como: cuadernos, libretas de calificaciones, planificaciones, entrevistas orales a docentes, libros de textos, etc. que remiten a la educación de diferentes épocas de la ciudad de Totoras y la región.

Una fuente escrita considerada muy interesante para su análisis es un cuaderno del siglo XIX perteneciente a un poblador que asistió a la primera escuela pública de la ciudad. Junto a este documento, año tras año se van incorporando otros a partir de la recolección de fuentes que realizan las estudiantes desde el trabajo de investigación propuesto por las cátedras. Este proyecto de búsqueda colaborativa de materiales escolares se lleva adelante desde el año 2016 entre el Museo de la Ciudad y la Biblioteca del Instituto. El año pasado, a pesar de estar atravesados por el contexto de pandemia, se pudo seguir con la recolección y análisis de documentos mediante la digitalización e intercambio de los mismos. Este centro documental se constituye en un referente para realizar investigaciones a nivel local y regional de la historia social de educación. Desde los espacios curriculares mencionados también se invita a las estudiantes a realizar investigaciones para conocer el origen y el contexto en el cual se crearon las instituciones escolares de nivel primario e inicial del lugar donde viven. Estos documentos, fotos y relatos de docentes jubilados obtenidos a través de entrevistas semi estructuradas, en una primera instancia, son compartidos para reflexionar en los foros de las aulas virtuales del instituto y luego son donados al *Archivo de las Escuelas* del Museo de la Ciudad. De esta manera ambas instituciones se articulan para transmitir el legado cultural posibilitando distintas lecturas de los hechos y procesos históricos de las comunidades que habitan.

Todo este trabajo, el año pasado, fue complementado con el recorrido virtual por la muestra *Lo que el borrador no se llevó* proveniente del Museo de las Escuelas de Buenos Aires. Esta muestra ofrece claves para entender la génesis de la escuela argentina, la variedad de discursos y prácticas, sus rupturas y continuidades desde la organización de los sistemas educativos en el siglo XIX hasta finales del siglo XX. (Museo de las Escuelas, 2021). El material digital de la muestra, permitió realizar reflexiones sobre el origen de los sistemas nacionales de educación y la relación entre Estado y sociedad, el lugar de la construcción del *ciudadano argentino*, las relaciones entre la infancia y la cultura, como así también comparar y reflexionar sobre las políticas de cuidado y el lugar que ocupó en la vida escolar el higienismo educativo del siglo XIX después de las grandes epidemias.

Esta y muchas otras muestras del Museo de las Escuelas, se constituyen en un recurso significativo para trabajar desde la concepción de aula aumentada (Sagol, 2015), en tanto espacio virtual donde se genera otro tipo de comunicación asincrónica, mediada por tecnologías y que acompaña el espacio físico del aula tradicional. La escuela y el docente no son la única fuente posible donde los estudiantes entran en contacto con el conocimiento y en este caso con el patrimonio de los museos. Las TIC posibilitan nuevos accesos y formas de circulación del conocimiento en estos escenarios actuales. El aprendizaje ubicuo (Burbules, 2009) que se propone en estas prácticas de enseñanza puede extenderse por fuera de los límites del aula generando un aprendizaje autónomo, desarrollando nuevas asociaciones de colaboración con otros lugares de aprendizaje y a la vez posibilitando un aprendizaje colaborativo entre los estudiantes mediante procesos de investigación. El desafío está en articular los recursos digitales con consignas, conceptos y prácticas educativas que potencien proyectos colaborativos entre instituciones de educación formal y no formal.

Otra propuesta de intervención pedagógica con la institución museística se realizó a partir del Programa Educativo del Museo de la Ciudad: «Construcción imaginada: Los títeres cuentan nuestra historia». El proyecto surgió a partir de la necesidad del área de educación del Museo de comunicar la historia de la ciudad a grupos escolares de nivel inicial y primario, través de recursos didácticos innovadores que incentiven la construcción de la memoria en los niños y niñas cuando las escuelas visitaban el museo. Este proceso creativo y constructivo involucró distintos actores, momentos e instituciones como el I.E.S. N°48. La realización del proyecto buscó potenciar el espacio urbano como

un escenario de encuentro entre la gente, la historia y el arte, poniendo el valor el patrimonio cultural y la historia de la ciudad.

Al despertar la imaginación y la creatividad, los títeres son una de las maneras más sencillas y eficaces para desarrollar y apoyar la curiosidad de niños y adultos; no sólo como espectadores sino como partícipes en el diseño, construcción y en la manipulación de los muñecos. Desde diferentes espacios curriculares (Área estética expresiva, Literatura y su didáctica y Taller de Práctica III y IV), se planificaron y realizaron actividades colaborativas con el museo entorno a este proyecto que tuvo como finalidad narrar historias del lugar a través de un dispositivo lúdico: el títere.

El títere es un objeto lúdico que tiende puentes de comunicación. El trabajo con ellos es integral, es una actividad lúdica, placentera comprometida que genera aprendizajes y vinculaciones con el conocimiento, los sentidos y los sueños. (Cruz, 2019). Este recurso comunicador, artístico y pedagógico posibilitó en este proyecto narrar y escuchar cuentos e historias de la ciudad con niños y niñas de los jardines de infantes y de las escuelas primarias. Las estudiantes de los dos profesorado tuvieron la oportunidad de participar en encuentros de formación con titiriteros, construir el dispositivo lúdico y aprender a manejarlo para contar microcuentos elaborados desde la cátedra Literatura y su didáctica a partir de un guion teatral sobre historias de Totoras y luego desde los talleres de práctica poder narrarlos para los grupos escolares.

Pensando en estas líneas de trabajo descritas, consideramos que los aportes de Silvia Alderoqui (1996), nos permiten reflexionar sobre la relación de la escuela con el museo. «En el museo no hay únicas estrategias de construcción de conocimiento y aprendizaje, en el museo se puede ser a la vez romántico, emotivo, activo, interactivo y reflexivo». La autora plantea que la escuela puede encontrar en el museo distintos modos de comunicar y de enseñar.

En los últimos años, las áreas de educación de los museos, centradas en la planificación educativa en el ámbito museístico, utilizan metodologías innovadoras y participativas a través de programas más lúdicos y menos academicistas, es decir, trabajan para generar nuevas experiencias interactivas con el patrimonio a fin de que los visitantes y grupos escolares se acerquen al acervo patrimonial de una manera diferente y no sólo desde la contemplación del mismo. Los educadores de museos tienen el desafío de trabajar con instituciones de educación formal a fin de generar espacios de aprendizajes informales y experiencias de participación donde los visitantes puedan interpretar, dialogar e interactuar con el patrimonio a través de experiencias lúdicas, reflexivas, críticas y humanistas.

A este desafío invitamos a que se sumen los institutos de formación docente para co-crear y construir nuevos escenarios de aprendizaje.

Algunos autores plantean que las escuelas deben utilizar de forma frecuente y sistemática los productos culturales y educativos de las comunidades ofrecidos por los museos y centros documentales que estructuran a la educación no formal. No como alternativa al paseo lúdico de la escuela, sino desarrollando el concepto de visita de estudio, que debe estar organizada con un plan de preparación, exploración y evaluación pedagógicas, complementario del currículo. (Asensio, Rodríguez, Asenjo & Castro, 2012).

En este sentido desde el Taller de Práctica IV se están organizando para este año líneas de acción para trabajar en la programación de visitas virtuales a los museos utilizando los recursos móviles y multimedia. La propuesta está basada en coordinar con diferentes instituciones museísticas, actividades para desarrollar desde el espacio del taller. Por ejemplo: el recorrido por muestras virtuales o presenciales en distintos museos, reuniones por Meet con las áreas de educación de museos a fin de pensar en propuestas didácticas para las muestras junto a los educadores de museos (como co-formadores), visitas a muestras con grupos escolares en forma virtual ante el contexto de la pandemia y planificaciones didácticas previas, durante y posteriores al recorrido por una muestra museística.

En este sentido, los museos son instituciones que contribuyen a vincular la educación con la historicidad, esto implica retomar el pasado y pensar el futuro. En términos de Fontal, este espacio con teorías

y metodologías específicas intenta lograr la apropiación y participación de los ciudadanos en la conservación y uso responsable del patrimonio cultural, entendiendo a la educación patrimonial como:

«Un proceso pedagógico centrado en las percepciones, conocimientos y valores que subyacen en una sociedad. De esta manera, el bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social. Para ello, es necesario trabajar con los valores culturales locales más próximos a las personas, para luego proyectar los valores universales. El diseño, planificación y ejecución de acciones educativas tendrían como objeto de estudio el diseño de estrategias y recursos educativos centrados en las personas y no en el bien cultural». (Fontal, 2003, pág. 166).

El Instituto de Educación Superior N° 48 y el Museo de la Ciudad de Totoras tienen como desafío trabajar desde esta línea de pensamiento, en y para su comunidad, mediante acciones educativas basadas en construir, producir, crear, documentar y hacer público el conocimiento en su contexto, construyendo escenas de enseñanza desde la virtualidad y la presencialidad.

«La educación no puede ignorar su propia historicidad y tampoco puede olvidar que una de sus funciones es explicitar la conciencia histórica de la época. De aquí surge la importancia del concepto de «concientización» que Paulo Freire coloca como núcleo de la alfabetización. Si la cultura audiovisual y la escuela eluden la historicidad con ello bloquean también la capacidad reflexiva de los alumnos, que es un objetivo pedagógico fundamental. Para aprender a pensar necesitamos reflexionar sobre la experiencia histórica de la humanidad». (Pérez Lindo, 2009:29)

Invitamos a abrir diálogos reflexivos junto a las instituciones museísticas para, no sólo comprender la realidad, sino también para transformarla.

Bibliografía

- Alderoqui, S. (1996). Museos y escuelas: socios para educar. Barcelona: Paidós.
- Alderoqui, S. Pedersoli, C. (2011). La Educación en los museos. De los objetos a los visitantes. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Asensio, Rodríguez, Asenjo & Castro. (2012). Series Iberoamericanas de Museología. Vol. 2. España.
- Burbules, N. (s.f.). Entrevista a Nicholas Burbules. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=GbWdQCMS4VM>
- Cruz, E. S. (2019). Objetos lúdicos, mediadores de ternura. Buenos Aires: Noveduc.
- Fontal, O. (2003). La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Gijón, España: Trea.
- ICOM. (7 de Mayo de 2021). Obtenido de <https://icom.museum/es/nuestras-acciones/eventos/dia-internacional-de-los-museos/>
- Pérez Lindo, A. (2009). ¿Para qué educamos hoy? Buenos Aires.
- Melgar, M., & Donolo, S. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 8 (3), 323-333.
- Museo de las Escuelas. (2021). Obtenido de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/museodelasescuelas/exposiciones-pasadas>
- Pastor, M. (2011). Pedagogía museística. Barcelona: Planeta.
- Sagol, C. (2015). Diálogos pedagógicos: Entrevista con Cecilia Sagol. El aula aumentada. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=fx50c9IG9L4>

Patricia Trucconi: Es Profesora de Enseñanza Primaria, Profesora de Tecnología y Profesora de Ciencias de la Educación. Doctoranda en el Doctorado en Educación de la U.N.R.

Dictó clases en escuelas de nivel primario como maestra de grado y de Tecnología. Actualmente está a cargo de las cátedras: Sociología de la Educación, Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina, Taller de Práctica II y IV en el I.E.S. N°48. Fue coordinadora del Área de Educación e Investigación del Museo de la Ciudad de Totoras desde su creación (2012) hasta el año 2019. Realizó investigaciones a través de la metodología de la historia oral a fin de recuperar la memoria colectiva de la ciudad de Totoras. Diseñó programas educativos y Cajas Didácticas para el Museo de la Ciudad, habilitando un espacio para la construcción colectiva del conocimiento con instituciones escolares de los diferentes niveles y modalidades. Organizó seminarios, talleres y conferencias con diferentes profesionales de la educación desde el Área de Educación del Museo. Actualmente su tema de investigación en la tesis doctoral es: Museo y educación. Programas educativos con texturas lúdicas como mediadores del patrimonio. Doctorado en Educación de la U.N.R.

25 DE MAYO

1810-2021 ¿El árbol ya fue plantado? Un posible análisis.

Los actos escolares como clínicas de historia.

Recurso disparador: El árbol ya fue plantado – Los Trovadores.

Prof. José Hugo Goicoechea^[1]

Consigna: Escuchemos y analicemos juntos la canción. Facilito su letra para que vayamos estableciendo relaciones con sus metáforas, las imágenes del video y los acontecimientos históricos de la Revolución de Mayo e Independencia argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=3PY2ZFgDgkx>
Te compartiré una ayuda y muchas preguntas para que investigues y consultes con tu maestrxs o profesorxs de Historia. Si tienes más inquietudes, bienvenidas. Las seguiremos en las clínicas del 20 de Junio y del 9 de Julio.

Recurso: «El árbol ya fue plantado»

Compositores: DAMIAN JOSE SANCHEZ, JULIA ELENA GARCIA LAGO

Si subes para Asunción pregunta al señor virrey
si puedo plantar un árbol para mirarlo crecer
en el Río de la Plata quiero plantar un laurel.

Por el río que bajaba la carabela se fue
por debajo de los pájaros y por arriba del pez.

El virrey no da permiso para plantar el laurel.
El árbol ya fue plantado sin permiso del virrey
estuvo llenos de pájaros y se hizo grande el laurel
estuvo esperando un año
pero se pasaron diez.

Usted me pidió permiso y yo le pedí al virrey
el virrey escribió a España
para preguntarle al rey
el rey pregunto a la reina
si plantaban el laurel.

El laurel volaba pájaros
laurel laurel laurelé
sin el permiso de España laure laure laurelé
-¡que se tire abajo el árbol si crece a espaldas del rey!
Con el árbol en las manos estoy cantándole a usted
sin el permiso de España con guitarra de laurel
todo el Río de la Plata canta!! laure laure lé!!

^[1] Profesor en Historia. Magister Scientiae en Metodología de la Investigación Científica y Técnica y especialista en Metodología de la Investigación Científica y Técnica (UNER). Especialista en Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, actualmente se desempeña como profesor de Historia en escuela media y en el nivel terciario, en el Instituto Superior de Profesorado N° 5003 Eduardo Lafferriere Villa Constitución. Director fundador del «Centro de Estudios Históricos del Pago de los Arroyos» con sede en Villa Constitución. Incursiona en el campo de la historieta y su vinculación con la educación: investiga, coordina y dirige la colección «AQUÍ MISMO Grageas de historia argentina en historietas», editadas por Loco Rabia Ediciones (2008/2020). Participa activamente como integrante de la «Red de Patrimonio en Construcción» del sur santafesino y del «Instituto Artiguista» de Santa Fe, proponiendo, desde la conformación de una Liga de Docentes por los pueblos libres, la elaboración de «Las alforjas pedagógicas de los pueblos Libres» contenidos, recursos y estrategias pedagógicas y culturales para la comprensión de la Historia.

Iniciemos su análisis definiendo su contexto. ¿En qué tiempo y espacio se refiere su contenido? Las imágenes del video dialogan con su contenido y nos podrán ayudar para determinar su etapa historia.

Parece a simple vista, descabellada la idea de que el Rey prohíba plantar un árbol en el Río de la Plata. ¿Un laurel? Pero veremos que sus metáforas representan un conjunto encubierto de importantes acontecimientos sociales, económicos y políticos, vinculados con el proceso revolucionario en el Río de la Plata. Mientras compartimos preguntas, resulta clave para el análisis del texto, la búsqueda de datos y conceptos. Juguemos también con un ir y venir en el tiempo que permitirá reflexionar, al paso de sus planteos.

¿Quién serán para vos, el que pide plantar un árbol? ¿Quién sube para Asunción e intermedia con ese pedido ante el Sr. Virrey? ¿Podría ser una carta, un petitorio cantado? No tendremos seguramente por el momento una respuesta, sin antes analizar más detalladamente, cada párrafo. Más que un nombre y apellido, pensar a quienes representa este sujeto. Pero, ¿Por qué un Virreinato? ¿Qué funciones tenía el Virrey? ¿Era uno solo para toda América? ¿Los elegía el pueblo? Imposible, si era el representante del Rey en América. ¿Todo lo que decida el Virrey lo debe consultar al Rey? ¿Cómo funcionaba el régimen colonial español? Preguntas que nos ayudan a establecer una idea de cómo se gobernaba en aquel entonces. ¿Existen gobiernos coloniales hoy? Comparar distintas formas de gobiernos, sería una buena idea: El régimen *colonial*, el *monárquico* comparado al *republicano* actual. ¿Qué características las diferencian? ¿Cómo ha ido cambiando en el tiempo?

Del contexto, ya sabemos que son tiempos del Virreinato del Río de la Plata, por eso no es correcto hablar de la «argentina», menos de una *república* como la conocemos hoy. ¿Nuestro antiguo territorio, desde siempre fue un Virreinato? ¿Desde cuándo? Antes de que llegaran los conquistadores ¿No había pueblos originarios? ¿Cómo participaron de esta historia? ¿Será un indio guaraní que desea cultivar su tierra, el que pida permiso? ¿Cómo fueron reconocidas las comunidades indígenas en las leyes coloniales? ¿Cómo era la sociedad colonial?

¿Qué función tenían los Virreinos en América colonial? ¿Todas las potencias colonizadoras organizaron sus territorios a través de Virreinos? ¿Qué estrategias coloniales tuvieron las grandes potencias mundiales? ¿Qué consecuencias podemos reconocer en aquellos territorios que fueron colonias de grandes potencias? ¿Cuándo dejamos de ser un Virreinato? ¿Por qué no tuvimos nosotros nuestras propias colonias?

Ahora bien, ¿Si «subes para Asunción»? ¿Allí residía el Virrey? ¿Era la capital del Virreinato? ¿O era la estación de paso hacia Lima, la capital del Virreinato de Perú? La Asunción colonial era mucho más importante que la pobre, despoblada y alejada Buenos Aires, sobre todo cuando formábamos parte del Virreinato del Perú. ¿Éramos gobernados por el Perú? ¡Sí! Nuestra primera capital colonial fue Lima y de tan lejos gobernaba todo el extenso territorio de América del Sur. La creación de otro Virreinato con capital en Buenos Aires, resultaba una necesidad organizativa, ¿de los españoles o de los propios habitantes del territorio? ¿Qué razones llevaron al monarca a crear un nuevo Virreinato? ¿Asunción perdió su antigua importancia al crearse un nuevo Virreinato con Buenos Aires como capital?

¿Qué regiones y grandes ciudades conformaban el antiguo Virreinato del Perú y como quedó organizado su espacio luego de los citados cambios? ¿Cómo influyó este gran cambio geopolítico en el desarrollo del puerto de Buenos Aires? ¿Geopolítico? ¿Qué es? En realidad, lo que parece más coherente es que, ese alguien que pide permiso, espera noticias de Buenos Aires, de la nueva capital del nuevo Virreinato. El del Río de la Plata. ¿En qué año entonces estamos hablando? La poderosa Asunción, hoy capital del Paraguay, era un apéndice subordinada a la nueva capital colonial. Las regiones interiores del Virreinato aún seguían lejos del centro de decisiones políticas y económicas. ¿Qué consecuencia generó este extenso escenario geográfico y la particular forma de organización política de la colonia, en el desarrollo del sistema social político y económico?

Un hecho importante, en consonancia con el poder absoluto de Rey, fue cuando el 2 de abril de 1767, Carlos III, sin explicaciones y con gran severidad, ordenó la expulsión de los jesuitas de todos los dominios hispánicos. ¿Qué causas motivaron su expulsión, siendo que eran una de las más prosperas

órdenes religiosas que, con sus misiones, desarrollaron un productivo modelo económico dentro del régimen colonial? ¿Cómo se organizaban las misiones jesuíticas en el Paraguay? ¿No le opusieron resistencia a la medida? La película *La Misión* nos vendría muy bien y la confección de una cronología de época ayudaría entender como los acontecimientos y cambios generan grandes etapas dentro de la etapa colonial.

No es difícil imaginar las diferencias de época en torno a cómo se vivía en ese entonces. Hacernos una idea de los cambios en el paisaje y los transportes de hoy, nos ayudará a entender los acontecimientos. ¿Cuáles eran las vías de exceso a Asunción? ¿Y de Asunción a Lima? ¿No había vías directas de Buenos Aires a Lima sin pasar por Asunción? ¿Qué otras ciudades eran importantes? ¿Por qué? ¿Cuáles eran sus formas de transporte? ¿Cuánto tiempo demoraban en llegar los viajeros y productos de una ciudad a otra, de una región a otra? ¿A qué ciudades favoreció la creación del nuevo Virreinato? Recomendamos buscar mapas y trabajar con ellos, hacer cuadros comparativos, localizar las regiones productivas y marcar el diseño de las vías de comunicación a lo largo del tiempo.

Para profundizar su comprensión conviene identificar las problemáticas existentes. Ya con los datos y cuestiones planteadas es posible formular cual es la problemática central de esta historia: La canción habla de un *árbol*, de un *Laurel*. Está claro que el *laurel* representa otra cosa. ¿Por qué el Rey prohibiría plantar un laurel? ¿Pondrá en peligro que cosa? ¿Cuál es el poder del Rey sobre el Virrey en materia económica? ¿Existieron otras instituciones coloniales en materia comercial, económica? ¿Su prohibición que refleja? Prohibir plantar un árbol ¿tiene relación con prohibir producir productos competitivos? La expulsión de las misiones resulta un importante antecedente: ¿Qué actividades económicas no se podían desarrollar en América? ¿Qué se transportaba de un extremo a otro? ¿Se consumía, se vendía y se transportaba lo que se producía en nuestra tierra o eran productos importados? ¿Qué se compraba, que se vendía? ¿Quién controlaba la comercialización de los mismos? ¿Se alentaba la producción manufacturera local, regional? ¿Qué producciones eran permitidas? ¿Por qué? ¿Hacia dónde se dirige todo mercado colonial?

Si seguimos investigando podremos comprender mejor su sentido: ¿Cómo se organizaba política y económicamente el Virreinato del Río de la Plata? ¿Tenía su propia actividad productiva para su propio provecho y desarrollo económico? ¿Quiénes se beneficiaban y quiénes se perjudicaban?

Un mapa de época sobre las regiones económicas permitirá establecer relaciones con las actuales actividades económicas. ¿Qué producían esas regiones, hoy actuales provincias argentinas? ¿Cómo se relacionaban entre sí? ¿A quiénes abastecen? ¿Había una importante demanda local, regional e internacional? ¿Comerciar libremente entre sí o debían someterse a un régimen muy controlado y sobrevivir frente al monopolio comercial del Imperio Español? ¿Monopolio?

Conviene hacer un glosario de conceptos: *monopolio comercial*, *colonialismo*, *mercantilismo*, *manufactura*, *extractivismo*. ¿Qué tendrán que ver estas definiciones con lo que estamos analizando? Estos conceptos ya pueden ser utilizados para explicar cuál es la situación, no solo en el Río de la Plata, sino de toda América colonial. Es más, podríamos establecer un paralelismo con problemáticas actuales. Buenos Aires sigue siendo el centro económico y político. ¿Por qué las aduanas tendrán un papel hegemónico fundamental en nuestra historia? ¿Si el Virreinato del Río de la Plata contenía a tantas regiones de Sudamérica, porque se dividieron y formaron tantas otras nuevas naciones?

Ahora bien. El árbol creció, se hizo grande y a pesar de ello se tiró abajo. El hecho de prohibir refleja una violencia manifiesta. ¿Por qué del árbol caído, nace una *guitarra*? ¿Quiénes hacen la guitarra? ¿Qué simboliza esa *canción*, de la que todos cantan laure-laure-le? ¿«Los laureles que supimos conseguir»? ¿Qué acontecimientos políticos sociales fueron los que provocaron el nacimiento de esa canción, popular? ¿Qué simbolizan esos laureles hoy?

«Que se tire abajo el árbol si crece a espaldas del Rey» es una muestra del poder colonial ¿Cuándo maduraron las condiciones sociales políticas y económicas revolucionarias? ¿Logró la independencia la Revolución del 25 de Mayo de 1810?

Ahora bien, ese cantar ¿es de todo el Río de la Plata? ¿Es solo un cantar? ¿Qué canto, como metáfora del accionar humano, revoluciona y logra la independencia? Las estrofas completas de nuestro Himno Nacional tienen una clara determinación de guerra y de lucha. ¿Qué hechos violentos y trágicos se reconocen en ese glorioso y decidido coraje del cantar revolucionario? ¿Qué sacrificaron los hombres y mujeres de ese tiempo? ¿Cómo dar cuenta hoy de ese decidido patriotismo? Podríamos integrar el análisis del texto completo de nuestro *Himno Nacional* y preguntarnos ¿Qué relación tiene su contenido con este análisis? ¿Por qué no lo cantamos completo? ¿Por qué se omiten esas partes de su contenido? Las actuales estrofas ¿nos dice lo mismo que la antigua y originaria canción? ¿Hoy, ha dejado de ser una canción revolucionaria?

Retomemos el inicio y repensemos todo: ¿Pudiste imaginar y asegurar quien o quienes se dirigen al Sr Virrey? ¿Qué demandas económicas y sociales se ven coartadas por el Estado colonial español? ¿Qué sector social es el reclamante? ¿Incluye los reclamos de otros sectores sociales coloniales? ¿Qué contradicciones se fueron acumulando a lo largo de casi tres siglos de dominación colonial española?

Una forma de entender esta etapa histórica es producir una gran pirámide social, distinguiendo de su cúspide vértice agudo, las clases sociales e instituciones poderosas de la base, los sectores subalternos de la sociedad colonial. ¿Cómo participaron los mulatos, los zambos, los indios? ¿Qué acontecimientos detonaron el proceso revolucionario en el Río de la Plata? ¿Qué otros acontecimientos fueron sus antecedentes? ¿Qué clases sociales protagonizaron dichos acontecimientos? ¿Fueron representadas dichas demandas por los integrantes de la Primera Junta? ¿Quiénes eran? ¿Qué proyectos e intereses los unía? ¿No existió internas y disidencias entre ellos? ¿Por qué nace en este momento, la *grieta ideológica* de los argentinos?

El desafío continuo es alentador: ¿Se produjo de inmediato la sustitución del Estado colonial por otro de carácter independiente? Es importante poder comprobar que los cambios revolucionarios no se hacen del día a la noche, aunque la chispa revolucionaria se encienda en ese instante y no en otro. ¿Es posible establecer relaciones con la actualidad? Si bien hoy conformamos una *nación independiente*, los lazos de dependencia económica con potencias mundiales siguen estando presentes. Te invito a que busques, a lo largo de nuestra historia, relaciones dependientes que obstaculizan nuestra producción, nuestra soberanía política y económica. ¿Qué problemáticas actuales podrías relacionar? ¿Qué paralelismos podrías establecer con la problemática de Mayo de 1810, 9 de Julio de 1816? ¿Encontrar un hilo conductor colonial que siga presente en nuestros tiempos? ¿Cuál?

Una canción, una lucha; mucho más que un laurel y toda una gran historia que sigue siendo presente. Cuando el contenido histórico se problematiza.^[2]

Las presentes problemáticas nacen del tratamiento de la citada canción. Un taller dialógico, donde jugamos con las metáforas, los datos y el pensamiento. Compartimos algunas de las problematizaciones construidas con estudiantes del Nivel Primario de la formación docente.

El virrey y sus significantes: ¿Quién es el virrey hoy? ¿Qué formas adquiere todo virrey? ¿La tecnología es nuestro propio virrey? ¿Seguimos siendo una colonia mundial? ¿Sustentable es nuestro sistema político económico mundial? ¿A quién/nes seguimos subordinados hoy? ¿Es solo una sensación? ¿Qué hechos coloniales se confunden como modernos? ¿Son democráticas nuestras democracias? ¿El pueblo quiere saber de qué se trata? ¿Nuestros nuevos virreyes son Google, Facebook, Instagram?

La independencia revolucionaria como una condición inconclusa: ¿Cuál es el actual paisaje social y cultural de nuestra independencia? ¿Qué árboles se plantaron sobre nuestro paisaje histórico independiente? ¿Cuáles son nuestras raíces y cuáles son nuestras ramas? ¿Sobre qué árboles se superpusieron los edificios coloniales?

^[2] Toda la propuesta generó las condiciones para problematizar el contenido conceptual de la curricular de las Ciencias Sociales. A la par, la intervención del docente, alienta la investigación académica. La consigna es que el pasado se hace presente y lo histórico se hace cuerpo. A lo largo del ciclo 2021 daremos muestra del ciclo de propuestas y actividades. Fundamentaciones y propuestas concretas apuntalan la idea de transformar los actos escolares patrios en clínicas de historia. Proyecto Filoartesofoía de los contenidos. Ciencias Sociales y su Didáctica, Área Estético Expresiva Nivel Primario. Talleres de docencia de la carrera de Historia. Ispel 3 Eduardo Lafferriere- Villa Constitución - Santa Fe

Sobre nuestra canción patria: ¿Qué nos enseña no cantar el Himno Nacional completo? La Argentina de los argentinos de 1816, ¿tenían otro proyecto al nuestro? ¿Qué Argentina imaginaron en sus estrofas? ¿Por qué esa canción no puede ser cantada? ¿Traicionamos su mandato histórico, revolucionario? De omitir su significado completo, ¿quiénes quedan fuera de esa historia revolucionaria? ¿Qué nueva canción revolucionaria podemos hacer? ¿Qué canciones silenciaron las selectivas canciones patrias? ¿Qué nuevas canciones nos debemos plantear?

La pedagogía como utopía revolucionaria: ¿Con qué guitarras cantamos las Ciencias Sociales? ¿También son revolucionarias? ¿Cómo revolucionamos las Ciencias Sociales con los nuevos instrumentos musicales? ¿Los nuevos instrumentos musicales son revolucionarios? ¿Qué canción revolucionaria resuena hoy en la pandemia? ¿Qué relaciones, vínculos, acciones, prácticas, generan nuevos instrumentos y canciones revolucionarias? ¿El contenido *proceso revolucionario* nos contiene?

Las clínicas de historia como guitarras, como banderas: ¿Qué banderas tenemos que crear hoy? ¿Cuál es el acto revolucionario que nos debemos? ¿Qué independencia hay que declarar hoy? ¿Qué deberíamos plantar, cantar, producir para tener una independencia real? Unir las raíces con las ramas, el tronco está podrido. ¿Quiénes cortan los árboles hoy? ¿Qué árbol replantar o reconstruir? ¿Qué raíces no han crecido? ¿Qué quedó vivo del cantar revolucionario?

El pasado se hace presente: ¿Quién es el héroe revolucionario de hoy? ¿Es individual o colectivo? ¿Por qué hoy las revoluciones son anónimas, cotidianas? ¿No necesitamos líderes revolucionarios? ¿Por qué hacer memoria es hacer justicia? ¿Qué independencia genera tener la vacuna hecha en Argentina? ¿Qué estructuras son colonizadoras? ¿Cuáles son los nuevos ejércitos nacionales? ¿Qué batallas debemos consagrar? ¿Qué tendríamos que saber producir para dejar de depender?

¿La guitarra dejó de sonar? ¿El árbol aún no fue plantado? Una canción, una lucha; mucho más que un laurel y toda una gran historia que sigue siendo presente.

REPENSAR EL 25 DE MAYO

Entre sus atributos míticos y su relevancia política

Prof. Lic. Estrella Mattia

«Nuestra herencia nos fue legada sin testamento alguno»

(René Char)

¿Qué decir sobre el 25 de mayo que no haya sido dicho todavía?. Probablemente, casi nada. Sin embargo, «como nadie escucha hay que volver a empezar» (Gide, 1987:115). En consecuencia, al momento de reflexionar sobre esta fecha, se necesita diferenciar entre aquel hecho concreto fechado el 25 de mayo de 1810 y la conmemoración que sobre esa fecha se realiza cada año, desde 1813, y que la convierte en una de las efemérides centrales para la construcción de la identidad nacional. La primera posibilidad refiere a un acontecimiento histórico y la segunda a una decisión política. Entre ambas opciones deambulan, como siempre dispuestos para la disputa, el sentido de la historia, el oficio de los historiadores y los usos políticos del pasado.

Así, si se reconstruye el 25 de mayo desde la perspectiva histórica, se realiza el recorte espacio temporal pertinente, y se contextualiza la jornada, se ancla en los últimos años de la dominación colonial española en la ciudad de Buenos Aires, capital del territorio conocido con el nombre de Virreinato del Río de la Plata. Principios del siglo XIX. Tiempos difíciles para la metrópoli imperial, ocupada militarmente por las fuerzas militares francesas, con un rey prisionero en Bayona y con dos gobiernos paralelos: uno autodesignado legítimo formado por una Junta Central replegada en la ciudad de Sevilla y otro considerado como usurpador representado por un monarca impuesto por los invasores extranjeros y un estado de guerra permanente.

También, eran tiempos difíciles para las colonias españolas en América que, desprotegidas y desgobernadas, habían resistido desde el principio las medidas de reordenamiento del imperio español de ultramar, implementadas por la administración de los Borbones durante el último tercio del siglo XVIII.

En estas circunstancias no resultó extraño que, a medida que se iba profundizando la crisis en España, en los territorios bajo su dominio, amplios sectores de las sociedades coloniales fueron incorporando en forma progresiva la idea de la emancipación y la pusieron en acto a través de una oleada de levantamientos cívico militares que, aunque la mayoría fueron reprimidos por las fuerzas realistas, pudieron liberalizar el régimen autoritario colonial, y aumentar las posibilidades de profundizar las acciones tendientes a lograr la independencia.

Incluido en estos escenarios, micros y macros, tiene que inscribirse el 25 de mayo de 1810 que, además, constituye la clausura de un tiempo de cortísima duración en el que los actores sociales rioplatenses –tanto criollos como españoles–, lograron quebrar la autoridad virreinal e iniciar la construcción de un nuevo ordenamiento político.

Haciendo uso exclusivo de la cronología tradicional, que se ha instituido en el recurso fundamental para elaborar el discurso historiográfico conservador positivista, lo sucedido en aquel 25 de mayo se encuentra incluido en el periodo temporal presentado con el nombre de Semana de Mayo.

La reconstrucción de estos hechos, despojada de cualquier tipo de explicación e interpretación, se ha recuperado con narraciones que constituyen un ejemplo contundente de la narrativa histórica en clave de crónica. En consecuencia, desde esta perspectiva, los acontecimientos que nos ocupan suelen enunciarse de la siguiente forma:

14 de mayo: llega a Buenos Aires la noticia de la ocupación de Andalucía, la caída de Cádiz y el establecimiento de un Consejo de Regencia en las islas de León. Se considera perdida a España.

18 de mayo: Cisneros redacta una proclama que informa al pueblo sobre los hechos.

20 de mayo: el síndico Leiva propone al virrey Cisneros que convoque a Cabildo abierto.

22 de mayo: Se reúne el cabildo abierto. De las 450 invitaciones enviadas sólo fueron aceptadas 250.

23 de mayo: El cabildo ofrece una solución: La conformación de una junta integrada por dos españoles, dos criollos y como presidente, el virrey.

24 de mayo: Renuncian los dos criollos a la junta.

25 de mayo: Se nombra la nueva Junta de Gobierno integrada por Cornelio Saavedra, como presidente, Mariano Moreno y Juan José Paso, secretarios, y los vocales Juan José Castelli, Manuel Belgrano, Miguel de Azcuénaga, Manuel Alberti, Juan Larrea y Domingo Matheu. (Goldman, 1994:43)

La transcripción precedente, sin dudas, remite a la idea que expuso tan claramente Edward Carr cuando afirmó que «El historiador empieza por una selección provisional de los hechos y por una interpretación provisional a la luz de la cual se ha llevado a cabo dicha selección, sea ésta obra suya o de otros». (Carr, 1985:33)

A pesar de los esfuerzos realizados por distintos historiadores identificados con otras alternativas de análisis de la historia, esta versión ortodoxa mantiene su vigencia y no ha perdido su institucionalidad dominante, sobre todo al momento de pensar a la historia como «una de las formas culturales que más se han utilizado para justificar instituciones, creencias, y propósitos comunitarios que prestan cohesión a grupos, clases nacionalidades e imperios.» (Villoro, 1984:44) Una muestra de este estado de la cuestión es el artículo publicado en el diario La Nación el 25 de mayo de 2020 bajo el título «Desde el 18 de mayo hasta el 25 de mayo: cómo se llegó a la revolución». En esas líneas se pone a disposición de los lectores un relato análogo al transcripto por Goldman en 1994.

18 de mayo

El virrey Baltasar Hidalgo de Cisneros pidió al pueblo del Virreinato que no traicione a la Corona y se mantenga fiel a España, que en aquella época había sido invadida por los franceses.

19 de mayo

Los criollos reclaman la organización sin ningún tipo de trabas de un Cabildo Abierto para tratar la situación y analizar los pasos a seguir.

20 de mayo

El virrey Cisneros recibe a funcionarios del Cabildo, jefes militares y criollos, con quienes trata la convocatoria del Cabildo.

21 de mayo

El Cabildo toma forma y anuncia que se reunirá el 22 y que necesita contar con el apoyo de los principales vecinos.

22 de mayo

Tras largos discursos y más extensas discusiones, las autoridades del Cabildo deciden que es tiempo de que el virrey abandone el poder.

23 de mayo

El Cabildo forma una Junta de Gobierno y pone a Cisneros como presidente, decisión no bien recibida por los demás.

24 de mayo

La bronca crece, indigna al pueblo, que no comprende por qué desde el Cabildo volvieron a poner a Cisneros al frente. Protestan hasta conseguir la renuncia de todos los miembros de la Junta.

25 de mayo

Los criollos, reunidos en la Plaza Mayor (hoy la Plaza de Mayo) esperan las novedades del día al grito de: «El pueblo quiere saber de qué se trata». Ese viernes, los cabildantes reconocieron la autoridad de la Junta Revolucionaria y formaron de esta manera el primer gobierno patrio.

Sin embargo, y en acuerdo con lo expresado por Michael Foucault (2019) es posible afirmar que la historia será efectiva en la medida en que introduzca lo discontinuo en nuestro mismo ser... no dejará nada debajo de sí que tendría la estabilidad tranquilizante de la vida o de la naturaleza, no se dejará llevar por ninguna obstinación muda hacia un fin milenarista. Cavará aquello sobre lo que se la quiere hacer descansar, y se encarnizará contra su pretendida continuidad. El saber no ha sido hecho para comprender, ha sido hecho para hacer tajos (2019: 78).

Así, en ese *hacer tajos* para que el pasado pueda encontrar las hendiduras por donde filtrarse en el presente, los acontecimientos de mayo 1810 han sido objeto de estudio para historiadores de todas las tendencias historiográficas tanto argentinos como extranjeros.

La existencia y disponibilidad de esta multiplicidad de miradas respecto del proceso de Mayo de 1810, han hecho posible que existan diversas interpretaciones sobre los mismos hechos. Del extenso listado de autores se pueden elegir, de forma arbitraria y a modo de ejemplos, lo explorado e interpretado sobre el tema por distintos historiadores, en diferentes momentos de sus trayectorias profesionales.

En este sentido puede recuperarse el texto «Revolución y Contrarrevolución en la Argentina» (1957) de Jorge Abelardo Ramos, donde desde un discurso marxista clásico de la historia, se refería a lo sucedido en Mayo como un episodio dentro del amplio e integral proceso político revolucionario de-

sarrollado en territorio americano durante aquellos años en los que, según su análisis, no existieron intenciones separatistas.

De este modo, el levantamiento revolucionario en toda América no fue sino la prolongación en el Nuevo Mundo de la conmoción nacional de la vieja España que pugnaba por remozarse. Nuestra revolución no fue un levantamiento contra España. No fue para desasirnos que nació sino para liberarnos juntos del yugo feudal. Americanos y españoles combatieron mezclados en los dos campos (...) El regreso de Fernando VII y la derrota de la revolución ibérica fue nuestra derrota... el estallido de la Revolución, la invasión napoleónica y la creación de juntas americana similares a las formadas en la península, abren paso a su vez a una generación política que, tal como ocurrió en España, se dispone a llevar a la práctica la nueva idea de la soberanía del pueblo en el manejo de sus destinos (1957:22/23).

Con otra lógica revisionista, un tanto más nacionalista y popular, José Luis Busaniche narraba en su libro «Historia Argentina» editado por primera vez en 1965, lo ocurrido entre el día 24 de mayo, explicando que «el bando impreso adherido a las paredes de la ciudad fue arrancado con indignación. En rigor, el virrey continuaba en el gobierno con otro título. El malestar y la agitación pública arreció en la tarde del 24, a punto de que esa misma noche la junta presidida por Cisneros renunció en pleno para que fueran elegidos sujetos que puedan merecer la confianza del pueblo» (1979: 304).

En la década del 90, Tulio Halperin Donghi, desde una perspectiva historiográfica liberal interpretativa, intentaba comprender las contradicciones del accionar de los protagonistas de aquellos días de fervor revolucionario planteando que, la complejidad misma de la situación española y de la coyuntura internacional hacia sin duda difícil trazar en 1810 una imagen precisa de cualquier futuro. Pero dentro de esas previsiones, acaso la menos razonable era la que suponía que el rey cautivo iba a ser devuelto al trono de sus mayores: estando así las cosas, la diferencia entre un movimiento destinado a emancipar a las Indias del vínculo colonial y uno que se proponía liberarlas de la amenaza francesa era válida en abstracto, pero tenía muy poco valor concreto. Cierta imprecisión de objetivos, cuyas ventajas tácticas son evidentes, puede corresponder entonces también a auténticas perplejidades de algunos dirigentes revolucionarios... (1993:43)

Los historiadores extranjeros también fueron atrapados por esta convulsionada época de la historia latinoamericana en general y la del Río de la Plata en particular. Así, el británico David Rock, especialista en historia latinoamericana en la Universidad de California en su texto «Argentina 1516-1987: desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín» traducido al español en 1988, jerarquizó la dimensión económica de la época y esbozó las consecuencias del proceso rupturista. Sin dudar, expresó que La revolución de Mayo puso fin al orden colonial e inició una amarga y larga lucha por la independencia. Aunque el autogobierno fue instaurado en un intento de ahondar y acelerar la prosperidad comercial, en cambio originó una prolongada desorganización económica, décadas de intermitente guerra civil, la destrucción del gobierno central, y una caída general en la dictadura. En los comienzos del siglo XIX, se produjo la consolidación y expansión de la economía ganadera costera de Buenos Aires y el ascenso de una nueva élite basada en la tierra tal que, a mediados del siglo, Buenos Aires se preparó una vez más para reclamar el dominio sobre las tierras que estaban más allá. (1991: 121)

Otro británico, John Lynch, profesor de la Universidad de Londres publicó en 1973 su historia de «Las revoluciones hispanoamericanas. 1808-1826» cuando interpretó la revolución en el territorio del Virreinato del Río de la Plata afirmó que era una revolución patricia, realizada por una élite que hablaba en nombre del pueblo sin consultarle. ¿Dónde está el pueblo?, preguntó un funcionario del cabildo el 25 de mayo desde un balcón que daba a la plaza. Sólo alguna gente se había reunido, aquella a la que había permitido entrar en la plaza el regimiento de Patricios. Lo más cercano al elemento popular eran los escasos centenares de activistas que dirigían French y Beruti, que constituían una muchedumbre armada que dominaba las calles. No se trataba de un movimiento democrático. Como muchas revoluciones, fue iniciada por una minoría que consiguió movilizar –y manipular– a una mayoría (1983: 67)

Las transcripciones precedentes, fragmentadas y parciales, de las producciones elaboradas por quienes ejercen el oficio de historiar los hechos producidos en el pasado, dan cuenta de la existencia de la diversidad interpretativa que se ha desplegado sobre la denominada revolución de Mayo.

En otro plano, hay que recordar que los integrantes de la Asamblea General, que sesionó en la ciudad de Buenos Aires desde 1813 a 1815, con la intención de revitalizar los principios revolucionarios y afianzar la idea de ruptura con la metrópoli, tomaron la decisión política de convertir al 25 de mayo en una fecha que tendría que recordarse cada año a modo de conmemoración del hecho que se consideró, desde un principio, como fundante de la nación.

Años después, en tiempos de la formación del Estado Nacional y con el claro objetivo de construir un discurso patriótico sintetizador, la Revolución de mayo se enarboló como el hecho que marcó la fundación de la patria y mientras algunos de sus hacedores, como Saavedra y Belgrano, fueron sacralizados otros, como Moreno y Castelli fueron desdibujados. Los intelectuales de la década del 80, los grandes inventores discursivos de la identidad nacional, se encargaron de incorporar esta fecha de manera definitiva a la historia escolarizada en clave de efeméride.

En esa acción política intentaron condenar al silencio y al olvido a los protagonistas de estas jornadas, romantizando su accionar e invistiendo a estos acontecimientos disruptivos de un halo mítico que impidió visibilizar, durante mucho tiempo, la relevancia histórica que tuvo ese proceso dentro de un escenario de dominación colonial.

Sin embargo, en la actualidad, aunque todavía pueden escribirse y leerse artículos sobre la Revolución de mayo como el publicado en 2020 por el diario La Nación y se la continúa rememorando a través de actos escolares y celebraciones públicas que no han logrado desprenderse de la versión original, ignorando que los viejos ritos han perdido sentido y desconociendo que, como afirmó hace tiempo Adriana Puiggrós, «hay que crear nuevos rituales y contar mejor el cuento de la historia», se cuenta con la Res Gestae de los historiadores que ofrecen sus interpretaciones y sus investigaciones a disposición de la sociedad para criticar, debatir y resignificar Mayo tantas veces como sean necesarias.

En definitiva, no se puede continuar negando que «...Compete, a los historiadores, hacer de la lucha por la democratización de la memoria social uno de los imperativos prioritarios de su objetividad científica» (porque) «La memoria, a la que atañe la historia, que a su vez la alimenta, apunta a salvar el pasado sólo para servir al presente y al futuro. Se debe actuar de modo que la memoria colectiva sirva a la liberación, y no a la servidumbre...» (Le Goff, 1991: 158)

Bibliografía

- Aisemberg B. y Alderoqui, S. (comps.) (1994). *Didáctica de las ciencias sociales*. Tomo 1. Aportes y reflexiones. Paidós. Buenos Aires.
- Busaniche, José Luis (1979). *Historia Argentina*. Editorial Solar/Hachette. Buenos Aires.
- Carr, Edward (1985). *¿Qué es la historia?*. Editorial Planeta-Agostini. Barcelona.
- Foucault, Michel (2019). *Microfísica del poder*. Editorial siglo XXI. Buenos Aires.
- Gide, André (2020). *Diario*. Tomo 1. 1887-1910. Editorial Debolsillo. España.
- Diario La Nación, Desde el 18 de mayo hasta el 25 de mayo: cómo se llegó a la revolución. Mayo 2020. Buenos Aires.
- Halperin Donghi, Tulio (1993). *Historia Argentina. De la Revolución a la Independencia*. Paidós. Buenos Aires.
- Le Goff, Jacques (1991). *El orden de la memoria*. Paidós. Barcelona.
- Lynch, John (1983). *Las revoluciones hispanoamericanas. 1808-1826*. Editorial Ariel. Barcelona.
- Pereyra, Carlos y otros (1984). *Historia, ¿Para qué?*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.
- Ramos, Jorge Abelardo (1957). *Revolución y Contrarrevolución en la Argentina*. Editorial Amerindia. Buenos Aires.
- Rock, David (1991). *Argentina 1516-1987. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*. Editorial Alianza. Buenos Aires.

** Profesora de Historia y Educación Cívica. Licenciada en Historia. Diplomada en Ciencias Sociales. Especialidad: Sociología (FLACSO). Postulada en Investigación Educativa de La Universidad Nacional de Córdoba. Postulada en *Formador Superior en Investigación Educativa* Instituto Superior del Magisterio N° 14- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Postgrado en *Nuevas Infancias y Juventudes*, UNR/UNL/UNER. Docente en escuelas medias de la provincia de Santa Fe, en las escuelas preuniversitarias de la UNR, en institutos superiores de formación docente y en posgrados y postítulos afines a la titulación. Capacitadora en distintos proyectos de fortalecimiento de la función docente en la jurisdicción provincial y en programas de capacitación de carácter nacional.

25 DE MAYO

La Santa Fe del 25 de mayo de 1810

Prof. Norberto Sola.

Santa Fe de la Vera Cruz era una pequeña villa asentada entre la Pampa y el Chaco de vida. Los límites de la ciudad estaban fortificados: santafesinos, porteños y orientales combatían en estas tierras, iban y venían.

Santa Fe era una ciudad de encrucijada, el paso obligado de las mercaderías que se intercambiaban entre el Paraguay, Buenos Aires, Córdoba, Santiago del Estero, Tucumán, Salta y Jujuy, San Juan, Mendoza y más lejos Chile y el Alto Perú. Las mercaderías habituales eran yerba, tabaco, azúcar, miel, maderas, manufacturas de la tierra y mercancías que llegaban desde España o las colonias españolas.

Los principales vecinos de Santa Fe eran comerciantes y estancieros. En sus estancias criaban mulas que luego eran vendidas y trasladadas al Tucumán y el Alto Perú, para trabajar en las minas de Potosí. Otra fuente de riqueza eran las vaquerías, algunos vecinos se convirtieron en empresarios que organizaron la matanza de ganado vacuno cimarrón para extraerles los cueros y vender la carne salada a las plantaciones del sur del Brasil.

¿Cómo era la Ciudad?

Adobe, tejas y paja constituían el material de sus casas: los edificios destacados sólo eran sus Conventos e Iglesias y la Aduana. El Cabildo era entonces una pobrísima construcción, tan inadecuada que muchas veces los señores del Ayuntamiento, se reunían en las salas del Colegio de los expulsados Jesuitas ocupado por los frailes mercedarios.

Plano de la ciudad de Santa Fe, realizado por el profesor Angel Werlen sobre la base del plano de la ciudad de Marcos Sastre de 1824.

Las casas eran bajas de pobrísima fachada y muy pocas blanqueadas a la cal. Las calles eran de arena con pantanos y animales domésticos sueltos, de las cuales, sólo una frente al Cabildo, estaba medio empedrada.

La ciudad estaba llena de quintas frondosas y en las moradas familiares, anchos patios poblados de enredaderas, jazmines, diamelas y otras flores, llenaban a las huertas de frutales, naranjas y duraznos. El agua se traía del río, salvo en las casas donde había aljibes.

Había muchas pulperías, reñideros de gallos, canchas de bolos, pistas de andarivel, billar. Los vecinos se reunían en las tardes a la sombra de los árboles y al amparo de los yuyos que llenaban la Plaza Independencia (hoy Plaza 25 de Mayo). Como toda ciudad hispana su distribución era como un damero, desde la plaza había algunas pocas manzanas y terminaba la ciudad; rodeada de montes de garabatos, arroyos, lagunas y ríos. En la plaza se concentraba toda la actividad de la ciudad, allí llegaba las enormes carretas cargadas de productos de otras regiones que intercambiaban con los productos locales mediante el trueque. Además se reunía la población para diferentes festejos y paseos dominigueros. Por la plaza que era un espacio amplio y descampado pregonaban los negros los productos realizados artesanalmente.

¿Qué pasó en Santa Fe el 25 de Mayo de 1810?

En Santa Fe, los acontecimientos eran normales, se había tenido algunas noticias previas provenientes del Alto Perú y habían llegado los famosos papeles anónimos que causaron revuelos. El 25 de mayo de 1810 no hubo movimientos propios, llegaban noticias que cada vez eran peores.

Los sucesos del 25 de mayo recién llegan las noticias a la ciudad de Santa Fe el 5 de junio, y adhiere a la revolución, pero con los meses vendrán los recelos hacia la ex capital virreinal.

Los santafesinos vieron la oportunidad de crecer y algunos pensaron que podían sacarse de encima la explotación y que era el momento para ponerse en pie de igualdad con Buenos Aires.

De esta forma se iniciaba en la ciudad el germen de autonomía que se iría desarrollando años posteriores.

Bibliografía:

José Pérez Martín, *Itinerario de Santa Fe*. Santa Fe. Editorial Colmegna, 1965.

Junio



15 DE JUNIO

Día Internacional del libro.

«La pluma del alma en un libro»

Equipo de la Subsecretaría de Educación Superior.

«Entre los africanos, cuando un narrador llega al final de un cuento, pone su palma en el suelo y dice: Aquí dejo mi historia para que otro la lleve. Cada final es un comienzo, una historia para que otro la lleve. Cada final es un comienzo, una historia que nace otra vez, un nuevo libro. Así se abrazan quien habla y quien escucha, en un juego que siempre recomienza y que tiene como principio conductor el deseo de encontrarnos alguna vez completos en las palabras que leemos o escribimos. Encontrar eso que somos y que con palabras se construye. Para escribir una y otra vez lo que nos falta, la escritura nos conduce a través del lenguaje, como si el lenguaje fuera –lo es– un camino que nos llevara a nosotros mismos».

María Teresa Andruetto.

La pluma del alma invita a constituirnos en la escritura de lo que hemos sido y lo que hemos dejado de leer. El erotismo de las palabras envuelve la fragancia de los libros al palpar, poseer, entregar y reconocer el cuerpo del texto ante la expresión de la letra en la instancia de la lectura.

Tenemos palabras para crear palabras que hacen cosquillas en el temblor del encuentro, donde se propaga la risa, el llanto y el dolor que transmuta los pensamientos.

Existen palabras para callar y palabras para hacer ruido, palabras para tentar y otras para limar. Algunas se gestan en la aventura estremecida y otras narran pasiones entumecidas.

De la mano de la nieve y en el fuego del enojo los libros disponen refugios aleatorios, para aquellas bibliotecas humanas donde la portada se desfonda y en el sí mismo de las profundidades escriben páginas de susurros con corazonadas sedientas de una lectura con otros.

La subsecretaría de Educación Superior homenajea a los lectores naufragantes en el Día internacional del libro, desde la convicción de que el libro es fuerza, es valor, el alimento, antorcha del pensamiento y manantial del amor. Rubén Darío (1867-1916).

15 DE JUNIO

El Brigadier General Estanislao López.

Pieza fundamental en la organización institucional del país.

Prof. Ricardo N. González

En la escuela primaria nos han hablado mucho del *Brigadier López*, de sus ideas federales, de su rol de Patriarca de la Federación, de sus afanes diarios por conseguir la paz y la organización provincial, de su relación con don Juan Manuel de Rosas y hasta de su intercambio epistolar con el General José de San Martín. Queda muy claro que Estanislao López es uno de los máximos representantes de nuestra historia política e institucional. Hablar del Brigadier significa pensar en el contenido político y social del federalismo rioplatense/litoraleño y percibirnos como integrantes de un proyecto de país. Un proyecto inclusivo, forjado desde el Interior, que reafirma la idea de AUTONOMÍAS de la gran mayoría de las Provincias frente a una tendencia unitaria que a sangre, fuego y dinero se pretendía imponer desde la

centralidad porteña. Esa es nuestra herencia recibida, que se materializó en la Constitución provincial de 1819, la cual, con algunas modificaciones, rigió hasta 1841. Este mojón institucional de nuestra historia santafesina, junto a la firma de otros pactos y tratados lo erigieron como una pieza fundamental de la organización política de nuestra Nación, haciendo de Santa Fe, una de las provincias protagonistas del asentamiento de las bases de una Argentina que luchaba por ver coronadas en su constitución como Estado aquellas ideas de Mayo de 1810 y de Julio de 1816 pero también las que surgieron del Congreso del Arroyo de la China o Congreso de los Pueblos Libres en 1815.

Un poco de historia... El Virreinato del Río de la Plata creado por la corona española en 1776, luego de las luchas por la independencia comienza a disgregarse. Después de 1810 se produjo la separación del Paraguay, Banda Oriental y Alto Perú. Del Real Régimen de Intendencias establecido en 1782 por el rey Carlos III, el gobierno del Directorio, creado por la Asamblea del Año XIII, separó Corrientes y Entre Ríos, declarándolas provincias libres en 1814; pero oponiéndose a la separación de Santa Fe, haciéndola depender de Buenos Aires, lo que trajo aparejado la resistencia de los santafesinos, que adhirieron al proyecto artiguista. Buenos Aires envió sucesivas expediciones contra Santa Fe, a las que se agregaron las invasiones indígenas de los años 1816 y 1818; que pusieron en peligro la población. Desde hacía dos años gobernaba en Santa Fe Mariano Vera, y el 15 de julio de 1818, 29 vecinos encabezados por Cosme Maciel y el Capitán retirado Juan Manuel Roldán, padre de Estanislao López, solicitan al Cabildo realizar una convocatoria para elegir nuevo gobernador. Se temía por las relaciones de Vera con ciertos notables porteños, entre ellos Pueyrredón y Rivadavia. Por dos veces se votó, resultando reelecto Mariano Vera. Hasta que Juan Francisco Seguí habló sobre la necesidad de dictar previamente una constitución. El Cabildo reasumió el mando de la provincia. El 23 de julio apareció en la Aduana el Comandante de Armas don Estanislao López, y por bando público hizo saber que él era Gobernador interino de la provincia. Restablecido el orden, desarmada la población, cambiados los Comandantes de Campaña, el 12 de septiembre estableció la paz con los indígenas y por 20 años regirán los destinos de nuestra provincia.

El año 1819 fue, sin dudas, un año de incertidumbres políticas. Para fines de ese año el Director Supremo Juan Martín de Pueyrredón, ordenó al Ejército de Observación, acantonado en San Nicolás, al mando del General Juan Ramón Balcarce, tomar la Villa del Rosario. Y en combinación con las fuerzas de los bergantines Belén y Aranzazú, las fuerzas entrerrianas de Eusebio Hereñú y las cordobesas del Coronel Juan Bautista Bustos, avanzar sobre Santa Fe. La Provincia no tenía paz, otra vez la guerra se le imponía como camino al Brigadier.

López atacó las fuerzas del Coronel Bustos derrotándolo en Litín y Fraile Muerto, llegando hasta el Carrizal (cañada del arroyo de Monje) para detener al ejército de Balcarce que había entrado en la provincia de Santa Fe, siguiendo su avance hacia la capital. El 19 de noviembre se produce el combate de Arroyo Aguilar en perjuicio de las tropas porteñas de Hortiguera.

López ordenó evacuar la ciudad, aislando a Balcarce, que resolvió retirarse, siendo hostilizado por la caballería de López. El 31 de enero de 1819, Balcarce se repliega hasta el Arroyo del Medio, incendiando antes el pueblo del Rosario. Se le ordena a Belgrano ponerse en marcha con el Ejército del Alto Perú para someter a las provincias rebeldes. Balcarce entretanto, es subrogado por el General Juan José Viamonte. En el mes de marzo las avanzadas de López que controlan el camino de Buenos Aires a Cuyo, detienen a un correo del general San Martín para el Director Supremo; en el que se indica que, si son retiradas las tropas argentinas destacadas en Chile, para combatir la rebelión del Litoral, puede peligrar la libertad sudamericana. López envía esta correspondencia a Viamonte, para su entrega al gobierno de Buenos Aires, reiterándole *sus sentimientos de americano y de patriota*. Sobreviene así un armisticio entre ambos jefes aprobado por Belgrano, formalizándose el acuerdo en San Lorenzo el 12 de abril de 1819. López regresa a Santa Fe. Y sus aliados entrerrianos y orientales sublevados, de paso por la ciudad camino del puerto, saquean tiendas y pulperías. El 8 de julio de 1819, López es electo gobernador y el 26 de agosto somete al Cabildo santafesino, la aceptación del Reglamento Provisorio para la dirección general. Rondeau reemplaza a Pueyrredón, entrando en tratativas con los portugueses que han ocupado el Uruguay, siendo resistidos por Artigas, quien es derrotado finalmente en Tacuarembó el 22 de enero de 1820. Esta situación y la proyectada expedición contra Santa Fe, compelen a López a aliarse nuevamente con Ramírez y Artigas, para llevar la guerra contra Buenos

Aires la que se dirime en la batalla de Cepeda, el 1° de febrero de 1820. Luego de su triunfo, López y Ramírez, al quedar disuelta la autoridad nacional, instaron al pueblo de Buenos Aires a elegir su gobierno, recobrando cada provincia su autonomía. El 23 de febrero de 1820 se firma el Tratado del Pilar, dándose por terminada la guerra entre Buenos Aires y las provincias del Litoral. Pero éste no fue del agrado de Artigas, quién estimaba que debió exigirse de Buenos Aires la declaración de guerra al Portugal. Enfrentados Ramírez y Artigas y tras sucesivos encuentros, éste último fue derrotado el 3 de agosto, refugiándose en el Paraguay. Ante el caos político imperante en Buenos Aires, Estanislao López vuelve a atacar, derrotando a Soler y Dorrego en los combates de Cañada de la Cruz y del Gamonal respectivamente. El «Tratado solemne definitivo y perpetuo de paz» entre Santa Fe y Buenos Aires, se firma el 24 de noviembre de 1820 en la estancia de don Tiburcio Benegas en Arroyo del Medio. En él se obligaban a promover un Congreso en Córdoba; y Santa Fe recibiría en compensación 25.000 cabezas de ganado, para ser distribuidas entre los vecinos afectados por la guerra; entrega garantizada a nivel personal por el coronel Juan Manuel de Rosas. La Junta de Representantes bonaerense acordó los veinticinco mil pesos –cada vaca valía menos de un peso–. Así es posible ver como se agiganta la figura del Brigadier General Estanislao López en el escenario provincial y nacional. La defensa de la autonomía federal y de los intereses regionales lo llevó a enfrentamientos bélicos antes que claudicar sus banderas, antes de subordinarse a la impostura centralista pero también a pactar la paz y a sostener con acciones sus ideas. Después de la batalla de Cepeda pudo haber impuesto un gobierno a Buenos Aires sin embargo optó por dar al pueblo la potestad de elegir sus autoridades. Fue parte sustancial de la firma de los PACTOS PREEXISTENTES que la Constitución Nacional reconoce en su preámbulo.

Hombre público que sacrificó su vida personal al servicio de los más altos y nobles intereses de nuestra Provincia. El 17 de diciembre de 1819 Estanislao López, contrae enlace con María Josefa Rodríguez del Fresno, pero las luchas políticas lo encontraron en campaña. Por se contrae matrimonio extendiendo un por poder, otorgado al señor Vicente Mendoza. El cual anexo como documento que demuestra su total compromiso personal con la causa federal y santafesina.

CARTA PODER Y ACTA MATRIMONIAL DE ESTANISLAO LÓPEZ. (15.12.1819 / 17.12.1819)

Dirigida al Pbro. Dr. Amenábar, firmada por el Gral. Estanislao López. Extendida a favor de Vicente Mendoza, para que en su nombre y representación reciba por esposa a Da. María Josefa del Pilar Rodríguez.

Matrimonio de «Da. María Josefa del Pilar Rodríguez con Vicente Mendoza a nombre de Dn. Estanislao López en virtud del adjunto poder (...) que se ejecutó a las 9 hs, 10 minutos de la noche. Fueron testigos D. Manuel Rodríguez y D. José Freyre. Firmado por el «Cura de esta Iglesia Matriz... Dr. José Amenábar».

El ciudadano Estanislao López Gobernador de la Provincia de Santa Fe; Gral. del Exto. Federal.

«Por la presente doy la más cumplida facultad quanto en otro sea necesaria, al ciudadano Vicente Mendoza para que a mi nombre pueda recibir por esposa a Da. María Josefa del Pilar Rodríguez según orden de la Santa Iglesia, comprometiendome con la misma seberidad desde ahora y siempre puesto todo mi consentimiento para su legitimidad, como si yo en persona lo verificase, pues por ser imposible atendiendo mis graves ocupaciones, y tener que hallarme en Campaña no lo practico con la perfección correspondiente, y para la misma firmeza y consta de quanto yevo expuesto lo firmo en mi Quartel Gral. a 15 de Diciembre de 1819».

Estanislao López

Estanislao López muere el 15 de junio de 1838, es y será parte de la historia grande de la provincia de Santa Fe, para mantener viva en la memoria colectiva de cada habitante de este terruño a los que llamamos orgullosamente la *Provincia Invencible de Santa Fe*.

Fuentes utilizadas:

Diario El Litoral de Santa Fe: <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2019/07/02/opinion/OPIN-01.html>

Biografía del Brigadier: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lopez_estanislao.htm

Mariela Coudannes Aguirre – Universidad Nacional del Litoral: https://ddd.uab.cat/pub/redes/15790185v13/Vol13_3.htm

Cámara de Diputados de Santa Fe: Estanislao López en el bicentenario de su ascenso al poder en Santa Fe (1818-2018). <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/QgrcJHsBnjcrfFJnISWmkcNXWgkbHRLFRG?projector=1&messagePartId=0.1>

17 DE JUNIO

El infernal Güemes

Estrella Mattia**

«En estos tiempos en que muchas veces confundimos todo, puede que se crea que el Senado aprobó un nuevo feriado, pero en realidad lo que se hizo fue algo mucho más trascendente: homenajear y reconocer, tal vez algo tarde, a quien constituye uno de los pilares de nuestra independencia. Esta decisión repara casi doscientos años de destrato a este gigante salteño. Sin él, sin su sacrificio, tenacidad, ingenio y patriotismo, todo hubiera sido distinto. Sin él, tal vez San Martín no hubiera podido poner en práctica su gesta emancipadora de medio continente. En la estrategia ideada por el Libertador, la contención de los realistas en la frontera norte de la Patria era crucial. La verdadera muralla humana que construyó Güemes con sus gauchos impidió que los ejércitos reales al Rey avanzaran hacia el sur y sofocaran el grito incipiente de libertad originada en Buenos Aires en 1810 y luego ratificada en Tucumán en 1816». (Juan Manuel Uturbey. Gobernador de Salta, 2007/2019)

En acuerdo con lo expresado en 2016 por el entonces gobernador de Salta en defensa de la sanción de la ley 27.258 que declaró el 17 de junio como feriado nacional, esta acción legislativa acompañó la voluntad del poder ejecutivo y puso en acto la política de estado sostenida en los principios de Memoria, Verdad y Justicia.

En este sentido, esta fecha recuerda el día de la muerte de Martín Miguel de Güemes en el año 1821. Así, esta novel efeméride pretende rescatar del olvido al General salteño que organizó y lideró la defensa de la región del Noroeste contra el avance realista durante los primeros tiempos de la guerra por la Independencia de España. En consecuencia, reconstruir con la mayor veracidad posible el curso de su vida individual y contextualizarla en esos tortuosos y violentos años de la expansión revolucionaria en las regiones interiores de lo que fuera el Virreinato del Río de la Plata, resulta imprescindible para visitar nuestra historia. De esta manera, visibilizar a Güemes desde el presente, e incorporarlo al panteón de los héroes fundadores de la nacionalidad oficia de acto reparador con aquel gaucho patriota devenido en defensor acérrimo e ineludible de la liberación de la metrópoli.

En definitiva, se buscó y se busca aún, cada 17 de junio, hacer justicia porque como bien se preguntaba Yosef Yerushalmi, «¿es posible que el antónimo de *el olvido* no sea *la memoria* sino la justicia?». Probablemente la respuesta sea afirmativa, porque se hace necesario enmendar aquel acto político nefasto que se ocupó de borrarlo - o en el mejor de los casos de desdibujarlo- de las narrativas oficiales de la Historia Nacional.

** Profesora de Historia y Educación Cívica. Licenciada en Historia. Diplomada en Ciencias Sociales. Especialidad: Sociología (FLACSO). Postulada en Investigación Educativa de La Universidad Nacional de Córdoba. Postulada en "Formador Superior en Investigación Educativa" Instituto Superior del Magisterio n° 14- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Postgrado en "Nuevas Infancias y Juventudes", UNR/UNL/UNER. Docente en escuelas medias de la provincia de Santa Fe, en las escuelas preuniversitarias de la UNR, en institutos superiores de formación docente y en posgrados y postítulos afines a la titulación. Capacitadora en distintos proyectos de fortalecimiento de la función docente en la jurisdicción provincial y en programas de capacitación de carácter nacional. Publicación de diversos artículos inherentes a la especialidad en revistas especializadas.

Felipe Pigna, en una entrevista televisiva, realizada a propósito de la conmemoración de la efeméride, hizo una reflexión sobre su vida y lo difícil que fue ingresar en la lista de próceres nacionales. Incluso recordó que «Hubo una resolución del Consejo Nacional de Educación de 1907 que decía que no podía ser prócer porque era gaucho. Era un hombre muy incorrecto para la Generación del '80: para los que escribieron la historia oficial». (17/06/2020 - Río Negro te acompaña - Canal 10)

La mala prensa siguió acompañando a Güemes hasta principios de siglo XX. Su vida y su obra va a comenzar a resignificarse. El responsable fue el historiador Bernardo Frías.

El grupo social dominante (la exclusiva y excluyente oligarquía salteña) no puede regalar una figura surgida de su propia entraña (...) Por milagro de la palabra, que lo somete al exorcismo, el caudillo pierde la piel de lobo y trepa al pedestal de la gloria promovido por su Homero lugareño. Frías lo reivindica, lo distingue de otros «famosos jefes de montoneras del sur (...), porque a diferencia de estos genios diabólicos», don Juan Martín es «el jefe de gauchos honrados y valerosos», y también «el jefe de la clase culta, ilustrada y pudiente; el gobernador de una sociedad distinguida y civilizada». Mérito superlativo: en plena *revolución* controla y lidera «los dos elementos antagónicos por naturaleza». Y salva el orden social «de las masas ignorantes e incultas de los campos» y las pone al servicio de la independencia. (1998:29)

Así, después de su sacralización provincial y regional, luego de haber obtenido mayor prestigio a partir de la publicación en 1905 de *La Guerra Gaucha* de Leopoldo Lugones, recién a principios de siglo XXI, se logró investir su figura a nivel nacional convirtiendo el 17 de junio en un mojón indiscutible para la construcción de la memoria colectiva.

Se ha escrito mucho sobre la vida de este joven y experimentado militar criollo. Desde *La Historia de Güemes* (1946) de Atilio Cornejo de la Academia Nacional de la Historia, hasta el clásico *Martín Miguel de Güemes. El héroe Mártir* (1998) de Luis Oscar Colmenares y el innovador *Güemes, el héroe postergado* (2021) de Alejandro Tarruella, pasando por las páginas que le dedicaron Pacho O'Donnell en *El Grito Sagrado: la historia que no nos contaron* (1998) y Daniel Balmaceda en su libro *Historias de corceles y de acero de 1810 a 1824* (2011), ocupa un lugar destacado *Los gauchos de Güemes* (2008) de Sara Emilia Mata.

Esta historiadora salteña, describe con suma claridad la base social en la que sostenía su autoridad y su gobernabilidad. La mayoría pertenecía a los sectores más excluidos de la sociedad de entonces: indios, mestizos, mulatos y blancos criollos pobres a quienes le decía que «por estar de vuestro lado me odian los decentes» que lo consideraban un traidor a su clase de pertenencia. Sin embargo, en la élite salteña hubo algunos sectores que lo apoyaban, aunque otros lo odiaban profundamente. No fue fácil, para quienes dependían del gobierno central de Buenos Aires, legitimar la designación de Güemes, en 1815, como primer gobernador de la provincia autónoma de Salta.

En un intento de conjurar la profecía de Juan Agustín García (H) que afirmó que «si nuestros próceres no interesan a las nuevas generaciones, es por culpa de nuestra ciencia histórica. A fuerza de perfeccionar el dibujo, la humanidad desaparece del retrato» (2007: 273), resulta imprescindible reivindicar al Güemes que se ocupó de la militarización y organización de los gauchos de Salta y Jujuy en lo que se llamó la División Infernal que constituyó el bastión de la defensa de la independencia frente a la constante ofensiva de los ejércitos realistas. Los Infernales fueron también el símbolo de las luchas revolucionarias populares, a quienes dedicó sus últimas palabras cuando les dijo: «Voy a dejarlos, pero me voy tranquilo, porque se que tras de mí quedan ustedes, que sabrán defender la patria con el valor del que han dado pruebas».

Gabriel Di Meglio (2020) sintetizó de forma magistral la relevancia que tuvo Güemes en el proceso de Independencia. Al respecto, indica que la importancia de Güemes es fundamental en el plano militar, en tanto y en cuanto a partir de 1814, queda a cargo de las que se convirtieron luego en las fronteras entre los territorios revolucionarios y los territorios en manos de los realistas. Y lo es sobre todo a partir de que en 1816 son vencidas, en su mayoría, las guerrillas altoperuanas que luchaban a favor de la revolución. Por lo tanto, el sistema de guerra de guerrillas que condujo Güemes en Salta y en Jujuy se

convirtió en una herramienta muy eficaz que le permitió a la revolución custodiar la frontera norte, y le permitió al General San Martín elaborar el proyecto para atacar a los realistas en Chile y no ya en el Alto Perú (como se había hecho hasta entonces) para, después sí, avanzar hacia Perú; un plan que termina saliendo bien y que permitió la destrucción de los baluartes de poder realista en el sur de América. En este sentido, es evidente que sin la llamada Guerra Gaucha en el norte argentino, la guerra de la independencia no podría haber sido ganada. Más que las acciones militares en sí mismas, lo que resulta clave es que las fuerzas de Güemes obligan a las tropas realistas a tener que evacuar Salta y retornar al Alto Perú. Los combates en general fueron de bastante poca envergadura, más allá de lo relevantes que hayan sido para ese estilo de guerra. (2020:11)

Sin embargo, a pesar de su compromiso político para defender la autonomía provincial sin por ello oponerse a la clase dirigente porteña, Güemes fue traicionado por los integrantes de su propia clase social. Los funcionarios del cabildo, en su ausencia, lo acusaron de tirano, lo declararon depuesto e intentaron negociar con los españoles para entregarlo.

A su regreso, fue herido de muerte el 7 de junio de 1821 en la ciudad de Salta, tras sufrir una emboscada perpetrada por soldados españoles que hacía días que lo buscaban para capturarlo. Con el apoyo de sus soldados, pudo huir hacia las serranías cercanas. Allí, en un lugar llamado Quebrada de la Horqueta se resguardó junto a un pelotón de sus gauchos, quienes se ocuparon de cuidarlo hasta que, finalmente, diez días después, se produjo su fallecimiento como consecuencia de una infección generalizada e incontrolable (en aquellos tiempos y en esas circunstancias). Tenía sólo 36 años.

El borramiento de su presencia y de su accionar fue casi inmediato. La Gaceta de Buenos Aires, alejada de su ideario revolucionario fundacional y convertida, en aquellos años, en el instrumento periódico de la facción unitaria, el 19 de julio informó a sus lectores que «Murió el abominable Güemes al huir de la sorpresa que le hicieron los enemigos. ¡Ya tenemos un caique menos!». Con esta noticia quedó oficialmente inaugurado el camino hacia el olvido que habría de recorrer el *peligroso* e indisciplinado general.

Cómo no condenar al olvido a quien había declarado, sin dudar, en una carta dirigida al Capitán español Pedro Olañeta, –que había sido enviado por sus jefes a sobornarlo en 1816–, cuando la revolución rioplatense era la única que resistía a la decisión política tomada por el restituido Fernando VII de recuperar los territorios coloniales insurrectos, que «A nada temo, porque he jurado defender la Independencia de América, y sellarla con mi sangre. Todos estamos dispuestos a morir primero, que sufrir por segunda vez una dominación odiosa, tiránica y execrable».

Sin embargo, no fue una empresa exitosa, porque aunque los notables intelectuales–predominantemente de origen porteño– pusieron empeño para borrar sobre borrado, con el objetivo de hacer desaparecer cada uno de los hechos que protagonizó y cada una de las ideas que pensó y cada una de las palabras que pronunció y escribió, los hacedores de la patria republicana y liberal no pudieron embestir a la historia y Güemes terminó por emerger, de la mano de aquellos historiadores encargados de recuperar de los pliegues del pasado a los anónimos, a los innombrables y a los ausentes para restituirlos y volver a ubicarlos de donde nunca debieron irse: de las historias de las luchas de los pueblos por su liberación.

Pintura de portada: Óleo sobre tela por M. Prieto. No se conocen retratos hechos en vida de Güemes.

Bibliografía

- Balmaceda, Daniel (2011). Historias de corceles y de acero de 1810 a 1824. Sudamericana. Buenos Aires.
- Colmenares, Luis Oscar (1998). Martín Güemes. El héroe mártir. Sudamericana. Buenos Aires.
- Cornejo, Atilio (1946). Historia de Güemes. Academia Nacional de la Historia. Espasa Calpe. Buenos Aires.
- García, Juan Agustín (2006). La ciudad indiana, sobre nuestra incultura y otros ensayos. Universidad de Quilmes. Buenos Aires.
- Mata, Sara Emilia (2008). Los Gauchos de Güemes. Sudamericana. Buenos Aires.
- Mendoza, Maximiliano (2020). Entrevista a Gabriel Di Maglio. Sin la Guerra Gaucha, la independencia no podría haber sido ganada. Diario Página 12. 17 de junio de 2020. Buenos Aires.

- O'Donnell, Pacho (1998). El grito sagrado. La historia que no nos contaron. Sudamericana. Buenos Aires.
- Pomer, León (1998). La construcción del imaginario histórico argentino. Editores de América Latina. Buenos Aires.
- Tarruella, Alejandro (2021). Güemes. El héroe postergado. Editorial marea. Buenos Aires.
- Yerushalmi, Y. y otros. (1998). Los usos del olvido. Nueva Visión. Buenos Aires.

20 DE JUNIO

Bajo una misma bandera.

Prof. Norberto Sola.

¿Qué es pensar a Belgrano? ¿Cómo interpelar a un prócer? ¿Qué pensaba Belgrano?...

Hoy en pleno siglo XXI dónde todo se cuestiona, dónde todo se sobrevalora o desmerece creo oportuno en estas fechas pensar a Belgrano interpelando que pensaba y que proyectaba allá por 1800.

Belgrano no solo fue el creador de la insignia patria y ese militar que las improvisaciones de los primeros pasos de la revolución llevó a grandes campañas militares. Belgrano fue mucho más que todo eso, fue un pensador inquieto y molesto; esos sujetos que donde quieran que estén incomodan.

El creador de la bandera fue ante todo un anegado patriota, un sujeto que pensaba una patria para todos, dónde la empatía e inclusión era monedas corrientes en sus escritos y pensamientos.

En los albores de la independencia ya pensaba en monarquías americana-española e incluir a los pueblos nativos.

Belgrano y los Naturales.

En su labor como Secretario del Real Consulado de Buenos Aires, cargo que ejerció desde 1794 a 1809, visitó todas las provincias que formaban el entonces Virreinato del Río de la Plata. Recorrió las geografías, conversó con sus habitantes y conoció sus costumbres, problemáticas y diferentes formas de vida.

Tanto en sus diarios de viaje, como en las redacciones de artículos para los periódicos locales, Belgrano se ocupó de la integración indígena.

En sus escritos elogió la educación de los indios pampas, que impartían a sus niños y la organización de las jefaturas de los caciques.

En sus Memorias Consulares de 1795, hablaba de la creación de una Escuela de Comercio y de una Escuela Práctica de Agricultores, instituciones que favorecían la situación educativa, económica y social de los campesinos y de los indígenas, y fortalecían a la patria fomentando la industria y el comercio.

Durante la expedición al Paraguay, en diciembre de 1810, redactó el Reglamento para el Régimen Político y Administrativo y Reforma de los Treinta Pueblos de las Misiones. En sus artículos sentaba posición sobre los derechos y obligaciones de los nativos:

«Art. 1: Todos los Naturales de Misiones son libres, gozarán de sus propiedades, podrán disponer de ellas, como mejor les acomode».

«Art. 2: Desde hoy los libertos del tributo, y a todos los Treinta Pueblos, y sus respectivas jurisdicciones los exceptuó de todo impuesto por el espacio de diez años».

«Art. 4: Respecto a haberse declarado en todo iguales a los Españoles que hemos tenido la gloria de nacer en el suelo de América, les: habilito para todos los empleos civiles, militares y eclesiásticos...».

«Art. 5: A los Naturales se les darán gratuitamente las propiedades de las suertes de tierras...».

Además Belgrano se dirigía de ésta forma a las autoridades de Mayo:

«Persuádase Vuestra Excelencia que como se hallan hoy todos los naturales, y sus pueblos de nada pueden servir, y que si se los deja como están van a su ruina sin beneficio para nadie, y que sólo con unas providencias benéficas llevadas a ejecución podrá sacárselos del borde del precipicio en que se ven, degradadas en tales términos que parece que han degenerado de la especie humana en ellos.

(...) Mis conversaciones acerca de sus derechos y de los cuidados de Vuestra Excelencia para sacarlos de un estado de abyección tan espantosa, algunas distinciones que le he concedido, con destino al cuerpo de Milicia Patriótica que dispongo: sentarlos a mi lado, darles la mano, y aquellas atenciones de hombre a hombre que he practicado con estos infelices para que los han sacado de un letargo profundo, y vuéltalos a la luz del día».

Durante los debates previos a la declaración de la independencia, Belgrano presentó a los congresales una nueva forma de organización de gobierno basada en una monarquía inca. Esa monarquía tendría sede en Cuzco y un carácter parlamentario.

Belgrano tenía conocimiento de que las monarquías europeas discutían el retorno a las concepciones absolutistas anteriores a la Revolución Francesa. Consideraba que lo mejor para la causa americana era tener un rey y una dinastía de linaje americano, y así lograr el apoyo de las poblaciones de Perú y del Altiplano en pos de lograr la independencia total del continente.

Generales como San Martín y Güemes apoyaron la propuesta de Belgrano. Pero en el Congreso de Tucumán, a pesar de que la mayoría de los diputados coincidía con Belgrano, el sector que no estaba de acuerdo –en su mayoría diputados porteños que buscaban mantener la centralidad de esta ciudad sobre el resto del país– logró rechazar la iniciativa.

Cuando la patria nacía las ideas de Belgrano no descansaban nunca: soberanía, economía, derecho, pueblos originarios, recursos naturales, religión, Independencia.

Cien años antes que Sarmiento, Belgrano había fundado escuelas y avanzado en la construcción de una educación pública y gratuita e inclusiva; necesaria para esa patria libre y soberana que se estaba fundando. Y para Belgrano, las mujeres, los niños, los pobres y los indígenas formaban parte de esa patria naciente.

Hoy en pleno siglo XXI donde las frases se usan como slogans publicitarios por ejemplo: *la patria es el otro* o *Defendamos la República*, deberíamos replantearnos: ¿Quién es ese otro? A quién atacamos para defender la República?

Belgrano nos lleva a pensarnos como personas y como sociedad, qué hacemos para levantar su bandera si en nuestros actos tenemos empatía e inclusión...

Bibliografía:

- Manuel Belgrano: su visión sobre el rol de la mujer y los pueblos originarios. Ministerio de Cultura.

20 DE JUNIO 1820-2021

«Que la bandera no tape el cielo»

Actos escolares como «Clínicas de Historia». Una galería artística virtual.

Bandera. El legado de Belgrano. 1) el presente.

Prof. José Hugo Goicoechea.

Por un lado, partimos de la bandera argentina como el gran legado de Belgrano. Más allá del hecho creativo en el entramado del proceso revolucionario de la independencia sudamericana, la pensamos desde su imaginario social, es decir, como símbolo patrio. Por otro, nos enfocamos en los actos y efemérides escolares como *clínicas de historia* en contexto de confinamiento responsable y solidario, formato de encuentro virtual que puso en tensión prácticas de enseñanza alternativas. El arte como escenario de construcción en tiempos tecnoeducativos.

La consigna de la propuesta audiovisual del canal Encuentro fue el disparador: «Queremos hacer un documental histórico, reflexivo y filosófico, pero también épico y esperanzador sobre el símbolo que nos une bajo sus colores, pero también sobre su creador, el General Manuel Belgrano. ¿Qué es una bandera? ¿Por qué colgamos una tela celeste y blanca en nuestros balcones ante cada fecha patria o mundial de fútbol? ¿Qué sentido tiene, que representa en nuestro imaginario? ¿Para qué sirve tener una bandera y una escarapela? ¿De dónde proviene esa costumbre de que los pueblos tengan símbolos? ¿Qué representa el acto de izar una bandera? ¿Por qué los niños de cuarto grado en las escuelas de Argentina hacen la promesa a la bandera? ¿Es el único legado del creador? ¿Quién fue Manuel Belgrano y cuáles eran sus ideas? ¿Qué papel jugaba en la revolución? ¿Por qué él mismo se convirtió en un símbolo patrio?»^[1]

Video documental recurso: <https://www.youtube.com/watch?v=et2VcEhS4F8>

Propuesta artístico pedagógica:

Sabemos que la telefonía celular resulta un soporte artístico para todo tipo de proyecto visual. Nos potencia como pequeños editores, documentalistas. Así, a través de un pequeño video, pensamos recrear artísticamente nuestras actuales y cotidianas batallas, las que llamamos ¿belgranianas?. ¿Qué atributos deben tener nuestras prácticas sociales para llevar tal significación? ¿Valores que se libran en la calle, en nuestros hogares, en el trabajo, en la vida misma? En nuestro contexto de pandemia, ¿por qué verlas como batallas cotidianas?

Enarbolar y embanderar nuestras vidas, nuestros barrios, nuestros hogares, los rincones de la patria, *nuestra casa común*. Hacerla visible como estandarte vivo de nuestras luchas diarias e izamientos cotidianos, urbanos, rurales, masivos y populares. Un juramento íntimo de envolvente espíritu belgraniano, se puede hacer cuerpo, identidad. Presencia vital de un profundo sentir revolucionario, el pensarnos desde nuestras prácticas sociales como proyección de sus significados.

^[1] PROYECTO FILOARTESOFIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES- 2020 «Los actos y efemérides escolares- Una mirada historiográfica y pedagógica crítica» En el marco del bicentenario de la muerte del Gral. Manuel Belgrano (1) y (2) Responsables: Prof. José Hugo Goicoechea- Prof. Fernando Ríos. Dicho proyecto nace de la oportuna convocatoria del Canal Encuentro para la elaboración de un video documental conmemorativo. Consagrada nuestra participación en el proyecto del cineasta y documentalista Mauricio Minotti, difundimos su estreno LA BANDERA, EL LEGADO DE BELGRANO, el sábado 20 de Junio en dicho canal educativo. Con ello reforzamos el abordaje filotesofico de los contenidos de Ciencias Sociales para la formación docente en los estudiantes de la formación docente para los niveles Primario y Secundario del Prof. de Historia, en cuanto al tratamiento de las efemérides y actos escolares. Destacamos la participación de los docentes y alumnos de las Escuelas Primarias destino N° 1260 *Valentin Antoniuuti*, N°1112 *Leon Gauna* de Villa Constitución y N° 6076 *Unión Nacional* de la localidad de Pavón. La participación y entrevista virtual al prestigioso cineasta Mauricio Minotti y a en CÁTEDRA LIBRE, la exposición académica del Director del Canal Encuentro, Profesor Javier Trimboli. Un especial agradecimiento al Área de Cultura de la Comuna de Pavón, a su directora Belén Gómez, al editor del video documental Ignacio Giovanetti y a los supervisores del área Plástica de la Regional VI del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe por participar del plenario virtual de presentación y socialización en vivo de la Galería Artística Virtual

Crear subjetividades, de eso se trata:

Significar es aprender de lo vivido. ¿Cómo los contenidos *bandera*, *Belgrano* cobran vida?

A pesar de la virtualidad nuestra propuesta es lúdica por donde se la mire. Analizar la obra de Pedro Blanqué es meternos en su paño y pensarnos como ese niño y esa madre en tiempos de Belgrano. Asumir un viaje personal sobre su historia e imaginar y proyectarse hacia el futuro. Reconocernos creadores como un legado permanente de Belgrano, resulta el disparador para invitar a escuelas y familias que se sumen. La consigna, en un torbellino de ideas exploratorias es imaginar diálogos entre los integrantes de la obra cual globos de una historieta.

Transformamos así en palabras la citada obra: ¿Qué le indica y le dice la madre a su hijo? ¿Qué piensa ese niño como protagonistas de ese momento histórico? ¿Habrán comprendido la real importancia de ese momento? La trasladamos al presente y ¿qué pensamos y sentimos cuando se enarbola en la escuela? ¿En qué momentos la sienten emocionados, la sienten importante? ¿Qué significados proyectó Belgrano en ese momento? ¿Cómo se la reconoce colectivamente?

BANDERA de banderas:

Diversificamos los recursos y con ellos viajamos en el tiempo sin cronologías fijas. La bandera Wiphala con su colorido significado, nos motiva a preguntar: ¿Sabían que los pueblos originarios de Abya Yala (América) también tenían sus banderas? ¿Qué significa Wiphala y que nos dicen sus colores? ¿Qué cosmovisión del mundo y legado representa? Como construcción colectiva, ¿la bandera de Belgrano incluyó a los pueblos originarios de América?

La bandera artiguista de la Liga de los Pueblos Libres también es significativa. ¿Por qué las guerras civiles entre el poder centralista del Directorio porteño de Buenos Aires y las autonomías federales de las provincias adicionaron nuevos sentidos a la bandera de Belgrano? ¿Por qué hubo una de los *Pueblos Libres* en las Provincias Unidas del Río de la Plata? ¿Estaban tan unidas? El artiguismo la recrea con el cruce de una franja colorada. ¿Qué simboliza esta franja en el conjunto de posiciones y proyectos políticos existentes? Se puede pensar la bandera belgraniana en debate con las banderas regionales, sobre todo las nacidas en las provincias litoraleñas, enfrentando al Congreso de Tucumán y al unitario Director Supremo. Ese trazo rojo punzó, sangre derramada por la independencia, reconoce a los pueblos que luchan por el federalismo y hoy perdura como señal viva de una Nación Federal. ¿Federalismo inconcluso, en construcción? Si crear una bandera significó un acto revolucionario, ¿qué acción revolucionaria nos interpela hoy? ¿Qué debates actuales crean nuevas banderas?

Para muestra basta una región:

Como en un calidoscopio de contextos, encontramos un sentido belgraniano en los bordes de nuestro territorio. El pasado, el presente y el futuro serán los recursos temporales de nuestro nuevo abordaje problemático y lo regional, nuestro *locus de enunciación*: el del Pago de los Arroyos Santafesinos y Bonaerenses dividido por la guerra civil argentina (1819-1861). El sentido original de la creación belgraniana se contrapone con el de la guerra civil, argentinos que se enfrentan con la misma bandera en el conflictivo proceso histórico argentino. Las batallas y guerras intestinas se reconocen hoy en contundentes conflictos de intereses. ¿Cómo ponemos en valor a nuestra bandera en las contemporáneas batallas? Respuestas que nos permitirán pensar sus representaciones ideológicas y al final del camino crear las banderas símbolos del futuro.

La batalla de Pavón del 17 de septiembre de 1861 expone los objetivos belgranianos y sanmartinianos de unión latinoamericana, la de «no desenvainar la espada para derramar sangre de hermanos». Su sentido histórico nos pone en alerta sobre el sentido cultural de nuestra enseña patria.

¿Por qué el documental *La Batalla de Pavón* nos plantea una reflexión sobre su significado actual y futuro de la bandera argentina? ¿Por qué una mirada regional posibilita que cobre un nuevo sentido?

https://www.youtube.com/watch?v=WxEDUIKD_iE

Bandera. El legado de Belgrano. 2) el futuro

La proyección futura de Belgrano es elocuente. En parte logró imponerse a posturas separatistas, aunque regiones constitutivas del ex Virreinato hayan defecionado. Paraguay, Alto Perú, Chile y Uruguay, crearon sus propias banderas. Si mantuviéramos ese sentido y continuáramos con su legado podríamos enarbolarla con diversos proyectos inconclusos y superadores. Una proyección simbólica de la integración continental de los pueblos de sudamérica. Sobre estos planteos ¿qué recreaciones artísticas y éticas podrían tener los símbolos argentinos del futuro dentro de América Latina?

¿Sabías que la localidad de Pavón es un *nodo mundial de la Paz* y que, junto a otras localidades del mundo comparten con sus símbolos nacionales una bandera mundial de la Paz? Si el legado de Belgrano refleja la luchar por la independencia, ¿qué banderas o símbolos crearíamos en representación de la integración latinoamericana y la Paz mundial? ¿La bandera de la Paz?^[2] Las guerras siguen mediando como estrategias frente a los conflictos, contexto por el que se hace necesario pronunciarnos. El desafío es pedagógico como político, resignificar la creación de la bandera y sus usos simbólicos como proyectos futuros de independencia, de integración pacífica y permanente entre los pueblos.

Interpretamos cada uno de sus campos de significación: la *ciencia*, el *arte* y la *cultura* en la elaboración de un collage de conceptos, colores, valores, dibujos, texturas, melodías, ritmos, vivencias, sentimientos, testimonios, anécdotas, objetos, juegos, relatos, hechos históricos, emociones, sueños y argumentamos cómo se relacionan con nuestra celeste y blanca.

El *capital simbólico* es nuestro contenido. ¿Cuál es la importancia de los símbolos? ¿Qué nos dicen las imágenes antes de ver su correspondiente símbolo? ¿Qué tiene que ver un símbolo con la identidad? ¿Por qué estamos rodeados de símbolos? ¿Sólo los países tienen símbolos? ¿Cómo inciden en nuestras conductas? ¿Qué prácticas sociales generan símbolos?

Nuevas estrategias como banderas creadas:

El movimiento creativo puso en duda el sentido de las líneas históricas como meras cronologías. ¿De qué manera artística podemos representar el tiempo histórico? ¿Utilizar figuras geométricas para representar los acontecimientos pasados y presentes? Recrear recursos nuevos nos ayudará a pensar los nuevos símbolos belgranianos del futuro ¡Qué buena idea! ¿reemplazarla por cubos de papel? (ver video) Todas las caras de los cubos representan secuencias en el proceso de la vida del revolucionario. ¿Qué hechos y pasajes históricos incluyen? Podríamos describir los sucesos a la par. Un conjunto de cubos confeccionados con papel conjuga una etapa determinada, un contexto. ¿Qué nombres podrían tener estos cubos? ¿Y si los unimos y construimos un edificio temporal espacial? ¿Qué otros contenidos podrían generar otras opciones creativas? Una bandera con cubos, una creación colectiva.

Manos a la obra creadora^[3]

La elaboración de videos caseros, desplegando los resultados del proceso creativo, motivó la realización de un documental con todos los aportes. Asumir un viaje personal sobre la historia de Belgrano haciendo un salto en el tiempo. ¿Cómo a través del arte el pasado se hace presente y nuestras bande-

^[2] Esta bandera paz fue creada en 1935, en el Acuerdo Roerich de la Paz, el cual fue firmado por un total de 21 países americanos. Dos años más tarde, ese pacto fue suscripto por todos los Estados que formaban la Liga de las Naciones, que fue predecesora de las Naciones Unidas. Diseñada por el artista Nicholas Konstantín Roerich, en 1957 ya era aceptada por 77 países. En el pacto se hablaba de vivir la unidad en la diversidad, con el objetivo de alcanzar la paz y la armonía. El símbolo de la bandera paz se encuentra en el centro de la misma. Se trata de un emblema con una antigüedad de nueve mil años, puesto que apareció por primera vez en unas pinturas rupestres en Mongolia. Consiste en tres esferas dispuestas de tal manera que forman un triángulo con el vértice hacia arriba. Es de color magenta sobre un fondo blanco, y representa la ciencia, la espiritualidad y el arte, unidos por el círculo de la cultura. Roerich eligió esta insignia debido a que se puede encontrar en prácticamente todas las culturas y religiones. De hecho, hay que resaltar que esta bandera no está asociada a ninguna ideología ni religión concretas, sino que pretende ser un símbolo universal. En la India se le conoce como chintamani, y en la cultura tibetana, como el que disuelve la oscuridad.

^[3] OBJETIVOS problematizados: – ¿Cómo, a través de un proyecto de programación pedagógica cultural fisolartesófica en Ciencias Sociales –centrado en la articulación de niveles y escuelas primarias destino y en contexto remoto y virtual-, transformamos los tradicionales actos escolares? – ¿Cómo concebir floartesóficamente los contenidos curriculares, articulado pasado con presente, ciencia con producción artística, proyecto escolar con participación familiar, cultural, dándole vida a la historia en contexto remoto virtual? – ¿Cómo el aprender se materializa en un producto artístico concreto? – ¿Cómo con los diferentes reconocimientos del legado presente y proyección futura de la bandera de Belgrano, comprendemos el actual contexto social? – ¿Por qué no conocemos nuestra historia y de hacerlo, reproducimos la versión dominante del porteño, una historia nacional sin diferencias, sin mujeres, sin otras diversas culturas, sin conflictos, sin la multiplicidad de identidades y regiones, consolidando el modelo urbano eurousacéntrico colonial? – ¿Cómo hacer comprensible la historia argentina a través de investigar e incluir a tantas historias relegadas, locales y regionales? – ¿Por qué generar nuevos símbolos, identidades en construcción, refuerza el ideal belgraniano hacia el futuro? – ¿Por qué socializar públicamente los resultados y generar instancias culturales que involucren masivamente a la población?

ras creadas hacen futuro? Así, con todas las producciones y sus fundamentaciones grabadas armamos un «museo-galería artístico virtual».

Producción que anticipa la creación de un *recursero* o banco de recursos y estrategias belgranianas, una mochila didáctica para el trabajo del docente y del alumno será nuestro proyecto, una bitácora de proyectos transcurriculares. Este planteo pedagógico cultural genera las condiciones para la elaboración de nuevos y futuros proyectos escolares, otros contenidos problematizados desde este abordaje filoartesístico ¿Cómo –ejercitando su producción relacional– nos orienta en la proyección de nuevos abordajes? Ya está en marcha la construcción colectiva de una «efeméride regional histórica ambiental».

Los invitamos a la presentación de nuestra muestra visual, nuestro museo artístico virtual 2020.

(video) <https://www.youtube.com/watch?v=CF8bjTPI2M>

Que la bandera no tape el cielo. 3) El contexto.

¿Por qué el 20 de junio es el día de la bandera? Su creación fue el 27 de febrero de 1812, un hito más de la trayectoria belgraniana. ¿Se desvanece el principio revolucionario cuando el Triunvirato no autoriza a Belgrano el uso de la naciente insignia? ¿Qué razones esgrimió a hora de rechazar los argumentos de Belgrano? ¿Cómo explicamos que mientras Belgrano embanderaba a sus tropas en plena campaña hacia el Paraguay, en el fuerte de Buenos Aires flameaba el pabellón español? Contradicciones como estas son estructurales en nuestra historia.

Belgrano fue un actor clave en los sucesos de Mayo de 1810 ¿Qué proyecto político representa Mayo y cómo se llega al 9 de Julio de 1816?

Revolución e Independencia no se pueden disociar en absoluto. Si la independencia es una construcción en el tiempo y el espacio ¿Hasta qué punto el proceso revolucionario concluyó en 1816? ¿Por qué las disociamos? La «máscara de Fernando VII sigue presente como una tendencia posrevolucionaria instalada en nuestras prácticas. ¿Enmascaramos nuestra realidad todo el tiempo? Resulta que los lazos coloniales son epistémicos, culturales, pedagógicos.

Belgrano era un «Morenista» «Jacobista» y eso tiene su alcance político frente a la divisoria ideológica de los argentinos. Nacen así las matrices modélicas de nuestra actual grieta política, condición pendular de nuestra dependencia.

Disociar y olvidar otras biografías en el contexto de Belgrano es también una tendencia escolar. ¿Por qué son olvidados por la historiografía liberal las acciones de Juana Azurduy, Manuel Asencio Padilla, Artigas y el indio Juan Hualiparrimachi? Con la misma mezquindad con que sus contemporáneos lo olvidaron, pobre y enfermo, lo redujeron historiográficamente al símbolo creado. Recordar a Belgrano sólo por la creación de la Bandera es un acto de injusticia histórica.

Luego de jugar y aprender investigando, nos debemos un serio debate histórico sobre las proyecciones actuales del plan emancipador de Manuel Belgrano, Mariano Moreno, José Gervasio de Artigas, Bernardo de Monteagudo, San Martín y Simón Bolívar. Raíces del pensamiento emancipador latinoamericano.

Bibliografía y recursos académicos utilizados

- Félix Luna (1997) *Historia Argentina*. Revista Todo es Historia.
- Goicoechea José Hugo (2020) *Jugando con la Historia Regional - La Villa del Medio de la Guerra Civil* Artículo Revista Síntesis de Historia- San Lorenzo.
- Goicoechea, José Hugo; Ríos, Fernando (2020) *Filoartesofía de los contenidos sociales*. FARO DOCENTE Revista educativa ISPEL 3 Villa Constitución- Año 1 Numero 1.
- Goicoechea, José Hugo (2020) *El artiguismo como brújula política de los argentinos*. Artículo Revista HUELLA. Instituto Artiguista de Entre Ríos. Paraná EN1 29

- Goicoechea, José Hugo (2008) *La Villa de la Constitución* Tomo 1, Tomo 2 Aquí Mismo Grageas de historia argentina en historietas. Buenos Aires. Loco Rabia-
- Goicoechea, José Hugo (2000). *Clínicas de Historia*. Revista Aula Abierta. Buenos Aires. Ed. La Obra
- O'Donnell, Pacho (1999) *El grito sagrado. El Águila Guerrera. La Historia Argentina que no nos contaron*. Buenos Aires. Ed. Sudamericana.
- Najmanovich, Denise (2008) *El mito de la objetividad*. Ed. Biblos. Buenos Aires.
- Ozlak, Oscar (1998) *La Formación del Estado Argentino*. Buenos Aires. Ed. Belgrano.
- Rosa, José María (1973) *Análisis histórico de la Dependencia Argentina*. Buenos Aires Ed. Guadalupe.
- Travnigani, Henry (1973) *Análisis económico y político de la dependencia*. Buenos Aires. Ed. Guadalupe.
- Cátedras Libres. Ispel N° 3 Eduardo Lafferrere- Departamento de Extensión Comunitaria. 2020
- Gotta, Claudia (2020) Charla Catedra Libre "12 de Octubre día del encubrimiento de Abya Yala. Ispel 3 E. Lafferriere VC.
- Trimboli, Javier (2020) Entrevista Catedra Libre- *Bandera. El legado de Belgrano*. Ispel 3 E. Lafferriere VC -.
- Recursos pedagógicos:
- Goicoechea, José Hugo (2019) *Las Matías de Pavón* Obra teatral. Proyecto pedagógico Aquí Mismo y cátedra Ciencias Sociales y su Didáctica 1. Ispel 3 Villa constitución. Intervención teatral musical- 158° de la B. de Pavón. Área Cultura Pavón.

Videos documentales:

- LA BANDERA, EL LEGADO DE BELGRANO. Canal Encuentro. <https://www.youtube.com/watch?v=et2VcEhS4F8>
- Documental 1- *Pavón, la película* - 1er taller la historia cobra vida- Área Cultura Pavón- 2018)
- https://www.youtube.com/watch?v=WxEDUIKD_iE&fbclid=IwAR2U-LxAjuAuQc3-1t7YiO8jJ1clh6Nau9ggc6MtMChfWVM-p2Xm0kfA7v3M

Imagen: «Creación y jura de la bandera en el río Paraná», de Pedro Blanqué; óleo/tela, Buenos Aires, 1895. Colección Museo Histórico Provincial de Rosario Dr. Julio Marc. Donación Municipalidad de Rosario.

Prof. Mag. José Hugo Goicoechea- Instituto Superior de Profesorado N° 5003 Eduardo Lafferriere Villa Constitución- Santa Fe

29 DE JUNIO

«El día de la Independencia olvidada» 1815 – 2021

Actos escolares como «clínicas de historia»: Los juegos de simulación hacen justicia.

Prof. Mag. José Hugo Goicoechea – ISPN° 5003 Eduardo Lafferriere Villa Constitución.

Problemática:

¿Por qué el 9 de Julio de 1816 fue la segunda declaración de Independencia? La primera declaración de nuestra independencia fue el 29 de junio de 1815 en el Arroyo de la China, hoy Concepción del Uruguay, provincia de Entre Ríos. ¿Por qué no es reconocida y recordada? ¿Qué provincias participaron? ¿Por qué las provincias federales lideradas por el *Protector* José Gervasio Artigas no participaron del Congreso de Tucumán de 1816? ¿Por qué el caudillo oriental no pertenece a nuestro imaginario nacional junto a Belgrano, San Martín, Güemes, entre tantos otros? Si es el héroe máximo del Uruguay ¿que tendrá que ver con los argentinos?

Son las clínicas de historia las que planifican un revisionismo decolonial sobre los tradicionales formatos de la historia liberal y la escuela positivista.

El recurso:

Los juegos de simulación o de roles son vitales para componer el íntimo clima de época y las problemáticas concretas hechas cuerpo. Traducir en primera persona la biografía de Artigas y sus contemporáneos en constante diálogos, es reconocer directa e indirectamente las condiciones políticas e historiográficas del fragante reduccionismo injusto y estigmatizante. ¿Por qué con Artigas? ¿Quién fue?

Soy Artigas...

Mis padres fueron Don Martín José Artigas y Doña Francisca Antonia Arnal. La sangre india materna corre por mis venas.

Después de estudiar en el colegio franciscano de San Bernardino, me dediqué a las tareas rurales, cosa que me gustó mucho desde chico. En la estancia de mi padre había que hacerse hombre frente a los ataques permanentes de indios y bandeirantes portugueses. Charrúas que, de tratarlos como iguales, son gente buena amante de su tierra, aliados y fraternos con los criollos, negros, pardos y mestizos de nuestra tierra americana.

Es así que ingresé como soldado de caballería en el regimiento de Blandengues, participe activamente en defensa y reconquista de Buenos Aires durante las invasiones inglesas como así también en la defensa de Montevideo.

Nunca olvido cuando deserté del ejército de colonias y me puse a entera disposición de la Junta Revolucionaria de Mayo, la de Buenos Aires, para destituir al nuevo Virrey del Río de la Plata en Montevideo. Lideré uno de los levantamientos más importantes contra el dominio español reclutando a un verdadero ejército popular. Es allí que comprendí lo valioso de nuestra gente gaucha, india y afroamericana, la que me agradeció eternamente el reparto de tierras y ganado español.

¡Pero descubrí también las mentiras e intereses de la burguesía porteña! ¡Sí! ¡La del gobierno de Buenos Aires que firmó un armisticio con el Virrey Elio habiendo derrotado a los españoles en mayo de 1811 en el combate de Las Piedras! ¡Que ridiculez! Me desautorizaron como líder revolucionario en estas tierras del Río de la Plata. Me obligaron a levantar el sitio de Montevideo y retirar mis tropas patrias. ¿Quién los entiende? ¿De qué revolución nos hablan, a nosotros que le ponemos el pecho a las balas?

Buenos Aires no me reconoce hijo de esta tierra americana. Es capaz de aliarse a cualquier interés en contra de su propia madre. Así es como me rearmé desde Entre Ríos para reorganizar la lucha, pero ahora con los porteños como enemigos. Es más, porteños y portugueses entrelazados para derrotarme a mí, el «Protector de los Pueblos Libres»

¿Negociar con los extranjeros? ¿Entregar la Banda Oriental a los portugueses? Vayan a decirles a mis Charrúas que su nuevo jefe es ese tal Manuel Sarrautea. ¿Qué idea tiene éste de los males orientales? si no piensa más que aniquilarnos para liberar su comercio con los ingleses.

He sido reemplazado y mis diputados orientales han sido rechazados por la Asamblea Constituyente de 1813. Es que es clara mi intención federal para las Provincias Unidas del Río de la Plata. ¡Unidas! ¿Bajo qué condiciones?

...Claras son mis instrucciones, declarar de inmediato la independencia absoluta de estas colonias, absueltos así de toda obligación de fidelidad a España y a la familia de los Borbones y que toda conexión política entre ellas deba ser totalmente disuelta. ¿Qué no es oportuna aún? ¿Cuándo lo será? No hay lugar para especular con esto.

Ya lo afirmé en el Congreso de Tres Cruces convocado en abril de 1813: «La soberanía particular de los pueblos será precisamente declarada y ostentada como objeto único de nuestra revolución. La unidad federal de todos los pueblos e independencia no sólo de España sino de todo poder extranjero»

Como recurso, un juego de contextos en primera persona, un texto vivo de un Artigas omnipresente y una convocatoria histórico: el 29 de junio de 1815 el Congreso de Oriente en Concepción del Uruguay, las provincias litorales integrantes de la Liga de los Pueblos Libres declaran la independencia. Entonces ¿Por qué concurrir al Congreso de Tucumán de 1816 si ya habían cumplido con tal propósito? Los negacionistas acusan ¿Por qué no existe acta alguna que formalice su declaración? ¿Será que la hicieron desaparecer sus enemigos, los portugueses o sus aliados los unitarios liberales vencedores de la guerra civil? No es descabellado desaparecer intencionalmente y borrar de la memoria todo aquello que cuestione el poder hegemónico de turno.

Sigue Artigas en primera persona:

La Banda Oriental es parte constitutiva de las Provincias Unidas del Río de la Plata, pacto de una estrecha e indisoluble confederación ofensiva y defensiva. Todas las Provincias tenemos igual dignidad, iguales privilegios, y derechos y cada una renunciamos al proyecto de subyugar unas a otras.

Como si fuera poco, estamos echados a la suerte del avance portugués, y a la vez ¿Buenos Aires invade militarmente a nuestros aliados? ¿Somos díscolos y rebeldes porque proclamamos autonomía y confederación? ¿Cómo asistir al Congreso de Tucumán, si sabemos de sus propósitos? Divididos, auspician la creación de otra nueva nación o sumisos incorporados al imperio portugués. Me estoy quedando sólo.

Nuestra declaración de la independencia es requisito fundamental de nuestra alianza libertaria. Declarar la independencia es condición de nuestra unión federal. ¿Libres de quiénes creen ustedes?

El Congreso del Oriente o de Concepción del Uruguay del 29 de junio de 1815 no figura en las efemérides nacionales argentinas ni uruguayas. Se declaró la Independencia en esta parte del cono sur, la primera de nuestra historia, y no se la conmemora aún. ¿Por qué olvidada por nuestra historiografía y nuestras efemérides escolares? Su omisión es materia de estudio y análisis. Cuando Artigas tomó conocimiento de la Declaración de Independencia en San Miguel de Tucumán el 9 de julio de 1816, escribió al Director Supremo en Buenos Aires, Juan Martín de Pueyrredón el 24 de ese mes: «A más de un año que la Banda Oriental enarboló su estandarte tricolor y juró su independencia absoluta y respectiva. Lo hará V.E. presente al Soberano Congreso para su Superior conocimiento». (O'Donnell, 2016)

La Liga de los Pueblos Libres se había conformado en oposición a la orientación política del gobierno revolucionario en Buenos Aires. Para 1814 incluía Entre Ríos y a comienzos de 1815 su influencia llegó hasta Santa Fe y Córdoba. Las banderas de *libertad* y *unión* confederales levantadas por el artiguismo sintetizaban los reclamos de pueblos y provincias autoconstituidos como nuevos sujetos soberanos. Estas ideas chocaban con la concepción centralista que veía en ellas, división, anarquía y disolución de la nación. Desde una extrema politización del concepto, el Directorio de las Provincias Unidas reforzaba la carga negativa del mismo, aplicada tanto a las personas como a los cuerpos territoriales. Para las primeras, *independencia* implicaba no sujetarse a las reglas que eran la base del orden social. Respecto a los territorios, encerraba peligros que iban desde un *espíritu de provincialismo* hasta un atentado contra la unidad nacional. 1815 marcó el momento de mayor expansión del Protectorado; un congreso a realizarse en Concepción del Uruguay a fines de junio debía sellar los lazos de la confederación.

Nuestro Artigas representado nos concluye:

Los intereses portugueses por extender sus dominios al Río de la Plata son coincidentes con nuestra derrota. ¿Avanzan bajo el propósito de *pacificar* a la Banda Oriental? ¿Para evitar la *infección* revolucionaria? ¿Qué soy jefe de bandidos? Parece que motivos sobran para que los portugueses se entiendan con el Directorio y la mayoría del Soberano Congreso. Ya nos habíamos pronunciado independientes sobre las únicas condiciones de la unión. La libertad.

Consigna: Te invitamos a que investigues el desenlace de toda esta historia. ¿Qué otra biografía contemporánea a Artigas, tal vez opositora a su figura, podrías traducir en primera persona? ¿Cuál otra campana suena frente a su postura? Te proponemos que consultes la biografía de Manuel de Sarratea o la de Juan Martín de Pueyrredón y puedas poner en sus palabras, el otro lado de *la grieta*.

La guerra civil parece perpetuarse en el panteón de los héroes nacionales. Sin efemérides, las luchas artiguistas parecen seguir estando presentes frente al olvido. «¿La conmemoración es, a veces, un olvido disfrazado? Olvidar ¿no es también la pérdida del otro?» (Candau, 2006)

Convencidos de que la narración en primera persona resulta el puente intertextual entre sujeto y documento histórico, nos invita a caminar junto Artigas sobre ese mismo puente. Reconstrucción dramática en movimiento que nos atraviesa subjetivamente por la historia.

Si el narrar es un proceso inherente a la naturaleza humana, como expresa Paul Ricoeur, a través del mismo organizamos el tiempo humano, el tiempo se convierte en humano cuando es narrado. Diríamos que cobra dimensión presente como un viaje personal. A través del relato en primera persona, no solo unificamos nuestra existencia, sino que la sentimos, la imaginamos. Mientras la narramos tomamos conciencia de quiénes somos, otorgamos un sentido y explicitamos la interpretación que damos a aquello que acontece. «La dimensión narrativa un importante recurso para la construcción de la propia identidad y para la escucha de *las otras memorias*, asumiendo el punto de vista del otro, sobre todo el de las minorías y el de los vencidos» (Castillo, Allori, 2005)

La geopolítica histórica del presente:

¿Cómo en tiempos de Artigas se desplegaba la trama geopolítica regional, la de la independencia del Paraguay y de la formación del Estado Uruguayo? La disgregación de las jurisdicciones coloniales resultó ser la tendencia continental bajo la extensa y burocrática estructura organizativa del Imperio

Español. La preponderancia de Buenos Aires como ciudad puerto, ex capital del Virreinato, iba en aumento. Era el centro económico y político de las Provincias Unidas del Río de la Plata. ¿Y Montevideo? ¿Qué intereses en juego se distinguían en disonancia? Artigas se negaba convertir a Montevideo y a toda la Banda Oriental en un puerto estado tapón. ¿Por qué un estado tapón? ¿Esta condición beneficiaba a que sectores sociales? ¿Cómo este contexto signaba la constitución de una Liga –de los Pueblos Libres– por encima de las Provincias Unidas del Río de la Plata? ¿Qué las desunían? ¿Artigas protector de qué, de quiénes?

La geopolítica de los ríos fue vertebral como base económica del conflicto político. Esto se corresponde con la necesidad de compartir la cuenca hídrica, la libre navegación de los ríos y la cuestión monopólica de la aduana de Buenos Aires como condición central del poder político de la ex capital puerto.

Y Santa Fe entre los dos fuegos. ¿Cuál fue el dilema político y económico en su doble dependencia con la Banda Oriental y con Buenos Aires? Santa Fe necesitaba establecer un lazo especial por su amplio litoral geopolítico. Si interpretamos que por la vía de la Banda Oriental Montevideo era puerto competidor con el de Buenos Aires, estaríamos hablando de un enfrentamiento entre burguesías locales portuarias. Ambas estaban deseosas de generar condiciones ventajosas con el comercio inglés. La idea de un estado tapón es la estrategia que Inglaterra propiciaba para sacar ventajas de las irreconciliables diferencias, condición que podemos observar hoy en la disputa soberana de la Hidrovía.

El Congreso Constituyente de 1813 fue fuertemente centralista ¿Negociaba con Portugal la eliminación de Artigas? ¿Justificaba su intervención a la Banda Oriental a costa de peligrar su soberanía? El Imperio del Brasil exigía su inclusión a su territorio. ¿Quién fue el enemigo? ¿Artigas o portugueses?

El contexto geopolítico de la Banda Oriental como área fronteriza con los portugueses, hizo vulnerable el proyecto artiguista. El poder central aprovechó este escenario para debilitar a su enemigo interior.

Por otro lado, Buenos Aires se había configurado en vínculo comercial con potencias extranjeras. Toda su actividad era producto de ese vínculo ágil y directo con el comercio y el capital ultramarino. ¿Qué pasó con las regiones y economías del interior? ¿Estaban en condiciones las economías regionales de asumir el reemplazo del viejo centro de consumo potosino? ¿Se adaptaron a los cambios del circuito comercial porteño liberado a la importación de productos extranjeros? ¿Qué posibilidades reales tenían las políticas a favor de las manufacturas y artesanías locales?

La historia en las clínicas cobra vida.

Los juegos de simulación resultan recursos estratégicos claves, ya que expresan en primera persona la representación de intereses e ideologías en pugna, comprometiendo el factor emocional y afectivo de los sujetos históricos jugando su incidencia en las decisiones personales e históricas. Relocalizan el vínculo directo entre acción-territorio, identifican espacios económicos en conflicto y despliegan un potencial escenario empático (la intervención de los estudiantes en grupos) a la hora de involucrar y resolver situaciones concretas. Lo social se hace cuerpo. Dichos juegos dejan al descubierto las potencialidades comprensivas de lo investigado y de aquello que no ha sido del todo abordado.

Con ellos y a la par, es posible definir los puntos cardinales del *locus ideológico* de su tiempo; una brújula política se puede construir y definir. Un estratégico recurso para distinguir posiciones y juegos de posiciones políticas dentro de una compleja palestra ideológica. ¿Cómo se relocalizan ideológicamente los partidarios de la confederación frente al modelo centralista porteño? ¿Federalismo y Confederación son lo mismo? El artiguismo ¿Norte del pensamiento latinoamericano?

A esta altura, las clínicas invitan al uso de las fuentes históricas apuntalando el trabajo de investigación. La gama de conclusiones empieza a tener forma. Nuestra condición actual de *República Federal* amerita seguir el análisis en el tiempo. ¿Un conflicto aún sin resolver?

El momento de problematización no termina ni se agota. Para su resolución disciplinar nos abocamos a construir artísticamente una galería de hombres y mujeres de nuestra historia que, a modo de

brújula ideológica y política de argentinos y sudamericanos, delinean los modelos de país en pugna. Morenistas vs. Saavedristas, el interior vs. Buenos Aires, Federales vs. Unitarios, resultan los cimientos más visibles de nuestras actuales diferencias políticas y sociales.

Artigas y su pueblo reviven como un acto de justicia.

La desaparición de fuentes y el sesgo ideológico excluyente es el resultado de casi 50 años de guerras civiles y otros 50 años de Estado oligárquico-conservador que dejaron las huellas autoritarias de más de 100 años de luchas sectoriales. La consolidación de un poder local, llamado *Nacional*, se reafirmó con las alianzas de poderes externos. Un país unitario con nombre de federal, un país autoritario con nombre de república. El federalismo terminó siendo el cartel que la oligarquía utilizó para fundamentar su definitivo modelo hegemónico, pampeano y agro exportador. Una práctica de represión y corrupción caracterizó las dobles posiciones de muchos personajes, priorizando más sus intereses que sus promesas.

Los que a pesar de todo supieron mantener sus ideales en consonancia con sus acciones, como Moreno, San Martín y Artigas, acabaron drásticamente sus vidas, ya sea por magnicidio o en el exilio, dejando en evidencia que no había lugar para las opciones revolucionarias y populares. Una historia de violencia legitimada por los poderes políticos y económicos parece regresar en América Latina con toda impunidad.

Nuestras clínicas son justicieras. Reivindicamos nuestra primera Independencia, como así también, nuestras primeras revoluciones sociales, como la de Túpac Amaru en el Alto Perú. No para borrar la consagrada importancia del 9 de julio de 1816 en Tucumán, sino para comprenderla complementariamente. ¿Dos independencias para un proyecto integrado de país?

Clínicas que como afirma Walter Benjamin, nos inviten a recuperar la densidad temporal y espacial de la historia; cuando hacemos memoria hacemos justicia. La imagen del pasado corre el riesgo de desvanecerse para cada presente que no se reconozca en ella. Los que hoy hacen historia, son los herederos de los que han vencido; hay un destino fatal en esa historia instrumentada desde el poder al transformarnos en cómplices inconscientes de una segunda muerte, de una segunda injusticia.

Una primera conclusión:

Coherente con este principio, Eduardo Sartelli nos dice que la historia escolar: (...) «existe para negarse a sí misma, para que los alumnos se aburran y las consideren banales y descartables, porque nunca trata de nada que tenga que ver con sus vidas» (...) «En consecuencia nunca tratarán de entender la sociedad en que viven recurriendo a ella. No encontrarán auxilio en libros de historia para los problemas políticos que se les plantea. Se neutraliza a sí misma. El potencial revolucionario de la reflexión sobre el lugar que se ocupa en la sociedad, esencial para defender lo que se quiere y para cambiar lo que no se quiere, muere por la misma mano que debió insuflar la vida» (Sartelli, 1997)

¿Para quienes unos son héroes y otros no lo son?

Aquí la figura de José Gervasio de Artigas empieza a configurarse y a tener cuerpo. En sintonía con nuestro planteo el historiador Fermín Chávez afirma que: «Seguimos enseñando la historia argentina como hace cien años seleccionando próceres en apoyo del denominado proyecto del 80. La filosofía que el sistema disimula –niega tenerla, pero la tiene– apunta a desconocer la existencia de un modelo neocolonial y se traduce en una historia de grandes islotes, con cortes tajantes, donde el curso del proceso social desaparece» (...) «Y ocurre que detrás de Mayo no hay más que tinieblas y una raza semibárbara y, para colmo, católica: barbarie que vuelve con los federales, los que a su vez son aventados por los hombres de la organización nacional» (...) «Si uno habla de orientar la enseñanza hacia la historia económica y social de la cultura, corre el riesgo de que se nos acuse de politizar la enseñanza y que se nos diga que la verdad no es una propuesta política. ¿Pero es que la orientación actual de supuesta neutralidad y objetividad, no es política?» (Chávez, 1984)

Lo establecido en nuestro presente no es el producto de un progreso lineal natural. Nuestro presente es producto del desarrollo histórico contradictorio, de formas de control, dominación y legitimación.

Deberíamos explorar las tantas alternativas históricas *marginadas* y desechadas como utópicas e inviables. ¿No habría en ellas planteamientos que apuntalen otras líneas posibles de evolución? Empecemos a identificar los supuestos ideológicos detrás de las Historias como blanco o instrumento de proyectos políticos, de empeños culturales de viejas y muchas veces anquilosadas polémicas políticas.

Recreemos una Historia donde no siga siendo preciso racionalizar la desigualdad como una condición necesaria para el progreso colectivo, ni construir una visión de la Historia para legitimar este argumento.

Bibliografía:

- Benjamin, Walter (2009) Tesis Sobre la Historia y otros fragmentos. Rosario. Prohistoria Ediciones.
- Candau, Joël (2003) Memoria e identidad. Buenos Aires. Ediciones Del Sol.
- Chávez, Fermin (1984) *¿Qué historia se enseña en el país?* Buenos Aires. Suplemento Cultura de Clarín.
- Castillo, Silvia Allori, Adriana (2005) Los actos escolares como prácticas rituales: ¿conservar o redefinir? Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad
- Bianco Gabriela (2009) Memoria, verdad, libertad, y justicia en W. Benjamin- Ediciones Digitales CECIES Pensamiento Latinoamericano y Alternativo.
- De Lorenzi, Esteban Mario (2018) *El primer bicentenario de la independencia de Santa Fe*. Un tema oscurecido por la historia oficial. Rosario. Editorial del Castillo.
- Fernandez, Jorge; Rondina, Julio Cesar (2017) Historia Argentina Tomo 1. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- Nocera, Eduardo (2016) Quien es Artigas. Viajando tras sus pasos. Tomo II Por los Pueblos Libres. Buenos Aires. Ediciones Instituto Superior Dr. Arturo Jauretche. Colección Patria Grande.
- Sartelli, Eduardo (1997) *¿Qué idea de patria reciben los chicos en los actos escolares?* Buenos Aires. Suplemento Cultura Clarín.
- Souroujon, Gastón (2011) Reflexiones en torno a la relación entre memoria, identidad e imaginación. Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 8, núm. 17, septiembre-diciembre, pp. 233-257 Distrito Federal, México. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- O'Donnell, Pacho (2012) La Otra Historia. El revisionismo Nacional Popular y Federalista. Buenos Aires. Ed. Ariel.
- Ternavasio, Marcela (2010) *El pensamiento de los Federales*. Buenos Aires. Colección Claves del Bicent 1- La DERECHA -Partidos de tradición liberal en lo económico y conservador en lo político. -Instituciones Estatales que garantizan el orden y el poder de justicia o policía en la sociedad -Aparato jurídico, leyes de Mercado y tradición liberal. -Empresariado industrial y rural dueño de los Medios de producción. -Tradición del Sistema educativo -Cúpula de la Iglesia Católica -Dueños de los servicios de comunicación -Intelectuales, artistas escritores. -Sindicalistas-Medios de comunicación -Otros. 2- La CENTRO DERECHA -Partidos Políticos -Líneas internas reconocidas dentro de los tradicionales partidos políticos. -Organismos no Gubernamentales -Sindicalistas Intelectuales, artistas y escritores. -Medios de Comunicación -Otros. 3- La EXTREMA DERECHA -Regímenes Totalitarios que acceden al poder por Golpes de Estado, cívico militar. -Grupos paramilitares al servicio de Sectores concentrados de poder económico. -Movimientos neo nacionalistas, racistas -Modelos liberales seudodemocráticos represivos. -Otros. 4- La IZQUIERDA -Partidos Políticos: Comunistas; Socialistas, de los trabajadores. Obreros que pretenden acceder al poder por vía democrática -Líneas internas de partidos populares y multiclasistas, de carácter movimientistas y masivos. - Movimientos de estudiantes, jóvenes, desempleados, unidos por reivindicaciones particulares. -Sacerdotes de la Iglesia Revolucionaria del 3er Mundo. -Intelectuales, artistas y escritores. -Sindicatos -Medios de Comunicación -Otros. 5- La CENTRO IZQUIERDA -Partidos Políticos Social Democráticos -Agrupaciones de Derechos Humanos -Líneas internas reconocidas dentro de los tradicionales partidos políticos. -Formas democráticas contestatarias alternativas de transformación social del orden burgués. -Organismos no Gubernamentales -Sindicatos -Intelectuales, artistas y escritores. -Cooperativas y mutuales. -Medios de Comunicación -Otros. 6- La EXTREMA IZQUIERDA -Regímenes Totalitarios que acceden al poder por revoluciones violentas de carácter Marxista. -Movimientos u ejércitos revolucionarios clasistas clandestinos. -Agrupaciones y líderes armados contestatarios que operan clandestinamente. -Guerrilla urbana o rural. -Otros

«Los hermanos sean unidos
porque esa es la ley primera.
Tengan unión verdadera
en cualquier tiempo que sea.
Porque si entre ellos se pelean
los devoran los de afuera»

Martín Fierro – José Hernández (1834-1886)

«Aunque esto moleste a nuestro orgullo nacional, si queremos defender la vida del país, tenemos que colocarnos en situación de colonia inglesa en materia de carnes. Eso no se puede decir en la Cámara, pero es la verdad. Digamos a Inglaterra: nosotros les proveeremos a ustedes de carne; pero ustedes serán los

únicos que nos proveerán de todo lo que necesitamos; si precisamos máquinas americanas, vendrán por Inglaterra».

«En el esquema de la división internacional del trabajo a América Latina (como periferia) le ha venido el papel de productor de alimentos y materias primas para los centros industriales» «Las empresas y comercio internacional, lejos de generar crecimiento, bloquearon para los países periféricos posibilidades de desarrollo» «El deterioro de los precios de los productos exportados por los países periféricos se genera por la valoración de los bienes industrializados que importamos de los países del centro» «Los grandes centros industriales no solo retienen para sí el fruto de la aplicación de las innovaciones técnicas a su propia economía, sino que están así mismo en posición favorable para captar una parte del que surge del progreso técnico de la periferia» «Los países periféricos o subdesarrollados han caído en un estado de *dependencia* de los países centrales o llamados primer mundo, convirtiéndolo en solo productores de materias primas, en una relación de «centro» «periferias» con sus potencias industriales. Para que estos países puedan entrar en una senda de desarrollo sostenido se haría necesario que se les permitiera un cierto proteccionismo en el comercio exterior y estrategias de sustitución de importaciones»

«Es exacto decir que el provenir de la Nación Argentina depende de la carne. Ahora bien: el provenir de la carne argentina depende quizás enteramente de los mercados del Reino Unido». «Argentina, por su interdependencia recíproca, es, desde el punto de vista económico, una parte integrante del imperio británico» «Argentina hace tiempo que es prácticamente una colonia británica», y por su parte Sir Arthur M. Samuel afirma en el parlamento británico: «La mejor solución de los problemas... es que la Argentina se convierta en declarado miembro del Imperio Británico» y Por su parte Sir *el cata* William Leguizamón agrega: «La Argentina es una de las joyas más preciadas de la corona de su Graciosa Majestad».

«El arte de nuestros enemigos es desmoralizar, entristecer a los pueblos. Los pueblos deprimidos no vencen. Nada grande se puede hacer con la tristeza»

«Todo *desarrollo* en Argentina, en América Latina, es un enano que simula ser un niño»

«Los países civilizados no exportan materias primas sin antes transformarla localmente; de lo contrario estarían creando ocupación en el país comprador y desocupación en el país proveedor. No exportemos cuero, exportemos zapatos»

«No dejemos que la Argentina sea una potencia, arrastrará tras de sí a toda América Latina. La estrategia es debilitar y corromper por dentro a la argentina, destruir sus industrias, sus fuerzas armadas, fomentar divisiones internas apoyando a bandos de derecha e izquierda. Atacar su cultura en todos los medios. Imponer dirigentes políticos que respondan a nuestro imperio. Esto lograra la apatía del pueblo y una democracia controlable donde sus representantes levantaran sus manos en masa, en servil sumisión. Hay que humillar a la Argentina»

«El planteo neoliberal ha fracasado en la Argentina y en todo el mundo. Van a poner en el centro del escenario la toma de deuda y la inserción otra vez en el mercado especulativo de capitales; se supone que esto va a solucionar la falta de dólares. La falta de dólares es por un problema estructural que se resuelve con desarrollo, no con deuda. En todo caso si se toman créditos en el exterior tienen que ser complementarios del ahorro interno. El dinero tiene que estar al servicio de la producción y no la producción al servicio del dinero».

^[1] «Aunque esto moleste a nuestro orgullo nacional, si queremos defender la vida del país, tenemos que colocarnos en situación de colonia inglesa en materia de carnes. Eso no se puede decir en la Cámara, pero es la verdad. Digamos a Inglaterra: nosotros les proveeremos a ustedes de carne; pero ustedes serán los únicos que nos proveerán de todo lo que necesitamos; si precisamos máquinas americanas, vendrán por Inglaterra».

^[2] «En el esquema de la división internacional del trabajo a América Latina (como periferia) le ha venido el papel de productor de alimentos y materias primas para los centros industriales» «Las empresas y comercio internacional, lejos de generar crecimiento, bloquearon para los países periféricos posibilidades de desarrollo» «El deterioro de los precios de los productos exportados por los países periféricos se genera por la valoración de los bienes industrializados que importamos de los países del centro» «Los grandes centros industriales no solo retienen para sí el fruto de la aplicación de las innovaciones técnicas a su propia economía, sino que están así mismo en posición favorable para captar una parte del que surge del progreso técnico de la periferia» «Los países periféricos o subdesarrollados han caído en un estado de *dependencia* de los países centrales o llamados primer mundo, convirtiéndolo en solo productores de materias primas, en una relación de *centro periferias* con sus potencias industriales. Para que estos países puedan entrar en una senda de desarrollo sostenido se haría necesario que se les permitiera un cierto proteccionismo en el comercio exterior y estrategias de sustitución de importaciones».

^[3] «Es exacto decir que el provenir de la Nación Argentina depende de la carne. Ahora bien: el provenir de la carne argentina depende quizás enteramente de los mercados del Reino Unido». «Argentina, por su interdependencia recíproca, es, desde el punto de vista económico, una parte integrante del imperio británico» «Argentina hace tiempo que es prácticamente una colonia británica», y por su parte Sir Arthur M. Samuel afirma en el parlamento británico: «La mejor solución de los problemas...es que la Argentina se convierta en declarado miembro del Imperio Británico» y Por su parte Sir *el cata* William Leguizamón agrega: «La Argentina es una de las joyas más preciadas de la corona de su Graciosa Majestad».

^[4] «El arte de nuestros enemigos es desmoralizar, entristecer a los pueblos. Los pueblos deprimidos no vencen. Nada grande se puede hacer con la tristeza».

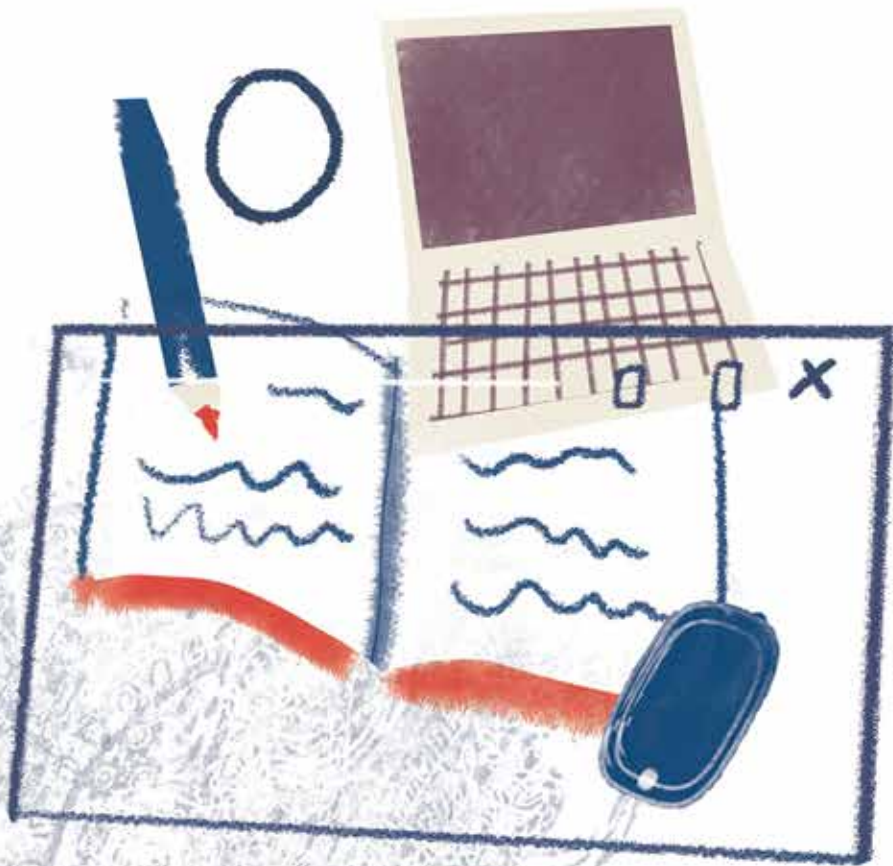
^[5] «Todo *desarrollo* en Argentina, en América Latina, es un enano que simula ser un niño».

^[6] «Los países civilizados no exportan materias primas sin antes transformarla localmente; de lo contrario estarían creando ocupación en el país comprador y desocupación en el país proveedor. No exportemos cuero, exportemos zapatos».

^[7] «No dejemos que la Argentina sea una potencia, arrastrará tras de sí a toda América Latina. La estrategia es debilitar y corromper por dentro a la argentina, destruir sus industrias, sus fuerzas armadas, fomentar divisiones internas apoyando a bandos de derecha e izquierda. Atacar su cultura en todos los medios. Imponer dirigentes políticos que respondan a nuestro imperio. Esto lograra la apatía del pueblo y una democracia controlable donde sus representantes levantaran sus manos en masa, en servil sumisión. Hay que humillar a la Argentina».

^[8] «El planteo neoliberal ha fracasado en la Argentina y en todo el mundo. Van a poner en el centro del escenario la toma de deuda y la inserción otra vez en el mercado especulativo de capitales; se supone que esto va a solucionar la falta de dólares. La falta de dólares es por un problema estructural que se resuelve con desarrollo, no con deuda. En todo caso si se toman créditos en el exterior tienen que ser complementarios del ahorro interno. El dinero tiene que estar al servicio de la producción y no la producción al servicio del dinero».

Julio



9 DE JULIO

Declaración de la independencia

Prof. Pighin Walter Lionel.. Prof. Arroyo Ricardo Silvio
Colegio Superior N° 42 «Dr. Agustín Luis Rossi», Vera

Es un día de homenaje y de conmemoración. Este 9 de julio del 2021 es una fecha sumamente histórica, festiva y de gran importancia para la República Argentina. Un día como hoy, en 1816, se firmaba en nombre de las Provincias Unidas de Sud América el Acta de declaración de Independencia que conformaba a las mismas como una Nación libre e independiente de los Reyes de España y su Metrópoli”, poniendo fin a la opresión española sobre el territorio nacional. No obstante, el litoral no se encontraba representado en este Congreso.

El litoral Artiguista, se encontraba en otro proyecto político alternativo al proyecto centralista de Buenos Aires. La liga de los Pueblos Libre, bajo el liderazgo de José Artigas. Liga que ya en 1815, facilita la Autonomía de Santa Fe. Quieren sobre todo la soberanía de los pueblos y su propia independencia; se piensa en reglamentos de convivencia política legales Libre de toda sujeción.

Esta fecha debe ser un punto de inflexión, de debate y sobre todo de reflexión colectiva, de la sociedad civil toda; sobre el tipo de sociedad en la que queremos vivir.

El 9 de julio trasciende el ámbito de la conmemoración, del homenaje y del festejo y debe constituirse en una instancia, un espacio de encuentro colectivo; de reflexión y sobre todo de debate, sobre el mundo en el que vivimos, los desafíos que este nos depara como país y un debate profundo sobre la Sociedad en la que vivimos.

En el mundo que nos viene, con los cambios geopolíticos a los cuales estamos asistiendo, la emancipación de Argentina no puede ser un proyecto aislado sino debe ser situado, proyectado con América latina.

El mundo se encuentra en una bifurcación. Estamos en la antesala de un cambio, en los albores de un cambio de época; *hay momentos históricos*, decía el historiador Británico, Eric Hobsbawm en que incluso los contemporáneos pueden reconocer que marcan el fin de una época y el inicio de otra. Al mismo tiempo, estamos asistiendo a una crisis civilizatoria y estructural. Lo que está en crisis es el sistema civilizatorio que hemos montado. Y es preciso revisarlo.

No es solo la pandemia uno de los desafíos que nos depara el siglo XXI sino la crisis ecológica y ambiental, el crecimiento demográfico y las crisis humanitaria (refugiados ambientales) de alcance global que se desarrollan en consecuencia. Además, el agotamiento de los recursos naturales (no renovables) y su disputa en el nuevo siglo por distintos actores, Grandes empresas y Estados, sobre todo EEUU, Europa Occidental y China.

A estos problemas socioculturales contemporáneos debemos señalar la cultura utilitarista y consumista de la que hablaba el pensador Uruguayo Eduardo Galeano; *la cultura del despilfarro* y el tema del desarrollo sustentable y sostenible, como ética para superar estos desafíos. Ante este escenario y los desafíos que este nos plantea, debemos pensar en la emancipación de Argentina junto a los países de la región. José Pablo Fiemán; sostiene que América Latina representa el devenir.

El pensamiento hegemónico dominante en América Latina en el transcurso de las últimas tres décadas ha comenzado a ser cuestionado por grupos de intelectuales en cada país y ha surgido un pensamiento situado y diferenciado o autónomo al históricamente dominante. «Un pensamiento situado que no constituye una totalidad a cada uno de los países de América Latina sino que se desarrolla en cada país a partir de la situación social, cultural y política particular de cada uno.»

Esta ética de emancipación y de compromiso con el medio ambiente y con las generaciones que vienen no interpela a pensar desde otros patrones culturales; «Ya no podemos seguir pensando aisladamente. No existen soluciones locales antes problemas globales».

América Latina - Desde México a los países de Sudamérica - no solo debe ser un proyecto de integración ya no solo comercial- económico sino que debemos avanzar en lo cultural, en lo tecnológico, en lo académico - intelectual. En el siglo XIX, la emancipación y la independencia de Argentina y de América Latina se desarrolló siguiendo el proyecto imperial de Gran Bretaña. Al desarrollarse este proceso en el territorio de América Latina, el proyecto de Simón Bolívar, concluida la empresa emancipadora, que involucra a las ex colonias en una unidad totalizante fracasa.

En consecuencia el subcontinente se balcanizo. «Uruguay es parte de esta política imperial de fragmentación del antiguo territorio que pertenecía al Virreinato del Río de la Plata». Y evitar que en América del Sur se desarrolle un estado Bi-oceánico similar a los Estados Unidos de Norteamérica. Gran Bretaña en ascenso, su política hacia América del Sur. Era evitar que Argentina no sólo ejerciera un dominio sobre el Río de la Plata sino evitar que este país ejerciera soberanía territorial sobre ambos Océanos (Atlántico y Pacífico) por ello el apoyo de Gran Bretaña a Chile.

En los albores del siglo XXI, la emancipación de América Latina debe partir de la integración y la unidad de América latina para enfrentar los desafíos que el mundo nos plantea Por último, el 9 de Julio trasciende el ámbito conmemorativo y lo festivo.

En el contexto del bicentenario de Nuestra declaración de independencia, la sociedad en la que vivimos se encuentra atravesada por la desigualdad, la pobreza, la fragmentación social y la exclusión social.

«En la Argentina hay 18,5 millones de pobres y 4,7 millones de indigentes. Cifras que no solo representan a las clases trabajadoras; sino incluso a aquellos sectores y actores sociales que se pensaban como parte de las clases medias. Clases que en el contexto de la pandemia y como consecuencias de políticas que se instrumentaron en el país en los últimos tiempos, comienzan a perder poder adquisitivo y por tanto a engrosar estos números».

De Aquí la trascendencia de esta fecha; no debemos convertirla en una instancia solo de conmemoración e incluso de descanso sino debe ser una instancia, un espacio de encuentro colectivo y abrirse a la reflexión y al debate sobre la sociedad en la que queremos vivir.

«Si queremos vivir en una sociedad libre y abierta donde se garanticen derechos y el derecho ejercerlos y condiciones de dignidad para todos/todas. O por el contrario, si queremos vivir en una sociedad donde el mérito individual sea norma y no la excepción» Y construir esta sociedad inclusiva, abierta y democrática implica asumir compromisos respecto a estas situación de injusticia, de desamparo y desarraigo no sólo desde la empatía sino desde la educación y la política.

Bibliografía.

- Haperin Donghi, Tulio: (2005). Revolución y guerra. SigloXXI
- Haperin Donghi, Tulio: (2005). De la Revolución de la Independencia a la Confederación Rosista. Paidós
- Galasso Norberto. (2011) Historia de la Argentina Tomo I. Colihue.
- Svampa, M. (2005). La Sociedad Excluyente Argentina Bajo el Signo del Neoliberalismo. Alfaguara SA. Buenos Aires.
- Piqué Josep. (2018) El mundo que nos Viene. Ediciones Deusto

9 DE JULIO

El rol de las mujeres en el proceso de independización

Prof. Florencia Messina, Marisa Costa y María Cristina Monte. Estudiantes ISPI N°4005.

El 9 de julio se celebra el día de la independencia porque hace 205 años se reunieron representantes de diferentes provincias en San Miguel de Tucumán para concluir el proceso emancipador comenzado en mayo de 1810. En 1816 el pueblo entero decidió alzar la voz para hacerse oír. Todos querían ser protagonistas de la nueva historia que ya estaba al alcance de la mano.

Miles de MUJERES provenientes de distintos sectores de la sociedad asumieron diferentes roles para defender el sueño de una Argentina libre y soberana. Fueron espías, enfermeras, soldados, lavanderas, costureras, escritoras. Desde el barro de los combates hubo otros espacios e hicieron propio los desafíos de su tiempo y contribuyeron de manera fundamental en la causa por la INDEPENDENCIA.

Ellas tienen la palabra:

MARIA CATALINA ECHEVERRÍA (la mujer de la bandera), nació el 1 de Abril de 1782 en la capilla de Rosario, un poblado que luego de convirtió en la actual ciudad de Rosario. Ella fue quien confeccionó la bandera Argentina que se enarbó por primera vez el 27 de febrero de 1812, supervisada por Manuel Belgrano, compró telas, unió los retazos celestes y blancos y agregó hilos dorados a la terminación. La labor de Catalina pasó inadvertida para los relatos de la historia.

Confeccionar la primera bandera no era un hecho político, sino un quehacer doméstico que se daba por sentado. En la catedral de Rosario hay una imagen en la que se puede ver a Catalina, en la que pudo participar el día en el que se enarbó. No era común que las mujeres concurren a los actos políticos. Hoy se considera una figura clave en la creación de un símbolo fundamental del Estado Nacional.

FRANCISCA BAZAN DE LAGUNA nacida hacia 1744 es conocida por ceder su casa como sede del Congreso de Tucumán donde el 9 de julio de 1816 realizó la Declaración de independencia de la Argentina.

JUANA AZURDUY, nacida en 1780 en Toroca. Fue una mujer marcada a fuego por el heroísmo y perseguida por la muerte en un sinfín de oportunidades; estuvo cerca de perder la vida en muchas batallas y vio morir en la infancia a sus padres, luego a su esposo, Miguel Asencio Padilla y a cuatro de sus hijos.

Su valentía fue tan inmensa que Belgrano le regaló su sable y exigió que fuera nombrada *teniente coronel*. A partir de 1816 se unió a las fuerzas de Martín Miguel de Güemes para defender la tierra durante seis invasiones realistas. Murió en la miseria el 25 de mayo de 1862.

¿Por qué luchó en tantas batallas aun arriesgándose al punto de perder todo, incluso a su familia? Por amor a la Patria y a la libertad, porque quería que sus hijos, sus nietos y las generaciones futuras no tuvieran que ser gobernados por una nación extranjera ni sufrir opresión. Muchas veces intentaron hacerla desistir de su decisión.

JUANA GABRIELA MORO: nacida el 26 de mayo de 1785. Fue una patriota argentina que lideró en Salta, junto con María Loreto Sánchez Peón de Frías, la organización de red de espionaje femenino que efectuó eficaces tareas de todas las mujeres de distintas clases sociales y sabotaje contra las fuerzas realistas que ocupaban su ciudad durante la Guerra de Independencia de la Argentina. Su sutil e indispensable colaboración fue determinante.

MARIA MAGDALENA GUEMES. Nació el 11 de diciembre de 1787, en el seno de una familia prestigiosa de Salta.

¿Qué papeles ocupaban las mujeres en la época de la guerra por la independencia? Al hablar de las

mujeres de la guerra por la independencia debemos considerar el coraje, valentía, altura y decisión. Mujeres que no dudaron en transgredir normas y reglas. Organizar tareas de espionajes.

MARIA REMEDIOS DEL VALLE. (LA MADRE DE LA PATRIA) Fue una militar argentina, llamada «niñas de Ayohúma», aquellas que asistieron al derrotado ejército de Manuel Belgrano en la batalla de Ayohúma.

Afrodescendiente argentina, actuó como auxiliar en las Invasiones Inglesas y tras la Revolución de Mayo acompañó como auxiliar y combatiente al Ejército del Norte durante toda la guerra de Independencia de la Argentina lo que le valió el tratamiento de *capitana* y de *Madre de la Patria* y, al finalizar sus días, el rango de sargento mayor del Ejército.

Sus ideales de libertad y su amor por la Patria fueron determinantes en su vida.

MARIQUITA SANCHEZ DE THOMPSON Nació el 1 de noviembre de 1786, con el nombre de María Josefa Petrona de Todos los Santos Sánchez de Velazco y Trillo, pero fue conocida como Mariquita Sánchez. Hija única de una de las familias más acomodadas y prestigiosas de la época, recibió una educación con los mejores maestros de ese tiempo.

JUANA MANUELA GORRITI, nacida el 15 de junio de 1818. Fue una escritora argentina, aunque también se ha hecho célebre por las peripecias de su vida. Hecho célebre no sólo por su vida llena de vicisitudes y por su innegable valor como literata.

ELMINA PAZ GALLO, nació en la ciudad de Tucumán el 10 de septiembre de 1833. Se caracterizó por un profundo sentido de solidaridad, su casa estaba abierta a todo pobre, se preocupaba por cada abandonado de la sociedad, mendigos, enfermos, ancianos, huérfanos. Se comprometió en numerosas asociaciones caritativas, espacios en donde asumió un gran protagonismo.

Ellas nos han mostrado que la participación de la mujer trascendió a la concepción de la época. Más allá de ser buenas madres, esposas, religiosas, más allá de las tareas del hogar, estas mujeres participaron de las luchas de independencia como trabajadoras, espías, combatientes, conspiradoras, pero sobre todo, trabajaron siendo mujeres notables y valientes.

Nos dejaron como herencia esta tierra, nuestro País, la libertad y el sentido de identidad nacional. Es nuestro deber, como lo fue en 1816 defender nuestra identidad, nuestra tierra, nuestros derechos a tener una vida digna. Y seguir gritando todos juntos

¡VIVA LA INDEPENDENCIA!

24 DE JULIO DE 1783

La independencia como integración.

Prof. Mag. José Hugo Goicoechea - ISP N° 5003 Eduardo Lafferriere Villa Constitución

Argentina: ¿Cola de león o cabeza de ratón?

La clínica de historia como una práctica geopolítica y ciudadana en el marco de la declaración del día de la Integración de América Latina, por la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) en el día del natalicio de Simón Bolívar.

La presente propuesta continúa con el conjunto de planteos epistemológicos iniciados en los artículos anteriores «Los Actos Escolares como Clínicas de Historia» 1 y 2, pero poniendo en valor la importancia del uso de las categorías teóricas específicas de la historia como *contenidos estructurantes* de

su enseñanza. El desafío de actualizar y profundizar nuestro encuadre teórico de formación, resulta una indispensable plataforma teórica, condición de posibilidad para problematizarnos y desafiarnos académicamente dado el especial contexto de crisis teórica generada por esta fase del desarrollo histórico del capitalino; un relativismo cultural que nos atraviesa y nos condiciona profundamente.

¿Cómo nos armamos de un potente encuadre teórico para enfrentar la actual anomia y confusión ideológica cultural, sin dejar de pensar en la apuesta educativa? La tendencia de despolitización mundial, la manipulación de los conceptos, las *fake news* y las confusas operaciones ideológicas condicionan nuestras prácticas teorías comprometiendo nuestro posicionamiento frente al conocimiento y sus sentidos. Pero a la vez, oportuno clima empático para que el aprendizaje se revele desafiante, significativo. Cuando el *contenido nos contiene* descubrimos nuestro capital cultural y el de los jóvenes frente al concreto conflicto vivido, contundente muestra de que la historia puede cobrar vida en una comprometida intervención ciudadana.

Veremos en esta propuesta una posible articulación conceptual entre *independencia e integración* de los pueblos latinoamericanos para su abordaje histórico, utilizando metáforas como formas de llegar a trabajar dichas categorías teóricas; un posible cierre de la estructura lógica de las anteriores problemáticas propuestas que, a través de las clínicas de historia, sea un proyecto curricular escolar.

La efeméride, sólo un disparador de un holístico encuadre teórico.

Al comienzo de nuestros proyectos curriculares solemos utilizar los conceptos básicos de la historia, tiempo y espacio, cambio y duración, causalidad histórica etc. sin advertir que son ellos los que estructuran el abordaje comprensivo de la historia. Está de más decir que la noción temporal es primordial, pero suele no verse involucrada en las estrategias de enseñanza en todo el proceso.

En esta propuesta teórica privilegiaremos el *tiempo largo*, el llamado económico social, el de la interpretación de los grandes fenómenos localizados en el espacio, ya que nos permite tomar distancia del calor detallista del acontecimiento, de la coyuntura política de los hechos, privilegiando el de la interpretación, el tiempo que nos permitirá no perder el sentido último de nuestro estudio.

Dos conceptos claves permiten contemplar holísticamente el cómo se organiza nuestro proceso histórico con evidentes consecuencias presentes: el de *hominización* permanente, entendido como aquel que configura la trama socio cultural de la especie humana, vinculado teóricamente a las superestructuras políticas e ideológicas de las sociedades y el de *formación económica social*, producto de los modos de producir y organizar las estructuras económicas a lo largo del tiempo. Uno no se comprende sin el otro. Así los conceptos *estado / democracia, mercado / producción y trabajo*, por ejemplo, resultan esenciales a la hora de comprender ambos procesos y su tendencia histórica.

¿Cómo nuestro proceso de hominización se ve determinado por el de formación económico social –capitalista– a lo largo de la historia? ¿Por qué el enseñar y el aprender a diario son parte de nuestro proceso de hominización, de nuestra naturaleza histórica coevolutiva? Este proceso ¿Refuerza nuestra estructura simbólica dominante, meramente adaptativa y reproductivista o refunda nuevas formas de ver, decir, pensar y actuar en el mundo?

Si lo *social se hace cuerpo* como afirma Pierre Bourdieu ¿Qué se nos hace cuerpo? ¿Cómo representamos nuestras propias representaciones sociales de lo social? ¿Por qué aprender historia es arte y parte de mi-nuestro lugar en la vida, en mi-nuestro país, en mi-nuestro mundo? ¿Cómo en el actual contexto de crisis el investigar y aprender historia apuntala nuestra perspectiva política sobre nuestro presente y desarrolla las bases de nuestra sustentabilidad futura?

Categorías ideológicas políticas como juegos de identificación:

Como sujetos cognoscentes, en el intento de «objetivarnos como sujetos objetivantes» –objetiva(acción) de supuestos ideológicos y valorativos, de intereses y contextos detrás de las teorías, de las acciones, discursos, textos e historias–, también nos reconocemos como sujetos históricos, al «politizarnos como sujetos politizantes» dentro de los dialécticos procesos de hominización y formación

económica social. En los artículos anteriores vimos que lo *político* y *epistemológico* son constituyentes de las diversas subjetividades humanas y de las prácticas históricas. Proceso introductorio para poder apelar a las categorías ideológicas identificatorias de lo político, muy mencionadas y poco comprendidas: las *izquierdas* y las *derechas* que asignan en consecuencia nuestras explícitas o encubiertas posiciones epistemo-ideológico-políticas de las que atraviesan todo abordaje y análisis de los conflictos históricos sociales. No podemos mirar para otro lado cuando de su tratamiento depende la comprensión histórica de la realidad. Su manejo y conocimiento es fundamental para poder identificar y diferenciar las variadas posiciones y juegos de posiciones no sólo entre opciones político-partidarias sino entre corrientes del pensamiento historiográfico, pedagógico, filosófico, como también el conjunto de ideas y opiniones entre sujetos, sectores, organizaciones e instituciones sociales.

En este sentido y como punto de partida conceptual proponemos ¿Por qué la proyección política y económica de la Argentina en el nuevo siglo frente al actual contexto mundial capitalista de crisis posmoderna es la consecuencia de un proceso de luchas entre diferentes concepciones políticas y clases sociales a lo largo de nuestra historia? ¿Por qué dicha diferenciación se origina del proceso de organización económica social capitalista? ¿Por qué el aprendizaje de nuestra historia es arte y parte de la toma de conciencia política de la actual crisis argentina dentro de la crisis latinoamericana y mundial, entendiéndose como la capacidad de identificar y diferenciar la multiplicidad de concepciones y posturas ideológicas políticas existentes?

Con respecto a nuestro contenido problema ¿Por qué la nueva fase del desarrollo capitalista mundial sostiene el actual estado de crisis global, reproduciendo viejas formas neoconservadoras, generando guerras y consolidando nuevos muros entre ricos y pobres? ¿Por qué nos cuesta ver que la independencia de los pueblos latinoamericanos nos impone pensar y resolver en este contexto su integración continental? ¿Por qué, en nuestro particular contexto, se suele disociar independencia con integración de los pueblos?

Comprender y explicar la proyección política económica de nuestro país en el nuevo siglo es reconocer la fisonomía de su estructura de poder, entendida como construcciones históricas determinadas por un proceso de formación económica social: El capitalista dependiente, ¿un modo de producción colonial en América Latina?

Izquierdas y derechas, modos de producción como contenidos teóricos prácticos que apuntalen nuestra perspectiva política sobre nuestro presente y desarrollen a la par herramientas conceptuales para identificar posiciones, grupos, sectores sociales y comprender su existencia, hegemonías, conflictos, objetivos e intereses creados detrás de los distintos discursos políticos.

De superarse las desencontradas diferencias políticas, ¿Cuáles son los modelos económicos y políticos alternativos que para las actuales condicionantes historias mundiales nos proyecte hacia el futuro?

Para ello se hace indispensable establecer estudios comparativos entre los diferentes modelos históricamente existentes y los por tipificar: -Modelo colonial, extractivo monopólico; -Modelo colectivo de producción; -Modelo industrial por sustitución de importaciones; -Modelo nacionalista proteccionista de economía mixta; -Modelo monetarista; -Modelo neoliberal; -Modelo mercarantil unitario porteño; -Modelo de regional de economías de subsistencia, manufacturero; -Modelos autonomías e integración regional federal; -Modelo agroexportador pampeano radiocéntrico financiero; -Modelo dolarización económica; -Modelo neoliberal de importación de servicios y consumo; -Modelo de integración latinoamericana y sus variantes. -Otros.

¿Son cada modelo orientaciones diferentes de una coordenada única dentro de la brújula ideológica argentina, latinoamericana? ¿Qué otras opciones se presentan como centrales y marginales?

¿De qué lado estamos? Coordenadas ideológicas y geopolíticas en la brújula de los conflictos

Como dijimos, dichas problematizaciones históricas demandan el uso y trabajo conceptual de *conte-*

nidos estructurantes, categorías de análisis como herramienta de investigación e interpretación de los conflictos y fenómenos históricos. Dialécticas, claro, ya que cobran en sí misma una dinámica propia: «centro / periferia», «norte / sur», «izquierdas / derechas», «riqueza / pobreza», «lo local / lo regional» «lo nacional / lo internacional» y las propias categorías de la llamada *doble cara de la realidad colonial*, «feudalismo / capitalismo», «trabajo / capital» entre otras tantas.

Sobre este planteamiento configuramos un esquema interpretativo para organizar la investigación: Primero en torno a preguntarnos sobre el origen de los conceptos *izquierda* y *derecha* y su significación social política espacial. ¿Qué representaba ideológicamente esta ubicación espacial? ¿A la derecha o a la izquierda de qué en el parlamento francés durante los acalorados debates revolucionarios de 1789? Y por otro lado, ¿Cómo confeccionar un marco de referencia que nos permita visualizar dichas posiciones como categorías organizativas? La confección de una brújula política e ideológica de los argentinos es nuestra propuesta.^[1]

La brújula ideológica: Un instrumental en construcción de precisión clínica.

A partir del desarrollo y lucha de las diversas conceptualizaciones políticas y económicas de América Latina y Argentina, –resultante de la lucha de sectores de poder y condicionados por el desarrollo capitalista mundial–, se fue constituyendo el proceso de formación de los Estados Nacionales. Fundamental abordaje a la hora de comprender las condiciones de posibilidades futuras de nuestro país y la región. ¿Cuál es la naturaleza socio económico de América Latina y cuál es su proyección política ideológica presente? Reconocer sus variaciones regionales no oculta el *hecho colonial* que atraviesa toda su geopolítica continental. Entonces, si el motor del capitalismo es la lucha por el dominio de los recursos materiales y simbólicos de una sociedad ¿Quiénes luchan por ese control? ¿Cómo se controlan los recursos materiales y simbólicos? ¿Son sólo países o también participan empresas, instituciones, agrupaciones sociales, financieras? ¿Cómo a través de elaborar brújulas ideológicas reflejamos el juego de posiciones y las luchas de y por el poder?

Imposible pensar una clínica del 9 de Julio de 2021- Argentina y su independencia sin el proceso de *desintegración Latinoamericana*. ¿Cómo la dirección política económica mundial condiciona el desarrollo histórico latinoamericano? ¿Cuál es el estatuto ideológico hegemónico de la región? ¿Qué sectores sociales se identifican con la derecha? ¿Derecha o derechas? ¿Qué postulados promulga en la región? Con su accionar, ¿por qué se frustra toda posibilidad de integración latinoamericana real? ¿Qué implica una real integración?

La Historia del subdesarrollo latinoamericano es la historia del origen, desarrollo y expansión del capitalismo mundial.

La independencia de los pueblos latinoamericanos nos obliga a pensar en su integración continental ya que la fuente histórica de su subdesarrollo y dependencia es su propia *desintegración*. El *divide y reinarás*, favorito plan de los británicos en el Río de la Plata, se impuso hegemónico al burocrático y fracturado mundo hispano colonial. ¿Por qué se constituyó históricamente los Estados Unidos de Norte América y no los Estados Unidos de Sur América? Simón Bolívar vaticinó en 1815 en sus proféticas cartas de Jamaica cuáles eran los obstáculos y dificultades que comprometían su independencia. Cartas tan actuales que su lectura resultan documentos fundamentales para trabajar con los estudiantes.

[1] 1- La DERECHA -Partidos de tradición liberal en lo económico y conservador en lo político. -Instituciones Estatales que garantizan el orden y el poder de justicia u policía en la sociedad -Aparato jurídico, leyes de Mercado y tradición liberal. -Empresariado industrial y rural dueño de los Medios de producción. -Tradición del Sistema educativo -Cúpula de la Iglesia Católica - Dueños de los servicios de comunicación -Intelectuales, artistas escritores. - Sindicalistas-Medios de comunicación -Otros. 2- La CENTRO DERECHA - Partidos Políticos -Líneas internas reconocidas dentro de los tradicionales partidos políticos. -Organismos no Gubernamentales -Sindicalistas Intelectuales, artistas escritores. -Medios de Comunicación -Otros. 3- La EXTREMA DERECHA -Regímenes Totalitarios que acceden al poder por Golpes de Estado, cívico militar. - Grupos paramilitares al servicio de Sectores concentrados de poder económico. -Movimientos neo nacionalistas, racistas-Modelos liberales seudodemocráticos represivos. -Otros. 4- La IZQUIERDA -Partidos Políticos: Comunistas; Socialistas, de los trabajadores, Obreros que pretenden acceder al poder por vía democrática -Líneas internas de partidos populares y multiclassistas, de carácter movimientistas y masivos. - Movimientos de estudiantes, jóvenes, desempleados, unidos por reivindicaciones particulares. -Sacerdotes de la Iglesia Revolucionaria del 3er Mundo. -Intelectuales, artistas escritores. -Sindicatos -Medios de Comunicación - Otros. 5- La CENTRO IZQUIERDA -Partidos Políticos Social Democráticos - Agrupaciones de Derechos Humanos -Líneas internas reconocidas dentro de los tradicionales partidos políticos. -Formas democráticas contestatarias alternativas de transformación social del orden burgués. -Organismos no Gubernamentales -Sindicatos -Intelectuales, artistas escritores. -Cooperativas y mutuales. -Medios de Comunicación-Otros. 6- La EXTREMA IZQUIERDA - Regímenes Totalitarios que acceden al poder por revoluciones violentas de carácter Marxista. -Movimientos u ejércitos revolucionarios clasistas clandestinos. -Agrupaciones y líderes armados contestatarios que operan clandestinamente. -Guerrilla urbana o rural. -Otros

Mientras tanto lidiamos con la herencia colonial en nuestra propia piel, en nuestra denominación *Argentina*. Una representación nacida de las expectativas e intereses foráneos y fruto del imaginario mercantilista nos bautizaron *Argentum*, a la luz de tan vital recurso para el funcionamiento y expansión del capitalismo europeo. Imaginario que se hizo realidad con el ciclo de la plata potosina y su proyección atlántica por el *Río de la Plata* y nos rotuló para siempre. El oro y plata, motores del proceso de acumulación y producción capitalista (1777-1810-1816), resultaron los símbolos del extractivismo, refundando un perfil condicionante que imprimió su huella colonial, la de una nación configurada política y económicamente para las demandas mundiales. Si bien fue el metálico el que definiera nuestra identidad, luego fueron los cueros, las carnes congeladas, el trigo y la soja las materias primas que nos hicieron reconocibles en el mundo. En este sentido, comparto la elocuente producción de un estudiante que, de continuar Argentina su histórico modelo «mono productor de soja inducida nacida del agro negocio multinacional extractivista», nos rebautizarían *la Sojan-tina*. Las vinculaciones coloniales con el mundo siguen presentes, sobre todo con nuevas potencias mundiales que vieron en nuestra *independencia*, una nueva oportunidad para dominarnos: el *neocolonialismo* de América Latina. ¿Cola de león? Por el contrario, entendemos por independencia la capacidad de tomar posición y decisiones según nuestras propias necesidades e intereses, defendiendo nuestra identidad e integralidad territorial como cualidad soberana. ¿Cabeza de ratón?

Entonces, ¿De qué independencia hablamos cuando comprobamos la existencia de numerosos acontecimientos que ponen en duda dicha capacidad? ¿De qué independencia hablamos cuando nuestro único perfil exportador de bienes primarios nos divide cada vez más y nos catapulta a los vaivenes monopólicos y especulativos de los hegemónicos mercados mundiales? ¿Nuestra naturaleza histórica será la de ser siempre *colas de león* y nunca *cabezas de ratón*? ¿Por qué de ratón? ¿Cómo revertir esta dependencia constitutiva de nuestra propia naturaleza histórica?

¿Civilización o barbarie? ¿Cola de león o cabeza de ratón?

Despreciable condición es ser un *ratón* y, aunque de *cabeza* se trate, el debate parece siempre inclinarse a favor de seguir siendo *cola* del potente y desarrollado *león* europeo y norteamericano. Se reafirma la idea de que no vale la pena pensar y tomar decisiones por nuestra cuenta en un contexto dominado por la fuerza capitalista y militar de los EEUU y que nuestro *destino manifiesto* es ser siempre su cola. Ser cola simulando su cabeza, ¿es la condición histórica *sine qua non* de la civilización?

La ingeniosa metáfora política del historiador Alan Rouquiere de que somos el *extremo occidente*, o para otros el *patio trasero* o el *matrimonio* patriarcal con las potencias occidentales, resultan metáforas para comprender como la Argentina vivió *casada* primero con España, luego con Inglaterra y, por último, luego de unos 10 años de divorcio político económico con el FMI, restablecimos nuevas *relaciones carnales* con el organismo multinacional. Argentina, América Latina: ¿Cola de león o cabeza de ratón? Conflictiva condición histórica que se muestra como pendular identidad, de un extremo a otro, dentro de una enloquecida brújula política.

Muchos afirman que en el nuevo contexto de *globalización* mundial toda *independencia* es una entelequia, un mito, una imposibilidad material. Los mercados, la movilidad de capitales y seres humanos y las redes informáticas rompieron las fronteras nacionales y las identidades se hicieron cada vez más cosmopolitas. No obstante, la fuerza de intereses locales, regionales y nacionales persiste en una guerra económica inusual que, como vemos hoy entre EEUU y China, se disputan el control capitalista de los mercados.

Los EEUU como *el águila* insurgente y *el dragón chino* son grandes cabezas de una guerra *zoo geo política* de cabecitas menores y empobrecidas colas. La globalización persiste, pero las políticas nacionales más internistas siguen vigentes y con toda la fuerza. La pandemia del Covid 19 reafirma un nuevo ciclo de sustitución de importaciones que cierra las fronteras de la globalización mundial. Inglaterra se retira de la *colmena* de la CEE y apuesta como reina madre a su propio potencial nacional, reforzando su antaño conservadurismo imperialista. El Mercosur, un hormiguero en construcción parmenente, está en franca crisis. ¿Y la Argentina? Cual camaleón de este parque biopolítico cambia de color según la ocasión.

Sería imposible dar una respuesta definitiva y convincente a todas estas problematizaciones, pero si debemos lanzar la pelota. Si la Argentina debe definir una nueva identidad como *cabeza de otro animal* para constituirse en una identidad superadora, requiere distinguir entre los modelos políticos-económicos existentes a lo largo de la historia y los que adoptamos a lo largo de los últimos 100 años, diferenciándolos de los modelos regionales, como así también atender a sus consecuencias objetivas. La distinción entre políticas económicas *ortodoxas* y *heterodoxas* ayudan teóricamente a incluir este análisis al político.

América Latina, ¿Estados y sociedades cabezas de ratón, integradas en una misma madriguera? ¿Hormigas juntas y organizadas en su defensa y combate? Un modelo nacional popular sostenido sobre el desarrollo de la sustitución de importaciones extranjeras, con la consecuente expansión del mercado y el consumo interno, una balanza comercial externa favorable para satisfacer las demandas del mercado interno y no para un sector en particular, generando políticas de distribución de la riqueza, protección arancelaria, salarios altos y políticas públicas que alienten la inversión y el valor agregado del trabajo. Conducente a un modelo industrializador de integración regional, desacoplado de los tradicionales e históricos países occidentales, para alinearse a mercados alternativos, emergentes, como el asiático y el africano orientados más a los BRICS, liderados por Rusia y China como potencias claves.

¿Y qué hacer con las asimetrías internas propias de los países latinoamericanos? ¿Los ratones grandes se aprovechan de los ratones chicos? Los ratones latinoamericanos se integrarían para desafiar a los felinos europeos y las rapaces aves dominantes del cielo americano. ¿Un mito o una utopía? Algunos países transformados ya en cabezas de animales dominantes, como es el caso de Bolivia, que durante la gestión de Evo Morales pasó de ratón a puma, hoy vive pendularmente resabios de otro golpe de estado y cambio de rumbo. ¿Qué tan fuerte resultó ser ese puma? Otras naciones latinoamericanas resistieron ese desafío y retomaron el camino de ser *colas* de los grandes animales capitalistas mundiales.

¿El pensamiento bolivariano y el artiguismo como cabeza de ratón?

Articulando contenidos de esta propuesta ponemos en la centralidad una problemática ignorada por nuestra efeméride escolar: El pensamiento bolivariano y artiguista como norte de nuestra brújula futura. Nuestro norte, de ser latinoamericano, ¿no sería un *Sur*? ¿Qué proyección actual frente al avance neoliberal en la región tienen estos proyectos en nuestra brújula? ¿Qué otras corrientes del pensamiento latinoamericano son complementarias o compatibles y qué otras son disímiles con este pensamiento? ¿Contradicciones de principios o de estrategias? ¿Qué procesos históricos sufrieron y como se expresan en la actualidad? El *panamericanismo* bolivariano y la *confederación* artiguista vs. el futurismo *argerópolis* sarmientino o el *autonomismo* alsinista. ¿Qué modelos en pugna se expresan? Ya lo planteamos en anteriores clínicas, el *interior vs. Buenos Aires, federales vs. unitarios, civilización y barbarie*, y tantas otras más, reflejan el cimiento conflictivo de nuestras actuales diferencias políticas y sociales.

Una brújula en movimiento, un verdadero desafío.

Recordamos que las categorías de análisis de *izquierdas* y *derechas* operarán como contenidos / recursos para organizar el proceso de investigación histórica. Tener en claro el lugar que ocupan los personajes de la historia, los sectores en pugna, los modelos respectivos y la trama causal y contextualizadora de los acontecimientos, es materia de una planificada investigación. Elaborar una brújula ideológica-política del proceso de independencia latinoamericana como esquema explicativo de los poderes en pugna, es como *sacar punta al lápiz* para dibujar aquello que suponemos y no sabemos, un boceto de su trama oculta más profunda.

De la precisión coyuntural del acontecimiento a un plexo temporal extendido, contextualizamos el proceso de formación del Estado Argentino desde la distinción de los controversiales proyectos de país dentro del proceso de formación económica social mundial. Importa mucho resaltar que las periodizaciones son también una condición intelectual de comprensión histórica. Diferentes brújulas para cada etapa que, como estructuras explicativas arqueológicas, son entendidas como *archivos* epocales.

En este minucioso investigar la distinción de una nueva posición ambivalente, estratégica de no posiciones, hace más sofisticada la trama política argentina y latinoamericana, realidad que desafía toda visión maniquea de los conflictos. Así ponemos en valor la complejidad de lo ideológico ya que tendemos a reducir dicotómica y binariamente las variantes encontradas. La brújula empieza a tener un *degradé* de sub orientaciones y sub variantes de las variantes macro cardinales, condiciones específicas de mayor profundidad. A modo de semitonos, lo ideológico no es del todo una nota uniforme y definida, ni tampoco definitiva. La distancia de lo que *se dice* y *se hace* empieza a tener peso en diferentes sujetos claves de la historia y en contextos temporales diversos, sobre todo en los actuales tiempos *líquidos*.

Manos a la obra: por cada historia un proyecto político.

Consigna:

Te compartimos materiales que nos pueden ayudar para pensar el significado de ambas metáforas y reflexionar sobre nuestro futuro. ¿De ser *cabeza* y no *cola*, con qué animal nos podemos identificar los argentinos y latinoamericanos?

Confeccionen un cuadro comparativo que nos permita identificar y relacionar ambos perfiles y pensar qué acciones son las que se identifican con una y otra postura. Fundamenten la posición.

¿Por qué nuestra independencia, como construcción mítica, legitimó la negación de la realidad y convalidó la *cola de león* como la mejor y digna condición de ser, de hacer y pensar? ¿Es bueno estar aliado al león sin reconocer que somos su cola? ¿Qué racionalidad mitificante construye esta autodeterminación ideal? En todo caso, de tomar conciencia de su perversa mitificación, ¿Cuál sería nuestro protagonismo en este contexto determinista de dependencia?

Varias cabezas juntas piensan mejor. Consideremos ampliar este análisis con las diversas potencialidades y cualidades latinoamericanas. ¿Nuestra independencia se resuelve integrándonos?

¿Qué lugar tienen los mitos en cada proyecto modelo político y como se disponen en la brújula de los argentinos latinoamericanos? ¿Se animan a poder distinguir las cualidades y debilidades de los modelos en pugna?

¿Cómo argentino, en qué modelo de país te ves reflejado?

¿Qué recursos consideras oportunos para reflejar tu posición sobre esta problemática?

Comparto algunos recursos para poder producir tu brújula:

- José Hernández- Estrofas del Martín Fierro (1834-1886)^[ii]
- Marcelo Sánchez Sorondo. Diputado nacional conservador, declaró en opiniones sobre el Pacto Roca- Runciman (1933)^[iii]
- Raúl Prebisch. La tarea de transformar el subdesarrollo - (1991-1986)^[iv]

[ii] «Los hermanos sean unidos porque esa es la ley primera. Tengan unión verdadera en cualquier tiempo que sea. Porque si entre ellos se pelean los devoran los de afuera» Martín Fierro - José Hernández (1834-1886)

[iii] «Aunque esto moleste a nuestro orgullo nacional, si queremos defender la vida del país, tenemos que colocarnos en situación de colonia inglesa en materia de carnes. Eso no se puede decir en la Cámara, pero es la verdad. Digamos a Inglaterra: nosotros les proveeremos a ustedes de carne; pero ustedes serán los únicos que nos proveerán de todo lo que necesitamos; si precisamos máquinas americanas, vendrán por Inglaterra».

[iv] «En el esquema de la división internacional del trabajo a América Latina (como periferia) le ha venido el papel de productor de alimentos y materias primas para los centros industriales» «Las empresas y comercio internacional, lejos de generar crecimiento, bloquearon para los países periféricos posibilidades de desarrollo» «El deterioro de los precios de los productos exportados por los países periféricos se genera por la valoración de los bienes industrializados que importamos de los países del centro» «Los grandes centros industriales no solo retienen para sí el fruto de la aplicación de las innovaciones técnicas a su propia economía, sino que están así mismo en posición favorable para captar una parte del que surge del progreso técnico de la periferia» «Los países periféricos o subdesarrollados han caído en un estado de *dependencia* de los países centrales o llamados primer mundo, convirtiéndolo en solo productores de materias primas, en una relación de *centro periferias* con sus potencias industriales. Para que estos países puedan entrar en una senda de desarrollo sostenido se haría necesario que se les permitiera un cierto proteccionismo en el comercio exterior y estrategias de sustitución de importaciones».

- Julio Argentino Roca. 1 de mayo de 1933^[v]
- Arturo Jauretche. (1901-1974)^[vi]
- Eduardo Galeano. (1940-2015)^[vii]
- Manuel Belgrano. (1809)^[viii]
- Winston Churchill. Yalta (1945)^[ix]
- Aldo Ferrer. (1927-2016)^[x]

Bibliografía:

- Bagú, Sergio, (1970), *Tiempo, realidad social y conocimiento*. Madrid. Siglo XXI.
- Breville, Benoit, (2016), *Atlas de Historia Crítica y Comparada. Una visión heterodoxa desde la Revolución Industrial hasta hoy*. Bs.As. Le Monde Diplomatique. Capital Intelectual.
- Belgich, Horacio y Casati, Noelia, (2017) *El avance de la tristeza; Deuda, patriarcado, femicidio*. Bs.As., Miño y Davila.
- Boron, Atilio, (1993), *Estado Capitalista y Democracia en América Latina*, Bs.As., Imago Mundi.
- Boron, Atilio, (2012), *América Latina en la geopolítica del Imperialismo*, Bs.As., Luxenburg
- Colombes Adolfo, (2008) *América como civilización emergente*, Madrid. Amargord
- De Sousa Santos, Boaventura, (2009), *Epistemologías del sur*, México, SXXI.
- Dussell E, (1998), *La interminable Conquista 1492-1992*, Buenos Aires, Ayllu
- Dussel, Ernesto, (1994) *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, La Paz, Plural Editores.
- Ferre, Aldo; (1989) *Economía Argentina*, Bs.As., FCE.
- Fernández Duran Ramón, (2010), *El antropoceno: la crisis ecológica se hace mundial. La expansión del capitalismo global choca con la biosfera*, Madrid, Ecologistas en Acción Virus.
- Fukuyama, F, (1992), *El fin de la Historia*, Barcelona, en *Apuntes Universitarios*, UNR
- Fontana, Joseph, (1982), *Breve y necesaria explicación inicial en Historia: Análisis del pasado y proyecto social*, (pp-9-13), Madrid, Crítica.
- Galeano, Eduardo, (1998), *Ser como ellos*, Bs.As., Catálogos.
- Galeano, E, (1984) *Las Venas Abiertas de América Latina*, Bs.As, S XXI
- Gutiérrez, Claudio, (2003), *Hacia un Nuevo Humanismo del siglo XXI*, Puerto Rico, *Apuntes Universitarios Puerto Rico*.
- Harvey, David, (2004) *El nuevo imperialismo*, Madrid, Akal.
- Heller, Carlos, (2015) *Política y Economía en el Proyecto Nacional Popular y Democrático*, Bs.As., Ediciones Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Jaramillo, Ana- Espasante, Mara, (2016), *Atlas histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*, Tomo 1-2-3. Universidad Nacional de Lanús, Bs.As., EDUNLA cooperativa.
- Laclau, Ernesto, (1987), *Modos de producción en América Latina*, Bs.As., P&J.
- Ledesma, Jorge, (1985), *El Mestizo en Acuso al Invasor* (p.20) Bs.As., Planeta.
- Natanson, José, (2017), *El Atlas de la Argentina*, Bs.As. Le Monde Diplomatic. Capital Intelectual
- Pla, Alberto, (1978) *Las Teorías de la Dependencia en América Latina*, en *Historia y Socialismo*, Bs.As.. CEAL.
- Pomer, León, (1998), *La palabra verdadera y La instauración de la memoria en La construcción del imaginario histórico argentino*, (pp-7-33 Bs.As., Editores de América Latina.
- Rouquiere, Alan, (1990) *Extremo Occidentne*, Bs.As.. EMECE.
- Sanchez, Yohnny - Azofeifa, (2003), *La crítica de Franz Hinkelammert a Friedrich Von Hayek - El marco categorial del pensamiento neoliberal*, *Revista de Cs. Ss. San José Costa Rica*, Vol II N° 100 Universidad de Costa Rica.
- Steym, Steym (1983) *La Herencia Colonial de América Latina*, Bs.As., Siglo XXI.
- Todorov, T., (1997), *La conquista de América. La cuestión del otro*, Madrid, SXXI.
- Vilar, Pierre, (1982), *Iniciación al vocabulario Histórico*, Barcelona, Crítica.

[v] «Es exacto decir que el provenir de la Nación Argentina depende de la carne. Ahora bien: el porvenir de la carne argentina depende quizás enteramente de los mercados del Reino Unido». «Argentina, por su interdependencia recíproca, es, desde el punto de vista económico, una parte integrante del imperio británico» «Argentina hace tiempo que es prácticamente una colonia británica», y por su parte Sir Arthur M. Samuel afirma en el parlamento británico: «La mejor solución de los problemas...es que la Argentina se convierta en declarado miembro del Imperio Británico» y Por su parte Sir el *cata* William Leguizamón agrega: «La Argentina es una de las joyas más preciadas de la corona de su Graciosa Majestad».

[vi] «El arte de nuestros enemigos es desmoralizar, entristecer a los pueblos. Los pueblos deprimidos no vencen. Nada grande se puede hacer con la tristeza».

[vii] «Todo *desarrollo* en Argentina, en América Latina, es un enano que simula ser un niño».

[viii] «Los países civilizados no exportan materias primas sin antes transformarla localmente; de lo contrario estarían creando ocupación en el país comprador y desocupación en el país proveedor. No exportemos cuero, exportemos zapatos»

[ix] «No dejemos que la Argentina sea una potencia, arrastrará tras de sí a toda América Latina. La estrategia es debilitar y corromper por dentro a la argentina, destruir sus industrias, sus fuerzas armadas, fomentar divisiones internas apoyando a bandos de derecha e izquierda. Atacar su cultura en todos los medios. Imponer dirigentes políticos que respondan a nuestro imperio. Esto lograra la apatía del pueblo y una democracia controlable donde sus representantes levantarán sus manos en masa, en servil sumisión. Hay que humillar a la Argentina».

[x] «El planteo neoliberal ha fracasado en la Argentina y en todo el mundo. Van a poner en el centro del escenario la toma de deuda y la inserción otra vez en el mercado especulativo de capitales; se supone que esto va a solucionar la falta de dólares. La falta de dólares es por un problema estructural que se resuelve con desarrollo, no con deuda. En todo caso si se toman créditos en el exterior tienen que ser complementarios del ahorro interno. El dinero tiene que estar al servicio de la producción y no la producción al servicio del dinero».

Agosto



17 DE AGOSTO

San Martín y la Identidad Nacional

Prof. Gerónimo Catriel Romero. ISPI Nro. 4013 «Padre Joaquín Bonaldo»

Cada de 17 de agosto recordamos y traemos a nuestra memoria a una de las figuras más trascendentes de la historia argentina y latinoamericana. En el momento que me pongo a escribir estas primeras líneas, muchas ideas y muchas preguntas pasan por mi cabeza: ¿Cuánto de argentinidad hay en la historia de vida de San Martín? ¿Cuánto de sus proyectos e ideas nos marcaron y nos seguirán marcando? ¿Cuánto de su inteligencia, de su trabajo y su sacrificio? Muchas de esas ideas e inquietudes nos interpelan, día a día, para pensar y creer en una Argentina con la idea de ser libres o nada.

La historia de vida de San Martín nos permite construir parte de una identidad argentina: desde su seno familiar, desde su trayectoria, conquistas, aciertos, errores y derrotas. Nació un 25 de febrero de 1778 en Yapeyú, una misión Jesuita perteneciente al Virreinato del Río de la Plata. En sus tiempos, Yapeyú era una verdadera ciudad, antes que las tropas portuguesas redujeran a cenizas sus principales estructuras (Furlong, G: 1963: 50-60). Desde ese tiempo los florecientes pueblos misioneros se convierten en un desierto poblado de ruinas. Esa verdadera ciudad, que es fácil reconstruir por el espacio que cubren sus ruinas, conserva paredes de la casa de José de San Martín, el libertador de América y protagonista de una de las epopeyas más importantes que recuerde la humanidad.

Ese niño criollo nacido en tierras indígenas, nunca pudo borrar de su memoria sus orígenes en la nueva y floreciente tierra América. Nacido en una tierra de conflictos y guerras, pero una tierra que desde un primer momento supo querer y añorar, una tierra de indios, criollos y mestizos, tan desigual y diversa culturalmente que, desde nuestros orígenes, somos parte de una nación que compartimos experiencias que marcan nuestras acciones. Y así como San Martín, estamos obligados a conocerla, defenderla, desde cada lugar que nos toque sumar nuestros conocimientos, de los cuales florecerá la defensa de los verdaderos intereses y podamos decir orgullosos que estamos conservando nuestra Patria.

Para el año 1783 la familia de San Martín parte rumbo a España, su primer destino en el continente europeo será Cádiz, ciudad que le guardaría un glorioso porvenir. Fue la ciudad de Cádiz, durante sus primeros años, de gran influencia en su vida, en su formación y en su pensamiento. Entre los años, 1785-1791 la familia de San Martín se establece en Málaga, ciudad de gran porvenir que colaboró en la educación de José de San Martín (Carballo, A: 1994: 18). Sus primeros pasos en la escuela de los jesuitas sirven de puntapié para luego encauzar decididamente su vocación para la carrera militar. Su carrera militar está marcada por las experiencias familiares de su padre y sus hermanos. Impulsado por una precoz ambición, llevó a que a sus 11 años solicitara ser admitido como cadete en el Regimiento de Murcia.

El 21 de julio de 1789 es considerada por San Martín la fecha que da inicio a su carrera militar, iniciando así un ciclo vital e intenso. Su formación fue en base a su gran capacidad de estrategia y personalidad que marcarán su vida y desempeño en los campos de batallas. Estos primeros pasos son de gran desafío y aprendizaje, y pondrán a prueba su desempeño en los acontecimientos militares. Su historia de vida, como su formación militar lo convierte en un soldado que supo formarse para la revolución. Lejos de la improvisación, construye una personalidad capaz de sobrepasar la adversidad y convertirse mucho más que en un soldado, convertirse en un libertador.

1808 es un año clave de la historia universal, en la vida de San Martín y en su carrera militar. En julio de dicho año, las tropas españolas, de las cual San Martín era parte, libran una de las batallas más recordada de la Independencia Española contra las tropas napoleónicas. La Batalla de Bailen es una vidriera política para el contexto español y su independencia, y abre un gran debate sobre la invencibilidad del ejército napoleónico. Luego de la Batalla de Bailen, la figura de San Martín toma gran trascen-

dencia, no sólo su nombre aparece citado en la batalla memorable, sino que al mismo tiempo obtiene un acenso al grado de teniente coronel y siguió haciendo la guerra al lado de figuras trascendentes, como el General Castaño y el general Coupigny.

La Batalla de Bailen imprime un gran cambio en la vida y carrera militar de San Martín, al mismo tiempo, lo marcan desde su pensamiento independiente, de pensar una Nación libre y soberana. Desde este pensamiento, el levantamiento al grito de libertad de su tierra natal, no puede ser indiferente a tan sagrada invocación. Si bien es sabido, que en su primer momento no poseía muchas ideas sobre el estado de situación de lucha de las colonias Americanas. Pero su deseo de volver a su tierra, el grito de libertad de los pueblos lo motivan a marcharse de España hacia Inglaterra, donde permanece muy poco tiempo. Por las aguas del Río Támesis, parte para las tierras americanas para, en poco tiempo, llegar a las aguas del Río de la Plata.

José Francisco de San Martín, ese niño que dejó su patria en 1783, ahora retorna como un militar formado en el ejército español, cargando sobre sus hombros años en los campos de batallas (Mayochi, E: 1978: 39-40). Dispuesto a una nueva vida en Buenos Aires, mientras organiza su proyecto de formación de la caballería, reorganiza su vida y al poco tiempo se casa con la joven Remedios de Escalada, una joven de familia distinguida. Remedios se convierte en un factor clave en la vida de San Martín, no sólo por las influencias familiares, sino también como factor de motivaciones.

Para el año 1812 José de San Martín, se pone a disposición del gobierno patrio del Río de la Plata. Sus servicios serán recibidos con suma consideración para el Triunvirato de las Provincias Unidas del Río de la Plata, por los intereses que prestan para la defensa de la patria.

Para pensar su retorno hay muchas opiniones. Lo que me interesa resaltar, en lo personal, tiene que ver con dos situaciones. La primera, es la situación de España. El país central atravesaba por graves problemas institucionales, que se potenciaban por el avance de la expansión del ejército francés por toda Europa. San Martín había tomado conocimiento de esta situación, como así también de las situaciones de las colonias americanas que ya habían dado sus primeros pasos de libertad. Por tal situación, en una reunión de americanos en Cádiz, habían tomado conocimiento de lo sucedido en Caracas y Buenos Aires, y resolvieron regresar cada uno al país de nacimiento, al fin de prestar servicios en las luchas, que muy pronto se iban a enturbiar.

Tal vez, el último punto es el más significativo a resaltar. Por las noticias de los importantes sucesos en América, decide regresar a su país de origen y ofrecer sus servicios militares. Por su desempeño y conocedor de las tácticas más modernas en el ejército español, fueron clave para el héroe nacional y americano, quien llegaba a estas tierras impulsado por los fuertes ideales de libertad y bien común.

La historia de San Martín, también es la historia del Regimiento de Granaderos a Caballo. El 16 de marzo de 1812, el gobierno superior provisional de las Provincias Unidas del Río de la Plata, expide el nombramiento afectivo de José de San Martín como Teniente Coronel de Caballería y Comandante del Escuadrón de Granaderos que ha de organizarse, y el cual se convertiría en el alma y el cuerpo vertebral de la lucha emprendida contra el poder real (Piccinali, H, J: 1984: 43-51). Para la concreción del proyecto, San Martín había detallado frente al gobierno la necesidad de formar un cuerpo modelo, donde primara la calidad humana de sus integrantes frente a la cantidad.

Sólo había transcurrido un año de su creación y el Regimiento tuvo su bautismo de fuego, en San Lorenzo, a orillas del Río Paraná. El 13 de febrero de 1813 los granaderos comandados por San Martín y el capitán Bermúdez se enfrentan a los realistas que avanzaban desde el puerto de San Lorenzo.

Pronto se abre otro horizonte de lucha para el regimiento. La difícil situación del norte, agravada por las sucesivas derrotas de Vilcapugio y de Ayohuma, ponen en peligro toda la frontera de la patria, tal situación mueve al gobierno a nombrar a José de San Martín como jefe de la expedición auxiliadora al ejército de Belgrano. Para el año 1814 ya se encontraba en Tucumán. Desde esa fecha, hasta 1816, libra una serie de batallas claves para el proceso independentista.

Pero, sin duda, la epopeya militar más grande que recuerde nuestro país estaba a punto de iniciar. La organización del Ejército de Los Andes es uno de los hechos más extraordinarios. Mitre lo definía como una máquina de guerra armada pieza por pieza, todas sus partes componentes responden a un fin, y su conjunto a un resultado eficiente de antemano calculado. Arma de combate forjada por el uso diario se dobla elásticamente, pero no se quiebra jamás” (Mitre, B: 1887). Al terminar al año 1816 el Regimiento de Granaderos se encontraba en perfectas aptitudes de comenzar la empresa. Sólo esperan la orden de atravesar aquellas inmensas montañas, sabiendo que luchaban por la libertad de otro pueblo hermano y sin saber si volverían.

En enero de 1817, José de San Martín parte de Mendoza frente al ejército llamado a realizar el plan continental de liberación política. Ese 17 de enero daba comienzo la gran hazaña. El regimiento forma parte de aquel glorioso Ejército de los Andes, conforme al plan preparado por San Martín el grueso del Ejército de los Andes cruzaría por el paso de Patos. El cruce de la cordillera será la gran hazaña inicial y Chacabuco, la primera hazaña y victoria en tierras chilenas. Pero, la liberación de Chile tuvo sus adversidades, la sorpresa de Cancha Rayada fue una de ellas, donde fueron derrotadas las fuerzas patriotas comandadas por San Martín. Sin embargo, la genialidad y estrategia de José de San Martín salva la desventaja de la derrota anterior conquistando Maipú, el 12 de abril de 1818, la definitiva libertad del Estado Chileno.

La liberación de Chile es la primera etapa del plan sanmartiniano. El desafío de los Andes y los realistas chilenos estaba cumplido; ahora debían enfrentarse a la bravura del Océano Pacífico y a las importantes y veteranas fuerzas españolas del Perú. La expedición libertadora al Perú, se hacía a la mar el 20 de agosto de 1820. A partir del 8 de septiembre desembarcan en la bahía de Paracas. En poco tiempo, efectivos de granaderos toman posesión de los pueblos del Alto y el bajo Chíncha. De acuerdo al plan de operaciones dispuesto por el Libertador, el ejército organizará la expedición por tierra, la división de los granaderos comandados por el Coronel Mayor Álvarez de Arenales y otra división comanda por San Martín que se hace nuevamente al mar para desembarcar en el puerto de Guacho para dirigirse al interior del país con la intención de tomar contacto con la división de Arenales. Luego de una serie de batallas, logran derrotar a las tropas realistas y tomar posesión de varios pueblos, pero la liberación total todavía no estaba lograda.

Se inicia para los granaderos la etapa final de su gesta por la independencia americana, etapa que sería para ellos tan gloriosa como dura. Desde la primera batalla de Nazca hasta la entrada triunfante en Lima y Quito. La batalla de Ayacucho como último gran enfrentamiento de las guerras de independencias significa el fin del dominio virreinal hispánico en América del Sur. El 9 de diciembre de 1824 los Granaderos terminan de escribir su última página de gloria por la independencia.

Cuando San Martín comprendió, frente a Bolívar, que los dos no cabían en América del Sur, y que el escenario y fruto de sus triunfos peligraban frente a posibles disensiones, tuvo el mérito sublime de posponer sus derechos y sus concepciones estratégicas y políticas para que la única causa, que había abrazado y defendido con gloria, no sufriera tropiezos. Su causa era la causa de la libertad de América y la dignidad del género humano. Bolívar y sus compañeros cerrarían el capítulo que él había iniciado.

En enero de 1823, llegaba a Mendoza, su llegada fue causa de afectuosos saludos y emotivos encuentros. Su casa, sus amigos, su círculo íntimo en general estaba listo recibirlo antes de proseguir su viaje a Buenos Aires y reintegrarse a su familia. El 3 de agosto de 1823 fallecía en Buenos Aires su esposa y amiga, Remedios de Escalada, sin que el libertador pueda ofrecerle el aliento de su presencia y su última despedida.

En su regreso, en el gobierno argentino solo encontró envidiosos de su gloria y que a todas luces le temían. Frente a esta situación solo cabía expatriarse; zarpó de Buenos Aires el 10 de febrero de 1824 en compañía de su pequeña hija Mercedes rumbo a Francia. Pero sus antecedentes revolucionarios lo hacían persona no grata para el régimen imperante, lo que obligó a trasladarse a Inglaterra. Tras sus fallidos intentos de radicarse en Francia en esta primera etapa, decide viajar a los Países Bajos, estableciéndose en la ciudad de Bruselas.

En 1830 San Martín abandona Bruselas y se instala en París. Pasaba en la capital muy poco tiempo; la mayor parte del año permanecía en su finca de campo, que se hallaba a 7 km de París. El lugar le permitía la vida reposada y aislada. Parte considerable de su tiempo lo destinaba a ordenar los papeles y documentos de su archivo personal. A comienzos de 1848, como etapa transitoria –que será final– se establece en la ciudad de Boulogne Sur-Mer, en la costa norte francesa sobre el Canal de la Mancha. En esta ciudad se agudizó el mal de cataratas en ambos ojos y los problemas de su úlcera. El día 6 de agosto dio su último paseo en carruaje, el día 13 fue paso agudos dolores de estómago. Al día siguiente amaneció sumamente grave, pero, en medio de una fiebre alta se recuperó. En la mañana del 17 de agosto, se mostró con aparente mejoría, hacia la dos de la tarde se produce una nueva crisis gástrica y fue recostado en el lecho de su hija. A las tres de la tarde expiró.

Como mencionamos en párrafos anteriores, partiendo de lo que genera la figura de San Martín, es importante pensar esa construcción de identidad nacional, como una forma construcción colectiva. Recurriendo a nuestra memoria y a nuestro sentido de pertenencia logramos construir una representación de identidad que perdura en el tiempo y nos acerca a un prócer, a un libertador, que, como padre de la Patria y desde su compromiso político, ético y moral con las causas nobles, buscó construir un país moderno, democrático e inclusivo.

Bibliografía

- Furlong, Guillermo, S.J.: *Misiones y pueblos originarios* Buenos Aires, Imprenta Balmes, 1962. Año de publicación 1963.
- Carballo, Antonio, (coord.) *Vida española del general San Martín*, 1994. Ed. Instituto Español Sanmartiniano, año 1994.
- Mayochi, Enrique M, *San Martín en la Argentina*, 1978. (Desde su llegada a Buenos Aires en 1812 al paso de los andes). Buenos Aires. Academia Nacional de la Historia.
- Piccinalli, Héctor J, *Vida de San Martín en Buenos Aires (1812-1814)*, 1984. Ed. Edición del autor. Buenos Aires.
- Mitre, Bartolomé, *Historia de vida de San Martín y la emancipación sudamericana*, 1887. Ed. El ateneo.
- Pigna, F, *La vos del gran jefe*, 2014. Ed. Planeta
- Grimson, A, *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*, Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. 2011.
- Ternavasio, M, *Historia de la Argentina 1806-1852*, Ed. Siglo XXI. 2007

29 DE AGOSTO

Una geohistoria del árbol en Santa Fe

Prof. José Hugo Goicoechea.

¿Somos del todo conscientes del valor del árbol en nuestra naturaleza? ¿Hay una toma consciente colectiva de su valor y los servicios ambientales de su función dentro del ecosistema? Un enamoramiento de cualidades nos vendría bien: el mantenimiento de la composición de la atmósfera, la mitigación de los efectos del cambio climático, la regulación de gases efecto invernadero, tales como dióxido de carbono, metano, la regulación de la temperatura y precipitación, la protección frente a tormentas, inundaciones y sequías, la regulación del caudal hídrico, de la calidad del agua, la formación de suelos con la acumulación de materia orgánica, la regulación de la pérdida de suelo por el viento, el ciclo de los nutrientes con la fijación de nitrógeno, fósforo y potasio, la polinización y el control biológico a través de los insectos depredadores que efectúan el control biológico de plagas y a la vez importantes como los refugios de especies, su importancia como banco de recursos genéticos en la conservación de la biodiversidad, entre tantas otras cualidades.

Ahora bien, es posible sumar otra cosmovisión valorativa, la de una lectura geohistórica de los árboles. Pensarlos como seres vivos contemporáneos y/o preexistentes a nuestras vidas, conjunto de presencias históricas que nos acompañan y/o nos anteceden como sujetos. Así, su ausencia o presencia, su condición y valoración, indicarían una historia viva, un contexto situado determinado. Un conjunto de acontecimientos vinculares, fenoménicos. No al estilo de identificar si alguna personalidad importante

se acostó sobre su lecho o algo por el estilo, sino en torno a cómo ellos dibujan en el presente el escenario de transformaciones sociales existentes.

Impacta saber que hubo un momento de la vida natural en que los árboles dominaban el suelo del planeta y que su presencia hoy está cuestionada por el accionar humano. Quienes fueron dadores de vida hoy sucumben peligro. Símbolos reflejo del lugar donde nacen y se desarrollan, son bio-geo referentes del paso de la historia, de las sociedades como ecosistemas. Mojones testigos de esa historia, nos permiten interpretar el accionar humano. Su esplendor o desaparición, por ejemplo, reflejan el paso de las actividades humanas y su lógica de formación y funcionamiento. Resultan ser los testimonios naturales de la configuración del espacio natural y social a lo largo del tiempo, patrimonios de la identidad climática y topográfica de la región, lo son también de la vida y cultura de las sociedades, asisten a significar y perpetuar el lugar de la vida y como asiste el lugar de los hombres sobre la tierra.

En síntesis, podríamos ver en ellos no solo indicadores de la salud ambiental del planeta sino también las maneras de pensar la vida y de las transformaciones económicas sociales y culturales de las sociedades. ¿Cómo participan los árboles en la conformación organizativa de la vida humana? ¿Cómo se originaron las sociedades a través de su consideración y su utilización? ¿En qué medida son relevantes y cómo es esa relación hombre-árbol? ¿Si son nativos, autóctonos, supieron las sociedades conservarlos? o si los trasplantaron, ¿cuáles fueron sus razones? ¿Si se corresponden con sus ecosistemas naturales o de alguna forma lo alteraron? ¿Quiénes lo hicieron y con qué fines? ¿Modificaron el paisaje acorde a las particularidades del ecosistema? ¿Cómo generaron a la par un determinado ecosistema y como protagonizaron en su despliegue o destrucción el desarrollo o transformación de realidades sociales, económicas, productivas de la zona?

El árbol, geohistoricamente hablando, es entendido como indicador natural y social de una explosiva y artificiosa manipulación del hombre sobre el ambiente, sobre la naturaleza y la instalación de sus formas de organizar y vivir social y económica. Históricamente sabemos que encontramos en sus bondades los recursos para construir las condiciones materiales de una sociedad, pero es recién con el origen y desarrollo del modo de producción capitalista, cuando su valoración solo económica, como bien de consumo, de valor de cambio capital y no como *ser vivo*, pone en peligro su existencia y la del equilibrio socio ambiental global.

El árbol, también víctima del epistemicidio colonial

El fenómeno fundacional de nuestra masiva y destructiva relación geohistorica con el árbol fue la invasión y conquista europea de Abya Yala (significa *Tierra Viva* en lengua de los pueblos kuna originarios que habitan en Colombia y Panamá). Punto de partida de la alteración histórica sin precedentes del árbol y el ecosistema continental. La invención de *América* como la *vaca de Europa* tiene ribetes catastróficos en el ambiente y en la historia del árbol mundial. El perfil moderno del conquistador europeo alteró el ritmo biosocial de las comunidades de árboles y seres vivos del continente. La catástrofe fue tanto demográfica –complejo guerra, epidemias, trabajo forzado (Mellafe 1973) – como ambiental. La fractura epistémica de hombre- ambiente, –producto de usufructuar la naturaleza–, concibió al árbol como *objeto, recurso* natural, recurso al fin.

Condición *epistémica* porque la relación del sujeto europeo con el mundo, a fines de la edad media, era totalmente distinta a la de las comunidades abayalas. Recuperando una ilustrativa metáfora del filósofo Nietzsche sobre la naturaleza humana sobre el pasaje en la cultura europea del *hombre camello* (siervo feudal) al *hombre león* (burguesía capitalista), se contrarresta con la imagen del hombre abayalo. No como un *ser*, un *otro único, homogéneo* y *homogeneizador*, sino como un todo diverso, colectivo: aztecas, mayas, mapuches, guaraníes, etc, representan (plural) los *hombres maíces* al representar del *popol Vuh* el libro sagrado de los mayas. Y al decir *hombre maíz* podemos inferir y decir *hombre río, hombre montaña, hombre árbol*. Comunidades de hombres ríos, montañas y árboles. Toda la cosmovisión indígena es naturaleza en armonía.

Como muestra basta un botón. Nuestra historia

Caso 1

La conquista define los transitorios ciclos económicos a interés del mercado europeo y es justamente el árbol el primer protagonista del modelo extractivista portugués. Entre los siglos XV y XVI, una especie de árbol similar al Palo de Brasil pero precedente de Asia, proveía a la industria textil europea de un tinte rojo que se usaba para la producción de textiles, en especial de terciopelo, de alto valor y muy demandado durante el Renacimiento. Sin embargo, este árbol asiático era muy escaso y difícil de conseguir. Por ese motivo en 1500 cuando los portugueses llegaron a Brasil y descubrieron la enorme abundancia del Pau Brasil a lo largo de sus costas, se interesaron principalmente en su explotación más que en formar asentamientos humanos y afincarse en el territorio.

Fue tal la cantidad de árboles que encontraron los primeros navegantes que empezaron a referirse al litoral como la *costa del pau brasil*, por lo que muchos historiadores afirman que fue éste árbol el que dio origen al nombre del país. La palabra *Brasil* se derivaría de la palabra brasa, término con que se identificaba al palo de Brasil debido al color rojizo tanto de su madera como de la resina que de ella se obtiene. La resina rojiza del árbol se convirtió en el *oro rojo* que dio a las telas europeas un mayor valor, naciendo un lucrativo comercio que llevó a la corona portuguesa a declarar inmediatamente la exclusividad sobre la explotación del pau-brasil, que se realizaba por gran parte de la costa del nuevo país, desde el extremo noreste en Río Grande del Norte hasta Río de Janeiro.

Los portugueses, valiéndose de trabajos forzados, consiguieron iniciar la tala indiscriminada de árboles que enviaban por barco a Portugal en cantidades cada vez mayores. La desmedida ambición europea y la creciente demanda de las elegantes telas teñidas gracias al pau-brasil, originó que en pocas décadas enormes extensiones de Mata Atlántica (selva tropical) fueran arrasadas, llevando al palo de Brasil al límite de la extinción. En menos de un siglo no existían árboles suficientes para cubrir la demanda y la, antes lucrativa explotación del pau-brasil, fue reemplazada por el no menos lucrativo cultivo de la caña de azúcar y del café. Pero este cambio significó un nuevo peligro para una especie al borde del colapso, ya que las escasas tierras donde aún crecía eran arrasadas para servir como tierras de cultivo. Su ciclo destructivo definió el actual perfil urbanístico costero del Brasil.

Caso 2

El pasado se hace presente y el proceso colonizador extractivo continúa. Ya no es la costa brasileña, diseñada como franja urbana y portuaria de las riquezas del interior, sino el interior profundo, el Amazonas.

Con una extensión de dos veces el tamaño de India, a lo largo de 8 países, en América del Sur se esconde una inmensa selva tropical, que es la representación de la vida misma, pues su retención de carbono y producción masiva de oxígeno hacen posible un aire limpio y la regulación del clima en el planeta tierra. El bioma Amazónico es 6.7 millones de Km cuadrados de bosque y representa el 10% de la biodiversidad mundial y de la reserva global de carbono almacenado. El 20% del agua dulce del planeta con más de 450 grupos indígenas. Las quemadas del 2019 causaron la pérdida de 2,5 millones de hectáreas, el equivalente a 4.2 millones de campos de fútbol.

Según cálculos de organizaciones ecologistas, más del 20 % de la cuenca amazónica ha sido destruida, en los últimos 50 años, por acciones humanas. Algunas de las causas más comunes son la explotación de minería ilegal y la expansión de fronteras agrícolas.

Como vemos *Árboles y Hombres* son un ecosistema geohistórico vital. En la conquista y colonización del Río de la Plata, la ausencia de árboles, no minimizó la catástrofe socio ambiental. A partir del siglo XVI las sociedades del corredor fluvial santafesino comenzaron a recibir el cimbronazo de la invasión y conquista española. El accionar de los conquistadores hizo que en pocos años todas estas comunidades desaparecieran, sin que quedasen registros de su propia memoria en su propia lengua.

La fundación de ciudades fuertes, el trabajo impuesto y la evangelización, son las formas en las que

fueron sometidos nuestros pueblos originarios. El río Paraná para los europeos fue un corredor para relacionar el Noroeste y Alto Perú, –la tierra de los metales–, con Europa. Asunción del Paraguay se fundó en territorio guaraní, Santa Fe en territorio quiloaza y calchines y Buenos Aires en territorio que- randí y guaraní. Las sociedades del Chaco, los chiriguano, hicieron intransitable el camino noroeste al español. Sin embargo, la guerra, el mestizaje, el contagio de enfermedades y el repliegue permanente, hicieron que para el siglo XIX no quedaran grupos chanas, carcaraes, o condondás, representantes del paisaje litoraleño. De unos 400.000 pobladores indígenas para el siglo XVI en lo que hoy es territorio argentino, en el censo de 1895 se contaron solo 180.000 indígenas.

El cimbronazo de la conquista se caracterizó por la descomposición de la estructura social y económica de sus culturas, por la ocupación y el uso que el conquistador hizo de sus tierras. Este le impuso nuevas formas de organización, introdujo tecnologías, desechó sistemas de producción tradicionales, estableció nuevas estructuras productivas.

El número de indígenas se redujo abruptamente en toda la región, tanto por la guerra de conquista y de rebeliones, por los desplazamientos poblacionales, la desorganización de la producción de alimento y la introducción del paludismo, sarampión, viruela y fiebre amarilla, epidemias europeas que fueron desbastadores. La estrategia extractiva colonial de importancia se centró en la actividad minera lejos de las formas nativas de trabajo y producción indígenas. El suelo, el bosque, el agua eran parte integrante de la cultura, conservarlos era prolongar la vida. Para los colonizadores, estos recursos solo debían servir para cumplir los roles complementarios de la explotación minera. Así, todos los recursos forestales cercanos a las fundiciones fueron consumidos.

Caso 3

En nuestra territorialidad, la que hoy reconocemos como Provincia de Santa Fe, en aquel entonces el ganado vacuno de origen español ocupó grandes espacios vacíos o semivacíos de rumiantes de alta biomasa, peligrando la estabilidad de los pastizales. El bisonte americano no pasó los límites actuales de la frontera México-EEUU por lo que los llanos tropicales tuvieron como únicos rumiantes a los ciervos, y los subtropicales y templados, al guanaco. Ni los ciervos ni el guanaco, ni ningún rumiante, formaron un eslabón trófico de gran biomasa en las sabanas sudamericanas.

Los conquistadores trajeron al litoral paranaense caballos, perros, ovejas, ganado vacuno, pollos; también, cepas de vides y granos. En suma, especies extranjeras que formaban parte del arsenal de la conquista. Su adaptación al terreno dependía de varios factores y estaba vinculada con el sometimiento de las comunidades indígenas locales. Y así como los indígenas resistieron su sometimiento, el bioma del litoral no hizo fácil la implantación de algunos géneros de vida exóticos. En ocasiones, convertía en comida para algunas especies lo que los europeos sembraban como insumo para sus propias necesidades alimenticias.

La existencia de espacios vacíos para grandes herbívoros explica la explosiva multiplicación de caballos y burros salvajes y vacunos criollos en las pampas del Cono Sur, en el Chaco. Estos crearon un ecosistema seminatural a los que se les sumó además las jaurías de perros salvajes.

Caso 4

El modelo extractivista sigue presente en la configuración agro exportadora de nuestra matriz productiva. La consolidación portuaria urbano rural de un modelo centralista, radiocéntrico y dependiente tiene también como referentes a los árboles, y nuestra provincia, un caso sin igual. Es evidente cómo nuestra geomorfología determinó nuestras condiciones productivas y el despliegue de las actividades económicas, pero estas se potenciaron sobre la inserción dependientes a las demandas del mercado mundial, transformando el paisaje y degradándolo. Y, los árboles, indicadores de esta catástrofe social y ambiental.

Por un lado, integrada a la Mesopotamia por la Cuenca del Plata, nuestra provincia está comprendida por antiguas y grandes estructuras físicas que le imponen sus particularidades. Santa Fe se encuentra

comprendida en su totalidad dentro de la denominada Pampasia central. Proviene del vocablo *pampa* y este significa en quichua *gran llanura, sin árboles*. Los factores climáticos, al incidir sobre los suelos y la vegetación, han logrado romper la fisonomía de su monótona horizontalidad, permitiendo diferenciar dos regiones paisajes naturales limitadas al Este por el río Paraná; el Chaco, al Norte y la Pampa, al Sur, con una zona central de transición entre ambas regiones. Así, la inmensa llanura argentina, ha de llamarse PAMPASIA y debe subdividirse en dos amplias regiones: Pampa y Chaco.

La Pampa, ubicada en la zona austral del vasto conjunto llano, con suelos loésicos que dan suelos pardo- oscuros o negros y el parque chaqueño se localiza en el extremo nordeste, el bosque chaqueño en el noroeste y el centro, y el espinal. Dos casos paradigmáticos de nuestra particular geohistoria, uno de destrucción del bosque nativo y otro de implantación no autóctona de especies que modifican el paisaje pampeano.

Caso 5

La geohistoria de la cuña boscosa chaqueña es reveladora. Toda la porción norte de nuestra provincia se encuentra ubicada en la región chaqueña, un ecosistema forestal natural compuesto predominantemente por especies arbóreas, nativas, maduras, con diversas especies de flora y fauna asociadas, en conjunto con el medio que las rodea, conformando una trama interdependiente con características propias y múltiples funciones, que en su estado natural le otorgan al sistema una condición de equilibrio dinámico y que brinda diversos servicios ambientales a la sociedad. Comprende Bosques nativos de origen primario, donde no intervino el hombre, como aquellos de origen secundario formados luego de un desmonte, así como aquellos resultantes de una recomposición o restauración voluntarias.

Se destacan los *bosques nativos* de quebracho colorado chaqueño, de madera dura, del área menos húmeda, constituyen los ejemplares más valiosos que dan carácter a la zona septentrional de la provincia, donde las precipitaciones disminuyen y las temperaturas presentan mayores amplitudes. Árbol esbelto de tronco erecto y copa airosa, de frutos breves de color granate, es de muy lento crecimiento. Suele alcanzar más de 30 metros de altura y superar al metro de diámetro, estimando que para ello debe transcurrir unos cien años. Dominaba la cuña boscosa, pero ha sido extinguido por una intensa explotación de la minería a lo largo de casi un siglo, quedando como testimonios de su existencia los *tocones* que se alzan hasta 60cm del suelo. Además, comparten el espacio con los quebrachos blanco y colorado santiagueño, de excelente madera, explotados con intensidad para la fabricación de leña y carbón, y en el último caso para los durmientes en los que descansan las vías férreas de gran parte del país.

Remarquemos su importancia una vez más. Los bosques nativos cumplen funciones imprescindibles para el medio ambiente. Demoran cientos de años en generarse y en llegar a una situación de perfecto equilibrio. Cuando desaparecen, el suelo queda a merced de las adversidades climáticas, generando daños irreparables. La biodiversidad, los ciclos de agua y la fertilidad de los suelos varían según el grado de conservación de los bosques.

En sólo 80 años, la provincia de Santa Fe perdió el 82 por ciento de sus bosques nativos, un proceso feroz originado en la expansión sin control de la frontera agropecuaria en una de las zonas con tierras más ricas del país. El fuerte desequilibrio ecosistémico que generó semejante mutilación del *capital natural* de la región se expresa hoy en inundaciones inéditas y erosión de los suelos. Estos datos provienen de fuentes directas de la Dirección Provincial de Recursos Naturales: Santa Fe pasó de tener casi seis millones de hectáreas de bosques en 1935 a apenas 840 mil en 2002, según datos generados por los censos nacionales agropecuarios realizados desde Nación en esos años.

Hoy por hoy la provincia registra aproximadamente 1,2 millón de hectáreas de bosques y es debido a que desde el Consejo Federal de Medio Ambiente (Cofema) cambiaron la definición de bosque hace algunos años. A pesar de la aprobación de la ley (noviembre de 2013), por el cual Santa Fe adhirió a la Ley Nacional de Bosques Nativos N° 26.331, reglamentada en 2009, la baja de la asignación presupuestaria supone una situación de extrema gravedad. Las ONGS informan que hay una pérdida anual de 180.000 hectáreas de masa boscosa, desde 1990 se perdieron 7,6 millones de hectáreas (el

equivalente a la provincia de Formosa) y Argentina ocupa la novena posición país entre 234 países que menos cuidan sus árboles nativos, según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO).

Caso 6

La explotación forestal y la crisis ambiental tiene identidad. La Campaña del Chaco santafesino y la industria del tanino fue determinante. Entre 1856 y 1884, el gobierno de Santa Fe, acorde a la política nacional, emprendió un proyecto de corte *civilizador*, centrado en la militarización de los territorios y el aniquilamiento de sus habitantes originarios. La denominada *morada de salvajes* apelaba a la conquista del norte y a la privatización del territorio. Condiciones para la formación de grandes latifundios controlados por capitales extranjeros: el quebracho colorado, la riqueza incalculable de su explotación.

La Forestal sintetiza una forma de ocupación del espacio, de explotación de sus recursos naturales, de control y disciplinamiento de la fuerza de trabajo y del establecimiento de vínculos entre capitales internacionales y poderes públicos. Toda su lógica es funcional a la de acumulación capitalista a corto plazo. El colapso de la industria del tanino trajo severas consecuencias para las poblaciones dedicadas exclusivamente a la actividad forestal.

Hacia fines de la década de 1870 se dio la experiencia expansionista y colonizadora del Gran Chaco. La zona, de patrimonio fiscal, recién en 1882 comenzó su transferencia a manos privadas en un largo proceso desde la compra inicial de la firma inglesa Murrieta y Cía., su pasaje al grupo Hartenek y Portalis como Compañía Forestal del Chaco (1902), la fusión con la Compañía de Tierras de Santa Fe (1913) hasta su transformación en 1914 en la Forestal Argentina S.A. de Tierras, Maderas y Explotaciones Comerciales e Industriales, con la integración de capitales alemanes e ingleses. Desde el principio, su directorio desestimó todo plan de inmigración y colonización en el área controlada, cuya extensión en 1915 era de 1.761.741 hectáreas. Así, monopolizó la comercialización del quebracho colorado y sus derivados, eliminando paulatinamente competidores como fábricas de tanino pequeñas y obrajes independientes, aprovechando sus dificultades financieras, las que muchas veces tuvieron su origen en las oscilaciones de los precios internacionales del rollizo y del tanino, provocadas en parte por las presiones del propio grupo.

La destrucción ecológica, la sobreexplotación de los recursos naturales y la degradación ambiental han caracterizado los procesos de incorporación de las tierras boscosas a la economía capitalista. Las condiciones de reproducción del capital no consideraron las condiciones de conservación y regeneración de los recursos renovables, induciendo procesos que han degradado la calidad ambiental y los niveles de vida.

Caso 7

El nombre de *Pampas*, alude a los pobladores antes que al tipo de paisaje. Significa habitantes de la planicie, sin árboles de crecimiento natural cubierta de forma continua y permanente por pastos. Al sur del río Salado, los bloques levantados de la pampa, igualmente afectados por el movimiento andino, integran la Pampa Ondulada que presenta una abrupta barranca de 10 a 20 metros de altura frente al Paraná, donde las pendientes son mayores el escurrimiento del agua es más libre. Al sur de esta franja se define el pastizal pampeano, cuyo tapiz herbáceo original ha sido intensamente modificado por el pastoreo, los cultivos y la introducción de especies forestales, como por ejemplo el paraíso y el eucaliptus. En los campos altos, bien drenados, con suelos ricos en materia orgánica, crece la estepa graminosa, cuya fisonomía original es difícil de reconocer, porque ha sido modificada por la actividad productiva, el ganado y por la introducción de especies foráneas, como el cardo de castilla.

La agricultura generó la introducción de la pradera de cultivo con sus malezas. La fauna silvestre ha sufrido también los efectos negativos de la colonización agrícola y la introducción de animales domésticos. La concentración industrial en la ribera del Paraná, con el consiguiente incremento de los efluentes contaminantes, contribuirá a alterar el equilibrio ecológico de la zona. Los pastizales naturales del sur de la bota corrieron igual suerte que los bosques y fueron reemplazados por cultivos. Desde la Dirección Provincial de Recursos Naturales explican a modo de ejemplo que si el pastizal evotrans-

piraba diez meses al año, un cultivo evotranspira tres meses, lo que genera un gran excedente hídrico que hace subir las napas.

En Santa Fe, la mayoría de los planes que se presentan y que se aprueban son para uso ganadero del suelo. Se permite un aprovechamiento más intensivo, pero dentro de determinadas pautas no se puede cambiar de bosque a agricultura y en ese marco, la ganadería suele ser la mejor opción.

La región agrícola comprende aproximadamente el 13% de la población provincial y se encuentra fuertemente urbanizada (los dos tercios de la población de la región). Pese a ello, la actividad agropecuaria continúa imprimiendo su sello particular en la región. Es que el intenso proceso de mecanización de las tareas rurales, iniciado en los primeros años de la década de 1950, posibilitó un destacable proceso de incremento de la producción agrícola, conjuntamente con un descenso de la fuerza de trabajo del sector y la población rural.

El proceso de urbanización de la región se ha visto acentuado, incluso alterando los nodos o islas de eucaliptus, generadas y pobladas como unidades arbóreas lindantes a estaciones del ferrocarril, y en la conformación de pueblos agrícolas. Sacrificados muchas veces por el avance urbanístico e industrial, desaparecen gradualmente del paisaje pampeano.

Caso 8

El dominio del monocultivo Soja, es determinante. En los últimos años del siglo pasado y en lo que va del presente la provincia de Santa Fe, por su naturaleza y tradición agrícola, especialmente en su porción sur de pampa húmeda, fue la que detentó la mayor superficie implantada y el mayor volumen de producción de soja. La expansión aún continúa en otras zonas del centro y norte provincial desplazando a otros cultivos y producciones regionales como el algodón, el arroz, la caña de azúcar, la inviernada bovina y el tambo, también ganando espacio en áreas boscosas con características de suelos y climas de ambientes subhúmedos y semiáridos de particular fragilidad ambiental.

Esta significativa expansión se pudo hacer en gran medida por los avances e innovaciones tecnológicas, las capacidades de los agricultores, la fuerte y sostenida demanda del poroto, las inversiones agroindustriales y la mejora real de su precio relativo –devaluación y precios internacionales–. Ello determinó un escenario de un gran negocio para el sector y para el país.

El crecimiento de la soja y sus derivados en la Argentina en los últimos 30 años se ha constituido en un fenómeno trascendente. Estadísticas reflejan que la soja representa más del 50% del total de los granos producidos, considerando los cinco cultivos más difundidos en la pampa húmeda. La orientación exportadora llevó al complejo sojero en la pampa húmeda hacia un modelo de *especialización sojera* que se expande rápidamente hacia regiones extrapampeanas, al que muchos definen como el proceso de *sojificación*, y el nuevo paradigma de la agricultura argentina basado en los materiales transgénicos y la siembra directa.

Efectos económicos, sociales y ambientales de la expansión sojera son evidentes. La gran expansión económica del proceso de sojificación en numerosas comunidades extrapampeanas genera como consecuencia una concentración de los beneficios en manos de unos pocos, considerados los *grandes* y que trasladan los recursos generados hacia fuera de la región donde se originan. Así, la calidad de vida de los habitantes del lugar no mejora significativamente y las zonas rurales se siguen despo-
blando.

Estos hechos favorecieron la concentración de la tierra, ya que se busca ampliar la escala para reducir los costos. A su vez, la expansión de la frontera agropecuaria hizo que muchos campesinos con tenencia precaria de la tierra fueran expulsados. Su cultivo avanzó sobre montes nativos, como el bosque chaqueño que se despliega en las provincias de Chaco, Formosa, Santiago del Estero, el noroeste de Santa Fe y noreste de Salta arriesgando la estabilidad de los ecosistemas.

La concentración urbana del modelo modernidad capitalista, nos obliga a pensar ahora el valor del árbol en su trama. Son purificadores del aire, moderadores de temperaturas, proveedores de sombra

y oxigenación aún rodeados de cemento, son albergues para la fauna, absorben ruidos ambientales, constituyen barreras para vientos, funcionan como sitios amables para especies de pájaros e insectos, entre otras características sustanciales.

Una de las funciones de los bosques, sobre todo en los márgenes de ríos y arroyos y en sus cabecezas, es retener el agua y soltarla lentamente en caso de exceso. Los árboles desempeñan un papel de importancia en la disminución del escurrimiento hídrico superficial y el abatimiento de los picos de crecida, tal como lo expresa Sanders –1986–:

«Al interceptar y retener o disminuir el flujo de la precipitación pluvial que llega al suelo, los árboles urbanos (conjuntamente con los suelos), pueden jugar una importante función en los procesos hidrológicos urbanos. Pueden reducir la velocidad y volumen de la escorrentía de una tormenta, los daños por inundaciones, los costos de tratamiento de agua de lluvia y los problemas de calidad del agua». «La cubierta arbórea debe ser incrementada en donde es relativamente baja y en donde hay extensas superficies de suelo impermeables; que tienen una capacidad limitada para manejar los picos de agua durante la tormenta» (Sanders, 1986). «La cubierta arbórea intercepta la lluvia y permite fluir algo del agua por el tronco hacia el suelo, mientras el resto se evapora antes que alcance la superficie» (Miller, 1997).

El árbol es, entonces, un aliado necesario e indispensable para planificar y construir pueblos y ciudades más sustentables y equilibradas con miras a garantizar el desarrollo de la vida urbana junto al derecho de disfrutar de un ambiente sano y saludable. Las áreas urbanas arborizadas mejoran la temperatura del aire mediante el control de la radiación solar. Las hojas de los árboles la interceptan, reflejan, absorben y transmiten, según la estación: en verano interceptan y bajan la temperatura, mientras que en el invierno la pérdida de sus hojas produce un calentamiento porque incrementa el paso de la radiación solar. Los árboles modifican el clima disminuyendo el efecto invernadero, por eso, han sido llamados acondicionadores naturales del aire; un solo árbol puede transpirar aproximadamente 400 litros de agua al día.

Asimismo, su rol intrínseco a la protección de la diversidad biológica se ha acrecentado en los últimos años. Sobre todo, por la preocupación creciente sobre la pérdida de especies en áreas rurales, la expansión urbana, los modelos productivos y/o los fenómenos acontecidos por el cambio climático que atentan contra los ecosistemas naturales. Las grandes inundaciones o sequías, los repetidos disturbios ocasionados a los árboles, por distintos factores, hasta las influencias humanas, han despertado mayor conciencia ambiental, siendo más palpable en las generaciones más jóvenes.

Del día del árbol a una plena conciencia árbol

Es indiscutible la importancia de los árboles, desde todos los puntos de vistas. Imposible de no asociarlo al conjunto de otros componentes bióticos y económicos de la provincia. El abordaje geohistórico, se hace político. Es la variable que nos permite entender que la problemática del árbol es, en definitiva, la problemática de la tierra, de la vida misma. El capitalismo usufructúa el árbol como la tierra, la tierra como el árbol. Este, que se arraiga a su suelo, define su naturaleza natural. Su valoración económica como bien de capital, lo destierra de sus orígenes, de su esencia. El mundo sistema conspira contra la vida misma.

La *voluntad de vivir*, –que no es otra cosa que la de una *vida sana* que se despliega en armonía con la naturaleza–, es desplazada por la *voluntad de dominio* la del poder, en consonancia con los mercados. Las consecuencias sociales son directas. La propiedad de la tierra, que es la propiedad de los árboles, artificializa o cosifica su naturaleza, transformándola, alterándola.

La tierra pasa ser la gran propiedad capitalista, las familias en empresas, los individuos en mano de obra pauperizada, sino servil. El ambiente en recursos y bienes económicos. El habitat en mega ciudades, la naturaleza en cemento y concreto. La sustentabilidad en sobrevivencia. La vida en muerte. De la soberanía al capital extranjero. Del futuro al cortoplacismo. La realización y felicidad personal a la resignada y rutinaria explotación. El desarrollo es pobreza, sin crecimiento, como afirma Eduardo Galeano cuando dice que en el capitalismo todo desarrollo *es un enano que simula ser un niño*. La

concertación de la riqueza es la consecuencia de este modelo monoprodutivo, neoextrativista.

El hecho colonial de conquista es permanente. Con la vulnerabilidad del árbol, vemos la rentabilidad de la tierra y la pobreza de sus pobladores. Sometidos a condiciones precarias de trabajo y de vida, hacheros y peones del monte vivían en extrema pobreza.

El monopolio del transporte y el control del intercambio comercial dentro de sus dominios económicos, condicionan el accionar político de los habitantes. Los viejos niveles de dependencia y violencia aún se expresan. Las grandes empresas adquirieron históricamente funciones policiales y judiciales, llegando a financiar su propia fuerza de represión. Como consecuencia, desde entonces hasta hoy, vivimos la fatalidad del agotamiento del quebracho y la pobreza de sus pueblos.

Los modelos productivos precapitalistas subsidiarios al desarrollo capitalista central, nos trae evidentes problemáticas ambientales. El suelo es el segundo recurso más importante de la provincia y su erosión continua impacta sobre todo en la productividad agrícola. La cantidad de lluvias que se dan con mayor frecuencia y mayor intensidad, sumado a la característica de los suelos que presentan una tasa de infiltración muy baja para absorber el agua de las lluvias, son en resumen el causal de las mismas.

El uso del modelo productivo predominante basado en el monocultivo de la soja, empeora la situación porque su particular ciclo infiltra menos agua. El desequilibrio biológico y la posibilidad de nuevas plagas, tales como la *roya de la soja*, forman parte de los riesgos de este proceso y de la sostenibilidad de los sistemas en el largo plazo. Nuevas plagas insectiles y malezas están en proceso. La falta de árboles genera la erosión hídrica afecta a casi la mitad del territorio santafesino

Casi la mitad de la superficie de Santa Fe –el 43 por ciento– sufre un problema de erosión de origen hídrico como consecuencia de los cambios en el uso del suelo introducidos en los últimos años por el modelo extractivista y el agroindustrial pampeano, según consigna el informe *Estado del ambiente* edición 2016 presentado por el Ministerio de Ambiente de la Nación. En total, existen más de cinco millones de hectáreas (5.672.782 con exactitud) en la provincia afectadas por algún tipo de erosión hídrica, la gran mayoría (5.381.136 hectáreas) en un grado *ligero a moderado* mientras que el resto (291.646 hectáreas), padece este problema en forma *severa a grave*. Es una coincidencia total en atribuir las causas de este fenómeno a un cambio en el modelo productivo traducido en una mayor agriculturización, basado en la soja y un cambio de uso del suelo, con una menor rotación.

También alertaron sobre las graves consecuencias económicas, ambientales y sociales que provoca la degradación de los suelos, cuyo empobrecimiento no sólo se traduce en una disminución de la rentabilidad agropecuaria, sino también en procesos de migración de la población, abandono de tierras y situaciones de pobreza y marginalidad.

Todo está relacionado con todo. Esta degradación de los suelos provoca un desequilibrio territorial/ ambiental que incluye «la pérdida de biodiversidad y de servicios ecosistémicos, suelos contaminados por agroquímicos, erosión hídrica y eólica, la disminución de la cobertura vegetal y/o de la productividad de la vegetación natural y la alteración del ciclo hidrológico, con consecuencias negativas sobre la población». 5.000.000 de hectáreas afectadas en la provincia. Santa Fe es el cuarto territorio en el país por la magnitud de suelos con erosión hídrica. Suelos degradados tras las inundaciones las tierras quedan arrasadas.

En el día del árbol, tengamos una mirada geohistorica de su importancia y declaremos que «Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado y apto para el desarrollo humano», como lo preceptúa nuestra Constitución Nacional en el artículo 41. El papel del Estado es fundamental: garantizar un ambiente apto, por lo que contar con una legislación que se adelante o anticipe a los hechos que vendrán es necesario. Declaremos al árbol de interés público y promoviendo la implantación de nuevos ejemplares tanto en el ámbito público como en el privado.

El Pacto de San José de Costa Rica, con jerarquía constitucional desde 1994 en el artículo 75 inciso 22

de nuestra Constitución Nacional, incorpora la función social de la propiedad, en el artículo 21 inciso primero al establecer que: «Toda persona tiene derecho al uso y goce de sus bienes. La ley puede subordinar tal uso y goce al interés social». Por lo que el derecho de propiedad debe articularse tanto en el interés de su titular como en el interés de la sociedad, de manera que no pueda ejercerse este derecho de forma egoísta y en perjuicio del interés social. Por lo que consideramos que la propiedad privada y la contribución a la consecución del bien común están entrelazadas, al establecerse la propiedad privada en función social.

Por último, no es menor que nuestra Constitución Provincial prevé la función social de la propiedad y limitaciones al desarrollo individual fundados en el interés general en su artículo 15, al establecer que: «la propiedad privada es inviolable y solamente puede ser limitada con el fin que cumpla una función social (...) la iniciativa económica de los individuos es libre. Sin embargo, no puede desarrollarse en pugna con la utilidad social o con mengua de la seguridad, libertad, o dignidad humana. En este sentido, la ley puede limitarla con medidas que encuadren en la potestad de gobierno local. Ninguna prestación patrimonial puede ser impuesta sino conforme a la Ley». Y en su artículo 16 agrega que: «El individuo tiene deberes hacia la comunidad. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades puede quedar sometido a las limitaciones, establecidas por la ley exclusivamente, necesarias para asegurar el respeto de los derechos y libertades ajenas y satisfacer las justas exigencias de la moral y el orden público y del bienestar general».

De esta forma promovemos un Estado Provincial activo, con un fuerte compromiso de todos los actores intervinientes, coordinando acciones para que el espacio público, el uso del suelo, la implantación y mantenimiento de árboles se efectúe de manera planificada y efectiva.

Bibliografía y Páginas Web consultadas:

- Goicoechea, José Hugo (2019) Santa Fe y Yo. Anuario de Ciencias Sociales. Ed. Argentina y Yo. Catamarca.
- Goicoechea, José Hugo (2014) Aquí Mismo. Grageas de Historia Argentina en Historietas. Tomo 4 El Grito de los sin tierra. Ed. Loco Rabia. Buenos Aires.
- Frenguelli, Joaquín (2000) *Forma y origen de la pampa* Material de Cátedra. UNR
- Provincia de Santa Fe –Atlas Total– Centro de Editor de América Latina
- El Norte Forestal. Consejo federal de investigaciones. Gobierno de la Provincia de Santa Fe. (2018) Marcela Brac (Compiladora) José Martín Bageneta, Francisco Victoriano, Cardozo Oscar, Cena Mariana, Cian Dante, Cuadra María, de Estrada César, Ramírez Luciano, Sánchez Pamela Savoia, Gustavo Zarrilli.
- Gori, Gastón. La Forestal: La tragedia del quebracho colorado. Versión Pag. Web
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2006). Guías para la calidad del agua potable. Disponible en: http://www.who.int/water_sanitation_health/dwg/gdwq3_es_full_lowres.pdf
- Diario La Capital, Rosario. Disponible en: <http://www.lacapital.com.ar/>
- Diario El Litoral, Santa Fe. Disponible en: <http://www.ellitoral.com/> La erosión de la tierra. <https://www.lacapital.com.ar/la-erosion-hidrica-afecta-casi-la-mitad-del-territorio-santafesino-n1383638.html>
- Mellafe, Rodolfo (1973) Breve historia de la esclavitud negra en América Latina. Buenos Aires. Eudeba
- Ambiente y vulnerabilidad de la ciudad de Santa Fe. Plan urbano Santa Fe ciudad http://obc.grupomontevideo.org/sites/default/files/2017-07/Plan_Urbano_-_Lineamientos-2012.pdf
- Problemas ambientales en la Provincia de Santa Fe. <https://www.conclusion.com.ar/la-ciudad/los-dos-problemas-ambientales-en-el-sur-de-santa-fe-son-la-erosion-y-la-inundacion/07/2017/>
- Nícalo Gligo Viel y Jorge Morello. Notas sobre la historia ecológica de América Latina <file:///C:/Users/José%20Hugo/Downloads/16622-1-57691-1-10-20120507.pdf>
- SANTA FE https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/229660/1202209/file/LIBRO%20ECOREGIONES_web.pdf

Septiembre



11 DE SEPTIEMBRE

Docencia de Rosario Lapachal

Prof. Alejandra Morzán

Puedo ver la ciudad
 Despertando en agosto
 Las calles mojadas
 Y, desde el agua al cielo,
 Los lapachos florecidos
 Vistiendo de rosa el aire.
 Hay gente que es así:
 Preguntás ¿dónde está?
 Y te responden:
 Anda desaparramando colores
 Y encendiendo soles, por ahí,
 Como anunciando, atrevidamente
 Que será pronto primavera.
 Dedicatoria del libro

«Saberes y sabores de la Práctica Docente – Textos y Contextos». Año 2007.

Escribí estos versos hace más de 10 años, con motivo de la dedicatoria de mi primer libro, sobre las prácticas docentes.

Hoy sigo pensando que los docentes somos un poco como estas personitas: tenemos alma de lapachito.

Así lo ponemos de manifiesto cuando desde esa profunda convicción que nos caracteriza, sostenemos con nuestra tarea cotidiana que es posible que algo del orden del aprendizaje acontezca cuando enseñamos, aún en situaciones adversas, en pleno agosto del mundo, como nos sucedió en este tiempo de pandemia.

Asocio además la fuerza convocante del rosado lapachal en este agosto nortero, a la fuerza que –ya lo sabemos, no es igual a homogeneización– lo común tiene siempre y renovadamente la escuela, territorio de lo público que nos convoca a encontrarnos, en las diferencias, en la igualdad supuesta como condición de enseñanza y en su lucha como horizonte.

Pienso también, a propósito de este florecimiento anual de los lapachos, en que así como los ciclos se ponen de manifiesto en la naturaleza, nuestra tarea cotidiana está cargada de rituales. Momentos, acciones, que se repiten, que repetimos cada año, cada día, por su profunda significatividad. Porque aunque las reinventamos y recreamos, algo se reitera en ellas y nos interesa preservar, para sostener aquello que nos convoca y da sentido a nuestra tarea. Gestos de cuidado, como los llama Norma Barbagelatta. Momentos que podemos pensar como *Ceremonias Mínimas* en palabras de Mercedes Minicelli, por su poder convocante, por sus efectos filiatorios. Por ejemplo: Imaginar y decidir cómo iniciar cada clase, imaginar cómo llegará cada niño, cada niña, o adolescentes a ella y qué sucederá cuando le proponga tal situación didáctica, forma parte de uno de esos gestos de cuidado que Barbagelatta

nombra como *anticipación*, tan necesarios. De fuerte poder subjetivante. Así como hoy, esas fechas consignadas en calendario a modo de esfemérides, que nos convocan a memoriar y conmemorar, constituyen *ceremonias mínimas* que solemos recrear para re-afirmar sus sentidos. Y su horizonte siempre tiene un poder filiatorio. Son también formas amparar, actos de amparo, como los nombra Zelmanovich, que la instituciones educativas construimos en ese trabajo con el mundo de la cultura.

En esta dirección, y en ocasión de conmemorar nuestro día, que en cada institución encontrará las particulares maneras de hacerlo, desde este norte santafesino, y también desde este lugar en el que ahora puedo continuar aportando/apostando a la formación docente, el Observatorio de Prácticas de la Provincia, va mi saludo de rosado lapachal a aquellas maestras y maestros, a los profesores que, plenos de cielo y suelo, obstinadamente atrevidos, contribuyen a que señales ocultas de próximas primaveras emerjan, se manifiesten, despierten.

11 DE SEPTIEMBRE

Allí donde hay docentes, hay escuela(s).

La experiencia de «Escuela al Aire Libre» (Rosario, 1916 – 1931)

Dra. Ma. Elisa Welti

Escuela al Aire Libre, 1917 – 1927. Imágenes de Dabat, D. La Escuela Normal N° 2 de Rosario de 1910 a 1935. Rosario, Publicaciones de Quid Novi?, 1935.

En este último tiempo nos confrontamos con situaciones inéditas que, más de una vez, nos llevaron a preguntarnos qué es lo que define a una escuela como tal. Tanto la historia de la educación como el análisis de las diversas formas de lo escolar en el presente nos acercan numerosas propuestas educativas a partir de las cuales es factible encontrar algunas respuestas y, al mismo tiempo, imaginar alternativas para imaginar otras escuelas posibles.

Como parte de esa búsqueda revisamos una experiencia realizada por nóveles maestras a principios del siglo XX en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, conocida como Escuela al Aire Libre. Esta iniciativa tuvo su origen en un puñado de jóvenes que había egresado en 1915 de la Escuela Normal N°2 y que asumió el desafío de enseñar bajos los árboles, sin horarios ni grados, a niños que no asistían a la escuela de manera regular.

De la Escuela Normal a la Escuela al Aire Libre

La Escuela Normal N° 2 en la que se gestó esta iniciativa había sido creada poco antes, en 1910, en ocasión de los festejos del Centenario del país. Su primer director fue Martín Herrera, maestro formado en la Escuela Normal de Paraná, quien impulsó y acompañó la puesta en marcha de la Escuela al Aire Libre.^[1]

En el origen de esta experiencia se destaca también la influencia de Francisco Podestá, uno de los colaboradores de Herrera. Si bien la presencia de Podestá en Rosario fue breve, debido a que falleció en 1912, el escaso tiempo compartido con las estudiantes de magisterio constituyó una inspiración relevante para la posterior de la Escuela al Aire Libre. De hecho, aun cuando Podestá no había llegado a obtener el título de maestro en Paraná, había participado de una iniciativa pedagógica realizada en la ciudad de Concordia (provincia de Entre Ríos) basada en las ideas de Tolstoi, cuyas ideas reconocía como alternativa a las clásicas ideas normalistas (Román, 2008). En la descripción de aquella apuesta

^[1] Martín Herrera fue profesor, secretario y regente de la Escuela Normal de Paraná antes de asumir como director de la Escuela Normal N°2 de la ciudad de Rosario luego de su creación en 1910.

educativa entrerriana impulsada por Podestá, Herrera mencionaba: «Creo que en esa casa han hecho el ensayo más severo de educación integral entre nosotros. La época era de agitación pedagógica y en el país encontraban campo propicio las tendencias tolstoianas que se contraponían a la escuela torrista, tan esparcida por los normalistas de Paraná» (Herrera [1912], citado en Dabat, 1935, p. 166).^[ii]

Haydee Maciel, una de las maestras responsables de la experiencia al aire libre rosarina, se refirió a Podestá como *un gran orientador* por lo cual «su espíritu debía fructificar (...) cuando el 1° de mayo de 1916, se fundaba en el parque de nuestra ciudad, la *Escuela al Aire Libre* de Rosario, que llevó su nombre» (Maciel, 1935, p. 188).

La escuela bajo los árboles

La escuela denominada al *Aire Libre* comenzó a funcionar en un predio lindero al hipódromo. Participaron de esta propuesta Haydée Maciel, quien fue la directora luego, Orfilia Petit, Juana Saliva, Laurentina Solari, María Rilow y Catalina Mathias, quien se desempeñó más tarde como vicedirectora, Ana Duclos, María Csolli, Sofía Herrera, Angela Lemmi; las maestras especiales eran Darwinia Podestá, Julia Cantarella, Elena y Aurelia Morello (Ziperovich, 1992).^[iii] Frecuentemente, además, participaban alumnas de la escuela normal que realizaban allí sus prácticas docentes.

En un informe oficial confeccionado por Herrera en 1917, se nos presenta la austera y sencilla organización de la escuela en sus inicios:

Bajo el paraisal de un rincón del hipódromo, sin otro mobiliario que los bancos destinados al público en días de reunión; sin más material escolar que los pizarrones de las cotizaciones, algunas pizarritas comunes, un poco de tiza, un montón de diarios viejos y de papel de estraza, media docena de toallas, cuatro lavatorios, algunas barras de jabón, una maquinita de cortar el pelo y agua corriente en cantidad no tasada, surgió un día, en junio de 1916, algo que sus iniciadoras llamaron escuela, aunque no tenía ninguno de los caracteres que las reglamentaciones oficiales establecen. (Herrera [1917], en Dabat, 1935, p. 223)

Agregaba Herrera que su denominación *al Aire Libre* no aludía solamente a su locación natural, bajo el sol y los árboles, sino además a que se la «deseaba abierta a todos los vientos del espíritu, a todas las iniciativas, a todas las audacias pedagógicas (...) para que las geniales direcciones de Pestalozzi, los delirios de Rousseau, el libertinaje de Tolstoi, no encontraran muros que les cerraran el paso» (Herrera [1917], en Dabat, 1935, p. 223-224).

Este informe destacaba especialmente la inspiración tosloiana:

La escuela Yasnaia Poliana proporcionó la fórmula del gobierno escolar (...) los niños procedían con absoluta libertad (...) no había campana que midiese el tiempo (...) así el sirvientito, el chico de los mandados, el vendedor de diarios, el limosnero, etc. recibían lecciones que en vano hubiesen reclamado en los establecimientos oficiales, hechos a una medida en que no caben tales irregularidades. (Herrera [1917], en Dabat, 1935, p. 229)

Concurrían diariamente más de un centenar de niños del barrio, hijos de familias humildes, de diferentes edades y condiciones, que eran siempre recibidos en la escuela: «No se rechazaba a nadie. Asiste el niño de catorce años y el de cinco, y hasta el hermanito de un año que no tiene con quien quedar en casa» (Dabat, 1935, 239). Haciendo referencia a esta premisa de apertura a todos los niños, sean cuales fueren sus circunstancias o dificultades, Herrera la definía de este modo: «Rara escuela aquella en la que los descalzos, los descamisados, los mugrientos, no eran repudiados y devueltos a sus casas, pobres rancherías muchas de ellas incapaces de realizar lo que las escuelas oficiales les reclaman» (Herrera citado en Maciel, 1951, p. 145).

^[ii] León Tolstói (1828 - 1910) fue un escritor ruso y, además, el creador de la experiencia educativa realizada en Yasnaia Poliana que se caracterizaba por la absoluta libertad que brindaba a los alumnos y que inspiró a numerosos pedagogos escolanovistas (Román, 2008).

^[iii] La figura de Haydee Maciel, egresada como maestra de la Escuela Normal N°2 en 1915 y directora de la *Escuela al Aire Libre*, requeriría un tratamiento específico por su relevancia y sus particularidades. Dabat se refería a ella como la *maestra intelectual por excelencia* quien *explora en beneficio de la niñez todos los procedimientos montessorianos y froebelianos (...) la pedagogía social es para ella un tema inquietante* (1935, p. 238). Por otra parte, Michelón y Solero (2020) destacan su participación en la huelga docente que tuvo lugar 1921 en la provincia de Santa Fe, así como el *devenir anarquista* en su trayectoria vital y profesional.

Acercas de la metodología de enseñanza afirmaba Dolores Dabat, educadora normalista quien asumió la dirección de la Escuela Normal N° 2 durante la década de 1920, que esta Escuela al Aire Libre fue la primera «que puso al niño en un ambiente y lo dejó libremente en su contacto para que este obrara sobre él hasta donde el niño fuera permeable (...) la primera que usó de la actividad lúdica como el estímulo más natural de la infancia» (Dabat, 1935, p. 243).

Por su parte, Haydee Maciel, maestra y directora de la Escuela al Aire Libre destacó la presencia constante de la Escuela Normal N° 2 en las actividades de la escuela experimental, no solamente a través de las estudiantes practicantes que acompañaban la tarea, sino de grados completos que la visitaban asiduamente: todos los días, un grado con sus alumnas, cargado de paquetes se llegaba hasta nosotros en incorporación acompañado de su maestra (...) las niñas de la Normal se confundían con los niños de aquel barrio suburbano de la ciudad y en esa comunidad de tan diversos escolares lentamente se iba produciendo el proceso milagroso y formativo de la educación. (Maciel, 1951, p. 146)

Epílogo

En 1927 la Escuela al Aire Libre fue declarada escuela fiscal y pasó a regirse por los reglamentos comunes; en 1931 se convirtió en la escuela N° 94 –cerrada– y pasó a ser *una de tantas* (Dabat, 1935, p. 247). Por otra parte, muchas de las primeras maestras que formaron parte de esta singular experiencia ya se habían ido paulatinamente incorporando a la planta docente de otras escuelas, no sin llevar a ellas parte de lo vivido: «Cuando se emplearon, las maestras de la escuela al aire libre llevaron al aula tanta luz, tanto calor, tantas iniciativas, que hoy es un título ante la inspección general de escuelas de Rosario, la actuación previa en ese ambiente escolar nuevo entre nosotros» (Herrera [1917], en Dabat, 1935, p. 230).

La Escuela al Aire Libre constituyó una iniciativa vernácula original, profundamente innovadora y comprometida, que se anticipó en sus principios pedagógicos a la llegada del ideario escolanovista al país. La experiencia, además, posicionó al magisterio, más allá de las rigideces del normalismo, en las vicisitudes de la periferia urbana de la época, a las que respondió con una propuesta alternativa, imaginada precisamente para aquellos niños que no encontraban sitio en las escuelas comunes. De este modo, fuera de las fronteras físicas del aula escolar y desafiando arraigadas tradiciones, unas inspiradas y jovencísimas maestras hicieron escuela más allá de la escuela.

Dra. Ma. Elisa Welti

Doctora en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Magister en Educación (con mención en Formación Docente) Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario.

Profesora del Ciclo de Formación Docente y de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Docente de Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe.

Referencias bibliográficas

- Michelón, S. y Solero, C. (2020) «El devenir anarquista de una maestra normalista». En: Mancini, E. y Caballero, M. (comps.) *Maestras Argentinas. Entre mandatos y transgresiones*, Tomo 1. Rosario, Centro Cultural La Toma - Asociación Civil Inconsciente Colectivo - Cooperativa de Pensamiento Margarito Tereré.
- Román, S. (2008) «Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX». En: Sarmiento, Anuario Galego de Historia da Educación, N°12, pp. 93-109.
- Ziperovich, R. (1992) «Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930». En: Puiggrós, A. *Escuela, Democracia y Orden (1916 - 1943)*. Buenos Aires, Galerna.

Fuentes

- Dabat, D. (1935) *La Escuela al Aire Libre*. En: Dabat, D. (dir.) *La Escuela Normal N° 2 de Rosario de 1910 a 1935*. Rosario, Publicaciones de Quid Novi?
- Dabat, D. (1935) *Martín Herrera: primer director*. En: Dabat, D. (dir.) *La Escuela Normal N° 2 de Rosario de 1910 a 1935*. Rosario, Publicaciones de Quid Novi?
- Herrera, M. (1917) *Informe oficial sobre la Escuela al Aire Libre*. En: Dabat, D. (dir.) (1935) *La Escuela Normal N° 2 de Rosario de 1910 a 1935*. Rosario, Publicaciones de Quid Novi?
- Maciel, H. (1935) *Francisco Podestá -El investigador- y su influencia en la educación local 1862 - 1912*. En: Dabat, D. (dir.) *La Escuela Normal N° 2 de Rosario de 1910 a 1935*. Rosario, Publicaciones de Quid Novi?
- Maciel, H. *La escuela al aire libre, ensayo tolstiano*. En: Morello, M. A. et al (1951) *Martín Herrera. Su vida, su obra*. Rosario, Molachino Establecimiento Gráfico.

11 DE SEPTIEMBRE

«Azares y avatares de los educadores de lo imposible en tiempo de incertidumbre»

Lic. y Prof. Zaira R. E. Aristein

Santa Fe, 11 de septiembre de 2021.

Queridos nosotr@s:

En algún momento escuché que escribir es al mismo tiempo escribirse. En este mundo de los emails asépticos, siento que es necesario *escribirnos* estas líneas; sí, escribirnos a nosotros mismos. Quizás haya pasado un buen tiempo que nadie nos escriba, pero hoy creo que es momento de recibir una carta de y para nosotros mismos. Aunque parezca inusual esta carta es para nosotros, los educadores de todos los niveles y de todos los tiempos; pero especialmente está dedicada a los educadores de este tiempo pandémico, de tiempo de incertidumbres y cambio de paradigmas. En fin, son líneas escritas en un tiempo de transformaciones, de mutaciones, de metamorfosis. A propósito de la última palabra, me resulta inevitable remitirme al relato de Franz Kafka *La metamorfosis*, les comparto algunas líneas del capítulo 1.

Una mañana, al despertar Gregorio Samsa de un sueño agitado, se encontró sobre su cama convertido en un horrible insecto.

Estaba acostado sobre su espalda, y esta era dura como un caparazón. Al levantar un poco la cabeza pudo ver su vientre curvo, oscuro, dividido en partes rígidas y arqueadas. Sobre esas protuberancias a duras penas podía sostenerse el cubrecama, que estaba a punto de resbalar al suelo. Tenía muchas patas, ridículamente pequeñas en comparación con el resto de su cuerpo, y se agitaban con desesperación ante sus ojos.

«¿Qué me ocurrió?», pensó.

No era un sueño. Su habitación, una habitación común y corriente, aunque algo pequeña, permanecía tranquila entre sus cuatro paredes familiares. (Kafka, 2019, p.11)

La reminiscencia hacia este fragmento no es casual, ya que parecería que lo que le sucedió a Gregorio Samsa nos ha pasado a nosotros también. ¿Por qué digo esto? Como todos sabemos, desde el 20 de marzo del 2020 hasta la actualidad, nuestra realidad ha mutado considerablemente. Y desde lo educativo nos hemos visto obligados a *metamorfosearnos* para poder llevar adelante la tarea de educar. Fue así que al principio (como el personaje de Kafka) nos sentimos abrumados de la realidad que nos tocaba afrontar, pero con el paso de los días (y meses) nos *dimos cuenta* que cada uno de nosotros, en los diferentes niveles educativos teníamos que *hacer magia* para poder mantener vivo el vínculo pedagógico con nuestros estudiantes, llevando a cabo acciones que nunca nos hubiésemos imaginado antes. Es decir, debimos acostumbrarnos al nuevo *caparazón* que llevábamos auestas, como le sucedió a Gregorio Samsa.

Al igual que al relato de Kafka como al (re)nacimiento de las mariposas, en ese proceso de transformaciones, emergieron algunas acciones imposibles, donde cada cual apeló a su inventiva, creatividad e ingenio para sostener el acto de educar, atravesando diversos avatares que muchas veces nos superaba y nos frustraba; casi como el valiente equilibrista de la imagen del inicio, que hasta que logra sostenerse en la soga ha tenido que caer muchas veces y levantarse otras más. Mirando aquellos momentos con ojos actuales, recuerdo que nada nos paraba, nos frenaba, fue así que algunos buscamos materiales, otros asistimos a cursos (muchos de ellos improvisados entre colegas *especialistas en TIC* con muy buena voluntad y predisposición) y otros tantos nos sumergimos en tutoriales diversos para poder lograr crear entornos virtuales, plataformas que apenas conocíamos. Todo ello fue llevado adelante para sostener nuestra preciada tarea. Por eso creo que hoy más que nunca fuimos y somos un poco héroes y heroínas de este tiempo.

Aquella metamorfosis de la que fuimos parte, me transporta inmediatamente a algunos escritos de Freud (1925 y 1937) quien consideró que la tarea de educar es una de las profesiones imposibles:

«los tres oficios imposibles (...) son: educar, curar y gobernar» (Freud, 1992)

«Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones *imposibles* en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar.» (Freud, 1986)

Recuperando los decires de Freud, coincido en que, sabiendo que nuestra tarea no tendrá un resultado inmediato o tal vez ni siquiera satisfactorio en este momento, aún así seguimos apostando a lo que vendrá, a un porvenir que no es seguro, en fin haciendo de nuestra labor cotidiana una profesión compleja en un escenario azaroso, que en resumidas la hace imposible.

Quedando suspendida por un instante más en las palabras de Freud y vinculándolas con el quehacer del educador, creo que sería interesante pensar qué acciones podrían esbozar la idea de que el educar es considerado como una profesión imposible, les comparto algunas:

- ir contramano de lo que indican las estadísticas, ya que somos más que números.
- acostarse muy tarde pensando en educar.
- levantarse muy temprano pensando en educar.
- asistir a la escuela o instituto *haciendo dedo* en medio de la ruta porque no hay ningún colectivo que vaya hasta allí.
- preparar el té o la leche y el pan para que los niñ@s (y adolescentes) coman algo y no se duerman en clase.
- gastar casi todo el sueldo en materiales y recursos para que el aula/sala sea lo más habitable y lindo para esos niñ@s (y adolescentes).
- viajar horas hasta una escuela en la que tus horas son muy pocas, pero vas porque sentís que es *tu lugar en el mundo*.
- estudiar de noche o fines de semana para los exámenes de la universidad porque sabes que es la única manera de salir adelante.

Si leemos cada una de estas acciones parecería que *lo imposible* fuera inalcanzable o muy difícil de concretar, pero todos sabemos que las metas sin esfuerzo rara vez se logran. Sin embargo, esa imposibilidad, al contrario de lo que muchos creen o piensan, tiene un poder incalculable pues nos motiva, nos fortalece hasta el punto de ser resilientes con los demás y con nosotros mismos. Algunos dirán que esa *capacidad, virtud, locura o magia* (cada uno le pondrá el nombre que desee y se sienta cómodo) es lo que hace que cada día tengamos la energía y empatía suficiente para *metamorfosearnos* frente las adversidades y desafíos. Creo que *eso* es algo único que poseemos los educadores y que debemos cultivar y cuidar constantemente.

Por eso, un día como hoy imagino ¿qué nos podrá decir Sarmiento en este tiempo de incertidumbres? Percibo que sus palabras serán de aliento y no muy distintas a las que les dijo en aquel tiempo cuando *trajo* a las maestras de Boston. Ellas sabían que se embarcaban en un viaje incierto, repleto de adversidades, sabiendo que su tarea sería *imposible*, a pesar de eso se animaron y lentamente fueron forjando la educación que hoy tenemos. En aquel momento no existía la tecnología que tenemos hoy en día, pero eso no las desalentó para llevar adelante su tarea educadora. En ese sentido, siento también que Sarmiento nos diría que todo el esfuerzo realizado valió y *vale la pena* (Rattero, 2007) siempre.

Además, Sarmiento nos expresaría que aquellas hazañas que realizaron las maestras extranjeras (que se afincaron en una tierra lejana, desconocida y llena de desafíos por atravesar), se parecen mucho a las aventuras cotidianas que realizamos los educadores en todo momento, valen como ejemplos las que emprendimos en nuestra instancia de la formación docente hasta cada acción diaria, pero más aún en este año y medio que llevamos educando en pandemia. De manera, y a modo de homenaje, podría decir que las *hazañas de antaño* pueden reflejarse en las de nuestra época, fortaleciendo aún

más nuestra labor.

Llegando casi al final de nuestra carta quisiera regalarnos un extracto de *El libro de los abrazos* de Galeano.

(...) De los miedos nacen los corajes; y de las dudas, las certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios, otra razón. Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. (...) (Galeano, 1989, p.92)

Ya despidiéndome de este *intento de homenaje* a Sarmiento y a nosotros mismos, en estas últimas líneas nos deseo fortaleza e inspiración para lograr ser siempre los educadores de lo imposible.

Feliz día del educador para tod@s nosotr@s!

Bibliografía:

Freud, S. (1925). Prólogo a August Aichhorn. En Obras Completas Sigmund Freud (1992). Vol. 19. Amorrortu Editores.

Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En Obras Completas Sigmund Freud (1986). Vol. 23. Amorrortu Editores.

Galeano, E. (1989). El libro de los abrazos. Siglo XXI Editores.

Kafka, F. (2019). La metamorfosis. Colección Redes de tinta. 1ra. Edición. Santa Fe. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Rattero, C. (2007). Ser maestro ¿vale la pena? Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001446.pdf>

13 DE SEPTIEMBRE

El porqué ser profesional bibliotecario hoy

Marta Mabel Pereyra, María Clara Burgi, María Gabriela Laspina.
Biblioteca Pedagógica y Popular «Domingo F. Sarmiento».

«Aspectos de los bibliotecarios: inteligencia, curiosidad, capacidad de información, corrección lingüística, promoción de autores locales, protección de la libertad de expresión, fomento de la lectura y aprendizaje, custodia del conocimiento y conocimiento de la tecnología».

Michael Arndt.

En el mes de septiembre, se conmemoran distintas fechas relacionadas a la docencia. En la actualidad, activa e inclusiva, se sumerge en este devenir de los nuevos tiempos. Como expresa Adriana Araque Bermúdez, «El desafío de un docente de este siglo está en generar experiencias de aprendizaje para motivar la capacidad de asombro de los estudiantes».

En ese hermoso mundo del *arte de enseñar*, el día 13 de septiembre se conmemora el día del bibliotecario. ¿Y qué es ser bibliotecario hoy? Ser profesional bibliotecario abarca espacios multidimensionales educativos, ya sea porque cumpla sus tareas en bibliotecas escolares, en diferentes niveles: primario, secundario y superior, o sean de índole nacionales, públicas, universitarias y científicas. Su esencia es ser comunicador por excelencia, su función es educativa, social y cultural. Es formador de lectores autónomos y generador de hábitos culturales y sociales. Entre sus tareas básicas: interpretar las necesidades de los usuarios, comunicar conocimientos sobre los recursos de información a disposición, diseñar sistemas de información: automatizando procesos técnicos y administrativos. Utilizar herramientas tecnológicas para suministrar servicios. Utilizar técnicas de gestión científica para brindar información.

Es el mediador por excelencia para integrar enseñanzas y destrezas necesarias en el acceso y uso de la información, generando investigación y aprendizaje continuo. Acerca la información al usuario más allá de su ubicación y formato. Y de manera especial en el espacio complejo de los recursos electrónicos. Como expresa ALA (American Library Association): «incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo. Con enfoques novedosos e interdisciplinarios, con énfasis en la nueva tecnología, pues ha descubierto que la clave del éxito profesional se centra hoy en día en el esfuerzo intelectual en evaluar los datos y la información para lograr el conocimiento».

El bibliotecario es aquel que posee reflexión y espíritu crítico para alentar la toma de decisiones, iniciativa para promover e intervenir en el cambio, carácter investigativo para la búsqueda de nuevos conocimientos, creatividad para innovar y generar nuevas ideas, constancia para sostener las decisiones, dinamismo para continuar y emprender otras actividades, empatía para percibir lo que otro individuo puede sentir y ser capaz de ponerse en la situación de los demás.

De acuerdo con los ámbitos donde se desarrolle el bibliotecario, y la biblioteca donde éste ejerce su profesión, tendrá que enfrentar los cambios que surjan en la globalización del conocimiento y los grandes desafíos que se presenten. De esta forma, la imagen del bibliotecario se va perfilando en nuevos espacios y deja atrás el estereotipo que lo caracterizaba, para ingresar en las bibliotecas que cumplen cada vez más asiduamente papeles activos en la presentación de los servicios. Los desarrollos tecnológicos, y los cambios sociopolíticos y culturales, hacen que constantemente se revise la función de la biblioteca, los sistemas informativos y la situación del bibliotecario en un contexto dado.

Asimismo en su rol de agente de desarrollo cultural, es capaz de separar los hechos de los valores, la reflexión de la acción, la racionalidad del sentido común y la experiencia de la ciencia en la toma de decisiones, para la creación y satisfacción de las necesidades culturales de la comunidad en donde siempre se ha desarrollado como un profesional idóneo.

Asimismo, como expresa Juan Manuel Pineda (2002), «las funciones del profesional bibliotecario comprenden la planificación, organización dirección, coordinación y control de los servicios de información, efectuando entre otros, las siguientes funciones: 1-Identificar la realidad del país en los campos social, educativo, económico, político y cultural y proponer alternativas y acciones desde el campo de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información. 2-Conocer, utilizar e identificar fuentes y recursos de información nacionales e internacionales con miras a la satisfacción de necesidades. 3-Proponer y desarrollar políticas y programas nacionales tendientes a estimular el uso de la información y a fortalecer la infraestructura para su manejo. 4-Diseñar y ejecutar programas de capacitación en el manejo y uso de información. 5-Identificar y asimilar objetivos, estructuras y problemática de las instituciones a las que está vinculado, a fin de aportarle información necesaria y oportuna que le faciliten el cumplimiento de sus objetivos y la solución de problemas. 6-Identificar la estructura, alcance y conceptos fundamentales del área del conocimiento o sector de la actividad sobre la que maneja información de tal manera que pueda comunicarse más eficientemente con quien requiere la información y elaborar los servicios y productos en forma más adecuada. 7-Administrar y evaluar redes, sistemas, unidades, servicios y recursos de información. 8-Diseñar y crear productos y sistemas de información. 9-Organizar información de conformidad con principios y normas que faciliten su eficiente recuperación. 10-Evaluar, seleccionar, adecuar y producir tecnologías para manejo de información. 11-Seleccionar y adquirir información. 12- Trabajar en forma cooperativa tanto en redes locales como nacionales e internacionales. 13-Asesorar en la edición y producción de publicaciones científicas y técnicas».

¿Qué es ser bibliotecario de la Biblioteca Pedagógica y Popular *Domingo F. Sarmiento*? Ser bibliotecario en la Institución implica compromiso con la Visión de la Institución: «La Biblioteca pretende el crecimiento y la excelencia de la institución, equipada con adecuadas tecnologías de la información que permiten desarrollar una estructura ágil y flexible, con un equipo humano de bibliotecólogos capacitados para administrar, procesar y difundir la información en distintos soportes. Anhela ser conocida como el principal centro de información de paso obligado de todo ciudadano de la comunidad santafesina».

Con la Misión de la Institución: «Tiene la misión de participar en forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje e investigación educativa y promocionar el placer por la lectura en niños y adultos, brindando el acceso a la información especializada y actualizada, acorde a las necesidades de los Programas vigentes en todos los niveles de la Educación y al desarrollo del acervo bibliográfico para promover la lectura recreativa».

Internalizar los Valores de:

- Compromiso asociándolo con la institución, con la excelencia del servicio, con la capacitación permanente, procurando la eficacia y la eficiencia.
- Confianza en la transparencia y la honestidad en la sociedad del conocimiento.
- Flexibilidad y actitud positiva ante los continuos cambios.
- Respeto por una buena convivencia con el usuario, considerando el reglamento interno de la biblioteca, con los grupos de trabajo y con el suministro de información lo más segura posible.
- El respeto al ser humano y a su libertad de credo, sin distinción social, ideología y raza.
- Responsabilidad de identificar nuevas oportunidades dentro de la biblioteca y fuera de ella, de cumplir con todas las actividades asignadas, de satisfacer las demandas de información de los usuarios y con la sociedad toda.
- Solidaridad por su carácter de Biblioteca Popular, ya que tiene un compromiso con toda la sociedad, por lo que procura atender a toda la población por igual.
- Vocación de servicio a cargo de profesionales que aman su trabajo.

A modo de conclusión, hoy transitamos tiempos donde los cuidados sanitarios por la Pandemia Covid-19, nos desafían con nuevas estrategias de encuentro con los lectores y nuestra comunidad educativa. Esto nos permitió reforzar nuestra labor diaria y a la vez desarrollar competencias y habilidades diferentes de acercamiento.

Ser bibliotecario es una profesión que nos invita constantemente a crecer y a transformarnos para garantizar la democratización de la información.

Bibliografía

- ALA (1998) Information Literacy Competency Standards for Higher Education.
- Allendez Sullivan, P. M., & de la Puente, M. (2010). ¿Cómo nos ven y cómo nos vemos en el mundo de la información? Del bibliotecario burocrático al profesional Web 2.0. http://eprints.rclis.org/15084/1/DT_021.pdf
- Araque Bermudez, Adriana (2018) Ser docente: más allá de enseñar contenidos, transmitir experiencias de aprendizaje. [en línea] Disponible en: <https://www.universidadvju.com/int/actualidad/nuestros-expertos/ser-docente-mas-alla-de-enseñar-contenidos-transmitir-experiencias-de> Consulta: 30/08/2021
- Arndt, Michael. 10 Razones por las que nos gustan los bibliotecarios. Conferencia NYLA/SSL Spring Conference 2015. Panel gráfico. Universo Abierto. Blog de la biblioteca de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca. [en línea] <https://universoabierto.org/2016/01/page/59/> Consulta: 23 de agosto de 2021
- Measrs Delgad, Berenice, Marzal García-Quismondo, Miguel Ángel, Montano Durán, Carlos Eduardo (2017). Alfabetización informativa en la educación para la inclusión social. Buenos Aires: Alfagrama
- Monfasani, Rosa Emma (2013). Bibliotecarios, usuarios y gestión del conocimiento. Buenos Aires: Alfagrama
- Monfasani, Rosa Emma (2014). Competencias bibliotecarias y entorno laboral. Buenos Aires: Alfagrama
- Monfasani, Rosa Emma; Curzel, Marcela Fabiana (2006). Usuarios de la información: formación y desafíos. Buenos Aires: Alfagrama.
- Pineda Juan Manuel. -- El nuevo perfil profesional del bibliotecario de cara al nuevo milenio. – [en línea]. Disponible en: <http://sociedadelainformacion.com/20021007/nuevoperfilprofesionalbib.htm> Consulta: 02/09/2021
- Pineda, Juan Manuel. El profesional de la información y su papel en la sociedad del conocimiento. [En línea]. Disponible en: <https://www.monografias.com/trabajos15/profesional-de-informacion/profesional-de-informacion.shtml> Consulta: 02/09/2021
- Roggau, Z. (2006). Los bibliotecarios, el estereotipo y la comunidad. Información, cultura y sociedad (15), 13-34. <http://eprints.rclis.org/17148/>
- Villanueva, Leslie (2006). Motivación y creatividad para la bibliotecología de hoy. Buenos Aires: Alfagrama.

13 DE SEPTIEMBRE

Día del Bibliotecario/a

Biblioteca Pedagógica Eudoro Díaz.

Colección para mediadores de lectura: «Libros en viaje».

Lectura como experiencia a través de libros objeto.

La Biblioteca Pedagógica desarrolla su propia colección para mediadores de lectura *Libros en viaje*. En la que, en nuestro taller, seleccionamos cuidadosamente diversas obras de literatura infantil y las adaptamos al formato de libro objeto, libros tridimensionales, sensoriales, que agregan volumen y movimiento al texto y la imagen. Presentados en valijas para que viajen en manos de mediadores osados.

Al no tener una estructura determinada este tipo de libros tiene el alcance que la imaginación pueda lograr y esto abre a una infinidad de posibilidades impensadas tanto en contenido como en soporte.

Nos proponemos aportar, al decir de Larrosa (2006), a la Alfabetización desde la experiencia, como eso que me pasa. Considerando que para que sea experiencia no tiene que pasar frente a mí sino que tiene que pasarme a mí. Pensar el texto como acontecimiento, proponer una lectura en la que se ponga en juego la propia subjetividad, reivindicando la incertidumbre. Larrosa sostiene que la experiencia me forma y me transforma, por eso establece una relación entre experiencia y transformación. En relación a la experiencia de lectura afirma que lo importante no es el texto, sino la relación con el texto.

Explica que el lector analfabeto es el que no se pone en juego a sí mismo en lo que lee, porque en su forma de lectura no hay relación entre el texto y su propia subjetividad.

Ser incapaz de otra lectura que no sea la comprensión convierte al lector en analfabeto desde el punto de vista de la experiencia.

El autor sostiene una alfabetización no en el sentido de la comprensión, sino de la experiencia; formar lectores abiertos a que algo les pase al leer. Refiere una experiencia de lenguaje, de pensamiento, de sensibilidad. Define la experiencia como un lugar de libertad.

Afirma además que la información es una anti-experiencia. El que más informado está es aquel al que nada le pasa.

Advierte que en los modos de racionalidad dominantes no hay logros de la experiencia, siempre está en un plano de inferioridad. Para dignificar la experiencia propone reivindicar la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida.

«Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos»

(Larrosa, 2006: 111)

Las palabras de Larrosa se complementan con el planteo de Adolfo Sánchez Vázquez (2005) quien afirma que la tesis fundamental de la Estética de la Recepción se centra en que el texto solo es obra por la actualización que lleva a cabo el lector. Desde este posicionamiento se reivindica el lugar del lector como co-autor de la obra, corriéndolo de una actitud pasiva en la que solo puede reproducir una realidad cerrada, donde el autor produce el texto y el lector lo lee.

Xavier Antich (2010) Explica que hoy las obras se definen en primer lugar por las estrategias que se

despliegan para acceder a ellas. Afirma que desde los años sesenta la propia obra incorpora al espectador hasta el punto que no hay obra sin él. Agrega que, como en miles de películas, las historias necesitan espacios en blanco para que el público los rellene. Sostiene que el éxito del arte en hacer cambiar las cosas solo es posible si se hace por la vía de la libre creatividad de la gente a la que nos dirigimos. Sentencia que un libro no es nada sin el lector, solo una criatura muerta, muda. El receptor de la obra es dimensión constitutiva de la propia obra.

Siguiendo esta lógica, Ball y Gutierrez (2008) sostienen en relación a los pequeños que aún no leen que leer imágenes con los niños aporta al desarrollo de la sensibilidad por la cultura visual y se constituye en un primer acercamiento a la lectura. Explican que es en las primeras etapas cuando se configuran las bases de la formación literaria y la garantía de un buen futuro como lectores es que tengan en esas etapas un encuentro vivo y placentero con los libros. Por ello destacan la necesidad de ofrecer a los niños libros adecuados que alimenten su curiosidad y les permitan que recepcionen la obra de una manera natural, espontánea y creativa.

Por último, César A. y Tránsito L. (2009) plantean que el libro objeto ha permitido establecer la sinergia entre un proceso comunicativo y una experiencia plástica, ya que contiene elementos narrativos junto a prácticas artísticas. Además, establece una relación cercana entre obra y lector. Es materia y mensaje en sí mismo. Ofrece un proceso dialéctico entre creador y espectador. El espectador-lector tiene una experiencia lúdica en la que intervienen elementos de la creación artística tradicional: sombras, luces, color, texturas, transparencias, donde la experiencia táctil tiene un papel fundamental.

Es por todo esto que en esta colección apostamos a un libro que envuelva de protagonismo al lector, apele a los múltiples lenguajes, despierte los sentidos, se toque, se lea, se huelga, se escuche, se saboree. Un libro que desarrolle la imaginación, abriendo las puertas a la creatividad, que dialogue con las emociones.

Este formato es muy interesante como recurso para la lectura en grupos ya que la imaginación de los pares estimula y complementa las posibilidades individuales e invita a los más temerosos a implicarse lúdicamente en ella.

Este tipo de libros son valiosos para la estimulación de la oralidad, la interacción social, la incorporación de los turnos de intercambio, el trabajo colaborativo, el respeto por las reglas del juego y la incorporación de hábitos como el cuidado de las piezas del libro.

Como invitan a leer desde los múltiples lenguajes no son excluyentes para personas con dificultades para la lectura tradicional, por el contrario los incluye, habilitándolos para leer desde otra perspectiva, más lúdica, más sensorial, más creativa y participativa.

Son libros que se adaptan a las posibilidades de cada lector y los implican en una lectura vivencial que apela a la imaginación y la creatividad para construir mundos posibles.

Autora: Gilda Parola

Bibliografía:

Antich, X. (2010). Estética de la Recepción. Capítulo (todavía provisional) de un libro inédito, Imágenes rotas. Materiales para una historia contemporánea de las ideas estéticas. Para uso exclusivo de los estudiantes del Programa de Estudios Independientes del MACBA. Recuperado el 25 de abril de 2021 de <https://es.scribd.com/document/356397011/Antich-Xavier-La-Estetica-de-la-Recepcion-n>

Ball, M. y Gutiérrez, M. (2008). Estética de la Recepción: Cuando los pequeños aún no leen. *Educere*, 12(42), 439-445. Recuperado el 12 de agosto de 2021 de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000300003&script=sci_abstract

Tránsito Leal, C. (2009). El libro en un campo expandido: diseño y producción de Libro-Objeto. II Jornadas de Comunicación. Universidad del Mar Campus Huatulco. Recuperado el 15 de agosto de 2021 de <https://www.academia.edu/2614950/El-libro-en-un-campo-expandido-Dise%C3%B1o-y-producci%C3%B3n-de-Libro-Objeto>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. Recuperado el 15 de agosto de 2021 de <http://hdl.handle.net/2445/96984>

Sánchez Vázquez, A. (2005). La Estética de la Recepción. La estructura apelativa del texto. *Ideas fundamentales de la Estética*

de la Recepción. En De la Estética de la Recepción a una estética de la participación, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras, 49-62. Recuperado el 15 de agosto de 2021 de <http://hdl.handle.net/10391/1844>

Videos:

Libros en viaje. Lecturas desafiantes <https://www.youtube.com/watch?v=PbUNknM29qY&feature=youtu.be>

Sitio web:

Biblioteca Pedagógica Eudoro Díaz <http://bibliotecaediaz.com.ar/?p=3994>

16 DE SEPTIEMBRE

Día Nacional de las juventudes

Mg. Susana Nadalich. Equipo Jurisdiccional de Educación y Memoria

Memorias de la Noche de los Lápices

En la línea de fortalecer la enseñanza del pasado reciente y siguiendo las normativas y propuestas vigentes a nivel nacional, proporcionadas a través del Programa Educación y Memoria, invitamos a estudiantes y docentes de la escolaridad secundaria de nuestra provincia a organizar actividades en el marco del DÍA NACIONAL DE LAS JUVENTUDES en memoria de LA NOCHE DE LOS LÁPICES.

Recordamos que este día fue instituido mediante la Ley 27.002 del año 2014. Esta fecha nos permite conmemorar y reflexionar en torno a la participación política juvenil en el pasado y en el presente.

Los años 70 signaron un contexto de expectativas de transformaciones radicales en las relaciones sociales e institucionales en nuestro país y fueron muchos y muchas jóvenes sus protagonistas principales.

En ese período transcurrió la militancia de muchos/as estudiantes secundarios.

LA NOCHE DE LOS LÁPICES: ¿solo luchaban por boleto estudiantil?

Este episodio de nuestra historia reciente, denominado así por los propios genocidas, refiere al secuestro de 10 (diez) estudiantes de la Escuela Normal N° 3 de La Plata, en el marco de la censura y represión estudiantil, llevada a cabo por fuerzas de seguridad. Tenían entre 14 y 17 años. Los/as estudiantes asesinados/as durante ese operativo fueron: Daniel Alberto Racero, María Claudia Falcone, María Clara Ciochini, Francisco *Panchito* López Muntaner, Claudio De Acha y Horacio Ungaro. Por otro lado, cuatro de los/as estudiantes secuestrados/as sobrevivieron a las posteriores torturas y traslados impuestos por la dictadura: Gustavo Calotti, Pablo Díaz, Patricia Miranda y Emilce Moler. La mayoría de ellos/as pertenecía a la UES (Unión de Estudiantes Secundarios) de La Plata.

En el marco del Juicio a las Juntas (1985) se construyó un relato simplista asentado en la construcción ingenua de identidades juveniles que solo peleaban por conseguir la gratuidad del boleto estudiantil. Sin embargo, gracias a los testimonios y juicios hoy sabemos que detrás de cada historia de estos y estas militantes se inscriben identidades políticas claras, con convicciones, ideales, sueños, proyectos que configuraban su presente. Esas identidades deben ser recuperadas en las encrucijadas de su tiempo, en vinculación con las causas de esas luchas sociales. La reflexión en torno a la historia reciente posibilita el reconocimiento de lo político como categoría central para pensar el presente, para reflexionar en torno a las construcciones simbólicas que se portan sobre determinados acontecimientos. Ello permite a cada sujeto la posibilidad de involucrarse como sujeto en la historia. La vigencia del relato, entonces, remite a nuevas preguntas asociadas a estos espacios de sociabilidad en los que el pasado reciente forma parte de su configuración. En definitiva, se trata de pensar de qué manera la dictadura, a través de sus relatos, se actualiza en el presente y se imbrica en los modos de ver y clasificar el mundo social hoy. (Raggio S. 2017. Pág. 205)

EL ESCENARIO

El terrorismo de Estado (1976/83)^[1] se caracterizó por un ejercicio descomunal de la violencia ejercido por el mismo Estado. El accionar de las fuerzas represivas tuvo como propósito la destrucción los proyectos políticos populares que disputaban sentidos al orden imperante.

La persecución, destierro, secuestro, tortura, muerte, desaparición de militantes y el culturicidio perseguía un objetivo claro que llevaron a cabo los genocidas: En las filas de ese nuevo actor social llamado juventud; adolescentes de 13, 15, 18 y 20 años vivieron entre dictaduras y durante el breve periodo democrático las experiencias de la lucha, del conflicto por el derecho a la libertad de expresión y de circulación, de las representaciones gremiales, estudiantiles y políticas; defendieron sus preferencias y producciones estéticas e imaginaron un mundo bien diferente al existente en aquel momento. (Korinfeld D. 2008)

El terrorismo de Estado (1976/83) con su característica represiva que introdujo la economía neoliberal, logró vigilar, castigar, disciplinar en el campo social y particularmente en el educativo.

En aquel panorama la represión en escuelas y universidades fue muy severa y apuntó a terminar con el alto nivel de participación política de los/as jóvenes en los centros de estudiantes y en las agrupaciones políticas.

La fecha del 16 de septiembre nos permite pensar en clave del presente los hechos e historias del pasado, para reinterpretarlos en función de las luchas estudiantiles de hoy por horizontes de igualdad y de justicia.

ACCIONES Y PROPÓSITOS

Propuestas de abordaje áulico y/o institucional:

1. Flores de septiembre: Sugerimos ver el siguiente material producido por Canal Encuentro en el marco de la serie Juventud y Militancia, narra la historia de la Escuela Carlos Pellegrini durante los años de la represión, desde su inicio en 1975 hasta la vuelta al sistema democrático:
<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8053/710>
2. El caso Melincué: Aconsejamos el material audiovisual sobre el llamado: Caso Melincué, producido por Canal Encuentro que nos relata la historia de Yves Domergue y Cristina Cialceta, quienes se enamoraron mientras militaban en una agrupación política. Durante 1976 pasaron a la clandestinidad y en septiembre de ese año fueron secuestrados en Rosario y luego asesinados. Sus cuerpos permanecieron como NN en el cementerio de Melincué, provincia de Santa Fe, por más de 30 años. En 2003, a partir del trabajo iniciado por una profesora y un grupo de estudiantes secundarios se logró recuperar la identidad de ambos y reconstruir esta historia. Enlace para acceder al recurso:
<https://youtu.be/qEnlY8He15g>
3. *Una flor para las tumbas sin nombres* es un largometraje documental dirigido por el cineasta santafesino Daniel Hechim, estrenado en 2014. La duración es de 82 min y el guión está a cargo de María Eugenia Bertone, la música es de Gerónimo Piazza y los actores son Eric Domergue y Juliana Cagrandi.

Sinopsis: En 1976, en Melincué, una localidad de Argentina, la hija de un agricultor encuentra tirados en un campo a dos jóvenes ejecutados a balazos. Deben ser enterrados como NN. Los pobladores preservarán la memoria de los jóvenes, cuidarán sus tumbas y luego de 30 años posibilitarán que recuperen su identidad.

^[1]Dictadura, de eso sí se habla: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL0053921.pdf>

Los y las invitamos a ver el triller y recorrer el blog del film *Una flor para las tumbas sin nombres* y relacionarlo con el libro *Huesos desnudos* de Eric Domergue, Editorial Colihue, 2012.

<https://youtu.be/B4Z80WygCQw>

<http://unaflorparalastumbassinnombre.blogspot.com/>

4. Baldosas por la Memoria: Gracias Melincue por haberlos cuidado: Aconsejamos la lectura de esta crónica periodística:

<https://www.pagina12.com.ar/255011-huesos-desnudos>

17 DE SEPTIEMBRE

La formación docente en los escenarios actuales, ¿cuál es el sentido de recuperar el legado pedagógico de los grandes maestros?

Prof. María Fernanda Foresi. Supervisora Nivel Superior

«El desprendimiento es el único momento de libertad.
Entonces, el fin vuelve a ser el comienzo y la vida tiene la última palabra.
En una aldea africana, cuando un narrador llega al final de su cuento,
apoya la palma de la mano en el suelo y dice: Pongo mi historia aquí.
Y agrega *para que alguien pueda tomarla algún día*»

Peter Brook

La cuestión de la formación y el desarrollo profesional de los docentes es un punto clave para todo el sistema educativo, tanto desde el punto de vista de las políticas públicas, de la práctica educativa, así como el de la construcción de teorías y concepciones en materia de educación.

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto (Edelstein, 2002). Un contexto –que en épocas como las actuales– resulta absolutamente inédito.

La tarea docente conjuga acción y pensamiento, conocimientos prácticos y teóricos, decisiones profesionales y razones que las fundamentan. La enseñanza se trata de generar oportunidades de aprendizaje aún en los escenarios más complicados. Y nunca se limita a la reproducción de modelos pedagógicos validados, sino que implica para los profesores crear escenarios diversos y cambiantes en los cuales los estudiantes se apropien del conocimiento.

Desde nuestros institutos superiores de formación docente nos proponemos trabajar con el conocimiento, para plantear a nuestros estudiantes la construcción de modos de enseñanza singulares, que no queden ligados a un repertorio de técnicas, sino que se apoye en construcciones metodológicas propias con justificación teórica plena. Sostenemos la necesidad del soporte teórico desde lo filosófico, lo ideológico, lo pedagógico y lo político, que supere las arraigadas tradiciones instrumentalistas y aplicacionistas de la didáctica y su falta de articulación con la teoría. Por lo que ponemos en discusión cualquier copia o imitación acrítica de experiencias, aunque éstas sean particularmente valiosas.

Al respecto y acercándonos a los grandes maestros que nos precedieron, este escrito es una invitación a sustraernos de la sujeción a sus ideas, para reconvertirlas en potencias que abran otros horizontes y otros mundos pedagógicos. En principio, significa seguramente someternos al estudio sistemático y a la fuerza de su seducción y su influencia, para luego habilitarnos a hacer *lo distinto* con ellas. Persistentemente al nombrarlas, las actualizamos.

En este caso, nos acercamos a la labor que Olga y Leticia Cossettini llevaron a cabo en la Escuela

Primaria *Gabriel Carrasco* de la ciudad de Rosario entre 1935 y 1950, que fue parte del movimiento escolanovista, pero presentando particularidades que la acercan a una pedagogía de carácter social.

Más allá de la variedad de ejemplos que afortunadamente conocemos de su propuesta de enseñanza denominada *Escuela Serena*, queda aún mucho por reflexionar en términos del legado pedagógico. ¿Qué podríamos tomar hoy de esa experiencia para recuperar en la formación docente y el desarrollo profesional? ¿Qué podríamos capitalizar acerca de ese proyecto en nuestras clases como formadores y en nuestros institutos superiores? ¿Qué nuevas ideas se desplegarían a partir del conocimiento de ese legado pedagógico?

Corriéndonos de la tentación inicial de la réplica o la imitación, encontramos variados aspectos a considerar en la profundidad de sus fundamentos. Por un lado, la necesidad de un currículum que se apropie de los problemas reales, que acepte los intereses infantiles y juveniles, mediante estrategias creativas y visiones curriculares más amplias. Por otro lado, recuperar que las propuestas innovadoras se enmarquen en proyectos institucionales. La experiencia Cossettini nos muestra que la base está en un trabajo colectivo y sostenido por toda la comunidad educativa. Cuanto más disruptiva resulta una propuesta, más apoyo necesita de todos los actores involucrados. En los escenarios escolares construir comunidades en sintonía es vital.

La trama institucional permitió «proyectar la obra escolar más allá de sus límites, al barrio y a la ciudad en convicción de que todo organismo escolar debe trabajar hasta establecer contacto con las fuerzas culturales de la ciudad» (Cossettini, 1945:99). Las Misiones infantiles de divulgación cultural permitían a la escuela penetrar en la vida del barrio. Escuelas de puertas abiertas, «que lleven a la comunidad el impulso de su enorme vitalidad». (Cossettini, 1945: 101)

El lugar del arte y su vinculación con la educación es otro principio de la pedagogía cossetiniana que debemos considerar. Cobijar el arte en todas sus manifestaciones como parte del vivir en la escuela. Este aspecto ha sido particularmente investigado en su relación entre educación estética y científica funcionando como parte del mismo proceso. (Fernández, M. C.; Welti, M. E.; Biselli, R. y Guida, M. E., 2014). Variados ejemplos fueron los diferentes tipos de calendarios que los niños debían ir completando diariamente; el trazado de mapas, las láminas sobre el cuerpo humano, las observaciones en microscopio entre otros. «Naturaleza y Paisaje con sus contenidos de ciencias y su valor estético» (Cossettini, 1945:23)

Otro punto esencial es que para poder enseñar hay que poder aprender de la propia práctica e investigar sobre nuestra acción. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento (...) El pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas... (Dewey, 1993:171). La capacidad de reflexión sobre la práctica constituye un proceso cognoscitivo activo e intencional.

De esta manera, retomamos de la práctica de las hermanas Cossettini la importancia de la construcción y sistematización de experiencias, la posibilidad de registrar nuestra propia práctica y el permiso que se dieron para experimentar. Advertimos nuestra actividad como un proceso de permanente autoconstrucción de conocimiento que necesita objetivarse para poder analizarse y reconstruirse. Esta objetivación recupera las narrativas, tal como hacían esas maestras en sus diarios de clase plagados de intervenciones perspicaces que aseguraban la construcción de sus propios saberes profesionales.

Perrenoud expresa que aprender a «reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, el habitus, la familia, los gustos y las aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones...» (2004: 50). Pero, además las reflexiones serán más elaboradas y críticas en tanto seamos capaces de mirar las propias prácticas a la luz de las lecturas y marcos de referencia teóricos que permitan enriquecer estilos de trabajo y estrategias pedagógicas.

El contar hoy con el registro minucioso, con las cartas, las fotografías, las filmaciones, los diarios de clases y los cuadernos de la Escuela Serena, hizo que la experiencia se organice, se articule, se pueda heredar, se preserve, se revise y se transmita. Reivindicamos entonces como uno de los grandes logros de Olga y Leticia ese acto inaugural que dio origen al Archivo Cossettini.^[1]

Estamos frente a una propuesta pedagógica innovadora en su tiempo. En la actualidad deberíamos recuperar el plus de significación que portaba. ¿Por qué el canto de la torcaza imitado por un niño puede ser el punto de partida que permite la elaboración de un proyecto pedagógico como el *Coro de Pájaros*? ¿Qué se puede enseñar a partir de este acontecimiento? ¿Qué significa hoy estar atento a lo que espontáneamente surge de la infancia? ¿Cómo se resignifica la enseñanza proponiendo alternativas vinculadas con la realidad? ¿Cuál es la justificación teórica de esa decisión profesional?

El Coro de Pájaros surgió porque ahí hubo una maestra con una mente lúcida para captar un interés y darle un sentido pedagógico. Abierta a la escucha, permeable a los sucesos. Sin dudas, para enseñar es necesario ser un gran lector del escenario, del tiempo y del espacio, comprender que sucede en cada grupo de estudiantes, en esta comunidad, en esta humanidad. Seguramente hoy, Olga y Leticia harían otras propuestas de enseñanza y no repetirían esa experiencia. Porque siempre que haya un educador sin preconcepciones que se deje cautivar cada año por su grupo de estudiantes, habrá proyectos que nacen de la escucha, del reconocimiento del otro, del contexto. Reversiones y nuevas versiones. Porque crear una situación de enseñanza es siempre volver a cuestionar nuestros propios saberes.

Olga Cossettini en su momento buscó nuevos sentidos, refundó la escuela. Se impuso como docente que produce conocimiento y no como mera ejecutora de políticas o lineamientos producidos por otros. Nos toca a los que seguimos comprometernos con la época, pensar alternativas, animarnos a ser sujetos en permanente búsqueda de nuevos itinerarios, adoptando una actitud crítica y constructiva en este oficio de enseñar.

La práctica reflexiva no consiste en evocar lo sucedido sino integrar teoría y práctica en una puesta en diálogo de experiencias y saberes para comprender cuál es el plus de significación que aporta conocer las experiencias pedagógicas que nos precedieron. Tomamos las historias, los relatos, nos referenciamos en ellos para poder construir lo nuevo y lo distinto, lo nuestro, lo propio, lo que nos hace docentes auténticos. Experimentamos esa libertad. Tomamos la posta.

Referencia de la imagen de portada: Claudio Gallina. Sueño con dragones de mar. Cuaderno original intervenido Acuarela y temple.

Bibliografía

- Edelstein, G. (2002) *Prácticas y residencias. Memoria, experiencia y horizontes...* Conferencia de apertura de las primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/prfd/article/view/9045/9847>
- Cossettini, O. (1945) *La escuela Viva*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J., (1993) *Como pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Domingo, A., y Anijovich, R. (coords.). (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés/AIQUE Educación
- Duschatzky, L. (2008) *Una cita con los maestros*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Fernández, M. C.; Welti, M. E.; Biselli, R. y Guida, M. E. (2014). *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario 1935 -1950)*. Rosario. Laborde Editor
- Perrenoud, P (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó

^[1] El archivo Cossettini se encuentra protegido en IRICE- Conicet <http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/portal/site/875b651a-b8f2-4adb-98e9-ee6faf003629>

17 DE SEPTIEMBRE

Mis años de docencia en el nivel superior

Prof. Oscar Caamaño

Casi desde el principio de mi carrera docente, allá por 1973, trabajé como Profesor en Letras en el Nivel Superior; primero en la Universidad Católica de Santa Fe, más adelante en la Universidad Nacional del Litoral, la Escuela Normal Superior *General San Martín*, El Instituto Superior N° 12 *Gastón Gori*, la Escuela de Artes Visuales *Juan Mantovani* y, finalmente, en el Instituto Superior de Profesorado N° 8 *Almirante Guillermo Brown*, en el cual me jubilé como Director. En los primeros años también trabajé en escuelas de enseñanza media y técnica, inclusive en una escuela primaria, ya que soy Maestro Normal. En cuarenta y un años de tránsito por el Nivel Superior pude participar activamente de las transformaciones que respondieron a las cambiantes políticas educativas de los gobiernos de turno; vi la renovación de las plantas docentes y la evolución del estudiantado. Pude vislumbrar las diferencias cualitativas y cuantitativas entre las universidades y los Institutos Superiores y me tocó defender a estos últimos, ya desde el gremio docente como desde mis puestos de trabajo, especialmente desde la Dirección del Instituto 8. Y todo eso pude hacerlo en compañía de colegas inquietos, valientes, creativos y decididos que honraron su pertenencia al nivel y a las instituciones que integraban.

A siete años de mi jubilación, evoco recuerdos e impresiones de mi etapa activa (no es que ahora no lo sea; sigo investigando y me dedico al teatro de títeres). Aquellos años laboriosos rápidamente quedaron atrás: pero asoman aquí y allá entre los libros de mi biblioteca, entre fotografías amontonadas en cajones y estantes o entre archivos digitales que me niego a borrar aunque en raras ocasiones los visite.

A veces, las noches de insomnio traen desordenadamente momentos de aquellos tiempos. Buena parte de ellos se refieren a cambios en la estructura de los Institutos, desde las sucesivas transformaciones de las carreras docentes en la Escuela Normal San Martín, la creación de nuevas carreras técnicas en el Instituto 12; también se agregaron carreras docentes en el Instituto 8. Estos hechos trajeron mucha movilización de directivos y profesores; cambios en los Planes de Estudio y en la organización institucional no siempre armónicos. Evidentemente esas iniciativas respondieron a una búsqueda de soluciones a problemas en el sistema educativo que ponían en crisis a sus diversos componentes. Como los Institutos Superiores habían surgido de anteriores escuelas de Enseñanza Media o Técnica, se les criticaba su estructura y organización más propias de la educación secundaria, la insuficiente duración de los estudios, aunque en ese aspecto constituyeran una superación de las viejas Escuelas Normales. Con mirada economicista se cuestionaba la cantidad de Institutos. Es cierto que en nuestra provincia, éstos no eran pocos. La eclosión de estas miradas críticas ocurrió con la Ley Federal y los intentos de transformación de la Ley de Educación Superior.

La estrategia pensada desde las cúpulas gubernamentales, especialmente la nacional, fue el establecimiento de un sistema de acreditación de los Institutos que implicaba una transformación en sus múltiples dimensiones desde parámetros que, sin contemplar la historia de las instituciones, establecían estándares más propios de las Universidades. Por dar un ejemplo, se les exigía acreditar investigación. Si bien en el Instituto *Almirante Brown* ésta ya figuraba en su Reglamento, nunca había contado con asignación alguna en cargos u horas para tal fin, ni con espacios, recursos técnicos o mecanismos de capacitación específica. Tuvimos que convocar a especialistas universitarios para capacitarnos a nuestro coste; utilizar las escasas horas remanentes de los cambios de planes de estudio; pergeñar una estructura que se ocupara de organizar las nacientes iniciativas de investigación. Algo parecido ocurrió con la capacitación.

Una exigencia igualmente problemática fue la de postitulación del personal. El Ministerio proveyó de algunos cursos de perfeccionamiento para docentes del nivel, asumidos por equipos universitarios

que, de todos modos fueron insuficientes. AMSAFE/CTERA ayudaron en este proceso, ofreciendo algunas titulaciones de postgrado, en asociación con universidades. Gran parte de estos esfuerzos se completaron con el aporte económico, de tiempo y esfuerzo de los propios docentes destinatarios. Estas y otras exigencias como la de contar con bibliotecas bien nutridas y laboratorios adecuadamente equipados o elaborar estadísticas de inscripción, retención, graduación, duración real de las carreras, y otras, sin tiempo y recursos para su desarrollo, fueron entendidas por los docentes como un intento encubierto del cierre de muchas instituciones. Y respondimos con decisión sumando esfuerzos extra para responder con creces a esos requerimientos. Hicimos más que lo que se nos pedía: creamos una Red de para lograr un trabajo colaborativo interinstitucional, organizamos cursos de postgrado en colaboración con varios Institutos, iniciamos la publicación de revistas académicas y de libros para los estudiantes, participamos en cuanto encuentro de docentes y directivos se convocó desde las esferas gubernamentales, diseñamos estrategias para acrecentar la matrícula. En el *Almirante Brown* organizamos ciclos de conferencias, actuaciones de artistas, programas como *El arte en las aulas*, *El arte en los recreos*, un *Círculo de lecturas* apoyado en la informática, exposiciones de plástica y fotografía, jornadas de Literatura, acogimos Congresos docentes. Para los estudiantes establecimos ayudas económicas y orientación psicopedagógica.

Cuando a las instancias gubernamentales ni se les ocurría introducir la tecnología informática de modo sistemático, creamos, con la colaboración de la Asociación Cooperadora, un Gabinete perfectamente equipado, armamos una plataforma para desarrollar clases, cursos a distancia, capacitación en programas y diversas utilidades que permitió no sólo iniciar a muchos profesores en el manejo e incorporación de la tecnología a sus planes de trabajo sino también dar una respuesta eficaz a los recientes requerimientos de educación a distancia.

En otro orden de cosas, recuerdo la etapa de ampliación y puesta en valor del edificio histórico. Esa circunstancia nos obligó a profundizar los lazos con las otras instituciones de nivel inicial, primario y medio que compartían el edificio. Fue una experiencia muy gratificante de negociaciones, consenso y colaboración que de algún modo vino a recuperar la unidad de la institución que había sido desmembrada durante el gobierno militar. Eso nos preparó para ofrecer coordinadamente una respuesta adecuada a nuestros conciudadanos expulsados de sus hogares por la inundación de 2003, y así como abrimos solidariamente nuestro edificio, ayudamos en el retorno digno a sus hogares a varios cientos de santafesinos, para retomar nuestra tarea específica con la menor pérdida de clases posible.

Sumamos a los ya existentes y a la Escuela Preparatoria de Idiomas Extranjeros, nuevos profesorados de Educación Especial y de especialidades para el Nivel Medio; implementamos los nuevos planes de formación docente a partir de la Ley Nacional de Educación, que jerarquizó los estudios para la Educación Inicial y Primaria. Contribuimos a la ampliación del Nivel Superior acogiendo Anexos en distintas localidades de la provincia que carecían de estudios terciarios. Casi todos ellos se convirtieron con el tiempo en nuevos Profesorados.

Y llegamos a festejar el 40° Aniversario del Instituto. Recuerdo que bailamos el Pericón Nacional entre profesores y estudiantes. Todavía suelo mirar la filmación en Facebook.

¡Cuántas personas buenas y capaces que conocí y cuyo trato recuerdo con emoción! De vez en cuando recibo saludos, me encuentro con ellas en las redes o en la calle, y siempre para recuperar aquellos momentos con cierta nostalgia y felicidad.

Sé que quedaron cosas por hacer y lamento que no hayamos podido lograrlas; pero creo que cada hora tiene sus desafíos como parte de un camino siempre nuevo y siempre problemático. Hicimos cuanto pudimos en favor de nuestros Institutos, inclusive cuando quisieron recortar drásticamente las horas de planta, en un mes de enero, involucrándonos a los directivos en ese intento. Dejamos nuestro descanso de vacaciones y salimos a la calle en una marcha histórica en defensa de nuestras fuentes de trabajo. Logramos detener esa embestida.

Ahora los Institutos son responsabilidad de docentes más jóvenes. Los animo a fortalecer su sentido de pertenencia para seguir defendiéndolos y engrandeciéndolos. Para inspirar a sus estudiantes,

contagiarles optimismo, animarlos a perseverar en el esfuerzo, asumir su profesión como un servicio a la comunidad, mostrarse como modelo de ética, seriedad profesional y entrega amorosa a la tarea de educar.

Con todo mi afecto y admiración a mis queridos colegas y al Brown en su 50° Aniversario.

21 DE SEPTIEMBRE

Los desafíos de ser estudiante superior en estos tiempos

Lucía Rosi, Tobías Crudeli. Equipo de Políticas Estudiantiles

En este escrito buscaremos abordar, dentro de una lógica narrativa, aquello que se presenta como un desafío en torno a ser estudiante de la educación superior. Desafío, que no se desentiende del contexto sanitario, con todo lo que el mismo conlleva desde el mes de marzo de 2020: virtualidades, alternancia, bi-modalidades, pruebas piloto, etc. Este transcurrir de experiencias inéditas para cada actor del sistema educativo, donde, las trayectorias estudiantiles fueron posiblemente las más golpeadas y puestas en jaque de continuo.

Tampoco desconocemos lo desafiante que conlleva encontrarnos en un contexto de producción de subjetividad caracterizado por una lógica neoliberal. Por esto último, entendemos al orden de mutación del orden social, cultural, económico, político, un arte de gobierno (Murillo, 2019) que trasciende los límites de nuestros territorios y las políticas concretas, al inmiscuirse en los procesos de producción de subjetividad contemporáneos.

En este panorama, las políticas públicas y los lineamientos de trabajo que apuestan a garantizar derechos para todes, la participación estudiantil, el reconocimiento de un colectivo, se presentan como emblemas de resistencia en estos tiempos.

En estos tiempos...

Lo trillado de la referencia a *estos tiempos*, nos sirve para poner sobre la mesa aquello que presenta un desafío concreto a la hora de pensar la participación política institucional del colectivo estudiantil. Vale la pena aclarar, este hecho no es aislado, sino, consecuencia de una mutación en torno a cómo es concebida en nuestras sociedades: la política, lo colectivo, la ciudadanía. Esta breve reseña nos sirve a modo de marco conceptual, a los fines de comprender cuál es la subjetividad, la ciudadanía a la que se convoca, propia de estos tiempos, y no a los fines de agotar el análisis sobre estos procesos que exceden en complejidad a este escrito.

Es el neologismo foucaultiano de gubernamentalidad, en tanto arsenal de prácticas desplegadas sobre los cuerpos individuales y colectivos, que implican aspectos concretos y objetivos, a la vez que producen subjetividades determinadas por una serie de ideales, nos permite pensar la razón gubernamental propia del neoliberalismo. Esclarece el modo en que se da una transformación en la constitución de la subjetividad, dando al ser humano en tanto individuo el lugar de empresario de sí mismo (Foucault, 2007). Son los propios individuos, su capital, su trabajo, y quienes determinan sus procesos de producción. Este arte de gobernar, es influyente en la subjetividad, como así también en el rol de los Estados, que se debilita y genera un apartamiento de la principalidad como agente garante de acceso al bienestar colectivo de las poblaciones (Murillo, 2019). En este marco, lo colectivo, lo social, pasa a ser concebido política y discursivamente como conjunto de individuos.

El individuo por sí mismo, se presenta como el agente de su acceso al bienestar, separado de los vínculos y pertenencia a colectivos sociales. Esta cultura del self, caracterizada por la hiperindividualización, trastoca los vínculos con otros al posicionar a cada uno como plausible de garantizar el

acceso a sus derechos. La autogestión (Ortiz Gomez, 2014) en tanto lema conlleva a la atomización del entramado social, fragmentando los vínculos y el sentimiento de pertenencia a un colectivo.

Resulta claro que en este marco, la implicación del colectivo estudiantil con la política institucional en particular y la política en general se presenta en gran medida dificultada.

Además, es menester no dejar de considerar la fragmentación social atemperada por la situación sanitaria que nos acecha desde marzo del 2020. Si bien, estos procesos de constitución de subjetividad ya se encontraban presentes, concebimos que la falta de contacto físico, presencial, entre los diferentes actores de la institución y con la materialidad de la misma, conlleva inevitablemente a una desafiliación general.

Reiteramos, que ante este panorama tan turbulento para pensar la participación estudiantil, afortunadamente, no dejan de existir experiencias de resistencia a las oleadas individualistas. Experiencias de gestión, de escucha, de participación, que continúan apostando a una respuesta colectiva. Desde el equipo de Políticas Estudiantiles, de la Subsecretaría de Educación Superior, trabajamos desde una posición de escucha que recoja las experiencias y demandas de los estudiantes de Santa Fe. Nuestro compromiso ético y político es que se trate de una escucha habilitante, que posicione al estudiantado del nivel superior en el lugar de adulto protagonista de las políticas y líneas de trabajo que hacen a este nivel. Desde este vínculo establecido con el estudiantado, es menester reconocer su participación y voz al definir las siguientes problemáticas que nos sirven de brújula para pensar nuestro trabajo.

Durante el mes de mayo del presente año fueron realizados diferentes encuentros vía plataforma de Google meet con estudiantes de todo el territorio santafesino, si bien la comunicación no se agota en esos encuentros, los mismos resultaron sumamente provechosos para recortar los siguientes puntos.

La conexión a internet, una deuda con la educación superior. La dificultad en el acceso a una buena señal de internet, al mismo tiempo que la ausencia en gran parte de la población del nivel superior constituyó una demanda explícita por parte del estudiantado. Si algo nos ha dejado la pandemia es la certeza en torno a la centralidad de este servicio para el acceso a la educación y al mundo laboral. Consideramos en este sentido, una enorme deuda con la población de nuestra provincia, deuda que se plasma en el gran número de estudiantes que relatan la enorme dificultad que conlleva sostener virtualmente sus estudios, siendo la deserción la primera y única opción en numerosos casos. En este difícil panorama, el proyecto Santa Fe + conectada es la respuesta concreta a esta demanda consolidada del estudiantado santafesino.

Necesidad de un software de gestión académica en educación superior. Otro hito en las reuniones e intercambios con estudiantes se encuentra en torno a un hecho de antigua data, pero que en medio de las medidas de aislamiento se evidenció. Las diferentes formas en que cada instituto superior de la provincia gestiona académicamente la información, conlleva a que el estudiantado no esté al tanto de su historia académica, modalidad de inscripción a exámenes, o el acceso a certificaciones. Por este motivo, desde el equipo de Políticas Estudiantiles, ha sido solicitada la conformación e implementación de un software de gestión académica unánime para todos los institutos superiores de la provincia, en el que se está trabajando en este momento.

Participación institucional y falta de elecciones. Un enorme desafío para el estudiantado y nuestro equipo resulta acompañar e incentivar los procesos de democratización de los institutos superiores. La imposibilidad de realizar elecciones de centro de estudiantes el pasado año resultó debilitante de los mismos, al mismo tiempo que el egreso de quienes pertenecían al mismo y a las diferentes agrupaciones. Este hecho, sumado al contexto desfavorable en torno a la participación en temáticas colectivas de la ciudadanía en general, conlleva a un enorme debilitamiento de la participación política del estudiantado en los institutos. Nos encontramos, comenzando el cierre del 2021, pensando y planificando futuras acciones que fortalezcan y vuelvan a incentivar la participación en contexto de retorno a aquello que nombramos como normalidad.

Parar la violencia machista ya. Por último, pero no menos importante, una temática que reitera son

las formas de discriminación y/o violencia como problemática social general, no exceptuando al sistema educativo. El testimonio de cada estudiante es nodal para la construcción de institutos más justos, que construyan una educación superior más inclusiva y diversa. La puesta a disposición del equipo y la organización de charlas y/o conversatorios en torno a la perspectiva de género, ESI, violencias, se presentan como el comienzo de un enorme trabajo que nos espera en esta línea. Tenemos una profunda convicción en torno a que la circulación de la palabra en torno a esta problemática lleva a su desnaturalización y futura intervención, y por allí vamos.

Para concluir.

Los párrafos anteriores toman de a momentos un cariz pesimista que no se desentiende del difícil contexto que vivimos, hacer caso omiso ante estos hechos resulta cuanto menos imposibilitante. Por este motivo, trabajamos a partir de la puesta en común de lo que sucede, para pensar siempre en conjunto y en dirección a garantizar el derecho a la educación superior.

Es menester, retomando lo planteado al comenzar, reconocer todas aquellas acciones de participación, compromiso, construcción colectiva, con que nos encontramos día a día. Sabemos lo desafiante que resultan estos tiempos para apostar a construir y trabajar más allá de una, uno, uno. Por esto, desde el Ministerio de Educación, no dejamos de honrar a les estudiantes del territorio santafesino que día a día trabajan en esta dirección, en contracorriente a los discursos hiperindividualizantes y meritocráticos con todos sus efectos subjetivantes. Por este enorme, gigante, inmenso desafío que constituye en estos tiempos ser estudiantes de la educación superior, les deseamos afectuosamente un feliz día del estudiante.

Bibliografía:

Foucault, M (2007). El nacimiento de la biopolítica. FCE. Argentina.

Murillo, S. (2019). Construcción de hegemonía y procesos de subjetivación en el arte del gobierno neoliberal. En: Guido Galafassi y Florencia Ferrari (Comp.) Disputas, hegemonía y subjetividad. (71-95) Ranelagh, Theomai, GEACH, Extramuros.

Ortiz Gómez, M. G. (2014). El perfil del ciudadano neoliberal: la ciudadanía de la autogestión neoliberal. Sociológica (México), 29(83), 165-200. Recuperado en 18 de septiembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732014000300005&lng=es&tlng=es.

Octubre



12 DE OCTUBRE

Todos necesitamos educarnos para la diversidad cultural

Prof. Lic. María Paula Carignano. ISPI N° 9110 «De la Sagrada Familia»

A partir del año 2010, a través de la firma del Decreto 1584/2010, en Argentina se conmemora el Día del respeto a la diversidad cultural. [...] «Se modifica la denominación del feriado del día 12 de octubre, dotando a dicha fecha, de un significado acorde al valor que asigna nuestra Constitución Nacional y diversos tratados y declaraciones de derechos humanos a la diversidad étnica y cultural de todos los pueblos»^[1].

Con este decreto, se intenta superar la idea tan instalada en los imaginarios colectivos de la existencia de *razas* humanas. Hace muchas décadas ya que la Antropología determinó que existe una sola y única raza, la humana. Las diferencias entre los pueblos y naciones responden a las configuraciones sociohistóricas y culturales que producen diferentes identidades étnicas que se expresan en la diversidad cultural global.

A partir de las últimas décadas del siglo pasado, y como parte de la conformación de la sociedad post-industrial y el impacto de la globalización, las ciudades se han convertido en espacios de gran complejidad y entrecruzamiento sociocultural debido a los constantes flujos migratorios que caracterizan el mundo actual.

El impacto de estos procesos ha generado que, en el seno de las culturas hegemónicas urbanas, emerjan otras culturas minoritarias^[2], constituyendo sociedades poliétnicas, organizadas según un sistema estatal liderado por el grupo dominante, pero con amplias zonas de diversidad cultural (Barth, 1976). Las ciudades del mundo actual incluyen cada vez más a las minorías étnicas, como culmen de diferentes procesos migratorios; «las fronteras culturales se han movido de un lugar marginal a un lugar central» (Sagastizabal, 2000) y los encuentros con el *otro*, con lo *diferente* se han vuelto cotidianos en los marcos urbanos. Parte de la complejidad de algunas ciudades del Siglo XXI, tiene que ver con el reconocimiento de esa diversidad cultural que las atraviesa y caracteriza, donde interactúan constantemente las identidades particulares de grupos minoritarios provenientes de migraciones de diferentes orígenes (nacional, Interregional y/o internacional) con las culturas hegemónicas devenidas en mundialización y/o globalización.

Rosario, ha sido destino de diferentes oleadas migratorias espontáneas desde antes de la formación de la Confederación Argentina a mediados del siglo XIX, y su carácter metropolitano y portuario la ha ubicado como una ciudad receptiva de migraciones internacionales provenientes de Europa desde finales del mencionado hasta 1950 aproximadamente, otorgándole una impronta cosmopolita y ecléctica.

Al culminar la década del cincuenta, en nuestro país se produjo el segundo impulso industrialista, cuya principal característica fue la gran diversificación de las actividades productivas y económicas, junto a la incorporación de capitales extranjeros que se concentraron fundamentalmente en áreas como: la petroquímica, papel, industrias de base, especialmente automotrices, y de maquinarias. Estas empresas se ubicaron en la zona norte de la ciudad, conformando el *cordón industrial de Rosario*. Asimismo, durante la década del setenta y principios del ochenta, la expansión del cultivo de la soja condujo a los agricultores a desplazar los cultivos tradicionales, por esta oleaginosa. De esta manera se reactivó la economía de la *pampa gringa*, lo cual ocasionó un gran impulso en la industria de la construcción, originándose una fuerte demanda de mano de obra no calificada. Paralelamente, se

^[1] Decreto Presidencial 1584/2010 ver en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/170000-174999/174389/texact.htm>

^[2] Se utiliza el término minoritaria en forma cuantitativa, así como cuando se emplea minoría étnica, se hace referencia a un grupo humano que comparte una misma descendencia cultural, comparativamente menos en número con relación a una realidad cultural-poblacional nacional. Cfr. en Bravo Molina, C. (2001)

producirá un estancamiento en las economías regionales de características productivas primarias, originando una profunda crisis, y como consecuencia generando en grandes sectores de la población rural desempleo y salarios magros, principales motores del éxodo rural hacia los centros regionales urbanos importantes e industrializados.

La posibilidad de trabajo estable, comparativamente mejor remunerado y la mayor accesibilidad a efectores de salud e instituciones escolares, obraron como poderosos estímulos para que Rosario se convierta en polo de atracción de diferentes oleadas de inmigrantes *expulsados* de sus lugares de origen (Pivetta, 1999, p. 34), a los cuales se sumaran migrantes intrarregionales, en especial de los países limítrofes.

La migración Qom^[3] a la ciudad de Rosario, se incluye dentro de estos procesos descriptos, junto a las causas que la motivaron. El pueblo Qom habitaba desde antes de la llegada de los españoles en el siglo XVI, y hasta la incorporación de su territorio al sistema productivo del Estado Argentino a finales del siglo XIX, un vasto espacio que abarcaba desde el norte de la provincia de Santa Fe hasta Paraguay, teniendo como límite oeste los ríos Paraná y Paraguay y este las primeras estribaciones de la Precordillera de los Andes.

Desde las últimas décadas del siglo XIX este territorio fue integrado a la economía nacional para la explotación de sus recursos naturales exportables al extranjero, y los pueblos originarios que moraban en este espacio –los Qom entre ellos, captados como mano de obra en los enclaves forestales y en los ingenios azucareros, en primer lugar, y luego como cosecheros de algodón, durante el boom de este cultivo en la provincia del Chaco. Las crisis de las economías regionales, y la caída de las exportaciones de algodón, repercutieron de manera directa sobre el espacio rural de la región Chaqueña, obligando a esta población a migrar en busca de mejores condiciones de vida y de trabajo básicamente.

Este proceso migratorio como asevera Pivetta (1999), se realizó en dos etapas: primero gran parte de las familias Qom que trabajaban en el ámbito rural se ubicaron en centros regionales como Resistencia y sus alrededores; y en un segundo momento ante el impedimento de obtener trabajo permanente, y la insatisfacción de las expectativas, se dirigieron a las grandes ciudades industriales como Rosario, Santa Fe y Buenos Aires.

Al igual que en Buenos Aires, en Rosario, las familias que iban llegando se sumaron a los modos de ocupación informal y ocuparon espacios vacantes fiscales o de particulares, lotes municipales, ferroviarios, inundables, abandonados o con conflictos de titularidad, sin servicios e infraestructura donde la ocupación del terreno se produjo mediante la propia construcción de sus viviendas con materiales que recolectaban a través del cirujeo.

El asentamiento de los Qom en la ciudad de Rosario comenzó en el año 1968, con la llegada de las primeras familias que se afincaron en *Villa Banana*, situada en Avenida presidente Perón y la calle Felipe Moré, y posteriormente en el asentamiento irregular ubicado en la calle Cerrito al 4700. Sin embargo, la presencia de este pueblo originario en la ciudad no sería percibida sino hasta los primeros meses de 1983, cuando las inundaciones del río Paraná, provocaron migraciones masivas de grupos Qom a Rosario. El núcleo más numeroso se ubicó en el barrio Empalme Graneros, en el sector de las tierras bajas de confluencia de las vías de los ferrocarriles Mitre y Belgrano, entre Av. Génova y Juan José Paso (Garbulsky, 1990, p. 26). Las primeras noticias y los primeros entrevistados recién llegados de la etnia Qom, aparecieron en 1983, en el diario *Rosario* que no se edita actualmente.

Los motivos de estos desplazamientos poblacionales se hallaban en la falta de trabajo, en la búsqueda de mejores condiciones de vida, de salud, y educación para los más jóvenes. La situación que atrave-

^[3] Edgardo Garbulsky, explica que el término Qom, es un autoetnónimo, es decir, la manera en que el grupo se denomina a sí mismo; significa gente, en el sentido de nuestra gente, nosotros. Cfr. Garbulsky (25 de agosto de 1991). La lengua Qom es una lengua de tradición oral. Convencionalmente los miembros de esta cultura han adoptado el alfabeto castellano para realizar la grafía de la lengua Qom. Por eso han acordado que el autoetnónimo que utilizan se escribe con Q y no con K. Todavía en la bibliografía más antigua aparece en algunos casos la denominación Qom escrita con K. Por otra parte, aún se utiliza en algunos sectores y/o medios el término *toba/tobas* para designar a los miembros de la etnia Qom. El término toba proviene de la voz *tová* del antiguo guaraní y quiere decir frente amplia, o *frentones*, porque eran conocidos durante el período colonial por la costumbre de raparse la frente. Los españoles adoptaron este término para nombrar a los Qom a partir de su contacto con los pueblos guaraníes.

saban en sus lugares de origen era desesperante e indigna, y a pesar de que las ciudades fueron incapaces de satisfacer la demanda laboral de los Qom y que tuvieron que instalarse en asentamientos irregulares, evidentemente las grandes urbes les ofrecieron una posibilidad mayor que las localidades y parajes en los cuales vivían previamente, sin que por ello podamos categorizarlas como suficientes. Víctor Díaz, oriundo de presidente Roque Sáenz Peña y miembro al grupo de familias que se instalaron abajo del puente ferroviario en 1983, en los terrenos de Juan José Paso y Travesía, a través de su testimonio al desaparecido medio periodístico Diario Rosario nos relata de manera única las razones que motivaban a estas poblaciones:

Allá no llega ayuda [...] Mi tribu no tiene ayuda, siembran algodón, y a veces salen mal porque escasean muchos elementos, y con la inundación es peor [...] allá la gente no conoce la plata, cuando se empieza el trabajo los primeros tres meses se paga a veces, después cuando llegan los meses les dan vales para sacar mercadería, para sacar alpargatas [...] los aborígenes no tienen derechos y mucha gente se aprovecha y los tiene como esclavos, no hay justicia en nuestro pueblo, no hay derecho, sufren hambre (Mariatti, 1983)

Durante los finales de la década de 1980 y los principios de 1990, los niños Qom no eran aceptados en las escuelas de gestión privada o gestión estatal de los alrededores del asentamiento, por el temor que generaban los estereotipos ahistóricos que atravesaban el imaginario colectivo de los moradores de Empalme Graneros, y de los padres de los alumnos de esas escuelas, que presionaban a los directivos para que no aceptasen a los alumnos Qom, por el miedo a las enfermedades que posiblemente traían desde el monte, porque eran niños que no estaban vacunados, y porque eran *indios* como literalmente refieren los testimonios orales de ese momento.

Entonces los padres de estos niños Qom, decidieron que las nuevas generaciones, sin perder la identidad de pueblo originario, deberían a través de la educación liberarse de la situación de opresión y discriminación que sufrían desde muchos siglos atrás. Ante estas inquietudes, a finales de la década de 1980, una hermana franciscana del colegio *Nuestra Señora de Guadalupe*, junto al entonces Párroco de la Iglesia Santísimo Redentor, que misionaban e impartían apoyo escolar a los niños del asentamiento, impulsaron el proyecto a través del cual canalizaron estas expectativas, con la creación de las Aulas Radiales *San Juan Diego* dependientes de la Escuela Particular Incorporada N° 1197 *Paulo VI*, el 9 de Junio de 1990. El proyecto contempló la edificación de dos aulas dentro del ámbito del asentamiento – Reconquista 2075, porque el espíritu de la creación de esta escuela era que esté inmersa en la realidad Qom y que la sintiesen propia. El crecimiento vegetativo de la población y el arribo de nuevos grupos poblacionales indujo un aumento en la matrícula escolar que provocó la ampliación del edificio, y que, en 2009, esas aulas se convirtieron en la Escuela primaria particular incorporada N° 1485 *San Juan Diego*, integrada en el 2017 a la modalidad intercultural bilingüe por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, que instaura la obligatoriedad del Nivel secundario, en 2009 se creó la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 316 que ha adoptado desde el año 2020 la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad.

La escuela surgió como respuesta a las necesidades escolares que tenían los Qom en un asentamiento irregular de la ciudad de Rosario, y luego de cuatro décadas el sistema educativo provincial cuenta con 33 escuelas en la modalidad de educación intercultural bilingüe, a las que asisten más de 7900 niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en los niveles inicial, primario y secundario (Aptus, 2021).

En el ámbito educativo se cuenta con una gran cantidad de legislación nacional y provincial, que se ha traducido en políticas que tienen por objetivo superar los estereotipos del modelo compensatorio, en el cual la diversidad es percibida como carencia. Sin embargo, es dable señalar, como así lo hacen quienes estudian e investigan la Educación Intercultural bilingüe que aún cuando pensamos en diversidad cultural, se está referenciando a la educación de los pueblos originarios, como si el resto de los habitantes urbanos compartiésemos una única cultura e identidad étnica, estática e inmóvil. Todo lo contrario, como decíamos al principio, la multiculturalidad es aquello que caracteriza a las ciudades del siglo XXI, todas las sociedades son heterogéneas, fruto del intercambio y la interacción constante con la otredad en los espacios de contacto cultural que se producen hasta virtualmente en este mun-

do hiperconectado. Sagastizabal (2009) nos propone pensar cómo convivir en una sociedad plural si no articulamos la lógica de lo común con la lógica de la diferencia, es decir que todos los ciudadanos necesitamos educarnos para la diversidad cultural.

Referencias

- Barth, F. (Comp.) (1976), Los grupos étnicos y sus fronteras. México: Fondo de Cultura económica
- Bravo Molina, C (2001). Etnia y etnicidad: dos categorías en construcción, Revista de Ciencias Humanas, N° 25, <http://www.utp.edu.co/-chumanas/revistas/revistas/rev25/bravo.htm>
- Garbulsky, E. (1990). Los grupos Kom. En Bonaparte, H. Los que llegaron del Interior. Rosario: Historias De Aquí A La Vuelta. Rosario: Ediciones de Aquí a la Vuelta
- Garbulsky, E. (25 de agosto de 1991). Los Tobas y su historia de desarraigos. Diario La Capital
- La primaria N° 1485 San Juan Diego fue declarada Escuela Intercultural. (23 de junio de 2017). Rosario Noticias. <https://www.rosarionoticias.gob.ar/page/noticias/id/91553/title/La-primaria-N%C2%BA-1485-San-Juan-Diego-fue-declarada-Es-cuela-Intercultural>
- Mariatti, D. (30 de Julio de 1983). Tobas: pauperización de una cultura. Diario Rosario. Suplemento Cultural
- Pivetta, B. (1999). Migración a Rosario y memoria Toba. Rosario: UNR Editora
- Sagastizabal, M. (Dtora) (2000). Diversidad Cultural y fracaso escolar. Rosario: IRICE
- Sagastizabal, M. (Coord.) (2009). Aprender y Enseñar en Contextos Complejos. Buenos Aires: Noveduc
- Santa Fe incorporó dos escuelas a la modalidad intercultural bilingüe (26 de Abril de 2021). Aptus. Propuestas Educativas. <https://aptus.com.ar/santa-fe-incorporo-dos-escuelas-a-la-modalidad-intercultural-bilingue/>

12 DE OCTUBRE

Por otros descubrimientos, por otros encuentros

Prof. Lic. Estrella Mattia

Por otros 12 de octubre.

«La gente de esta isla y de todas las otras que he hallado y he habido noticia, andan todos desnudos, hombres y mujeres, así como sus madres los paren, aunque algunas mujeres se cobijan un solo lugar con una hoja de hierba o una cofia de algodón que para ellos hacen. Ellos no tienen hierro, ni acero, ni armas, ni son para ello, no porque no sea gente bien dispuesta y de hermosa estatura, salvo que son muy temeroso a maravilla. No tienen otras armas salvo las armas de las cañas, cuando están con la simiente, a la cual ponen al cabo un palillo agudo; y no osan usar de aquellas; (...) son así temerosos sin remedio. Verdad es que, después que se aseguran y pierden este miedo, ellos son tanto sin engaño y tan liberales de lo que tienen, que no lo creería sino el que lo viese. Ellos de cosa que tengan, pidiéndosela, jamás dicen de no; antes, convidan la persona con ello, y muestran tanto amor que darían los corazones, y, quieren sea cosa de valor, quien sea de poco precio, luego por cualquiera cosica, de cualquiera manera que sea que se le dé, por ello se van contentos. (...) y daba yo gracias mil cosas buenas, que yo llevaba, porque tomen amor, y allende de esto se hagan cristianos, y se inclinen al amor y servicio de Sus Altezas y de toda la nación castellana, y procuren de ayuntar y nos dar de las cosas que tienen en abundancia, que nos son necesarias. Y no conocían ninguna seta ni idolatría salvo que todos creen que las fuerzas y el bien es en el cielo, y creían muy firme que yo con estos navíos y gente venía del cielo, y en tal catamiento me recibían en todo cabo, después de haber perdido el miedo. Y esto no procede porque sean ignorantes, y salvo de muy sutil ingenio y hombres que navegan todas aquellas mares, que es maravilla la buena cuenta que ellos dan que de todo; salvo porque nunca vieron gente vestida ni semejantes navíos. En todas estas islas no vi mucha diversidad de la hechura de la gente, ni en las costumbres ni en la lengua; salvo que todos se entienden, que es cosa muy singular para lo que espero que determinaran Sus Altezas para la conversión de ellos a nuestra santa fe, a la cual son muy dispuestos». (Cristóbal Colón. Fragmentos de la carta enviada a su financista Luis de Santángel en abril de 1493)

Así, describía Colón lo sucedido durante aquellos días de octubre de 1492 cuando se inició la tragedia.

En menos de 60 años, aquellos hombres blancos que parecían haber venido desde el cielo, concretaron la más formidable aventura hasta entonces proyectada. Llegaron, exploraron y ocuparon territorios, conquistaron, persiguieron, dominaron y sometieron a las poblaciones nativas, colonizaron a los y las sobrevivientes y a su descendencia por siglos e impusieron una economía destructiva basada en la lógica extractiva.

Se estima que la población indígena por aquel entonces oscilaba entre los 20 y 40 millones y para la segunda mitad del siglo XVIII había descendido a 10 millones. «Si nos atenemos a estas cifras, la conquista española habría producido la desaparición de los dos tercios y hasta de los tres cuartos de la población indígena. El trabajo forzado en las plantaciones de los encomenderos y en las minas y las enfermedades epidémicas importadas de Europa, fueron las causantes» (Chaunú, 1985:42).

Este dato indica de forma inapelable, que no hubo en torno a al proceso de conquista de América nada que haga posible eludir enunciarlo como un proceso de dominación y sometimiento. En este sentido resulta relevante recuperar la perspectiva de Tzvetan Todorov sobre este oscuro período que hizo posible *el cerramiento del mundo*. En las páginas de su libro «La conquista de América. La cuestión del otro», dedicado especialmente a la memoria de una mujer maya devorada por los perros, podemos leer que

Sin entrar en detalles, y para dar sólo una idea general (aún si uno no se siente con pleno derecho a redondear cifras), diremos que en el año de 1500 la población global debía ser de unos 400 millones, de los cuales 80 estaban en las Américas. A mediados del siglo XVI, de esos 80 millones quedan 10 (...) Si alguna vez se ha aplicado con precisión a un caso la palabra genocidio, es a éste. Me parece que es un récord, no sólo en términos relativos (una destrucción del orden de 90% y más), sino también absolutos, puesto que hablamos de una disminución de población estimada en 70 millones de seres humanos... Se entiende hasta qué punto son vanos los esfuerzos de ciertos autores para desacreditar lo que se llama la leyenda negra, que establece la responsabilidad de España en este genocidio y empaña así su reputación. Lo negro está ahí, aunque no haya leyenda. No es que los españoles sean peores que otros colonizadores: ocurre simplemente que fueron ellos los que entonces ocuparon América, y que ningún otro colonizador tuvo la oportunidad, ni antes ni después, de hacer morir a tanta gente al mismo tiempo. Los ingleses o los franceses, en la misma época, no se portan de otra manera; sólo que su expansión no se lleva a cabo en la misma escala, y tampoco los destrozos que pueden ocasionar (1987:144).

Además de los datos cuantitativos que dan cuenta de la ferocidad implacable del accionar de los conquistadores y colonizadores, que estuvo amparado por la política imperial española y legitimado por los funcionarios de la corona residentes en los territorios coloniales, los perpetradores pusieron en funcionamiento dispositivos de dominación que durante muchos años fueron identificados en forma positiva quedando así desdibujada la violencia simbólica que los configuraba. El mestizaje, la deculturación y la consiguiente aculturación tanto laica como religiosa o el denominado sincretismo cultural, constituyen claros ejemplos del despiadado ejercicio del poder colonial enmascarado, muchas veces, en un discurso piadoso y compasivo que sólo buscó afianzar y profundizar el sometimiento y la sumisión y disolver cualquier intento de resistencia a la opresión.

En este escenario y en torno a este plan colonial del *descubrimiento*, se inventó la idea de la existencia de un espacio identificado como América Latina. Sin embargo, como bien afirma Walter Mignolo (2005)

Antes de 1492, América no figuraba en ningún mapa, ni siquiera en el de los pueblos que vivían en el valle de Anáhuac y Tawantisuyu. Los españoles y los portugueses, únicos ocupantes europeos durante el siglo XVI, bautizaron el continente cuyo control y posesión estaba en sus manos (...) lo confuso del asunto es que una vez que el continente recibió el nombre de América en el siglo XVI y que América Latina fue denominada así en el siglo XIX, fue como si esos nombres siempre hubiesen existido. América nunca fue un continente que hubiese que descubrir sino una invención forjada durante el proceso de la historia colonial europea y la consolidación y expansión de las ideas e instituciones occidentales. (2005:28).

Y después llegaron los tiempos de independencia y sobre los territorios del Imperio colonial español en América emergieron los estados nacionales modernos de acuerdo al modelo europeo y comenzó a concretarse el denominado *Segundo pacto colonial* (Tulio Halperin Donghi, 1985) que, en mayor o en menor medida, se concretó con Gran Bretaña. Esta nueva situación no hizo más que demostrar que las colonias, aunque formalmente independientes, no eran sólo demostraciones costosas de poder, sino que podían transformarse en fuentes incalculables de riqueza.

En líneas generales, los gobiernos de los noveles estados, adscribieron al sistema capitalista al que ingresaron como países productores de materias primas y algunos, como fue el caso de la República Argentina, se ocuparon a través de campañas militares de clausurar el proceso de construcción de la territorialidad estatal. Así, la *Campaña del Desierto* y las periódicas incursiones armadas a la aislada y extensa región del Chaco Gualamba permitió, a fines de siglo XIX, la incorporación definitiva de espacios que todavía se encontraban en manos de sus dueños originarios quienes fueron desterrados, reprimidos, y asesinados. Simultáneamente, los sobrevivientes fueron intencionalmente invisibilizados, silenciados, marginados y excluidos, constituyéndose así en las nuevas víctimas de otra forma más sutil, pero no menos cruel, de genocidio.

Y así sucedió. Y nada de lo acontecido pareció ser suficiente.

La Primera Guerra Mundial (1914-1919) posibilitó que América Latina se convirtiese en el botín de la guerra imperialista entre Gran Bretaña y Estados Unidos por la hegemonía económica y política en la región. Se puso en marcha la concreción del *Tercer pacto colonial*. El estandarte de este proyecto de expansión imperialista norteamericano había sido lanzado tempranamente, en 1822, por el presidente Monroe, cuando expuso públicamente la engañosa frase *América para los americanos*.

Esta puja entre ambas potencias se visibilizó a través de las presiones ejercidas sobre los estados latinoamericanos para que se incorporasen al grupo de los países aliados, que los americanos del norte lideraban para participar en la contienda mundial. En estas circunstancias, algunos países ofrecieron resistencia y se declaraban neutrales frente a un conflicto que les era ajeno y extraño a sus realidades. Uno de ellos fue la República Argentina que estaba presidido en aquel entonces por Hipólito Irigoyen.

Atendiendo a la necesidad de mantener la posición neutral de Argentina, el presidente, en un acto político pensado en aquel momento como una clara demostración de resistencia pacífica al implacable injerencia de Estados Unidos sobre las políticas internas de las repúblicas latinoamericanas y manifestando la necesidad de reconocer la herencia colonial hispana y católica en oposición a las tradición anglosajona y protestante, publicó un decreto el 4 de octubre de 1917 donde se estipulaba que a partir de ese año, el día 12 de octubre era designado como el *Día de la Raza* y se lo convertía en feriado Nacional. Fue sin dudas, en aquel momento una declaración simbólica que rechazaba con contundencia la panamericanista que lideraba Estados Unidos.

El decreto indicaba en su artículo 1 que «el descubrimiento de América es el acontecimiento de más trascendencia que haya realizado la humanidad a través de los tiempos, pues todas las renovaciones posteriores se derivan de este asombroso suceso que, al par que amplió los lindes de la tierra, abrió impensados horizontes al espíritu».

En el artículo 2 continuaba el panegírico, en defensa de la hispanidad, afirmando que «se debió al genio hispano –al identificarse con la visión sublime del genio de Colón– efemérides tan portentosa, cuya obra no quedó circunscripta al prodigio del descubrimiento, sino que la consolidó con la conquista, empresa está tan ardua y ciclópea que no tiene términos posibles de comparación en los anales de todos los pueblos».

Para concluir y para dejar explícita la primera dominación imperial, intentando resistir a otra más contemporánea, en el artículo 3 se afirmaba que «La España descubridora y conquistadora volcó sobre el continente enigmático el valor de sus guerreros, el denuedo de sus exploradores, la fe de sus sacerdotes, el preceptismo de sus sabios, las labores de sus menestrales; y con la aleación de todos estos factores obró el milagro de conquistar para la civilización la inmensa heredad en que hoy florecen

las naciones a las cuales ha dado, con la levadura de su sangre y con la armonía de su lengua, una herencia inmortal que debemos de afirmar y de mantener con jubiloso reconocimiento». (1917. Boletín Oficial de la República Argentina)

Así, la institucionalización de esta fecha como efeméride de carácter nacional potenció y profundizó la construcción de un discurso historiográfico anclado en la benevolencia de los dominadores y en los *supuestos* beneficios que había producido la conquista y la colonización española, tanto para los pueblos originarios como para las poblaciones latinoamericanas contemporáneas, herederas de esa estirpe cultural latina de fuerte sesgo religioso que debía ser defendida y sostenida con orgullo.

Durante décadas, nuestros estudiantes en las escuelas de los distintos niveles, en los institutos de formación docente e incluso en las cátedras universitarias, estudiaron, leyeron y escucharon a quienes afirmaban, como Vicente Sierra en su libro, editado por primera vez en 1955, *Así se hizo América* (1955) que el periodo español en América no puede valorarse como uno solo, sin solución de continuidad. Es preciso separar el de los descubrimientos del de la conquista, y a éste del mal llamado de la colonización. Durante la conquista, el carácter de las empresas hispanas, el choque entre dos civilizaciones disímiles, el propio medio geográfico –que dejaba a los hombres fuera de control– determinan en sus actores un estado espiritual que explica que se cometieran abusos; más, como dice José María Arboleda Lorente en un amplio estudio sobre la situación del indio durante el periodo imperial, las crueldades que se cometieron no fueron cosa nueva en el mundo, «más sí lo fue que, de entre los mismos españoles, se alzara la voz de protesta que obtuvo al fin remedio». La voz de la conciencia, que señaló que el indio era un semejante, imagen y semejanza de Dios, la voz que denunció los abusos y la voluntad que les puso coto, fueron tan españoles como pudo serlo la maldad que motivara la acusación. Y lo que perduró no fue ni el abuso ni la crueldad. España envió las leyes que las denuncias requerían y, con ellas, los magistrados probos que las hicieron cumplir sin miramientos ni aceptación de personas. (1955:18)

Con el transcurso de los años, algunas cuestiones fueron modificándose, principalmente en cuanto a la visibilización de la existencia de las comunidades originarias, herederas de aquellas que habían sido sometidas por la conquista.

Este *redescubrimiento* político y cultural fue terrible para una sociedad que, como la argentina, durante mucho tiempo, estuvo convencida que formaba parte de la población del *país más europeo de América Latina*, legitimando un discurso negacionista, racista y eurocéntrico.

En un intento de reparación histórica, que buscó superar el mero reconocimiento de la existencia del multiculturalismo y del pluriculturalismo y dar paso a una política signada por la interculturalidad en tanto proceso de intervención ante la realidad de la diversidad cultural que privilegia la relación real y concreta entre las culturas, en 2010 el Poder Ejecutivo envió al congreso un proyecto de ley para modificar el día de la raza por día del respeto a la diversidad cultural americana.

Esto sucedió luego que la presidenta Cristina Fernández firmó el decreto N° 1854 en cuyos considerandos es posible leer que «se modifica la denominación del feriado del día 12 de octubre, dotando a dicha fecha de un significado acorde al valor que asigna nuestra Constitución Nacional a diversos tratados y declaraciones de derechos humanos a la diversidad étnica y cultural de todos los pueblos» (Boletín Oficial de la Nación, 2010).

Así, el 12 de octubre es el Día del Respeto a la Diversidad Cultural. Esto significa entre otras cosas, otorgarles identidad a los 38 pueblos originarios distribuidos en la actualidad en la extensión del territorio Nacional. De acuerdo al Registro Nacional de Comunidades Indígenas las etnias son: Atacama, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupi, Comechingón, Diaguita, Guaraní, Gauaycurú, Huarpe, Logys, Kolla, Kolla atacameño, Lule, Lule Videla, Mapuche, Mapuche Techuelche, Mocoví, Mbya Guaraní, Ocloya, Omaguaca, Pilaga, Quechua, Ranquel, Sanaviron, Selk' man (Onas), Tapiete, Tastil, Tehuelche, Tilian, Toba (Qom), Tonokete, Vilela y Wichi. Además, es necesario mencionar en este punto que existen en la Argentina 1456 comunidades indígenas con personería jurídica en que constituyen un conjunto de familias que se identifican con un pueblo indígenas con organización social propia.

Sin embargo, más allá de los nombres y de la visibilización de su existencia es urgente construir un nuevo contrato social con quienes son los herederos de aquellos que fueron sometidos sistemáticamente y por siglos a la exclusión y el silenciamiento y aún hoy continúan en las mismas o peores situaciones. Un contrato social que se entreme con un proyecto político que los restituya en nuestra historia, que los acompañe y los hospede en el presente y que los sostenga en el futuro a través de planes interculturales que respeten de forma efectiva y real a cada una de las culturas ancestrales a las estas comunidades pertenecen.

Para finalizar, estas líneas solo pretenden convertirse en algunas páginas de memoria militante que sirvan como homenaje a los llamados marginados, que no son otros que los oprimidos, que jamás estuvieron *fuera de*, siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en *seres para otros*. Su solución pues, no está en el hecho de integrarse, de incorporarse a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en *seres para sí*. (Freire, 1985:24)

Ojalá.

Bibliografía

- Auza, Néstor (1977). Documentos para la enseñanza de la Historia Argentina. 1890-1930. Editorial Pannedille. Buenos Aires.
- Chaunú, Pierre, (1985). Historia de América Latina. Eudeba. Buenos Aires.
- Freire, Paulo (1985). La pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Halperín Donghi, Tulio (1985). Historia Contemporánea de América Latina. Alianza Editorial. Madrid.
- Mignolo, Walter (2005). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa. Barcelona.
- Rodríguez Molas, Ricardo (1985). Los sometidos de la conquista. CEAL. Buenos Aires.
- Sierra, Vicente (1977). Así se hizo América. Ediciones Dictio. Buenos Aires.
- Todorov, Tzvetan (1987). La conquista de América. La cuestión del otro. Editorial Siglo XXI. México.

* Profesora de Historia y Educación Cívica. Licenciada en Historia. Diplomada en Ciencias Sociales. Especialidad: Sociología (FLACSO). Postulada en Investigación Educativa de La Universidad Nacional de Córdoba. Postulada en *Formador Superior en Investigación Educativa* Instituto Superior del Magisterio N° 14- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Postgrado en *Nuevas Infancias y Juventudes*, UNR/UNL/UNER. Docente en escuelas medias de la provincia de Santa Fe, en las escuelas preuniversitarias de la UNR, en institutos superiores de formación docente y en posgrados y postítulos afines a la titulación. Capacitadora en distintos proyectos de fortalecimiento de la función docente en la jurisdicción provincial y en programas de capacitación de carácter nacional. Publicación de diversos artículos inherentes a la especialidad en revistas especializadas.

12 DE OCTUBRE

A propósito de una entrevista a Berta Wexler¹

Finalizando el mes de octubre, mes en que se celebró el Día del Respeto a la Diversidad Cultural, brindamos un reportaje realizado a una colega jubilada del Profesorado N° 3, del sur santafesino.

La publicación de la revista de Historia Regional del Instituto Superior de Profesorado N° 3, de Villa Constitución, desde hace 34 años «puso en boca de la comunidad educativa local y nacional e internacional a nuestra institución Eduardo Lafferriere».

Permitió que muchos profesores y alumnos pudieran expresar sus razonamientos y pensamientos científicos, con toda libertad y se transformó en un libro más, para muchas bibliotecas de profesionales de la historia y de otros ámbitos nacionales e internacionales.

Desde sus inicios, en 1988, impulsé, participé en el comité editorial y por esa razón me voy a referir a la trayectoria y proyección de esta revista académica.

¹ Docente jubilada, Profesora de Historia y Máster en la Problemática de Género. Miembro del Comité Académico Revista Historia Regional del Instituto Profesorado de Villa Constitución, Santa Fe. Miembro de la Junta de Estudios Históricos de Santa Fe, Miembro del Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre las Mujeres (CEIM) Universidad Nacional de Rosario y Miembro del Museo de la Mujer Argentina.

A partir de las investigaciones vinculadas con las tareas docentes en diferentes etapas históricas y de la reflexión que es posible hacer en este tema, sería obligatorio hacer un análisis relacionado con el emprendimiento de nuevas acciones a partir de los alcances de la revista y las propuestas necesarias para emprender mejores acciones, incluyendo sus orígenes, sus interrogantes y sus contradicciones.

Este trabajo pretende aproximarse a las percepciones que tiene la comunidad local y a sus múltiples articulaciones con la historia provincial santafesina.

El Instituto está ubicado al Sur de la Provincia de Santa Fe y al Norte de la Provincia de Buenos Aires en la Ciudad de Villa Constitución, Cabecera del Departamento Constitución.

Del Profesorado de Historia y Geografía, el de Cs Sociales y finalmente la creación del Profesorado Historia fue algo significativo para el Departamento Constitución y su área de influencia^[2]

Varios Planes de Estudio se aplicaron y la carrera de Historia pasó a ser una de las más importantes en cuanto a número de alumnos y docentes ya que nuestra tarea con la revista se inició cuando se estaba en vigencia el Plan de Profesorado de Historia N° 830/ 86^[3], en la Provincia de Santa Fe.

Revista de Historia Regional

Con los trabajos realizados en la cátedra de Seminario Regional, de nuestra carrera y el apoyo de la Profesora Irma Antognazzi, se comenzó por el año 1988 con los primeros números de la Revista de Historia Regional. El motor de una nueva tarea, pequeña en aquellos tiempos, pero que sirvió para empujar a sus alumnos con las publicaciones la llevó adelante el departamento de Historia. Pensando siempre en el estímulo que deben tener las producciones de la Cátedra, se organizaron las Primeras Jornadas del Seminario, donde se presentaron los trabajos de los alumnos. El impacto sobre la comunidad de educadores villenses hizo surgir la necesidad de hacerlos conocer a través de una publicación; cuando desde las universidades se acusaba a los profesorados que no podían hacer investigación.

El primer trabajo, de características muy sencillas, fue impreso en Offset en la imprenta de la Municipalidad local. El profesor Juan Aníbal González fue colaborador y el articulador de estas primeras impresiones que luego se hicieron en fotocopias, como los números 3 y 4, para pasar al 5 con la nueva tecnología de la computadora, hasta el número 15^[4].

Todo un desafío, sin ningún tipo de apoyo económico y con la venta de las mismas dentro del ámbito local se fue financiando el emprendimiento que hoy ya se ha convertido en un compromiso para todos. Esos primeros años se publicaron artesanalmente las investigaciones acerca de:

«El arroyo del medio: puerta de la guerra civil (1852-1862)» de José Hugo Goicoechea y Fabiana Galano; «Régimen de tenencia de la tierra en la zona sur de Santa Fe (1860-1900)» de Nélide Carullo y Stella Maris Ortíz; «Investigación sobre el desarrollo, crisis y desaparición de la industria harinera en el último tercio del siglo XIX en la zona del actual departamento Constitución y sur de Rosario» de Susana C. Sciarreci y Luis A. Aranda; «Transformaciones de los caminos de postas en actuales carreteras», «El Pago de los Arroyos» María M. Eterovich, Ana M. Ferenández, Juan Anibal González y Marcela Rusconi; «Asentamientos industriales en Villa Constitución», Industrialización y migraciones internas en el extremo sudeste santafesino. Empalme Villa Constitución y el departamento Constitución (1947-1980), Silvana López, Jorge Martín, Elida Regis; entre otros.

Desde 1988, los primeros ejemplares, sostenidos en el esfuerzo y la voluntad de muchos y hoy agotados, los miembros de Historia quisieron demostrar que desde un ámbito no siempre suficientemente valorado por todas las instituciones *académicas* de producción de conocimiento histórico, la genera-

^[2] Historia Institucional. PEI, 2003.

^[3] Tras la convocatoria de docentes y estudiantes el plan fue modificado incorporándose la modalidad de Talleres e Interdisciplinariedad en varias de las asignaturas.

^[4] González Juan Anibal Edgardo. Evocación

^[5] Primer número de la Revista

ción de esta publicación no solo era posible, sino que podía sostenerse en el tiempo, perfeccionarse constantemente, adquirir crecientemente solvencia disciplinar sin perder vinculación con su propia comunidad y convertirse en canal de divulgación de su propia producción y de todos aquellos que quisieran usarla^[6].

El paso del tiempo y de los números de la revista creemos que nos han dado el mejor de los balances.^[7]

Historia Regional indudablemente ha cambiado a lo largo tanto del tiempo como con el transcurso de los números (en formato, extensión, organización interna, tal vez en la profundidad), pero consideramos que todavía conservamos aquellas metas y las intentamos seguir sosteniendo.

Es así que a diez años de vida, en 1998 la revista cambió nuevamente su formato a partir del N° 16, con incorporación de secciones y normas de publicación que la han ubicado en el registro de las publicaciones científicas y fue organizada por varias Secciones.

Identidad^[8]

En este sentido, la construcción de la revista sigue estando sostenida (y es una de nuestras fortalezas) en sentirse referenciados en dos identidades fuertes.

Por un lado, indudablemente ser producida desde una ciudad pequeña del interior santafesino es uno de los mejores orgullos.

Por otra parte, en una identidad institucional, formamos parte del sistema de educación superior no universitaria argentino (ese es nuestro lugar de referencia, de identidad), situación que nos ubica en una condición tanto paradójica como subordinada en el campo de la producción científica. Definido por la negativa, supone una carencia que nos ubicaría jerárquicamente por *debajo* del sistema universitario, no obstante ser el que provee la mayoría de los docentes del área para el sistema educativo en su conjunto, es pertinente aclarar que no nos hacemos cargo de ese lugar subordinado, sino que partiendo de nuestras propias condiciones consideramos que nuestra producción y nuestra vida institucional es particular, distinta, con sus propias lógicas y códigos, plenamente articulables con el conocimiento producido en los ámbitos universitarios, tanto como con otras formas de la producción social del conocimiento histórico que no reivindican la condición de *historiadores*^[9].

Alcances^[10]

Continuando con las transformaciones a partir de 2015 la revista se hizo virtual (<http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/index>) y a partir del año 2016 adoptamos una periodicidad semestral.

Treinta y cuatro años de ediciones únicas en la Provincia de Santa Fe, en el contexto de los Institutos Superiores de Formación Docente de todo el país en los que prestigiosos investigadores del ámbito nacional e internacional escribieron y se sumaron como Consultores colaborando en la tarea de Evaluación de las producciones. Al día de hoy la revista cuenta con una estructura de colaboradores significativa (Director, Secretaría de Redacción, Secretaría Técnica) además cuenta con un Comité Editorial y un Comité Académico integrado por reconocidos investigadores argentinos y extranjeros. El reconocimiento también ha llegado a través de las indexadoras (nacionales, latinoamericanas e internacionales) encargadas de la evaluación del impacto de las revistas científicas. En este sentido de las más de treinta en la que está incorporada resaltamos nuestra inclusión en la argentina Núcleo Básico (CAYCIT-CONICET), la latinoamericana Latindex, las iberoamericanas Dialnet y Redib y particularmente en las internacionales DOAJ, Scopus y Scimagoque nos ubican entre las mejores revistas científicas argentinas.

Cabe aclarar que en la Evaluación de Latintex, Conicet, Caycit obtuvimos el máximo puntaje para llegar a tener categoría y NIVEL 1 de EXCELENCIA.

^[7] Presentación en la Universidad Nacional de Tucumán

^[8] Notas tomadas de los editoriales de la revista

^[9] Presentaciones de la Revista Ernesto Rodríguez. Laura Pascuali

^[10] Presentación en el Profesorado de Reconquista

Desde el 16 de junio del año 2004 por el expediente N° 00401-0136812-14 y la Resolución 641, fue Declarada de Interés Educativo por el Ministerio de Educación de Santa Fe, cumpliendo con las normas académicas vigentes para todas las publicaciones científicas, ISSN y Registro de Propiedad Intelectual. En todos estos años se han realizado números con presentaciones a nivel regional, provincial, nacional e internacional en diferentes Congresos y Seminarios; recorriendo diversos puntos del país tanto en ámbitos públicos como privados. Desde hace unos años estamos presentes en la página institucional (www.ispel3.edu.ar/Biblioteca/Publicaciones/Historia_Regional)

Carrera editorial:

El gran orgullo fue la edición de libros con el lanzamiento de una fructífera carrera editorial, cuyos autores fueron miembros de la comunidad educativa del Profesorado. Los materiales editados fueron:

- «El Villazo. La experiencia de una ciudad y su movimiento obrero» del Dr. Oscar Videla Y Ernesto Rodríguez; Tomo 1 y Tomo 1 y 2 editado en conjunto con el Gobierno Provincial de Santa Fe y la Secretaría de Derechos Humanos
- «Cepeda. Estudios sobre la historia de un pueblo en el centenario de su fundación» de la Lic. María de los Angeles Serra, Victoria Cortasa y María Bosnjak, Julio Castellanos, Damian Brandi, Valeria Maldonado y Marcela Reschin.
- «Conflicto y gobierno. Acerca de la gestión de Nicasio Oroño en Santa Fe» del Dr Oscar Videla y Master Berta Wexler; Simian Susana y Elida Sonsoni.
- «Heroínas altooperuanas como expresión de un colectivo (1809-1825)» - bajo ese título la primera en el año 2001 y otra editada y difundida en la hermana República de Bolivia para llegar a varias reediciones con el nombre de Juana Azurduy y las mujeres de la revolución altooperuana - de Berta Wexler fue realizada en coedición con el Centro de Estudios Interdisciplinario de las Mujeres- CEIM - de la Universidad Nacional de Rosario, libro que ha concitado tanto interés, ubicado en numerosas bibliotecas del exterior y que se sigue promocionado en numerosas regiones del país. Fue declarado de Interés Educativo por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, por Resolución N° 1149 en diciembre, 2001

Se hicieron presentaciones del libro de Juana Azurduy en el exterior en instituciones culturales y universitarias de Bolivia; Sucre, Potosí, Santa Cruz de la Sierra, La Paz, Cochabamba y Tarija. En el Distrito Federal de la ciudad de México, ciudad de Lima y Trujillo en Perú, Santiago en Chile y Universidad de Londres en Inglaterra. En el año 2013 salió una segunda edición argentina ampliada y corregida.

Lo inesperado y fascinante ocurrió, de aquella primera presentación en el Instituto de Villa Constitución, al Centro de Estudios Interdisciplinarios de las Mujeres de la Universidad Nacional de Rosario, la edición que gentilmente presentó el Centro *Juanas Azurduy* de Sucre, Bolivia, Ferias Internacionales del Libro, llegué al largo trayecto de la Universidad de Londres (Facultad de Estudios Latinoamericanos). Lo reconfortante de toda esta experiencia con tantos kilómetros recorridos a lo largo de todos estos años, es el agradecimiento al Instituto, a mis colegas, alumnas/os, personal no docente y todos los equipos directivos de la institución y los de la Dirección de Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe.

Coeditado con editorial Homo Sapiens, se publicó:

«Historia social e historia oral. Experiencias en la Historia reciente de Argentina y América Latina» de la Doctora Laura Pascuali

Pasaron por todas las páginas de las revistas y libros indagaciones y preguntas propias y ajenas, desarrollos y análisis sobre múltiples espacios (aunque siempre predominaron aquellos sobre historia regional y local), anclados ya sea en el análisis social, la historia política, la economía, las clases sociales, las ciudades, la cultura popular, las relaciones de género, etc.; pero siempre desde una propuesta que desde un ámbito disciplinar anclado en historia, tendía a dialogar tanto con la didáctica como con otras ciencias sociales^[1].

Historia Regional fue precursora de otras publicaciones del mismo Instituto y de otros de la provincia

y obligó a todos los participantes, a aprender roles propios de una edición: diagramar, corregir, evaluar, rearmar las secciones y discutir las editoriales y los temas a tratar. Lo que instauró la revista fueron nuevas prácticas para los docentes y colaboradores: revisar, rearmar, incluir, desechar y leer críticamente a los colegas, elegir un director que recayó en el Dr. Oscar Videla.

Una dura tarea de tantos años, que sigue vigente en cada número que se prepara, se edita, ahora en forma virtual y se pone a disposición de todo el público en el país y el extranjero.

La Calidad de Excelencia Nivel 1 en el CONICET, CAYCYT, no es poca cosa, implica el contacto con los Evaluadores externos, cumplir las rigurosas normas internacionales de edición, tener ISSN 0329-8213 y Registro de Propiedad Intelectual N° 349948.

22 DE OCTUBRE

Día Nacional por el Derecho a la identidad. Una labor que ya lleva 44 años y 130 nietos/as cuya identidad de origen fue restituida

Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente – Ministerio de Educación de Santa Fe
Equipo Jurisdiccional de «Educación y Memoria»

Una labor que ya lleva 44 años y 130 nietos/as cuya identidad de origen fue restituida.

Esta fecha ya está incluida en el calendario escolar desde hace unos años, habilitando así una oportunidad para compartir con las familias y la comunidad una propuesta desarrollada en las instituciones en torno a este derecho.

¿Por qué como educadores/as tenemos la responsabilidad de promover y garantizar el DERECHO A LA IDENTIDAD en las instituciones educativas? Porque es COSA DE TODOS, como nos enseña este audiovisual donde el personaje *saltabondis* entrevista a Estela de Carloto: <https://www.abuelas.org.ar/video-galeria/cosa-todos-identidad-210>.

Si bien se trata de una responsabilidad que vale para todos los días del año, esta efeméride habilita desarrollar propuestas pedagógicas específicas en torno al DERECHO A LA IDENTIDAD que contribuyan a la construcción de la propia subjetividad de los y las estudiantes teniendo en cuenta las dimensiones personales y sociales de este proceso.

Les proponemos reflexionar sobre algo tan importante para todas las personas, algo que quizás nos parece obvio, pero que al conocer nuestra historia nos damos cuenta que no es algo que sucede *naturalmente*. Estamos hablando de algo que constituye un Derechos Humano como es el de tener un nombre y conocer la fecha de nacimiento, un Documento Nacional de Identidad que lo verifique, el conocimiento del origen biológico propio y una identidad construida sobre la verdad.

En el siguiente audiovisual denominado Institucional Abuelas de Plaza de Mayo de 2016 se narra la historia de ABUELAS realizado con la colaboración de la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica (ENERC), dependiente del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA): <https://www.abuelas.org.ar/noticia-difusion/institucional-abuelas-de-plaza-de-mayo-38>

^[1] Notas tomadas de los editoriales de la revista.

Historia de una lucha colectiva: Sabrina Guillino valenzuela negro

Sabrina nació el mes de marzo de 1978 en cautiverio, gracias a la lucha de Abuelas y otros organismos de Derechos Humanos logró recuperar su identidad en 2008. Los y las invitamos a conocer su historia:

<https://www.abuelas.org.ar/caso/valenzuela-negro-sabrina-310>

https://www.youtube.com/watch?v=1J_uARaw-L4

<https://www.youtube.com/watch?v=m82YLLJlle8>

Propuestas de recursos y actividades

Invitamos a sumarse a la campaña nacional FLORECE IDENTIDAD impulsada para Abuelas de Plaza de Mayo para este 2021, aquí encontrarán toda la información:

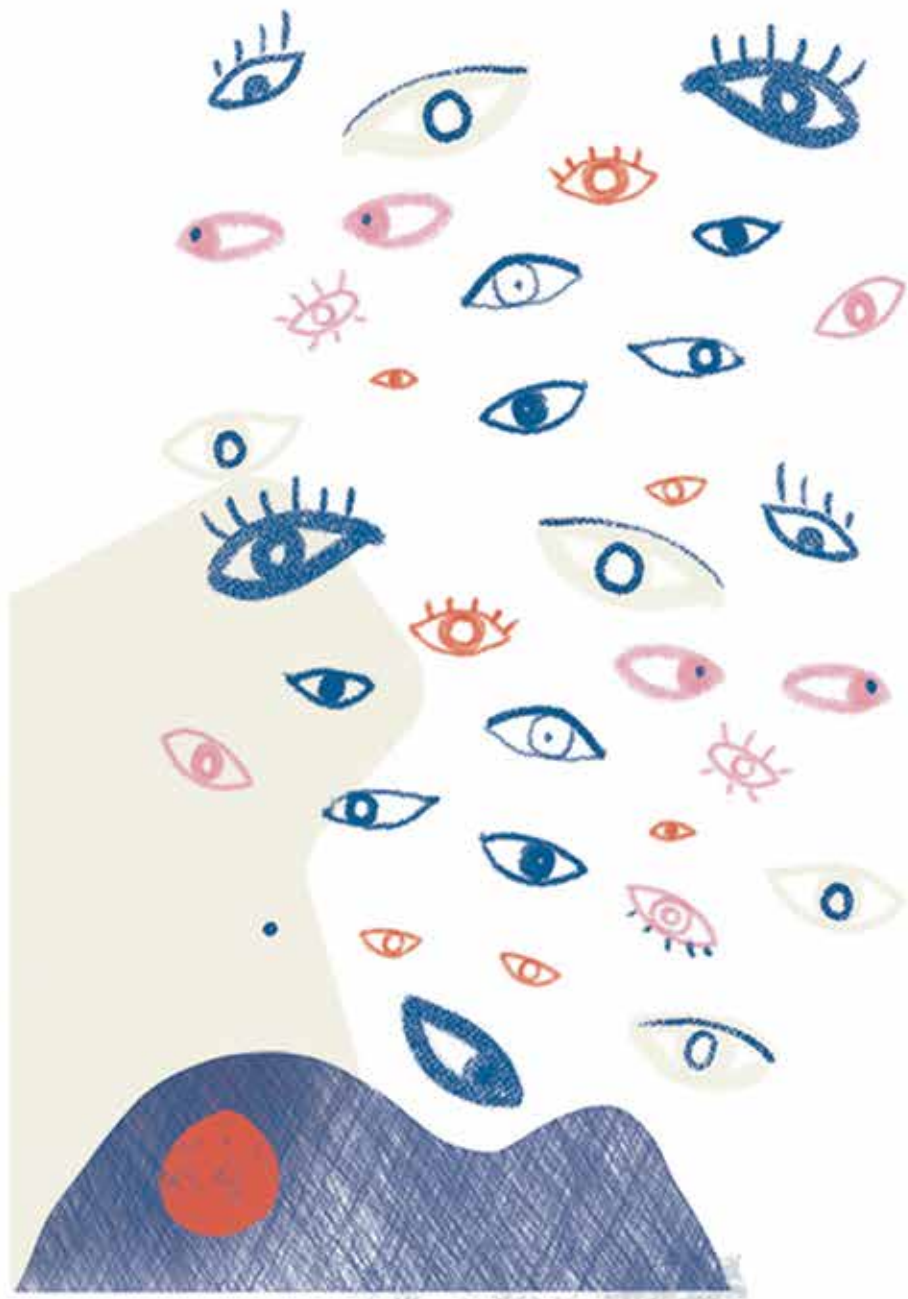
<https://www.abuelas.org.ar/noticia/florece-identidad-nueva-campana-para-homenaje-a-las-abuelas-en-su-aniversario-1522>

Por esta lucha común que llevamos adelante les proponemos realizar en las aulas o en los espacios institucionales y/o comunitarios que prefieran alguna/s de la/s siguiente/s actividad/es. Las siguientes propuestas tienen como propósito reflexionar y organizar acciones en torno al Día Nacional del Derecho a la Identidad para diferentes sujetos y contextos educativos:

1. Serie documental **Acá Estamos** – Canal Encuentro – Abuelas de Plaza de Mayo – 2013
 Le sugerimos estas historias de nietos/as que recuperaron su identidad. La misma consta de ocho capítulos sobre bebés que fueron apropiados y que restituyeron su identidad, su historia y la de sus padres y madres:
<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8376>
<https://www.abuelas.org.ar/noticia-difusion/acl-estamos-historias-de-nietos-que-recuperon-su-identidad-20>
2. Serie Microrelatos **Así soy yo** Canal Pakapaka – Abuelas de Plaza de Mayo – 2015/16: <https://www.abuelas.org.ar/noticia-difusion/asi-soy-yo-13>
 - Cuadernillo para docentes. Nivel Inicial: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006166.pdf>
 - Cuadernillo para docentes. Nivel Primario: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006167.pdf>
 - Twitterrelatos por la Identidad VII, Microrelatos ilustrados:
<https://www.abuelas.org.ar/item-difusion/twitterrelatos-por-la-identidad-vii-238>
3. Les proponemos ver el film **Verdades Verdaderas** con dirección de Nicolás Gil Lavedra, donde podrán apreciar la vida de Estela de Carlotto, la presidenta de las Abuelas de la Plaza de Mayo. Tras el secuestro y asesinato de su hija Laura entre 1977 y 1978 y la pérdida de su nieto Guido, retenido por los secuestradores, su vida cambió por completo. <https://www.youtube.com/watch?v=1yOZZI-zV9b4>
4. Sugerimos el audiovisual **Cautiva** con dirección de Gastón Biraben. Sofía Lombardi (Bárbara Lombardo) es una hija de desaparecidos/as, fue registrada como hija propia por un policía y su esposa, con el nombre de Cristina Quadri, constituyendo uno de los tantos casos de robo de bebés en la última dictadura argentina. A los 16 años se entera de su situación, al acercársele un juez (protagonizado por el actor Hugo Arana) le informa de su verdadera identidad. Desde ese momento Sofía vive el drama de sentir toda su vida alterada por completo, y se decide a reconstruir una nueva, apoyándose en sus verdaderos orígenes y lazos biológicos. <https://www.youtube.com/watch?v=-Df22c2aZjFA>
5. Desde sus orígenes las **Abuelas de plaza de mayo** concibieron su lucha en clave de derechos. En ese recorrido, el impacto de su lucha en materia de *legislación* sobre la niñez ha sido decisivo a

escala mundial. En esta historia fue fundamental la colaboración de Cruz Melchor Eya Nchama, un luchador por los derechos humanos de Guinea Ecuatorial, líder del Movimiento Internacional para la Unión Fraternal entre las Razas y los Pueblos y reconocido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Los representantes de la dictadura argentina ante la ONU les prohibía a las Abuelas hablar en la Comisión de Derechos Humanos de ese organismo. En 1982, el Movimiento que presidía Nchama les dio un lugar a las Abuelas y, así, lograron llevar su voz ante esa Comisión. Por primera vez, el reclamo por los nietos desaparecidos fue oído en las Naciones Unidas. Además, gracias a la participación activa de las Abuelas en esa Comisión, en noviembre de 1989 se logró incorporar a la *Convención sobre los Derechos del Niño* los artículos 7, 8, y 11, para garantizar en todo el mundo el Derecho a la Identidad. En reconocimiento a esta lucha, se los llama artículos argentinos: <https://www.abuelas.org.ar/noticia-difusion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino-40>

6. **20 Años por la identidad:** Sugerimos la lectura de esta crónica periodística que hace mención a esta trayectoria de lucha persistente. *El brazo teatral de Abuelas, el único artístico que no ha perdido continuidad, lleva 20 años acompañando la búsqueda de los nietos. En un principio nadie imaginó que sería así. El 5 de junio de 2000 estrenaba el semimontado a propósito de la duda, con dramaturgia de Patricia Zangaro y dirección de Daniel Fanego, y una jovencísima Valentina Bassi en la coordinación. Como en una remake del fenómeno Teatro Abierto, la respuesta del público lo dijo todo: aquello que nacía –que aún no tenía el nombre que después tomó– era necesario. Para las Abuelas, los Nietos, los teatristas y la sociedad argentina.* <https://www.pagina12.com.ar/270332-teatro-x-la-identidad-20-anos-acompanando-la-busqueda-de-los>



Noviembre

7 DE NOVIEMBRE

«Nombres heroicos de mujeres patriotas»

Prof. Berta C. Wexler. Prof. Graciela C. del Valle Sosa.

ISP Nº 3 «Eduardo Laferriere» de Villa Constitución.

En el Bicentenario de la muerte del General Martín Miguel de Güemes, es necesario recordar su epopeya en la guerra por la Independencia junto a los sectores más empobrecidos de la población. Hacer memoria, en este caso, significa rescatar también el papel que cumplieron en esa gesta las mujeres que lo acompañaron y que luego fueron olvidadas de la historiografía.

Güemes se integró al ejército del Norte, llevó adelante la guerra gaucha defendiendo las zonas de Jujuy, Tarija y Salta en el norte del territorio para detener el avance español. Desde la Primera campaña al Alto Perú, en 1810, fue capitán con una participación destacada en el primer gran triunfo de la batalla de Suipacha.

En 1814, lo nombraron Coronel, por orden del General San Martín. Organizó una milicia con gauchos, muy diestros a caballo, que conocían el terreno y realizaban ataques sorpresivos entorpeciendo las maniobras del ejército español para cuidar las fronteras.

Güemes inició la famosa *guerra gaucha* contra las fuerzas realistas del General Joaquín de la Pezuela. Fue nombrado Gobernador en 1815. Por primera vez, los propios salteños eligieron autoridades en Salta, esto significó la autonomía de esta ciudad, desconociendo la autoridad del Directorio de Buenos Aires. Logró una organización militar eficaz al crear la *División Infernal de Gauchos de Línea*. Con escasos recursos pudo hacer retroceder a los enemigos.

Toda la población estuvo comprometida con la lucha: los hombres actuaron como guerreros, mientras que las mujeres, los niños y los ancianos lo hacían como espías o mensajeros. Muchas de ellas tenían una importante red de intrigas. Se infiltraban en las reuniones o actividades de los realistas, para saber los planes del enemigo. Conseguían informaciones secretas, enamorando a los generales o haciendo desertar a los soldados del ejército español. Estas mujeres se destacaron por su compromiso con la causa.

Macacha Güemes, su hermana, fue la más cercana colaboradora por su habilidad política y por su gran influencia sobre los gauchos, indígenas, mestizos, afrodescendientes, y las mujeres de sectores relegados. La llamaron la Madre del Pobrero.

Carmen Puch, de familia acaudalada, contrajo matrimonio con Güemes, mientras era gobernador de Salta en 1815. Con ella tuvo tres hijos, y se transformó en otra fiel colaboradora. En 1821, ante la amenaza española, debió refugiarse en distintos lugares para salvar a su familia. A la muerte de su esposo entró en una depresión tan grande que la llevó a la muerte.

Martina Silva Gurruchaga, colaboró económicamente con la causa de la independencia en Salta. Donó dinero personal, a la vez que ofreció sus fincas al servicio de la revolución

El General Pezuela se expresaba así sobre la guerrilla en 1814: «...las mujeres relacionadas con los vecinos de aquí y Salta que se hallan con ellos, siendo cada una de éstas una espía vigilante y puntual para transmitir las ocurrencias más diminutas a este ejército».

Las mujeres con sus hijos, maridos, hermanos o compañeros en el ejército patriota, pertenecían a todos los sectores, desde la negra esclava hasta la más adinerada. En las calles llegaron a pelear a los gritos con las mujeres realistas. Entre las principales, se destacaron: Celedonia Pacheco y las López, sus cuñadas, Loreto Peón, Juana Torino, Josefa y María Petrona Arias (llamada la China), Andrea Ze-

narruza, Toribia (la Linda), apodada así por su belleza y María Gertrudis de Fernández Cornejo.

Juana Moro, por enamorar al Marqués de Yavi y pasarlo a las filas patriotas, fue emparedada en su propia casa para que muriera de hambre. Sin embargo, sus vecinos la salvaron horadando una pared. Disfrazada de gaucho, recorría las plazas de Jujuy y Orán llevando y trayendo partes del enemigo.

La misma acción fue realizada por María Loreto Peón de Frías quien se desplazaba de Salta a Jujuy y de Jujuy a Orán. Con ingeniosos recursos traía a los patriotas las comunicaciones en el ruedo de su pollera y las depositaba en el tronco de árbol corpulento, a las orillas del Río Arias, sin que nadie pudiera sospechar. Sus criadas iban todos los días a lavar la ropa al río y depositaban en secreto las informaciones que recogía un gaucho.

Disfrazada, entraba al cuartel a vender cuando pasaban lista de los soldados realistas. De esa manera, tenía el número exacto de gente que formaba el batallón de Pezuela o los refuerzos que llegaban de Lima, para hacérselo saber al jefe patriota de Salta.

Cuando se dio la rendición de Montevideo, fue necesario que se enterara Pezuela y -a riesgo de toda la esclava, Juana Robles, entró a la Plaza para que los españoles conocieran la noticia. Fue tomada prisionera, juzgada y sentenciada a muerte. Salvó su vida porque dijo estar encinta. «Si así salvó su vida en cambio fue paseada sobre un asno, medio cuerpo desnudo, y siendo el blanco de los insultos de la plebe y soldadesca».

María Remedios del Valle, conocida como una de Las niñas de Ayohuma, fue nombrada Capitana por Belgrano gracias a su valentía en los combates. Los soldados la llamaron la Madre de la Patria. Luego de Vilcapugio y Ayohuma, la tomaron prisionera y fue castigada por orden de Pezuela a ser azotada durante nueve días. Cuando logró fugarse, estuvo en las filas de Güemes. Allí se destacó peleando y ayudando a los heridos.

En 1816, a la muerte de su esposo Manuel Asencio Padilla, Juana Azurduy llegó a Salta desde el Alto Perú, para unirse a las filas de Güemes. Belgrano le entregó el decreto que la ubica como única mujer con grado militar de Teniente Coronel de los Decididos del Alto Perú, otorgado por el gobierno de Buenos Aires.

Represión realista y conspiración contra Güemes

En Jujuy y Salta el terror realista se desató contra las mujeres espías o bomberas. Las ataban a un cañón, las azotaban públicamente y les confiscaban las viviendas, para luego encarcelarlas. Para sacarles el *donativo forzoso* (cuarenta mil pesos), las amenazaban con que serían arrastradas al Perú a servir en los obrajes del Cuzco. Muchas, después de cumplir con el pago de ese dinero, igual fueron desterradas «saliendo precipitadamente y bajo insultos».

Los grandes terratenientes salteños, jujeños y tucumanos, en alianza con los españoles, colaboraron con la muerte de Güemes. Nunca le perdonaron la disposición de que todos los gauchos alistados en los respectivos Escuadrones, y la tropa no sólo gozan y eternamente han de gozar del fuero militar y que defendiera los intereses de los más humildes.

En la Catedral de Salta junto a los restos de Güemes, en el Panteón de las Glorias del Norte descansan los restos de Carmen Puch, su esposa, y de Martina Silva de Gurruchaga, Capitana del Ejército de la Patria.

Se tardó mucho tiempo en reconocer la figura del Héroe Nacional General Martín Miguel de Güemes quien defendió la frontera norte del país en su lucha ineludible por la libertad e independencia de la Patria, junto a su pueblo y las heroicas mujeres que lo acompañaron.

* Contenidos producidos para El Litoral desde la Junta Provincial de Estudios Históricos.

«Las mujeres, los niños y los ancianos lo hacían como espías o mensajeros. Muchas de ellas tenían

una importante red de intrigas. Se infiltraban en las reuniones o actividades de los realistas, para saber los planes del enemigo».

«En Jujuy y Salta el terror realista se desató contra las mujeres espías o bomberas. Las ataban a un cañón, las azotaban públicamente y les confiscaban las viviendas, para luego encarcelarlas».

Autoras: Prof. Berta C. Wexler. Prof Graciela C. del Valle Sosa

Colaboración de los miembros de la Revista de Historia Regional del Instituto Superior del Profesorado N° 3 *Eduardo Laferriere* de Villa Constitución.

Noticia de: El Litoral (www.ellitoral.com) [[Link:https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/305872-guemes-y-la-epopeya-de-la-mujer-por-berta-c-wexler-y-graciela-c-del-valle-sosa-opinion-a-200-anos-de-su-muerte.html](https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/305872-guemes-y-la-epopeya-de-la-mujer-por-berta-c-wexler-y-graciela-c-del-valle-sosa-opinion-a-200-anos-de-su-muerte.html)]

10 DE NOVIEMBRE

A propósito del Día de La Tradición

Prof. Lic. Estrella Mattia

Si quieren que desembuche, tengo que decirles tanto que les mando que me escuchen.

Las clases altas rurales, más que fieles a la tradición, son tradicionalistas. Cuanto más antiguo es el cepo más respetable. Y si está en el museo más venerable aún. Marx lo ha dicho mejor: Las clases conservadoras justifican la abyección de hoy mediante la abyección de ayer... declaran rebelde cualquier grito del esclavo contra el látigo puesto que el látigo es un látigo antiguo, un látigo hereditario, un látigo histórico. (J.J. Hernández Arregui. ¿Qué es el ser Nacional?)

Esta característica que, según Hernández Arregui, define a los grupos tradicionalistas, se visibilizó con claridad en los discursos y en los escritos de quienes militaron, en el complejo escenario político de la década del treinta, para construir e instituir la figura del gaucho pampeano como otro de los forjadores de la patria e incorporarlo al panteón de los héroes nacionales junto a Manuel Belgrano y José de San Martín.

Esta acción política se formalizó, finalmente, en el año 1939. En el mes de noviembre el Poder Legislativo de la provincia de Buenos Aires, convirtió en ley (N° 4746/39) el proyecto presentado por el Senador Atilio Roncoroni, que proclamó el 10 de noviembre como el día de la Tradición. Años después, en 1975, el Congreso Nacional hizo extensiva esta conmemoración a todo el país mediante la sanción de la Ley Nacional N° 21154/75.

En este sentido, y desde entonces, se han emplazado monumentos en espacios públicos, realizado distintos actos destinados a rememorar la figura del gaucho como símbolo nacional, organizado los actos escolares pertinentes en los que se cantan y se bailan melodías alusivas a las tradiciones gau-chescas.

Así, no resulta difícil encontrar información sobre el significado y el sentido de esta conmemoración en múltiples formatos tanto escritos, como audiovisuales y digitales. Sólo a modo de ejemplo, y arbitrariamente, se puede citar la breve reseña publicada en la Página Web oficial del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA). Allí se lee, a propósito del 10 de noviembre lo siguiente:

La palabra Tradición deriva del latín *tradere* y quiere decir donación o legado.

Es lo que identifica a un pueblo y lo diferencia de los demás, es algo propio y profundo, siendo un conjunto de costumbres que se transmiten de padres a hijos. Cada generación recibe el legado de las que la anteceden y colabora aportando lo suyo para las futuras. Así es que la tradición de una Nación constituye su cultura popular y se forja de las costumbres de cada región.

El Día de la Tradición se celebra el 10 de noviembre, día que nació el escritor José Hernández, defensor del arquetípico gaucho y autor del inmortal *Martín Fierro*, obra cumbre de la literatura gauchesca, relato en forma de verso de la experiencia de un gaucho argentino, su estilo de vida, sus costumbres, su lengua y códigos de honor.

La idea de propender a la institucionalización de un día que conmemore las tradiciones gauchas correspondió al poeta Francisco Timpone, que la propuso en la noche del 13 de diciembre de 1937, en una reunión de la Agrupación llamada Bases, institución que homenajeaba a Juan Bautista Alberdi y que tenía su sede en La Plata, provincia de Buenos Aires.

El 6 de junio de 1938 la agrupación presentó ante el Senado de la provincia de Buenos Aires una nota pidiendo que se declare el 10 de noviembre como Día de la Tradición, por el natalicio en dicha fecha de José Hernández. La aprobación ante la Cámara de Senadores y Diputados fue unánime, declarada bajo la Ley N° 4756/39, promulgada el 18 de agosto de 1939, y se publicó en el Boletín Oficial el 9 de septiembre del mismo año. La referida Ley se originó en el Senado y fueron sus autores D. Edgardo J. Míguenz y D. Atilio Roncoroni.

Sin embargo, una mera descripción histórica de carácter lineal y descontextualiza no resulta suficiente, para explicar y comprender el sentido otorgado a esta fecha dentro del calendario de las efemérides, y tampoco la intencionalidad política de quienes alentaron su institucionalización, porque en definitiva el Día de la tradición se entrama en un discurso sobre el pasado que tiene como condición el discurso sobre un muerto.

El objeto que circula por allí no es sino el ausente, mientras que su sentido es ser un lenguaje entre el narrador y sus lectores, es decir entre presentes. La cosa comunicada opera la comunicación de un grupo consigo mismo por medio de esa remisión a un tercero ausente que es su pasado. El muerto es la figura objetiva de un intercambio entre vivos. Es el enunciado del discurso que lo transporta como un objeto, pero en función de una interlocución lanzada fuera del discurso, hacia lo no dicho. De acuerdo con estas conjugaciones con el ausente la historia se convierte en el mito del lenguaje. (De Certeau, 1993:62/63)

Esto fue lo que se pretendió con la construcción de la figura del Gaucho como héroe nacional a partir del Día de la Tradición: restaurar, recuperar del olvido a un sujeto esfumado en el tiempo y transformarlo en otro de los personajes principales del mito de los orígenes de la Nación Argentina.

Es una efeméride, por lo menos, controvertida por los contextos históricos en los que se instauró, tanto a nivel provincial como nacional. El año en el que se oficializó la conmemoración de El Día de La Tradición para el territorio de la provincia de Buenos Aires, se inscribe dentro de una larga década que se ha dado en llamar la Restauración Conservadora oligárquica o *Década Infame*, caracterizada por la desvalorización de la política y de los partidos políticos y el descreimiento en la eficacia del sistema democrático liberal.

Fueron los años posteriores al Golpe de Estado de 1930, que destituyó al presidente constitucional, perteneciente a la U.C.R. (Unión Cívica Radical), Hipólito Irigoyen. La corrupción política, el fraude electoral y la crisis económica mundial y sus consecuencias sociales constituyeron el marco adecuado para quienes gobernaron –tanto civiles como militares– sin una marcada oposición, sobre todo porque el radicalismo había decidido la abstención como gesto político de resistencia para enfrentar las periódicas prácticas de simulacro electoral.

Fue una época de marcadas tensiones ideológicas entre las perspectivas liberales de *Centro* y las corrientes nacionalistas de *Derecha* que se disputaban, sin tregua, los espacios de poder.

En este contexto nacional, en 1939, gobernaba la provincia de Buenos Aires, desde hacía tres años, el conservador Manuel Fresco perteneciente al partido Demócrata Nacional. Fue «uno de los dirigentes de la derecha política más abiertamente decidido a evitar el retorno de los radicales. A lo largo de su gestión las prácticas fraudulentas fueron la nota dominante en todos los comicios, tanto los destinados a renovar autoridades provinciales como nacionales». (Béjar, 1997: 81)

Simultáneamente, ejercía la presidencia del Estado, Roberto Ortiz (1938-1940) quien, aunque funcional a la lógica política de esos años, en consonancia con su filiación al radicalismo antipersonalista, pretendía recuperar las prácticas electorales democráticas y libres, convirtiéndose así en uno de los mayores adversarios políticos del gobernador de Fresco quién, además gobernaba el distrito que mayor cantidad de votos había aportado para que lograra acceder a la presidencia. La disputa política llegó al extremo. Ortiz, poco antes de entrar en licencia por enfermedad, decretó en 1940, la intervención de la provincia de Buenos Aires y la consiguiente destitución del gobernador.

La controvertida cosmovisión ideológica del gobernador bonaerense, heredera del pensamiento que representó José Félix Uriburu y que triunfó –aunque provisoriamente– en 1930, sostenía sin disimulo.

La impugnación del sistema electoral se presentó asociada con la necesaria reorganización de la sociedad. La sociedad atomizada que proponía el liberalismo, basada en el reconocimiento y la defensa de los derechos y las libertades individuales, debía transformarse en una comunidad organizada a través de la acción de un Estado capacitado para atender sus necesidades básicas y para disciplinarla a través del reconocimiento de todos sus miembros de la fórmula, Dios, Patria, Hogar. (Béjar, 1997:86).

En estos escenarios políticos no resulto extraño que las agrupaciones tradicionalistas cobraran cierta relevancia política y social sobre todo si, además, como en el caso de la Agrupación Bases –llamada así en homenaje Juan Bautista Alberdi– en donde convivían en contradicción, como en el país, el ideario liberal y el nacionalista, contaba entre sus integrantes a quienes mantenían vínculos estrechos con los funcionarios del gobierno provincial e incluso formaban parte de él. Tal el caso de Francisco Timponi, el mentor del 10 de noviembre como el Día de la Tradición quien, además de poeta y secretario general de la Asociación, fue concejal de la ciudad de la Plata por el partido Demócrata Nacional y se relacionó en forma directa con representantes del poder legislativo provincial.

No fue casual entonces que el proyecto de ley elevado por el senador Atilio Roncoroni, fuera aprobado por unanimidad en el congreso de la provincia y promulgado por Manuel Fresco y que los discursos destinados a la defensa del proyecto se cerrarán con una dedicación especial al gaucho realizada por el diputado provincial Ferreyra que dijo «Para ti gaucho argentino que sin saber leer ni escribir me supiste dar la patria».

En consecuencia, desde su gestación hacia fines de la década del treinta, la fecha del 10 de noviembre porta una estigmatización fundacional, puesto que se encuentra asociada a la ideología nacionalista más conservadora y ortodoxa en plena expansión, por aquellos años. Fue en ese tiempo que,

En la provincia de Buenos Aires se advertía un consenso acerca de la suerte que había corrido el gaucho de la pampa con la irrupción del progreso. Numerosos testimonios dan cuenta de su devenir invisible frente al avance de la modernización y el crecimiento de las ciudades como centro de la vida social. Sin embargo, en los últimos años del decenio se produjo una evocación de su figura que concluyó en la consolidación del gaucho como portador de una tradición nacional. Su cristalización como elemento aglutinador, referente para el fortalecimiento de una identidad argentina, respondió a un contexto particular signado por un cosmopolitismo considerado amenazante por muchos contemporáneos. La influencia de Martín Fierro (Hernández 1872) y otras obras de la literatura gauchesca fue insoslayable para la evocación simbólica del gaucho frente a las tendencias europeizantes de la ciudad. En la dicotomía país rural frente a país urbano, se identificaba al campo con los valores de la argentinidad y a la ciudad-puerto con el cosmopolitismo disolvente. Una serie de medidas tendientes a revalorizar un pasado común y exaltar una tradición personificada en la imagen del hombre de la pampa encontraron respaldo oficial en el periodo mencionado. El proceso que se desarrolló, en el cual participaron entidades civiles y autoridades oficiales, decretó el ingreso triunfal del gaucho al panteón

de los héroes nacionales. (Casas, 2010: 3)

Sin embargo, esta efeméride, también siempre tuvo sus detractores. Tanto es así que, por ejemplo, en 1943, el presidente de facto de Pedro Ramírez lanzó un comunicado oficial exigiendo a la Dirección de la Revista Atlántida que se retractará de lo escrito en contra de la figura del gaucho y restaurará su imagen como símbolo de la identidad nacional. Resulta obvio que esta defensa a ultranza del Día de la Tradición por parte de un funcionario militar hacedor, junto a otros, de un golpe de estado, no contribuyó a otorgarle a la fecha legitimidad democrática y popular.

La mirada estigmatizante sobre el 10 de noviembre nunca terminó por revertirse. Ni siquiera se logró, cuando casi cuatro décadas después, en 1975 fue convertida en una conmemoración nacional, probablemente porque la originaria había sido pensada para homenajear y rescatar del pasado al gaucho originario de la pampa bonaerense exclusivamente, ignorando la existencia de las figuras análogas que habían marcado su presencia en la mayoría de los otros territorios provinciales.

Sin dudas, el sesgo político ideológico del gobierno de aquel momento no colaboró para reconstruir el sentido político del Día de la Tradición. Ejercía la presidencia, la vicepresidenta María Estela Martínez, luego de la muerte de Juan Domingo Perón. El gobierno estaba controlado por la derecha ortodoxa del Partido Justicialista liderado, en aquel entonces, por José López Rega. En este contexto, el Congreso Nacional no tuvo reparos ideológicos ni históricos en otorgarle carácter nacional a la efeméride provincial.

La fecha elegida para la conmemoración alude al nacimiento de José Hernández, autor del libro «El gaucho Martín Fierro». El personaje principal de este texto fue considerado por los hacedores de esta efeméride como el modelo por excelencia para recuperar del olvido a los gauchos pampeanos que, según su perspectiva habían formado parte de la construcción del Estado Nacional y que la historia oficial –sostenida sobre los textos de Bartolomé Mitre– se había encargado de invisibilizar o bien de identificarlos con la barbarie.

Para concretar este proceso de legitimación se necesitaba un estereotipo que aceptase una representación monumental y que resistiese a sus detractores. Entre las opciones disponibles, los hacedores de esta efeméride eligieron al personaje central de la historia de José Hernández, el gaucho Martín Fierro (1872-1879). La elección no fue azarosa. Lo prefirieron al Santos Vega de Rafael Obligado (1885), «el payador, aquél de la larga fama, que murió cantando su amor como el pájaro en la rama», al Juan Moreira de Eduardo Gutiérrez (1879) que era un gaucho *cuchillero* que guardaba las espaldas de los políticos de entonces y en cuyo epitafio se lee que «de un hombre nacido para el bien y para ser útil a sus semejantes, hacen una especie de fiera que, para salvar su cabeza del sable de las partidas tiene que abrirse camino y defenderse con la daga y el trabuco» y al Don Segundo Sombra de Ricardo Güiraldes (1926) un gaucho que, convertido en maestro, se ocupó de transmitir las tradiciones gauchescas originarias, a los noveles integrantes de la burguesía criolla rural bonaerense de tal modo que, el gaucho abandonó su perfil marginal y desclasado para transformarse en el modelo preferido por los dueños de la tierras pampeanas para identificarse y diferenciarse de la burguesía portuaria y urbana.

Fierro, en cambio, era el símbolo más adecuado para la reivindicación de las tradiciones nacionales porque como bien dice A.J. Pérez Amuchástegui, «el gaucho Martín Fierro es sin duda un poema de protesta social» que cuenta los avatares, las aventuras y desventuras de un grupo social marginal compuesto por sujetos nómades y anómicos que eran obligados, la mayoría de las veces, a convertirse en soldados de frontera para luchar contra el Indio y así clausurar el proceso de territorialización del estado que se estaba concretando por aquellos años.

En este sentido, Fierro es el símbolo de resistencia «...contra el gobierno insensible, la élite farolera y el gringo intruso, que quieren imponer formas de vida importadas sin advertir que hay una realidad concreta que no se puede ignorar ni omitir» (Pérez Amuchástegui, 1988:249). Por este motivo, algún tiempo después y de la mano de su creador, José Hernández, ya disciplinado, decidió regresar.

En esas circunstancias, se mostró dispuesto a incorporarse a la lógica civilizatoria, pero sin perder su

identidad. Así, en su vuelta, Fierro pretende empoderarse como un sujeto de derechos porque «es el pobre en su orfandad de la fortuna el desecho. Porque naides toma a pechos el defender a su raza. Debe el gaucho tener casa, escuela, iglesia y derechos». (Hernández, 7139/44) porque «He visto rodar la bola y no se quiere parar. Al fin de tanto rodar, me he decidí a venir, a ver si puedo vivir y me dejan trabajar» (Hernández, 2449/60).

En este punto, y a los fines de clausurar, aunque provisoriamente, las controversias siempre vigentes que genera el tema y /o el problema del reconocimiento de la existencia y la vigencia de las tradiciones como constitutivas de la identidad nacional, porque ser una cuestión que transita sobre los bordes peligrosos de lo *ultra* entre los extremos de la derecha conservadora y los de la izquierda revolucionaria, resulta un acto de justicia recuperar al autor del personaje que ha sido fagocitado por su creación.

En consecuencia, resulta oportuno dedicarle en esta oportunidad las líneas finales de este escrito a José Hernández que seguramente, pensó a Martín Fierro como un escrito político y no como un ligero e ingenuo folleto de carácter literario. Desde esta perspectiva, José Pablo Feinmann (1982) afirma que

La memoria de José Hernández, contrariamente a la de Sarmiento, no parece merecer cuestionamiento alguno. Los liberales lo reconocen en el análisis literario, en el minucioso cómputo de los octosílabos del Martín Fierro o en la búsqueda de sus elementos épicos. Ajenos a lo histórico, aíslan el poema de su contexto social y lo reducen a un caso de creación inconsciente o a la mera narración de la vida de un cuchillero de 1870. Depositado en el mundo de la fábula o de la Belleza, el poema pierde su sentido originario de denuncia. Partiendo de la crítica a esta maniobra, se elabora el reconocimiento de los revisionistas. Devuelven el poema a la historia y reivindican su lado combativo (...) Aparte del unánime reconocimiento de Hernández, del obstinado intento de apropiárselo, existe otro punto en el que estas corrientes coinciden. Todas ellas, en efecto, comparten una afirmación ya tradicional en nuestra historia literaria: Martín Fierro es el anti-Facundo. (Feinmann, 1982: 171)

Hacer hincapié en estas cuestiones, historizar las efemérides, contextualizar su origen político, desacralizarlas y resignificarlas para otorgarle otros sentidos y donarlas a las nuevas generaciones sea quizás, el camino a seguir porque, como bien afirmó el mismo Hernández cuando concluyó su trabajo sobre La vida del chacho «trazados estos rasgos al correr de la pluma, dejamos a la inteligencia de nuestros lectores el suplir con ella, la deficiencia de que han de adolecer naturalmente» (Hernández, 1974:63).

Bibliografía

- Béjar, María Dolores (1997). El gobierno de Manuel Fresco. Entre la justicia social y el fraude patriótico. Cuadernos CISH. Vol. 2 N° 2-3. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.
- Casas, Matías Emiliano (2010). Las bases de la tradición. El rol de la Agrupación Bases en la consolidación del gaucho como símbolo nacional. Provincia de Buenos Aires. 1939. Cuadernos del Sur. Historia 39. Buenos Aires.
- Chavez, Fermín (1973). José Hernández. Editorial Plus Ultra. Buenos Aires.
- De Certeau, Michel (1993). La escritura de la historia. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. México.
- Feinmann, José Pablo (1982). Filosofía y Nación. Editorial Legasa. Buenos Aires.
- Hernández Arregui, Juan José (1973). ¿Qué es el ser nacional?. Editorial Plus Ultra. Buenos Aires.
- Hernández, José (1974). Prosas y oratoria parlamentaria. Editorial Biblioteca Constancio C. Vigil. Rosario. Santa Fe. Argentina.
- Hernández, José (2005). Vida del Chacho. Ediciones del Dock. Buenos Aires.
- Pérez Amuchástegui, Antonio Jorge (1988). Mentalidades Argentinas. 1860-1930. Eudeba. Buenos Aires.
- Prieto, Adolfo (2006). El discurso criollista en la formación de la Argentina Moderna. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

* Profesora de Historia y Educación Cívica. Licenciada en Historia. Diplomada en Ciencias Sociales. Especialidad: Sociología (FLACSO). Postitulada en Investigación Educativa de La Universidad Nacional de Córdoba. Postitulada en *Formador Superior en Investigación Educativa* Instituto Superior del Magisterio N° 14- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Postgrado en *Nuevas Infancias y Juventudes*, UNR/UNL/UNER. Doctorando en Educación Superior en la UNR. Docente en escuelas medias de la provincia de Santa Fe, en las escuelas preuniversitarias de la UNR, en institutos superiores de formación docente y en posgrados y postítulos afines a la titulación. Capacitadora en distintos proyectos de fortalecimiento de la función docente en la jurisdicción provincial y en programas de capacitación de carácter nacional. Publicación de diversos artículos inherentes a la especialidad en revistas especializadas.

15 DE NOVIEMBRE

La Fundación de Santa Fe como oportunidad pedagógica

Prof. Ricardo González. Supervisor General de la Dirección Provincial de Educación Privada

Si preguntamos a los ciudadanos en general sobre la fundación de la ciudad capital de nuestra provincia seguramente recurrirán al *recuerdo escolar*, al arcón de las efemérides aprendidas y su relato estará vinculado a esa experiencia. Tan vaga o fresca según la edad del consultado, o quien era su maestra de cuarto grado en la escuela primaria, si pudo o no realizar el viaje tradicional a las ruinas de Cayastá, o si su gusto por la historia lo hizo desandar otras experiencias. Porque nosotros vemos el mundo real tal cual lo pensamos, y lo pensamos de la manera que nos enseñaron. De ahí que la pregunta sobre: cómo aprendiste historia? Cobra trascendencia. Porque entraña algo más esencial, cómo le contamos la historia a los niños y niñas en nuestras aulas?. Siguiendo esa línea de análisis encontramos quienes enseguida asocian al hecho fundacional con don Juan de Garay, otros que profundizan diciendo que su emplazamiento no es el actual sino que por diversas razones hubo que trasladarla y hasta algunos recitan las respuestas de quién, cuándo y los motivos de su fundación?. Así de complejo es el escenario frente a la efeméride provincial del 15 de noviembre que reclama algo más que un feriado administrativo o el goce de un fin de semana largo desde la perspectiva de la construcción de la identidad provincial.

Desempolvando recuerdos históricos, siguiendo la versión más tradicional y escolarizada de nuestro pasado santafesino, encontramos «El primer español en pisar tierras santafesinas fue Sebastián Caboto, que en 1527 funda el fuerte Sancti Spiritus en la desembocadura del Río Carcarañá, pero la población no tarda en abandonarlo. Años más tarde, los españoles decidieron fundar otras poblaciones sobre la costa del río para «abrir puertas a la tierra», esto significaba fundar puertos para poder comercializar los productos de la agricultura. Y aquí comienza la historia santafesina: el 15 de noviembre de 1573 cuando Juan de Garay, por encargo del gobernador de Asunción, deja oficialmente fundada la ciudad, en la barranca occidental del río de los Quilozas, hoy Río San Javier. De acuerdo a algunos historiadores, Garay llamó a su ciudad Santa Fe en homenaje a la fe católica»⁽¹⁾

Un texto corto pero que nos interpela profundamente. Ya que nos permite trabajar la efeméride de la fundación de la ciudad de Santa fe de la Vera Cruz desde lo que Elliot Eisner llama el *currículum nulo*⁽²⁾. Es una excelente oportunidad para que nuestros alumnos reflexionen pero también les habilitemos el *preguntar*. Develando juntos ese currículum nulo o ausente que está formado por aquello que la escuela no enseña, lo cual puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. Esta fecha, tan trascendente para nuestra provincia, puede ser un momento único para pensar en forma integral contenidos de las ciencias sociales con una mirada no parcializada. En éste mismo párrafo citado encontramos figuras destacadas como Sebastián Gaboto, Juan de Garay o el mismo Martín Suárez de Toledo quien en nombre del gobernador Juan Ortiz de Zárate otorga el poder a Garay para salir de Asunción con una misión fundacional.

Y así poder conocer los nombres de aquellos funcionarios españoles y criollos que estuvieron en el inicio del proceso poblacional y de conquista. No menos importantes son los temas vinculados al lugar elegido para la fundación ya que no solo se da cuenta de la geografía litoraleña de nuestra Provincia sino también de la preexistencia de comunidades de pueblos originarios que se encontraban afincados allí con miles de años de interrelación con el medio que les había dado una identidad cultural particular que hoy permanece vigente y en continua lucha por hacerse visible. Tarea fundamental de la política educativa. Por otro lado el concepto político de *abrir las puertas* cobra relieve en la actualidad si lo asociamos al protagonismo portuario-exportador de nuestra provincia, a la pujanza de la

⁽¹⁾ <http://www.unl.edu.ar/santafe/index.php/historia.html>

⁽²⁾ EISNER, E. W. The educational imagination Third Edition. New York. MacMillan. U.S.A. 1994.
Imagen: <https://economis.com.ar/wp-content/uploads/2017/06/soberania-1.jpg>

actividad productiva vinculada al agro, a la situación ambiental y ley de humedales pero también a la posición fijada por nuestro Gobernador con respecto al funcionamiento y administración de la Hidrovía Paraná/Paraguay. Tarea que debe completarse con una mirada retrospectiva acerca del papel que la Iglesia católica y sus órdenes religiosas han desempeñado en estos 448 años a lo largo y ancho del actual territorio santafesino, teniendo presente su inmensa tarea educativa. Claro ejemplo es el Colegio San Francisco de la ciudad de Santa fe, la primera escuela en abrir las puertas de la educación formal en el año 1591 a los criollos e indígenas santafesinos, por sus aulas pasaron Pascual Echagüe, Mariano Vera, José Ramón Méndez, Francisco Candiotti y el Brigadier General Estanislao López. Desde 1790 funciona en su emplazamiento actual. Un dato de color es que en la toponimia santafesina hay 31 localidades que llevan nombres de santos o santas, existen también localidades que refieren a voces indígenas: Timbúes, Coronda, Calchaquí, Carcarañá, Toba, Aguará o Capivara, pero solo dos hacen referencia a nombres vinculados con el primer proceso del poblamiento europeo en nuestro suelo: Puerto Gaboto (departamento San Jerónimo) y Juan de Garay (departamento 9 de Julio)

Se cumplen hoy 448 años de la fundación realizada por Juan de Garay, al mando de un puñado de criollos llegados desde Asunción del Paraguay. Eligieron tierras Quiloazas para instalarse, es un buen motivo para repensar la historia provincial y resignificar contenidos que pongan de relieve la importancia de responder como sistema educativo la pregunta inicial:

¿cómo le contamos la historia a los niños y niñas en nuestras aulas?

20 DE NOVIEMBRE

«Pensar la soberanía en un mundo en transición»

Prof. María de las Mercedes Costa, Prof. Ricardo Arroyo, Prof. Soledad Martínez, Prof. Walter Pighin. Colegio Superior N° 42. «Dr. Agustín Luis Rossi»

«El deshonor recaerá en nuestra patria si las naciones europeas triunfan en esta contienda, que en mi opinión es de tanta trascendencia como la de nuestra emancipación de España» (Carta del General Don José de San Martín sobre la gesta de Rosas en Defensa de la Patria)

Cada 20 de noviembre se celebra en nuestro país el Día de la Soberanía Nacional, conmemoración propuesta por el historiador José María Rosa en 1974, siendo oficializada ese mismo año por medio de la Ley N° 20.770. Y, desde el año del Bicentenario de Argentina, la misma fue promovida a feriado nacional mediante un Decreto de Presidente de la Nación Dra. Cristina Fernández de Kirchner.

En 1845 se produjo la batalla de la Vuelta de Obligado sobre el río Paraná, un acto de soberanía nacional, que ratificó y garantizó la independencia, libertad y unidad nacional absoluta, perpetua, indivisible, inalienable e imprescriptible. Un acto de poder político supremo que se corresponde con un Estado independiente. Cuando un pueblo pierde su soberanía, pierde su capacidad de autodeterminación, queda privado de su libertad. Desde ese momento queda expuesto a la destrucción de su identidad y a la ruptura de su cohesión nacional.

El territorio de la República Argentina incluye el espacio terrestre, el marítimo y el aéreo y Estado nacional ejerce su autoridad y el control de manera exclusiva en ellos. Mediante la Ley N° 17094, del 29 de diciembre de 1966, Argentina extiende su soberanía al mar adyacente a su territorio hasta una distancia de doscientas millas marinas, medidas desde la línea de las más bajas mareas, salvo en los casos de los golfos San Matías, nuevo y San Jorge, en que se medirán desde la línea que une los cabos que forman su boca. ^[1]

^[1] <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-17094-48474>

La ley de demarcación definitiva de la plataforma continental es el resultado concreto de una política de Estado que Argentina ha venido desarrollando ininterrumpidamente durante gobiernos de diferentes signos políticos. Se trata del trabajo realizado por el equipo científico, técnico y jurídico. El 11 de marzo de 2016 y 17 de marzo de 2017, la Comisión de Límites de la Plataforma Continental (CLPC) aprobó las Recomendaciones sobre la presentación argentina del límite exterior de la plataforma continental realizada el 21 de abril de 2009. En dicho marco, la Argentina ha demarcado el límite exterior de su plataforma continental.^[2]

Aún tenemos conflictos de soberanía de antigua data y que todavía no están resueltos. Es el caso del conflicto con el Reino Unido sobre las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y los espacios marítimos correspondientes, que incesantemente reclamamos desde su ocupación por Gran Bretaña en 1833. Por otra parte aún el reclamo del Estado nacional por la soberanía del Sector Antártico Argentino, anterior a la firma del Tratado Antártico de 1959.

Junto a la soberanía política –parte de la organización interna de un Estado–, existe la soberanía económica o financiera que hace referencia a la determinación de las reglas económicas propias del sistema de una nación o país, o al manejo de sus activos económicos y la administración de sus finanzas. La soberanía monetaria, vinculada a una moneda confiable que permite la estabilidad y el desarrollo económico. Del mismo modo, la soberanía alimentaria está vinculada a la capacidad del Estado de producir sus propios alimentos y alimentar a su pueblo sin depender de terceros. Los programas relacionados con el eje Argentina contra el hambre tienen como objetivo garantizar la seguridad y soberanía alimentaria de toda la población argentina, con especial atención en los sectores de mayor vulnerabilidad económica y social.^[3]

Si tuviéramos que definir el mundo económico en su actual escenario, este se encuentra en una bifurcación que depara incertidumbre e inseguridad. En este contexto, la soberanía de Argentina se encuentra condicionada no solo por estos imperios un en proceso de ascenso (China) y otro en un proceso de declive (Occidente liderado por EEUU), a lo que se suma el problema de la deuda que es el mecanismo utilizado por las potencias para ejercer control y dominio. La deuda es un mecanismo que limita y/o condiciona toda soberanía política por parte de los estados nacionales. La deuda condiciona toda la política doméstica en cada país. Scalabrini Ortiz sostenía, con claridad que la deuda «es la estrategia imperial del antiguo Imperio Británico y del actual Americano, y consiste en endeudar a países como la Argentina más allá de sus capacidades de pago y condicionar y/o limitar toda capacidad de decisión política soberana». Ante este escenario complejo, consideramos que Argentina ya no debe pensar su soberanía aisladamente (fronteras adentro) sino junto a toda América Latina: «En el mundo que nos viene; ya no podemos pensar aisladamente. No existen soluciones locales ante problemas globales y/o regionales». No solo para adoptar una posición comunes y autónomas sino para enfrentar desde políticas comunes los grandes desafíos que el tercer milenio nos depara; tales como los problemas ambientales, ecológicos, los problemas del desarrollo sostenible y sustentable al servicio de nuestros pueblos; de nuestra población y el tema de la salud, la desigualdad y la pobreza.

Otro punto importante donde detenernos es la soberanía tecnológica. Podemos decir que la soberanía tecnológica es el derecho y el deber de una nación de dominar sus medios tecnológicos, a tal punto que no puedan ser controlados por otros intereses ajenos al bienestar de su desarrollo. La tecnología no es neutral y su desarrollo incide directamente en el del país. Sin soberanía tecnológica no existe soberanía nacional. Generar tecnología propia ofrece grandes oportunidades políticas y comerciales. En especial a países como el nuestro que, gracias a universidades públicas y organismos de investigación reconocidos internacionalmente, está en condiciones de crear y exportar productos de alto valor agregado. Por ello, urge poner en marcha políticas que ofrezcan recursos de comunicación a la ciudadanía y a los medios populares y vincularlos con estrategias de organización, estímulo y financiamiento para empresas tecnológicas de arraigo nacional.

Parfraseando a Osvaldo Pugliese (1905-1995) coincidimos: la soberanía nacional se defiende con la

^[2] <https://cancilleria.gob.ar/es/demarcacion-del-limite-exterior-de-la-plataforma-continental-una-politica-de-estado-convertida-en>

^[3] <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/programas/argentinacontraelhambre>

cultura. Es por eso que sostenemos y afirmamos convencidos que la educación en todos sus niveles y modalidades es un ámbito propicio para la formar al soberano, para reflexionar y debatir. La educación pública es fundamental en este sentido, entendiendo lo público como lo común, accesible para todas y todos en el intento por garantizar los derechos de acceso, permanencia y egreso, sobre todo de los más vulnerables. Toda política pública en educación se diseña y se concreta bajo los modos que adquiere la relación entre Estado, mercado y sociedad civil, y no podría comprenderse cabalmente si no se observan las características del contexto –nacional pero también internacional– en el que surgen.

Por ello, nos enfrentamos al desafío de contrarrestar el contexto actual que nos atraviesa, que pretende que la educación sea una mercancía más basada en criterios meritocráticos, lo que también alcanza a los sistemas de evaluación.

La soberanía educativa es condición necesaria para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y empática, entendiéndola como uno de los pilares de la nación. Ciudadanía, autonomización e individuación fueron y son los sentidos que vinculan soberanía y escolarización. Lo que hace el neoliberalismo es atacar ese pilar porque lo que pone en crisis es el concepto mismo de nación, insertándola en la globalización hegemónica por un capitalismo salvaje, con concentración del poder y del saber. Exactamente lo que intentan es ubicarse allí y atacar los soportes de la soberanía. Debemos pensar la educación en general y la educación superior en particular como la herramienta de emancipación para un proyecto de Nación soberana, más aún cuando la pandemia nos atravesó y puso en evidencia las desigualdades y problemas estructurales.

Es fundamental la revalorización del papel del Estado y de lo público^[4]. Es urgente plantear a la Educación Superior como un derecho y como propiciador del desarrollo de un país soberano, que repense y resignifique el concepto de autonomía, como herramienta de emancipación para un proyecto de Nación soberana que, como dice Myriam Southwell, habilite la construcción de una opinión pública que despierte libertades dormidas^[5], que esté arraigada en el territorio y en diálogo con las comunidades, que albergue e incluya las diversidades en términos sociales, culturales, raciales, de capacidades y de géneros.

Debemos Recuperar la educación superior como praxis estratégica social desde la mirada histórica. La relación pedagógica no puede ser limitada a las relaciones específicamente *escolásticas*, a través de las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las antiguas y absorben sus experiencias y sus valores históricamente necesarios *madurando* y desarrollando una personalidad propia, histórica y culturalmente superior, sino que debe tratarse de un acto de participación soberana. Y la participación es tomar parte activa, con una escuela cuya función sea eminentemente activa y hallarse dotada de un evidente contenido social y económico. Debemos pensar en una educación superior como un instrumento de transformación social, se debe estructurar a partir de la realidad concreta, inspirando en los alumnos un sentido de orgullo, dignidad y confianza en sí mismos para que alcancen un nivel político y social de autonomía, y en el desarrollo de la conciencia crítica como conocimiento y práctica de clase.

Páginas Consultadas:

<https://www.argentina.gob.ar/pais/territorio>

<https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/programas/argentinacontraelhambre>

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/efemerides/22-febrero-antartida-argentina>

<https://cancilleria.gob.ar/es/demarcacion-del-limite-exterior-de-la-plataforma-continental-una-politica-de-estado-convertida-en>

^[4] <https://ffyh.unc.edu.ar/afilio/la-soberania-educativa-en-disputa/>

^[5] file:///C:/Users/Personal/Desktop/dia%20de%20la%20soberania%20-%20publicacion%20web%202021/UNIPE%20LED%20_42.pdf

20 DE NOVIEMBRE

La identidad narrativa en la escuela y la formación docente

Prof. Natalia Pavetto. ISPI 9110 «De La Sagrada Familia».

Resumen.

La cultura es un término que presenta dificultades para su definición. Es común encontrarlo asociado a algún calificativo; popular, subalterna, alta, baja, culta, dominante, oficial, legítima, letrada, no letrada. Transmitir la cultura es la función de la agencia educativa, la tensión aparece con el interrogante de qué cultura es válida para formar parte de los contenidos escolares. El curriculum como selección cultural nunca es neutral, sino que conlleva la dimensión política y ética.

El punto es que en el escenario escolar conviven culturas que traen rasgos de sus experiencias diversas y muchas veces contradictorias. Las fronteras entre culturas no son estáticas ni fijas, sino que se sitúan en la heterogeneidad. Es allí donde se producen las hibridaciones, donde las culturas se encuentran en un diálogo genuino, donde la fusión se hace presente en una mezcla productiva.

Este pasaje de lo simbólico y cultural a lo narrativo se produce y sostiene en tejidos colaborativos. Un curriculum narrativo incorpora la idea de una cultura docente sensible a su entorno, a sus alumnos, a los diferentes contextos. Un docente que pueda afectarse con esta realidad compleja, multidimensional, imprevisible, diversa, singular, incierta puede repensar su identidad profesional incorporando la perspectiva estética, la poesía, la creatividad, el arte. Y así, acompañar a los estudiantes en la construcción y conformación de su identidad desde una dimensión narrativa que valore y acredite experiencias, acciones, biografía en sus procesos de aprendizaje.

Introducción

El término cultura es una palabra con múltiples significados; elementos simbólicos, conjunto de costumbres y valores, aquello que distingue a la humanidad de los demás seres vivos, todo lo relacionado al mundo de las significaciones, el estilo de vida de un grupo, los conocimientos, las creencias, las artes, las leyes, la moral, la respuesta colectiva a necesidades vitales y existenciales.

También coexisten innumerables calificativos de este término; cultura popular, cultura subalterna, cultura alta, cultura baja, cultura *culta*, cultura dominante, cultura oficial, cultura legítima, cultura letrada, no letrada. En este punto es que no se puede definir de manera esencialista sino relacional. Ya sea desde las ideas de De Certau, Bourdieu o Gramsci, con sus categorías de análisis plasmadas en pares de relaciones; letrado - no letrado, legítimo - no legítimo, subalterno- dominante, o desde Foucault aportando la hipótesis de que «Todo poder tiene como contrapartida un *micropoder*».

Esto último remite a la dimensión política e ideológica, le imprime la noción de desigualdad que nace con una matriz económica y social. Deja ver una lógica asimétrica atravesada por el poder. Recordando a Foucault (1992), «nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder».

¿Cómo se configuran las diferentes culturas, quién o qué define los límites o fronteras entre ellas? ¿Qué culturas son válidas para ingresar a la escuela? ¿Qué tipo de capital cultural y capital simbólico promueve el escenario escolar? ¿Qué sucede con los cuerpos en estas tramas institucionales singulares? ¿Qué implicancias tienen las lógicas sociales, culturales y familiares en este marco?

En el caso de la cultura corporal escolar, ésta es producto de su historicidad, no hubo nunca ningún período en que no se diera importancia al cuerpo, aun en aquellos momentos en que prevaleció el trabajo intelectual y lo corporal quedó supeditado a su disciplinamiento. En el dispositivo curricular, el capital cultural y simbólico encuentra a través del diálogo genuino el pasaje al capital narrativo.

Las acciones culturales y la visión pluralista.

La imposición de una cultura sobre otra moldea, de alguna manera, las acciones culturales de forma global. Las grandes minorías encuentran utilidad en esta situación, otorgando consenso y legitimidad. Un lugar primordial de circulación y producción de acervos culturales, en estrecha vinculación con el poder dominante económico, lo constituyen los medios de comunicación de masas. Dicha cultura mediática y masiva, producto de este interjuego, se relaciona con la cultura popular.

Para sostener los discursos científicos productores de saber y los discursos escolares, se produce el pasaje de una práctica discreta, no hegemónica a una práctica cultural hegemónica, que ingresa a la escuela con la promoción de cierta identidad homogeneizadora, reconocida en una única tradición. Esta escuela se percibe con ciertas resistencias en su vinculación con la cultura popular, los medios de comunicación y el arte.

Lo que sucede (realmente) es que en la escuela conviven o intentan hacerlo distintas culturas que traen rasgos implícitos de las transformaciones vinculadas a las nuevas tecnologías, a la producción, al acceso y circulación de la información, a las subjetividades que se constituyen, a las nuevas formas de desigualdad y exclusión, a su historicidad.

Si se toma el concepto de frontera de Turner (1982), como regiones donde las culturas puedan visibilizarse en cultura más cultura, se perfora el discurso escolar hegemónico y homogeneizador, el sentido que se construye en esta mezcla productiva, le otorga capacidad para interpretar hermenéuticamente esta relación y abre la posibilidad de la cultura pluralista. El sociólogo Bernard Lahire (2004) postula que es preciso considerar la participación de los sujetos sociales en universos sociales variados y en posiciones diferentes, permanencias y movimientos que nos hacen actores plurales.

Así es que, lo diverso, lo heterogéneo, lo singular tienen lugar en el mundo escolar, pero no solamente como términos que circulan en el cotidiano sino conformando el soporte de la trama institucional.

De esta manera, se plantean nuevas condiciones para la trasmisión didáctica y el vínculo pedagógico. ¿De qué manera podemos reconocernos como actores plurales en la cultura? ¿Cómo la escuela podría alojar a estos actores? ¿Cómo sostener el vínculo pedagógico en un escenario diverso, heterogéneo, singular, cambiante? ¿Qué variables, recursos, estrategias, puede incorporar la trasmisión?

Si bien es importante y no se pueden dejar de lado los esquemas y estructuras de acción aprendidos en los primeros procesos socializadores, es necesario dar lugar a los hábitos y esquemas de acción incorporados en otros contextos y escenarios. Los sujetos son portadores de una diversidad de esquemas.

La escuela como institución encargada de transmitir la cultura, desde la producción de hábitos homogéneos, estrecha la posibilidad de reconocer la pluralidad, de acreditar al otro en la forma de mirarlo. Ahora bien, Jean Hébrard (2006) propone pensar la cultura escolar como cultura para acceder a otras culturas, es decir, pensar este escenario como parte de una dimensión mayor, lo social.

Incorporar la dimensión estética a la institución escolar no sólo interroga su forma como única manera de ser, sino que invita a la multiplicidad de miradas, alienta a ensayar diferentes maneras de comprender. Nora Bender sostiene que los tiempos, los espacios, los agrupamientos, las metodologías de enseñanza se mueven cuando el arte se hace presente. Es así que la incorporación de lo poético, la creatividad, los códigos simbólicos múltiples, la narrativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje reafirman el carácter narrativo del conocimiento humano, ya que éste no es objetivo ni está libre de interpretación personal. Se construyen significados en el proceso de configuración y reconstrucción de la identidad, y esta no puede pensarse desde una única dimensión, sino desde lo personal, lo social y lo cultural.

Si nos remitimos a la formación docente y tomando como norte a Meirieu (2001), educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad. Es desde aquí que no se puede pensar lo hu-

mano fuera de los hombres, de su ser, de sus historias, de sus relatos, de sus contextos, de la diversidad de situaciones. Restar el factor humano a la enseñanza, es desviar el eje de todo proceso educativo.

La Formación Docente Inicial en principio y la Formación Continua luego, deben apoyarse sobre la dimensión humana, promover una cultura docente, como sostiene Goodson, *sensible* a creatividad, la singularidad, al diálogo potenciador de espacios de fuga, de intersticios en el quehacer cotidiano del aula. Comparte Graciela Morgade que los «Docentes, alumnos y alumnas pueden visibilizarse como sujetos con cuerpo, cuerpos enseñados por medio de mediaciones discursivas que operan de modo particular en las instituciones escolares».

Según la Teoría narrativa de la educación, «el yo es una narrativa, una historia, construida y reconstruida en una situación», por lo tanto, el yo docente que acompaña esta idea puede relacionarse con otro yo docente en un diálogo productivo que los concientice como formando parte de un cosmos mayor. La empresa educativa no puede sostenerse desde la individualidad, sino que necesita del/ os otro/s en una suma de potencias académicas, estéticas, políticas, corporales. Si la escuela se posiciona en este espacio de resonancia de diferentes voces, docentes, familias, alumnos, es cuando todos podrán ejercer su derecho a hablar, cuando el currículum se manifieste como norma pública que represente acuerdos sociales.

Una estrategia prometedora es la intervención del arte en las prácticas como forma de visibilizar lo político, donde el disenso forme parte del sentido común. El arte aporta muchas respuestas posibles que trascienden los límites del lenguaje literal.

Palabras para el cierre...

La educación no puede sostenerse fuera de su dimensión política, y ética, el eidos orientador es la concepción de *bien*, pero la escuela como agencia educativa debe garantizar este objetivo para todos. Es en este punto donde la tensión se hace ver y lo común resulta no serlo tanto. Los significados no se manifiestan compartidos, lo público parece no representar lo que pregona. Parecería que se está perdiendo el eje de todo proceso educativo, lo humano. Formar, humanizar, personalizar son pilares fundamentales, que han transitado el camino con vaivenes y sinsabores.

La escuela puede convertirse en ese espacio democrático, donde las acciones los sujetos ocupen un lugar central en la construcción de su cultura. Pero no una cultura que resulte de la imposición sino de la suma entre unos y otros, una arena de diálogo que potencie las singularidades, donde se produzcan procesos de hibridación, en los que cada uno esté dispuesto a ganar y perder algo. Un lugar donde la libre expresión en sentido estético tenga lugar, para visibilizar lo invisible, lo desechado, lo marginado, para que todos tengan voz. Para que todos puedan ser ellos mismos. Como postula Nora Bender, desanudar, abrir espacios, para que la potencia imaginativa de alumnos y maestros tenga lugar. Y es realmente importante habilitar el trabajo con otros para quebrar el aislamiento.

¿Cómo incorporar la perspectiva estética en la formación docente para superar la idea de libre expresión individual de algunas materias/disciplinas aisladas? ¿Pueden los proyectos convertirse en dispositivos que potencien tramas colaborativas donde lo plural se haga presente?

La formación docente es una apuesta en este sentido. Si los formadores podemos desorganizar los espacios y los tiempos escolares, infinidad de proyectos pueden gestarse como producción de un grupo (docentes y estudiantes), con un sentido común que los supere en su individualidad. Para ello, se requiere de paciencia, de tolerancia y por sobre todo de disponibilidad, para aprender nuevas formas posibles, involucrando lo corporal, lo emocional y lo intelectual.

Autora: Prof. Natalia Pavetto. Prof. En Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Gestión de las Instituciones Educativas (Flacso). Diplomada en Currículum y Prácticas en Contexto (Flacso). Docente del ISPI 9110 *De La Sagrada Familia*. Rosario. Santa Fe. Argentina.

Referencia: Imagen de portada. *Constante devenir* (2016). Óleo sobre lienzo. 1.40 x 0.60. Autora: Natalia Pavetto

Bibliografía

- Bender, Nora. (2011). *Arte en la Escuela*. En Diploma Superior en Currículum y Prácticas en contexto. Montevideo. FLACSO Virtual.
- Brito, Andrea (dir.); Cano, Fernanda; Finocchio, Ana María y Gaspar, María del Pilar. (2010). *Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones – FLACSO Argentina.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
- Deleuze, G. en Farrán, Gabriela y Duschatzky, Silvia. (2017). *El arte de la fuga*. En Especialización en Gestión Educativa. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.
- Finocchio, Silvia. (2011). *Cultura escolar (o de cómo la escuela hace a los social)*. En Diploma Superior en Currículum y Prácticas en contexto. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.
- Foucault, Michel. (1992). *Microfísica del Poder*. Ed. La Piqueta. Madrid.
- Gamarik, C. (2010). *La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual*. Clase 7. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Gamarik, Cora. (2010). *La cultura masiva, la cultura mediática y la escuela: vínculos, cruces y posibilidades*. En Diploma Superior en Currículum y Prácticas en contexto. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.
- Hannerz, Ulf. (1997). *Fronteras*. En Revista Internacional de Ciencias Sociales. N° 154. UNESCO.
- Hebrard, José. (2006). *La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela*. Conferencia en Encuentro con lecturas y experiencias escolares. FLACSO Argentina. Buenos Aires.
- Morgade, Graciela. (2015). *Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes*. En Diploma Superior en Currículum y Prácticas en contexto. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.
- Scharagrodsky, Pablo Ariel. (2016). *Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales*. En Diploma Superior en Currículum y prácticas en contexto. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.
- Turner, F. J. (1982). *La frontera en la Historia Americana*. Costa Rica: Universidad Autónoma de Centroamérica.
- Vidal, Diana. (2009). *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura*. Clase 1. En Diploma Superior en Currículum y Prácticas en contexto. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.

20 DE NOVIEMBRE

La vuelta de Obligado y la guerra del Paraná

Prof. Lic. María Paula Carignano. ISPI 9110 «De La Sagrada Familia».

Desde 1974, cada 20 de noviembre celebramos en la República Argentina el Día de la Soberanía Nacional. El Congreso de la Nación Argentina a través de la ley N° 20.770, instituyó dicha fecha en recuerdo de la Batalla de la Vuelta de Obligado, pero recién en 2010, fue elevada al rango de feriado nacional.

La repatriación de los restos de Juan Manuel de Rosas en 1989 motivó la reivindicación de la batalla de Obligado, y el lugar en donde se libró la contienda, fue declarado Sitio Histórico Provincial en 1992. Actualmente se encuentra resguardado por el Parque *Vuelta de Obligado*, construido dentro de la reserva natural, histórica y refugio de aves y especies autóctonas (ordenanza N° 5333/03 – Municipio de San Pedro).

La Batalla de la Vuelta de Obligado, forma parte de un proceso histórico denominado la Guerra del Paraná, en la que fuerzas de la Confederación Argentina se enfrentaron a las potencias europeas de Francia e Inglaterra, cuyo inicio podemos ubicarlo en 1838, con el primer bloqueo francés sobre el puerto de Buenos Aires, y su finalización a mediados de 1846, cuando ambas potencias retiran de manera conjunta la intervención naval. En los años 1849 y 1850 se firmaron los tratados con Inglaterra y con Francia respectivamente, que pusieron punto final a estos intentos de avasallar la soberanía de nuestro territorio.

En 1838, durante el segundo mandato de Juan Manuel de Rosas como gobernador de la Provincia de

Buenos Aires, en respuesta a la aplicación de una ley provincial que exigía a los extranjeros a incorporarse de forma obligatoria a las milicias, una flota francesa inicia el bloqueo al puerto de Buenos Aires y los ríos del Litoral. Si bien, en términos generales, la vida de la ciudad de Buenos Aires no se afectó significativamente y la incipiente industria se multiplicó para suplir gran parte de las manufacturas importadas; el resto del territorio de la Confederación, ante la imposibilidad de exportar su producción, se vio severamente perjudicado y comenzaron las primeras desavenencias entre Rosas y los gobernadores del Litoral, incluso con los hacendados del sur de la provincia de Buenos Aires.

Santa Fe, va a ser una de las provincias que reclama a Rosas la resolución del conflicto por los perjuicios económicos que le ocasiona, pero la muerte del Brigadier López, complicará el panorama interno provincial, dejando un vaciamiento de poder, que ocasionará una sucesión de gobernadores, hasta que en 1842 asume Pascual Echagüe y gobierna en total acuerdo con Juan Manuel de Rosas.

Este bloqueo pudo ser resuelto, a través de la diplomacia de Arana, ministro de relaciones exteriores de la Confederación, que firma un tratado con el representante de Francia. Pero no sería ésta la última incursión extranjera en el Río de la Plata.

En 1845, la Banda Oriental estaba subsumida en una lucha interna entre dos facciones, colorados y blancos que querían dominar la escena política del actual territorio uruguayo. Rosas, le presta ayuda militar a los blancos, liderados por Manuel Oribe, para sitiar y ocupar Montevideo, último baluarte colorado y en donde se hallaba el principal foco de opositores a la política rosista. Mientras tanto el gobernador de la provincia de Buenos Aires clausura la navegación de los ríos Paraná y Uruguay a toda nave extranjera, y una flota anglo-francesa, bloquea el puerto de Buenos Aires, con el objetivo de *pacificar* la Banda Oriental, y *liberar* los ríos interiores.

Sin embargo, detrás de los 22 buques de guerra, los 420 modernos cañones y 3000 soldados de la marina y la infantería, venían 90 barcos mercantes, cargados de productos europeos, para comerciar río arriba por el Paraná, hasta la ciudad de Asunción. Más allá de las justificaciones del orden político y/o ideológico, estos datos revelan las intencionalidades comerciales y, por que no coloniales, como manifiesta Carlos Ciappina (2018), de estas dos potencias europeas.

La expansión de la revolución industrial en la Europa del siglo XIX, llevó a estos países industrializados a buscar territorios que les proveyesen materias primas, y nuevos mercados consumidores de sus productos industrializados. Francia y Gran Bretaña se convirtieron en los Imperios Coloniales con mayor territorio colonial durante el siglo XIX. El reclamo por el libre acceso a los ríos del litoral de la Confederación tenía por objetivo evitar pagar los correspondientes impuestos a la Aduana de la ciudad de Buenos Aires, único puerto habilitado para comerciar con barcos extranjeros.

La potente flota europea, avanzó de todos modos por el río Paraná, y Rosas encomendó la defensa a Lucio Mansilla, quien instaló cuatro baterías provistas con 35 cañones en el sitio conocido como *Vuelta de Obligado* a pocos kilómetros de la localidad de San Pedro, actual provincia de Buenos Aires. El lugar elegido para montar la estrategia defensiva no fue casualidad y/o azar, en ese tramo el río Paraná hace una «S», y los barcos se ven obligados a disminuir su velocidad, y hacer una doble maniobra de acercamiento a las costas por las curvas, que los exponía a los disparos de los cañones apostados estratégicamente.

Mansilla dispuso que tres baterías estuviesen ubicadas en las barrancas, y una rasante sobre la playa mientras que bloqueó el paso obligado por el río con tres hileras de cadenas tendidas sobre 24 lanchones, alguno de estos cargados de explosivos. Dos mil milicianos a caballo, la mayoría gauchos, apostados en ambas riberas aguardaban dispuestos a impedir cualquier intento de desembarco por parte de los ingleses y/o franceses. Detrás de la barrera generada con las cadenas y los lanchones, se ubicaron el bergantín Republicano, y otros tres barcos de menor porte, todos artillados. Se montó un completo sistema defensivo con el objetivo de imposibilitar el paso de la escuadra europea. Las diferentes defensas en las costas y playas, los terraplenes, el campamento y el hospital de campaña se fueron montando desde el mes de agosto de 1845. (Ramos et al. 2018)

El enfrentamiento es descripto por el ayudante del General Mansilla, herido durante la contienda, en el parte de la batalla enviado a Rosas:

Después de ocho horas de un encarnizado combate, valeroso de una y otra parte, el dominante fuego del enemigo apagó los nuestros, desmontó una parte de nuestros cañones, desmontó los merlones, y nuestros artilleros quemaron los últimos cartuchos, quedando concluidas así todas nuestras municiones. Entonces se arrojó el enemigo a un desembarco, protegido por su poderosa artillería [...] El Comandante del Bergantín Nacional de Guerra *Republicano*, D. Tomás Creig, después de haber consumido todas sus municiones, quemó el buque, y arrastrando intrépidamente los fuegos enemigos, se incorporó a las fuerzas de tierra. [...] todos los Oficiales y soldados han llenado heroicamente su deber. (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2001)

Es imposible soslayar, la mención que realiza el redactor del parte, Francisco Crespo, sobre la valentía de las mujeres que acompañaron a sus hijos y/o maridos al campo de batalla, y dejaron sus vidas junto con ellos: «También han muerto con heroicidad varias virtuosas mujeres, que se mantuvieron en este sangriento combate, al lado de sus esposos, hijos o deudos, socorriendo a los heridos, y ayudando a los combatientes en la defensa del honor argentino» (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2001). Tal habrá sido el asombro y admiración que ha experimentado Crespo al ver a estas mujeres que lo ha dejado plasmado en un texto que tenía por objetivo informar los resultados de tamaña contienda.

Finalmente, los navíos ingleses y franceses lograron romper las cadenas y seguir adelante por el río Paraná, pero habían sufrido severos daños en varias embarcaciones, la inutilización de sus cañones, la muerte de cuarenta soldados, y cien heridos, por lo cual debieron realizar una parada técnica durante los días siguientes al combate para reparar sus naves averiadas. El 9 de enero de 1846, en el Paso del Tonelero –paraje cercano a la localidad de Ramallo– se enfrentaron las mismas fuerzas nuevamente en otra batalla. El hostigamiento a la flota anglo-francesa continuó a través de pequeñas escaramuzas y combates que las tropas de Mansilla les asestaban desde la ribera, y finalmente se produjeron las dos últimas contiendas en San Lorenzo y la punta de tierra conocida como la Angostura del Quebracho o Punta del Quebracho, a mediados de 1846 (Raies, 2018); estas dos ya en territorio santafesino.

Las tropas de la Confederación tuvieron que lamentar la muerte de 250 soldados y milicianos y alrededor de cuatrocientos heridos. A pesar de que franceses e ingleses pudieron continuar la marcha por el río Paraná, en aquellos lugares en los cuales pudieron desembarcar, magros fueron los réditos económicos y comerciales que obtuvieron. Por lo cual, en 1846 un representante de ambos gobiernos europeos presentó a Rosas el retiro de la intervención naval, poniendo fin al bloqueo. Por otra parte, la Confederación recuperó la Isla Martín García y logró el reconocimiento de estas potencias de la soberanía e integridad territorial y sus derechos sobre la navegación de los ríos interiores (Raies, 2018). Las negociaciones finales se sellarían con la firma de los tratados Arana-Southern con Gran Bretaña (1849) y Arana-Lepredour con Francia (1850).

Algunas posiciones historiográficas no han otorgado el valor merecido al sistema defensivo perfeccionado por la Confederación en la Guerra del Paraná, y la mayoría de los autores destacan la astucia y el ingenio de las milicias al mando de Mansilla, pero las investigaciones arqueológicas realizadas a partir del año 2000 por el equipo del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján han demostrado además, el diseño de una estrategia defensiva militar, que se basó en el emplazamiento de baterías en lugares clave de la ribera del Paraná para someter a la flota extranjera y detener su paso hacia Corrientes y Asunción. Las batallas de Obligado, El Tonelero, San Lorenzo, y Punta Quebracho junto con las otras escaramuzas menores y el hostigamiento constante a la flota anglo-francesa fueron parte de este plan defensivo que terminó provocando el levantamiento del bloqueo.

La Universidad Nacional de Luján (UNLu) CONICET, a través del programa de Arqueología Histórica y Estudios Pluridisciplinarios (ProArHEP), desde el año 2000 realizó más de 30 campañas arqueológicas en el sitio de la batalla naval de Obligado, en las cuales hallaron barcos hundidos, restos de las cadenas, dos baterías, el depósito de las municiones y el emplazamiento del campamento en donde se establecieron aproximadamente 2000 soldados, tres meses antes del 20 de Noviembre de 1845,

con el objetivo de preparar las defensas (Hernández de Lara et al., 2014). Estos hallazgos y el trabajo científico e interdisciplinario han permitido una nueva reconstrucción de este acontecimiento clave para la soberanía nacional, y el rescate de parte de ese patrimonio cultural que permaneció enterrado por más de 160 años, con un enorme valor histórico.

Como parte de este proceso de revalorización y redescubrimiento de la Vuelta de Obligado y la Guerra del Paraná, los investigadores hallaron 160 cartas inéditas y notas originales vinculadas a la batalla que habían permanecido traspapeladas en los juzgados de Paz de la ciudad de San Nicolás y de San Pedro, y que refieren a la logística previa y posterior al combate.

El sitio de la Vuelta de Obligado y su significación histórica, han motivado el resguardo del lugar, declarándolo reserva y monumento natural a través de la sanción de diferentes normativas municipales, y/o provinciales (Hernández de Lara et al., 2014), y la creación del área protegida denominada parque histórico natural *Vuelta de Obligado*, para el resguardo del patrimonio tanto cultural como natural, a través de la conservación de la vegetación autóctona y diferentes especies de animales que se refugian ahí.

El parque se puede recorrer mediante un camino de pasarelas que llevan a los puntos estratégicos de emplazamiento de las tres baterías que estaban apostadas en la barranca, señaladas con monolitos construidos décadas atrás. El mirador permite visibilizar lo estratégico del lugar elegido para la batalla. Desde el mismo se observa todo el meandro del río Paraná, que obliga aún hoy a los barcos a reducir su velocidad de navegación. A la entrada del Parque se encuentra el Museo que conmemora el sitio del combate, y conserva el patrimonio material e histórico hallado en las diferentes campañas arqueológicas. En el contexto de los actos celebrativos del Bicentenario, el 20 de noviembre de 2010 se inauguró en el mencionado parque, un monumento alegórico ideado por el artista plástico Rogelio Polesello, referente del arte óptico.

La Guerra del Paraná, motivada por causas económico-políticas que enfrentó a la Confederación Argentina con las fuerzas de las potencias industrializadas de Francia e Inglaterra, se erigió como un hito significativo del gobierno de Rosas, por los devenires internos que le ocasionará luego con las provincias del litoral el impedimento de la navegación de los ríos Paraná y Uruguay; pero a su vez por el fortalecimiento de su política en defensa de la soberanía, impidiendo la intromisión de potencias extranjeras en el territorio y las cuestiones de índole interna de la Confederación.

El trabajo arqueológico aportó elementos materiales de altísimo valor y el campo de batalla fue uno de los anclajes primordiales para la reconstrucción de la memoria de parte de este período del pasado argentino; que como todo saber histórico requiere de un abordaje multicausal y complejo, y que nos invita a conservar esa misma perspectiva en el aula, sin soslayar la significatividad que tiene en el presente ese pasado que nos sigue interpelando sobre los alcances de nuestra soberanía hoy.

Referencias

- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, (2001) Parte de la batalla de la Vuelta de Obligado. Anuario del Instituto de Historia Argentina N° 2, p. 427-434. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.242/pr.242
- Ciappina, C. (2018) La Vuelta de Obligado: cuando la resistencia es un triunfo, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. <https://perio.unlp.edu.ar/2018/11/20/la-vuelta-de-obligado-cuando-la-resistencia-es-un-triunfo/>
 - CPIE - Ministerio de Educación - Gobierno del Chubut (2019) Día de la Soberanía Nacional. 20 de Noviembre de 1845, Serie Recursos para el Aula, Año 8 N° 37 https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/cpie/fichas/20_de_NOV_DIA_DE_LA_SOBERANIA.pdf
 - Ramos M., Umaño, M., Ciarlo, N.C., Pugliese S. y S. Presas (2018.) Tácticas militares en la batalla de Vuelta de Obligado y estrategia de abordaje arqueológico en el campo y gabinete. Revista de Arqueología Histórica Argentina y Latinoamericana N° 12, p. 315-332. Buenos Aires.
 - Raies Alejandra (2018) Arqueología del conflicto. Análisis de las estructuras bélicas durante la guerra del Paraná (1845-1846). Revista de Arqueología Histórica Argentina y Latinoamericana N° 12, p. 1-31. Buenos Aires.
 - Salerno, V., Umaño, M., Helfer, V., Raies, A., Pinochet, H. C., Darigo, M., Warr, M. Ramos, M. (Enero-junio, 2017). Cuando los límites importan: Dimensión pública e implicancias sociales del trabajo arqueológico. Revista humanidades, 7(1), 1-37. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/h.v7i1.2764>

- Hernández de Lara, O., Motta, A. P., Umaño, M. (2014), Patrimonio arqueológico y comunidad: confluencias y problemáticas en el sitio Vuelta de Obligado (Argentina), Revista ph. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico N° 85 abril, pp. 142-159
Patrimonio arqueológico y comunidad: confluencias y problemáticas en el sitio Vuelta de Obligado (Argentina) | revista PH (iaph.es)

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-17094-48474>

<https://cancilleria.gob.ar/es/demarcacion-del-limite-exterior-de-la-plataforma-continental-una-politica-de-estado-con-vertida-en>

<https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/programas/argentinacontraelhambre>

<https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/la-soberania-educativa-en-disputa/>

file:///C:/Users/Personal/Desktop/dia%20de%20la%20soberania%20-%20publicacion%20web%202021/UNIPE%20LED%20_42.pdf

22 DE NOVIEMBRE DE 1861

El degüello de Cañada de Gómez

Mag. José Hugo Goicoechea. Instituto Superior de Profesorado N° 5003 Eduardo Lafferriere Villa Constitución.

«La Civilización Bárbara»

Análisis histórico regional e intervención pedagógica cultural.

DESPUÉS DE PAVÓN – LETRA Y MUSICA DIEGO ZALAZAR

«La Historia cantada de la Invencible Santa Fe».

Venancio Flores arrasa pasando a degüello,
riega sangre en la Cañada es noche y horror,

Mitre rearma sus tropas

derrota y misterio,

junto al arroyo del medio en San Nicolás.

Trescientos Los Federales

esperando Urquiza,

pero el caudillo entrerriano jamás llegará.

Cubre a Pavón esa tarde manto de sospechas;

Judas en ancas de Urquiza se va del lugar.

Entre rumores de arreglo y masonería

quién cobrará esa perfidia es López Jordán;

riega con sangre de Urquiza su regio palacio;

El que las hace, las paga

Pavón gritará.

Coraje y sangre en la historia tras de una utopía;

Artigas, López, Ramírez, Patria Federal.

Por el odio de Sarmiento el sueño se muere

en su desprecio hacia el gaucho

y la unión nacional.

La historia escrita con sangre después de Pavón;

quiebran las últimas lanzas de organización,

en emboscada y mentiras

apresan al Chacho y el uruguayo Irrázabal

lo mata a traición.

Se apaga el sueño de muchos de Patria y unión;
 pucha destino falsario te espera nación,
 queda una duda latente plantada en la historia
 que nos marcó para siempre
 después de Pavón.
 ¿Civilización Bárbara?

Las metáforas y acontecimientos de este contundente poema cantado nos ayudan a pensar el alcance de los mismos en esta olvidada efeméride escolar y cultural santafesina: El degüello de Cañada de Gómez del 22 de noviembre de 1861 silenciado por la historiografía oficial. Fecha de tal relevancia que, sin ella, la batalla de Pavón del 17 de septiembre de 1861 no tendría el triunfante sentido *civilizatorio* que un cierto grupo encumbrado de la sociedad le otorga. Descontextualizadas tampoco cobrarían sentido, ya que no se reconocería la barbarie del proyecto porteño. Más que un hecho militar, el plan de la burguesía mitrista porteña, modelo unitario que triunfó en Pavón y se definió visiblemente en Cañada de Gómez.

Reconocida la retirada militar y política de Urquiza a cambio de manejar su provincia, liberó el terreno para que la *lógica del degüello* dominara todo el país. Eventos que, como la canción los introduce, marcarán el umbral del gran genocidio sudamericano: la Guerra Civil como guerra de *policía* liberó la sed de venganza *civilizatoria* de Buenos Aires contra los *barbaros* acaudillados del Interior y la guerra contra el Paraguay, resabio sudamericano de la patria federal. «Pavón no es sólo una victoria militar – escribe Mitre o su ministro de Guerra – es sobre todo el triunfo de la civilización sobre los elementos de la barbarie». Una metodología donde el fin (*orden*) justificó los medios.

¿Pero cómo civilizar sino en enérgico enfrentamiento con el opuesto irredimible? La civilización tendrá su sombra negra: se llamará barbarie. Como categoría, como ideología, la *barbarie* será un invento de la *civilización*. Generada por ella tendrá entidad y estatuto. Las finalidades de la acción política pedirán que la *civilización* –adoptada como doctrina del Estado y la nación– se autogenera y se duplique en su antagonista. Para crearse y adquirir carnadura la *civilización* desencadenará un enfrentamiento: no podrá prescindir de él. Dará munición de guerra a sus locutores y por supuesto a sus guerreros. (Solomianski, 1990)

El porteñismo liberal y avaricioso, movido por fuertes intereses económicos que daba a su aduana, alentados por las potencias extranjeras, determinan que debe acabarse con la construcción de la Confederación y dar paso a la llamada Organización Nacional. Después de la retirada de Urquiza en la batalla de Pavón, comienzan Mitre y Sarmiento su actuación. Borrar de una vez por todas al federalismo nacional. Todo principia en la Provincia de Santa Fe, con la cruel y sanguinaria Matanza de Cañada de Gómez, donde tropas conducidas por los uruguayos Venancio Flores, Ambrosio Sandes, Pablo Irrazabal y otros, con las tropas mercenarias italianas de Mitre llamadas Legiones Militares, efectivizan el más atroz de los hechos de la historiografía del Siglo XIX. Son degollados más de 300 criollos que respondía a Nicolás Calvo. Son pasados a cuchillo la flor y nata de la oficialidad de aquel entonces, cuyos nombres siguen sepultados en el olvido. Mientras los degolladores tiene calles y bustos que hasta el día de hoy honran su vergonzante actuación. (Landaburu, 2019)

Fervientes víctimas populares dejaban sus vidas por representar solapados intereses de minorías poderosas. ¿Dónde quedó la causa libertadora del Gral. San Martín, quien no desenvainó su sable para derramar sangre de hermanos americanos ni para anexas territorios? ¿Se justificaba el exterminio de todo opositor federal, por negarse a abrir sus puertas al libre comercio? Luego del retiro de Urquiza en los campos de Pavón la llamada *civilización* mostró su verdadera cara. La represión en el interior fue feroz. El Chacho Peñaloza fue derrotado repetidas veces por las tropas mitristas armadas con flamantes ametralladoras inglesas. El Chacho escribió al presidente Bartolomé Mitre:

Los gobernadores de estos pueblos, convertidos en verdugos de las provincias, destierran y mandan matar sin forma de juicio a ciudadanos respetables sin más crimen que haber pertenecido al partido federal.

Mitre respondió: Quiero hacer en La Rioja una guerra de policía. Declarando ladrones a los montoneros, sin hacerles el honor de partidarios políticos, lo que hay que hacer es muy sencillo. (Rosa, 2008)

Caseros de 1852, Pavón y Cañada de Gómez de 1861 cobraron nueva dimensión cuando los intereses porteños, aliados al Brasil y a la corona británica, fueron contra el Paraguay. Contiende que al decir de Juan Bautista Alberdi fue la continuidad de la guerra civil hasta ese momento no resuelta. Es que el progreso del proyecto agro portuario y exportador de Buenos Aires necesitaba un orden liberal que el modelo paraguayo como resabio de federalismo americano cuestionaba con su sola existencia. ¿Cómo no apoyar a aquél Urquiza que estaba en contra del poder hegemónico de la Aduana de Buenos Aires? Era un atropello a las economías del interior, encerrona económica que sufrían tanto los paraguayos como las provincias litoraleñas.

Después de Caseros, la Confederación del Interior. Después de Pavón, el centralismo porteño. Después de la masacre de Cañada de Gómez, la llamada *civilización* que extiende el terror en todo el territorio.

A las órdenes del general uruguayo Venancio Flores avanzaron las tropas de Mitre que sorprendieron al general Benjamín Virasoro durante la madrugada del 22 de noviembre. Los soldados de la Confederación fueron sorprendidos y masacrados, matanza innecesaria, pero *aleccionadora* luego del retiro de Urquiza en los campos de Pavón.

Como afirma el historiador Mercado Luna, detrás de los hechos siempre se vislumbran los proyectos.

Un día, después de Cañada de Gómez –secuela sangrienta de Pavón–, el General Bartolomé Mitre, como todos los grandes jefes, como todos los próceres, tuvo un sueño mientras reposaba en la almohada de sus triunfos. Era una visión. La visión del país portuario. En el sueño, Pavón y Cañada de Gómez, no eran como creían los más exaltados y entusiastas de sus amigos, el replanteo triunfal de la dominación de Buenos Aires sobre el interior. En la visión del soldado-estadista, la Constitución de 1853 se mostraba intacta, el país unido y laborioso, las instituciones fuertes y seguras. La trama no indicaba que una provincia dominara a las otras, sino que todas fuesen dominadas por una política. La política portuaria. Las imágenes, alentadas por el genio de su cerebro en reposo, se sucedían afiebradamente: Un país librecambista y agrario, con pocas y selectas familias dueñas de la riqueza y el poder. Un pueblo disciplinado, sobrellevando su pobreza con pulcritud y buenos modales. Un ejército fuerte, brazo armado de la civilización y de los buenos negocios. En fin, el sueño mostraba con claridad conmovedora, el afán y empeño de esas contadas y predestinadas familias deseosas sólo de que las dejen disfrutar en orden y en paz su renta, su cultura, su civilización. Mostraba además un nuevo y reluciente ejército, que ya no sería el de San Martín, mal vestido y peor armado, desangrándose allende fronteras, sino un ejército para adentro, disciplinado y bien provisto. Un ejército capaz de repeler en pocas horas, todo intento de cambiar los cimientos del sueño, trastocar el orden de las dulces secuencias. Cuando Mitre interpretó esta visión, ya estaba despierto. Ya sabía que se trataba de la visión del sometimiento. No era entonces una empresa de paz la que le esperaba en el interior, sino de guerra. Por eso no mandó parlamentarios, sino guerreros mercenarios con indicación precisa de hacer de las provincias territorios sin fronteras, administraciones sin presupuestos, gobernantes sin poder. Inspirado por esa revelación, Mitre trazó sus planes y comenzó a mover sus hombres. Pavón y Cañada de Gómez le habían servido también para conocer los más indicados, los que mejor encajaban en los roles de exterminio. La selección no ofrecía riesgos. La tarea no podía ponerse en mejores manos (Mercado Luna, 1974)

El Pago de los Arroyos, el pago *del Medio* de la Guerra Civil:

La importancia geopolítica del sur santafesino en este contexto de Guerra Civil (1819/1861) fue determinante. La antesala militar entre unitarios y federales marcó la bisagra política de los argentinos: el Pago *del medio* cerraba sus puertas desde las tensiones interjurisdiccionales entre los cabildos de Santa Fe y Buenos Aires en tiempos de la colonia, los enfrentamientos entre la Liga de los Pueblos Libres y el Directorio porteño entre 1813-1820, la Liga Unitaria del Interior comandada por el *manco* José María Paz en 1830 y entre federales en la batalla librada en Pavón en 1820 entre Estanislao López y Manuel Dorrego. Los conflictos interprovinciales generados durante el bloqueo Anglo Francés de 1839-1840 entre Estanislao López y Juan Manuel de Rosas, entre tantos otros, culminaron con el

fusilamiento del gobernador Domingo Cullen en las márgenes del Arroyo del Medio en 1939, por orden de Rosas.

La cuestión de la navegación de los ríos interiores, el problema de la Aduana de Buenos Aires y su nacionalización, generaron resquemores en los líderes de la Confederación rosista. Urquiza se pronunció en contra de Rosas en 1851, enfrentándose en Caseros. Y aunque en términos de pocos años se sucedieron hechos auspiciosos como el Acuerdo de San Nicolás el 31 de abril de 1852 y la sanción de la Constitución el 1 de mayo de 1853 en la ciudad de Santa Fe, las diferencias continuaron y se profundizaron aún más. El Arroyo del Medio, corazón conflictivo del Pago de los Arroyos santafesino y bonaerense, pasó de ser *punto* del Acuerdo de San Nicolás a *muralla* de la sanción de la Constitución Nacional, y el Pavón, talón militar de la Confederación Nacional contra el Estado independiente de Buenos Aires.

Sin embargo, la Masonería unía a sus líderes y la idea de *Orden y Progreso* se imponía de cualquier manera. ¿El orden de las armas o el de los capitales económicos? ¿El de las pobres economías regionales a la demanda de un modelo proteccionista o el de la renta aduanera del liberado comercio importador de Buenos Aires? El Interior, llamado por Mitre los *13 ranchos*, resultó ser «el convidado de piedra de la gran torta que se come Buenos Aires» (Urquiza, 1859), y con este planteo puso a Urquiza enfrentado a Mitre en la batalla de Cepeda 1859.

Sin poder evitar una nueva batalla en los campos de Pavón, un oscuro encuentro se consumó coherente con su desarrollo. A horas previas de ese 17 de septiembre, el norteamericano prestamista, corredor de bolsa y sobrino político de Mitre, Enrique Yateman, se presentó y parlamentó con Urquiza. ¿Qué quería este extranjero en vísperas de una batalla entre dos fuerzas argentinas? ¿A quién representaba? ¿Definió la contienda por venir?

Un documento ignorado por la historiografía oficial da luz a este encuentro y renueva el sentido del papel de la Masonería y el capital extranjero. El historiador Pedro de Paoli en 1949, nos dice en su obra «Los Motivos de Martín Fierro en la vida de José Hernández» (sobreviviente de la citada masacre):

Míster Yateman muestra un salvoconducto firmado por Mitre, y los soldados lo conducen a la tienda del general Urquiza. Entra con toda confianza y saluda con particular afecto al general. Luego de dos horas míster Yateman, escoltado por un edecán de Urquiza y cuatro soldados, sale llevando una carta del general en la que solicita a Mitre una entrevista, que no sabe si se realizó o no. Los soldados ven pasar a ese hombre extraño para ellos, escoltado con tantos miramientos y se quedan intrigados. Mientras, amable y cortés, míster Yateman, prohombre de la masonería porteña, satisfecho del buen éxito de su misión, da rienda a su caballo y sale al trote inglés hacia el campamento de Mitre. No se ha alejado una cuadra, cuando alguien en un fogón, mirando fijamente al extranjero, dice como al descuido: *Ese gringo se lleva el parte de la victoria*. Al rato regresa el edecán y la escolta, a los que los soldados miran como emisarios de mal agüero. Poco después, el campamento vuelve a tener el aspecto de costumbre. Pero la suerte de las armas ya está decidida. Al día siguiente el ejército retrocede y acampa sobre el Arroyo Pavón. (De Paoli, 1968)

Una nutrida correspondencia verifica de modo inobjetable la relación Urquiza-Yateman antes, durante y luego de Pavón. Por añadidura, esta sociedad también tuvo lazos firmes con los Mitre, Gelly y Obes y otros más, el Barón de Mauá, financista en el Plata de la Banca Rothschild y José de Buschental, inversor ferroviario. Enrique Yateman actuó como agente financiero y prestamista de fuertes sumas a ambos grupos, tanto unitarios como confederados.

Los hechos militares y la actitud política de Urquiza hasta su asesinato, corroboraron el plan. En Pavón desbandó la caballería porteña por la entrerriana con el campo de batalla dominado por la infantería Confederada y habiendo provocado más de 500 bajas en las fuerzas enemigas, Urquiza no dio la estocada final. Ordenó tocar la retirada y así perdió una batalla que, a las claras, estaba ganada. Poco creíbles fueron las explicaciones que él caudillo entrerriano dio, pero su retirada definió el futuro de nuestra Nación.

Fue así como se dieron las circunstancias por las que Bartolomé Mitre venció en la batalla de Pavón. Hernández, Arnold, Leandro Nicéforo Alem, Saá, Peñaloza y López Jordán, fueron testigos de la entrega de Urquiza y el final de la Confederación Argentina como proyecto nacional, federal y sur continental.

La bandera de Cañada de Gómez no es la bandera de Belgrano. Un abordaje pedagógico.

Desde esta perspectiva nos preguntamos ¿Cómo traducir el formato escolarizado de los contenidos-conceptos curriculares de Historia en contenidos vivos, en primera persona del plural, transpirando localidad, vecindad, regionalidad, identidad plena? ¿Cómo se hacen cuerpo, laten en la demanda interna, sensible, afectante de los santafesinos? ¿Qué aprendizaje deja huella en nuestra subjetividad personal y colectiva? Pavón, Cañada de Gómez, están en nuestra región, en nuestra provincia. ¿Qué sentido cobran?

Propuesta:

Como si fuéramos a un viaje personal al pasado y haciendo un salto en el tiempo, recuperamos el sentido revolucionario de la creación de nuestra bandera, y sobre esta su legado, reconocemos creadores de símbolos futuros. La lucha por la independencia signó su contexto y su sentido aglutinador, identitario. Una nueva Nación en la faz de la tierra.

Ahora bien, ¿Cuál fue la bandera argentina en la batalla de Pavón y en la masacre de Cañada de Gómez? ¿Fue la del sentido que le imprimieron Belgrano y San Martín? ¿Qué estaba en juego en el contexto de Guerra Civil? ¿Qué banderas nacionales hoy se derivan de este planteo? ¿Qué acto revolucionario nos motiva a luchar? ¿Revolucionar qué?

Ya desde 1810 existen antecedentes de esta división ¿Cuáles? ¿Por qué las guerras civiles entre el poder centralista del directorio porteño y las autonomías federales de las provincias, adiciona con la franja roja artiguista, un nuevo sentido a la bandera de Belgrano? ¿Por qué era la bandera de la *Liga de los Pueblos Libres*? ¿Cuál es la bandera de Enrique Yateman? ¿Qué símbolo adicionó la de la Masonería? ¿Qué banderas actuales cuestionan la soberana bandera de Belgrano?

¿Y el Wiphala? ¿Por qué siendo una bandera tan antigua, la de los pueblos originarios, resulta hoy ser un símbolo revolucionario? ¿Funcionaría como bandera del nuevo Acuerdo de Pavón?

En definitiva, podemos plantear ¿Por qué el significado de la bandera argentina cambia en tiempos de la batalla de Pavón? ¿Qué bandera llevaba Mitre y la estrategia político militar de Venancio Flores?

La administración del Gral. Mitre fue una administración de guerra. Sus luchas culminantes, las sangrientas batallas que enlutaron la patria. En vano es que busquemos en ese pasado luctuoso un rayo de luz, una iniciativa progresista, una idea feliz. La tarea encomendada a la administración pasada era una tarea de reorganización, y en vez de emprenderla, coadyuvó eficazmente a la obra siniestra de la disolución Nacional. Más alto que la inspiración patriota, habló la ambición bastarda, el espíritu de absorción que dominaba al caudillo envanecido con ese triunfo que nace de un tremendo descalabro, en esa batalla original que debió mandar en jefe el émulo de Belgrano. Así es que en vez de acometer las gloriosas empresas del trabajo y de la paz, agitóse en las tinieblas del genio del mal, preparando los elementos que debían envolver a la República en lutos y en ruinas. (Hernandez, 1872)

El sentido libertario e integrador de la bandera de Belgrano, ¿continúa hasta hoy? ¿Por qué el símbolo *bandera argentina* nos plantea una reflexión sobre su significado actual y futuro? Preguntemos de otras maneras. ¿La bandera de Belgrano es la misma para el Estado de Buenos Aires que para la Confederación Argentina en 1861? ¿Por qué una mirada regional en diferentes temporalidades puede cobrar otro nuevo sentido? ¿Por qué es sumamente necesario apuntalar el significado y el significante de nuestra bandera como referente de nuestra diversa identidad nacional, americana, en actuales contextos de crisis?

¿Cómo a través de las diferentes interpretaciones sobre el legado presente y proyección futura de la

bandera de Belgrano generamos analogías de acontecimientos históricos? ¿Comprendemos el actual contexto social y nos proyectamos a cambiar el mundo de manera empática? ¿Por qué al resignificar la importancia de nuestra bandera podemos comprender nuestra historia, nuestra realidad?

Por un *Nunca Más* Cañada de Gómez.

Si pensamos en resignificar la batalla de Pavón como batalla cultural nos podemos preguntar ¿Por qué en momentos de crisis la historia es la ciencia del futuro? ¿Qué se siembra hoy sobre el resultado de poder comparar las banderas y sus significaciones históricas? ¿Por qué la cosecha presente sobre el futuro les da vida a los contenidos? Las banderas y los legados presentes y futuros son el fundamento para repensar todas las batallas históricas. Repensar Pavón y Cañada de Gómez y su significado presente y futuro es un legado creativo y revolucionario, como el belgraniano.

Banderas y biografías vivas. Venancio Flores y Bartolomé Mitre enfrentados a Justo J de Urquiza. Y este último a José Hernandez y Benjamín Virasoro en el acto de espera y resistencia. Identificar los supuestos valorativos, simbólicos y estratégicos de los sujetos históricos es poder reconocer sus basamentos ideológicos políticos. ¿Qué lugar define en cada discurso, cada idea, cada acto y proyecto individual, social? Condición para construir el escenario, el contexto epocal. ¿Por qué Urquiza se marchó de los campos de Pavón y no sólo abandonó a su suerte a sus generales partidarios, sino que no tomó posición frente a la masacre de sus hombres en Cañada de Gómez?

Entre la humareda de Pavón un hombre, Mitre, recogió del suelo la victoria. El enano se empino en medio del incendio que chispeaba en todos los confines de la República como una inmensa hornaza. Entonces escribió su programa con la sangre de Cañada de Gómez. Allí cayeron cuatrocientos argentinos mártires de la libertad en aras de su fe política: cayeron asesinados en una sorpresa innoble, una emboscada traidora. El vencedor de Pavón, lanzo a las provincias sus legiones mercenarias pasando sobre los troncos mutilados del holocausto de Cañada de Gómez: eran las legiones de la conquista encargadas de justificar la dominación de Buenos Aires con el silencio sepulcral de los pueblos. Entonces las provincias se convirtieron en un inmenso campamento. (Andrade Olegario, 1919)

¿Cómo reconocer aquellos conflictos claves de nuestra historia, sus antecedentes históricos y los efectos políticos, económicos y culturales presentes? ¿Cómo reconocer las ideologías y los proyectos de país detrás de los discursos, prácticas y sus consecuencias? ¿Cómo dichas diferenciaciones explican el juego de poderes hegemónicos mundiales y se reproducen en la trama de los conflictos nacionales, regionales y locales?

En nombre de la libertad y con pretensiones de servirla, nuestros liberales Mitre, Sarmiento y compañía, han establecido un despotismo en la historia, en la política abstracta, en la leyenda y en la biografía de los argentinos. Sobre la Revolución de Mayo, sobre la guerra de la independencia, sobre sus batallas, sobre sus guerras, ellos tienen un Alcoran que es la ley aceptar, creer, profesar, so pena de excomunión por el crimen de barbarie y caudillaje. (Alberdi, 1899)

¿Quién es quién en la historia de las ideas argentinas? ¿Cuáles son las estructuras históricas hegemónicas que se perpetúan desde la colonia y tienen presencia determinante en la actualidad?

PAVÓN, UN SUEÑO INTEGRADOR. Letra y música Diego Zalazar^[1]

<https://www.youtube.com/watch?v=2Xol3gorO4A>

^[1] Comuna de Pavón –Prov. de Santa Fe– 17 de septiembre 2020 Cortometraje documental: La Batalla del Pavón, en su 159° aniversario. El presente cortometraje documental, reedita esa batalla, pero no como acontecimiento militar, sino como problema actual. Una instancia para pensar ¿Por qué la batalla de Pavón se piensa en clave hegemónica? En la edición 2019 vimos cómo las mujeres del Pavón fueron las protagonistas, liderando una fructífera UNIÓN INTEGRADORA, condición de PAZ duradera, frente a tantos intereses creados. Hoy, con el presente cortometraje documental, *La Batalla del Pavón* el interrogante de una niña apela a los recuerdos de su abuela y la carta guardada de su tatarabuelo, soldado de Pavón. La trama de un triunfo parcial, reincide en pesar como nuestro país es esencialmente desigual y unitario. La niña, símbolo del Pavón que integra y devela una potencial propuesta de paz, de cara hacia el futuro. Un desafío que invita a todos los argentinos a comprometernos por cambiar el capítulo de grietas entre argentinos y reeditar un nuevo acuerdo social de paz e integración respetuosa de los diversos pueblos.

La batalla de PAVÓN hoy, una batalla cultural.^[2]

Sabemos que históricamente las guerras fueron acciones para dirimir conflictos entre facciones e intereses, convirtiéndose en los cursores de los acontecimientos históricos. La batalla de Pavón de 1861, –tal vez empañada por la violencia ensaña del poder de Buenos Aires–, no tuvo en el calendario escolar y cultural argentino un reconocido lugar conmemorativo y menos festivo: Una unión sin libertades, sin integración, no puede ser una fiesta popular. El proyecto porteño ganó la puja de poder y las desigualdades regionales se incrementaron. Pavón y Cañada de Gómez inauguraron un proceso de centralización unitaria en nombre del *Orden y el Progreso* y una particular construcción de Nación: la de una Nación sin Pueblo.

Las regiones históricamente desintegradas no tuvieron opción: depender del puerto o quedar fuera de su incidencia, echadas a su suerte a una mayor pobreza. La *modernidad* y su ola colonizadora de fundación de pueblos en el sur de la provincia de Santa Fe y la instalación del ferrocarril como fuente de integración económica entre los pueblos, no saldaron las históricas diferencias interregionales e interculturales entre los argentinos. El proyecto pampeano portuario agro exportador generó un modelo extractivo, dependiente y centralizado del mercado mundial.

Ahora bien, el Pago de los Arroyos también fue tierra fértil de prometedoras propuestas de integración. Se debatieron diferentes proyectos de ley por la localización de la Capital Federal de la Argentina (1861 y 1974) en Rosario, San Nicolás de los Arroyos o Villa Constitución. Propuesta que pretendía transformar ese estigma geopolítico de frontera militar. Una mediada y federal iniciativa que, como símbolo de verdadera integración y paz, pusiera fin a toda una época de violencia. Lejos de creer ingenuamente que dicho planteo hermanaría a toda la nación, esta idea gestó el presente proyecto político pedagógico:

¿Qué hubiera sido de la Argentina si en el Arroyo del Medio, desde este espíritu integrador, se convertía en la meca de todos los argentinos? Debate que, tuvo su experiencia vital con el traslado de la capital federal de Buenos Aires a Viedma, en tiempos de la presidencia de Raúl Alfonsín. De una fallida capital *federal federal*, mediterránea, introvertida, y en pos de un nuevo Acuerdo de San Nicolás, crear una megalópolis cultural que rompiera el presente de grieta entre los argentinos. O por lo menos que se tratara en pos de modelar un nuevo proyecto de país. Le toca a Pavón resignificar su condición de batalla y consagrarse en un nuevo *Congreso*, en un nuevo *Acuerdo* nacional y declararse *capital cultural* de integración y paz. (Goicoechea, 2018)

Desde esta valoración regional, resignificaríamos la historia al calor de actuales realidades y proyectos populares. Recordar la batalla de Pavón y el degüello de Cañada de Gómez no sería en torno al sentido triunfalista de una facción sobre otra, sino el retener ese trágico momento de hegemonía porteñocéntrica y con ello volver a religar las partes sueltas dentro de nuestro todo desarticulado.

No olvidar por cierto que abordar Pavón sin Cañada de Gómez desdibuja las fuerzas hegemónicas que se impusieron bajo la fuerza, la represión y el exterminio entre hermanos. La *guerra de policía* sobre los pueblos del interior, la guerra contra el Paraguay y la conquista de la Araucanía y Patagonia en el siglo XIX fueron modos de operación congruentes con la legitimación de los Golpes de facto cívicos militares, el Terrorismo de Estado, la desaparición de personas, la apropiación de bebés, el exilio político, la privatizaciones económicas en el siglo XX, la dolarización de nuestra economía, la fuga masiva de capitales y el desmedido endeudamiento externo de este comienzo de siglo.

Creemos oportuno tomar esta posición frente a Pavón y establecer a partir de su reflexión los puentes

^[2] Desde el 2018, las actuales autoridades de la Comuna de Pavón, generamos una activa gestión educativa y cultural, desde una particular manera de recuperar nuestro acervo histórico local: Conmemorar la *batalla de Pavón* como una representación presente de sus consecuencias. Dicha propuesta resulta de pensar los proyectos académicos y curriculares de la formación docente como proyectos culturales: el teatro, la danza y la cinematográfica, una apuesta artística que nos pone a reflexionar sobre el alcance presente y futuro de los hechos históricos. Una patriada reflexiva y de alcance político nacional fue la inauguración de la GALERÍA HISTÓRICO REGIONAL «LA GUERRA CIVIL ARGENTINA» en el marco de la conmemoración del 160 aniversario de la Batalla de Pavón organizado por el área de Cultura. Sin ánimo de apropiación de la fecha, el objetivo fue regionalizarla, entendiendo que el impacto histórico de la misma, en perspectiva analítica, va más allá de la batalla militar. Importa destacar la integración de los museos históricos, instituciones tan caras a las identidades locales, compartiendo la riqueza de nuestro patrimonio histórico regional, superando protagonismos sectoriales. El logro de poder establecer una participativa integración cultural entre los pueblos del Pago de los Arroyos fue inédito y trascendental, evitando que los argumentos y sentimientos de ego o incluso del odio, nos sigan dividiendo más, después de Pavón. Pavón, desde la perspectiva acordista, pacífica e integradora de los pueblos, se proyecta al futuro como proyecto de país. Por el PAVÓN sin batallas. Por el ACUERDO DEL PAGO DEL PAVÓN como proyecto de región para todo el país y América Latina.

que reedifiquen capitales de amor, respeto, integración entre los pueblos, culturas y posiciones políticas e ideológicas. De ser esta una *fiesta*, que sea sobre una auténtica «Unión Nacional Federal Integrada y Democrática Popular» desde la diversidad, desde el poder pensar un «mundo donde quepan todos los mundos». Una región de regiones que pone en valor los acuerdos y no las guerras, retomaría aquel fundacional festejo de ser *Villa y Pago de la Constitución*, y no del vergonzante degüello de argentinos.

Una nueva *argentinidad* que no sea la que se construyó sobre las espaldas de sus pueblos y preparó las condiciones para insertarse al mercado mundial de capitales, de productos importados, consumidora de tecnología extranjera. ¿La bandera de Pavón es la bandera de Vicentín o la bandera de Belgrano?

¿No será hora de reedificar una nueva Carta Magna, en todo caso una plataforma común entre los argentinos en el orden de lo cultural, de lo ético, de lo ambiental, que representará a todos, en pos de una mesa de diálogo permanente?

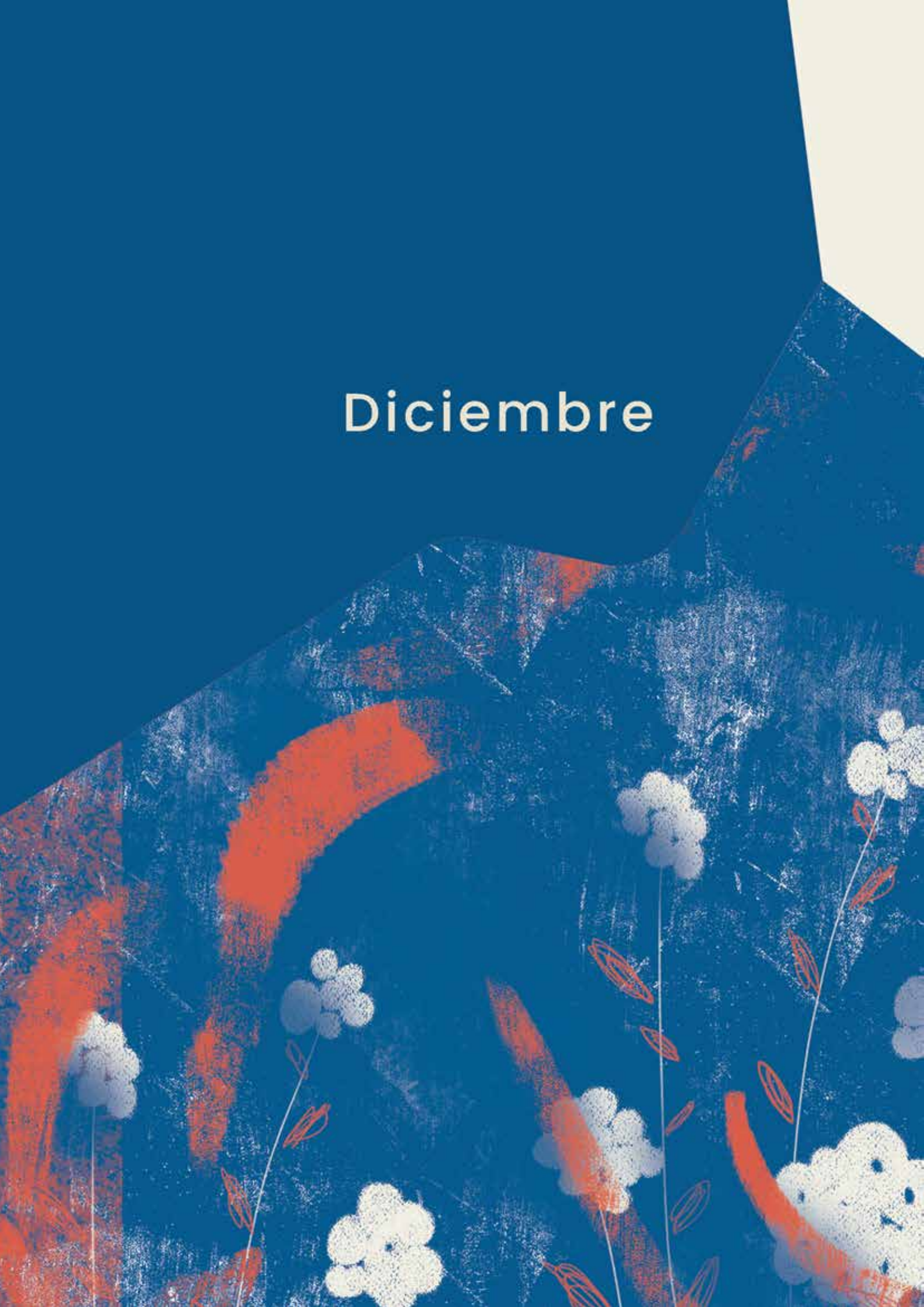
La *civilización* procura afianzarse en el poder; propone el monopolio de su violencia como la sola legítima, la única autorizada por la palabra verdadera. Sabe que el ejercicio del poder asegura la dominación de la palabra: solo los amos pueden hablar. (Claster, Pierre. 1978)

Desde Pavón, bisagra de tantas divisiones e historia desencantadas, recuperemos nuestra palabra frente a la dominación. Los pueblos son los que hablan y serán contenidos de esta frontera móvil, puente entre las diversas argentinas.

Bibliografía:

- Alberdi, Juan B. (1899) Escritos póstumos- Tomo. VII – América. Editorial Imprenta Alberto Monkes. Buenos Aires.
- Andrade, Olegario Víctor (1919) *Artículos Históricos-Políticos*. Editorial Lajoune. Buenos Aires.
- Claster, Pierre (1978) en Pomer, León (1983) La construcción del imaginario histórico argentino. Centro de Editor de América Latina. Buenos Aires.
- De Paoli, Pedro (1968) *Los Motivos de Martín Fierro en la Vida de José Hernández*, Librería Huemul. Buenos Aires.
- Goicoechea, José Hugo (2018) Fundamentos del Proyecto Pavón, *región de paz e integración*. Comuna de Pavón.
- Goicoechea, José Hugo (2008) Aquí Mismo. Grageas de Historia Argentina en Historietas – Tomo 1 – La Villa de la Constitución. Loco Rabia. Buenos Aires.
- Goicoechea, José Hugo (2013) Aquí Mismo- Grageas de Historia Argentina en Historietas – Tomo 2 – La Civilización Bárbara.
- Hernández, José (1872) en Rivera Enrique (1990) José Hernández y la Guerra del Paraguay. Ed. Colihue. Buenos Aires.
- Mercado Luna; Ricardo (1974) *Los coroneles de Mitre* Ed. Plus Ultra. Buenos Aires.
- Solomianski, Alejandro (1990) *Identidades Secretas: La Negritud Argentina*.
- Pomer, León (1978) La guerra del Paraguay. Editorial Leviatan. Buenos Aires.
- Pomer, León (1998) La construcción del imaginario histórico argentino. Centro de Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Landaburu, Roberto (2018) Del sueño al degüello. El final sangriento de la Confederación Argentina. CB Ediciones. San Lorenzo.
- Rosa, José María (2008) La guerra del Paraguay y las montoneras argentinas. Editorial Punto de Encuentro. Buenos Aires.

Diciembre



10 DE DICIEMBRE

Escuela, Derechos Humanos y ejercicio de la ciudadanía

Prof. Lic. Estrella Mattia.

La relación existente entre la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos es inobjetable. Sin embargo, al intentar observar en la realidad los modos y las formas que toma esta relación, no es tan fácil de confrontar con los principios teóricos que la sustentan y se hace, en cambio, evidente, la distancia entre lo que *se proclama* y lo que *se hace*.

En este sentido, la escuela, que es fundacionalmente un espacio que habilita a la construcción de lo público, constituye por excelencia el lugar en el que se debiera trabajar para acortar las distancias simbólicas que se han enunciado más arriba. Difícilmente los estudiantes que asisten a las escuelas de nuestro país no conozcan la nómina de los derechos humanos y el concepto de ciudadanía. Sin embargo, en muchos casos este aprendizaje es sólo teórico y aunque este conocimiento es necesario no es suficiente porque solo transforma a los sujetos en ciudadanos pasivos.

Atendiendo a estas cuestiones, este escrito pretende construirse en una invitación a la reflexión y al debate sobre la problemática que se plantea y al mismo tiempo, pensar en las maneras posibles de acercar *lo deseable a lo real* para sostenernos en *lo posible*, y qué aportes está en condiciones de brindar la escuela para que estas posibilidades puedan concretarse.

En el texto *Estudios básicos de Derechos Humanos* publicado en 1994 por el Instituto Interamericano de derechos Humanos, se puede encontrar un artículo de Pedro Nikken que se titula *El concepto de Derechos Humanos*, en el cual el autor se encarga de explicar por qué estos derechos son inherentes a la persona humana. Allí afirma que «...todo ser humano, por el hecho de serlo, es titular de derechos fundamentales que la sociedad no puede arrebatarle lícitamente...». En consecuencia, «...estos derechos no dependen de su reconocimiento por el Estado ni son concesiones suyas: tampoco dependen de la nacionalidad de la persona ni de la cultura a la cual pertenezca...».

Además, dice que debemos recordar que por ser inherentes a la condición humana son universales y que, según lo planteado en la Conferencia Mundial de derechos Humanos realizada en Viena en 1993, sin desconocer las particularidades nacionales o regionales y los distintos patrimonios culturales «... Los estados tienen el deber, sean cuales sean sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales».

Indica que de la universalidad de los Derechos Humanos deriva su condición de transnacionalidad puesto que al afirmar que les corresponden a todas las personas «...no dependen de la nacionalidad de éstas o del territorio donde se encuentren: los portan en sí mismos. Si los Derechos Humanos limitan el ejercicio del poder, no puede invocarse la actuación soberana del gobierno para violarlos o impedir su protección internacional...están por encima del estado y su soberanía...» y por ello son irreversibles porque «...una vez que un determinado derecho ha sido formalmente reconocido como inherente a la persona humana queda definitivamente integrado a la categoría de aquellos derechos cuya inviolabilidad debe ser respetada y garantizada. La dignidad humana no admite relativismos, de modo que sería inconcebible que lo que hoy se reconoce como un atributo inherente a la persona, mañana pudiera dejar de serlo por una decisión gubernamental...». Finalmente, Nikken afirma que, dada su historicidad, los derechos humanos se caracterizan por ser progresivos ya que «...siempre es posible extender el ámbito de la protección a derechos que anteriormente no gozaban de la misma. Es así como han aparecido las sucesivas generaciones de derechos humanos... Los de Primera Generación son los derechos civiles y políticos cuyo objeto es la tutela de la libertad, la seguridad y la integridad física y moral de la persona, así como de su derecho a participar en la vida pública. Posteriormente, en el transcurso de la segunda mitad del siglo XX fue apareciendo la noción de los derechos económicos, sociales y culturales, que se refieren a la existencia de condiciones de vida y de acceso a

los bienes materiales y culturales en términos adecuados a la dignidad inherente a la familia humana, y a este grupo se lo suele denominar Segunda Generación de los Derechos Humanos...» (Nikken, IIDH, 1994, 4 y ss).

El artículo de Pedro Nikken que está bajo análisis da cuenta de la utilización de un discurso sostenido argumentativamente en el supuesto que los Derechos Humanos se afirman frente al poder público, es decir, que «...la sociedad contemporánea reconoce que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al estado, derechos que éste, o bien tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización...» (Nikken, IIDH, 1994, 15) y más adelante el autor dice que «...El ejercicio del poder no debe menoscabar de manera arbitraria al efectivo goce de los Derechos Humanos. Antes bien, el norte de tal ejercicio, en una sociedad democrática, debe ser la preservación y satisfacción de los derechos fundamentales de cada uno. Esto es válido tanto por lo que se refiere al respeto y garantía debido a los derechos civiles y políticos, como por lo que toca a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales y de los derechos colectivos...» (Nikken, IIDH, 1994, 29).

En este punto, resulta interesante recordar que, desde el punto de vista del ordenamiento legal, en la República Argentina, el estado *garantiza, respeta y tutela* la vigencia de los Derechos Humanos a través, en principio, de una ley tan general, pero *suprema* como lo es la Constitución Nacional. Además, todo aquel que haya pasado, en algún momento de vida por las aulas, por lo menos desde 1983 en adelante, posee un registro discursivo acerca de la existencia de los derechos humanos, su vigencia y conoce la función que desarrolla el estado en tanto *garantista* de dichos derechos, que como ya hemos anunciado son inherentes a todas y todos los/as sujetos y no solamente a los habitantes de este país.

Es posible considerar que, si se continúa sosteniendo este discurso, pretendidamente *democrático* que se encarga a mostrar un estado respetuoso de los Derechos Humanos y preocupado por la formación de ciudadanos responsables, no podremos realizar ninguna tarea que nos invite a reflexionar y nos posibilite encontrar algunas respuestas, aunque provisionales, a las innumerables preguntas que, constantemente nos formulamos y las que hacen nuestros alumnos y alumnas, cada vez que intentamos abordar estas temáticas en nuestras clases, momentos en los cuales queda plasmada con toda claridad el divorcio existente entre lo que se *dice* y lo que se *hace*.

Resulta significativo, según nuestro parecer, observar que la multiplicidad de estudios, ponencias y libros que analizan la problemática de los derechos Humanos suelen no reparar en esta realidad y sólo se centran en un despliegue teórico acerca de los Derechos Humanos y en el mejor de los casos enuncian y argumentan la necesidad de instalar en los distintos actores y actrices sociales las competencias intelectuales que facilitarán la construcción de una *supuesta conciencia* que hará posible que cada uno/a de los miembros de las distintas sociedades y de los estados existentes en el planeta reconozca la existencia y vigencia de los derechos Humanos.

Simultáneamente, no es común encontrar que realicen un análisis crítico de los factores que impiden que los atributos que poseen los Derechos Humanos que ya se han mencionado, como son universalidad, transnacionalidad, irreversibilidad y progresividad, así como el básico reconocimiento de su existencia se concrete en acciones sociales tanto para individuos, como para grupos y comunidades que permitan un significativo corrimiento de lo dicho para acercarse a *lo hecho*.

Desde esta perspectiva, coincidimos con Cecilia María Boucas Coimbra, quien en su artículo titulado «Fabricando pobres y peligrosos: los derechos Humanos y (casi permanente) negación» nos dice que respecto de los derechos Humanos existe una deuda por parte de los intelectuales especializados en dicha problemática que consiste en instalar en las sociedades un concienzudo debate cuya cuestión central sea la desnaturalización de los Derechos Humanos porque «...más allá del ilusorio carácter natural con el que a menudo se los reviste, debemos reconocer que, como es habitual en nuestra realidad de exclusiones y pobreza, la mera formulación de los Derechos Humanos no garantiza su cumplimiento... decir que todas las personas son portadoras de los mismos derechos no es suficiente porque de esta manera los Derechos Humanos se perciben como un punto de partida común a todos

y no como una posibilidad de llegada y se los asume como los elementos constitutivos de una igualdad formal que convivirá con los resultados siempre desiguales del ejercicio de la vida humana por parte de cada individuo...» (Boucas Coimbra, 2000, 73-74).

En este sentido, el texto de Nikken, formaría parte de aquellos trabajos que constituyen el corpus de lo que podríamos denominar *Discurso Oficial sobre Derechos Humanos* sostenido en lo "ideal" y por lo tanto, ahistórico y descontextualizado que piensa al ser humano como una abstracción que, además, es un humano *masculino, blanco, cristiano, adulto y occidental*. De esta manera, Nikken cuando hace referencia a la conformación histórica de los Derechos Humanos y tiene la posibilidad de instalarlos dentro del contexto político, ideológico y económico del que emergieron, sólo se limita a realizar una reseña cronológica y lineal en la que no se pone en evidencia el conflicto, siempre actual, que se presenta al momento de instalar el debate alrededor del surgimiento y sistematización de estos derechos.

Es importante recordar que se instituyeron como universales e inviolables a partir del discurso imperante que caracterizó a los vencedores de la segunda Guerra Mundial, que estos derechos poseen la impronta de la cultura occidental, que se inscriben dentro del sistema económico capitalista, que poseen un fuerte sesgo burgués, en la medida, que apelando a la historia, busquemos sus antecedentes en la revolución de independencia norteamericana en 1776 y en la Revolución Francesa de 1789, momento en el que la burguesía pretendía construir un estado máximo que resguardara celosamente sus intereses de clase pero que, al mismo tiempo fuese un estado mínimo, para el resto de los sectores que componían la sociedad porque como plantea Eric Hobsbawm «...El burgués liberal clásico de 1789 no era un demócrata sino un devoto del constitucionalismo, de un Estado secular con libertades civiles y garantías para la empresa privada y de un gobierno de contribuyentes y propietarios...» (Op. Cit., 1996, 20).

Instalar un debate sobre estas cuestiones, constituye una deuda de la cultura occidental que parecería que absorbe, sin cuestionamientos, los discursos teóricos emanados de los espacios centrales de poder y los legitima sin siquiera detenerse a analizar el contenido de tales planteos.

Detenerse en estos puntos resultaría fructífero para reducir la brecha entre lo ideal y lo real, porque es una posibilidad de enfrentarnos con nuestra realidad y, probablemente, nos permita con posterioridad, decidir en qué medida y de qué manera pueden hacerse realmente efectivos los derechos humanos atendiendo a que incumben a toda la especie sin distinción de género, edad, origen e identidad, que hay que poder sostener con nuestras acciones una actitud beligerante positiva frente a su violación, pero atendiendo a las relaciones que deben establecerse entre la universalidad de estos derechos y nuestras posibilidades de hacerlos efectivos, entendiendo que dichas posibilidades se despliegan en un escenario social conflictivo que es un emergente de nuestra historia y de nuestra cultura imperan la exclusión y la marginalidad.

En este sentido es importante sostener que «en lugar de pensar los Derechos Humanos como esencia universal del hombre, debemos comprenderlos, garantizarlos y afirmarlos como diferentes formas de sensibilidad, como diferentes modos de vivir, existir, pensar, percibir, sentir: en suma, como diversos modos y formas de ser en este mundo...» (Boucas Coimbra, 2000, 79).

También hay que recordar que todos y todas, los y las humanos/as, al ser portadores de derechos son ciudadanos y ciudadanas. Desde este punto de vista la revisión del concepto de ciudadanía y su relación con la igualdad social, se relaciona estrechamente con la necesidad de encontrar las formas de efectivizar en la realidad la vigencia de los derechos Humanos y acercar la distancia entre *lo que se desea* y *lo que se tiene* puesto que, como bien dice Waldo Ansaldi «...si la ciudadanía es el derecho a tener derechos, la privación de éstos es, simultáneamente, la amputación de la ciudadanía y la negación de los Derechos Humanos...» (Ansaldi, 1997, 204).

Resulta dificultoso establecer las relaciones planteadas entre ciudadanía y Derechos Humanos porque a la ciudadanía se la piensa como divorciada de los Derechos Humanos y en los espacios en los cuales esta relación tendría que poder construirse, no se lleva adelante.

Con la problemática de la ciudadanía, sucede algo análogo a lo que ocurre con la problemática de los Derechos Humanos. También existe en este tema un *discurso Oficial*, naturalizado y ahistórico que ha posibilitado a generaciones de ciudadanos y ciudadanas, pensar que la ciudadanía no se construye, sino que es algo que se nos otorga y nos viene dado desde el Estado y que sólo se efectiviza a través del sufragio. Constituye un lugar común pensar que el ejercicio de *votar* periódicamente y regirnos por una constitución que en apariencia está vigente en todo su texto, son los únicos y exclusivos indicadores que nos permiten afirmar que vivimos dentro de un sistema democrático.

Sin embargo, la realidad nos enfrenta con otras cuestiones que, dada su complejidad y profundidad, también son pasibles de ser puestas en discusión por el conjunto de la sociedad y que, hasta ahora, sólo es temática de algunos sectores intelectuales.

Resultaría urgente, instalar el debate alrededor de la tensión existente entre la igualdad política y la desigualdad social, con la intención de quebrar aquellas representaciones que parten de la idea que la igualdad política dada por el derecho universal a sufragar implica necesariamente vivir en una sociedad igualitaria, cuando de hecho no es así, porque vivir en una sociedad democrática no implica vivir en una sociedad igualitaria.

En este punto, al igual que cuando se aborda la cuestión de los Derechos Humanos, es indispensable recurrir a lo que nos dice la historia. Así, recordar que a fines del siglo XVIII, cuando los individuos que se identificaban con la clase burguesa elaboraron las formas posibles de representación política que les permitieran acceder al gobierno cuando no poseían ni linaje, ni herencia como la nobleza y en ese escenario, apareció un sujeto como Montesquieu que se encargó de teorizar sobre esas formas posibles y planteó que la *democracia* era el gobierno ideal para la burguesía. De tal manera que, cuando se aborda el tema de la ciudadanía, sería imprescindible plantear que la democracia moderna y la idea de ciudadanía no surge de una necesidad del conjunto de la sociedad sino de una clase que pretendía afianzarse como clase y no estaba en sus planes un proyecto inclusivo de los otros sectores de la sociedad.

En este sentido resulta sumamente ilustrativo e innovador, el trabajo de Hugo Quiroga, titulado «Democracia, ciudadanía y el sueño del orden justo», porque intenta instalar el debate que se propone, como algo imprescindible en nuestra realidad. Quiroga describe el contexto argentino y latinoamericano e intenta, prolijamente, establecer las causas de por qué la concepción de ciudadanía moderna ha entrado en crisis y plantea la posibilidad de reconstruir el concepto a partir de la compleja y crítica realidad en la que vivimos, de manera que «...la idea de ciudadanía no debería designar tan sólo la pertenencia de un individuo a un estado (en cuanto sujeto de derecho y portador de la nacionalidad) sino también su pertenencia a múltiples formas de interacción social... El desafío que propongo es el de pensarla desde la esfera de la sociedad civil, esto es, desde un lugar que ofrece oportunidades para la iniciativa y la participación... En otras palabras, el concepto de ciudadanía no debería quedar agotado en una figura portadora de derechos que se ejerce frente al estado, sino que bien podría integrar la práctica que se desarrolle en el interior de una vasta red de asociaciones, que operando desde la sociedad civil puede contribuir a la perfección del orden colectivo...» (Quiroga, 1999, 198-199).

De este modo, se podría aventurar que sólo la construcción de una ciudadanía plena posibilitaría el ejercicio efectivo y también pleno de los Derechos Humanos, en tanto que cada uno de los sujetos portadores de los derechos inherentes a su especie son al mismo tiempo ciudadanos en la medida que pertenecen a una comunidad política.

Así, «...tal yuppie, sin duda *ciudadano*, prolonga desmedidamente la jornada de trabajo sindicalmente acordada –pues la empresa, el Dios Nuevo, todo lo ve–. Tal campesino, *ciudadano* con libertad de expresión, oculta sus convicciones al servidor público que ha de darle subvenciones, o *peonadas*. Tal *ciudadano* contribuyente evade ingresos al fisco del gobierno que ha votado, sin rubor. Tal *ciudadano* robado *lo deja estar*: no denuncia el pequeño robo ante la inutilidad de la policía. Tal *ciudadano* objeto de conciencia se ve insultado, despreciado, en la picota, sospechado públicamente por las autoridades. Tal *ciudadana* queda despedida del trabajo en su edad madura, en paso y sin subsidio, pero con derechos sociales que le garantizan trabajo o subsidio. Tal *ciudadana* agredida sufre en solitario su

tragedia: qué más van a hacer los policías, los jueces, los periodistas?. Tal *ciudadano* en edad de leva forzosa se ve implicado en una guerra que legalmente no existe, en la que su país no participa. Tal *ciudadano* cuyo objeto de deseo sexual o cuya lengua no es el mayoritario aparenta normalizarse para no ser discriminado. Tales *ciudadanas* ven su voluntad de abortar fiscalizada por ojos impersonales graduados en superior competencia... moral. Tal *ciudadano* es condenado a tantos años y un sida. Tal *ciudadana* se hace esterilizar por temor a perder su empleo. Tal *ciudadano* anciano aguarda durante años el reconocimiento de una pensión, de una obligación del Estado, la revisión de un juicio...» (Capella, 1993,135). Todos los casos mencionados aluden a distintos ciudadanos, que han prescindido de su sexo, de su cultura o su nación, de su etnia o de su condición social, y a cambio, han sido revestidos de derechos que, sin embargo, se violan sistemáticamente. Capella llama a estos sujetos *ciudadanos siervos* porque son sujetos con derechos, pero sin poder porque lo han perdido al confiar sólo al Estado la tutela de sus derechos, al tolerar una democratización falsa e insuficiente.

En este sentido, Guillermo O'Donnell plantea que, en las sociedades latinoamericanas las garantías que debe ofrecer el Estado para que los sujetos que constituyen la población se conviertan en ciudadanos reales, a través del ejercicio pleno de todos los derechos que portan por *ser humanos*, son débiles e ineficaces. Esta situación convierte a los sujetos en *ciudadanos de baja intensidad*. El autor considera que «...se han aniquilado los derechos sociales. Y los derechos civiles, si uno camina veinte cuadras del Centro, ya empiezan a evaporarse. Y tenemos los derechos políticos: nada más y nada menos...» (Diario Clarín, 22/09/2002).

El ejercicio de los derechos políticos es estructural a la lógica democrática, sin embargo, no es suficiente para que nos constituyamos en ciudadanos. Ante la ausencia de un Estado garante de los derechos declamados formalmente en las distintas constituciones, los sectores sociales de mayor poder adquisitivo reemplazan las acciones estatales por alternativas privadas que están en condiciones de sostener económicamente mientras que, los sectores sociales de mayor vulnerabilidad debido a la pobreza que padecen tampoco cuentan con un estado que les garantice el cumplimiento de sus derechos.

En consecuencia, en la medida que se fue profundizando la desigual distribución de la riqueza, el estado se ha corrido de su función de garante para institucionalizar su función asistencialista respecto de los sectores sociales más empobrecidos, al tiempo que se muestra ineficiente para atender los requerimientos de los sectores medios desprotegidos. De hecho, entonces, la mayoría de los sujetos, en estos sistemas democráticos truncos son, (somos) ciudadanos ciegos o ciudadanos de baja intensidad. Sólo los sectores más poderosos económicamente parecen estar protegidos por el Estado cuando en realidad, son los que menos lo necesitan.

En estos críticos contextos, Pablo Gentili y en cierta forma en acuerdo con Hugo Quiroga, afirma que una de las pocas posibilidades de achicar la distancia existente entre la ciudadanía como condición legal declamada, otorgada y pasiva y la ciudadanía como actividad deseable, construida individual y socialmente y en consecuencia activa, es el ejercicio pleno y constante de la participación de los sujetos en los diferentes escenarios públicos.

Si pensamos que la escuela es un escenario público, o mejor, un espacio donde se construye lo público, deberíamos preguntarnos: ¿Qué función cumple la escuela en este proceso transformador? ¿Qué acciones institucionales y pedagógicas deben llevar adelante los actores sociales que la constituyen, para que la ciudadanía y en consecuencia el ejercicio pleno de los derechos se concrete y se efectivice?

En este sentido, coincidimos con Isabelino Siede cuando plantea que «...debemos sostener como una convicción fundamental que la escuela tiene la responsabilidad de contribuir a transformar las prácticas políticas, porque esa es una de sus notas distintivas y quizá la más importante, si la concebimos como espacio público de construcción de lo público... La escuela es el primer ámbito institucional en el cual interactúan los niños como sujetos políticos: desde las primeras salas de Nivel Inicial, van construyendo representaciones acerca de lo justo y lo injusto, lo igual y lo diferente, lo propio, lo ajeno y lo compartido, entre otras múltiples nociones relevantes para su inserción en el ámbito público. Esta

convicción se opone a cualquier intento de despolitizar la acción pedagógica, pues entendemos que la educación es pública en tanto se concibe como acción política. Por eso, la maestra –y agregamos, los docentes en general–, no es la segunda madre, sino el primer agente público que establece un contrato político con sus alumnos» (Siede, 2007: 102)

En territorios como el argentino, en el que sus habitantes son portadores de una ciudadanía segmentada, recortada, la escuela tiene la tarea de reconstruirse a sí misma como un espacio que habilite políticamente a los sujetos que concurren a ella, para que aprendan a percibirse como efectivos portadores de derechos, más allá de conocer por vía de los distintos espacios curriculares la existencia y el contenido de la *Declaración de los Derechos Humanos*.

Entonces, la escuela es, casi por excelencia, por su estatuto fundacional, por su supervivencia institucional más allá de las crisis políticas, económicas, sociales e ideológicas que han impregnado e impregnan la historia nacional, por su resistencia a ser destituida como pasadora de la memoria y de la cultura común, el espacio más adecuado para contribuir a transformar a los sujetos de ciudadanos legales en ciudadanos activos, hacedores de su propio futuro como ciudadanos de este, nuestro país «La escuela tiene, entonces, no el mero desafío de difundir un ideario preestablecido, sino el de abrir interrogantes y posibilitar la construcción de miradas crítico-productivas, en un contexto donde las respuestas no están premoldeadas» (Siede, 2007:155)

Así, aquellos que se dedican a la tarea de educar y que habitan cotidianamente las escuelas, debieran recordar que todo acto educativo encierra, en sí mismo un comportamiento ético y tiene implicancias políticas tanto por el ejercicio formativo en sí mismo como por sus efectos en la socialización de los estudiantes. Noam Chomsky aconseja que lo que debemos procurarnos es un auditorio que importe. En el caso de la enseñanza, se trata de los estudiantes; no hay que verlos como un simple auditorio, sino como elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablar a, sino hablar con ...los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomita. EL aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de la verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente... (Chomsky, 2001:29).

Esta toma de conciencia respecto de las funciones de los y las docentes obliga a la interpelación respecto de las experiencias recorridas en las propias prácticas y reflexionar si en los momentos en los que se pretenden *enseñar* los Derechos Humanos prevalecen la idea de multiplicar y posibilitar o, solamente, la idea de reproducir. Esta perspectiva, implica revisar las acciones educativas cotidianas. Por ejemplo, si cada vez que se aborda la problemática, se enuncia el listado de los Derechos Humanos y se ejemplifican con episodios estereotipados su sistemática violación sin contextualizar las situaciones, si se habilita a los y las estudiantes para que tomen la palabra sobre sus pareceres respecto de la vigencia y cumplimiento de los derechos Humanos o si es posible inferir que haber *enseñado* los Derechos Humanos fue necesario, pero no suficiente para construir conciencia política sobre el tema en cuestión.

A modo de conclusión, se sugieren algunas cuestiones que debieran ser tenidas en cuenta para poner en debate al interior de las escuelas de la mano de todos los actores y actrices sociales que la constituyen: la primera es pensar que educar en Derechos Humanos es intentar ir más allá de la instrucción, la segunda es interrogarnos acerca de si el campo concreto de la escuela y el aula enseñamos o educamos en Derechos Humanos, la tercera gira alrededor de la necesidad de desprofesionalizar la tarea por los Derechos Humanos, la cuarta es asumir que cuando educamos en Derechos Humanos debemos asumir, al mismo tiempo, que esa educación es contradictoria, la quinta consiste en estar convencidos que en lo que se refiere a la educación en Derechos Humanos, lo jurídico es el punto de llegada y no de partida, la sexta consiste en apelar a nuestra creatividad y desarrollar metodologías participativas y esperanzadoras al momento de elaborar estrategias didácticas para la educación en Derechos Humanos y la séptima y última cuestión, es adherir a la idea que la educación en Derechos Humanos debe aprovechar todos los ámbitos y las posibilidades.

Debatir, disentir, acordar, acerca de estas cuestiones probablemente será saludable para los docentes, para los equipos directivos, para los estudiantes... porque colaborarán a democratizar el espacio escolar porque, en otras palabras: «...no se puede educar para la autonomía a través de prácticas heterónomas, no se puede educar para la libertad a partir de prácticas autoritarias, no se puede educar para la democracia a partir de prácticas autocráticas» (Gentile,2000: 32).

Bibliografía

Ansaldi, Waldo, *Más allá del mercado. La cuestión de la constitución de una ciudadanía democrática en la agenda del 2000 en Ciudadanía y Democracia*, Tomo 2, UDISHAL, Buenos Aires, 1997.

Boucas Coimbra, Cecilia María, *Fabricando pobres y peligrosos: los derechos humanos y su (casi permanente) negación*, en *Códigos para la ciudadanía*, Santillana, Buenos Aires, 2000.

Capella, Juan Ramón, *Los ciudadanos siervos*, Trotta, Madrid, 1993.

Chomsky, Noam, *La (des) educación*, Crítica, Barcelona, 2001.

Gentile, Pablo, *Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político*, en *Códigos para la ciudadanía*, Santillana, Buenos Aires, 2000.

Nikken, Pedro, *El concepto de Derechos Humanos*, en *Estudios básicos de Derechos Humanos*, IIDH, San José de Costa Rica, 1994.

O'Donnell, Guillermo, *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía*, Homo Sapiens, Rosario, 2003.

Quiroga, Hugo, *Democracia, ciudadanía y el sueño del orden justo*, en *Filosofías de la ciudadanía*, Homo Sapiens, Rosario, 1999.

Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Aique, Buenos Aires, 2007.

Siede, Isabelino, *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, 2007.

*Profesora de Historia y Educación Cívica. Licenciada en Historia. Diplomada en Ciencias Sociales. Especialidad: Sociología (FLACSO). Postulada en Investigación Educativa de La Universidad Nacional de Córdoba. Postulada en "Formador Superior en Investigación Educativa" Instituto Superior del Magisterio n° 14- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Postgrado en "Nuevas Infancias y Juventudes", UNR/UNL/UNER. Doctorando en Educación Superior en la UNR. Docente en escuelas medias de la provincia de Santa Fe, en las escuelas preuniversitarias de la UNR, en institutos superiores de formación docente y en posgrados y postítulos afines a la titulación. Capacitadora en distintos proyectos de fortalecimiento de la función docente en la jurisdicción provincial y en programas de capacitación de carácter nacional. Publicación de diversos artículos inherentes a la especialidad en revistas especializadas.