

Producciones, relatos y voces EDICIÓN 2022

del colectivo santafesino
de la Educación Superior

TOMO N° 1

Huellas historiográficas en las efemérides del Nivel Superior.

Compiladora
Giselle Leonetti

Subsecretaría de Educación Superior
Patricia Moscato

Santa Fe
Provincia



Autoridades

Gobernador de la Provincia de Santa Fe
Omar Perotti

Ministro de Educación
Víctor Hugo Debloc

Secretaría de Educación
Rosa Ana Cencha

Secretaria de Gestión Territorial Educativa
Rosario Guadalupe Cristiani

Secretario Administrativo
Leonardo Di Paolo

Subsecretaria de Desarrollo Curricular y
Formación Docente
Patricia Claudia Petean

Subsecretaria de Educación Inicial
Rosa Ana Cencha

Subsecretario de Educación Primaria Adultos
Ubaldo Aníbal López

Subsecretario de Educación Secundaria
Gregorio Estanilao Vietto

Subsecretaria de Educación Superior
Patricia Carolina Moscato

Directora Provincial de Educación Especial **Ana**
Silvana Bella

Directora Provincial de Equidad y Derecho **Vanina**
Flesia

Directora Provincial de Educación Rural **Carolina**
Attias

Director Provincial de Educación Física
Alfredo Guillermo Giansily

Director Provincial de Educación Privada
Rodolfo Camilo Fabucci

Directora Provincial de Educación Intercultural
Bilingüe

Alejandra Mariela Cian

Directora Provincial de Educación Hospitalaria y
Domiciliaria

Raquel Susana Tibaldo

Directora Provincial de Educación en Contexto
de Privación de la Libertad

Matías Solmi

Directora Provincial de Educación Permanente
de Jóvenes y Adultos

Lucia Nora Salinas

Directora Provincial de Educación de Tecnología
Romina Idelman

Dirección Provincial de Educación Técnica
Fernando Hadad

Directora Provincial de Bienestar Docente
Anabela Corina Fierro

Director Provincial de Investigación y Evaluación
Educativa
Francisco Ceferino Corgnali

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 : edición 2022 : huellas historiográficas en las
efemérides del Nivel Superior / compilación de Giselle Leonetti. - 1a ed revisada. - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de
Santa Fe, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-8909-62-2

1. Efemérides. I. Leonetti, Giselle, comp. II. Título.
CDD 378.00982



La clave de socializar comunitariamente la recuperación de las voces de los actores, desde marcos interpretativos en la formación de los docentes, técnica y artística abona al espíritu fecundo de diálogo permanente poniendo a disposición del nivel superior encuadres de reflexión, análisis y producción de saberes acerca de la artesanía de enseñar y aprender enseñando.

El blog del nivel superior propicia un andamiaje escritural para promover la puesta en acción pedagógica que abone al mejoramiento de las prácticas docentes y potencie la difusión de experiencias educativas propias del nivel.

Se habilita un lugar de entramados históricos donde las huellas de la memoria surgen a través del «texto propio en clave común» mediante las coordenadas del pasado con la instancia de la letra del presente.

La propuesta reflexiva de la memoria a través de la escritura de las efemérides auspicia un espacio que interpela los procesos de la historia, se sostiene en el diálogo cercano con la respiración de un pasado inserto en el tiempo presente instados a enfrentar los procesos coyunturales epocales. Configurar procesos de memoria viva entre el horizonte de la esperanza y el espacio de la experiencia formativa crea la capacidad de promover sentidos históricos.

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.

Con la convicción que la Educación es un Bien Público, la Educación Superior un Derecho y los profesores y las profesoras somos «intelectuales transformativos de la realidad», convocamos a los actores de la Educación Superior a enviar sus producciones para seguir haciendo unidos este espacio.



LIC. GISELLE LEONETTI
Referente del blog nivel Superior



MG. PATRICIA MOSCATO
Subsecretaria 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 2022:

Zaira R. E, Aristein	Greco Gisela.	Polit Roxana.
Cabo Carina.	Grenat Cintia.	Riquetti Judit.
Cámara Claudia .	Grenón María Alejandra.	Rolón, Pablo.
Candía José Manuel.	Guemes Silvia.	Romero Ivana.
Caputo Marina Carla.	Liva Claudia.	Roncero Luz.
Carignano María Paula .	Lucero, Irina .	Rossi Lucía.
Cartiglione Noemí.	Massera Analía.	Ruiz Aldo.
Castillo Bárbara Lalima.	Mattia, Estrella.	Sabá Nanci.
Crudelli Tobías.	Mazzoni Oriana.	Sebastián Merayo.
Dabin Pedro.	Mendoza José Ignacio .	Silvana Leiva.
Del Valle SosaGraciela C .	Mendoza, Laura.	Sola, Norberto.
Echeverría María Alejandra.	Meyer María Eugenia.	Solhaune Jorge.
Eliana Bertero.	Montero Fabio.	Torcetta Mariángeles.
España Ana.	Morello Mariana.	Tornay, María Laura.
Fernández, Andrea.	Musín Alcides.	Trucconi Patricia.
Ferreyra, Florencia.	Neiro Roberto Alberto.	Villa María Fernanda.
Foresi, María Fernanda.	Neiro, Alberto.	Villarreal María Claudia.
Gauna Gustavo.	Nicolini, Aldo.	Wekid, María Cristina.
Goicoechea José Hugo.	Ortega Claudia.	Wexler, Berta Catalina.
González Analía.	Pighin Walter.	

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

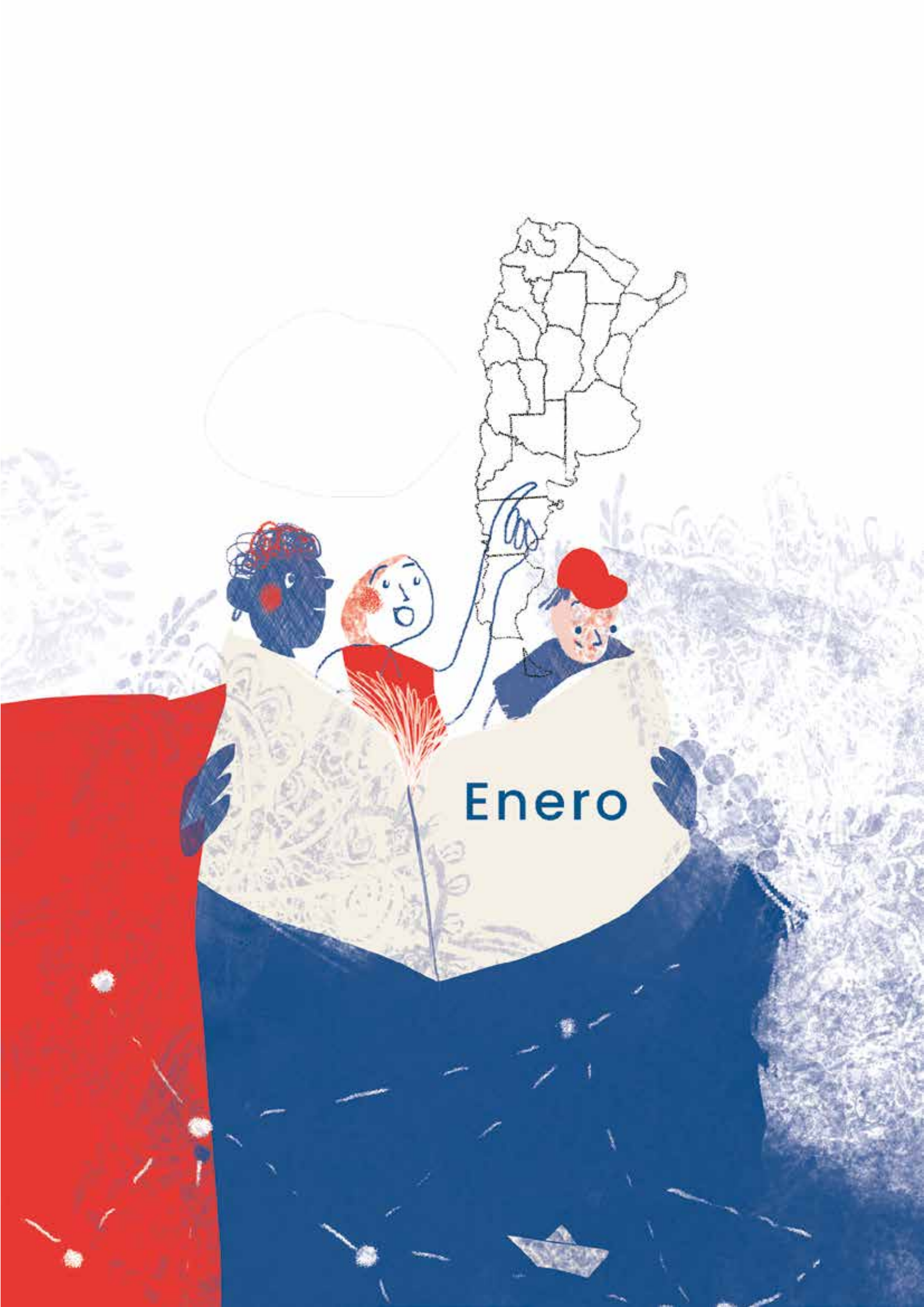
ISP N° 3 *Eduardo Lafferriere.*
ISP N° 2 *Joaquin V. Gonzalez.*
Colegio Superior N° 50 *General Don José de San Martín.*
ISPI N° 4027 *Inmaculada concepción.*
ISEF N° 11 *Abanderado Mariano Grandoli.*
ISP N° 20 *Senador Néstor Juan Zamaro.*
ISP N° 28 *Olga Cossettini.*
ISP N° 8 *Almirante Guillermo Brown.*
ISP N° 62 *Angela Cullen.*
ISP N° 64 *Ana María Fonseca.*
Colegio Superior N° 42 *Agustín Rossi.*
ISP N° 48 *Gral. José de San Martín.*
ISPI N° 9110 *De la Sagrada familia.*
ISP N° 5929 *Isabel Taboga.*
ISP N° 5932 *Carlos Guastavino.*
IES N° 15 *Dr Alcides Greca.*
ISPI N° 4026 *Santísima Virgen niña.*
ISP N° 63 *Natalia Quessus.*
ISET N° 18
ISP N° 16 *Dr. Bernardo A. Houssay.*
ISPI N° 4005 *Santísimo Rosario.*
IES N° 25 *Beppo Levi.*
Escuela Normal Superior N° 34. *Dr Nicolás Avellaneda,*
ISPI N° 4020 *San Roque.*
ISP N° 4 *Ángel Cárcano.*
ISP N° 22 *Maestro Addad.*
ISPI N° 4004 *Virgen del Rosario.*

Índice

Enero	9
27 de enero. Pensar el Holocausto: Herida a la Humanidad en su conjunto.	10
Marzo	12
8 de marzo. «Las mujeres y la histórica jornada del 8 de marzo». Prof. Berta Catalina Wexler.	13
21 de marzo - La educación inclusiva: una mirada necesaria. Prof. Fernández Andrea. Prof. Ferreyra Florencia. Prof. Cámara Claudia. Prof Lucero Irina.	16
24 de marzo. Lo Histórico y lo simbólico. Recuperar y trascender la memoria colectiva. Prof. R. Alberto Neiro	18
24 de marzo. Recordar el 24 de marzo: conmemoración, reflexión crítica y justicia. Prof. María Laura Tornay	20
24 de Marzo. Complicidad empresarial. Asignatura pendiente. Prof. Pablo Rolón	23
Abril	27
2 de abril. Malvinas, a 40 años. Guerra. Memorias, Historias y conmemoraciones. Prof. Lic. Estrella Mattia.	28
2 de abril. Malvinas, más allá de los hechos.	36
Mayo	39
1° de mayo. Por otros primeros de mayo, en el encuentro con otros. Prof. Estrella Mattia. Prof. José Hugo Goicoechea.	40
12 de mayo. Día internacional de la enfermería.	50
18 de mayo. Día Internacional de los Museos. El poder de los museos en la formación docente inicial. Prof. Patricia A.	51
25 de mayo. Reflexiones en torno a la Semana de Mayo y al Primer Gobierno Patrio: La revolución de las iniciativas para una nueva gobernabilidad. Dr José Ignacio Mendoza.	55
Mujeres de la Historia. Juana Azurduy Llanos, heroína nacional Prof. Berta C. Wexler. Prof. Graciela C. del Valle Sosa.	56
25 de mayo. Santa fe y la revolución de mayo. Prof. Lic. María Paula Carignano.	62
La revolución en busca de sus símbolos. El poder de las semiósferas en el análisis histórico. Prof. Lic Estrella Mattia.	66
Junio	74
15 de Junio. Estanislao López. El Brigadier Montonero. Prof. Lic. Estrella Mattia.	75
20 Junio. Las mujeres del General. Prof. Norberto Sola	78
Mujeres de la Historia. Sargento Mayor María Remedios Del Valle Rosas, Madre de la Patria. Prof. Berta C. Wexler y Prof. Graciela C. del Valle Sosa.	79
Los caminos de la independencia Prof. Eliana Bertero.	84

Julio	89
9 de Julio de 1816. Independencia de las Provincias Unidas de Sud América. Prof. José Manuel Candia.	90
Napalpí: La masacre olvidada. Prof. José Manuel Candia.	93
La entrevista de Guayaquil. José propone y Simón dispone. Prof. Lic. Estrella Mattia.	96
Mujeres de la Historia. Y la Revolución fue de todos. Mujeres de la independencia del río de la plata. Prof. Berta Catalina Wexler. Prof. Graciela Cristina del Valle Sosa.	100
Agosto	106
17 de agosto. San Martín y la libertad como dimensión colectiva. Prof. Sebastián Merayo.	107
17 de agosto. La Pedagogía San Martín. Profesor José Manuel Candia.	109
Las mujeres en el ejército de los andes. Transgresión y silencio. Prof. Berta Catalina Wexler - Prof. Graciela Cristina del Valle Sosa.	111
Reflexiones acerca de los orígenes del campo jurídico en la Argentina (1812-1820). Prof. Estrella Mattia. Prof. Aldo Nicolini.	118
¿Y si hablamos de San Javier? Repensar el currículum desde la historia local. Prof Analía González. Prof. Cintia Grenat. Prof Nanci Sabá	123
Septiembre	126
11 de septiembre. El fuego se enciende cada día. Dra. Carina Cabo.	127
17 de septiembre. Homenaje a profesoras y profesores del nivel superior. Itinerario de entrevistas. Prof. María Fernanda Foresi. Prof. Jorge Solhaune. Prof. María Eugenia Meyer. Prof. Ana España. Prof. Oriana Mazzoni CIPES. Prof. José Manuel Candia. Prof. Aldo Ruiz. Prof. Ivana Romero. Prof. Analía Massera. Prof. Claudia Ortega. Prof. María Alejandra Grenón. Prof. María Claudia Villarreal. Prof. Walter Pighin. Prof. María Paula Carignano. Prof. Gustavo Gauna. Prof. Pedro Dabin. Prof. Rafael Alberto Neiro. Prof. Mariana Morello. Prof. Judit Riquetti. Prof. Silvana Leiva. Prof. Alcides Musín. Prof. Fabio Montero. Prof. Claudia Liva. Prof. Luz Roncero. ISP N° 8	129 130 130 132 133 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 142 143 145 146 147 148 148 150 151

Prof. Laura Mendoza.	153
Prof. María Fernanda Villa	153
Prof. María Alejandra Echeverría.	155
Prof. Laura Tataryn.	156
Prof. Silvia Guemes.	158
21 de Septiembre. Itinerario de entrevistas. Lucía Rossi.	159
Prof. Tobías Crudelli.	160
Octubre	162
11 de Octubre. Último día de libertad de los pueblos originarios en América. Prof. José Manuel Candía.	163
12 de Octubre. Mujeres de la historia. Itinerarios de rebeldías Americanas. Berta Catalina Wexler. Graciela Cristina del Valle Sosa.	164
Tradición: Un concepto importante en la escuela de hoy. Profesora Noemí G. Castiglione	172
En los orígenes de Santa Fe «La vieja». El acto fundacional como acto colonial. Marina Carla Caputo.	174
Voces Santafesinas: La soberanía Nacional. Prof. Bárbara Lalima Castillo. Rosario. Prof. Walter Lionel Pighin. Prof. Pablo Rolón.	180
Día Internacional del Profesor de Francés. El profesor de francés, mediador cultural y creador de futuro. Prof. Gisela Greco. Prof. Roxana Polit	181
Noviembre	184
24 de Noviembre 2022. Día Internacional del profesor y la profesora de Francés. Profesora Mariángeles Torcetta.	185
Entre la oralidad y la escritura, la permanencia de la memoria y la existencia de la historia. Profesora Estrella Mattia.	187



Enero

27 DE ENERO

Pensar el Holocausto: Herida a la Humanidad en su conjunto.

Ministerio de Educación Santa Fe.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/pensar-el-holocausto-herida-a-la-humanidad-en-su-conjunto-3/>

Desde el Ministerio de Educación de Santa Fe, compartimos con la comunidad educativa santafesina una reflexión sobre lo acontecido el 27 de enero de 1945 cuando fue liberado Auschwitz, a modo de aporte para fortalecer la Pedagogía de la Memoria. Más de un millón de judíos fueron asesinados en el campo. Cuando llegaron los aliados, solo encontraron 7 mil sobrevivientes famélicos y enfermos.

El historiador Léon Poliakov concibió «la solución final como un crimen único, la matanza de todo un pueblo, un genocidio, en el que todos se ensuciaran con sangre y no pudieran retroceder. De los 6 millones de civiles judíos asesinados, un millón y medio fueron niños. Les dio prioridad en el aniquilamiento porque mañana podían ser testigos. El día de la liberación de Auschwitz fue convertido por la ONU como el Día Universal de recordación del Holocausto». Bernardo Kliksberg (2021): <https://www.amia.org.ar/2021/02/12/reflexiones-sobre-el-holocausto/>

En los complejos procesos sociales de los genocidios podemos encontrar una periodización común determinada en primer lugar por la construcción de una otredad negativa, el hostigamiento, el aislamiento espacial, la deshumanización, el exterminio, la realización simbólica y la negación.

Las prácticas sociales genocidas implican «aquellas tecnologías de poder cuyo objetivo radica en la destrucción de las relaciones sociales de autonomía y cooperación y de la identidad de una sociedad, por medio del aniquilamiento de una fracción relevante (sea por su número o por los efectos de sus prácticas) de dicha sociedad y del uso del terror, producto del aniquilamiento para el establecimiento de nuevas relaciones sociales y modelos identitarios». (Feierstein, D. 2007)

Es posible afirmar que el Holocausto constituye un punto de inflexión en la historia universal; pensarlo, re-pensarlo desde la memoria colectiva en las aulas es ir más allá de un relato o una efeméride, es contribuir a la implementación de acciones educativas y de la mano de políticas públicas que promuevan un abordaje pedagógico sobre terribles experiencias del pasado, lo cual conlleva como premisa la denuncia de toda forma de exclusión y discriminación del presente.

La historia del Holocausto/Shoá es también la historia del capitalismo, que puso al servicio de la destrucción de la humanidad los mayores avances tecnológicos y organizativos de su época. El dispositivo exterminador, en tanto un genocidio es un crimen contra la humanidad, sancionado por leyes, declaraciones y convenios internacionales, cada uno de estos episodios es una herida a la Humanidad en su conjunto, y nos transforma a todos los seres humanos en sus víctimas.

La popular frase de Theodor Adorno «si la educación tiene un sentido, es evitar que Auschwitz se repita» puede convertirse en un horizonte tan necesario como desafiante para estudiantes y educadores/as. A 77 años de aquel hecho histórico es necesario repensar los genocidios como practica social y política, también es imperante educar en el respeto por la diversidad como modo de vida en un mundo fraternal.

Recomendamos profundizar este hecho histórico trascendental en la historia de la humanidad que no puede caer en el olvido ni en la indiferencia, a través de los siguientes recursos:

HOLOCAUSTO: PREGUNTAS, RESPUESTAS Y PROPUESTAS PARA SU ENSEÑANZA a cargo de María Celeste Adamoli y Federico Lorenz. -1ª ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Esta

publicación, elaborada en el marco del Programa *Educación y Memoria*, constituye un material de apoyo para pensar, debatir y problematizar algunos de los temas relevantes en relación al Holocausto. Continúan una línea de trabajo comenzada con las publicaciones: *La Shoá en la pantalla* (2007) y *Memorias en fragmentos* (2007/ 2009):

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005100.pdf>

FILOSOFÍA AQUÍ Y AHORA: Pensar Auschwitz. En el ciclo de Canal Encuentro el filósofo argentino José Pablo Feinmann en este audiovisual se detiene sobre la construcción de pensamiento en relación a los Derechos Humanos y la identidad:

<https://youtu.be/-PFI0dgkejM>

SARA RUS. TENGO QUE CONTAR – Canal Encuentro. Sara Rus tuvo que vivir y sobrevivir dos veces en su vida a la intolerancia y el odio. Sobreviviente de un campo de concentración. Luego de ser liberada, la recuperación de su salud y el reencuentro con Bernardo, su amor, le permitieron a Sara Rus devolverle sentido a su vida. Tras pasar por Berlín –en el campo de refugiados– y París, ingresó a la Argentina a través de Paraguay, junto con su madre y su esposo. La llegada a Buenos Aires fue el inicio de un nuevo momento, pleno y con iniciativa, enriquecido por el nacimiento de sus hijos, Daniel y Natalia:

<https://youtu.be/60rsKFjAH-k>

<https://youtu.be/G3m2XCKnOB8>

<https://youtu.be/T-yZVQXx628>

Invitamos a sostener ejercicios de memoria como acto creativo, «para poder utilizar el pasado en la acción, a la vez que nos constituye a través del tiempo, en tanto nos permite construir una identidad personal, intersubjetiva, socio histórica. Ésta articula los fragmentos del pasado en diversas estrategias narrativas que, con un trasfondo último de carácter ético, nos constituyen como sujetos, como grupos, como pueblos y como humanidad» (Feierstein D. 2012).

Bibliografía.

Arent, Hanna. *La condición humana*. 1998 Paidós

Foucault, Michele. *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*. Ediciones La Piqueta
Equipo de Educación y Memoria.

Marzo



8 DE MARZO

«Las mujeres y la histórica jornada del 8 de marzo»

Prof. Berta Catalina Wexler. ISP N° 3 «Eduardo Lafferriere».

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/las-mujeres-y-la-historica-jornada-del-8-de-marzo/>

Como profesora del Instituto Superior del Profesorado N° 3 *Eduardo Lafferriere* de Villa Constitución, La Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, me comunicó a fines de agosto de 1995 que resultaba de interés oficial mi participación en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer a realizarse en Beijing.

Durante el mes de septiembre se formalizó la reunión mundial de mujeres más grande de la historia y este hecho se convirtió en el principal debate del ámbito internacional durante 15 días. La presencia de 32.000 representantes de distintas regiones del mundo vistió de múltiples colores las calles de China, hizo sentir idiomas, costumbres, festejos y reclamos propios de la diversidad de países y organizaciones que allí se reunieron, pero todas con un objetivo común: Igualdad, Desarrollo, Paz, lema de la convocatoria.

Llegar a China, país tan lejano del nuestro, el más poblado de este planeta, durante «su estación de oro» fue un desafío.

Dejar nuestras familias, nuestro trabajo, nuestros países de origen fue un esfuerzo económico y personal muy grande, pero nos permitió entender otras formas de vida, de cultura, de organización y política; todas con un objetivo común: eliminar la discriminación contra la mujer y ponerla en pie de igualdad con el hombre.

Emociones y sorpresas nos deparaba este evento. Cada delegación o personas que llegaban tomaban una visión diferente de lo que China ofrecía para garantizar el feliz desarrollo y término de las actividades. Ante las numerosas e infundadas versiones sobre lo que podían llegar a hacer las mujeres, el Comité Organizador montó un dispositivo de control importante en los lugares estratégicos, sobre todo en Pekín, pero a la vez nos brindaban una cálida y bienvenida estadía. Algunos gobiernos como el de Estados Unidos y numerosos medios de prensa internacionales montaron un gran operativo para influir en el Foro.

Se reunieron 2000 delegados de 184 países participantes que tenían voz oficial de los gobiernos y 30.000 mujeres de las Organizaciones No Gubernamentales que realizaron un FORO de las O. N. G. en la localidad de Huairou distante a unos 60 km de la capital, tramo que se cubría por autopista en algo más de una hora. Funcionó en un predio de 42 hectáreas y se realizaron reuniones plenarios, talleres sobre múltiples temas que afectan a las mujeres, actividades culturales y paseos turísticos. Cinco tiendas regionales y siete establecidas para reuniones espontáneas dieron marco al contacto entre tantas y tan variadas discusiones como así también para exposición de trabajos y artesanías. Se proyectaron 5000 actividades.

Las cuestiones de idioma fueron a veces el gran problema que no nos permitió, mejor comunicación, sobre todo a las de habla hispana. La gran reunión fue más que un evento y a pesar de todos los inconvenientes que se pudieron plantear fue una poderosa manifestación de lucha de las mujeres del mundo que son oprimidas que se transformó en un arma para avanzar junto a los hombres en pie de igualdad, por una sociedad más justa y solidaria.

Historia de la celebración 8 de marzo

En el mundo entero ya se venía recordando la historia de las mujeres trabajadoras que lucharon desde mediados del SXIX, que en este proceso tanto en Europa como en Estados Unidos se habían incorporado en forma masiva, igual que los niños al trabajo fabril, surgiendo agudos problemas sociales. Las protestas se originaron porque las jornadas de 15 y 18 horas eran insalubres y agotadoras.

Sin embargo, vamos a repasar el origen de la histórica jornada del 8 de marzo «ya que contrariamente a lo que se cree no radica en un único acontecimiento sobre el que haya consenso historiográfico sino que ha de buscarse en el contexto histórico e ideológico mucho más amplio^[2]». Graciela Tejero Coni desde el Museo de la Mujer Argentina plantea que la versión más difundida es la del 8 de marzo de 1908, sobre las mujeres de la fábrica Cotton en Nueva York que declararon la huelga ese día en 1908, donde a consecuencia de un incendio el dueño las encerró y se quemaron 129 obreras son erróneas. Las fuentes investigadas sospechan de la fecha ya que el calendario marca ese «día como domingo, un día muy extraño para declarar una huelga^[3]». A principios de 1909, en Estados Unidos, miles de mujeres marcharon en Chicago y Nueva York pidiendo mejores salarios y derecho al voto y también en 1910, en algunas naciones de Europa, donde lograron acceder a la Enseñanza Superior.^[4]

Tejero Coni plantea que sí hubo un incendio donde murieron muchas trabajadoras inmigrantes entre los 17 y 24 años en una fábrica Triangle Shirtwaist de Nueva York. De 123 mujeres, 23 de ellas murieron porque no pudieron salir del edificio ya que las puertas de emergencia habían sido cerradas. Este episodio no fue un 8 de marzo sino el 25 de marzo de 1911^[5].

En agosto de 1910 en Copenhague (Dinamarca), al realizarse un Congreso de Mujeres Socialistas, Clara Zetkin, líder del movimiento alemán propone que se declare una fecha como «Día Internacional de la Mujer Trabajadora», recogiendo la lucha de las mujeres socialistas norteamericanas que desde 1908 llevaban a cabo por el derecho al voto, propuesta que escucharon mujeres procedentes de 17 países y aprobada de forma unánime.

Son sumamente reveladoras las investigaciones de Coni afirmando «que los orígenes están en el movimiento de mujeres socialistas de finales del S XIX que supo enlazar su lucha por el derecho al voto y a ocupar cargos públicos, con el derecho a trabajar y a la enseñanza, al fin de la discriminación y la esclavitud sexual y la urgencia de preservar la paz mundial.

La primera declaración internacional de la mujer se produjo el 19 de marzo de 1911 y fue protagonizada por Austria, Alemania, Dinamarca y Suiza donde se conmemoró el *Día Internacional de la Mujer Trabajadora*. Más de un millón de mujeres participó públicamente en la celebración. En estos primeros años aconteció en fechas diferentes según el país, pero en 1914 a propuesta de las alemanas el *Día Internacional de la Mujer* se celebró por primera vez el 8 de marzo en Alemania, Suecia y Rusia^[6].

En este último país, según las Naciones Unidas fue el 23 de febrero, de acuerdo al calendario juliano utilizado entonces, o el 8 de marzo, según el almanaque gregoriano:

«El hecho de que este día se celebre el 8 de marzo está estrechamente vinculado a los movimientos feministas durante la Revolución Rusa de 1917: como reacción ante los dos millones de soldados rusos muertos en la guerra, las mujeres rusas escogieron de nuevo el último domingo de febrero para declararse en huelga en demanda de *pan y paz*. Los dirigentes políticos criticaron el oportunismo de la huelga, pero ellas la hicieron de todos modos. El resto es historia: cuatro días después el Zar se vio

^[1] Profesora especializada en Historia y Máster en Problemática de Género. Jubilada del Instituto Superior N° 3 de Villa Constitución y actualmente forma parte del Comité Académico de la Revista Historia Regional de la Sección Historia. Es miembro activo del CEIM (Centro de Estudios Interdisciplinarios de las Mujeres) Facultad Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, de la Junta de Estudios Históricos de la Provincia de Santa Fe, y del Museo de la Mujer Argentina. Email: bertawexler@yahoo.com.ar

^[2] Tejero Coni, Graciela. Sobre la verdadera historia del 8 de marzo. Buenos Aires, Revista la Marea <https://revistalamarea.com.ar/acerca-de-la-historia-del-8m/>

^[3] Ibidem

^[4] Berbetti Antonella. 8 de marzo: por qué se conmemora el Día Internacional de la Mujer. <https://www.eldestapeweb.com/sociedad/dia-de-la-mujer/8-de-marzo-por-que-se-conmemora-el-dia-de-la-mujer->

^[5] Tejero Coni, ob. cit.

^[6] Ibidem

obligado a abdicar y el gobierno provisional concedió a las mujeres el derecho de voto^[7]».

El gobierno provisional formado luego se consagró gracias también a la lucha de las mujeres bolcheviques. Alexandra Kollantai que ocupaba un puesto en el gobierno consiguió que el 8 de marzo se considerase como día oficial en la Unión Soviética.

En 1945 las delegadas de la Primera Asamblea General de la ONU en San Francisco, exigieron que las reivindicaciones de las mujeres fueran debidamente enarboladas y se estableció una Comisión Autónoma sobre la condición de la mujer. Recién en 1951 se hacen realidad las exigencias de las luchadoras de la industria textil de Nueva York (igual remuneración por igual trabajo). Se establece un acuerdo que los salarios deben ser establecidos sin discriminación basada en el sexo. Si bien las Declaraciones hablan de igualdad en la práctica no se concretó este lema en numerosos sectores del planeta.

Día Internacional de la mujer

El año 1975 fue declarado como el *Año Internacional de la Mujer* y la ONU reconoció el 8 de marzo. Sin embargo, este organismo tergiversó los hechos para dar una versión a su conveniencia, ignorando las verdaderas luchas de las mujeres rusas que condujeron a esta celebración, por las iniciales jornadas de 1917. Ese país logró que se unificara la fecha hasta la actualidad «y que millones de mujeres lo reconozcan como día internacional de lucha por sus derechos^[8]».

Las mujeres son doblemente oprimidas como trabajadoras y amas de casas. La discriminación no fue superada y la crisis ha golpeado más a las mujeres de los países como los nuestros, porque ellas son las que soportan sus efectos como administradoras de los hogares, preocupadas por la salud, educación y la alimentación de sus hijos.

«El reducido acceso a los niveles de decisión de la vida pública y privada, así como las múltiples formas de violencia (violencia doméstica, violaciones, acoso, pornografía, femicidios, etc.) son señales de las condiciones de desigualdad en que están las mujeres de nuestra sociedad. Adoptar un enfoque de género significa modificar los términos de equidad y justicia^[9]».

Los últimos años la presencia de mujeres en las calles de todo el mundo contra el machismo, ha cambiado la fisonomía de sus demandas. Miles de mujeres pelean día a día por *ni una menos*, todas en las calles exigiendo justicia, salud y mejores condiciones de convivencia en la sociedad patriarcal en la que vive la gran mayoría. Y estas demandas se visibilizan y ponen a viva voz en el Paro Internacional del 8 de marzo, cumplido año a año en todo el mundo y conocido como Movimiento *8M*:

«El movimiento fue creado a finales de octubre de 2016 como respuesta a la violencia social, legal, política, moral y verbal actual que sufren las mujeres contemporáneas en diversas latitudes y fue promovido por organizaciones de mujeres de más 50 países para visibilizar la violencia machista en todas sus formas y expresiones: sexual, social, cultural, política y económica^[10]».

Las mujeres con la fuerza de sus luchas han podido transformar la sociedad. Ejemplos muy elocuentes se dan en este siglo XXI donde miles de jóvenes se movilizan por la educación no sexista, por conquistar derechos de igualdad con los hombres y contra todas las formas de violencia contra la mujer. Pasaron 27 años desde que participamos en la Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing 1995^[11], aun su lema *Igualdad, Desarrollo y Paz* no llegan a concretarse en todas partes, van cambiando la vida y el pensamiento feminista. Allí vamos en nuestro día, con el nuevo Paro Internacional de Mujeres este 8 de marzo de 2022.

^[7] Naciones Unidas. Día Internacional de la mujer. 8 de marzo <https://www.un.org/es/observances/womens-day/background>

^[8] Tejero Coni, ob. cit.

^[9] Wexler Berta y Sosa Graciela. "Abrir los ojos". La violencia de género: un proyecto de lectura y escritura. En Bach Ana María- editora-: Género y docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio. Miño y Dávila. Buenos Aires, agosto, 2017.

^[10] https://es.wikipedia.org/wiki/Paro_Internacional_de_Mujeres

^[11] Viajó también a Beijing, un compañero del Instituto del Profesorado de Villa Constitución, con quien hicimos algunas visitas a la histórica ciudad. José Magni, profesor de Matemática aprovechó un paquete turístico y llegó a recorrer nuestro el evento del Foro de las Mujeres en la Conferencia Mundial y participó de la gran marcha con la enorme bandera celeste y blanca por los reclamos y derechos para las mujeres.

21 DE MARZO

La educación inclusiva: una mirada necesaria

Prof. Fernández Andrea. Prof. Ferreyra Florencia. Prof. Cámara Claudia. Prof Lucero Irina.

ISP N° 8 «Almirante Guillermo Brown».

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/dia-mundial-de-las-personas-con-sindrome-de-down-una-reflexion-necesaria/>

Existen, en la actualidad, numerosas estrategias tendientes a la visibilización, pero que no son suficientes para que el conjunto de la sociedad tome conciencia, para lograr una mayor inclusión de todas las personas con discapacidad al sistema educativo, al mercado laboral y a la sociedad en general. Para ello, resulta necesario garantizar los derechos a través de los distintos organismos e instituciones de cada Estado-Nación, a partir de las legislaciones correspondientes y de políticas públicas que lo viabilicen. En este punto, cabe destacar la importancia de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), creada en 2006. En Argentina, dicha Convención tiene fuerza de ley desde 2008 y está registrada bajo el número 26.378. Es en el artículo 24 donde se encuentra desarrollado el derecho de las personas con discapacidad a recibir Educación de calidad. Finalmente, cabe mencionar la relevancia de la Resolución N° 311/16 del Consejo General de Educación que regula y garantiza la promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad.

Una educación inclusiva para todas las personas

En particular, este texto está pensado con el objetivo de dar a conocer los marcos legales que amparan en lo educativo a las personas con discapacidad y a las acciones concretas que se realizan desde los Profesorados de Educación Especial del ISP N° 8 *Almirante Guillermo Brown*, de la ciudad de Santa Fe.

Nuestro sistema educativo se encuentra conformado en la actualidad por diferentes niveles (Inicial, Primario, Secundario y Superior) y modalidades (Permanente de Jóvenes y Adultos, Especial, Artística, Intercultural Bilingüe, Carcelaria, Hospitalaria, entre otras). En la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, puede encontrarse un artículo específico, destinado a la Educación Especial, orientado a la garantía del acceso de todas las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en cada uno de esos niveles y modalidades.

Esta garantía del acceso, tiene como objetivo fundamental la inclusión, término que consideramos coyuntural para pensar los procesos educativos en este marco. El concepto de inclusión difiere del de integración, dado que el segundo, refiere a la creación de espacios, productos y proyectos específicos para Personas con Discapacidad (PcD); mientras que el primero, implica un reordenamiento de los ya existentes para que todas las personas puedan participar en igualdad de condiciones de los mismos. Hablar de inclusión, es por lo tanto, posicionarse en un enfoque filosófico, social, político, ético, cultural, económico y pedagógico.

Entre otros propósitos, la educación inclusiva persigue la convivencia en la pluralidad en las instituciones escolares, la definición de políticas que protejan el interés de los sujetos de la educación, la promoción de alfabetizaciones múltiples y, fundamentalmente, la valoración de las capacidades de todos y todas. La educación inclusiva no hace referencia a la educación para personas con discapacidad, sino que refiere a la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como «una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diver-

sidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje».

Los profesorado de Educación Especial en Santa Fe

En la ciudad de Santa Fe, y desde 1989, existe una propuesta educativa que apunta a la formación de profesionales de la educación con una mirada inclusiva y que recibe estudiantes de todo el centro-norte de la provincia, como así también de Entre Ríos. Entre sus carreras de Educación Especial, puede optarse por el Profesorado con Orientación en Ciegos y Disminuídos Visuales, el Profesorado con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos y el Profesorado con Orientación en Discapacidad Intelectual.

Foto: Estudiantes del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual en el cierre del Taller de docencia I, año 2019. (De izquierda a derecha: Lucero, Irina; Casanova, Ayelén y Ramírez, Laura)

Testimonio de Irina Lucero, estudiante de 4^{to} año

Trayecto educativo y formación para alojar la diversidad

Cursando ya el cuarto año del Profesorado para Personas con Discapacidad Intelectual me encuentro más distante de las modestas utopías de ingresante que anhelaba la implosión transformadora del sistema para validarme como futura docente que pretende asumir un rol de garante del derecho a la educabilidad de todxs sus educandxs.

Para ello fue necesario el arduo proceso de aprender y desaprender, entender que todo lo que no se nombra no se visibiliza y por ende no existe o está vedado; pelear y debatir la palabra inclusión, nunca a merced de la inercia, sino por el contrario, construyendo con las otredades que habitamos las aulas cómo acoger la alteridad, cómo hacer para que no sea meramente discursivo, cómo garantizar el cumplimiento de las políticas públicas educativas producto de años de luchas de los cientos de colectivos que representan a las Personas con Discapacidad.

Osadamente diré que una de las formas, incluso con la educación bimodal en pandemia, fue la de deslegitimar los discursos que pretenden quitarle complejidad a ciertos debates: la inclusión es la respuesta para reconocer la diversidad funcional como una posibilidad de desarrollo profesional tendiente a propagar y ampliar la definición de humanidad tan singular a cada unx de nosotrxs como futurxs profesionales. De lo contrario, estaremos perpetuando los intentos burdos que prolongan opresiones hacia las minorías. Las Personas con Discapacidad nos interpelan a desandar la mirada capacitista, a promocionar cambios radicales de pensamientos, miradas y sentires, ya no puestos en el sujeto y su *supuesto* déficit, si no por el contrario en las respuestas que debemos brindar para eliminar las barreras actitudinales socioculturales, brindando los apoyos pertinentes y la accesibilidad tendientes a potencializar lo que cada identidad trae consigo, no obligando a adecuarse o adaptarse a una hipotética normalidad.

Bien sabido es que en esta jornada en particular se visibiliza a las Personas con Síndrome de Down, es por ello que como estudiantes debemos exigir el cumplimiento efectivo de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral con perspectiva de diversidad funcional, para alejarse así del capacitismo imperante, para no infantilizar los actos pedagógicos, para respetar las singularidades cancelando el halo mágico de ver en nuestros potenciales educandos a seres especiales, de no arquetipizar sus sexualidades, y ante todo, no alojar la sensiblería. Podemos seguir cambiando medias o no y eso siempre será válido, pero lo imperante es revisar los constructos sociales en torno a nuestras propias conductas que garanticen la plena aplicación de un derecho humano inalienable: la educación inclusiva para todxs.

El monte Taigeto ha prescindido, los intentos de normalizar ya pertenecen a viejos paradigmas, la inclusión debe dejar de ser una teoría bien fundamentada para convertirse en praxis plena; gracias al profesorado por la posibilidad de acceder a tantos conocimientos válidos, gracias a mis compas y docentes por los necesarios debates para la deconstrucción, gracias a las incansables luchas de las Personas con Discapacidad y sus familias por mostrarnos que otras aulas son posibles, ojalá en un futuro no muy lejano podamos revertir el nombre de la carrera también, porque como diría Constanza Orbaiz *especiales son las pizzas*.

Bibliografía.

Convención de los derechos de las personas con discapacidad (2008) Recuperado de: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Consejo federal de Educación (2016): Resolución 311/ 16. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-ii-res-311-cfe-58add83aa4885.pdf>

López, D. (coord) (2009). Educación Especial, una modalidad del Sistema educativo en Argentina: orientaciones I. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

24 DE MARZO

Lo Histórico y lo simbólico. Recuperar y trascender la memoria colectiva

La conmemoración de fechas históricas, constituyen un ejercicio de la memoria.

Prof. R. Alberto Neiro. ISP 62 «Angela Cullen» – San José de la Esquina.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/lo-historico-y-lo-simbolico-recuperar-y-trascender-la-memoria-colectiva/>

Recuperar efemérides, recreando y visibilizando tanto el proceso histórico concreto como su significación en el plano de lo simbólico es menester vital para propender a una educación en valores democráticos, respeto a los Derechos Humanos y mantener la memoria viva respecto a la tragedia que significó el último golpe cívico militar de 1976.

La Historia Reciente Argentina y su contemporaneidad nos muestra la aparición de la violencia estatal sobre la sociedad civil, que podemos hurgar en el Siglo XX, comienza a partir del derrocamiento de un gobierno democrático en 1955, donde tanto las fuerzas represivas sublevadas contra un gobierno legítimo y legal, en formato de militares y civiles, comenzó una escalada de violencia política, que atravesó, toda la década del 60 y llegó a su cenit a partir de la nueva década setentista.

La violencia estatal y para estatal ejercida contra núcleo poblacional, en particular, trabajadores, jóvenes y mujeres, constituyó un presagio de una catástrofe social, como fue el golpe de 1976.

El recorrido histórico entre 1955 y 1976, nos exhibe una sociedad propendiendo a recuperar derechos conculcados y un protagonismo social que los sectores dominantes obturaron durante mucho tiempo.

Esa efervescencia socio-cultural con diversos dispositivos políticos, fue generando una sociedad movilizadora y en búsqueda, tal vez no demasiado clara, de horizontes de bienestar material y de dignidad humana que, colisionó con las clases dominantes argentinas que pugnaban por mantener sus privilegios.

Las interrupciones Constitucionales

Desde 1930, donde se produce el primer golpe de estado contra un gobierno democrático y la réplica de los mismos hasta el último de 1976, exhuma atávicas contradicciones entre los intereses populares y de las clases dominantes que defienden a cualquier costo sus privilegios materiales, sociales y de élite.

En este sentido el autodenominado *Proceso de Reorganización Nacional*, eufemismo trágico y perverso desde lo discursivo, constituye el punto más alto de las violaciones masivas y sistemáticas de los Derechos Humanos en Argentina.

El Plan Sistemático de exterminio, desaparición y torturas de amplios sectores sociales, implicó un entramado de complicidades y encubrimientos de sectores civiles e institucionales, que fueron permeables y participes en diferentes niveles del genocidio producido contra la sociedad argentina.

A partir de la recuperación democrática en 1983, comienza un tortuoso, sinuoso y complejo, pero claro camino por Memoria, Verdad y Justicia, sobre la tragedia de 1976.

Es aquí donde los caminos se bifurcan en pos de Justicia y reparación histórica para las innumerables víctimas de la dictadura cívico-militar, pero también la educación argentina en diversas formas, modalidades e instrumentos, comienza otro proceso de recuperación de la Memoria Histórica, procurando introducir el reciente y trágico derrotero histórico, en un insumo de valor en términos de Derechos Humanos, conocimiento del pasado reciente, visibilizando el proceso histórico, llevándolo al interior de las instituciones educativas y al espacio áulico.

En esta dirección, la institucionalidad educativa, recupera y obtiene un protagonismo necesario para dotar de una narrativa histórica con un relato acorde a lo sucedido procurando un herramental pedagógico donde la práctica docente toma centralidad en aspectos no mencionados hasta ese momento: Democracia y Derechos Humanos.

Pedagogía de la Memoria.

Próximo a cumplir 40 años del fin de la dictadura cívico-militar y la recuperación democrática, se impone la necesidad de tanto, revisar nuestras prácticas docentes en relación a sostener la memoria colectiva, reivindicando Verdad y Justicia, como realizar una introspección de la variedad del instrumental pedagógico-didáctico en la enseñanza de la Historia Argentina reciente como de poner en su justo término, la reivindicación de valores democráticos y de Derechos humanos.

Es por ello que quienes ejercemos la docencia en instituciones de Nivel Superior, siendo Formadores de Formadores, debemos trabajar en una actualización permanente desde lo formativo y pedagógico, para poder transmitir, interpelar e interpelarlos, tanto a nuestros estudiantes, como entre el mismo colectivo docente, donde el debate y la reflexión permanente, nos posicioné en un lugar de referencia educativa.

Cerca de las cuatro décadas del fin de la dictadura cívico-militar, entendemos que la permanente e incesante investigación histórico-política de nuestro pasado reciente, logra producir conocimiento histórico novedoso, que debe ser volcado en los espacios institucionales educativos donde ejercemos nuestra práctica.

Asimismo, la producción de conocimiento científico sobre aspectos aún oscuros o no develados de las violaciones sistemáticas de los derechos humanos, nos auto impone, la necesidad de socializar colectivamente ese saber científico.

Profundizar la enseñanza y el conocimiento del proceso histórico 1976-1983, operar dispositivos diversos en efemérides, actividades áulicas y extra áulicas, de extensión comunitaria, las producciones articuladas entre docentes-alumnos-comunidad, nos posibilita mantener vivo un debate necesario sobre nuestro pasado reciente.

El golpe de estado de 1976, constituye tal vez, la mayor tragedia humana en término de costo de vidas y sufrimiento de amplios sectores sociales, de nuestra historia. Pero también vincula la implementación de un proyecto económico cuya matriz social, propugnaba un país para pocos, de minorías iluminadas, que sostuvieron históricos privilegios en detrimento del conjunto del pueblo argentino.

Precisamente, nuestra labor docente consiste en articular y relacionar diversos componentes políticos, sociales, educativos, laborales, etc., que suelen aparecernos como separados o fragmentados en términos del conocimiento histórico, pero que debemos observarlos como un componente único, donde el proyecto que intento la dictadura, no fue solo la represión sobre la sociedad per se, sino esencialmente tenía objetivos claros y contundentes, disciplinar a los sectores populares a un modelo

societal, Pre Ley Saenz Peña o similar a la Generación del 80 de fines del Siglo XIX, lo cual significaba una sociedad profundamente desigual.

Es por ello, que la consigna Memoria, Verdad y Justicia la profundización del conocimiento del período, en diferentes modalidades, es un imperativo categórico de la educación argentina. No pueden pasar ni desapercibidos ni reducidos, ni minimizados tanto el conocimiento de lo histórico fáctico como su implicancia histórica y su imbricación social.

El colectivo docente argentino y santafesino lo sabe y trabaja cotidianamente, para recupera la Memoria Colectiva, recrear los hechos históricos y darle una alta significación a lo simbólico.

Los desaparecidos, muertos, torturados, exiliados y todas y todos aquellos que sufrieron ese escarnio, merecen nuestro recuerdo permanente.

Autor: R. Alberto Neiro

Profesor de Historia (UNR)

Lic. Pedagogía Social (USAL)

Magister en Cs Sociales mención Sociología y Política – FLACSO

Docente Universitario y Provincial.

Integrante de la Cátedra Armenia UNR

Docente: ISP 62 *Angela Cullen* – San José de la Esquina.

24 DE MARZO

Recordar el 24 de marzo: conmemoración, reflexión crítica y justicia

Prof. María Laura Tornay. ISP N° 8 «Almirante Guillermo Brown» de Santa Fe. ISP N° 64 «Ana María Fonseca» de Santo Tomé.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/recordar-el-24-de-marzo-conmemoracion-reflexion-critica-y-justicia/>

Las efemérides –acontecimientos notables que se recuerdan en su aniversario– han servido para construir discursos de país, sentimientos de pertenencia, afinidad por grandes figuras y nociones de lo patrimoniable. Durante casi 200 años y en consonancia con la consolidación de los Estados nacional y provinciales, en ellas ha prevalecido el reconocimiento a figuras masculinas militares o letradas, a fechas de procesos políticos épicos identificados con el origen del país, o acciones reivindicativas de la soberanía nacional. Tal vez la menos *argentina* y más hispanoamericana de las efemérides nacionales, la del 12 de octubre, fue la que más temprano tuvo una necesaria deconstrucción crítica, resultante de las acciones de los grupos indígenas/indigenistas y de los estudios académicos, lo que condujo al cambio de su denominación y de su sentido a favor de la diversidad cultural. Es cierto que también el 1º de mayo amplía lo conmemorable al importante ámbito de las luchas sociales y la conquista de derechos de las y los trabajadores, y que su instauración oficial resulta de una larga historia de movilización obrera internacional y argentina, en la que se lo afrontaba no como festejo sino como combate. El 24 de marzo, *Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*, es una conmemoración que modifica el cuadro de efemérides de nuestro país, apartándose de las edades de oro pasadas o proyectadas.

El 24 de marzo es el día en el que se recuerda en Argentina a las víctimas de la última dictadura militar que usurpó el poder entre el 24 de marzo de 1976 y el 10 de diciembre de 1983, y tiene el objetivo de hacer comprender sus graves consecuencias sociales, económicas y políticas así como de comprometer a la ciudadanía en la defensa de los derechos constitucionales y del régimen político democrático (Min. Educación, web). Devino efeméride nacional en 2002 a partir de la movilización por los derechos humanos iniciada ya en contexto de dictadura y ampliada a partir de 1984, con lo que tiene el mérito de resultar de una exigencia social y no solo de una voluntad gubernativa. Es una efeméride que denuncia la violación de derechos políticos, el asesinato planificado y sistemático a opositores por parte de agentes y estructuras estatales, la interrupción del proceso de movilización social gestado desde la segunda posguerra y en los años 60', el cierre de las alternativas económico-políticas en variantes de la izquierda, la mutilación de los sectores combativos dentro de las estructuras partidarias y sindicales, y el fracaso de proyectos revolucionarios que aspiraban a la igualdad social. Es una fecha que en esa denuncia intenta restituir y subsanar partes de esa derrota, con el objetivo de construir una memoria respetuosa de las luchas sociales, denunciar los atropellos autoritarios, exigir una investigación que resuelva los crímenes de las desapariciones, torturas, prisiones, sustitución de identidades y robos materiales, y reparar experiencias traumáticas producidas por el terror de Estado que se concretaron en víctimas singulares pero que afectan a la sociedad entera.

Qué fue e hizo la dictadura del 76

El 24 de marzo de 1976, el golpe de Estado que instauró una nueva dictadura militar en el país profundizó un proceso de disciplinamiento y reorganización de la sociedad argentina. Una Junta Militar se erigió como la máxima autoridad del Estado atribuyéndose la capacidad de fijar las directivas generales del gobierno y reemplazar y designar a todos los funcionarios. Implantada para revertir la movilización social y política de los años 60' e inicios de los 70', la dictadura autodenominada «Proceso de Reorganización Nacional» instaló el Estado de Sitio; consideró objetivos militares a todos los lugares de trabajo y producción; removió los poderes ejecutivos y legislativos, nacionales y provinciales; cesó en sus funciones a todas las autoridades federales y provinciales como así también a las municipales y las Cortes de Justicia nacionales y provinciales; declaró en comisión a todos los jueces; suspendió la actividad de los partidos políticos; intervino los sindicatos y las confederaciones obreras y empresarias; prohibió el derecho de huelga; anuló las convenciones colectivas de trabajo; instaló la pena de muerte para delitos de orden público e impuso una férrea censura de prensa, entre otras tantas medidas. Además de represión y silenciamiento, las políticas de la dictadura generaron condiciones favorables para el abandono de la profundización industrial, la especulación financiera, el endeudamiento externo, la estatización de deudas privadas y la comisión de delitos económicos por parte de funcionarios públicos y empresarios del sector privado.

Desde el punto de vista de los jefes militares, de los grupos económicos y de los civiles que los apoyaban, el origen de los conflictos sociales en Argentina y de la inestabilidad política imperante luego de 1955 estaba relacionado con el desarrollo de la industrialización y la modernización del país. Estos sectores afirmaban que se trataba de un modelo sostenido artificialmente por la intervención del Estado. Entendían que esto motivaba un exagerado crecimiento del aparato estatal y el fortalecimiento de un movimiento obrero organizado, capaz de defender sus intereses en la puja por la distribución de la riqueza. Por ello, las medidas aperturistas de la economía fueron, sobre todo, una decisión económica que perseguía objetivos políticos y sociales: transformar las relaciones entre los empresarios y los asalariados industriales urbanos, disciplinando fundamentalmente a las clases trabajadoras, pero también a una parte de los sectores capitalistas. (Min. Educación, 2010)

El Estado controlado por los militares empleó sistemáticamente el terror desde las instituciones públicas y también desde estructuras clandestinas. Como explica el historiador Luciano Alonso, la magnitud de la empresa represiva y su articulación con métodos de control sobre la educación, los medios de comunicación y las mismas formas de la vida cotidiana superaron con mucho la idea de la *guerra contra la subversión* que obró como el principal elemento legitimador del gobierno dictatorial. El régimen de violencia se distinguió por su intensidad, transversalidad y capilaridad, su carácter secreto y el recurso regular a la desaparición forzada. Las técnicas de violencia aplicadas alcanzaron un grado máximo y el nivel de aniquilamiento de opositores fue superior al de las otras dictaduras del Cono Sur. La dispersión del conflicto por toda la sociedad facilitó el desarrollo de un terror capilar. La represión se

dirigió sistemáticamente contra agentes colectivos e individuales que se entendían efectiva o potencialmente subversivos, pero fue transversal a la sociedad –aunque no la abarcara completamente– y produjo una profunda desarticulación de los espacios de resistencia. (Alonso, 2014)

Un problema: ¿cuándo comenzó el terror de Estado?

El brutal impacto del régimen dictatorial sobre la sociedad, los rasgos y los efectos de la represión estatal, el modelo concentracionario y la desaparición forzada de personas, han contribuido a ver a la dictadura como fractura histórica y, por tanto, al *24 de marzo* como un parteaguas y referencia automática de una experiencia sustancialmente distinta y aislable del conjunto temporal, tanto en relación con los años previos como con respecto a la etapa pos-autoritaria. La historiadora Marina Franco sugiere la necesidad de una reflexión crítica sobre el problema de la cronología de la violencia estatal de la última dictadura militar y la consideración de una continuidad relativa del fenómeno represivo entre 1966 y 1976, especialmente su temprano acrecentamiento durante los gobiernos constitucionales del 73 al 76 donde tuvo lugar una fuerte ofensiva intrapartidaria por parte del peronismo tradicional y de derecha respecto de los grupos juveniles radicalizados. Guiados por la lucha anticomunista y el contexto de *guerra contrarrevolucionaria* de la Doctrina de Seguridad Nacional, ya en estos gobiernos comenzó una lenta escalada de políticas estatales de carácter autoritario, disciplinatorio y represivo que incluyeron directivas y normas legales secretas de variada índole, represión parapolicial o paramilitar, censura informativa y cultural, incremento de las detenciones y agravamiento de las penas y condiciones carcelarias, e incluso el establecimiento del Estado de Sitio en 1974, que con sucesivas renovaciones permanecería en vigencia hasta el fin de la dictadura militar. Entre 1973 y 1975, una serie de medidas legislativas tendieron a achicar los espacios y posibilidades políticas del sindicalismo más combativo surgido hacia fines de los sesenta, se colocaron autoridades reconocidamente fascistas en el ámbito educativo, se impusieron leyes restrictivas de la actividad universitaria y se prohibieron libros y materiales considerados *subversivos*. Ello se sostuvo en el accionar de bandas armadas parapoliciales o provenientes de organizaciones de derecha y del sindicalismo peronista cuya forma más conocida –pero no la única– fue la Triple A, que funcionaron de manera articulada con las políticas intrapartidarias y gubernamentales de depuración del peronismo o antimarxistas en general. El clima represivo se endureció notablemente después de la muerte Perón, y el gobierno de *Isabelita* implicó un salto cualitativo en lo represivo al formalizar en las Fuerzas Armadas la tarea de la *guerra antisubversiva*, aunque ese endurecimiento se inscribió en una tendencia previa y ascendente que se remonta a mediados de 1973. (Franco, 2011)

Para inicios de 1976, el ejercicio de la violencia represiva había anulado la capacidad operativa de las organizaciones político-militares revolucionarias y promovía algo mucho más profundo: la retracción de la participación popular en la vida política y en las luchas sociales. Con el paso de un gobierno constitucional reaccionario a la dictadura militar se articuló la planificación y estructura jerárquica de la represión desde el más alto nivel de Estado nacional hasta los *grupos de tareas* encargados de los secuestros, torturas, desapariciones y robos. Las detenciones legales y clandestinas, así como el método de desaparición forzada, tuvieron como principal objetivo a los miembros de las organizaciones guerrilleras y sus agrupaciones colaterales, pero también abarcaron un espectro muy amplio de militantes sociales y políticos. (Alonso, 2014)

Muchas de las disposiciones de la Junta Militar implicaron la continuidad de la legislación de excepción instaurada progresivamente desde 1973, que se sumaba a medidas vigentes aún desde la dictadura de 1966. Pero desde 1976 se profundizaron los mecanismos represivos clandestinos para la desaparición forzada de personas y el robo de niños como nunca antes había existido, lo que explica que la memoria de la historia reciente sintetice en el *24 de marzo* el inicio del terrorismo de Estado. No obstante, la complejidad del fenómeno histórico represivo debe ser advertida tanto para la comprensión del fenómeno histórico en su profundidad como para el fortalecimiento de la conciencia democrática y el reclamo de justicia.

Enseñar y mantener la memoria

A 46 años del último golpe militar, las consecuencias del terror de Estado acrecentado a lo largo de la década de 1970 siguen requiriendo análisis y demanda de justicia. La fecha sintetiza la imposición de

una metodología sistemática de represión que se inserta en un proceso político complejo de avance autoritario y conservador. Las agrupaciones de Derechos Humanos que promovieron desde hace décadas su conmemoración muestran al resto de la sociedad, al mundo y al futuro los horrores de la violencia estatal, las limitaciones de la democracia en tanto no se resuelvan los crímenes de Estado, los legados del triunfo de una política y cultura reaccionaria y el trabajoso camino de la búsqueda de justicia. También en el *24 de marzo* recuperan la importancia de las luchas sociales y políticas de entonces, indispensables para entender lo que estaba en juego.

Recordar la fecha, preguntarnos por qué fue posible el terrorismo de Estado, indagar acerca de sus partícipes y colaboradores atendiendo a la complejidad de la trama que le dio forma y lo sostuvo, y entender sus hondas consecuencias, es una tarea ineludible que tenemos como sociedad para recomponer lo colectivo y mejorar nuestro presente.

Imagen de portada: Marcha de Madres de Plaza de Mayo y familiares de detenidos-desaparecidos y de niños apropiados durante la última dictadura militar argentina con las proclamas históricas de *aparición con vida*.

Bibliografía.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Sección *efemérides*. Sitio web institucional: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/efemerides/24-marzo-memoria>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2010). Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza. Libro digital: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005099.pdf>

Alonso, Luciano (2014). «Las violencias de Estado durante la última dictadura argentina: problemas de definición y análisis socio-histórico», en Waldo Ansaldi y Verónica Giordano (Coords.) América Latina. Tiempos de violencias, Buenos Aires, Ariel, pp. 191-213. En: https://www.academia.edu/34656192/Las_violencias_de_Estado_durante_la_%C3%BAltima_dictadura_argentina_problemas_de_definici%C3%B3n_y_an%C3%A1lisis_socio_hist%C3%B3rico

Franco, Marina (2011). «En busca del eslabón perdido: reflexiones sobre la represión estatal de la última dictadura militar», Estudios, N° 25, pp. 31-45. En: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/470/439>

Un valioso conjunto de recursos para trabajar en las aulas, que incluye investigaciones, cuadernillos didácticos, afiches, entrevistas, imágenes y cuentos, se ofrecen en la web de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros: <http://www.bnm.me.gov.ar/efemerides/dia-de-la-memoria/>

24 DE MARZO

Complicidad empresarial. Asignatura pendiente.

Prof. Pablo Rolón.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/complicidad-empresarial-asignatura-pendiente/>

A lo largo del SXX la Argentina padecerá sucesivos golpes de estados, pero el último de ellos –24 de marzo de 1976– a diferencia de los anteriores, ha desarrollado un proceso de Terrorismo de Estado, que incluyó mecanismos sin precedentes: desaparición forzada de personas, robo de niños/as, centros clandestinos de detención, *vuelos de la muerte* por citar algunos mecanismos y dispositivos de represión, dejando terribles consecuencias, en lo social y económico.

Este pasado reciente no exento de tensiones y controversias, está presente y nos interpela como una *historia viva* porque todavía existen abuelas y madres por ejemplo que buscan a sus familiares, conviviendo a la vez con cientos de represores que no han sido juzgados.

Por tal motivo, sin quitarle complejidad, se hace imprescindible un abordaje que incluya las variables económicas, políticas y sociales conjugadas en el entramado represivo.

«...A partir del golpe de Estado del 24 de marzo 1976 se produjeron profundos cambios en la estructura

económica argentina, que terminaron por conformar un nuevo modelo económico basado en la acumulación rentística y financiera, la apertura externa irrestricta, comercial y de capitales, y el disciplinamiento social. La dictadura militar se propuso restablecer la hegemonía del mercado en la asignación de recursos, restringir la participación del Estado y abrir la competencia de los productos nacionales con los extranjeros, aunque ello significara sacrificar la industria local...»

Para que los grupos financieros y económicos pudiesen ensanchar sus ganancias, había que terminar con la puja distributiva de décadas previas surgidas con el modelo (ISI) industrialización por sustitución de importaciones.

«...El Terrorismo de Estado impidió toda resistencia social a la transformación regresiva de la economía. Las elites agropecuarias, los grandes grupos económicos y financieros locales, y los intermediarios de las finanzas y el comercio internacionales fueron los beneficiarios inmediatos y de largo plazo de estas políticas...»^[1]

Existe una estrecha relación entre el modelo económico implementado por la dictadura y la represión hacia el movimiento obrero. Uno de los objetivos de las FFAA fue desarticular la organización sindical y capacidad de movilización de los trabajadores. De acuerdo al informe de la Conadep del Nunca Más el 30% de los desaparecidos/as fueron obreros/as.

«...Se desarrolló una represión sin precedentes, tanto en términos cualitativos como cuantitativos, sobre la clase obrera y el movimiento sindical, que tuvo como consecuencia que miles de trabajadores, dirigentes y activistas fueran asesinados, presos, desaparecidos, exiliados, al tiempo que se desarrollaron distintas formas de violencia en los lugares de trabajo, se prohibieron asambleas y reuniones y se profundizaron las estructuras de seguimiento, vigilancia y control...»^[2]

Por tal motivo, no se puede pensar y reflexionar la última dictadura sin tener en cuenta la alianza los sectores más concentrados del poder económico y el rol represivo de las FFAA hacia el movimiento obrero.

La investigadora historiadora Victoria Basualdo en su libro «Complicidad patronal–militar en la última dictadura argentina» analiza como altos directivos de las empresas Dálmine–Siderca, Ford, Mercedes–Benz, Astarsa y Acindar estuvieron vinculados con el accionar represivo entre 1976 y 1983. Un claro ejemplo de esta colaboración fue la del empresario Carlos Pedro Blaquier en 1976 en Ingenio Ledesma cuando los obreros y dirigentes sindicales fueron secuestrados con vehículos e infraestructura de la empresa, hecho histórico conocido como la *La noche del apagón*.

Miles de obreros, dirigentes sindicales, delegados de base, fueron secuestrados, torturados, detenidos en sus propios lugares de trabajo y trasladados a CCD, y aún hoy permanecen desaparecidos.

Complicidades en el norte santafesino

Si bien es una tarea pendiente de la historiografía argentina profundizar la complicidad empresarial en la última dictadura, existen trabajos, ensayos, que dejaron de manifiesto la colaboración del poder económico en la Argentina.

En el libro *Sólo Digo Compañeros*, de Raúl Lolo Borsatti, quien destina un capítulo *Represores, Responsables y Complicidades*, haciendo explícito las colaboraciones a los dictadores, ahí el autor señala a los jefes del personal de Vicentin SAIC como cómplices de la dictadura.

Después del asalto del 24 de marzo, numerosos militantes sindicales opositores fueron encarcelados y torturados por las fuerzas represivas. «...La represión del movimiento obrero fue ejercida de manera selectiva. Por un lado, se trató de eliminar los sectores combativos o clasistas localizados en las comisiones internas de determinadas empresas. Numerosos dirigentes medios y activistas fueron

^[1] Rapoport Mario 2011. La herencia de la Dictadura. Diario Página12

^[2] Pag 9. Basualdo Victoria, Jasinski Alejandro 2016

secuestrados o asesinados clandestinamente. Por otro, se puso en prisión o amenazó a los dirigentes nacionales de los sectores moderados u ortodoxos acusándolos de corrupción. Nunca el movimiento obrero argentino habría sufrido una persecución tan encarnizada...»^[3] Entre 1973 y 1976 con movilizaciones habían recuperado el sindicato aceitero en manos de burócratas: «Movimiento Obrero de Recuperación Sindical 31 de Mayo».

Alrededor de 22 obreros, entre ellos los 14 delegados, fueron secuestrados entre enero y noviembre de 1976, muchos de adentro de la *planta fabril* todos miembros de la comisión directiva e integrantes del cuerpo de delegados.

El ex preso político Efrén Venturini, por entonces empleado de la empresa Vicentín, quien participara activamente en el gremio de aceiteros como delegado, en una entrevista realizada por una periodista, recordó que «estaba trabajando en la embocada de semillas de algodón, con barbijo, en short y en cuero... Eran las 11 de la mañana. Lo chuparon para meterlo en el circuito del terror que empezaba en Avellaneda y terminaba en Coronda. Estuvo 10 días desaparecido. Primero lo llevaron a la comisaría de Avellaneda, donde le pegaron y le robaron su primer reloj. Después, encapuchado, lo llevaron a la Jefatura de Reconquista. Ahí los ataron a todos y en la madrugada los metieron a patadas en un camión y los llevaron a la ciudad de Santa Fe...»^[4]

Eraldo Salvador Sinchez también relató en un periódico de Reconquista, cómo fue encarcelado con el sospechoso despido de la fábrica aceitera: «Ese día me mandan el telegrama y a la noche me secuestran en mi casa. Tenía 20 años. Fue en 1977».^[5] Posteriormente Sinchez fue *trasladado* a la Base Aérea Reconquista y a la Guardia de Infantería Reforzada donde «se encontró con otros obreros aceiteros». Sinchez simpatizaba con el Partido Comunista.

Otras de las empresas emblemáticas de la zona es el frigorífico FRIAR, hoy perteneciente al grupo Vicentín, pero entonces sus directivos eran los ganaderos del Grupo *Árbol Sólo* como Gorleri, Capózzolo, González Kees... Pietropoaolo, etc y allí también fue escenario de la acción represiva en el norte. «La realidad que se vivía en el frigorífico, donde la explotación era al extremo, no se pagaban 4 quincenas, no se respetaban los derechos, prácticamente con una mentalidad de la época de La Forestal. De sol a sol, se hacía trabajar sin pagar horas extras, lo que corresponde. Eso llevó a que uno se dé cuenta de que no podía esperar a nadie, que debía participar y ser creativo en crear formas de lucha, porque nadie regala nada»^[6] –El testimonio pertenece a una nota periodística realizada a un obrero y militante gremial, Edén Sandrigo, que fue secuestrado en el frigorífico con un grupo de compañeros por su militancia gremial, como Osvaldo Marcón, Bernabé Aranda, Adolfo Juan Martínez, etc– Muchas de estas historias fueron narradas ante el Tribunal Oral Federal de Santa Fe en lo que fue la denominada «Causa Base Aérea Reconquista» (2012-13).

Otras empresas de esta zona también se potenciaron al calor benéfico del viento militar.

«El nuevo patrón de acumulación económica» que se caracterizó por la desindustrialización y concentración del ingreso en grupos concentrados del poder económico tenía como propósito frenar el creciente avance de sectores populares en general y el movimiento obrero en particular.

Para finalizar es importante mencionar que el periodo del Terrorismo de Estado, nos invita no solo a reflexionar sobre lo ocurrido, sino también plantea el desafío de rastrear historias locales, particulares, para desde allí podamos pensar y analizar en la historia regional lo que fue el impacto de la última dictadura, evitando una homogeneización del pasado reciente. Como docentes no sólo tenemos la responsabilidad y un compromiso ético político con la democracia y estado de derecho, sino además afrontar el desafío de promover en futuras generaciones una educación comprometida con los DDHH.

^[3] Pag 755 Rapoport Mario 2003

^[4] Ana Fiol año 2016

^[5] Edición 4 año 2007

^[6] Edición 4 Año 1998

Bibliografía.

Basualdo, V (2006). Complicidad patronal-militar en la última dictadura argentina: Los casos de Acindar, Astarsa, Dálmine Siderca, Ford, Ledesma y Mercedes Benz.

Revista Engranajes. Buenos Aires.

Basualdo Victoria y Jasinski Alejandro (2016): La represión a los trabajadores y el movimiento sindical, 1974-1983. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.

Rapoport, M. (2003) Historia Económica y Social de la Argentina (1880-2000). Ed Machi. Bs As.

Fiol Ana (27/04/2016) La empresa Vicentín y el terrorismo de Estado.

Periódico Edición 4. Reconquista (23 /03/1998).

Periódico Edición 4. Reconquista (9/10/2007).

Rapoport, Mario (25 de marzo 2011). La herencia de la dictadura militar. Página 12.

Abril



2 DE ABRIL

Malvinas, a 40 años. Guerra. Memorias, Historias y conmemoraciones

Prof. Lic. Estrella Mattia.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/malvinas-a-40-anos-guerra-memorias-historias-y-conmemoraciones/>

El pasado está en su presente, así también el porvenir. Nada transcurre en este mundo, en el que persisten todas las cosas, quietas en la felicidad de su condición (quinto libro de las Enéadas)

2 de abril de 1982. Era viernes. Apenas comenzaba el otoño. La sociedad argentina, de manera inesperada, se encontró protagonizando una inédita experiencia: el país había entrado en guerra con Gran Bretaña. Se disputaba el territorio Insular de Malvinas ocupado desde hacía más de un siglo por los británicos.

Aquella mañana, los titulares de los periódicos de mayor circulación en la Argentina anunciaban con algarabía: «Argentinazo: ¡Las Malvinas recuperadas!» (diario Crónica). «Hoy es un día glorioso para la patria. Tras un cautiverio de un siglo y medio una hermana se incorpora al territorio nacional. En las Malvinas hay gobierno argentino. En un operativo combinado Fuerzas de Mar, Aire y Tierra Recuperaron las Islas del Archipiélago» (diario La razón). Se había producido el «desembarco argentino en el archipiélago de las Malvinas» (diario La Nación) y «Efectivos de las tres Fuerzas Armadas avanzaban esta madrugada hacía la capital de las islas. Galtieri dirigirá hoy un mensaje al país. Preocupa a EEUU el conflicto» (diario Clarín).

Ese día, desde muy temprano, la Junta Militar comenzó a emitir los comunicados oficiales referidos a la cuestión. Así, en el número 3 se anunció «al pueblo de la Nación Argentina que sus fuerzas Armadas, en una acción conjunta, con el fin de recuperar para el patrimonio nacional los territorios de las islas Malvinas, Gerogias y Sandwich del Sur, se hallan empeñadas en combate para alcanzar el objetivo señalado. Poseídos por el mismo espíritu y valor de aquellos que hicieron nuestra patria grandes, hemos de extremar nuestros sacrificios por la consecución del objetivo que nos hemos propuesto» y en el número 6 se «comunica que siendo las 11.20 horas de este histórico 2 de abril de 1982, el comandante del teatro de operaciones Malvinas informó que el gobernador inglés de las islas Malvinas se rindió incondicionalmente ante las fuerzas armadas de la patria, flamea nuevamente la bandera argentina en las Islas Malvinas».

Además, en un intento por legitimar políticamente los acontecimientos que se estaban produciendo en las islas, el mismo Galtieri se encargó de leer un discurso que se emitió por Cadena Nacional, en el que afirmó que la declaración de la guerra «se decidió sin tener en cuenta cálculo político alguno. Ha sido pensado en nombre de todos y cada uno de los argentinos, sin distinción de sectores o banderías y con la mente puesta en todos los gobiernos, instituciones y personas que en el pasado, sin excepciones a través de 150 años, han luchado por la reivindicación de nuestros derechos».

En esos momentos, quizás muchos argentinos y argentinas supusieron que una deuda histórica comenzaba a saldarse, sin embargo, una nueva tragedia acababa de comenzar.

En este sentido, resulta relevante recuperar de aquellos días, las vivencias que transitaron distintos actores sociales, de diversas edades, que residían en diferentes lugares del país y que fueron parte de ese inmenso grupo de protagonistas anónimos que fueron arrojados por el inmenso manto del olvido y cuyas voces no suelen llegar, desde aquel pasado, a este presente. Hoy, a 40 años de aquellos sucesos, consideramos que merecen visibilizarse porque sus decires van a colaborar, para esbozar algunas respuestas posibles a dos preguntas políticas por excelencia: ¿Qué hacer con nuestro pasado? y ¿cómo transformar el silencio y el dolor en palabras y en relatos que contribuyan a la construcción de la memoria colectiva?

Ana B., que hoy tiene 62 años, recuerda que «la mañana del discurso el 2 de abril de ese año se percibía una euforia colectiva que siguió al asombro primero de escuchar el discurso alcohólico y triunfalista de Galtieri arengando a la batalla. Veníamos de unos años implacablemente dolorosos y esto parecía un retorno a ese espíritu patriótico que reclamaba por las *hermanitas perdidas*. Era tal la vileza de la gente que gobernaba que ahora acudía ese sentimiento primero que nos habían inyectado de modo sistemático en la escuela primaria. Los comunicados se pusieron en marcha, con noticias falsas, por supuesto. Pero mucha gente parecía creerle, creer que íbamos ganando la guerra. Recuerdo mi indignación al observar que la televisión de ese momento banalizaba esa tragedia usando el humor muchas veces y otras aludiendo a la supuesta solidaridad desinteresada de los argentinos. Con el malestar de escuchar incansablemente el slogan *Argentinos a vencer* y a la música pegadiza que inundaba el ambiente desde todas las radios es como viví esos pocos meses».

Para muchos argentinos y argentinas, por aquellos días todavía no aparecía claramente la relación entre la declaración de la Guerra contra los británicos por la recuperación de las Islas Malvinas con las políticas de la dictadura. Sin embargo, se deriva de lo expresado por Ana B., que hubo quienes infirieron tempranamente este imbricado entramado.

Con el testimonio que reconstruyó Beatriz B., de 61 años de edad, sucede algo análogo. Ella se encontraba cursando el tercer año del profesorado de Matemática, física y Cosmografía en el Instituto que hoy lleva el nombre de IES N° 28 Olga Cossettini. En su registro de aquel tiempo se detiene en su trayectoria como estudiante y en el impacto que generó la guerra no sólo en ella, sino también en sus compañeras de estudio. «En mayo de 1982 veníamos transitando una época oscura, silenciosa... con una adolescencia prolongada en dictadura, donde no se hablaba de política en las aulas que me tocaba transitar y las alusiones al cotidiano en las charlas informales eran triviales, en la mayoría de los casos, y en otros implícitas en comentarios, que cada uno escuchaba desde donde podía y sabía. En mi grupo de estudio más cercano nunca se había hablado de política, ¿por desconfianza?, ¿por falta de formación?, ¿Por trayectorias de vida diferentes? Una mezcla de todo en épocas sin democracia. Pero la recolección de oro y chocolates para los soldados que se encontraban peleando en las islas operó como bisagra, marcó un antes y un después en el grupo: repentinamente algunas compañeras se manifestaron a favor de hacer una colecta y se ofrecieron a realizarla y se disparó la discusión porque otra parte del curso no queríamos participar, a sabiendas del engaño que toda la maniobra representaba (...) y de allí se disparó la discusión sobre los motivos de las acciones en las islas, y de allí las posturas sobre las intenciones de Galtieri y de allí a la legitimidad o no del gobierno (...) y de los personajes que en ese momento enfrentaban de diversas formas la dictadura. Y de pronto, nosotras, que nunca antes habíamos siquiera participado de reuniones políticas ni habíamos expresado en voz alta las opiniones nos encontramos dando razones, explicando hechos, gritando verdades, acompañando la tristeza de las familias que ni siquiera conocíamos, entendiendo que éramos parte de la historia. Se repitieron las conversaciones, intentando convencer/se (...) e inevitablemente llegó el mes de junio, y la rendición y luego la vuelta a casa, la muerte, y enterarse de que todo fue peor de lo que todos imaginábamos, y el silencio del desengaño y la vergüenza de algunos que no logró volver a pegar los pedacitos de confianza en el grupo. No volvimos a ser las mismas (...) se acomodaron las relaciones (...) se redimensionaron las conversaciones (...) se dijo lo necesario (...) lo posible (...) ya no faltaba mucho para salir de la larga noche (...) en diciembre empezaría a sentirse el aire fresco de la apertura democrática.»

Sin dudas, el grupo etario, que por entonces tenía entre 20 y 22 años, podía reconocer sin mayores dificultades que la Guerra podría ser explicada como otro episodio guionado y protagonizado por las cúpulas militares que gobernaban la Argentina desde 1976. Circulaba la idea que éstos, se habían apropiado de la querrela por la nacionalidad que simbolizaba la causa Malvinas con el objetivo de reconstruir su dominación que se encontraba, por entonces, fuertemente debilitada.

En este sentido, es importante recordar que días antes, el 30 de marzo, los grupos de resistencia a la dictadura, compuestos principalmente por los integrantes de pequeños sindicatos que, por su supuesta poca incidencia en el escenario político no habían sido intervenidos por los funcionarios dictatoriales, habían protagonizado una movilización multitudinaria a la plaza de Mayo bajo el lema *Paz, pan y trabajo* con el liderazgo del jefe del gremio cervecero, Saúl Ubaldini quien fue detenido por las fuerzas policiales luego de una fuerte represión ejercida sobre los manifestantes.

La versión de los acontecimientos, elaborada por Alejandra E., de 57 años de edad, oriunda de la localidad de Roldán, distante 27 km de la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe), estudiante en 1982 de la carrera de Licenciatura en Historia en la Facultad de Humanidades y Artes de Universidad Nacional de Rosario, viene a servir como otra muestra que una importante proporción de la población argentina mantenía su capacidad de ejercicio crítico sobre la realidad, a pesar de la hegemonía del silencio y la institucionalización del miedo con herramienta de dominación. Alejandra nos narra que, "Venía de una familia peronista donde la dictadura militar se vivía como una tragedia política y social. Padre y cuñado militantes, funcionarios del gobierno comunal hasta 1976, destituidos y perseguidos por los militares". Atendiendo a esta historia personal, el registro de Alejandra sobre aquel 2 de abril constituye el relato de una experiencia vital que se entrama de forma ineludible con los acontecimientos ocurridos durante los oscuros años de la dictadura. «Había ido a una peluquería de Rosario muy famosa por su peluquero: Dante. Estaba en un local enfrente de la plaza Pringles entonces, en un segundo piso con ventanales y balcones a la calle. En un momento se hace un silencio mortal y se escucha la voz del periodista que anunciaba por la radio o TV (no recuerdo) que estábamos en guerra con Gran Bretaña. Recuerdo mi dolor e indignación, no sólo por esa tremenda barbaridad del gobierno de la dictadura militar, sino porque todas las mujeres que estaban allí salieron al balcón y se asomaban por las ventanas que daban a la calle y gritaban, ¡las Malvinas son argentinas!, ¡Bravo, Galtieri! ¡Qué vengan los ingleses! y aplaudían a los autos que pasaban tocando bocinas. Yo me sentía sapo de otro pozo, de hecho, mi cara de angustia y horror se notaban. Terminé rápido lo que estaba haciendo y me fui, en silencio, mirando el piso, sólo quería escuchar noticias y hablar con mi gente, mi familia, mis amigos que sabía estaban igual de atónitos que yo».

Perteneciente a la misma generación, Marta C., que en la actualidad tiene 60 años, también rememora ese tiempo disruptivo en el que se inscribió su historia personal, como en la de la mayoría de los argentinos y argentinas, indicando que «el registro que tengo de la guerra de Malvinas es que fue algo inesperado. En un primer momento nos alegró (como a la gran mayoría) porque se habían recuperado: Las Malvinas son argentinas. Aunque en mi casa, se hablaba de que era un manotazo de los militares para quedarse en el poder y que se mandaba sin preparación a los chicos a pelear/morir. Recuerdo la colecta que se hizo y la gente que entregaba cosas muy valiosas; los simulacros que se hacían en los barrios por si se producían ataques; las cartas que le escribían a los soldados... Sin embargo, salvo en las ciudades del sur del país que por cercanía lo vivenciaron mucho más, el resto siguió con su vida como si nada pasara. ¡No se tomó verdadera dimensión de lo que era estar en guerra!»

Mientras tanto, la rosarina Celina P., de 55 años, unos años menor que las autoras de los testimonios precedentes, ya que en 1982 tenía 16, pone el acento en la solidaridad y la empatía que la ciudadanía civil ejercía respecto de los soldados que se encontraban en el frente peleando la guerra. Recuerda que «la información que recibíamos era disímil y a veces contradictoria, pequeñas victorias del lado argentino, pero a la vez y creo que fue lo que más sufríamos, eran las noticias acerca del frío y del hambre que padecían nuestros jóvenes e inexpertos soldados, así como las diferencias de equipos y armamentos de guerra de ambos países. En este sentido grabé en mis recuerdos la solidaridad de mis allegados y de las campañas que se hacían en las escuelas para intentar levantarles el ánimo a los soldados, con cartas, alimentos, chocolates, mi padre donó su anillo de oro con sus iniciales, las chicas de mi escuela que estaban pagando su viaje de egresadas (en ese entonces era una escuela privada sólo de mujeres) donaron el viaje para ayudar a los combatientes(...)»

En otro espacio urbano, equidistante 29 km de la ciudad de Rosario, en la localidad de San Lorenzo ubicada en el denominado cordón industrial de la provincia de Santa Fe, a orillas del río Paraná, vivía Mariela C., En 1982, comenzaba a cursar el 5to año de la escuela secundaria en una institución privada confesional. Sobre aquellos días, también centra su reconstrucción en el escenario escolar y recupera con fuerza el generalizado apoyo altruista a los soldados y trae al presente, los distintos modos en que circulaban en las escuelas del país los discursos nacionalistas de reivindicación territorial, sintetizados en la Marcha de Malvinas, escrita en 1940, que se escuchaba y se tarareaba todos los días, en cada lugar educativo de la Argentina porque había que clamar «¿Quién habla aquí de olvido, de renuncia, de perdón?», al tiempo que se anhelaba que «(...) ¡brille Ohh patria en tu diadema la perdida perla austral!». En este contexto, Mariela C. recuerda que «declarada la guerra, todo absolutamente todo cambió en nuestra cotidianeidad. El izamiento de la bandera se acompañaba con la Marcha Las

Malvinas y se rezaba por los soldados. Se hablaba todo el tiempo de ese acontecimiento con mezclas de emociones: por un lado muchas de mis compañeras sentían miedo y dolor porque tenían hermanos que podían ser llamados para ir a la guerra y por otro, el discurso de los profesores que alentaban y auguraban la recuperación de este territorio consiguiendo con esto, garantizar lo que tantos años habíamos dado en historia y geografía en un temario perfectamente armado para construir la idea de patriotismo, de nacionalismo, de soberanía impuesta por la tenencia y la expansión(...) escuchábamos la radio en los recreos, pensando y festejando posibilidad de la batalla».

En el mismo tiempo, pero en distintas circunstancias, la experiencia vivida en aquellos días por Stella R. resulta interesante porque la convierte en una testigo excepcional. En el momento en el que se declaró la guerra, se encontraba residiendo en una base militar de la Armada Argentina situada en el sur de la Provincia de Buenos Aires. En febrero de 1982 había partido desde la ciudad de Reconquista, situada en el norte de la provincia de Santa Fe, a 200 Km de distancia del límite con la provincia de Chaco, hacia Punta Alta (Puerto Belgrano) para visitar un pariente. Tenía 18 años. Atendiendo a ese particular contexto, afirma que «(...) En mi caso, se suman varias cuestiones imponderables, salir del pueblo, conocer el mar, visitar a un tío que vivía en Punta Alta (Puerto Belgrano). Una tarde calurosa partí de la estación de colectivo de Reconquista a Buenos Aires, desde allí tomaría el Ñandú del Sur, directo a Punta Alta. Llegué a destino en febrero de 1982, allí la guerra estaba declarada, todos/as las vecinas/os, se preparaban, comencé a tomar dimensión de la situación. El 2 de abril me despertó el grito de mi tío, ¡¡Recuperamos nuestras Malvinas! Se acercó a mi habitación y me dijo: –¡hoy es un día inolvidable!–. Las sirenas nos aturdían, los canales de televisión desde Buenos Aires informaban todo el día sobre la guerra. Conocí los simulacros de guerra, comenzaba con una sirena que tenía una duración determinada y cada uno de nosotros tenía que entrar a su domicilio o algún lugar cerrado cercano, sería un toque de queda. Se comenzaron a organizar las compras de alimentos. En secreto se esperaba la posibilidad de que Puerto Belgrano sea atacado y la población comenzó a pensar en la huida, pero la mayoría de sus habitantes pertenecen al ejército y la huida quedaba como un acto de cobardía. A tal punto que muchos jóvenes, incluyéndome, nos anotábamos para colaborar en la guerra, cuestión que a mi tío no le gustó mi idea y trato de alejarme de ella».

Otra perspectiva de la época comienza a visibilizarse, complementaria a las ya expresadas en los relatos precedentes, cuando se realiza la lectura de las narrativas elaboradas por quienes fueron niños en 1982. El horizonte adulto, desde donde se recuperan los acontecimientos de ese pasado aún reciente, cobran una dimensión simbólica que evidencia las vivencias propias de las infancias que atraviesan, desconcertadas, todo aquello que se les muestra como extraño, ajeno y distante.

Atendiendo a estas particularidades, es posible inscribir el testimonio de Mauricio C., quien en la actualidad tiene 46 años. En 1982, tenía 7 años y cursaba el segundo grado en la Escuela pública República de México de la ciudad de Rosario. Describe que «la sensación que me quedó es que me generaron un fuerte impacto aquellos acontecimientos, las noticias, los comentarios en el colegio con las maestras y los compañeros. Recuerdo en concreto varias cosas, como que nos hicieron aprender y cantábamos seguido la marcha de las Malvinas en el salón de actos, creería que en las clases de música. También recuerdo la colecta que se hizo, en la que llevé un alimento al colegio, y que luego miré un rato por televisión la transmisión de esa jornada de artistas. También me quedó una idea, en este caso bastante difusa, de una especie de comentario/charla, no recuerdo bien, sobre cómo había que actuar en caso de que la guerra se viniera al continente».

De la misma generación que Mauricio C., Elian B., que entonces tenía 6 años y residía en la localidad de Bigand, un pueblo de la provincia de Santa Fe distante 70 km de la ciudad de Rosario, afirma que allí, «ciertas realidades que acontecían en el país transcurrían muy lejos, casi en otro país, o era lo que yo creía (...)». Respecto de su registro de memoria sobre las Guerra de Malvinas indica que «El recuerdo que tengo de ese momento pasa por lo siguiente: por el pueblo en que vivía pasa el ferrocarril que une el Puerto de Rosario (puntual VVG) con el puerto Belgrano (Bahía Blanca). En un momento del desarrollo de la guerra informan que una noche pasaría un tren con destino final Bahía con cargamento militar y soldados que su destino final eran las islas. Si bien el tren se detuvo poco tiempo, ciertas cosas me quedaron grabadas. Por un lado, los cañones, tanques y demás armas que era la primera vez que veía tan cerca. Por otro lado, en los dos o tres vagones de pasajeros viajaban soldados (seguramente

en su momento los vi como señores de mucha edad, luego supe y entendí que era todo lo contrario) pero lo que más me sorprendió fue la alegría y fuerza que demostraban tener, mientras que muchas personas que estaban abajo les entregaban paquetes y lloraban gritándoles suerte o algo así (...) me llevo mucho tiempo entender ese contraste de emociones que vi esa noche (...) Recuerdo también haber llevado a la escuela en diferentes ocasiones, bufandas, ropa de abrigo y chocolates, y siempre escribir pequeñas cartas para los soldados. En mi creer, todo eso pasaba en un lugar muy muy lejos, otro país o casi otro mundo, nunca me cerro y creí que todo eso que llevábamos a la escuela con ese destino podría llegar tan lejos (...) de alguna forma y sin saber la realidad de los acontecimientos, eso en gran medida paso».

Ana B., Beatriz B., Alejandra E., Marta C., Celina P, Mariela C, Stella R., Mauricio C. y Elian B., constituyen una mínima muestra de los millones de argentinos y argentinas que atravesaron aquel 1982 y que fueron observadores y participantes involuntarios del conflicto y de sus consecuencias porque, de acuerdo con lo que Jacques Hassoun sentencia, «somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores» (1996:15).

La guerra concluyó el 14 de junio de 1982, con la rendición argentina. «El saldo de las víctimas fue de 649 soldados argentinos muertos, más de 1200 heridos y 250 soldados ingleses muertos. Durante el conflicto, llegó a haber en las islas 14.000 hombres movilizados, la gran mayoría de ellos, jóvenes de 18 años que realizaban el servicio militar obligatorio, que soportaron mal pertrechados, con escaso abrigo y peor alimentación las condiciones extremas del clima de las islas, agravado en el caso de los batallones que pertenecían a provincias del norte del país como Chaco o Corrientes (...)» (Raggio y Salvatori, 2012:125) porque como indica Stella R., «el norte de nuestro país ha sido el gran proveedor de jóvenes para el sacrificio».

La recuperación constante de estos datos para mantenerlos siempre en el presente es una tarea necesaria pero no suficiente, porque como afirma Federico Lorenz, «una vida segada es un hecho histórico imposible de modificar; no así lo que se diga sobre esa muerte. Pienso sencillamente, que la pelea esta allí». (2009:15).

Un instrumento que podría permitir continuar la disputa por Malvinas, pero desde el campo político e ideológico, lo constituyó la decisión de instituir una efeméride que aludiera a la guerra y que permitiese mantener vigente el accionar de las Fuerzas Armadas en el conflicto. Además, la conmemoración aparecía como una posibilidad de rendir homenaje a los muertos y a los sobrevivientes de aquella aventura militar que había sido esgrimida, inicialmente, como una gesta patriótica. La concreción de esta idea estuvo a cargo de los mismos hacedores de la tragedia anunciada. En marzo de 1983, en los estertores finales de la Dictadura, el General Reynaldo Bignone, haciendo uso ilegítimo de funciones legislativas, sancionó y promulgó, la ley 22.769. En el texto de esa ley, se establecía el 2 abril como el «Día de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur» y se declaraba a esa fecha como Feriado Nacional.

Con Posterioridad, en plena reconstrucción del sistema democrático, el 28 de marzo de 1984, el presidente de la Nación, Doctor Raúl Alfonsín, dictó el decreto 901 que buscó complementar y enmendar la ley vigente y transformar el sentido militarista del que estaba investida la fecha.

Priorizando este objetivo, la nueva normativa estableció el traslado de la fecha al 10 de junio y se lo designó como el «Día de la afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Malvinas, Islas y Sector Antártico». Aquella decisión, tuvo que ver con la necesidad política de visibilizar la construcción histórica de la soberanía Nacional. La elección del 10 de junio puede considerarse una fecha fundacional. En aquel día, pero en el año 1829, el gobernador interino de la provincia de Buenos Aires, Martín Rodríguez, designó a Luis Vernet como Comandante Político Militar de las Islas con sede en el Puerto de Nuestra Señora de la Soledad (Ex Port Saint Louis, enclave fundado por los franceses en 1764). En esa ocasión, Vernet asumió el compromiso de hacer cumplir la legislación vigente en la Confederación Argentina. Además, se le otorgó el derecho a la pesca en las costas y a la explotación de ganado vacuno en las islas, con el objetivo de frenar la depredación que llevaban adelante impunemente barcos

balleneros y pesqueros de origen inglés y estadounidense en la región desde los tiempos coloniales.

Finalmente, en el año 2000, luego de derogarse la ley 22.769, sancionada por el último presidente de la dictadura y el decreto 901 de 1984, el Congreso Nacional sancionó la ley N° 25.370 que fue promulgada por el presidente Doctor Fernando de La Rúa. Esa ley, designó el 2 de abril como la fecha para la conmemoración del denominado «día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas».

La elección de la fecha es, por lo menos, controversial. Los legisladores de entonces, acordaron declarar como hito para recordar a todos aquellos soldados que lucharon y murieron en batalla en aquellas lejanas islas, la jornada en la que, el entonces Presidente de Facto, Leopoldo Fortunato Galtieri (diciembre 1981 - junio 1982), luego de anunciar el desembarco de fuerzas militares argentinas en las Islas Malvinas para disputar la soberanía a Gran Bretaña y desde el balcón central de la Casa Rosada, con una gran cantidad de argentinos y argentinas que se habían concentrado en la Plaza de Mayo como testigos, arengó a la multitud y con un tono de voz desafiante y prepotente, se refirió al gobierno británico con la famosa frase «si quieren venir que vengan, les presentaremos batalla».

Así, desde el año 2000 resultó bastante complicado aceptar el 2 de abril como el mojón histórico, desde donde se habría de partir para recordar la participación de los integrantes de las Fuerzas Armadas en el conflicto. Implicaba, de algún modo, reconocer como legítima una decisión política tomada por un gobierno ilegítimo e inconstitucional que construyó y ejerció el poder mediante la utilización sistemática del Terrorismo de Estado.

Resulta muy difícil, casi una tarea imposible, recortar la Guerra de Malvinas y analizar el conflicto escindido del crítico escenario político, económico y social en el que se inscribe el evento sobre el que intentamos reflexionar.

Argentina, atravesaba un periodo dictatorial cuyos ideólogos designaron con el nombre de Proceso de Reorganización Nacional (1976/1983) pero en realidad, fue la dictadura cívico militar más terrible de todas las que atravesó, en distintos tiempos de su historia, la sociedad argentina. Atendiendo a esta cuestión Ana B., afirma que «sigo pensando que fue una guerra injusta, desigual e incomprensible pero no inútil. Su utilidad es haber podido clausurar ese proceso de horror iniciado en marzo de 1976 y dar lugar a la inminente apertura democrática».

En consecuencia, es posible inferir que la modificación de la fecha y la enunciación de los motivos de la conmemoración que se efectivizó a partir del año 2000, fue una decisión política que contenía una fuerte impronta ideológica. En perspectiva, la oficialización de esta fecha contribuyó a deshistorizar la causa Malvinas y a provocar la progresiva desmalvinización de Malvinas. No fue un simple cambio de fecha.

De este modo, la dimensión histórica se fue diluyendo a partir de la vigencia de la ley 25.370. Se puso el acento en la guerra que duró 74 días (desde el 2 de abril al 14 de junio) y en sus protagonistas anónimos: los soldados, los que dieron su vida en los campos de batalla y los sobrevivientes, los veteranos con quienes todavía hoy existe una deuda social que, probablemente, nunca será, saldada.

Funcional a esta tradición discursiva predominantemente bélica, no resulta extraño que Marta C. afirme que, «la sociedad argentina es bastante indiferente y desagradecida con los veteranos de Malvinas. No se los valora ni siquiera el 2/4 (...) creo que se los visibiliza cuando los veteranos participan del desfile por el 20 de junio o cuando prestan ayuda en las ciudades cuando sucede algo grave o para la gente en situación de calle, siempre dicen: presente», y que Celina P., indique que está convencida que «la guerra de Malvinas fue una gran estafa, una estafa para nuestros soldados que dejaron su vida, para los que sobrevivieron y son abandonados, no recordados, para esas tumbas sin nombre, para sus familias y para la solidaridad y el amor del pueblo que hizo lo que pudo en defensa de su país».

Simultáneamente, el discurso escolar, especialmente el que se transmite en la escolaridad primaria, ha continuado ocupándose de Malvinas. Sin embargo, a partir del evento de la guerra, se ha desdibujado notoriamente la historicidad de la problemática se ha descontextualizado el conflicto y hasta se lo ha romantizado peligrosamente. En 1997, Arlen tenía 10 años y cursaba el 5^{to} grado. Su maestra,

en ocasión de conmemorarse la efeméride del 2 de abril planteó como consigna de trabajo en clase, que los y las estudiantes debían producir un texto breve en el que cada uno pudiese escribir sobre la guerra como si estuvieran viviendo en aquellos días. Arlen, escribió lo siguiente: «un 2 de abril de 1982 yo prendí la radio y escuché que en las Islas Malvinas estaban en batalla los ingleses y prendí la tele y también estaba esa información y lo primero que hice fue avisarle a toda mi familia para que no salgan y después me puse a pensar en lo que podrían estar pasando las mamás de los que estaban peleando la guerra. Duró muchos días. Los ingleses tenían armas más poderosas que las de nosotros y nos vencieron se quedaron con Las islas Malvinas, pero son nuestras y con los recuerdos de la guerra los que quedaron vivos pero enfermos se mataron ellos mismos porque estaban doloridos».

Estas miradas que heredan el dolor de los protagonistas también heredan sus silencios y sus zonas oscuras, subsumidas en el olvido intencional. Transmiten lo que ha sucedido con Malvinas, desde hace más de un siglo, como si fuese un proceso lineal clausurado y sólo recortan de la cuestión el episodio de la guerra. Suelen transformarse en relatos que narran una epopeya heroica que hace posible, que cada 2 de abril se cumplan distintos rituales de homenajes a los muertos en la guerra y de reconocimiento a los que aún hoy, a 40 años, continúan con vida.

Un ejemplo es el testimonio que brinda Mónica V. (65 años), cuando se la consulta respecto de los registros de memoria que guarda sobre aquel tiempo de la guerra. Ella recuerda a su hermano, que murió en batalla. «En lo personal, yo tenía un hermano que era aviador militar de la Fuerza Aérea. Piloteaba aviones de Combate Douglas A4B. Durante la Guerra de Malvinas, a comienzos del mes de abril de 1982 fue desplegado a la ciudad de Río Gallegos. Después de varias incursiones, falleció el 8 de junio de 1982 teniendo apenas 24 años. Fue ascendido al cargo de Teniente (post mortem) dada su entrega incondicional a la causa. Mi conmemoración es que desde hace años (39 se cumplen en el corriente año) asisto todos los 2 de abril a colocar una flor en homenaje a los caídos en Malvinas que realiza el Liceo aeronáutico Militar y al que me sumo, como también a los actos conmemorativos llevados adelante por la Municipalidad de Rosario y la Provincia de Santa Fe, quienes me han hecho entrega de diplomas y reconocimientos (...) Destaco en especial, que por iniciativa del Liceo Aeronáutico Militar y la Fuerza Aérea Argentina, desde el año 1986 existe una plazoleta ubicada en Avenida 27 de Febrero y Moreno de la ciudad de Rosario que lleva su nombre».

Poner el acento en los veteranos y en los caídos en la guerra y abordar de modo tangencial la problemática histórica que involucra a Malvinas y la influencia que esta cuestión posee en la elaboración discursiva de la Soberanía Nacional, implicó otorgarle al 2 de abril, otros sentidos, que terminan oscilando entre dos extremos: en uno se sostiene a Malvinas como una causa nacional y sagrada por la que han dado la vida muchos soldados. Se tiende a sacralizar a los combatientes y a la gesta en sí misma sin su contexto, hasta situar a la guerra casi en un tiempo mítico, tiempo de héroes en el que la condición humana termina por desdibujarse y las intencionalidades de los actores políticos quedan encriptadas en un relato mucho más épico que histórico. En el otro extremo, las narrativas tienden a banalizar el conflicto. Se lo analiza de manera descriptiva y cronológica sin demasiada interpretación, para concluir que fue un episodio disparatado y extemporáneo pensado por las cúpulas militares locales que no midieron las consecuencias y mucho menos, imaginaron el impacto que generaría en el escenario político la derrota anunciada, la numerosa cantidad de víctimas que produjo y la orfandad y el olvido a la que se vieron sometidos aquellos que regresaron del campo de batalla.

Atendiendo a esta lógica sobre la que se sostienen los sentidos que se han construido en torno a la conmemoración de la efeméride del 2 de abril, Federico Lorenz (2009) indica que, de un extremo a otro, Malvinas aparece como «un tema histórico que, o tiene dueños exclusivos, que vomitan del coto nacional a los tibios (...) o es un barco con una tripulación progresista y democrática que lo dejó al garete hace tiempo, sólo para ver que, como si fuera el buque fantasma del holandés errante, reaparece de entre la bruma cada tanto para recordarnos nuestros temores (y nuestras deudas). El lugar común de ambas posiciones es que en ellas campean una intolerancia peligrosa y simplificaciones que tienen su origen en un arco de posibilidades que van desde la pereza intelectual, pasando por la ignorancia muchas veces ramplona, para llegar a la mala fe». (2009: 14)

Sin embargo, se pueden pensar opciones. Existen alternativas, formas de resistencia para desmante-

lar la sacralización de la historia y reconstruir de forma permanente las memorias sobre una realidad pasada, tan complicada, diversa y amplia como la de aquellos años.

Estas prácticas dependen, de los modos en los que la sociedad se apropia de esas memorias colectivas y de esas historias nacionales. Alejandra E., rememora la organización de los actos escolares para conmemorar el 2 de abril en escuelas secundarias de la ciudad de Rosario. Ella fue vicedirectora en esas instituciones en varias ocasiones. «Recuerdo el esfuerzo y el trabajo con el grupo de docentes para organizar esos actos. Digo en plural, porque en realidad organizamos el 24 de marzo Día de la Memoria y el 2 de abril como dos momentos de una misma historia. Se programaban actividades en todos esos días que culminaban el 2 de abril. De esa manera se podía contextualizar y entender la Guerra de Malvinas pensábamos con un grupo de profes. Y así lo hicimos varios años. El 2 de abril se entendía en toda su dimensión si se articulaba al 24 de marzo y la dictadura militar. En esa lógica de pensamiento sobre estos actos, una de las docentes de música, con mucha buena voluntad, y queriendo compartir su trabajo me muestra un ensayo de la escena que había armado para el acto. Los alumnos y alumnas leyeron poesías sobre las islas, frases y carteles hechos por los alumnos, y como final cantaban la Marcha de Malvinas (Tras un manto de neblina...etc). Para los que vivimos esos años de la Guerra esa marcha tiene una carga simbólica tremenda. Era la que nos pasaban por TV y radio el gobierno militar para alentar a apoyar la guerra cuando estaban matando a nuestros pibes allá. Terminar el acto así, sin más era como no haber entendido nada de la idea de proceso entre el 24 de marzo y el 2 de abril. Recuerdo que mi cara era de decepción y furia calculo, la llamé aparte a la profe y le dije *todo bien, pero la marcha no va*. Me miraba no entendiendo (era alguien que por su edad había vivido esos años también como yo) y «por favor averigua por qué no podemos ponerla y otro día seguimos conversando». Este episodio con la marcha de Malvinas en el acto del 2 de abril me siguió pasando en otras escuelas más adelante también siendo directiva. Me traían la historia de la letra de la marcha, etc, para argumentar que no tenía nada que ver con la dictadura militar. Ese no era el tema, su origen etc, sino cómo había sido grabada en la memoria colectiva por la última dictadura militar (...) con ese sentido triunfalista, del nacionalismo manipulador de derecha...»

La decisión de Alejandra E., no fue sólo una decisión pedagógica sino, esencialmente, política. Sin embargo, es necesario aclarar que las escenas que describe no son excepcionales. Buena parte de la sociedad argentina actúa como Alejandra en cada uno de los espacios en los que se desarrolla su vida cotidiana.

También ha sido una decisión política la que han tomado, tanto aquellos que han colaborado con sus historias de vida para que se pueda escribir el presente texto, como quienes no han respondido al pedido de reconstruir desde el presente las memorias personales sobre aquel episodio que operó como bisagra en nuestra historia. Los silencios y los olvidos constituyen, *per se* formas discursivas cargadas de una contundente significación que implica reconocer que es tan importante lo que se dice, como lo que se calla.

En consecuencia, es allí, en el campo de la transmisión, donde hay que dar el combate. Allí, tienen que confrontar las memorias particulares, compararlas, reconstruirlas y restituirlas para redimensionar el pasado colectivo. Allí, hay que debatir, reflexionar y visitar las diversas versiones de la historia nacional, para construir perspectivas críticas, que permitan pensar la escritura de una historia que no quede entrampada entre el recorte de los acontecimientos y la utilización exclusiva de los testimonios escritos. Esta es la batalla que debe continuar disputándose. Este es el argumento que legitima la necesidad de resignificar la efeméride del 2 de abril, de modo que pueda visibilizarse el entramado entre el conflicto armado y la cuestión de la soberanía y entre estas dos dimensiones de la causa Malvinas con el régimen dictatorial que proyectó, alentó y concretó el evento.

En este sentido, resulta relevante dedicar unas líneas a los decires de Dora R. Ella fue una de las 170 enfermeras civiles que trabajaba en el Hospital Naval de la Base de Puerto Belgrano (situada en las cercanías de la ciudad de Punta Alta) cuando en 1982, el gobierno de facto argentino declaró la guerra a Gran Bretaña. Tenía entonces 26 años y había cursado –azarosamente– una especialización en conflictos bélicos. Ella y sus colegas fueron las encargadas de recibir en el Hospital a los heridos en los frentes de batalla, tanto de nacionalidad argentina como inglesa. No rememora sólo los dolorosos

momentos que vivió atendiendo, curando, cuidando a aquellos soldados, sino que sus recuerdos se detienen en las noches y dice que «Eran terribles. Estaba prohibido hablar con los internados y tener cualquier tipo de comunicación, entonces cuando todo se calmaba, las luces se atenuaban, y sólo quebraba el silencio algunos quejidos de dolor y cuando los médicos militares o los encargados de las salas se retiraban, nosotras nos comunicábamos con los pacientes... Muy mal... estaban muy mal... más allá de las heridas visibles... muchos necesitaban intercambiar por lo menos alguna palabra o alguna mirada amistosa y hospitalaria que les permitiese conectarse con otra cosa que no fuese el horror del que venían... Muchas de nosotras fuimos carteros... Los pacientes escribían cartas a sus familiares y amigos y luego nosotras las despachábamos dentro de otro sobre con nuestra dirección personal. De este modo, cuando llegaba la correspondencia a nuestras casas, luego nos encargábamos de repartirla a los destinatarios sin que los jefes militares se enterasen ya que, en principio esta acción estaba prohibida y corríamos el riesgo de ser castigadas».

Tan fuerte ha sido el disciplinamiento sobre la palabra que Dora eligió, en principio, callar, guardar todo lo vivido en su memoria y no transmitirlo. Comenzó a traer a su presente aquel pasado, no hace mucho tiempo, gracias a la insistencia de su hija y a su propia decisión luego de interpelarse una y otra vez respecto de su experiencia y de los motivos que la llevaron a ocultar y a intentar olvidar. Y concluye «¡Cómo pude vivir con todo eso dentro de mí, sin poder decirlo! ...No era miedo, no tenía miedo al castigo, era disciplina, era como un mandato que debíamos seguir más allá del conflicto...». Resulta notoria la necesidad de Dora por transmitir en función, quizás, de su necesidad de sanar tanto dolor contenido.

Federico Lorenz (2007), en su texto «Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia», realiza una excelente síntesis de las cuestiones que se han intentado explicitar en estas páginas. Sugiere que «debemos discutir con los vivos y los muertos, aun con aquellos de los que más cerca nos sentimos, y encontrar las fuerzas para desde esa tragedia encarar la imaginación de un futuro, aquel por el que lucharon convencidos cientos de argentinos cuya muerte sin duda merece un destino mejor que el mero homenaje. Pero esa discusión debe ser orientada hacia la idea de que también lo merecen los vivos –es decir nosotros– y sobre todo los que aún no nacen» (2007:15)

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. Jurado de concurso de Titularización en el Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe (2018-2019).

2 DE ABRIL

Malvinas, más allá de los hechos

Prof. María Cristina Wekid. Prof. María Soledad Martínez. Prof. Ricardo Arroyo. Colegio Superior N° 42 Agustín Rossi.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/malvinas-mas-alla-de-los-hechos/>

En la madrugada del 2 de abril de 1982, tropas argentinas que integraban el Operativo Rosario recuperaron por la fuerza sus derechos soberanos sobre las Islas Malvinas, Georgias y Sándwich e Islas

del Atlántico Sur al tomar el control de Puerto Argentino (Puerto Stanley), capital del Archipiélago. Y así comenzó la llamada Guerra de Malvinas que finalizó 74 días después, el 14 de junio a las 16 horas cuando las tropas argentinas finalmente se rindieron.

Cada 2 de abril nos invita a reflexionar sobre las vidas de aquellos que vivieron y sufrieron la guerra, los que pelearon en el campo de batalla, de los que ofrendaron su vida en las aguas del Atlántico Sud y descansan entre la turba en el suelo del cementerio de Darwin, los que volvieron y también los que se quitaron la vida por el dolor y el abandono de la posguerra.

Un día donde el sentimiento de los argentinos para con las Islas Malvinas se renueva en la convicción de que nos pertenecen y respaldado en un trabajo para alcanzar ese día glorioso en el que podamos nuevamente ejercer nuestra soberanía en esa tierra tan cara a nuestros afectos; que nos recuerda la importancia de ser soberano y la defensa del territorio y sus riquezas.

Para muchos argentinos, la guerra es una referencia que llega desde lejos en el tiempo. Es un instante en una clase de historia, una película compartida con amigos, una referencia en un artículo periodístico o la lectura de un libro testimonial. Pero la guerra, y fundamentalmente sus consecuencias, está presente para siempre y con inalterable intensidad en cada uno de los combatientes, cuyas vidas cambiaron para siempre, al igual que las de las familias de los héroes caídos en combate. Representa pérdida del sentido de la vida, sentimientos de odio, desesperación, desprecio, ira, trastorno por estrés postraumático, transformaciones persistentes de la personalidad tras experiencias catastróficas, angustia.

Malvinas es pasado, es presente y es futuro. Por eso, la tarea que tenemos no es sólo no olvidar lo que pasó, sino además trabajar cada día tratando de dar las respuestas que durante tantos años no se dieron.

Pero, ¿Por qué una guerra? ¿Qué intereses mezquinos de la potencia colonialista británica subyugó y subyuga nuestras islas?

La ocupación política y militar de las Islas por parte de Gran Bretaña, data de la primera cuarta parte del siglo XIX. Por entonces, Gran Bretaña era un imperio en ascenso que desarrollaba una economía capitalista e industrial de proyección y dominio sobre el resto del mundo. A diferencia de cualquier otro imperio de Europa Occidental, la economía capitalista inglesa se expandió sin ningún tipo de intervención política gubernamental, permitiendo que su política exterior, sostenida por las empresas y banca privada, se transformara en una fuente de riqueza.

Hacia 1814, Gran Bretaña era la mayor potencia del mundo. Disponía de los capitales más importantes de toda Europa y poseía la industria más productiva con establecimientos en Asia, África, Oceanía y América, unidos a la metrópoli por su poderosa flota mercante, desplazando a España y Portugal como centro neurálgico de toda la economía del mundo. Hegemonía que se va a sustentar y sostener sobre la supremacía indiscutible sobre el Mar y la ocupación de territorios que convertirán en colonias.

Así, las bases y/o fundamentos de este imperio marítimo no fueron sólo territorial, sino también económico y militar. Existió como tal proyectando sobre el mundo entero los intereses su burguesía capitalista y su afán por obtener beneficios y acumular riqueza en los mercados de ultramar y por su amplia capacidad militar para contrarrestar cualquier rebelión en sus colonias para garantizar el estatus quo y hacer frente a cualquier intento de los países por recuperar sus territorios.

Hoy, el archipiélago de Islas que conforman las Malvinas, situadas en el Atlántico Sur, constituyen uno de los últimos enclaves coloniales que existen en la actualidad. En un mundo, atravesado por el agotamiento de los recursos naturales, por las crisis ecológicas y ambientales y por el crecimiento inexorable de la población mundial, las islas asumen el carácter de estratégicas no solo por las potenciales reservas energéticas (en gas y petróleo adyacente en sus mares) o por la inmensa riqueza ictícola, sino también por los cambios geopolíticos a los cuales estamos asistiendo en los albores del siglo XXI. Asimismo –y en este contexto– la importancia que cobró la La Antártida como última reserva de agua

dulce y de recursos naturales sobre todo minerales y energéticos, convierten a las islas en un punto estratégico de dominación en el mundo.

Entonces, ¿por dónde comenzar nuestra lucha para una nueva soberanía sobre las islas?

Comencemos por recuperar el campo de la pedagogía de la memoria, aquella que surgiera como resultado de las heridas producidas durante el siglo XX, aquella que incorporó los temas del pasado reciente al ámbito escolar y que muchos hoy pretenden obturar.

Recuperar el espacio de la memoria social sobre el pasado reciente se revela como particularmente conflictivo y habitado por múltiples sentidos. La memoria argentina sobre el pasado reciente está marcada, entre otras cosas, por la fragmentación. Y, los relatos formadores de memorias que han circulado en el espacio social reconocen valoraciones políticas e ideológicas diversas, cuando no enfrentadas y excluyentes. Se trata de una tarea compleja y delicada; justamente, por tratarse de hechos de un pasado cercano que tocan lo sensorial, las vidas de cada uno de los que fueron y fuimos protagonistas, activos o pasivos, de la historia reciente.

Reflexionar sobre la memoria de Malvinas desde el ámbito educativo actual implica pensar en dos cuestiones fundamentales: por un lado, en los acontecimientos que signaron el siglo XX y, por otro lado, en cómo la memoria se convierte en tema de enseñanza para los jóvenes y en nuestras aulas.

La acción incansable de las organizaciones vinculadas a los veteranos de Malvinas y otros actores sociales y políticos encontraron siempre la posibilidad de mantener viva la memoria. Son estas determinaciones, las que debemos recuperar como una estrategia efectiva para acompañar a los docentes en la determinación de qué enseñar, cómo hacerlo, a qué recursos apelar. Así, entre la dimensión prescripta de la enseñanza y la de las prácticas reales, podemos cerrar la brecha que se advierte cuya consecuencia más evidente es la dificultad para trascender la ritualidad repetitiva de los actos conmemorativos; modos de abordaje que han privilegiado la conmemoración en detrimento de una aproximación crítica de los alumnos a ese pasado. La escuela ha preferido el énfasis en la comunicación de la guerra por sobre la discusión de la situación histórica y política, impidiendo así la mirada crítica de los hechos.

Este conjunto de problemas se entrecruza, además, con el de los vínculos entre la escuela y la formación política. En la escuela, las ideas políticas, las ideologías (muy presente en los '70), parecen quedar relegadas en relación con otros contenidos. Más aún: daría la impresión de que los términos política e ideología tienen en la escuela una connotación negativa, propia del positivismo estructuralista de nuestras prácticas durante un siglo de educación argentina.

De modo que, en principio, cualquier intervención educativa preocupada por la formación de la ciudadanía debe abrir las puertas, por conflictivo que resulte, a la dimensión de las ideologías y las voluntades políticas enfrentadas, dimensión que signó el trágico pasado argentino. En este sentido, son muchos los recortes posibles y también las puertas de entrada que pueden proponerse desde la enseñanza para aproximarse a conocer este pasado particularmente complejo: el ideario revolucionario, las prácticas represivas del poder, el enfrentamiento peronismo-antiperonismo, la modernización cultural de los sesenta, la guerrilla, la movilización político-social, las Fuerzas Armadas como actor político, entre otros. En este sentido es deseable, además, que la enseñanza incluya no solo el qué pasó sino también, el cómo fue relatado por los distintos actores eso que pasó, trabajar con fuentes, narraciones, imágenes, testimonios y sitios de la memoria son caminos necesarios a seguir para la enseñanza del pasado reciente en los jóvenes.

Bibliografía.

- Basail, M. (1983). Temas de Geopolítica Argentina. Clío SA. Buenos Aires.
- Chomsky, N. & Dieterich, H. (2004). La Aldea Global. Txalaparta. Buenos Aires.
- Pirenne, J. Historia Universal. (2000). Éxito. Barcelona.
- Programa Educación y Memoria. «40 años. Malvinas. Recursos para los actos y las actividades escolares». Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral.



Mayo



1 DE MAYO

Por otros primeros de mayo, en el encuentro con otros.

Prof. Estrella Mattia. Prof. José Hugo Goicoechea.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/por-otros-primeros-de-mayo-en-el-en-cuentro-con-otros/>

1 de mayo. Feriado Nacional inamovible de acuerdo a la grilla oficial de feriados de la República Argentina. Este año es domingo. En este sentido resulta oportuno recordar que, a pesar de que en este día de la semana en general, no se trabaja, se descansa, de acuerdo a la tradición judeo-cristiana que impregna nuestra cotidianeidad, muchos trabajadores y trabajadoras continúan cumpliendo sus labores y sus turnos de trabajo, aunque sea domingo. Como indican los ritos, cuya característica más relevante es su repetición periódica, esta fecha se ha relacionado durante mucho tiempo con la posibilidad del encuentro con otros. Esos otros, compañeros y compañeras de trabajo, colegas de profesión ese día, se encuentran de otra manera y para hacer otras cosas que las que realizan habitualmente. La tradición en la República Argentina, indica que es un día de fiesta. Se celebra el trabajo y se honra a quienes los producen: los y las trabajadores/as.

Generalmente, la convocatoria es para almorzar en un club, en una vecinal, en un bodegón del barrio o en la casa particular de alguien que tiene espacio para hospedar a una buena cantidad de comensales. Seguramente este año volverá a repetirse el ritual, en muchos y diversos lugares de nuestro país y una buena cantidad de trabajadores y trabajadoras, este año, disfrutará de su día de descanso y compartirá una mesa en la que, seguramente, habrá empanadas, locro, un buen vino y algún postre casero para degustar.

Sin embargo, este año como en otros anteriores a éste, para miles de trabajadores/as no será un día de alegría, sino una jornada en la que se visibilizan con mayor crudeza la tristeza y la angustias porque son trabajadores/as que no tienen trabajo, que han perdido su trabajo, que han sido suspendidos/as en sus trabajos o que han buscado incansablemente algún tipo de trabajo y no lo han conseguido. Pero como bien dice Eduardo Galeano que «...está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento...» (Patás Arriba, 2000:8), a pesar de todo es importante resignificar y plagar de memoria esta fecha, de memoria militante. Es tiempo de reconstruir resistencias y de enfrentar este presente tan hostil y despiadado que atenta contra la misma existencia de la clase trabajadora y amenaza con sumergir en el olvido sus luchas y esfumar sus derechos.

Y entonces, resulta inevitable recuperar la historia del 1 de mayo. Recordar que es una jornada de lucha y resistencia en la que se han enarbolado las reivindicaciones de los derechos de los trabajadores y las trabajadoras. La fecha fue instaurada por el Congreso Obrero Socialista de la Segunda Internacional celebrado en París en 1889 en homenaje a los llamados *Mártires de Chicago*. Sobre los acontecimientos que dieron lugar a la institucionalización de la fecha, en los libros de historia se puede leer que «Los hechos que dieron lugar a esta celebración están contextualizados en los albores de la Revolución Industrial en los Estados Unidos. A fines del siglo XIX Chicago era la segunda ciudad en número de habitantes de EE. UU. Del oeste y del sudeste llegaban cada año por ferrocarril miles de ganaderos desocupados, creando las primeras villas humildes que albergaban a cientos de miles de trabajadores. Además, estos centros urbanos acogieron a emigrantes llegados de todo el mundo a lo largo del siglo XIX. Una de las reivindicaciones básicas de los trabajadores era la jornada de ocho horas. Uno de los objetivos prioritarios era hacer valer la máxima de: «ocho horas de trabajo, ocho horas de ocio y ocho horas de descanso».

La mayoría de los obreros estaban afiliados a la Noble Orden de los Caballeros del Trabajo, pero tenía más preponderancia la American Federation of Labor (Federación Estadounidense del Trabajo), ini-

cialmente socialista (aunque algunas fuentes señalan su origen anarquista). En su cuarto congreso, realizado el 17 de octubre de 1884, ésta había resuelto que desde el 1 de mayo de 1886 la duración legal de la jornada de trabajo debería ser de ocho horas, yéndose a la huelga si no se obtenía esta reivindicación y recomendándole a todas las uniones sindicales que trataran de hacer leyes en ese sentido en sus jurisdicciones. Esta resolución despertó el interés de las organizaciones, que veían la posibilidad de obtener mayor cantidad de puestos de trabajo con la jornada de ocho horas, reduciendo el paro. En 1868, el presidente Andrew Johnson promulgó la llamada ley Ingersoll, estableciendo la jornada de ocho horas. Al poco tiempo, diecinueve estados sancionaron leyes con jornadas máximas de ocho y diez horas, aunque siempre con cláusulas que permitían aumentarlas a entre 14 y 18 horas. Aun así, debido a la falta de cumplimiento de la ley Ingersoll, las organizaciones laborales y sindicales de EE. UU. se movilizaron.

La prensa de Estados Unidos, reaccionaria y alineándose con las tesis empresariales, calificaba el movimiento como «indignante e irrespetuoso», «delirio de lunáticos poco patriotas», y manifestó que era «lo mismo que pedir que se pague un salario sin cumplir ninguna hora de trabajo». El 1 de mayo de 1886, 200 000 trabajadores iniciaron la huelga mientras que otros 200 000 obtenían esa conquista con la simple amenaza de paro. En Chicago, donde las condiciones de los trabajadores eran mucho peores que en otras ciudades del país, las movilizaciones siguieron los días 2 y 3 de mayo. La única fábrica que trabajaba era la fábrica de maquinaria agrícola McCormick que estaba en huelga desde el 16 de febrero porque querían descontar a los obreros una cantidad de sus salarios para la construcción de una iglesia. La producción se mantenía a base de esquirolas (carneros). El día 2, la policía había disuelto violentamente una manifestación de más de 50 000 personas y el día 3 se celebraba una concentración en frente de sus puertas; en un momento sonó la sirena de salida de un turno de los rompehuelgas. Se produjo un atroz enfrentamiento entre ambos grupos. Una compañía de policías, sin aviso alguno, procedió a disparar a quemarropa sobre la gente produciendo seis muertos y varias decenas de heridos.

A raíz de los acontecimientos, casi inmediatamente, un periodista, llamado Adolf Fischer, elaboró una proclama convocando un acto de protesta para el día siguiente, por la tarde en la plaza Haymarket. Los hechos que allí sucedieron son conocidos como la revuelta de Haymarket. Se concentraron en la plaza más de 20 000 personas que fueron reprimidas por más de un centenar de policías uniformados. Un artefacto explosivo estalló entre los policías produciendo un muerto y varios heridos. La policía abrió fuego contra la multitud matando e hiriendo a un número desconocido de obreros. Se declaró el estado de sitio y el toque de queda deteniendo a centenares de trabajadores que fueron golpeados y torturados, acusados del asesinato del policía. Estos hechos represivos fueron apoyados por una campaña de prensa que reclamaba un juicio sumario por parte de la Corte Suprema, responsabilizando a ocho anarquistas y a todas las figuras prominentes del movimiento obrero.

El 21 de junio de 1886, se inició la causa contra 31 responsables, que luego quedaron en ocho. Las irregularidades en el juicio fueron muchas, violándose todas las normas procesales en su forma y fondo, tanto que ha llegado a ser calificado de juicio farsa. Los juzgados fueron declarados culpables. Tres de ellos fueron condenados a prisión y cinco a muerte, los cuales serían ejecutados en la horca.

El detalle de las condenas es el siguiente: A prisión: Samuel Fielden, inglés, 39 años, pastor metodista y obrero textil, condenado a cadena perpetua, Oscar Neebe, estadounidense, 36 años, vendedor, condenado a 15 años de trabajos forzados y Michael Schwab, alemán, 33 años, tipógrafo, condenado a cadena perpetua. Condenados a muerte: George Engel, alemán, 50 años, tipógrafo, Adolf Fischer, alemán, 30 años, periodista, Albert Parsons, estadounidense, 39 años, periodista, August Vincent Theodore Spies, alemán, 31 años, periodista y Louis Lingg, alemán, 22 años, carpintero quien para no ser ejecutado se suicidó en su propia celda. Las condenas fueron ejecutadas el 11 de noviembre de 1887. (Historia del mundo contemporáneo, 1998: 200/201).

Así, descriptos se pueden encontrar los hechos que recuperan en la efeméride internacional del 1 de mayo. Acontecimientos sacralizados, cristalizados por la historia clásica, cuyos émulos han intentado, muchas veces con éxito, invisibilizar las luchas, las resistencias, los sufrimientos, los triunfos, las derrotas y hasta las traiciones de los sujetos históricos, aquellos de carne y hueso que de un u otro modo

han posibilitado la existencia de nuestro pasado y de nuestro presente y porque no, de nuestro futuro. No fueron mártires, no fueron héroes, fueron militantes, políticos, intelectuales, obreros, a quienes asesinaron legitimando ese acto montando una farsa de aplicación de justicia.

La recuperación del sentido originario de la celebración del 1 de mayo constituye entonces una acción política insoslayable, especialmente para la clase trabajadora de la República Argentina en estos especiales y cruciales tiempos en la que su existencia corre peligro, o peor, se corre el riesgo de mudar de obreros y obreras en emprendedores, incluso sin diferenciación de género. Constituye una necesidad, y como alguien dijo alguna vez «donde hay una necesidad surge un derecho», el historizar permanentemente y reconstruir desde nuestros múltiples presentes, nuestros tortuosos pasados para resignificarlos. En nuestras tierras, hubo otros 1 de mayo. Muchos 1 de mayo, desde aquel de 1890 en el que «...En plena zona de la Recoleta se celebró por primera vez el Día de los Trabajadores en la Argentina. En la sede del Prado Español, ubicado en lo que hoy es uno de los barrios exclusivos de Buenos Aires, la reunión se inició a las 3 de la tarde y juntó a 2.000 personas, una concurrencia numerosa para la época. Al día siguiente, los asistentes se enteraron de que habían perdido su jornal por faltar al trabajo» (Troncoso, revista Panorama, mayo 1970), pasando por aquel de 1952 en donde miles de personas escucharon atentamente a Eva Duarte decir «... Otra vez estamos aquí reunidos los trabajadores y las mujeres del pueblo; otra vez estamos los descamisados en esta plaza histórica del 17 de octubre de 1945 para dar la respuesta al líder del pueblo, que esta mañana, al concluir su mensaje dijo: *Quienes quieran oír, que oigan, quienes quieran seguir, que sigan*. Aquí está la respuesta mi general. Es el pueblo trabajador, es el pueblo humilde de la patria, que aquí y en todo el país está de pie y lo seguirá a Perón, el líder del pueblo, el líder de la humanidad, porque ha levantado la bandera de redención y de justicia de las masas trabajadoras; lo seguirá contra la opresión de los traidores de adentro y de afuera, que en la oscuridad de la noche quieren dejar el veneno de sus víboras en el alma y en el cuerpo de Perón, que es el alma y el cuerpo de la patria. Pero no lo conseguirán como no han conseguido jamás la envidia de los sapos acallar el canto de los ruiseñores, ni las víboras detener el vuelo de los cóndores.

No lo conseguirán, porque aquí estamos los hombres y las mujeres del pueblo, mi general, para custodiar vuestros sueños y para vigilar vuestra vida, porque es la vida de la patria, porque es la vida de las futuras generaciones, que no nos perdonarían jamás que no hubiéramos cuidado a un hombre de los quilates del general Perón, que acunó los sueños de todos los argentinos, en especial del pueblo trabajador...».

También fue un 1 de mayo, el de 1974, cuando Perón dio su último discurso ante una multitud enfervorizada y antagónica. La dureza de sus palabras, terminó por concretar la anunciada división del movimiento: «Compañeros, hace hoy veinte años que en este mismo balcón y con un día luminosos como éste, hablé por última vez a los trabajadores argentinos. Fue entonces cuando les recomendé que ajustasen sus organizaciones., porque venían tiempos difíciles. No me equivoqué ni en la apreciación de los días que venían ni en la calidad de la organización sindical, que se mantuvo a través de veinte años, pese a estos estúpidos que gritan... Decía que a través de estos veinte años, las organizaciones sindicales se han mantenido inmovibles, y hoy resulta que algunos imberbes pretenden tener más méritos que los que lucharon durante veinte años...Por eso compañeros, quiero que esta primera reunión del Día del Trabajador sea para rendir homenaje a esas organizaciones y a esos dirigentes sabios y prudentes que han mantenido su fuerza orgánica, y han visto caer a sus dirigentes asesinados, sin que todavía haya sonado el escarmiento...» (Sigal y Verón, Perón o muerte, 1988: 212/213).

Luego, en los oscuros años de la dictadura, en un 1 de mayo, el General Liendo, comunicó a los argentinos y argentinas para disciplinarlos que «Hemos partido de una intolerable situación de desorden y desequilibrio en las relaciones laborales y debemos llegar a una nueva situación de armonía con entidades representativas y sólidas, para luego llamar al *diálogo*, al pronunciar que el gobierno ha llamado al diálogo y a la participación y esa convocatoria es, en el ámbito laboral, el medio idóneo para efectuar la tarea preparatoria de la normalización gremial. (...)». (1 de mayo de 1977).

Y así, entre altos y bajos, entre silencios y gritos, entre emociones y angustias, se llegó al 1 de mayo de 2017 cuando CFK escribió en Twitter «...Nada para festejar, pero si mucho para entender y sobre todo

COMPRENDER». Recuperó algunos párrafos de su discurso de 2014 y repitió «...No tengan miedo, porque ustedes son el legado más importante. Algunos creen que puedo constituir alguna amenaza para el futuro o para algunos. No, que no se equivoquen... Si traicionan las banderas, si vuelven a querer restaurar un orden conservador, no voy a ser yo el problema.

El problema va a ser ustedes porque crecieron en un país distinto. Se equivocan, no voy a ser yo el problema, el problema van a ser los millones de trabajadores que consiguieron trabajo, el problema van a ser los millones de jóvenes que por primera vez tuvieron un empleo, una computadora o pudieron ir a la universidad a pocas cuadras de su casa. El problema va a ser millones de jubilados incorporados a sus derechos y que dos veces al año le reajustan sus jubilaciones. El problema van a ser los miles de científicos y científicas que por primera vez sienten que la patria, que su país los tiene en cuenta y les da los instrumentos y los elementos para llevar a cabo sus ilusiones, sus estudios y devolverle al país lo que el país le ha dado a ellos a través de la universidad nacional, pública y gratuita...» (Fuente www.perfil.com).

Entonces, para concluir o mejor, para sólo interrumpir esta reescritura apresurada, irregular y discontinua sobre el 1 de mayo, se impone una invitación en clave Galeano, Podríamos intentar cambiar la realidad en lugar de padecerla, escuchar nuestro pasado en lugar de olvidarlo y aceptar el futuro en lugar de imaginarlo.

Del encuentro con el otro, un juego para preguntar, pensar y reaccionar.

Como no acompañar el planteo de mi compañera colega Estrella Mattia, en este día tan especial, donde el encuentro con el otro trabajador alimenta las ganas de participar y producir, resistiendo juntos la presente y mortífera anomia reflexiva de estos tiempos, recuperando el sentido olvidado de que el TRABAJO es esencia humana misma, resistiendo las condiciones de explotación y el sin sentido enajenante del sistema. Su replanteo histórico y filosófico permitirá generar, no solo una experiencia pedagógica posible, sino las razones fundamentadas para poder vivir *feliz*. ¿El TRABAJO como proyecto de vida?

Si de razones se trata, de resistencias, cambios y proyectos se promuevan, el arma de transformación elemental es *la pregunta*. Pregunta tras preguntas pone en modo alerta tamaña empresa de resistencia y transformación de la realidad. ¿Calar hondo el cimiento asfalto del sistema o hacer la plancha el océano de las complejidades? ¿Cómo reconstruimos la trama del trabajo y los trabajadores en la vitrina distante de la historia escolarizada? Bertolt Brecht en las «Preguntas de un obrero ante un libro», nos da una punta para poder empezar:

Tebas, la de las Siete Puertas, ¿quién la construyó?

En los libros figuran los nombres de los reyes.

¿Arrastraron los reyes los grandes bloques de piedra?

Y Babilonia, destruida tantas veces,

¿quién la volvió a construir otras tantas? ¿En qué casas

de la dorada Lima vivían los obreros que la construyeron?

La noche en que fue terminada la Muralla china,

¿adónde fueron los albañiles? Roma la Grande

está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió?

¿Sobre quiénes triunfaron los Césares? Bizancio, tan cantada,

¿tenía sólo palacios para sus habitantes? Hasta en la fabulosa Atlántida,
la noche en que el mar se la tragaba, los habitantes clamaban
pidiendo ayuda a sus esclavos.

El joven Alejandro conquistó la India.

¿Él solo?

César venció a los galos.

¿No llevaba consigo ni siquiera un cocinero?

Felipe II lloró al hundirse

su flota. ¿No lloró nadie más?

Federico II venció la Guerra de los Siete Años.

¿Quién la venció, además?

Una victoria en cada página.

¿Quién cocinaba los banquetes de la victoria?

Un gran hombre cada diez años.

¿Quién pagaba sus gastos?

Una pregunta para cada historia.

Una pregunta para cada historia y muchas preguntas para cada pregunta. ¿Desde dónde? ¿Da lo mismo cualquier pregunta? ¿La pregunta de un obrero es la pregunta de todos los trabajadores? ¿Una pregunta sin respuestas? ¿Qué pasa cuando nadie o pocos preguntan? ¿Qué preguntar?

Un juego sensible sobre el sentido y esencia del trabajo: poder preguntar y ponernos en el «lugar del otro», en el encuentro con los trabajadores, no solo físico en las plazas, en las calles, movilizados en pos de legitimar con el cuerpo reivindicaciones laborales, sino también compartir la historicidad interior de los protagonistas, en sus más íntimas entrañas, fibra del capitalismo que se nos hace cuerpo y que es preciso identificar, analizar, extirpar en lo posible. Nuestras subjetividades. Un trabajo pedagógico sobre el TRABAJO y los trabajadores como *política del otro*, desde las preguntas, un locus de enunciación empático, micro subjetivo, cobra vida y habla en primera persona. En todo caso, ¿cuál es la capacidad o no de la clase trabajadora y sus representantes en la Argentina y América Latina frente a cada historia sin preguntas, sin respuestas? Aquí van algunas preguntas, para esta historia.

El trabajo: una historia hecha cuerpo.

¿Comprender la realidad, viajando por las subjetividades?, esa es la cuestión. Una historia viva de los que trabajan siempre o no siempre y los que no trabajan y están fuera del sistema. De los que trabajan sin trabajar, explotando al que trabaja o a los que trabajan sin que den cuenta que trabajan; una gama innumerable de posibilidades. Porque el trabajo no es solo una categoría teórica de las ciencias económicas vinculada al *empleo* y posición de clase dentro de las *fuerzas productivas* en una *determinada estructura económica* en la trama compleja de toda *división técnica del trabajo*. Es la acción y la esencia de la *vida* en tanto humana, digna y feliz, entendida como principio identificatorio de nuestra condición misma. La de realización plena, desafío existencial y transformador de la realidad, la personal, la del metro cuadrado cotidiano y vital. Un replanteo filosófico e historizante puesto a saldar tanta

mediática irracionalidad e insensibilidad social frente a la problemática laboral.

Proponemos en este sentido releer el texto de Estrella, identificar y reconstruir las subjetividades de los actores directos de esta historia. Es momento de escuchar a Samuel Fielden, Oscar Neebe y Michael Schwab, como así también a George Engel, Adolf Fischer, Albert Parsons, August Vincent Theodore Spies, Louis Lingg, víctimas de tanta violencia sistémica. ¿Sus muertes fueron para solo conmemorarlas? ¿Qué significa conmemorar? Al vibrar de Brecht, «preguntas de un maestro al mundo en que vive».

Poner en centralidad los decires, que son los pensares, sobre las vinculaciones con el trabajo y como los atraviesan en su íntima condición humana, las necesidades e interese, las estrategias y conflictos, sus tensiones afectadas frente a la inminente condición de miseria e injusticia en que se vive. Historias de vida que se proyectan tanto presentes en sus regulares contradicciones, persistentes condiciones de explotación y exclusión que genera el modo de producción capitalista neoliberal que, representándolo(me) como una *hoja de papel* (propuesta), pueden cobrar vida. ¿Pudo haber sido de otra manera? ¿Qué otras formas de organización del trabajo conocemos?

Consigna: Los trabajos y nuestra vida social en una hoja de papel

Soy una hoja de papel. El papel hecho vida. El trabajo modela mis pliegues, mis grietas existenciales. Vida entendida como huella, como herida, marcas en el cuerpo, diría Nietzsche. Los *modos de pensar* y de *decir*, se entrelazan con los *modos de hacer y trabajar*. Así, según Pierre Bourdieu, nuestros *Habitus* (laboral, profesional) son determinados por el particular lugar y *posición* ocupada en la estructura económica de una sociedad. Dicha posición en el *campo* nos determina como así también nuestra tendencia a pensar y hacer de una determinada manera y no de otra. Manera que subyace profundamente de tantas otras distintas maneras de decir y pensar, reconocidas como singulares pero dentro de su homogénea orientación generalizante: la del capitalismo y su suelo epistémico.^[1]

No podemos imaginarnos como solo *hojas blancas en un blog* y sin salirnos y replegarse en el tablero multifacético de las sociedades a través del tiempo. Es que *lo social se hace cuerpo* y sin bien cada uno de nosotros es artífice de sus formas, de sus trazos y colores, particulares experiencias originarias de singulares subjetividades, la maquinaria socio económica e histórica nos estructura como *estructuras estructuradas*. El *campo laboral* como *sub campo* del económico es en última instancia la base material por el que organiza las sociedades y dispone decididamente sobre nuestras vidas. Conciencia de Clase diría Marx, quien advirtió que el proceso de formación económico tiene incidencia en el lugar que ocupamos en la estructura social y como pensamos en ella. Particulares formas se arraigan en determinaciones comunes que se inscriben en nuestro *ser, estar, decir, pensar*, y se despliegan a partir del *trabajar*. Genera las condiciones de posibilidad de ser, estar. Aun así, superficie de rutinas diarias, no podríamos dejar de filosofar (preguntar) cuando el trabajo resulta la esencia de lo humano. ¿De qué trabajo estamos hablando? ¿De nuestra acción por luchar, sobrevivir ante los condicionantes de la naturaleza, de la vida? ¿Cómo los modos de trabajar configuran mis modos de *ser y estar*? Inevitable condición nos define.

Seguimos con la hoja de papel en nuestras manos imaginarias y preguntando mientras la observamos. ¿Es intervenida en su forma? Mi ser íntimo e histórico como forma de ser ¿toma conciencia de estas determinaciones y reacciona? ¿Altero su condición estándar? ¿Rompo con el blanco y desplegado formato social? ¿Coloreo mi existencia por encima, como un calcado de moda o despliego creativamente nuevas formas de *ser, de pensar y vivir*, transformando su esencia plana? ¿Persiste el formato deformador de sus determinaciones adaptativas, del modo cultural de nuestro proceso de hominización y producción consolidado, hegemónico? Es el piso por el que me arraigo, ¿me sedentizo o con mi trabajo me convierto en una obra de arte?.

^[1] La sociología de Pierre Bourdieu es una potente perspectiva teórica a la hora de poder incorporar categorías de análisis: *Campos, habitus, capitales, estrategias e intereses* son puntuales definiciones que, con un ejercicio constante, resultan fácilmente reconocidas en la trama de las posiciones y relaciones sociales concretas. Y si de hablar del trabajo y los trabajadores podríamos viajar analíticamente a través de historias particulares, de trabajadores y trabajadoras en diversos contextos y situaciones, a lo largo de la historia, y poder con ello, encontrar paralelismos actuales que sorprendan nuestra comprensión de la realidad. Identificar los condicionantes sociales a partir del análisis de la trayectoria de los campos y poder con ello identificar aquellos componentes del poder –tanto económico como simbólico– que aún perduran y que son menos permeables al cambio.

El juego es poder recrear y recrearnos a la vez, artísticamente^[2]; ¿Cómo representar las vidas de aquellos trabajadores masacrados y sus familias sobrevivientes de tanta miseria, ponernos en sus cuerpos y replicar sus decires, sus pesares. ¿El dolor como objeto de estudio? ¿Por qué no? El locus de enunciación de las sufrientes familias, de los hombres y mujeres sin trabajo, de las niñas y niños con hambre, queda catapultado por las marquesinas del máquetin. ¿No hay trabajadores en las historias? ¿Qué pliegues construyen todos ellos en sus hojas de ruta? ¿Cómo comparto con ese otro sus viseras históricas de sufrimiento, esperanza y lucha? ¿Puedo hacerlo o estoy atrapado en las agendas del mercado que son parte de mi agenda de vida? ¿Cómo hacernos visibles y compartimos sus expectativas de vida? ¿Nos realizamos como humanos?

¿Estamos envasados a un vacío total?

En nuestro ejercicio interpretativo pensamos que la hoja de papel, que sigue siendo la blanca desplegada, representa la estructura estructurante, la colonial colonizante.^[3] Si no la intervenimos estructuralmente es porque ignoramos su determinación y o consentes de dicha consideración, no nos creamos capaces de enfrentarla, asumirla y poder transformarla. ¿Es un imposible? Es que somos todos hijos del tiempo histórico condicionado por el neoliberalismo. ¿Qué tan cuerpo se nos hace este *envasado al vacío total*, esa indiferencia total hacia el otro, lo otro y sus conflictos? ¿Nos impermeabiliza el propio sistema frente a la conflictiva desocupación, la miseria, el hambre y la muerte? Tendemos a que siga la matriz plana como obra plana, como cuadro exhibido, saturado de supuestos privilegios ya adquiridos. Negamos la realidad oculta o nos resignamos a que no hay –porque nunca lo hubo– lugar para los otros, para todos. El *sálvense quien pueda* legitima la lógica darwiniana de nuestra supervivencia capitalista hecha cuerpo. La violencia simbólica está viva por donde miremos y su basamento, los medios de comunicación.

El arte gestado en ese papel, esta pre intervenido por las estructuras estructurantes. La hoja y su forma ¿es el escenario condicionante de mi creación? ¿Soy un sujeto creativo? ¿Transformo las estructuras? Ese sujeto *hoja blanca* ¿refuerza la estructura simbólica reproductiva y dominante del propio sistema? ¿Quiénes han dejado huellas de sus resistencias y luchas? ¿El trabajo empleo o el TRABAJO como lucha? ¿Lucha por *ser* o por *sobrevivir*? El trabajo nos enajena, nos cosifica, nos deshumaniza. ¿Cómo pensamos en una propuesta de emancipación decolonial más allá de la clara impotencia para simbolizar e imaginar un proyecto transformador, un afuera radical o exterior, dada la incidencia del capitalismo sobre lo real?

El psicoanalista y escritor Jorge Alemán (2021) nos explica el contexto de estos tiempos. «El homus economicus se piensa desde una economía política del goce. Se trata de eclipsar al sujeto en sus posibilidades simbólicas a un circuito de compulsión y repetición» (...). (...) «El rasgo distintivo del neoliberalismo consiste en capturar y producir subjetividades acordes con la producción ilimitada del capitalismo que, si bien no resuelven sus tensiones internas, ofrecen un territorio donde se configuran, se extinguen y rehacen» (...). (...)«Hoy todo se hace numerable para poder traducirlo al lenguaje del rendimiento y la eficiencia. Además, el número hace que todo sea comparable. Así es como hoy todo lo que no es numerable deja de ser. Pero ser es un narrar y no un numerar. El numerar carece de lenguaje, que es historia y recuerdo. El nuevo Amo comienza a privilegiar toda iniciativa novedosa, siempre que todo eso se organice a través del orden de mercado».

El *sujeto trabajador como hoja de papel numerado* se configura desde una explosiva y artificiosa manipulación del hombre por el hombre a través de la instalación de sus formas de organizar y vivir social

^[2] El poder pensar estrategias de juego tiene mucho que ver con que cada *campo* se define por las *reglas de juego* que se juegan y el particular *capital* en que se juega. El trabajo y las condiciones laborales representa un *sub campo del campo económico* y la *lucha de posiciones y relaciones de posiciones* contribuye a amplificar el juego de poderes y luchas por las relaciones sociales de producción. Así se podría entender a los fenómenos sociales como arenas del juego de posiciones por obtener o preservar posiciones y capitales. En este punto el programa de construcción de contenidos, estrategias y recursos en clave decolonial, pone al juego como el locus no solo de enunciación sino del accionar vital de los sujetos en una determinada temporalidad y espacialidad. ¿El juego por el juego o el aprendizaje como juego? ¿El juego como un instrumento pensado para enseñar o el juego como la acción misma de aprender a aprender, el juego como la experiencia cognitiva emocional de vivir? La consigna es que el juego reflexivo de la filosofía amplifica el juego del encuentro, la resolución de conflictos y el aprendizaje comprensivo.

^[3] Es importante aclarar que tratamiento del papel hoja en blanco como recurso simbólico, se consagró en los talleres de La Historia cobra vida, en el marco del proyecto TRANSFILOARTESOFIA DE LOS CONTENIDOS SOCIALES (Goicoechea–Ríos 2019–2020–2021). Una propuesta disparadora para proyectarnos como pliegues subjetivos temporales y espaciales configurados históricamente. El poder de las METÁFORAS. El pasado se hace presente. –El ambiente y lo social se hacen cuerpo. Somos el punto de partida y de llegada de nuestros propios viajes en el tiempo y en el espacio. El contenido (vida) nos contiene, es contexto que nos atraviesa. Etc. Configuran la mochila teórica pedagógica creada por la presente propuesta.

y económica. El *hombre recurso* el *hombre sistema* (papel blanco) y el trabajo, su resultado explotador, naturaliza el vender nuestra *fuerza productiva* por nuestra *fuerza creadora*. Es la *adaptativa* y no la *creadora* fuerza la que se entroniza cotidianamente.

La hoja sería de alguna manera la trayectoria social hecha cuerpo. Nuestra segunda naturaleza artificial nos configura como piezas de un rompecabezas ya prefigurado: Somos trabajadores explotados y somos consumidores consumidos, excluidos. No hay lugar para las preguntas.

Sigue Jorge Alemán. «El empresario de sí mismo configuraría un movimiento compulsivo de una pulsión. Un extraordinario productor de la vida precaria. El sujeto concibe la propia existencia por fuera de toda vinculación histórica y por consecuencia se despolitiza. Colonizado por el mercado, se encuentra oculta la pulsión de muerte. Un narcisismo destructivo, una nueva forma peligrosa del mal de la banalidad. Una inercia que se va sedimentando en el tejido social».

¿Todo esto tendrá que ver con ver al otro como un potencial enemigo? ¿Por qué se culpabiliza al pobre de su pobreza, al desocupado, al piquetero por sus movilizaciones? Una desigual paridad de valores pone en primera posición los *derechos individuales*, la circulación libre de personas por sobre la vida misma. Individualismo narcisista que impide comprender los contextos, las violencias simbólicas de tantos discursos racistas ya incorporados como capitales simbólicos en nuestra matriz cultural. Y a la par, una inercia que se va sedimentando en el tejido social, atentando contra nosotros mismos. ¿Cuál es el grado de pulsión de muerte que una civilización puede admitir sin que sus cimientos se vean socavados?

A trabajar. Lo pedagógico como campo de lo posible:

Frente a la actual crisis de significados, de orientaciones, proponemos jugar con las percepciones, afecciones, representaciones sociales, los discursos, decires, como forma de reflexión fenomenológica. Una investigación semiótica sobre la gramática simbólica cultural de los pueblos, las violencias simbólicas y sus los efectos concretos. Ya vimos que la problemática laboral no es un tema de mero abordaje económico. Proponemos por ello una lectura y relectura de la realidad como construcción histórica, intersubjetiva, intercultural, en movimiento y no como algo dado, hecho. El *veo veo*, ¿*Qué ves?* Como juego elemental de nuestra presente y continua hominización. *Ver como* es *vivir como*. La historia como *observatorios* o *tercer ojo* a ejercitar todo el tiempo. ¿Y entonces? A jugar con los juegos del ver, mirar y del lenguaje.^[4]

El pensador de los *juegos del lenguaje*, Ludwig Wittgenstein, expresa: (...) «A cada instante de nuestra vida somos tomados como desde el exterior por los significados que nosotros mismos leemos en las apariencias; el cielo, el mar, el sol, las estrellas, los seres humanos y todo nuestro entorno es asimismo algo que leemos» (...). (...) «El significado de un término es su uso en el lenguaje, clave de la experiencia humana». El *ver un aspecto*, –nosotros podríamos decir también el *preguntar de una forma* y no de otra–, está íntimamente ligado a la vivencia del significado. Cómo una palabra puede ser acompañada de diferentes vivencias o sentimientos de significado y cómo una misma expresión significa de modo diferente según es usada en juegos diversos.

Al entrar en el hueso de un caso particular, uno muy cercano a nuestra realidad rural sur santafesina, podríamos reflejarnos en su aquí-pasado en nuestro aquí-ahora, ese juego faltante de vivencias silenciadas, negadas, ocultas. ¿Qué preguntas se haría y cuales les haríamos a María Robotti de Bulzani, la María de Alcorta de 1912? ¿Te pondrías en su lugar?

Una inmigrante italiana en tierras argentinas que, siendo tan chiquita, nunca terminó de adaptarse a la nueva lengua y dispares costumbres. Traían sólo la esperanza de producir la tierra prometida, aunque sea a través de una pequeña parcela en arriendo. Un arriendo de tierras de otros, de los grandes

^[4] Es una condición epistémica. Existencial. Este pequeño encuadre, deviene de desarrollar diversos dispositivos –*Juguemos a CONOSER(NOS)*– del orden estratégicos y hermenéuticos. Nuestros talleres LA HISTORIA COBRA VIDA se plantean ¿Cómo traducir el formato escolarizado de los contenidos–conceptos (muertos) de Ciencias Sociales en contenidos vivos, en primera persona del plural, transpirando localidad, vecinalidad, regionalidad e identidad plena? ¿Cómo se hacen cuerpo, laten en la demanda interna, sensible, afectante? ¿Qué de lo aprendido deja huella en mi subjetividad? ¿Me pone en movimiento?

terratenientes que hacían imposible la idea de su propia propiedad. Se endeudaron y no fueron los únicos, por sortear los altos arriendos con pobres cosechas. Nada alcanzaba ni siquiera comida para llenar la olla. ¿Podrías ponerte en su lugar, trabajando desde muy niña con tus padres, en lo que fuera? ¿Acarrearías bolsas de cereal desde muy temprano para las tareas de siembra, sin desatender a tus 9 hijos? ¿Dejarías de comer para alimentarlos sin reclamar a tu patrón? ¿Harías una huelga por tiempo indeterminado sin saber si todos y todas te apoyan, ya que muchos colonos especulan con negociar y no luchar?^[5]

Comprenderíamos mucho lo complejo de su vivir y el costo de sus decisiones personales si ampliamos el universo subjetivo de los *otros* y sus posiciones en el conflicto de la época. El acto de participar o no asumir grandes riesgos, es un acto de la historia viva. Las condiciones laborales y la idea de trabajo cobran sensible dimensión. En este hecho de tensión acción socio psíquica, la problemática se arraiga, se desangra abiertamente en la compleja contradicción. ¿Cómo objetivarlas como sujeto objetivante?

Más clara será la toma de conciencia histórica del personal y social conflicto si nos paramos en otro lugar de los otros, si completamos esta escena poniéndonos, en cambio, en lugar del latifundista Manuel Rodeiro.

Caudillo de la zona, criollo de sangre, estanciero y socio principal de la firma propietaria y subarrendadora de tierras Donadeu, Rodeiro y Conde Cia, si la familia Bulzani. Claro exponente del poder local ve, junto con los demás dueños de la tierra, a los campesinos como vagos extranjeros que pretenden implantar la bandeja roja y negra del anarquismo, y que cualquier reclamo es un artificio para no pagar y en el caos provocado, hacerse dueños de la tierra. ¿Qué harías en su lugar sin los arrendatarios colonos trabajando tus tierras, en huelga general? ¿Aceptarías que el conflicto nació de la tu incompreensión frente a las consecuencias de la sequía que injustificada el aumento de los arriendos? ¿Justificarías el orden de la violencia para normalizar esta situación y cobrar lo que deben?

Es importante remarcar que cuando hablamos de trabajo en objetivas condiciones materiales capitalistas, siempre hablamos de *conflictos*. Son vivencias siempre conflictivas silenciadas o negadas. Las preguntas ahora no serían de un obrero sino de un campesino rural al libro de historia: ¿Cuál es el alcance de esta relación humana en las actuales condiciones laborales de los campesinos rurales hoy frente al concentrado poder del agronegocio monoprodutor sojero extractivista? ¿O el de un mediano productor que se termina embanderando con los grandes mega latifundistas, negados a pagar retenciones e impuestos por sus rentas extraordinarias? Producción que, además, no está orientada a nuestras necesidades locales, nacionales, sino que nace bajo la especulación financiera de los precios internacionales y a la cotización del dólar de turno, siempre en alza. Un sector proclive en pensar como planifica la evasión tributaria y en la fuga de capitales que, en la gestación de puestos de trabajo e inversión productiva para el mercado local, en nombre de la libertad humana. ¿Cómo se expresarían hoy nuestros nuevos personajes del poder? ¿Agricultura sin agricultores?

Otro juego es poder pensarnos y hablar como consumidores de estos productos. Esto no nos debería costar mucho ya que somos los mismos damnificados. Los de mejor calidad son exportables y ¿los que compramos y comemos en el mercado local? Si somos productores de *alimentos* ¿Por qué son tan caros? Un juego que haga visible como estas condiciones productivas, afectan directamente nuestras vidas diarias. ¿Sabemos que nuestra comida no es *alimento*? Somos parte del engranaje productor y consumidor de comóditis transgénicos transnacionales y comemos verdaderos paquetes tecnológicos. Los lobbys empresariales, corporaciones multinacionales, determinan no solo los precios de la comida sino nuestro estilo de vida. Nuestra soberanía alimentaria es también nuestra soberanía laboral. ¿Modelo de desarrollo o modelo de vida?

Desde esta perspectiva, la problemática laboral no se la puede ver fuera del contexto de pobreza, caras de una misma moneda. Más que problemáticas, conflictos laborales, *ambientales*. Todo está entrelazado. «El desarrollo es un enano que simula ser un niño» nos dice Eduardo Galeano, reflejando con ello las contradicciones del propio sistema capitalista en una América Latina cada vez más em-

^[5] Los personajes son tomados del juego de simulación EL GRITO DE ALCORTA publicados en el tomo 4 de la colección Grageas de Historia Argentina en Historietas. AQUÍ MISMO. (2014) Goicoechea José Hugo – Coordinación de dibujos Carlos Barocelli. Loco Rabia Ediciones.

pobrecida y desigual.

Por otro lado ¿Por qué es insuficiente hablar de la tensión mercado-trabajo? ¿No se registra también la tensión trabajo-salud: *VIDA?—El saber y buen vivir y la vida buena como vida sana VIDA JUSTA* replantea nuestras formas de organización del trabajo y la producción. Imperioso se hace poder replantearnos seriamente como los modos de producción no son modos a escala humana, socioambiental.

La violenta concentración de la riqueza mundial en pocas manos es inconcebible, más en tiempo de pandemia, contexto que pone en relieve el rol de los Estados y su intervención en los procesos de redistribución democrática de la misma. Hablar de trabajo es hablar de justicia redistributiva en contextos de justicia ambiental poniendo en discusión hasta el mismo concepto de *propiedad privada*. Como lo *colectivo*, lo *publico* y lo *común* debe atenderse prioritariamente.

Estamos viviendo niveles extremos y desiguales cada vez mayores. Nos estamos comiendo el planeta y confundimos *calidad de vida* con *nivel de vida*. Proponemos así trabajar los valores sociales del trabajo como acciones y no como meros principios, contra la *medicalización* de la vida y la *artificialización* de los procesos vivos. No a la *cosificación* de territorios y cuerpos. El *capitaloceno neoliberal* deja huellas profundas, aún no reconocidas masivamente, en el entramado laboral, psíquico y subjetivo de la humanidad. ¿Cómo abordar el problema del *trabajo* —como esencia humana— en la actual crisis civilizatoria, *desarrollo* anclado en la extracción, apropiación, consumo y excreción de biomasa a escala mundial?

Una redefinición de las relaciones metabólicas de los agroecosistemas a escala global impacta en nuestras formas de vida y los patrones reproductivos. La mercantilización y pauperización del trabajo humano es una de ellas. Un trabajo que en esencia, enferma y mata. Somos *cuerpos afectados* ya que la practica hegemónica de producción y productividad intensiva y extensiva enajena al trabajo como esencia de una *existencia feliz*, determinada por el excedente económico.

Ahora bien, ¿Quién pregunta y responde por los trabajadores? ¿Quién defiende el trabajo pleno y de calidad en armonía con la biodiversidad? ¿Quiénes se comprometieron históricamente y comprometen hoy por dignificar estas condiciones inherentes del trabajo humano?

Si fueras Francisco Netri, exitoso abogado de las corporaciones agroempresarias del sur santafesino, miembro de la selecta sociedad aristocrática de Rosario, asesor legal de la Sociedad Rural Argentina en Rosario, que hace pingües negocios con una clientela magnate agroexportadora en el extranjero. ¿Te comprometerías a encabezar los reclamos de justicia de los colonos arrendatarios de las tierras de tus socios, a fin de defenderlos? ¿Dejarías de lado tu trayectoria y prosperidad futura asegurada, por sumarte a servir y defender la causa de los chacareros, a los efectos de mejorar las condiciones sociales de los que más necesitan? En su lugar ¿Te arriesgarías a perderlo todo, incluso tu vida? ¿Qué tan fuerte serían tus convicciones, tu sentido de la dignidad, la igualdad y la humanidad a la hora de interponerte al del poder de los intereses consumados? ¿Qué más verdad que la plena y luminosa de los propietarios señores de la Sociedad Rural? ¿Te enfrentarías contra tus propios socios?

El *blog de hojas de papel* nos consagra aplastante el final de esta historia, anticipando la consagrada respuesta. Nos resta cerrar, junto con mi compañera Estrella, en refrendar esta idea de que «La verdad tiene muy pocos amigos, pero los amigos que tiene son suicidas» Frase que da cuenta del destino comprometido ¿manifiesto? de nuestros verdaderos héroes populares, mártires de nuestra historia.^[6] El asesinato de Francisco Netri da cuenta del peso poderoso de los intereses, del capital por sobre el

[6] Juegos de intereses creados. Los intereses de poder me atraviesan. ¿Cuál es el margen de libertad de mis decisiones? ¿Son tan fuertes mis principios, mis valores y convicciones éticas frente a los intereses de poder político, económico? Los condicionantes históricos configuran mi subjetividad (pliegue) y atentan contra mi libertad de principios. En el lugar de los diversos sujetos históricos ¿Cómo respondo frente a sus determinaciones históricas? ¿Cuáles son las estructuras históricas hegemónicas que se perpetúan desde la colonia y tienen presencia determinante en la actualidad? ¿Me puedo poner en el lugar del otro y comprender sus decisiones? ¿Cómo, identificando ideológicamente el conjunto de intereses creados en su correspondiente estructura de clases sociales, contextualizo los fenómenos históricos? ¿Por qué se hace comprensible la realidad investigada cuando identifico posiciones políticas e ideológicas? Al compararlas y diferenciarlas identifico sus supuestos ideológicos, dirimimos cuales intereses y proyectos político económicos los sustentan. ¿Cómo dichas posiciones se corresponden con el orden de poder mundial, CENTROS y PERIFERIAS y sus movimientos? 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. Lo político como campo de inflexión teórica de los conflictos ideológicos a lo largo de la historia. Los NORTES y los SURES representan la geopolítica del poder. Las DERECHAS e IZQUIERDAS resultan las categorías centrales para identificar, diferenciar, describir, fundamentar y comprender la trama ideológica de los conflictos históricos sociales.

hombre, la vida y que la violencia, como afirmaba Marx, la *partera de la historia*. Violencia que se lleva la vida de Francisco, pero renace, consagrada hasta el presente, con la creación de la Federación Agraria Argentina, permanencia de su compromiso, sacrificio: una institución en el seno del capitalismo más salvaje que agremia la defensa de los colonos chacareros, trabajadores rurales. Pero ¿Qué cambios de política ha sufrido la entidad frente a las nuevas formas de trabajo y explotación de la tierra? Si no hay agricultores, ¿a quiénes representa la nueva FAA? ¿Quiénes son los nuevos Franciscos Netris? ¿Dónde están? ¿Cómo proyectamos este análisis al contexto de todos los trabajadores argentinos?

Una historia que se hace cuerpo siempre a la hora de dilucidar decisiones dilemáticas, comprometidas en la enmarañada contradicción esencial y dialéctica entre CAPITAL y TRABAJO. En esa contradicción esencial, donde no está la VIDA y donde la vida está en juego. Pero esto será condición teórica para otros encuentros, otros recursos a crear, pero que intentan responder todas las preguntas y cada una de las jugadas de la historia.

Imagen de portada:

La Internacional [1901], Otto Griebel.

Bibliografía

- Alemán Jorge (2021) Ideología. Nosotras en la época. La época en nosotros. Buenos Aires. Pag/12
- Blaustein, Eduardo y Zubiela, Martín (1988). Decíamos Ayer. La prensa bajo el proceso. Colihue. Buenos Aires.
- Cia Lamaná Domingo (2016) L. Wittgenstein: la posibilidad del juego narrativo. Revista A Parte Reir 16.
- De Privitellio, Luciano y otros, (1998). Historia del Mundo Contemporáneo. Santillana. Buenos Aires.
- Fernández, Cristina (2017). 1 de mayo de 2017. www.perfil.com. Buenos Aires.
- Galeano, Eduardo (2000). Patas arriba: la escuela del mundo al revés. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Goicoechea, José Hugo (2014) Aquí Mismo. Grageas de Historia Argentina en Historietas. Tomo 4 El grito de los sin Tierra. Buenos Aires. Loco Rabia.
- Gutiérrez, Alicia (2000) Pierre Bourdieu y las Practicas Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones.
- Najmanovich, Denise (2016) El mito de la objetividad. La construcción colectiva de la experiencia. Buenos Aires. Biblos ed.
- Perón, Eva (1985). Discursos completos (1949/1952). Vol 2. Megafón. Buenos Aires.
- Sigal, Analía y Verón, Eliseo (2003). Perón o muerte. Eudeba. Buenos Aires.
- Troncoso, Oscar (1970). El 1 de Mayo en la Argentina. Revista Panorama N° 210. Buenos Aires.
- Santibañez Yanez (2007) Los juegos del lenguaje de L. Wittgenstein. Teorema Vol. XXVI pp 83-105.
- Svampa Maristella, Viale Enrique (2021) El colapso ecológico ya llegó. Una brújula para salir del mal desarrollo. Buenos Aires. Siglo XXI ed.
- Para ampliar y profundizar recomendamos:
- Fraser, Nancy (2019) ¡Contrahegemonía Ya! Por un populismo progresista que enfrente al neoliberalismo. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Orellano, Luciano (2021) Argentina Sangra. Por las barrancas del Rio Paraná. Rosario. Ed. Ágora.
- Valdemarca, Laura (2017) Innovación Educativa en Clase de Historia y otras Ciencias Sociales. Tomo 2 Neoliberalismo y exclusiones. Trabajo, desigualdades de género y resistencias. Córdoba. UNC. Editorial Filosofía y Humanidades /UNC

12 de mayo

Día internacional de la enfermería

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/12-de-mayo-dia-internacional-de-la-enfermeria/>

Sin dudas hoy es un día especial, 12 de mayo de 2022 se celebra el día internacional de la enfermería para rendir homenaje a todos los enfermero/as de nuestro territorio Santafesino.

La reseña de lectura histórica sería muy extensa, pero quisiera brevemente explicar que el paso por la pandemia ha cambiado las políticas en cuanto a la profesión.

La pandemia de COVID-19 cambió el futuro de las discusiones políticas y técnicas en torno a la formación de los recursos humanos para la salud y ha reforzado la necesidad universal de proteger e invertir en todas las ocupaciones que participan en la capacidad de preparación y respuesta, en las funciones de salud pública. (Fuente OPS)

Por un lado este año distintos organismos y la Organización Panamericana de Salud hacen un llamado colectivo significativo a la inversión en Enfermería para retomar el camino hacia la salud Universal.

Porque involucrarse comunitariamente en cada comunidad, en cada ciudad o en cada país implicó un gran porcentaje de la fuerza laboral sanitaria correspondiente a los profesionales en Enfermería.

En la Provincia de Santa Fe se viene trabajando en la formación de profesionales, desde el año 2021 se dio apertura a varias extensiones áulicas dedicadas a la formación de técnicos superiores en enfermería llevando oportunidades a cada persona a la formación en un nivel superior, gestando la posibilidad que en cada departamento de la provincia y cercano a sus habitantes jóvenes puedan recibir formación pertinente y adecuada en esta querida profesión.

Hoy a nivel Global se llama con fuertes voces a trabajar conjuntamente con ministerios y diferentes órganos para continuar con el fortalecimiento de la profesión reconociendo a la Enfermería como una profesión esencial en los servicios de salud.

Algunos puntos seleccionados a trabajar por autoridades a nivel global son:

1. Las inversiones en la formación y el empleo de los enfermeros son costo-efectivas.
2. Lograr un trabajo equitativo, digno y decente.
3. Los enfermeros son clave para sistemas de salud resilientes. Debemos protegerlos e invertir para disponer de más profesionales y mejorar las condiciones laborales.
4. Los espacios educativos y campos de práctica deben revisarse y regularizarse para garantizar que los futuros profesionales de enfermería estén calificados para asumir mayores responsabilidades en los lugares de trabajo.
5. Las condiciones laborales deben ser analizadas y mejoradas para impactar positivamente en la contratación y en la retención de los profesionales de enfermería

Debemos continuar trabajando y funcionando de manera tal de lograr la optimización de nuestro sistema de salud. El acceso y cobertura adecuada dependen de recursos entre ellos recursos humanos motivados, competentes, educados y satisfechos. De forma conjunta abogar por la inversión de recursos para la educación de Enfermería de calidad y con enfoque de acción intersectorial articulando con los distintos servicios de salud de acuerdo a las necesidades de la población.

18 de mayo

Día Internacional de los Museos. El poder de los museos en la formación docente inicial

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

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/el-poder-de-los-museos-en-la-formacion-docente-inicial/>

Los museos en la actualidad se conciben como espacios democratizadores, inclusivos para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros; espacios para salvaguardar memorias diversas para las generaciones futuras y garantizar la igualdad de derechos y la igualdad de acceso al patrimonio para todos los pueblos. Son instituciones participativas que trabajan en colaboración activa con y para diversas comunidades a fin de coleccionar, preservar, investigar, interpretar, exponer y ampliar las comprensiones del mundo, con el propósito de contribuir a la dignidad humana, a la justicia social, a la igualdad mundial y al bienestar planetario. (ICOM, 2019).

Desde esta perspectiva, las estructuras organizativas, las fases expositivas, la curaduría, la organización de actividades y propuestas educativas responden a un modelo de diálogo que fomenta el pensamiento crítico a partir de la dinámica de sus programas educativos de la cual la formación docente inicial se puede retroalimentar. Los museos pueden constituirse en instituciones claves para la formación docente a fin contribuir en la construcción de marcos teóricos –pedagógicos, disciplinares y didácticos– que fundamenten los procesos de transmisión para interpelar, revisar y mejorar las prácticas de enseñanza. Promover desde los institutos de formación docente visitas y recorridos por los museos habilita oportunidades de aprendizaje a los/as estudiantes porque estas instituciones tienen el poder de constituirse en espacios, territorios de experiencias de aprendizajes potentes durante la formación inicial.

En términos de Alliaud (2021), la formación consiste en salir constantemente de uno mismo, trascenderse a sí mismo, ir más allá del entorno propio por medio del estudio y la práctica. Aprender es descubrir y acceder a mundos que hasta entonces desconocías en el sentido de que algo externo pasa a formar parte de nuestro universo en un sentido compartido. Aprender es ver cómo se tambalean las propias creencias, las propias certezas (Meirieu, 2006,26) y es aquí donde pensamos que los museos a través de sus programas educativos y sus guiones museográficos contribuyen a la formación docente inicial. Enseñar es abrir al mundo, en el sentido de que algo ajeno y externo a los sujetos que aprenden los invoca a acercarse, a abrirse a lo extraño, a lo distinto a lo próximo, es decir a lo propio. Corresponde al profesor «sacar al alumno de su mundo conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda» (Steiner y Ladjali, 2005:37). Apostamos a generar desde los institutos de formación docente estas posibilidades de aprendizaje en movimiento, a través de viajes, salidas educativas y recorridos acompañados por diferentes museos.

Los museos son un importante medio para el intercambio cultural y el enriquecimiento de las culturas. Son lugares incomparables de descubrimiento que permiten conocer nuestro pasado habilitando a pensar en nuevas ideas para construir un futuro mejor. Desde el ICOM (Consejo Internacional de Museos) nos invitan a pensar en el poder de transformar el mundo que nos rodea a través de estas instituciones. En el Día Internacional de los Museos 2022, el ICOM promueve el potencial de los museos para provocar un cambio positivo en las comunidades a través de tres lentes. El poder de lograr la sostenibilidad: Los museos son socios estratégicos en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y como actores clave en sus comunidades locales contribuyen en la difusión de información científica sobre los retos medioambientales. El poder de la innovación en la digitalización y la accesibilidad: Los museos se han convertido en espacios innovadores desarrollando nuevas tecnologías digitales haciendo que sus guiones museísticos sean más accesibles y atractivos, ayudando al público a entender conceptos complejos en las muestras presentadas. El poder de la construcción de la comunidad a través de la educación: A través de colecciones y programas, los museos enhebran un tejido social que es esencial en la construcción de la comunidad, defendiendo los valores democráticos y ofreciendo oportunidades de aprendizaje permanente a todos. (ICOM, 2022).

Desde el I.E.S. N°48, en el día internacional de los museos queremos socializar algunas experiencias en relación al poder que pueden llegar a tener los museos en la formación docente inicial.

«Enseñar hoy es, ante todo, probar, experimentar, crear, inventar, innovar, recrear en situación. Saber moverse en el desconcierto y en la incertidumbre que las escenas escolares generan sin quedar paralizados y poder seguir aprendiendo, intentando, recomenzando». (Alliaud, 2021). Enseñar es emprender una aventura y desde la formación docente inicial deseamos realizarla en movimiento, creando oportunidades para el aprendizaje situado en diferentes espacios como lo son los museos.

Las salidas escolares están consideradas como experiencias que pueden mejorar el aprendizaje. Según el Decreto N° 1742/18, se constituyen en un espacio de estudio en contacto directo con entorno cultural, científico, natural y económico-productivo; favoreciendo aprendizajes significativos desde la praxis y el desarrollo y participación en experiencias grupales de convivencia en el ambiente natural. Como lo establece la Ley de Educación Nacional N° 26206, las instituciones educativas deben promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar con el fin de permitir a los/as estudiantes conocer la cultura nacional y tener acceso a las actividades culturales de su localidad y otras. En este sentido, este año se realizó desde el IES N° 48 una visita al Museo de la Constitución en Santa Fe entre otros recorridos realizados por centros culturales y educativos de la ciudad de Santa Fe. La intención fue que los/as estudiantes vean la salida como una experiencia educativa potente no sólo para sus futuras prácticas, sino también como una instancia de aprendizaje situado de la práctica en la formación docente.

El Parque y el Museo de la Constitución Nacional, ubicado en la capital de nuestra provincia, es una intervención urbana que referencia los principios de nacionalidad, ciudadanía, federalismo y república que rigen la vida de los argentinos desde la sanción de la Carta Magna en la ciudad de Santa Fe, el 1° de mayo de 1853. La propuesta arquitectónica del lugar permite dar respuesta a experiencias de evocación y memoria de nuestro pasado. El recorrido por el Parque permite comprender la construcción simbólica de la Nación como una tarea colectiva y social, a través del compromiso individual. (Sitio web Parque de la Constitución, 2022) El Museo de la Constitución Nacional es un espacio conmemorativo, educativo y didáctico donde las estudiantes de los profesorados de educación inicial y primaria del IES N°48 pudieron conocer, emocionarse, aprender y reflexionar sobre la historia de nuestra ley fundamental. Las salas temáticas equipadas con recursos multimediales y diferentes dispositivos didácticos habilitaron experiencias visuales, sonoras y sensoriales que le permitieron conocer y reflexionar sobre las luchas, los acuerdos y la historia en clave de género en torno a nuestra Constitución Nacional. Conocer y vivenciar experiencias de aprendizaje en el museo les permitió a las futuras docentes comprender la historia de la ciudad que albergó el nacimiento de nuestra ley fundamental desde la experiencia. En términos de Larrosa la experiencia es como una cierta interrupción de nuestro modo de estar-en-el-mundo.

Pensamos porque algo nos ocurre, desde las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia de nuestra relación con el mundo que nos rodea (...). Es la experiencia la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos sobre las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia o la insatisfacción de nuestro anterior pensar (...). Lo que hace que la experiencia sea tal es esto: que hay que volver a pensar. (Larrosa, 2020:27)

En este sentido, consideramos que los museos son lugares potentes para generar experiencias en la formación cultural de los/as estudiantes de los profesorados, habilitan esta interrupción de nuestro modo de estar en el mundo, tienen el poder de educar y posibilitan ir en busca de respuestas, de nuevos interrogantes y de experiencias enriquecedoras que se viven grupalmente en el interior de los museos.

Alderoqui y Pedersoli (2005) consideran que, si las visitas a los museos no se realizan desde la escuela, hay amplios sectores de la población en América Latina que nunca llegarán a asistir a los museos. En este sentido habilitar al estudiantado a acercarse a lugares que tal vez por sus propios medios o por desconocimiento no puedan acceder y promover la posibilidad de realizar recorridos grupales en la formación docente genera la adquisición de saberes teóricos y prácticos en la profesión docente.

Otra oportunidad que tiene el docente en formación al visitar los museos, es que puede conocer la propuesta didáctica y educativa que poseen las instituciones museísticas para los grupos escolares a fin de que sea considerada para enriquecer sus futuras prácticas docentes. Los educadores de los museos trabajan en forma interdisciplinaria con el resto de los trabajadores de las instituciones museísticas a fin de crear programas educativos con herramientas pedagógicas que tiendan a 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 en las salas de los museos (Alderoqui, S. Pedersoli, C., 2011). El conocimiento de estas

prácticas de trabajo colaborativo habilita a proyectar el trabajo docente desde otras perspectivas considerando el poder de la educación en los museos. Una experiencia de aprendizaje en la formación docente inicial puede ser la de proyectar la co creación de programas educativos entre el estudiantado y las áreas de educación de los museos.

Finalmente, aprender a planificar salidas escolares, es otro desafío en la formación docente inicial. La intención de habilitar visitas a los museos es que los/as estudiantes consideren la salida como una experiencia educativa potente para sus futuras prácticas. En este sentido desde la docencia se realizan intervenciones concretas para que el estudiantado de los profesorados pueda descubrir todo lo que ofrecen los sitios web de las instituciones museísticas: sus recorridos interactivos, los materiales didácticos y las actividades que permiten conocer el contenido y las experiencias que ofrecen a fin de planificar actividades previas, durante y posteriores a la visita a los museos. Desde diferentes espacios curriculares de las carreras como los Talleres de Práctica Docente, los Ateneos, Ciencias Sociales y su didáctica, Ciencias Naturales y su didáctica, Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina y el Seminario de ESI se aborda este desafío en la formación docente inicial.

Nos proyectamos. Desde el IES N° 48 proponemos elaborar un programa para contribuir en el proceso de transformación de la formación docente a través de acciones: planificar y realizar viajes, aprender en movimiento para conocer museos y co crear junto a sus áreas de educación programas educativos para grupos escolares de nivel inicial y primario. El poder de los museos en la formación docente está en que estas instituciones en sí mismas son espacios de formación, centros educativos donde se aprende haciendo, descubriendo, interactuando a través de los objetos, las emociones y los sentidos... Como plantea Asprelli (2021), el futuro docente formador podrá vivenciar estrategias de abordaje en el aula y construir esquemas prácticos para enseñar considerando las propuestas de los museos. Se aprende a enseñar construyendo las acciones, con la organización de la intervenciones, seleccionando actividades, ajustando y eligiendo recursos desde los marcos teóricos y prácticos referenciales, con una actitud de reflexión y acción continua sobre y en la práctica.

«Educar es hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocupar el mundo. Educar es ofrecer situaciones, dar seguridad para que quien aprende se atreva a aprender. Es también inscribir contenidos de aprendizaje en problemas vivos que les den sentido (...)»

Philippe Meirieu.

Bibliografía.

- Alliaud, A. (2021). Enseñar Hoy. Apuntes para la formación. CABA: Paidós.
- 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.
- Alderoqui, S. Pedersoli, C. (2011). La Educación en los museos. De los objetos a los visitantes. Buenos Aires: Paidós.
- Asprelli, M.C. (2021). La didáctica en la formación docente. Rosario: Homos Sapiens Editores.
- Larrosa, J. (2020). El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio. CABA: Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico.
- Sitios Web:
- <https://icom.museum/es/nuestras-acciones/eventos/dia-internacional-de-los-museos/>
- <https://parqueconstitucion.org/el-proyecto/recorrido-y-contexto/#.YoFI2-hBzIU>

25 de mayo

Reflexiones en torno a la Semana de Mayo y al Primer Gobierno Patrio: La revolución de las iniciativas para una nueva gobernabilidad.

Dr José Ignacio Mendoza. Director Provincial de Asuntos Jurídicos. Ministerio de Educación de la Pcia de Santa Fe.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/reflexiones-en-torno-a-la-semana-de-mayo-y-al-primer-gobierno-patrio-la-revolucion-de-las-iniciativas-para-una-nueva-gobernabilidad/>

Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional encontramos aquel por el cual debe fortalecerse la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana (cfr.inc.d) del artículo 11 de la Ley N° 26206).

Entonces, la identidad nacional, es la fuerza heterogénea de todas y todos los que somos y podemos ser, de allí que la educación es un desafío «a lo largo de toda la vida» (cfr.inc.k) del artículo 11 de la Ley Nacional N° 26206).

Lo que es *primero*, determina la fuerza de las iniciativas; descubre el valor de un compromiso que decide aprovechar la oportunidad de las circunstancias, para hacer realidad los sueños de avanzar hacia la autodeterminación, y eso siempre, bajo ese principio rector de la fuente de la soberanía en cabeza del pueblo.

Todos los procesos, inauguran los movimientos de rupturas que materializan la dinámica de la negación a sostener y aceptar que la única forma de vincularse, sea por las mediatizaciones de algunos, la negación de todos.

Pero no se quedan en las negaciones; porque una revolución inicia con el quiebre del orden existente, pero sólo triunfa plenamente, cuando un nuevo orden es engendrado como su consecuencia. La revolución deja de ser un "discurso de momento para un *siempre*, para convertirse en una acción transformadora que reconfigura las relaciones sobre nuevos supuestos o alcances de valores.

La «revolución permanente», es «lo permanente de la acción transformadora» que ya no es ciega a las eficacias de las estructuras y a los equilibrios de las relaciones sociales, porque –de modo constante– permite visibilizar las injusticias, y hacer algo superador para restablecerlas.

Los discernimientos, las rupturas y las decisiones, se estudian en sus tiempos, evitando ósmosis del horizonte histórico que confunda con modalizaciones de la evolución actual del pensamiento, los juicios de quienes no tuvieron la oportunidad de contra con todo lo que el patrimonio del pensamiento y la acción sociopolítica, han permitido encontrarnos hoy con la clara conciencia de las exigencias auténticas de los gobiernos al servicio de los derechos humanos –presentados como principios rectores del ejercicio responsable del poder–.

La recuperación de las iniciativas, no se detienen en u tributo a la *evocación* insípida o formalista, sino que se constituyen en criterios de discernimiento renovados para volverse hacia las actualidades de la gestión del gobierno –desde cada lugar en el que aceptamos ser parte de aquel– para un escenario y un ambiente cultural, que vuelven a exigir «esfuerzos revolucionarios».

Luis Villoro Toranzo, en su trabajo «El concepto de revolución» (cfr. Esbozos: Revista de filosofía política y ayuda al desarrollo, ISSN 1889-6448, N°4, 2010), señala que «Una revolución es una acción colectiva contra el sistema de dominación existente. Pero no es necesariamente un corte brusco;

puede pasar por diferentes etapas que duren algún tiempo. En una primera etapa, el descontento social general sostiene el orden de soberanía existente, durante un tiempo limitado, sin apelar aún a la violencia».

Hoy tenemos otras rupturas de sistemas que se definían por sí mismos (como otrora la Corona Española sobre sus colonias), pero que habían colapsado ante la presencia efectiva de fuerzas que derribaron esas certezas entonces *globales*.

Nos recuerda Alberto Acosta en su trabajo «La indeseable pero inevitable crisis global» (cfr. también Esbozos: Revista de filosofía política y ayuda al desarrollo, ISSN 1889-6448, N°4, 2010) «la actual crisis capitalista –asimétrica como todas– tiene algunas características propias. Nunca antes han aflorado tantas face tas sincronizadas que no se agotan sólo en el ámbito económico, particularmente financiero e inmobiliario. Sus manifestaciones, influenciadas por una suerte de *virus mutante* (Jacques Sapir), afloran en otros campos, como el ambiental, el energético, el alimentario, quizás como antesala de una profunda y prolongada crisis civilizatoria. Estamos también frente a una crisis ideológica, lo dejamos sentado al inicio de este texto. El Premio Nobel de Economía, Joseph Stiglitz, ya la avizoró oportunamente en los prolegómenos de la crisis a fines del año 2008, cuando afirmó que *la verdad es que la mayoría de los errores individuales se reducen a sólo uno: la creencia en que los mercados se ajustan solos y que el papel del gobierno debiera ser mínimo*. A más de la especulación y la desregulación financieras, la crisis se nutrió de las consecuencias de una economía basada en niveles de consumo excesivo en ciertos segmentos de la población mundial, que implican una carga insostenible sobre la Naturaleza».

Y este autor que seguimos agrega: «En estas condiciones, el mundo que emerja de la crisis es probable que sea diferente al actual, lo que no necesariamente significa que será mejor. Las estructuras políticas, incluso, podrían ser cada vez más propensas al autoritarismo. El saldo podría ser la consolidación de una suerte de Edad Media de alta tecnología, con profundas inequidades congeladas en el tiempo y en el espacio, con sociedades en extremo colonizadas por las industrias culturales y por las empresas transnacionales, que difunden sus alienantes patrones de consumo».

Begum Özden Firat, en su trabajo «Pautas de rebelión: sobre alzamientos e imágenes revolucionarias» (cfr. Quaderns de la Mediterrania, ISSN 1577-9297, N°26, 2018, págs. 250-259), explica que *Al carecer de una lengua común, la esfera pública global tendrá una enorme necesidad de basarse en imágenes*», escribe Susan Buck-Morss (2001). ¿Qué transmiten estas imágenes revolucionarias? ¿Han hablado ya? ¿Y qué dicen? ¿Cómo recordamos aquellos momentos de contestación política desde la perspectiva del presente? ¿Nos ayudarían las imágenes a repensar los potenciales emancipadores de la oleada revolucionaria que recorrió el mundo entero?...».

Las respuestas, son consecuencia de nuestras decisiones, pero de esas que empiezan en cada uno.

Mujeres de la Historia. Juana Azurduy Llanos, heroína nacional.

Prof. Berta C. Wexler. Prof. Graciela C. del Valle Sosa. Miembros de la Revista de Historia Regional del ISP N° 3. «Eduardo Laferriere».

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/mujeres-de-la-historia-juana-azurduy-llanos-heroína-nacional/>

Hace más de dos siglos, los hombres y mujeres del Virreinato, querían independizarse del colonialismo español. El objetivo era emanciparse, construir un proceso de libertad de los pueblos, lejos del dominio español. Tiempos de guerra. Tiempos de cambio para toda la población. La guerra modificaría los roles tradicionales. Durante la época de la Colonia, las mujeres estaban confinadas a las tareas del ámbito doméstico y relegadas de las acciones públicas y de la educación. Sin embargo, en estos tiempos violentos de las guerras para lograr la independencia, hubo muchas que desoyeron los mandatos culturales de la época.

Rompiendo con esos cánones, algunas se incorporaron al movimiento insurgente de la Revolución, acompañando a los combatientes, tomando las armas, curando heridos, cocinando para la tropa, cosiendo uniformes, recorriendo los cuarteles, pasando informaciones o actuando como espías. En resumen, comenzaron a vivir de diversas maneras los momentos de la guerra.

A partir de 1810 las distintas regiones que integraban el Virreinato del Perú se fueron rebelando de la dominación española, junto con otras regiones latinoamericanas, tal como ocurrió en las Provincias Unidas del Río de la Plata, que se levantaron en Buenos Aires, un 25 de mayo.

Comenzaba a extinguirse la dominación española y esta gesta libertadora tuvo a infinidad de hombres heroicos y sacrificados, la mayoría desconocidos al igual que el papel que cumplieron las mujeres en la guerra de la independencia, invisibilizadas por la historiografía. La lucha de los movimientos revolucionarios independentistas fue protagonizada por todo el pueblo alto peruano y se la denominó guerra de guerrillas, republiquetas, montoneras, o de partidarios, según varios autores.

Hechos guerreros de notable singularidad.

Entre los protagonistas de los levantamientos encontramos a Juana Azurduy Llanos y a su esposo Manuel Asencio Padilla. También a criollos, blancos, negros, mancebos de la tierra, funcionarios, letrados, sacerdotes, mestizos e indígenas, mujeres y niños. Todos y todas integraron legiones irregulares y fuerzas de choque.

Participando en las contiendas, las mujeres fueron «un ejemplo contundente de la lucha de un pueblo en armas^[1]». Así, las campañas llevadas a cabo por los ejércitos regulares desde el territorio rioplatense hacia el Alto Perú que amenazaba con el poder realista, fueron dadas «por las tres Expediciones de Auxilio a las Provincias Interiores que los revolucionarios porteños enviaron para consolidar esa intencionalidad independentista que los animaba^[2]».

Entre 1812 y 1813 Manuel, el esposo de Juana, combatió con los de Cochabamba y Chayanta junto a Manuel Belgrano en las batallas de Tucumán y Salta. Posteriormente, ella se une a las tropas en la Batalla de Ayohuma, que –derrotados– marcharon a Potosí. En el camino a la tierra natal, a punto de ser capturados alcanzaron a escapar con los hijos a la zona chiriguana. En esa retirada encontraron a un joven indígena llamado Hualparrimachi^[3], quien se unió a la familia como guerrero y fue incondicional para la luchar junto al matrimonio. Lo llamaban el indio poeta porque escribía poemas en quechua.

Con el pueblo en armas.

Una de las mujeres que se destacó luchando en la Segunda Expedición al Alto Perú, dirigida por el General Manuel Belgrano, fue Juana Azurduy. Desde siempre, ha sido conocida con ese nombre, pero hoy debemos hablar de Juana Azurduy Llanos, incorporando el apellido de la madre, ya que uno de los recientes hallazgos en los Archivos del Estado Plurinacional de Bolivia permiten corregir sus datos biográficos que figuran en Berta Wexler (2023)^[4].

Combatiendo al lado de Manuel y otros caudillos unas veces y, otras, comandando sola las tropas acrecentaron una lucha encarnizada contra los tiranos. Ella armó un ejército de mujeres llamadas amazonas, denominación tomada de la mitología griega porque las amazonas fueron grupos de mujeres guerreras que se destacaban por sus habilidades para cabalgar, así como por su coraje y orgullo, a veces nombradas *iguales a los hombres*^[5].

^[1] Bidondo, Emilio (1989) Alto Perú. Insurrección, Libertad e Independencia. Campañas militares 1809-1825. La Paz Bolivia.

^[2] Ibidem

^[3] Había muerto su mamá, nativa María Lauhuaraura y su padre fue Francisco Paula Sanz, antiguo intendente de Potosí de quien se decía era hijo ilegítimo del Rey Carlos IV de España.

^[4] Wexler Berta. Juana Azurduy y las mujeres de la revolución alto peruana. Heroínas alto peruanas como expresión de un colectivo» Sección Historia Instituto N° 3 Eduardo Laferriere Villa Constitución, Santa Fe y Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Mujeres Universidad Nacional de Rosario. República Argentina. Rosario, 2° edición, 2013

^[5] Ibidem

Participó con el ejército de leales en las batallas de Tacobaniba, Quilaquila, Potolo, y el Río Grande de los Guayabos donde logró abatir el orgullo español. Otras contiendas de las que formó parte fueron: Pocona, Tarvita, Ayquile, Carretas, Laguna, Pocpo, Tarabuco, Presto, Laguna, El Villar (en tres oportunidades). Fueron más de diez y seis acciones en las que combatió, con triunfos y derrotas.

En 1825, después de Declaración de la Independencia del Alto Perú, los patriotas lo atestiguaron de esta manera, según consta en un Informe de la Municipalidad de Chuquisaca considerándola como «uno de aquellos genios que de tarde en tarde aparecen sobre la faz del Orbe, y aunque la notoriedad es el mejor testimonio de ellos^[6]».

Continúa el texto diciendo que «... los eminentes sacrificios que ha prestado esta grande mujer, honor de su sexo y de todo el país^[7]», reconociendo en un escrito público el esfuerzo realizado, como mérito indiscutido por su acción.

Wexler B. (2013) asegura que Juana tuvo protagonismo político y militar en el Alto Perú, y que sus rasgos fueron siempre presentados como varoniles, para justificar que se dedicó a la guerra, tarea considerada exclusiva de los hombres^[8].

Además, Belgrano y el Gobierno de las Provincias Unidas del Río de la Plata la nombraron Teniente Coronel del Ejército de los Decididos del Perú, por haber conquistado en batalla una bandera enemiga. El hecho fue en ocasión de estar embarazada de su quinta y última hija, luego de haber perdido a los otros pequeños niños. Este acto de arrojo sin par fue descrito por el Comandante Manuel Asencio Padilla en un escrito dirigido al General José Rondeau^[9], en el que informa sobre las acciones contra el enemigo y destacando la heroica actuación de su esposa, Juana Azurduy, desde el cuartel de Tomina el 24 de abril de 1816^[10]: «Dándoles fuego de día y de noche, les obligó a una fuga vergonzosa, quitándoles la presa de mayor estimación que es la bandera reconquistadora de las ciudades de La Paz, Puno, Arequipa y el Cuzco, que por lo tanto tiene bordados e mucha estimación, cuyo diseño remito a vuestra excelencia^[11]».

Lo singular radica en que la bandera que perdieron las fuerzas españolas fue por la acción de una mujer.

«...Me puse con mi división en la parte Sur del Villar, a mi esposa, doña Juana Azurduy, con treinta fusileros y 200 naturales con toda arma en el punto de Sopachuy...Con la intención que esto fuese cortarme la retirada, se retiraron para el punto del Villar con ese objeto, donde saliéndola al encuentro, mi esposa, Juana Azurduy lo repelió completamente matándole 15 hombres^[12]».

El Coronel Manuel Belgrano, por este acto de arrojo, le obsequió su espada y envió la carta al gobierno de Buenos Aires para que obtuviera el grado militar. Conmovido por este suceso, le escribió un oficio a Don Juan Martín de Pueyrredón^[13].

En reconocimiento a esta acción circula en la República Argentina el billete de 10 pesos, desde 2016, dedicado a Belgrano, en cuyo anverso se hace referencia a Juana quien aparece levantando el sable que por la acción de conquistar una bandera enemiga el General le obsequió y es una forma de recordarla con este dinero de circulación masiva, hasta 2022.

Es importante destacar que, en este año, la figura de Juana seguirá siendo incorporada en los billetes nuevos, según los planes del gobierno nacional actual que se están conociendo a través de la prensa

^[6] Sala Consistorial de Chuquisaca, Noviembre 25 de 1825. Firman José Manuel Careaga, Francisco Castro, Lucas Nuñez, Manuel Velazco, Juan Manuel Santos, Calixto serrano, Fermín Taboada, Dr. Manuel Celestino Valda- Secretario. En Wexler Berta. "Juana Azurduy y las mujeres en la revolución altoperuana", Centro Juana Azurduy, Sucre, Bolivia, 2002 (edición boliviana)

^[7] Ibidem

^[8] Wexler Berta. Ob. Cit.

^[9] Rondeau fue General del Ejército en el Norte y luego le entrega el mando Manuel Belgrano designado nuevamente, General en Jefe en 1816, cargo que desempeñó durante tres años, hasta que tuvo que regresar a Buenos Aires por su estado de salud.

^[10] Archivo general de Nación Argentina. Documentos escritos, Sala X-23-2-3

^[11] Parte del Comandante Manuel Asencio Padilla, informando al General Rondeau sobre las acciones de su esposa. El Villar, 3 de marzo 1816. ABNB Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia

^[12] Ibidem

^[13] Director Supremo de las Provincias Unidas

escrita y oral: «Nosotros como país tenemos una identidad histórica y tenemos que poner a nuestros hombres y mujeres más valiosos en nuestras manos, en el dinero que manejamos todos los días^[14]».

Conductora de tropas

Juana dio a luz luego de esa batalla en cercanías de un río^[15]. Apenas nació su última hija llamada Luisa, debió combatir con ella en brazos y huir ante una inminente derrota. Luego, la niña fue entregada a un familiar para que la cuidara.

Fue considerada la Pachamama (Diosa, Madre, Tierra), por su gran carisma y ascendiente sobre los indios, mestizos y criollos. También se sabe que el manejo de los dos idiomas quechua y aymará le permitió una comunicación fluida con los nativos. Esta situación favoreció especialmente a Manuel Belgrano, que la eligió como conductora de tropas.

El 14 de septiembre de 1816 en la Tercera Batalla del Villar, localidad boliviana ubicada a 2200m sobre el nivel del mar, el matrimonio fue perseguido y allí perdió a su esposo, quien enfrentó a:

«los perseguidores disparando sus dos pistolas y luego empuñando el sable para dar tiempo a que su esposa se adelantara. Tras una breve y desigual lucha de dos contra muchos Padilla recibió un disparo y cayó malherido. Ahí mismo fue decapitado... También fue degollada una de las mujeres que formaban la guardia de Amazonas de Doña Juana, confundiéndola con ella, colgando las dos cabezas en el pueblo de la Laguna^[16]».

Ella fue herida y logró escapar gracias a la ayuda del Padre Polanko, apodado el *Tata*, ya que los miembros de la iglesia católica se unieron a la revolución.

En territorio argentino

Juana quedó poco tiempo peleando con los caudillos locales y luego se dirigió a Salta para acompañar la lucha del General Martín Güemes. Pocos son los registros de su accionar en la zona que, en esa época, se llamada Salta del Tucumán y abarcaba varias provincias como parte la actual Formosa (Gobernación del Tucumán, según los mapas de las jurisdicciones que corresponden al Río de la Plata desde el S XVII) hasta 1820, año en que comenzaron a separarse las provincias argentinas.

Jorge Querejazu (1997) plantea que las comunicaciones en la época fueron extremadamente difíciles, ya que los mensajes se enviaban con emisarios a caballo y que se hacía clandestinamente para que llegaran a destino sin ser interceptados en las zonas que dominaban los enemigos. De ahí que el trámite de Manuel Asensio Padilla informando sobre el heroísmo de su mujer tardó varios meses hasta que llegó hasta Belgrano en Buenos Aires por las distancias y las dificultades que debían sortear los portadores. Compartimos con el autor la presunción de que:

«la Amazona no pudo recibir el despacho de Teniente Coronel y menos ejercer mando alguno con ese grado. Quizás fue durante su retiro en Salta que llegó a saberlo ya tardíamente. En todo caso según se verá ulteriormente no hizo valer ese grado su favor para pedir una pensión al gobierno de Bolivia, sino sólo su condición de viuda del Coronel Manuel Ascencio Padilla.^[17]»

En el Norte Argentino

Juana y Manuel actuaron casi siempre juntos en la mayoría de los combates y formaron una pareja

^[14] Palabras del Presidente de la Nación Argentina, Aníbal Fernández en <https://www.ambito.com/economia/billetes/nuevos-cuando-estaran-circulacion-y-quienes-seran-las-figuras-elegidas-n5445237> 22 de mayo, 2022.

^[15] Ver para ampliar el tema Wexler, op. cit.

^[16] Querejazu J. Ob, cit.

^[17] Querejazu Jorge. La Amazona y el Caudillo. Qori Llama. Sucre, 1997

muy unida. Él fue uno de los hombres más temibles para los españoles por su gran capacidad de mando y por la acción que desplegó, pese a que, desde su inicio, fue perseguido con mucha tenacidad. Con su muerte desapareció un gran jefe difícil de reemplazar y las fuerzas quedaron debilitadas, por lo que Juana continuó poco tiempo en Tarija.

Desde esta región tarijeña, llamada también chapaca, el caudillo Francisco Uriondo dirigió un parte al Comandante Martín Güemes, jefe de Salta, diciendo:

...«por oficio que acabo de recibir de las fuerzas de Las Salinas, en que me comunica la llegada de la mujer del coronel Padilla, quien fue muerto en la acción que tuvo con las tropas del rey en el Villar; he dispuesto que esta señora pase a esta Villa para que sea recibida como ella merece, y al mismo tiempo cerciorarme de todo lo ocurrido en dicha acción^[18]»

Juana, entonces, emprendió camino a Salta y cuando llegó, en el año 1816, el General Manuel Belgrano tuvo el honor de entregarle el Decreto de designación como «Teniente Coronel de las Milicias Partidarias de los decididos del Perú»^[19], con la siguiente inscripción:

«Atendiendo a los méritos y servicios que ha contraído la Patriota Doña Juana Azurduy en la memorable acción ganada a los Enemigos de la Libertad por las fuerzas del mando del Comandante Manuel Asencio Padilla^[20]»...

Honrada por este Decreto, permaneció en Salta y combatió en ese lugar hasta 1821, fecha en que murió Martín Miguel de Güemes. Esta nueva ausencia la alejó de las contiendas de su tierra natal, hasta 1825. Sorprendida por la pobreza presentó un escrito a la Sala de Sesiones de Salta pidiendo auxilio para volver a su tierra: ...«renuncié los indultos y las generosas invitaciones con que se empeñó con atraerme el enemigo... para no ser testigo de la humillación de mi patria, ya que mis esfuerzos no podían concurrir a salvarla...»

...«abandoné mi domicilio y me expuse a buscar mi sepulcro en un país desconocido^[21]»..

Es evidente que, así como Juana tuvo un pensamiento propio sobre la guerra, también enfrentó a las propias autoridades para lograr sus objetivos. De esta manera, consiguió del gobierno provincial la entrega de cuatro mulas y cincuenta pesos para los gastos del regreso al Alto Perú. Llegó desde Salta a su tierra natal, el año en que se celebró la independencia: 1825.

Al llegar a Chuquisaca^[22], Juana fue homenajeada por el Libertador Simón Bolívar. La declaró *heroína* y ordenó que se le estipulara una pensión vitalicia de sesenta pesos mensuales. Se la reconoció como heroína por segunda vez, desde el ámbito oficial: «Señora, habéis honrado a las mujeres de América y nos habéis enseñado valor a los hombres^[23]».

Últimos años de la heroína

Al tiempo, el Mariscal Sucre ordenó que le pagaran 100 pesos mensuales en forma permanente. Esta pensión en honor a sus méritos, sólo la pudo cobrar por dos años, hasta que se la quitaron. Los gobiernos que se sucedieron enfrentados entre sí en diferentes facciones se olvidaron de la mayoría de los verdaderos héroes, sobrevivientes de la guerra de emancipación. Juana recuperó sus bienes confiscados por los españoles a los revolucionarios y pasó algunos años con su hija, hasta que al casarse^[24] con Pedro Poveda Zuleta, debió entregar su propiedad como dote^[25]. De este matrimonio, nació su nieta Cesárea.

^[18] Uriondo Francisco. Tarija.

^[19] Decreto firmado por Martín de Pueyrredón, en Buenos Aires, agosto de 1816. Archivo General de la Nación Argentina

^[20] *Ibidem*

^[21] Documento presentado a las Salas de Sesiones de Salta, 29 de abril, 1825. ANB Archivo Nacional de Bolivia

^[22] También llamada La Plata, hoy Sucre.

^[23] Palabras de Simón Bolívar, junto al Mariscal Sucre y el Estado Mayor cuando la visitó en su casa luego de su llegada Bolivia en 1825.

^[24] 22 de abril, 1839.

^[25] Algunos autores refieren a la venta de la propiedad. Existen expedientes sobre la venta y la falta de pago de la propiedad de Cullcu, donde Juana y su hija hacen pleitos.

Por las controversias sobre la Hacienda Cullco, surge el dato de que en 1850, Luisa, mayor de 30 años y costurera, vivía con su madre después de su divorcio con Pedro^[26]. Se desconocen datos sobre su residencia posterior a esta fecha^[27]. La heroína, al quedar sola, buscó la compañía de un hijo del marido de su hermana Rosalía, llamado Inaldesio Sandi.

La casa de la calle España en Sucre, donde vivían varias familias, fue su última morada. Ella guardó siempre una caja con sus papeles que pudo salvar a lo largo de tantos años y fueron entregados por sus descendientes al escritor Velazco Flor quien después publicó su biografía. La autobiografía de Manuel, fue publicada por la Sociedad Histórica y Geográfica de Sucre y hoy se encuentra ya en formato digital en el Archivo Nacional de Bolivia. La extrema pobreza de los últimos años de su vida la mantuvieron alejada de todo el quehacer chuquisaqueño. Al mismo tiempo que los infructuosos gobiernos se disputaban el poder, olvidaron a Juana.

El 25 de mayo de 1862, falleció en el tambo de Curipata como le llamaban al lugar de la calle España. Clovis Pantoja, su biznieto, hizo tomar declaraciones a Inaldecio Sandi^[28] que la acompañó en su enfermedad y muerte. El mismo aseguró que ese día solicitó al mayor de plaza Taborga, se le hicieran los honores de Coronela. La respuesta obtenida fue que no podían hacerle honores porque la fuerza militar estaba ocupada en los festejos del 25 de mayo^[29]. Además, Sandi testificó que con pocos familiares llegaron al cementerio local y sus restos fueron enterrados en una fosa común.

En 1962, el cuerpo de Juana fue exhumado en el lugar indicado por Sandi y, de allí, se extrajeron huesos –que presumiblemente sean los de la heroína– para ser ubicados en una urna en la Casa de la Libertad, ubicada en Sucre.

Juana, una gloria de mayo

En este mayo de 2022 se cumplen ciento sesenta años desde que se apagó su vida en la más absoluta soledad. ¿Por qué tenemos un gran Monumento en Buenos Aires frente al Centro Cultural Néstor Kirchner?

Porque en 2013, el gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia donó el dinero para la construcción de la estatua a Juana en la República Argentina, como signo de hermandad por esta heroína compartida.

Andrés Zerner, realizador de la obra en entrevista dio cuenta del conjunto de la estructura escultórica: «Su mirada profunda y desafiante busca reflejar el temple indomable que ella tenía. Sus manos, una levantando una espada y la otra protegiendo con firmeza a *sus hijos* (los pueblos liberados) pretenden expresar la valentía que esta heroína boliviana demostró en vida durante la lucha por la independencia sudamericana^[30]».

La cronología demuestra que Juana recibió la gran mayoría de los honores después de 1862:

En 1962, se la nombró Generala de las Fuerzas Armadas de la Nación, Post Mortem en Bolivia.

En 1980, las mujeres la declararon Heroína de las Américas, en Acapulco, México en la VI Convención Nacional de Mesa Redonda Panamericana.

En 2009, en nuestro país se le otorgó el grado de Generala del Ejército Argentino. Post Mortem.

Finalmente, en 2011, le concedieron el máximo título militar de Mariscal del Estado Plurinacional de Bolivia. Post Mortem

^[26] Según pleitos en Expedientes Judiciales 1847-1859. ANB

^[27] Los biznietos Clovis Pantoja y sus hermanas naturales Herminia Valverde y Clotilde G. De Cuellar, "entraron sucesión forzosa de su madre Cesárea Poveda, de su abuela Luisa Padilla y de los bisabuelos Manuel Asencio Padilla y Juana Azurduy". De acuerdo al Código Civil, art. 505, 509, 610, 616 y 617. Ellos conservaron un tiempo en su poder a caja con la correspondencia y papeles de la guerra de sus abuelos.

^[28] Sucre, el 19 de marzo de 1914. Urquidí Macedonio. Ob. Cit.

^[29] Urquidí Macedonio. Ob. Cit.

^[30] Zerner al inaugurarse el Monumento frente al Casa Rosada. Reportaje en Copa Vásquez, Ana María. El Deber. Revista Extra Santa Cruz de la Sierra. Estado Plurinacional de Bolivia, julio, 2015 La guerrillera boliviana Juana Azurduy en la Casa Rosada de Argentina.

Juana Azurduy, la mujer que tomó las armas para defender los territorios del imperialismo español, extiende su figura venciendo las visiones y los silencios de la historiografía, habitando el imaginario americano como emblema de aquella lucha desigual y como signo de hermandad entre Argentina y Bolivia. Ella representa a las muchas mujeres que actuaron en la contienda de la Revolución Americana y su compromiso simboliza también la lucha armada de la población indígena y mestiza alto-peruana, agobiada por siglos de expoliación colonial.

Imagen de portada: Oleo representando la figura de Juana Azurduy que se exhibe en la Casa de Libertad. Sucre. Estado Plurinacional de Bolivia.

Foto tomada por Berta Wexler frente al aeropuerto. Juana Azurduy de Padilla en Sucre, Bolivia. Año 1992.

Bibliografía.

Arze Aguirre René Danilo (1987) Participación popular en la independencia de Bolivia. Fundación Cultural Quipus. La Paz. Bolivia.

Arze Aguirre René (1996) Breve Historia de Bolivia. Universidad Andina Simón Bolívar. Sucre, Bolivia.

Bidondo Emilio (1989) Alto Perú. Insurrección, libertad, independencia. Buenos Aires. Rivilín Hermanos.

Canedo Gutiérrez Hugo (2016) La Guerra de la independencia en las intendencias de Chuquisaca y La Paz Fundación Cultural Banco Central de Bolivia. Casa de la Libertad. Sucre Bolivia

Canedo Gutiérrez Hugo (2017) Las Hermanas Azurduy Llanos y su entorno familiar. Gobierno Autónomo de Chuquisaca. Secretaría de Culturas y Turismo. Sucre, Bolivia

Duby, Geoges y Perrot, Michelle. (dirección). (1993) Historia de las Mujeres. Taurus Ediciones. Madrid. Tomos 5 y 6.

Fernández de Aponte(1997). Juana Azurduy de Padilla. La Generala. Ministerio de Desarrollo Humano. La Paz, Bolivia.

Mendoza Gunar (1951). Una crónica desconocida en la guerra de la independencia altooperuana. Universidad San Francisco Javier, T.XXVI.N° 37-38. Sucre.

O' Phelam Godoy Scarlett.(1988) Un siglo de rebeliones anticoloniales. Perú y Bolivia. 1700-1783.Estudios Rurales Andinos. Bartolomé de las Casas. Cuzco. Perú.

Querejazu Jorge. (1997) La Amazona y el Caudillo. Qori Llama. Sucre.

Serulnikov, Sergio. (1989) Reivindicaciones indígenas y legalidad colonial. La rebelión de Chayanta (1777-1781). Documento CEDES N°20, Bs. As.

Torres Benjamin (2016) Juana Azurduy de Padilla (1780- 1862) La historia detrás de la leyenda. Viencia Editores, Sucre, Bolivia

Wexler, Berta. Artículos periodísticos en El Deber, Correo del Sur y en revistas Nosotras de Cochabamba y Larway de La Paz, Bolivia.

Wexler, Berta (2013). Heroínas altooperuanas como expresión de un colectivo. 1809-1825. Juana Azurduy y las mujeres de la revolución altooperuana. Revista Historia Regional. Sección Historia ISP N°3. CEIM Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. 2° edición.

Fuentes primarias en:

ABNB Archivo Biblioteca Nacional de Bolivia. Sucre

AGNA Archivo de la Nación Argentina

AOP Archivo Obispado de Potosí

AHCDL Archivo Histórico de a casa de la Libertad, Sucre

ABAS Archivo y Biblioteca Aequidiocesanos Mons. Taborga. Sucre

25 de mayo

Santa fe y la revolución de mayo.

Prof. Lic. María Paula Carignano. ISPI N° 9110 «De la Sagrada familia». Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/santa-fe-y-la-revolucion-de-mayo/>

La revolución de Mayo, fue una gesta que concluyó en la constitución de la Primera Junta de Gobierno y depuso la autoridad del virrey español Baltasar Hidalgo de Cisneros sobre el Virreinato del Río de la Plata. La crisis del absolutismo monárquico español, como una crisis orgánica (Fradkin, 2008) de todo el sistema, horadó las cimientos del orden colonial. De todas formas, Oscar Terán (2015) nos advierte

que la revolución en sí misma fue un acontecimiento que se desencadenó, debido a los hechos ocurridos en la península y que como un devenir vertiginoso se fueron suscitando, sin que se pueda distinguir un sujeto político y/o actores sociales que hayan planificado la revolución con mucho tiempo de antelación.

Convencionalmente las luchas por la Independencia en América se han periodizado a partir de 1808, momento crucial para el Imperio Español por la abdicación del rey Carlos IV en favor de su hijo Fernando VII, su posterior encarcelación por parte del gobierno imperial de Napoleón en territorio francés, la invasión del territorio español y la designación de José Bonaparte (hermano de Napoleón) como rey de España. Esta situación encendió los imaginarios políticos que pervivían tanto en los españoles como en los americanos.

La monarquía española era concebida como una relación personal de fidelidad al rey, pero que se expresaba a través de cuerpos colegiados, las cortes. La ilegitimidad de un rey extranjero provocó una respuesta similar en ambos lados del Atlántico: el juntismo (Guerra, F., 2001). Las diferentes juntas, organizadas de modo regional, primeramente, y luego centralizadas en la Junta Central Gubernativa del Reino, se sucedieron en las ciudades españolas que se levantaron en contra de la invasión, y declararon su fidelidad a Fernando VII, asumiendo la tutela de los derechos reales.

Por el avance del ejército francés, la Junta cuya primera sede fue Aranjuez, tuvo que trasladarse a Sevilla en diciembre de 1808. En las colonias americanas, la misma fue reconocida como autoridad legítima en ausencia de Fernando VII, pero se cuestionaba la falta de representación de los territorios hispanoamericanos. En enero de 1809, la Junta emitió el decreto por el cual convoca a los americanos a elegir vocales que se sumasen a integrar la Junta Central.

Por las distancias y los tiempos de llegada de las noticias, propias de las posibilidades de los medios de transporte y comunicación de principios del siglo XIX, los diputados del Río de la Plata, si bien fueron elegidos no llegaron a poder incorporarse a la misma, porque la Junta quedó disuelta antes de que se pudiesen enviar esos diputados. Juan Francisco Tarragona fue electo en Santa Fe como candidato para representar al virreinato en la Junta Central de Sevilla. Una idea de las dificultades en los tiempos y en las comunicaciones, nos la brinda el hecho que el cabildo de Santa Fe es notificado de la aprobación de Tarragona, por parte de Cisneros el 28 de Mayo de 1810. Mientras en Buenos Aires, ya estaba conformada la Junta presidida por Saavedra, Paso y Moreno.

De todas formas, si pensamos el proceso emancipador en el Río de la Plata, no podemos escindirlo de las invasiones inglesas ocurridas en 1806 y 1807 que revelaron la fragilidad del orden colonial, como afirma Goldman (1998) debido la actitud de sumisión del Cabildo como de la Audiencia de Buenos Aires frente a los ingleses, la inexistencia de una eficaz defensa de parte de las tropas regulares del virreinato a causa de ser escasas en número y a la desafortunada estrategia del Virrey Sobremonte de retirarse a la jurisdicción de Córdoba para reorganizar la reconquista. Cosa que no ocurrió. La resistencia a las tropas inglesas fue conducida por Santiago de Liniers, capitán de navío francés al servicio de España. Se organizaron tropas de voluntarios que lograron hacer capitular a los ingleses, y que, ya formalizados en cuerpos militares uniformados y armados, actuaron nuevamente repeliendo a los invasores en 1807.

Frente al reclamo popular, el cabildo depuso a Sobremonte, y designó en Liniers el mando militar, quien sería nombrado virrey interino por la propia corona española poco tiempo después. El poder del Virreinato se apoyó cada vez más en estas milicias improvisadas, devenidas en cuerpos y regimientos militares, luego de 1806 y 1807.

Mientras tanto Santa Fe no era ajena a los sucesos que se venían desencadenando, aunque en ninguna de las dos ocasiones, tropas inglesas llegaron a territorio santafesino, su población se vio obligada a enviar reses, caballos y armas que Sobremonte le había solicitado al Teniente de Gobernador de Santa Fe, Prudencio María de Gastañaduy. En los inicios del siglo XIX, la ciudad de Santa Fe poseía un aspecto físico sencillo y hasta precario, habitada por aproximadamente cinco mil personas (Tarragó, y Barrera, 2006). La disposición de la traza era alargada con orientación SO a NE, rodeada por agua y

una zona de quintas hacia el oeste; poseía una sola calle enguijarrada y un total de cincuenta manzanas; quince de largo y de dos a cinco de ancho (Tarragó, y Barrera, 2006). Paredes de barro y caña, blanqueadas con cal, techos bajos de paja, y pisos de ladrillos conformaban el paisaje principal, en el cual se destacaban algunas casas de familias como la de los Aldao junto a las Iglesias de San Francisco, de San Jerónimo, de La Merced y por supuesto el templo de la Catedral.

Llegadas las noticias de la abdicación de Carlos IV, Liniers envió notas al interior de Virreinato para que procedieran a la jura del nuevo rey. Cuando los vecinos de la ciudad de Santa Fe festejaban la proclamación de Fernando VII y le juraban fidelidad, en España la Junta Central se constituía como autoridad, debido a que estaba prisionero en Francia.

Con Fernando VII preso en manos de Napoleón, y el ejército de Francia invadiendo territorio español, el origen francés de Liniers, ocasionaba recelos y acrecentaba las ya existentes rivalidades con los miembros del Cabildo de Buenos Aires por el control de las milicias. Los cabildantes lo acusarán de connivencia con los portugueses, más allá que Liniers rechazó la petición de la Infanta Carlota Joaquina basándose en el juramento de fidelidad a Fernando VII y el reconocimiento de la Junta de Sevilla. La infanta, esposa del rey de Portugal instalados en Río de Janeiro por la invasión de las tropas francesas, y hermana de Fernando VII, reclamaba, a través de una proclama que recorrió todo el territorio del Virreinato incluido Santa Fe, el gobierno interino de estos dominios, como depositaria y defensora de los derechos de su familia (Busaniche, 1940).

La situación de Liniers se complicaba. Finalizando el año 1808, el gobernador de Montevideo, Francisco Javier de Elío se manifestó en disidencia con respecto del virrey del Río de la Plata y presidió una Junta que desconoció dicha autoridad. El 1 de enero de 1809, el ejército criollo surgido de las invasiones inglesas y comandado por Cornelio de Saavedra impidió derrocamiento de Liniers, sofocando la asonada liderada por Martín de Álzaga. Surgió un «nuevo actor político de cuyo apoyo ya no se pudo prescindir» (Goldman, 1998, p. 35), mientras que la crisis metropolitana debilitaba los grupos gobernantes tradicionales (Halperin Donghi, 1978). A posteriori, en febrero de ese año, la Junta Central separó a Liniers de su cargo, reemplazándolo por Baltasar Hidalgo de Cisneros, hombre del juntismo español, quien llegaría al Río de la Plata en agosto de 1809.

El clima se iba enrareciendo con las noticias y correos que arribaban esos días a Santa Fe y evidenciaban las resquebrajaduras del orden colonial. Algunas se manifestaron en agravios cometidos a las viviendas de algunos ex cabildantes. Esto ocasionó que ciertos vecinos «de prestigio y arraigo se excusaban de aceptar cargos capitulares» (Gianello, 1978, p. 156).

En marzo de 1809, en Buenos Aires circulaban fuertes rumores que en Santa Fe se estaba tramando una conspiración. Liniers envía una expedición con tres naves de guerra y su correspondiente guarnición militar, bajo el mando de José Posadas y Pedro Hurtado de Corcuera (Damianovich, 2009) con el supuesto de restablecer el orden alterado. Los cabildantes, reunidos en sesión extraordinaria solicitan al Teniente de Gobernador Gastañaduy, que convenciera a los jefes de la expedición de la paz y serenidad reinantes en la ciudad. El objeto de la expedición, según propias declaraciones de Coscuera en su entrevista con Gastañaduy, era resguardar el Paraná y la ciudad de cualquier avance enemigo desde Montevideo perpetrado por las fuerzas de Elío. Ante la presión que las tropas ejercían sólo con la presencia en la ciudad, se inició una investigación sobre lo sucedido, y se acusó como responsable de difundir noticias alarmistas a José Toribio Villalba, el matarife abastecedor de la ciudad. De todos modos, la supuesta conspiración, de la cual hasta ahora no se han obtenido fuentes fidedignas que demuestren la existencia de tal, estaba inspirada en un movimiento opositor al Virrey Francés, afirma Leoncio Gianello (1978).

Los rumores de la época responsabilizaban a Francisco Antonio Candiotti, gran hacendado y comerciante santafesino vinculado al comercio de ganado mular y tráfico mercantil asunceño, alcalde del Cabildo de la ciudad de Santa Fe. Resulta difícil que pudiese ser el principal instigador, dice Damianovich (2009) puesto que por razones comerciales no se encontraba en la ciudad en marzo de 1809. De todas formas, el mencionado historiador santafesino, si ha logrado establecer a partir de la interpretación de fuentes epistolares, una relación al menos comercial entre Martín de Alzaga y Candiotti, junto con filiaciones ideológicas que los emparentaban en sus sentimientos respecto de Liniers. Al decir del

propio Damianovich (2009) «siempre en el plano de la hipótesis, todo parecería indicar que Candiotti fue el gran detractor de Liniers en Santa Fe» (p. 24). Pero al mismo tiempo, el fracaso del motín de Álzaga demostró el apoyo militar con el que contaba el virrey francés en Buenos Aires, y que seguramente desanimó cualquier supuesto intento de levantamiento contra el mencionado funcionario.

De todos modos, eran momentos de agitación y movimientos. Cuando asume Cisneros como Virrey, Gastañaduy le informa que llegan casi diariamente a la ciudad, y también a la Villa del Rosario, papeles anónimos que contienen máximas infernales contra los gobiernos establecidos legítimamente y que incitaban a la insurrección general, expresaba la máxima autoridad de Santa Fe (Busaniche, 1940). Esta circulación de papeles subversivos no sugiere la existencia de partidos o grupo revolucionarios vernáculos, pero supone el accionar de algunas facciones de criollos que se reunían en Buenos Aires con ideas emancipadoras.

Los sucesos de Mayo culminaron con la constitución de una junta gubernativa, y se manifestaron como la expresión de una profunda crisis institucional de la monarquía española, pero que al mismo tiempo se precipitó por la contingencia de los hechos ocurridos en la Península Ibérica.

El día 4 de Junio de 1810, el general Espínola, enviado de la Primera Junta Gubernativa, llegó a la ciudad de Santa Fe, y entregó los pliegos al Teniente de Gobernador Gastañaduy, que informaban sobre los hechos acaecidos en la ciudad de Buenos Aires, junto a la circular del 27 de mayo por la que se recomendaba el envío de un diputado y algunas normas para su elección.

Gastañaduy, dice Busaniche (1940) «olvidando su anterior decisión de obedecer solamente a la Junta de España, festejó la composición del nuevo gobierno con salvas y luminarias» (p. 17) y escribió de manera inmediata la Primera Junta de Gobierno, ratificando la adhesión y reconocimiento de la autoridad de la Junta, por lo cual Santa Fe se convirtió en la primera población del actual territorio argentino en adherir a la causa revolucionaria de Mayo.

Referencia de la imagen de portada

Detalle del Plano de la ciudad de Santa Fe, elaborado por el Capitán de Navío Hidráulico Eustaquio Giannini. Manuel Belgrano le encarga su confección en octubre de 1810 cuando visita la ciudad de Santa Fe de paso hacia Paraguay. Barrera, explica que el original se encuentra en el British Museum of Londres, y otra copia en el Archivo de la Jefatura del Servicio Cartográfico del Ejército en Madrid. https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.ellitoral.com%2Findex.php%2Fid_um%2F249438&psig=AOvVaw3w70aZJZIB3xtL9h8W-TXk&ust=1653569047615000&source=images&cd=vfe&ved=0CAwQjRxqFwoTCMioofDW-vcCFQAAAAAdAAAAABAD

Bibliografía

- Busaniche, J. (1940), Santa Fe y la Revolución de Mayo, <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/3309>
- Damianovich, A (2009), Santa Fe y la Revolución de Mayo. La hipótesis de la conexión alzaguista en Santa Fe., Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe, N° LXVII.
- Fradkin, R. (2008). ¿Qué tuvo de revolucionaria la revolución de independencia? Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico N° 5, Bs As.
- Gianello, L. (1978), Historia de Santa Fe, Editorial Plus Ultra
- Guerra, F. (2001), Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas, Fondo de Cultura Económica
- Goldman, N. (1998) Crisis Imperial, Revolución y Guerra. 1806-1820 en Goldman, N. (Dtora), Nueva Historia Argentina, Revolución, República, Confederación, 1806-1852. Buenos Aires: Sudamericana, Tomo 3.
- Halperin Donghi, T. (1978), Militarización revolucionaria en Buenos Aires.1806-1815, Sudamericana
- Tarragó, G. y Barrera, D. (2006). Adiós a la monarquía: de los años revolucionarios a la crisis de 1820, Prohistoria Ediciones.
- Terán, O. (2015) Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980. Siglo Veintiuno Editores.

La revolución en busca de sus símbolos. El poder de las semiósferas en el análisis histórico.

Prof. Lic Estrella Mattia. Prof Mg. José Hugo Goicoechea.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/la-revolucion-en-busca-de-sus-simbolos-el-poder-de-las-semios-feras-en-el-analisis-historico/>

Castelli sabe, ahora, sentado en un banco de escolar, ahora que vuelve a mirar las hojas en blanco apiladas entre sus codos apoyados en el pupitre de un banco de escolar, que esa remota noche de mayo y de lluvia habló, con una voz glacial y como adormecida, por sus camaradas, que esperaban armados de cuchillos, pistolas, bayonetas, a que él saliera de la habitación en la que un soldado rígido y envejecido, que simbolizaba tres siglos de poder, o lo que fuese, en la más apestosa y presumida aldea de América del Sur, despegada, en abanico, un mazo de barajas españolas, y les dijera que eran hombres y no cosas, y que sus sueños, la inasible belleza de sus sueños, sería el pan que comerían en los días por llegar. (Andrés Rivera, La revolución es un sueño eterno, pág. 22).

Cuando se hace referencia a la efeméride del 25 de mayo resulta pertinente recordar que esta fecha fue instituida como fiesta cívica el 5 de mayo de 1813. Fue un decreto firmado por los integrantes de la Asamblea General que se encontraba sesionando en la ciudad de Buenos Aires desde el mes de enero de ese año.

En el contexto político de 1813, esta medida se convirtió en un acto político que buscó identificar y representar uno de los actos fundantes de la nacionalidad y de la independencia. Así, desde sus orígenes, las fiestas mayas tuvieron un valor propagandístico que pretendía expandir los principios de la revolución. Fue, a partir de 1813, una puesta en escena de la ideología que pretendía ser constitutiva de un proyecto colectivo, un ciclo que se iniciaba en la noche del 24 de mayo y se clausuraba el 31 con una corrida de toros.

En este sentido, los representantes de las ciudades del interior y de Buenos Aires que formaron la Asamblea, asumieron el compromiso político de dotar a la revolución de sus símbolos, continuando con la tarea iniciada por Manuel Belgrano quien, desde 1812 había expresado públicamente esta necesidad. Había sugerido a los integrantes del primer triunvirato, en febrero de ese año, que era urgente pensar en una insignia distintiva que identificara y diferenciara a los soldados patriotas de los españoles en el campo de batalla. Este pedido fue atendido y el 18 de febrero las autoridades dispusieron el uso de una escarapela azul celeste en el centro y blanca en los bordes para todo el ejército, quedando abolido el uso de la identificación roja borbónica utilizada hasta entonces, indistintamente las fuerzas criollas y las realistas.

Belgrano, a los pocos días, dio un paso más, convencido que, además esa escarapela debía transformarse en bandera. Así fue. Sin esperar la autorización de los triunviros, el 27 de febrero la enarboló en la batería Libertad a orillas del río Paraná en el Pago de los Arroyos. Fue otro acto político insuperable y arriesgado, que buscaba la legitimación y la vigencia de los principios revolucionarios, que sólo fue comunicado luego de consumarse.

Consideró indispensable el uso de la bandera como símbolo identitario de la patria soberana emergente. La revolución debía tornarse en un proceso independentista sin más dilaciones, porque las banderas de nuestros enemigos son las que hasta ahora hemos usado, pero ya que V.E. ha determinado la escarapela nacional con que nos distinguiremos de ellos y de todas las naciones, me atrevo a decir a V.E. que también se distinguieron aquellas (banderas), y que (...) siendo preciso enarbolar bandera, y no teniéndola, la mande hacer blanca y celeste conforme a los colores de la escarapela nacional: espero que sea de la aprobación de V.E.

Sin embargo, la reacción del Triunvirato no fue la esperada. Le comunicaron a Belgrano que era prudente «que haga pasar por un rasgo de entusiasmo el enarbolamiento de la bandera blanca y celeste, ocultándose disimuladamente y sustituyéndola con la que se le envía, que es la que hasta ahora se

usa en esta fortaleza (en referencia a la bandera de España)».

Sin dudas, esta reacción dio cuenta de la plena vigencia del discurso moderado que, instituido desde 1810 por uno de los sectores de los revolucionarios, lejos de sostenerse en principios emancipatorios, pretendió mostrar un alto grado de fidelidad al rey de España y a las autoridades peninsulares, declarando la provisoriedad de las decisiones que se tomaban y formando, en principio, una «junta de gobierno» análoga a la que se había establecido en la metrópoli para gobernar en nombre de Fernando VII.

Sin embargo, el accionar de Belgrano deja entrever que el escenario político comenzaba a modificarse en 1812. «La inasible belleza de los sueños revolucionarios» parecieron renacer. Los acontecimientos políticos producidos en la península afectan directamente a los territorios americanos (sanción de una constitución que establecía un gobierno monárquico centralizado que no fue aplicada en la región insurgente del Río de la Plata) no dejaban más que dos opciones: o se producía la reincorporación al territorio de la corona como parte del orden colonial o las colonias se declararon independientes de la metrópoli.

En estas circunstancias, los sectores más moderados que habían declarado inicialmente fidelidad al rey Fernando VII en cautiverio –que habían reprobado la decisión de Belgrano de enarbolar la bandera–, comenzaron a ser criticados con mucha dureza por los antagonistas más exacerbados y radicalizados. Eran considerarlos *unos tibios* al momento de tomar decisiones estructurales en torno a la concreción de la independencia. La oposición estaba representada principalmente por los integrantes de la Sociedad Patriótica, deudora del pensamiento de Mariano Moreno, que se identificaban con el lema «Independencia, Constitución y democracia» y la Logia Lautaro, una agrupación organizada por José de San Martín y Carlos María de Alvear, que recién llegados de España, estaban decididos a participar activamente del proceso político revolucionario y a exigir la profundización de la lucha armada para expulsar definitivamente a los españoles de los territorios americanos.

En estos convulsionados días, la independencia de la metrópoli dejaba de ser una alternativa que sólo podía ser discutida a media voz para pasar a ser debatida en el espacio público. Los sectores más radicalizados lograron presionar para que se disolviese el triunvirato formado por representantes de los moderados (23/9/1811–8/10/1812). En su reemplazo se conformó otro, cuyos integrantes se identificaban ideológicamente con estos grupos. (8/10/1812–31/1/1814) y cuyo objetivo más relevante fue la convocatoria a una Asamblea General Constituyente que se ocuparía de reconocer la soberanía del pueblo, proclamar la independencia de la Provincias Unidas y obviamente, como su nombre lo indicaba, redactar una constitución.

Sin dudas, la Asamblea podría pensarse como una institución bisagra en el proceso revolucionario de independencia. Su accionar alude a la necesidad de dotar a la revolución de signos que la representarán. En este sentido, deben ser entendidas las decisiones tomadas por Belgrano respecto de la utilización de la escarapela y el enarbolamiento de la bandera. Estos actos se instituyen como imágenes simbólicas de la lucha por la independencia y las resoluciones emanadas de la Asamblea entre las que se encuentran, como ya se ha mencionado, la instauración del 25 de mayo como fiesta cívica nacional, constituyen un indicio contundente de aquello que designa.

Antes de declarar al 25 de mayo como fecha fundante de la nacionalidad, hubo otro indicio que mostró el giro ideológico de la revolución. Al poco tiempo de comenzar a sesionar, la Asamblea decidió reemplazar el escudo de armas del Virreinato del Río de la Plata que se utilizaba como sello para rubricar los actos de gobierno por otro que transmitiese, a través de una imagen, el proceso político que se estaba atravesando.

El diputado por la provincia de San Luis Agustín Donado fue designado para diseñarlo y el orfebre Juan de Dios Rivera Túpac Amaru fue el encargado de realizar el grabado definitivo de la nueva identificación. Así, tempranamente, el 12 de marzo de 1813, a través de un decreto firmado por el presidente de la Asamblea, Tomás Valle y por el secretario Hipólito Vieytes, se ordenó que el Triunvirato usase el mismo sello que la Asamblea de modo que aquellos emblemas que componían el escudo y que re-

presentan en su conjunto *la gloria, la unión y la libertad* constituyeron los signos que designaban la revolución y anunciaban la independencia.

A la escarapela, la bandera, el escudo y la fiesta patria, les faltaba la palabra. A la revolución le faltaban las palabras que la nombraran, que la describieron. De esta tarea también se encargaron los diputados que formaron la Asamblea del XIII.

Así, el 11 de mayo de 1813 la Asamblea decretó que la canción escrita por Vicente López y Planes con música del catalán Blas Parera, se convirtiese en la canción patriótica nacional cumpliendo, no sólo con las exigencias políticas del momento, sino también con aquel pedido realizado con bastante anterioridad por los miembros del primer triunvirato. Chiclana, Sarratea y Paso habían sugerido, en junio de 1812, al cabildo de Buenos Aires la composición de una marcha de la patria para que fuese interpretada al principio de las funciones teatrales y en las escuelas al finalizar las actividades cotidianas.

La letra original, en consonancia con la adhesión a la tradición revolucionaria francesa, era claramente independentista y antiespañola. En principio, no hubo mayores inconvenientes para su aceptación, pero luego se pidió moderar la letra para no generar mayores rispideces con España, en el caso que fuese necesario restablecer relaciones diplomáticas a partir de la derrota definitiva de Napoleón y la restauración del rey en su trono. Frente a esta situación, por ejemplo, se acordó eliminar frases como aquella que indicaba que «Se levanta a la faz de la tierra una nueva y gloriosa nación: coronada su sien de laureles y a su planta rendido un león».

En definitiva, resulta importante reconocer que el estado que se constituye realiza a partir de 1813 las necesarias rupturas con el pasado: La asamblea lo dotará de los símbolos que hasta ahora le han faltado. Las armas, recogidas primero en el sello de la Asamblea. Cuyo descarado republicanismo se revela en el gorro rojo tan cargado de recuerdos todavía frescos, utilizados luego en el escudo que reemplaza en los edificios públicos al del Rey. La bandera que Belgrano ha creado en 1812, al comenzar su larga marcha desde Rosario a Tucumán, y que durante más de un año ha debido ser retirada, y prudentemente sustituida por el estandarte real. La canción nacional, que canta la gloria de la nueva nación, la humillación de la vieja metrópoli y muestra a la igualdad entronizada y devuelta América al esplendor de los tiempos prehispánicos. De este modo, antes de volver a la prudencia, la asamblea soberana (Cuyos miembros no cesarán de darse el vocativo de ciudadanos, en el mejor estilo revolucionario) ha avanzado ya demasiado en un camino sin retorno. (Halperin Donghi, 1993: 99/100)

La cuestión de los símbolos tiene que ver –afirma Javier Trímboli–, «con la potencia que tienen los símbolos en la constitución de nosotros, de comunidades políticas. Esto ya era un aprendizaje que estaba en la Revolución francesa que, rápidamente, las revoluciones en América y, en particular, en el Río de la Plata, adoptan como propia».

En consecuencia, se apuesta en estas páginas a un diálogo pasado-presente entre los diversos mundos simbólicos, como campo donde se disputan maneras diferentes de representar, interpretar, dialogar, argumentar y fundamentar; y con ello, replantearnos el valor y los sentidos del aprender los acontecimientos históricos. Los hechos no hablan por sí mismos y los símbolos, como representaciones sociales, proyectan contenidos, sentidos, valores sobre lo que acontece, se produce, se siente, se piensa.

Cuando se habla de Revolución de Mayo se representa de inmediato la línea histórica de los acontecimientos cronológicos de esa semana y los contextos europeos y rioplatenses, y en este caso, de no pensarlo de esta manera, no ahondamos sobre el campo de significancias ideológicas proyectadas en la gestación de sus símbolos revolucionarios. Ellos encarnan, materializan las motivaciones, los sentidos motores, comunicacionales, sensibles y vivos, como así las proyecciones espaciales y temporales y las disidencias ideológicas de los acontecimientos. Juegos del lenguaje simbolizados que cruzan fronteras temporales y reconocen las identidades y los intereses en juego.

Como creaciones histórico-culturales, ¿Por qué los símbolos patrios se mantienen potentes en el tiempo? Es que acompañan procesos de identificación colectiva, social. Son señales de un proceso

relacional entre los sujetos, es decir, una relación intersubjetiva en la que cada sujeto se reconoce simbólicamente, como semejante o diferente a otros en múltiples aspectos y en distintas dimensiones. Símbolo e identidad van de la mano.

Ahora bien ¿Conjugan nuestros símbolos patrios todas las identidades multiculturales particulares? ¿Se constituye en nuestra simbología nacional un sistema en el que coexisten distintas dimensiones identitarias? Estas diferencias ¿Se constituyen en un proceso de auto e identificación? ¿Reflejan en su creación histórica el actual proceso de toma de conciencia de las diferencias?, o ¿Se hace necesario tantas banderas o símbolos como identidades y representaciones sociales demanden? La autopercepción de un *nosotros* en contraposición con los *otros*, sobre la base de atributos, marcas o rasgos distintivos, ¿está contenida, signada en nuestra simbología patria?

Se considera relevante esta mirada en el abordaje pedagógico y cultural de las efemérides patrias, comprendidas a través de sus símbolos. Ellos representan los bienes inmateriales creados o adoptados por una comunidad y transmitidos de generación en generación a sus habitantes, constituyéndose en el patrimonio cultural de ese grupo social con el que éste mantiene una vinculación estrecha, directa y significativa, con el cual se identifican.

Este acervo simbólico que es parte del universo más próximo en el que la población ha desarrollado su vida, forma su contexto cultural mismo que es valorado y protegido por su significado como rasgo distintivo ante lo ajeno. Esto permite reafirmar que los bienes culturales de una comunidad específica son interpretados en los términos de su comunidad por sus propios integrantes quienes comparten un código común. Para otras parcelas culturales la significación será diferente.

El carácter colectivo de la identidad cultural se evidencia porque permite garantizar la continuidad y permanencia en el tiempo de un grupo o sociedad determinada, y establecer los límites de ese grupo en relación con su entorno social, definiendo quiénes son y quiénes no son miembros de esa colectividad que comparte y se reconocen en su patrimonio cultural. Es lo que muchos epistemólogos y semióticos han denominado su *historicidad*, es decir, la presencia de rasgos de continuidad de la cultura a lo largo de la historia mediante la memoria colectiva, proceso que califica como elemento de cohesión social. Crear banderas, escarapelas, escudos, se enmarcan en el espíritu colectivo dirigido a resistir el olvido de lo propio, reconocernos, reconstruirnos, perpetuarnos. Con los símbolos colectivos patrios la comunidad reinterpreta su pasado y su presente, se reconoce y refuerza cada etapa como grupo con un pasado, una tradición, un patrimonio y una identidad cultural compartida. De esta manera, se hace imperioso analizar semiótica e historizantemente los símbolos ya que contribuyen a la afirmación de los valores propios de lo nuestro.

Un abordaje significativo de la significación de los símbolos patrios

Desde esta perspectiva, a continuación, se pone a consideración de los y las lectoras, una experiencia educativa llevada adelante por el profesor José Hugo Goicoechea con estudiantes de educación primaria y estudiantes del profesorado de Historia del ISP N° 3 de Villa Constitución en la que la historia se aborda como una experiencia de símbolos simbolizantes.

Esta práctica pedagógica fue realizada en formato virtual y remoto en pleno contexto de pandemia, (la construcción colectiva de una Galería de Arte Virtual: La Bandera, el legado de Belgrano–2020) como un caso testigo del trabajo y sentido simbolizante de los acontecimientos históricos. Cómo el tratamiento de lo simbólico resulta el campo de estudio complementario, el de las semiósferas de sentidos, el de los mundos simbólicos que envuelven los acontecimientos, poniendo al significante en constante análisis e interpretación. ¿Cómo los símbolos, signos e imágenes del pasado representadas en un tiempo y contexto determinado, generan significaciones?. Se busca apuntalar la comprensión de los acontecimientos históricos. ¿Cómo darle valor al mundo de los signos en el que todos los humanos viven e interactúan? Un espacio de sentidos heterogéneo, situado, individuales o pertenecientes a distintos grupos sociales e históricos.

Dada la heterogeneidad de la semiósfera, como un conjunto de distintas manifestaciones semióticas, el mecanismo de traducción y retraducción adquieren una relevancia especial, ya que toda relación

comunicativa es una relación de traducción y retraducción. No casualmente el presente enfoque re- vitaliza prácticas de enseñanza innovadoras que, en contexto de pandemia, el *pantallismo* desafió: reconocer, en imágenes, textos y símbolos digitales, una experiencia significativa a la hora de enseñar contenidos históricos. ¿Qué sentido se le otorga al enseñar y aprender Historia, Ciencias Sociales en actuales contextos? Las propuestas y prácticas ¿Cubren sólo las expectativas regladas por el mundo del sistema, a los efectos de adaptarnos a sus condiciones históricamente consagradas, escolarizadas, alteradas por el vínculo virtual o fortalecen la condición histórica de desafiante superación y transformación humana, constante, inacabada, contingente, progresiva? ¿Qué cambios se generaron en estas condiciones históricas y cómo se las reconoce? ¿Problemáticas obturantes o problemáticas superadoras?

Marco donde el trabajar con el símbolo genera una atractiva y efectiva practica de enseñanza. Se sabe que, en la distancia digital, la imagen se potencia al extremo y los mediadores tecnológicos que intervienen sobre la calidad y efectividad de toda conectividad, ponen en crisis la estructura representacional del uso del texto científico e histórico de la clásica clase presencial. El libro, las exposiciones, los textos y las clases toman otra dimensión temporal y espacial y la contundencia vital del encuentro presencial se ve alterado. ¿Cómo lograr que los contenidos conceptuales, los hechos históricos, cobren vida? ¿Cómo la semiótica juega un papel importante en este contexto a la hora de abordar acontecimientos históricos? ¿Hacer, de alguna manera, presencial el doblemente lejano acontecimiento y recurso histórico del pasado?

¿Una semiosis histórica?

Básicamente se llama semiótica a la ciencia derivada de la filosofía que se dedica al estudio de los sistemas de comunicación dentro de las sociedades humanas. Se la puede definir en general como la ciencia que estudia los signos de la comunicación humana (semiosis). Una *Teoría de la significación*, es decir, un intento por comprender científicamente la capacidad del ser humano de construir signos, es decir, de manejar y construir distintos lenguajes. Hay quienes consideran la semiótica como una metaciencia, dado que es al mismo tiempo una ciencia en sí misma, y una herramienta para estudiar otros campos del saber científico, siempre a partir de sus respectivos signos o lenguajes. Así, la semiosis es entendida como la creación de un significado a partir del empleo de signos de algún tipo, siempre y cuando estos últimos sean interpretables en la mente de quien los recibe o lee.

En definitiva, se la puede definir como la ciencia paralela a la lingüística que se dedica al análisis de lo simbólico y de los lenguajes no verbales, a la teoría de los signos. En un mundo cargado de símbolos tecnológicos y virtuales se nos hace obligatorio incorporar este campo. Nuevos fenómenos de la cultura de masas a través del tamiz semiótico, como el caso de las pintadas, los cómics, la moda han revolucionado las concepciones y las subjetividades. Atender toda información, sus formatos, estructuras, sentidos, intencionalidades y funciones.

Surgen las preguntas: ¿Dónde están los signos distintivos o identificativos en los acontecimientos en la historia? ¿Qué signos históricos significan hoy y cómo? ¿Significan de igual manera? ¿A todos por igual? ¿Que comunican? ¿Qué se pretende cuando se crean? ¿Cómo se sostienen simbólicamente?

La semiosis como método de análisis pone en tensión está consagrada posición de meros espectadores pasivos de los acontecimientos. Espectadores reproductores de literales textualidades sin mediar interrogación analítica alguna. ¿Por qué no? La semiosis pedagógica en historia como un juego del lenguaje, de interpretaciones y argumentaciones fundamentadas.

Es cierto que es harto complejo, sumada a la ya compleja realidad, abordar este componente más al análisis histórico clásico, sobre todo cuando pone en tensión la idea de verdad, de objetividad. El contenido ya no sería solo el conocimiento, recorte a estudiar, explicar, definir. Reflejo absoluto con lo que pasó. Sino más bien la acción de analizar y producción análisis. Un universo inacabado y contingente se revela así entre nosotros, como las distintas relaciones entre el «sujeto-objeto-cultura» / entre «conocer-explicar-interpretar» / entre la «lengua-lenguaje-sentido» / entre la «verdad y el signo» / entre lo «nomológico y lo pluri-ideológico».

El trasfondo epistemológico presenta otras tensiones, sobre la concepción y relación entre la «materia-conciencia» / entre «teoría y práctica» / entre la «esencia y fenómeno» / entre la «realidad y lo real» / entre lo «cultural-multicultural» / entre la «interioridad y la exterioridad». Pero, como se verá más adelante, vale la pena incorporar el análisis de los símbolos y sus simbolizaciones que atraviesan las diversas formas de comprender el mundo. Una especie de filosofía de los acontecimientos que forma parte del proceso de construcción del mismo.

Además, indudablemente, los símbolos pueden pensarse como manifestaciones del poder, el de los *ídolos de la tribu* como mencionaba Bacon. ¿Cuál es el poder de los ídolos? Imaginarios sociales que operan como grandes organizadores sociales ¿Puede haber ídolos sin símbolos? ¿Cómo el del *fórum* (generador de las tradiciones), el de la *caverna* (generadora de la educación) y el del *teatro* (generador del lenguaje), producen sus símbolos? Se parte del hecho de que la lengua es un sistema de signos que expresan ideas, por eso, comparable a la escritura, al alfabeto, a los ritos simbólicos, etc. Y con ello, el poder de decir cosas, afirmar ideas, consagrar creencias, estabilizar comportamientos, estilos de vida, etc. Si el *Saber es poder, el poder es saber* cómo afirma Michelle Foucault, los símbolos son la expresión histórica de esas relaciones. No es menor que el sociólogo Pierre Bourdieu conceptualiza la existencia de un *capital simbólico* tan poderoso como el económico.

Nuestra escarapela, nuestra bandera, símbolos revolucionarios

La propuesta es transdisciplinaria, la de trabajar *semiosferamente* como contexto de interpretación. Proponer un análisis semiótico al histórico; una *hermenéutica intercompresiva* (Mignolo 2013). Campos que estudien la vida de los signos en el seno de la vida social, ya que el hombre es, entre tantas otras, un animal histórico articulador de signos.

Se trata de poder abordar los símbolos, como los signos de una época, una forma de organización del sentido acontecimental. Se trata, en definitiva, de interrogar los sistemas de significación y los efectos de sentido. Las escarapelas, las banderas sus colores y formas, mutaciones y alteraciones, los escudos disposiciones y usos particulares, sus prácticas, nos dicen algo del pasado y de lo que proyectan los pueblos hacia el futuro. Analizar el poder de los símbolos, como signos de la historia, justamente en un tiempo donde vivimos atravesados por ellos, constituyendo subjetividades. Lo ideológico y su importancia debe tratarse a la vez como una forma de reconocimiento y autosocioanálisis.

¿Qué se aprendió de esta experiencia en contexto de virtualidad? ¿Cómo traducir el formato escolarizado de los contenidos-conceptos (muertos) de Historia Ciencias Sociales en contenidos vivos, en primera persona del plural, transpirando localidad, vecinalidad, regionalidad, identidad plena, aún en plena lejanía virtual? ¿Cómo se hacen cuerpo, laten en la demanda interna, sensible, afectante? ¿Cómo las palabras, puestas en la boca de los protagonistas, revisten un sentido simbólico, también, y se proyectan en la generación de símbolos diversos?

De un «Archivo General de la Historia» a un «Archivo General de las Emociones», sugiere el programa televisivo de Felipe Pigna. ¿Por qué no a un «Archivo Particular de las significaciones simbólicas»? ¿Qué, de lo aprendido, deja huella presente en mi subjetividad? El contenido es más que un concepto, es materia simbólica en movimiento. Aquí es donde proponemos trabajar con el poder simbólico de los símbolos.

Se propone un juego: Imaginar y proyectar al futuro el legado de Manuel Belgrano. ¿Cómo nos atravesaría nuestra bandera? ¿Nos reconocernos creadores de símbolos futuros, como uno de sus legados?

(Pintura de Pedro Blanqué, «Creación y jura de la bandera en el río Paraná» Oleo/tela, Buenos Aires, 1895. Colección Museo Histórico Provincial de Rosario Dr. Julio Marc).

Habría que realizar un proceso reflexivo que lleve a inferir los modos de pensar de ese niño y esa madre, como si se estuviese en un viaje personal al pasado y haciendo un salto en el tiempo, imaginar y proyectar al futuro, el legado de Belgrano. Reconocer creadores de símbolos futuros, un legado que también Belgrano nos dejó.

Se define a la especie humana como creadora e inventora. Se invita a escuelas y a las familias que se sumen. Si crear una bandera en contexto de lucha por la independencia significó un acto revolucionario ¿Por qué revolucionario? ¿Qué acto revolucionario motiva a luchar? ¿Qué es ser revolucionario hoy? ¿Se necesitaría una bandera? ¿Cuál bandera sería? ¿Por qué una sola? ¿Qué imágenes, símbolos, obras pictóricas estarían representado esta condición revolucionaria?

Ahora bien, también se puede viajar históricamente al juego simbólico del poder y sus disputas a lo largo de la historicidad nacional. ¿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 la bandera de la Liga de los Pueblos Libres, el Artiguismo, la piensa con una franja colorada? ¿Qué simboliza esta franja en el conjunto de posiciones y proyectos políticos existentes? ¿Por qué el significado de la bandera argentina cambia en tiempos de la batalla de Pavón? El sentido libertario, integrador de su bandera, ¿continúa hasta hoy? ¿El símbolo de Belgrano es el símbolo de Malvinas?

¿Por qué el símbolo *bandera argentina* plantea una reflexión sobre su significado actual y su proyección futura? ¿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?

Y si se complementan temporalidades y espacialidades diferentes, se comparte el análisis de la wiphala ¿Por qué siendo una bandera tan antigua, la de los pueblos originarios, resulta ser hoy revolucionaria?

¿Cómo, a través de las diferentes interpretaciones sobre el legado presente y proyección futura de la bandera de Belgrano, se comprende el actual contexto social y de manera empática, encauzar su representación artística en una producción cultural, entendida como legado revolucionario belgraniano? ¿Por qué al resignificar la importancia de la bandera, se puede comprender la historia nacional? ¿Por qué, en momentos de crisis, la historia es la ciencia del futuro? ¿Qué se siembra hoy sobre el legado de Belgrano? ¿Por qué la cosecha presente sobre el futuro les da vida a los contenidos?

¿Sabías que Pavón (prov. de Santa Fe) es una de tantas localidades *nodo mundial de la Paz* y que, todas comparten con sus símbolos nacionales, la bandera de la PAZ? ¿Conocen el significado de la bandera de la paz? ¿Por qué tiene tres círculos? ¿Cuál es su historia? ¿Una bandera sin fronteras nacionales? ¿Nos identifica? ¿En qué? Si cada símbolo es el reflejo de una etapa, ¿Cuáles símbolos se imaginan hoy? ¿Desde el presente que legado se crea para el futuro? ¿Qué se puede imaginar, crear, inventar, para cada uno de los círculos de la bandera de la paz?

Y se viene el momento creativo. Armar una galería de banderas símbolos creados, nuevos para las generaciones presentes y futuras. Se piensa en armar un collage de colores, conceptos, valores, viñetas, dibujos, texturas, melodías, ritmos, vivencias, sentimientos, testimonios, anécdotas, objetos, juegos, relatos, hechos históricos, y así reconocer en cada círculo, el de la *cultura*, la *ciencia*, el *arte* y la *espiritualidad* y a la vez, ¿Se puede pensar en cómo argumentar todo este sentido en su relación con la bandera celeste y blanca? ¿Por qué hay guerra en las banderas e himnos de los países del mundo? ¿Por qué se expresa en violencia las formas de organización social en la humanidad? ¿Por qué la violencia es la partera de la historia? ¿Existen excepciones? ¿Qué recursos pueden considerarse representativos de esta consigna? ¿Qué señales, emblemas, textos escritos, musicales u otros corroboran el estado de guerra entre los pueblos del mundo?

Pareciera que, efectivamente, «El presente no necesita del pasado sino en relación con el provenir. No se trata únicamente de vivir el presente mejor, sino de cambiarlo. La memoria colectiva y la apelación a la historia actúan en última instancia respecto del futuro. La relación dialéctica entre pasado y futuro, hecha a la vez de continuidad y de ruptura, de cohesión y de lucha, es la trama misma de la historia. (Jean Chesneaux, 1984:25)

Aunque sea, habría que empezar por crear símbolos y con ellos, nuevas esperanzas se traduzcan en nuevas y revolucionarias prácticas.

Bibliografía

- Barriera, Darío (2020) *Las Grietas Argentinas. Divisiones ordinarias para pasiones extraordinarias*. Ed. CB. Buenos Aires.
- Chesneau, Jean (1984). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Gutiérrez, Alicia (2002) *Pierre Bourdieu. Las Practicas Sociales*. Ed. Universidad de Córdoba. Cordoba.
- Goldman, Noemí (directora del Tomo). *Nueva Historia argentina. Tomo III. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*.
- Halperín Donghi, Tulio (1993). *Historia Argentina. De la revolución de independencia a la confederación rosista*. Paidós. Buenos Aires.
- Hora, Roy y Trímboli, Javier (1994). *Pensar la Argentina: los historiadores hablan de historia y de política*. El cielo por Asalto. Buenos Aires.
- Mignolo, Walter (2013) *De la Hermenéutica y la Semiosis colonial al pensar Decolonial*. Ecuador. Abya Yala Ediciones.
- Morin, Edgar (2011) *El Método de las Ideas*. Morata. Madrid.
- Najmanovich, Denise (2016) *La construcción colectiva de la experiencia. El Mito de la Objetividad*. Buenos Aires. Ediciones Biblos.
- Pomer, León (1985) *La construcción del Imaginario social argentino*. Ed. CEAL Buenos Aires.
- Rivera, Andrés. (2003). *La revolución es un sueño eterno*. Octaedro. Buenos Aires.
- Romero, José Luis (2008). *La vida histórica*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Romero Losacco, José de Jesús (2012) *El Giro decolonial: aportes para una semiótica decolonial transmoderna*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Ternavasio, Marcela (2009). *Historia de la Argentina 1806-1852*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Warley, Jorge (2011) *¿Qué es la Semiótica? Didáctica de los signos y los discursos sociales*. Biblos. Buenos Aires.

Junio



15 de junio

Estanislao López. El Brigadier Montonero.

Prof. Lic. Estrella Mattia.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/estanislao-lopez-el-brigadier-montonero/>

El caudillismo fue para las ciencias sociales latinoamericanas del siglo XIX lo que el populismo ha sido para las mismas durante el siglo XX: la temática fundadora de una sociología y de una historiografía nacional, en algunos casos, con pretensiones continentales. Desde su origen como concepto aglutinador de una experiencia histórica, la reflexión acerca del caudillismo destaca la especificidad americana del fenómeno, con lo cual prontamente buscarán extraerse ciertas conclusiones pesimistas acerca de la constitución orgánica de estas sociedades, cuyos alcances político-culturales aún hoy parecen ser objeto de debate (Maristella Svampa.1998)

La *experiencia histórica* a la que refiere Maristella Svampa (1998), fue producida, en la región del Río de la Plata, por una serie de actores políticos llamados caudillos. Constituyeron un fenómeno emergente de las nuevas entidades territoriales surgidas del proceso de emancipación tras la desaparición de la demarcación virreinal instituida por el orden colonial: los estados provinciales.

Estos sujetos, aparecen en nuestra historia nacional como quienes lideraron las disputas militares y políticas entre el modelo federal y el unitario como futura construcción estatal. Fueron también, quienes encarnaron las posibilidades de relacionar y entramar los ámbitos rurales con los urbanos y los que se convirtieron en el símbolo más contundente de la barbarie. Fueron esos *bárbaros* que construyeron discursivamente los auto designados *civilizados* para diferenciarse de las mayorías y para legitimar su existencia como una élite destinada, de manera inexorable, a darle forma definitiva al estado por constituirse.

Atendiendo a estas cuestiones, estas líneas están dedicadas a recuperar y revisar algunas postales biográficas del caudillo santafesino Estanislao López que, como bien plantea Svampa, fue uno de los representantes más icónicos de esa *experiencia histórica* denominada caudillismo. Así, como protagonista y hacedor de importantes acontecimientos socio políticos durante más de 20 años (1815-1838) ha sido considerado, aún por sus detractores, como un defensor ineludible de las autonomías provinciales y del proyecto político federal.

Durante años, la denominada Historia oficial y sus escritores, se ocuparon de opacar la figura de los caudillos y menospreciar su protagonismo en las etapas iniciales del proceso independentista en la región del Río de la Plata. Su accionar público fue sometido a variadas interpretaciones historiográficas que dependen de la perspectiva ideológica y de la intencionalidad que sostuvieron los historiadores que, periódicamente, se encargaron de recuperar del pasado el accionar de estos sujetos. Estanislao López no estuvo exento de este destrato.

Así, no resultó extraño que la imagen de López que ha llegado, incluso hasta nuestro presente, se encuentre amañada a los decires que sobre él han expresado, sobre todo sus adversarios políticos contemporáneos. Entre los más relevantes, por su vigencia, se puede citar al General José María Paz (1791-1854), quien en sus Memorias Póstumas (2000) lo llama «gaucho solapado, rastrero e interesado; un gaucho en toda la extensión de la palabra. Taimado, silencioso, suspicaz, indolente y desconfiado; no se mostró cruel, pero nada era menos que sensible...» (2000: 278) y también a Tomás de Iriarte (1794-1876) que lo describe, con un notorio desprecio clasista, recordando que «El gobernador López de Santa Fe se hospedó en mi casa. Se presentó en traje de gaucho, con chiripá. Sólo la revolución había podido elevar a tanta altura a un hombre como éste, salido de la plebe, pero él montaba bien a caballo y sabía domar un potro; éstos eran sus títulos» (Iriarte, 1946: 164).

Sin embargo, los caudillos no podían ser borrados de la historia, sobre todo por su inocultable partici-

pación en la organización del estado nacional. En consecuencia, sin perder la perspectiva discursiva fundacional, algunos historiadores intentaron mostrar a López como un personaje que sólo podía explicarse y comprenderse si se lo pensaba como un emergente de la época en la que actuó.

Esta postura es observable, por ejemplo, en el Ensayo sobre la Historia de Santa Fe de Juan Álvarez. Allí, el autor expresa que «como suele ocurrir en circunstancias difíciles, un hombre simbolizó las aspiraciones del grupo: Estanislao López. No era un hombre de estudios: en aquellas circunstancias más que título académico requería energía, intenciones honestas y buen sentido. El repetido aplauso que los actos de Estanislao López merecieron, demuestra que interpretó los deseos de Santa Fe» (Álvarez, 2009: 102).

El descrédito –más o menos disimulado– que operó sobre López –compartido con los otros caudillos provinciales– generó, en el ámbito académico local, la reacción de algunos intelectuales santafesinos que estuvieron identificados con el controvertido movimiento revisionista de la historia argentina.

Uno de los intentos por reivindicar su imagen estuvo a cargo del historiador santafesino José Luis Busaniche, quien en su libro Estanislao López y el federalismo del litoral (1969) afirma que «la veneración de la figura de Estanislao López ha sido transmitida de generación en generación, en la provincia de Santa Fe. Todos cuantos se han ocupado de su historia han podido comprobar la injusticia con que el unitarismo, vencido en los hechos y resucitado por un absurdo en nuestras historias escritas, ha tratado siempre de disminuir la figura del caudillo». (Busaniche, 1969: 125).

Frente al arbitrario y ambiguo tratamiento que se ha hecho sobre este líder político y militar, se requiere visitar su vida y su obra y entramarlas con su tiempo y su contexto para intentar correrlo del estereotipo estigmatizante con el que aún se lo identifica.

A continuación, se enuncian de manera abreviada y desprolija algunos episodios que lo tuvieron como protagonista de la escena política local y regional, haciendo hincapié en su capacidad de liderazgo militar. Resulta importante recuperar este rasgo del caudillo, porque supo combinar esta actividad con su cargo político de gobernador en un territorio devastado por la guerra con Buenos Aires, cuya dirigencia con aspiraciones nacionales, nunca estuvo dispuesta a perder el control sobre uno de los territorios más productivos del antiguo Virreinato del Río de la Plata.

Se pretende otorgarle a López algunos rasgos de luminosidad de manera que, lo escrito se convierta en un convite a la interpelación, respecto de la intencional ausencia de este tremendo militar y actor político en la Historia Nacional y su sesgada y esporádica aparición en la historia de la provincia de Santa Fe.

Nacido en la ciudad de Santa Fe, desde muy joven inició su carrera militar. Acompañó a su padre, el Capitán Juan Manuel Roldán, integrándose a los Cuerpos de Blandengues. Estas milicias estaban compuestas por criollos nativos de Santa Fe que resguardaban las fronteras impidiendo el avance de los indios. «Conocedores de los secretos del monte, de la Pampa y de los ríos, estos soldados fueron los más sólidos pilares de la supervivencia de Santa Fe» (Alemán, 2008: 243).

Junto a ellos, López formó parte de la expedición que acompañó a Manuel Belgrano en su campaña al Paraguay (1811). Para 1816, convertido en un militar de experiencia, había ascendido dentro de ese orden jerárquico y ostentaba el cargo de teniente.

En ese tiempo, participó activamente en la organización estratégica de las batallas que se produjeron con las fuerzas militares enviadas desde Buenos Aires, cuyo objetivo fue impedir que Santa Fe fuese reconocida como una provincia autónoma. «Estanislao López opuso a los directoriales sus gauchos e indios, armados de cañas tacuaras con cuchillos en la punta, chuzas emplumadas y alguno que otro fusil (...) Tan pobre armamento, no impidió que Balcarce, temiera atacar receloso del espíritu de sus tropas. Unas cuantas acciones de sorpresa bastaron para sembrar el descontento y la desmoralización en el campo enemigo, sin que contara la gran superioridad de éste en soldados, municiones, organización y conocimientos militares» (Puiggrós, 1987:363).

En estas circunstancias, los blandengues santafesinos, comenzaron a ser llamados, despectivamente, por los porteños *montoneras* porque peleaban en montones, les faltaba uniformidad en la vestimenta y combatían al estilo indígena, en guerrillas. «Ante ejércitos porteños más numerosos y mejor organizados, López evitaba los combates frontales por carecer de táctica metódica aprendida en los manuales de guerra del extranjero. Sus indios y sus gauchos se adaptan inteligentemente al terreno conocido; ante la lentitud de sus adversarios, responden con la rapidez de sus movimientos y con la sorpresa de sus acciones. Sólo les quedaba recurrir a una táctica astuta, sorprendente y única: el entrevero, el combate individual en medio de la confusión general; los ataques furiosos después de simular falsas fugas; la captura de caballos del enemigo en medio de la niebla y el silencio». (Vargas, 2008: 7).

El General Paz, no dejó de mencionar a las montoneras en sus Memorias Póstumas. En líneas generales, les reconocía su valentía, pero los caracterizaba como una masa de gauchos pobres cooptados por un jefe que los usaba para enfrentar *la civilización*. «Aunque compuesta de tropas irregulares, estaba poseída de un entusiasmo extraordinario el que, unido al brío y valor de nuestros campesinos, les daba la ventaja en los combates individuales (digámoslo así) al arma blanca, que es la que regularmente se emplea en los ataques de caballería (...) para comprender el ardiente entusiasmo que animaba a los montoneros, forzoso es referirnos al estado de nuestra naciente civilización. Les fue muy fácil a los caudillos sublevar a la parte ignorante contra la más ilustrada, a los pobres contra los ricos, y con este odio venían a confundirse los celos que justa o injustamente inspiraba a muchos la preponderancia de Buenos Aires (...)». (Paz, 2000:320).

Estos soldados, cuya especialidad era desgastar a las tropas enemigas y dificultar sus maniobras en el campo de batalla, «adquirieron la costumbre de entrar en combate emitiendo un grito característico, por lo que fueron llamados *blandengues sirirís*, dada la similitud con el silbido de los patos silvestres de esa denominación, cuando vuelan en bandadas». (Alemán, 2008: 236)

Sin dudas, «los montoneros aparecían y desaparecían como bandadas de pájaros» (Puiggrós, 1987: 364) y su jefe demostró ser un extraordinario guerrero. Años después, Bartolomé Mitre en su Historia de Belgrano (1887), los describe de la siguiente manera: «vestidos de chiripá colorado con bota de potro, iban armados de lanza, carabina, fusil o sable indistintamente, con boleadoras en la cintura, y enarbolaban en el sombrero llamado de panza de burra que usaban, una pluma de avestruz, distintivo que desde entonces empezó a ser propio de los montoneros». (Mitre, 1876: 170).

Horacio Vargas (2018) amplía la descripción de los montoneros y menciona sus pertrechos: «Tapes y milicos llevan su ración alimentaria de carne salada, el mate, la infusión en calabazas grandes, cargan con la bota con líquido para beber y chifle de caña paraguaya a la que le agregan un poco de pólvora a modo de estimulante antes de la pelea cuerpo a cuerpo con el enemigo porteño, donde la lucha es con arma blanca, meta fierro y a degüello». (Vargas, 2018: 8)

Así, Estanislao López, como afirman Goldman y Tedeschi (1998), «haciendo uso de una organización militar preexistente, desarrolló su capacidad social de convocatoria (...) de modo que existió una real articulación entre la estructura militar provincial y la capacidad de mando del caudillo». (Goldman y Tedeschi, 1998: 143)

Más allá de las perspectivas que han intentado reubicar a López en el escenario histórico provincial y nacional, en muchas oportunidades, se ha procurado escindir su influencia en la institucionalización política de aquellos primeros años de vida independiente del poder militar que construyó, al amparo de las disputas ideológicas y territoriales lideradas por quienes pretendieron expandir su hegemonía, desde el litoral marítimo hacia el litoral fluvial y las provincias interiores.

En consecuencia, no resulta extraño que persistan ciertos prejuicios historiográficos cuando se pretende recuperar el perfil militar de López y sus montoneros. Los historiadores han tramado su relato incluyendo algunos hechos y excluyendo otros, subrayando algunos y subordinando otros. Ese proceso de exclusión, acentuación y subordinación se realiza con el fin de contribuir un relato de tipo particular. (White,1998:17).

En estas páginas se ha intentado, con menos aspiraciones y más humildad intelectual, realizar el mismo ejercicio: se ha tramado un relato sobre Estanislao López. Pero, sin embargo, aspira a ser otro relato, un relato alternativo a los que se han tramado durante tantos años acerca del Brigadier y sus soldados.

Bibliografía

- Alemán, Bernardo (2008). El gaucho santafesino en la independencia y las guerras civiles. Argentina Histórica. UNL. Santa Fe.
- Álvarez, Juan (2009). Ensayo sobre la Historia de Santa Fe. UNR editora. Rosario. Santa Fe.
- Battistoni, Gustavo (2022). Estanislao López. Nuestro Contemporáneo. Germinal ediciones. Rosario. Santa Fe.
- Busaniche, José Luis (1969). Estanislao López y el federalismo del Litoral. EUDEBA. Buenos Aires.
- Chiaramonte, José Carlos (2013). Usos políticos de la historia. Lenguaje de clases y revisionismo histórico. Sudamericana. Buenos Aires.
- Goldman, Noemí y Salvatore, Ricardo (compiladores) (1998). Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema. EUDEBA. Buenos Aires.
- Iriarte, Tomás de (1946). Memorias: la independencia y la anarquía. Sociedad Impresora Americana. Buenos Aires.
- Mitre, Bartolomé, (1876). Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina. Tomo 3. Imprenta y librería de mayo. Editorial Carlos Casavalle. Buenos Aires.
- Paz, José María (2000). Memorias póstumas. 2 tomos. Emecé. Buenos Aires.
- Puiggrós, Rodolfo (1987). Los caudillos de la Revolución de Mayo. Editorial Contrapunto. Buenos Aires.
- Ternavasio, Marcela (2009). Historia de la Argentina. 1806-1852. Editorial siglo XXI. Buenos Aires.
- Vargas, Horacio (2018). Las montoneras de López. Diario Pagina 12. Rosario 12. 22/7/2018.
- White, Hayden (1998). Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

20 de junio

Las mujeres del General

Prof. Norberto Sola

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/las-mujeres-del-general/>

Si me guiara por el título sería una historia de amor y desamores, pero esta historia habla de compromiso, entrega y amor por la patria naciente.

El general Belgrano en su derrotero por la lucha de la libertad se encontró con diferentes personajes, algunos que apoyaban su proyecto y otros que lo ignoraban. En esta breve historia voy intentar develar el encuentro de Belgrano con dos mujeres que tuvieron participación en el proyecto de crear y fomentar la patria naciente.

Una de estas mujeres es doña María Catalina Echeverría, considerada la costurera de la bandera nacional. María Catalina fue una mujer que había sido criada por la familia de Pedro Tuella en la ciudad de Rosario. La familia Tuella eran dueños de un almacén de ramos generales cerca del actual monumento a la bandera, donde también se vendían telas y diferentes géneros.

Cuando Belgrano crea la bandera María Catalina estaba casada y lo que se sabe de ella por la tradición oral, eran que tenía una vida doméstica y trabajaba en el almacén de sus padres adoptivos. Su encuentro con Belgrano se supone que dio a través de su hermano Vicente Echeverría, un abogado que participaba activamente del proceso revolucionario y amigo personal del general.

Según la tradición a María Catalina se la relaciona con la confección de la bandera, ya que cuenta la historia que ella tomó del almacén de los Tuella las telas, una azul celeste, la otra blanca y cosió esos paños que dieron origen al pabellón nacional que fuera enarbolado a orillas del Paraná el 27 de febrero de 1812.

La otra mujer de esta historia es Gregoria Pérez de Denis. Gregoria era una santafesina que vivía en Entre Ríos en la estancia que había heredado de su difunto esposo Juan Ventura Denis. Cuenta la historia que ella se hizo cargo de la administración de la estancia, un hecho particular para la época que esos trabajos eran destinados a los hombres.

En octubre de 1810 aparece Belgrano con su ejército camino al Paraguay en las cercanías de la estancia de Gregorio por tierras entrerrianas. Sabiendo doña Gregoria de la necesidad de recursos para la campaña que dirigía el general, envía una carta a Belgrano con su hijo Valentín Denis. En la carta ofrecía a Belgrano colaborar con «haciendas, casas y criados».

Este gesto demuestra el compromiso y generosidad de Gregoria con la causa de la patria naciente, donde por momentos otros hacendados daban las espaldas a Belgrano ella ponía sus recursos a disposición de la patria.

Belgrano respondía a esa carta de esta forma: «Usted ha conmovido todos los sentimientos de ternura y gratitud al manifestarse los suyos tan llenos del más generoso patriotismo». Esta carta de agradecimiento está fechada en Bajada del Paraná, el 12 de octubre de 1810.

Con la historia de estas dos mujeres y su interacción con Belgrano mi intención es visibilizar las mujeres de la patria que siempre han tenido una activa participación en los diferentes momentos de la historia nacional. Ya no como: «las mujeres de...» la «madre de...» la «hermana de...» sino mujeres que acompañaron, cobijaron y se comprometieron junto a los hombres con el proyecto de la patria naciente. Mujeres que por más que fueron invisibilizadas por la historia hoy son reconocidas con sus nombres propios. Mujeres que participaron de cada evento patrio, de forma activa, compañeras que sostenían a los hombres cuando estos flaquean.

Esta fecha patria como el 20 de junio nos lleva a pensar y reflexionar que están en cada uno de nosotros, mujeres y hombres sostener, cobijar y luchar por una patria justa, soberana e igualitaria.

Mujeres de la Historia. Sargento Mayor María Remedios Del Valle Rosas, Madre de la Patria.

Prof. Berta C. Wexler y Prof. Graciela C. del Valle Sosa.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/mujeres-de-la-historia-sargento-mayor-maria-remedios-del-valle-rosas-madre-de-la-patria/>

Hace más de dos siglos, en la lucha por la emancipación de los pueblos americanos, las mujeres intervinieron en la lucha armada para romper con el sometimiento de los españoles en nuestro territorio. Su actuación fue decisiva, aunque los relatos posteriores las invisibilizaron.

Los bicentenarios celebrados en los países americanos, permitieron conocer nombres de mujeres que testificaron la presencia femenina en las luchas por la independencia. Tal es el caso de María Remedios Del Valle, reconocida como Madre de la Patria.

A lo largo de estos años seguimos sosteniendo que: «Tradicionalmente en la historiografía y en la educación argentina, el rol de las mujeres ha estado prácticamente ausente. Su registro es mínimo. Sus voces figuran en pocos estudios, porque han quedado sin relatos que las hagan visibles como sujetos de la vida de nuestro país».^[3]

^[1] La Resiliencia o entereza es la capacidad para adaptarse a las situaciones adversas con resultados positivos.

^[2] Tercer premio Concurso Ministerio de Cultura. Buenos Aires, 6 de enero, 2020. En <https://www.cultura.gob.ar/quien-fue-maria-remedios-del-valle-9732/>.

^[3] Wexler Berta, Sosa Graciela. Manuel Belgrano y las mujeres en el contexto revolucionario del Río de la Plata. Ponencia presentada al Congreso Belgrano y su tiempo, 20, 21 y 22 de mayo de 2020

Sin embargo, en el año 2022, la intención del gobierno de reemplazar las ilustraciones de los billetes de moneda nacional con imágenes de hombres y mujeres que hicieron historia en la Argentina marca una instancia más en la construcción de la nacionalidad.

María Remedios del Valle, heroína de la Patria, es un caso de éstos, cuyo compromiso con la defensa del territorio la ubica en un espacio importante de nuestra propia historia. Su figura crece a medida que la historiografía va saldando deudas de memoria que provocó el discurso patriarcal; al mismo tiempo, se pone el foco en sus contribuciones a la formación de la identidad nacional y se difunde a través de diferentes medios.

Junto al General Manuel Belgrano la imagen del billete la inscribe dentro de su época como parte del proceso de las guerras que comenzaron después de 1810 y que continuaron en los años posteriores. Las contribuciones de María del Valle datan desde 1807 y su vida, desde ese momento, quedó entrelazada con la causa patriótica.

El nuevo billete en su reverso tiene la frase en honor a las figuras de María Remedios y Manuel y a la Jura de la Bandera cuando expresa: REPÚBLICA ARGENTINA en UNIÓN y LIBERTAD.

Orígenes

En el año 1585, desde Brasil, llegaron inmigrantes esclavos a Buenos Aires y el puerto se convirtió en una red comercial de contrabando que introducía personas en situación de esclavitud. El puerto era punto de conexión entre los pueblos americanos y el continente africano. El ingreso ilegal de negras y negros para ser vendidos o rematados (una práctica inhumana en todas las épocas) fue sostenido por los portugueses y holandeses hasta aproximadamente 1640. (Brion, 2016. Págs. 51-56)^[4]

María Remedios nació en Buenos Aires sin fecha cierta entre 1766/1767 y figuraba en los registros militares como parda. Tampoco se tienen datos certeros acerca de su origen específico: si era hija, nieta o biznieta de africanos, que llegaron esclavizados de Nigeria al Río de la Plata. Según las fuentes consultadas, la calificación de pardo respondía a la división de la sociedad en castas, que era frecuente en aquella época. Los pardos solían tener la piel amarronada, más oscura que los europeos pero más clara que los esclavos africanos. (Brion, 2016. Págs. 57-59)

Desde sus comienzos, la guerra impactó sobre toda la población. Según Alejandro Rabinovich (2013), las tropas se formaron de manera generalizada por los campesinos y trabajadores pobres de la campaña, la plebe urbana, migrantes internos y regionales, negros, pardos, indios y mestizos.^[5]

Las investigaciones de Daniel Brión (2016) indican que no se han encontrado datos de bautismo de María y tampoco que el apellido del Valle sea de la familia apropiadora, como era costumbre en la época. También, que fue criada en el barrio de Monserrat, que huyó de la casa al morir su madre y al enterarse de que era hija del apropiador, producto de una violación. Ella formó su familia con su esposo y dos hijos, uno propio y otro del marido.

En 1807 se presentó para realizar trabajos de enfermería con la intención de auxiliar a quienes defendieron la ciudad porteña durante la segunda invasión inglesa. Según consta en el Archivo General de la Nación, lo corrobora el Comandante del Tercio de Andaluces, Don José Merelo, quien declara que ella estuvo con su esposo en el Escuadrón de Caballería de la Defensa de Buenos Aires en la División Centro. (Brión, D. 2016)

La Niña de Ayohuma

En julio de 1810 María del Valle partió con su esposo e hijos con el Ejército Auxiliar al Alto Perú, y con la División del Comandante Bernardo de Anzoátegui llegó a Potosí en el mes de diciembre. Estuvo en el desastre de Desaguadero, marchó a Jujuy donde el 25 de mayo de 1812 Belgrano hizo bendecir la

^[4] Fuente: Casa Histórica Museo Nacional de la Independencia. San Miguel de Tucumán.

^[5] Rabinovich, Alejandro. (2015) Ser soldados en las Guerras de Independencia. La experiencia cotidiana de la tropa en el Río de la Plata, 1810-1824, Buenos Aires, Sudamericana

Bandera. Allí la hizo jurar a los soldados, pese a que Buenos Aires insistía en que la escondiera y usara la del rey. Estaban María Remedios del Valle, su familia junto al General Martín Güemes y Juan Antonio Álvarez de Arenales, cuando Belgrano resolvió realizar el Éxodo Jujeno en una estrategia que resultó exitosa.

Llegaron a Tucumán para dar batalla y María Remedios solicitó a Belgrano participar en el auxilio de los heridos, de quien tuvo una negativa rotunda ya que él no admitía «mujeres en el campo de batalla». Esas ideas de la sociedad no la detuvieron. Ante esta negativa, ella se refugió primero en la retaguardia y actuó como pudo auxiliando a los caídos unas veces y otras, empuñando las armas. Por eso, los soldados la apodaron Madre de la Patria. Al darse cuenta Belgrano de su desobediencia y, al mismo tiempo, de su acción valerosa la ascendió a Capitana del Ejército. La batalla de Tucumán librada el 24 de septiembre de 1812 fue el gran triunfo patriota considerado como el «Sepulcro de la Tiranía».

El 20 de febrero de 1813 ella participó en la batalla de Salta, otra gran victoria de las tropas del Ejército Auxiliar del Alto Perú conducidas por el general Belgrano. Su esposo e hijos no sobrevivieron a lo largo de la campaña.

Y también participó en Vilcapugio, el 31 de setiembre de 1813, y Ayohuma, el 14 de noviembre del mismo año, fueron las dos grandes derrotas del ejército de Belgrano frente a las tropas del Virrey, comandadas por el General español Joaquín de la Pezuela.

En esta última oportunidad, Remedios recibió heridas de bala y de sable en su cuerpo, fue tomada prisionera por los españoles, quienes la fustigaron durante nueve días por haber ayudado a huir a oficiales patriotas del campo de prisioneros. El castigo fue recibido por la orden del General Pezuela. Los azotes le dejaron cicatrices que le duraron por el resto de su vida. Al tiempo, pudo escapar e incorporarse a las fuerzas de Martín Miguel de Güemes y Juan Antonio Álvarez de Arenales, para cumplir nuevamente una doble función, la de combatiente y de enfermera. A partir de su actuación humanitaria en favor de los heridos junto a otras mujeres, María fue conocida como una de las Niñas de Ayohuma.

La figura de María Remedios fue difundida en ese rol en los textos escolares, junto con dos pequeñas llevando cántaros de agua a los heridos y elementos para curarlos.

En este escenario devastador, es importante destacar también que muchos de los hombres desertaban por el agotamiento de recorrer cientos de kilómetros en terrenos desiertos y montañosos llenos de peligros y privaciones.

Recorriendo la bibliografía y textos especializados, podemos observar que se ha idealizado esta escena al punto de que algunos autores distorsionan la realidad hablando de hijas, de la madre etc. También lo hicieron con el color de su piel. En muchas ocasiones, su color pardo cambia por el blanco; como así también sus rasgos.

Las iconografías de ella en los libros de la escuela primaria de nuestras generaciones ocultaron el carácter de combatiente y quiso demostrar solo la ayuda humanitaria a los heridos asignándole un rol maternal: ofreciendo agua, cuidando heridos sin mencionar el nombre. Las imágenes de las «Niñas de Ayohuma» en todo momento omiten su rol en la lucha armada. De este modo, sólo se aprecia sesgadamente el valeroso accionar de estas mujeres que lucharon por la independencia.^{[7] [8]}

Capitana y Madre de la Patria.

Los soldados la apodaron *Tía María*, también *Madre de la Patria* y, en reconocimiento por su valioso aporte durante las campañas militares, Belgrano la nombró Capitana.

Sobrevivió a las batallas, no se conoce cómo y cuándo volvió a Buenos Aires, ni tampoco qué hizo los años posteriores a los combates. Tiempo después, gracias a un oficial que la descubrió mendigando

^[6] Foto obtenida en www.notimerica.com

^[7] Foto en journals.openedition.org

^[8] *Ibidem*

en una calle porteña, consiguió ser reconocida y solicitó un sueldo como oficial del Ejército Argentino, cargo que casi nunca cobró.

Historia de súplicas

Su historia fue bastante distorsionada por muchísimos biógrafos, y los expedientes de súplica que realiza a la Legislatura de Buenos Aires demuestran su estado de abandono.

La declaración que amerita como primer testimonio expresa:

«La que representa ha hecho toda la campaña del Alto Perú; ella tiene un derecho a la gratitud argentina, y es ahora que lo reclama por su infelicidad. Por tanto, a V.S. suplica que previo derechos e informes, sea ajustada y satisfecha y se le otorgue la recompensa que se crea justa a su mérito, si su color no le hace indigna al derecho que le otorga al mérito y a las virtudes. A ruego de la parte.»^[9] Además este expediente muestra que ella fue una de las tres únicas mujeres de grado militar, con sueldo, que pelearon en las Invasiones inglesas de 1807.

La segunda declaración está suscripta por el coronel Bernardo de Anzoátegui, comandante de la 6ta Compañía del Batallón de Artillería Volante, que salió de Buenos Aires el 7 de julio de 1810 y en la que estaban enrolados María Remedios del Valle junto con su familia (marido e hijos). Aparece aquí una paga que le realizaron a ésta en Potosí por algunos de sus servicios, y lo más importante, ya se manifiesta la visibilización y ponderación de la que gozaba esta mujer negra en el conjunto de la oficialidad y de la tropa:

«Lo que puedo informar en obsequio de la justicia de la parda María del Valle es por orden que recibí en Jujuy del señor General Viamonte la conducí en mi División hasta Potosí, abonándole veinte \$ nacionales que por orden del sargento Mayor Carreras, se lo manda dar en Potosí; allí tuve Orden del Sr. Representante Castelli, para quedarme en dicha Villa con mi división. Con motivo que si sonaba una conjuración, con cuyo motivo entregué el resto de la División al Tte. Cnel. Bolaños y en cuya División marchó ella [...] y puedo asegurar en obsequio de la justicia que mientras estuvo conmigo se portó con toda honradez, cuidando indistintamente a todos los soldados, cabos y sargentos, remendándolos y lavando su ropa, aún a los oficiales, y en fin, no habrá uno que haya estado en el Ejército del Perú que no le consten los servicios que ha prestado esta infeliz^[10]».

La tercera exposición corresponde al general Juan José Viamonte, quien será el promotor de la presentación realizada por María Remedios del Valle ante los diferentes organismos del Estado. Éste señala en su declaración que habían compartido los padecimientos de la derrota de Desaguadero a fines de 1810 y confirmaba el papel destacado que le atribuían los oficiales y la tropa en esta campaña. Viamonte aportó datos importantes en otra declaración realizada dos años más tarde ante la Honorable Junta de Representantes:

«La que representa es singular mujer en su patriotismo. Ella ha seguido al Ejército del Perú en todo el tiempo que tuve al mando de él: salió de ésta con las tropas que María Remedios del Valle. *La Capitana, Madre de la Patria* y *Niña de Ayohuma*, abrieron los cimientos a la independencia del país. Fue natural conocerla, como debe serlo, por cuantos han servido en el Perú: la dejé en Jujuy después del contraste del Ejército sobre el Desaguadero. Infero la[s] calamidades que ha sufrido, pues manifiesta las heridas que ha recibido; no puede negársele un respeto patriótico. Es lo menos que puedo decir sobre la desgraciada María de los Remedios, que mendiga su subsistencia^[11]».

Otro de los testigos fue el Dr. Tomás M. de Anchorena, quien también conocía a María Remedios, porque fue secretario del general Belgrano y había realizado la Campaña Auxiliadora del Perú. Decía que Belgrano, dejó que lo acompañara cuando no aceptaba mujeres entre su tropa, y era asimismo poco afecto a las legiones negras^[12].

^[9] Lo firma su apoderado Manuel Rico. En Guzmán, Florencia «María Remedios del Valle. *La Capitana, Madre de la Patria* y *Niña de Ayohuma*. Historiografía, memoria y representaciones en torno a esta figura singular», Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Debates 2008 [En línea]. Debates, Puesto en línea el 16 diciembre 2016, consultado el 20 diciembre 2016. URL: <http://nuevomundo.revues.org/69871>

^[10] Anzoátegui, Bernardo en Guzmán Florencia. Ob. Cit.

^[11] Viamonte Juan José. En Guzmán Florencia. Ob. Cit. Pág. 7

^[12] Anchorena Tomás. En Guzmán Florencia. Ob. Cit. Pág. 9

Juan Manuel de Rosas fue quien la nombró Sargento Mayor y le aumentó su pensión a treinta pesos, una suma importante para la época. El 16 de abril de 1835, el Gobernador de la provincia de Buenos Aires, siguiendo el ejemplo de Belgrano, le dio otro premio por su valentía: la incorporó al ejército asignándole tareas y un sueldo. María Remedios del Valle, como muestra de su agradecimiento a Don Juan Manuel, se coloca su apellido y así queda: Sargento Mayor María Remedios del Valle Rosas (21 de noviembre de 1829) y dos meses después fue incluida en la Plana Mayor (29 de enero de 1830)^[13].

Su condición de mujer y su origen africano hacen presuponer los motivos de su exclusión de los relatos heroicos de la gesta de la Independencia.

En el Siglo XXI

Después de tantos años de ocultamiento colocan por primera vez el cuadro de una mujer en la Cámara de Diputados. «Se trata del retrato de María Remedios del Valle, la afrodescendiente designada Capitana por Manuel Belgrano^[14]». Los Ministerios de Cultura y Mujeres, Géneros y Diversidad (MMGyD) y la Secretaría de Derechos Humanos, instaló el primer cuadro de una mujer en el edificio Legislativo, en el marco del proyecto *Ahora que sí nos vean* que busca visibilizar a las protagonistas de nuestra historia.

El cuadro elegido proviene del Concurso del Ministerio de Cultura de la Nación. De un total de quinientos trabajos presentados, la obra ganadora fue un retrato de María Remedios del Valle, titulado *La capitana*, en acrílico y lápiz color, de Gisela Banzer.^[15]

Primera Enfermera Argentina

La Cruz Roja de nuestro país la reconoce como la primera enfermera argentina. Y por ella también, el día 8 de noviembre de 2013 ha sido establecido por Ley N° 26.852 como el “Día de los/las afroargentinos/as y de la Cultura Afro, en memoria del fallecimiento de una luchadora de la Guerra de la Independencia, María Remedios del Valle, conocida como *La Capitana, Madre de la Patria y Niña de Ayohuma*^[16]”.

María Remedios por ser mujer, negra, pobre y soldado, tuvo discriminaciones de género, étnicas, económicas y sociales. (Brion Daniel, 2016, pág. 76). Estas exclusiones llevan oculto lo que expresa Chucho García:

«Ellas, las africanas y sus descendientes, debido al enfoque machista de la historia [...] fueron condenadas al olvido, olvido que [...] no se logró y al paso del tiempo ellas vuelven a la memoria, no como hechos o actos del pasado sino como símbolos, mitos y complejos éticos contemporáneos^[17]».

Y continúa el análisis expresando: «Ahí estuvieron desde enfermeras hasta las que manejaban un fusil, disparando un cañón, o empuñando una espada para los combates cuerpo a cuerpo... de eso nuestra historiografía oficial poco dice. La historia oficial, racista y machista solo registra la de los hombres blancos que lideraron algunas batallas proindependentistas y posteriormente su participación en las guerras de independencia y la lucha por la liberación nacional y el socialismo. La historia que aún se enseña en nuestras escuelas sigue marcada por la visión de los dominadores, pese al esfuerzo que hemos realizado desde el movimiento social afrodescendientes para reestructurar dichos textos oficiales^[18]».

Florencia Guzmán sintetiza su investigación sobre el tema subrayando que:

«la reconstrucción de las representaciones –textuales, icónicas y políticas– de María Remedios del

[13] Rosas Manuel. En Guzmán Florencia Ob. Cit. Pág. 5

[14] Ministerio de Cultura. Buenos Aires, 6 de enero, 2020. En <https://www.cultura.gob.ar/quien-fue-maria-remedios-del-valle-9732/>

[15] Foto tomada de www.cultura.gob.ar

[16] Guzman, ob cit.

[17] Chucho García, Jesús (2019) Afrodescendientes: identidad y cultura de resistencia

[18] Ibídem

Valle en Argentina en un período histórico amplio (siglos XIX a XXI)... pivotean en los binomios de blanquitud/negritud, nos han permitido observar las tensiones y contradicciones de la construcción de la Argentina moderna, homogénea....Sobre todo a un proceso de «revisibilización y reetnización afroargentina» que trajo consigo nuevas posibilidades de *argentinidad* y de ciudadanía, la cual vuelve a ser disputada en términos representacionales».^[19]

En la actualidad.

Hoy a 252 años del nacimiento de Manuel Belgrano y a 210 años de la creación de la bandera nos encontramos en un escenario de múltiples debates sobre el género. Con esta serie, nos proponemos hacer conocer a las mujeres que colaboraron a lo largo de su actuación en el territorio y que hoy son reconocidas en diferentes ámbitos.

Con nuestras contribuciones, apostamos a mantener viva la memoria no sólo de María del Valle sino también a visibilizar que nuestra historia no fue hecha solamente por hombres.

Bibliografía

- Bríón Daniel. (2016) Capitana María Remedios del Valle. Madre de la Patria. Ediciones Dr. Arturo Jaureche, Buenos Aires.
- Cejas Mónica Inés. Leer y pensar el racismo. (2004) Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco. México. D. F.
- Chucho Garcia, Jesús (2019) Afrodescendientes: identidad y cultura de resistencia
<https://www.nodal.am/2018/08/afrodescendientes-identidad-y-cultura-de-resistencia-por-jesus-chucho-garcia/>
- Guzmán, Florencia «María Remedios del Valle. *La Capitana, Madre de la Patria y Niña de Ayohuma*. Historiografía, memoria y representaciones en torno a esta figura singular », Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Debates 2008 [En línea], Debates, Puesto en línea el 16 diciembre 2016, consultado el 20 diciembre 2016. URL: <http://nuevomundo.revues.org/69871>
- Rabinovich, Alejandro M. (2015) Ser soldados en las Guerras de Independencia. La experiencia cotidiana de la tropa en el Río de la Plata, 1810-1824. Buenos Aires, Sudamericana
- Rabinovich, Alejandro M. (2012) La militarización del Río de la Plata, 1810-1820. Elementos cuantitativos y conceptuales para un análisis. Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana *Dr. Emilio Ravignani*, Tercera serie, núm. 37, segundo semestre
- Wexler Berta, Sosa Graciela. (2021) Las Mujeres Americanas y las luchas anticoloniales. Revista Cuadernos para el encuentro de una nueva huella argentina. N° 61, año 24, Buenos Aires, noviembre 2021.
- Wexler Berta, Sosa Graciela. (2020) Manuel Belgrano y las mujeres en el contexto revolucionario del Río de la Plata. Ponencia presentada al Congreso Belgrano y su tiempo, Buenos Aires, 20, 21 y 22 de mayo de 2020
- Wexler Berta, Sosa Graciela (2020). 1813, entre Belgrano y las mujeres. La América del Sur y las Islas Malvinas. Revista Cuadernos para la nueva huella argentina N° 59, Buenos Aires, junio/20
- ISP N° 3 «Eduardo Laferriere» de Villa Constitución.

Los caminos de la independencia

Prof. Eliana Bertero. ISP N° 8 «Almirante Guillermo Brown». Santa Fe.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/los-caminos-de-la-independencia/>

El Congreso de Tucumán y la declaración de la independencia el 9 de julio de 1816, sólo puede ser comprendido en el marco del proceso revolucionario que se extiende entre 1810 y 1820. Los primeros años de esa década, estuvieron marcados por los intentos frustrados de asociar la lucha de la independencia con la construcción de un nuevo orden político. A partir de 1814, luego de la restauración de Fernando VII en el trono, se inició un período caracterizado por la retracción de las fuerzas revolucionarias y las disputas por la soberanía.

Luego de la formación de la Primera Junta de gobierno provisional en 1810, se fueron sucediendo distintas autoridades que, en nombre de la retroversión de la soberanía^[1], asumieron el gobierno del

^[19] Guzmán Florencia Ob. Cit. pág 17

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

^[1] Este concepto remite a la doctrina del pacto de sujeción de la tradición hispánica por el cual, una vez caducada la autoridad del monarca, el poder retrovierte a sus depositarios originarios: los pueblo.

ex Virreinato del Río de la Plata. La autonomía política experimentada a partir de ese momento dio lugar a un enfrentamiento entre los defensores y detractores del nuevo orden, y transitó por múltiples caminos hasta la declaración de la independencia en 1816.

En ese año, cuando la revolución parecía perdida en toda Hispanoamérica, se decidió convocar a un nuevo Congreso Constituyente en Tucumán. Por entonces, los realistas americanos y tropas españolas llegadas de Europa vencieron a casi todos los revolucionarios de América. En el Río de la Plata la revolución también atravesaba por una profunda crisis: la Banda Oriental, las provincias del litoral y hasta Córdoba se hallaban bajo el influjo de Artigas y la Liga de los Pueblos Libres. Salta y Jujuy estaban a merced del ejército realista tras la derrota de Sipe-Sipe y el resto de las provincias se mostraban susceptibles ante cualquier medida tomada por las nuevas autoridades erigidas en Buenos Aires, tras la caída del Director Alvear (Souto, 2016).

A pesar de las dudas sobre su realización, el Congreso comenzó sus reuniones en marzo de 1816 y sesionó en Tucumán hasta febrero de 1817, momento en que se trasladó a Buenos Aires hasta su disolución en 1820. Contó con la presencia de diputados por Buenos Aires, Tucumán, Salta, Jujuy, San Luis, San Juan, Mendoza, Catamarca, La Rioja, Córdoba, Santiago del Estero, Charcas, Chichas y Mizque. Pero no había representantes de Santa Fe, Corrientes, Entre Ríos, Misiones y la Provincia Oriental que integran el Sistema de los Pueblos Libres. Menos aún de las regiones que se encontraban bajo dominio indígena.

Los principales objetivos del Congreso eran reconstruir el poder central eligiendo un nuevo director supremo; declarar la independencia, definiendo un plan contra los realistas; y acordar una forma de gobierno que se plasmara en una Constitución. En mayo se designó a Juan Martín de Pueyrredón como nueva cabeza del Directorio, reconstruyendo así una autoridad que en teoría sería respetada por todos los integrantes del Congreso (Di Meglio, 2016).

Acodar una forma de gobierno que integrara a los territorios del ex virreinato del Río de la Plata, resultaba más complejo si se tiene en cuenta que el Alto Perú estaba ocupado por las tropas realistas y los pueblos del litoral y la banda oriental no enviaron diputados. Pero la reafirmación de la independencia y soberanía de ese estado requería dos condiciones una, la redacción de una constitución y otra, lograr el apoyo de las potencias europeas. En este sentido, los debates sobre la forma de gobierno incluyeron, tanto los aspectos relacionados con el ejercicio de la soberanía –monarquía o república–, como posturas antagónicas en torno a su titularidad –pueblos o nación–.

En cuanto al ejercicio de la soberanía, muchos pensaron en apelar a un rey para las Provincias Unidas, estableciendo una monarquía constitucional. Belgrano, por ejemplo, propuso la creación de una monarquía inca que favorezca la restauración de uno de sus descendientes. Para algunos diputados, preocupados por la reconstrucción del orden interno, esta forma de gobierno podía garantizar la unidad del territorio. Varios apoyaron el proyecto como San Martín y Güemes, pero otros se opusieron a la autoridad de cualquier rey, en defensa de un proyecto republicano. En ese momento la cuestión quedó inconclusa, por ello lo fundamental del Congreso fue la declaración de Independencia de las Provincias Unidas en Sudamérica:

«Es voluntad unánime e indudable de estas provincias romper los violentos vínculos que las ligaban a los reyes de España, recuperar los derechos de que fueron despojadas e investirse del alto carácter de una nación libre e independiente del rey Fernando VII, sus sucesores y metrópoli» (cit. Di Meglio, 2016)

Días más tarde, cuando se supo que era inminente una invasión portuguesa contra la Liga de los Pueblos Libres, se agregó a la declaración que la independencia era también respecto de cualquier otra dominación extranjera.

El nombre adoptado para el nuevo estado, la publicación del acta de independencia en castellano, quechua y aymara o la proclamación de Santa Rosa de Lima como «Patrona de la Independencia de América», expresaban el carácter americano del proceso de emancipación. Sin embargo, el vocablo Sudamérica también hacía referencia a la indefinición del momento respecto a cuáles serían las pro-

vincias que realmente quedarían bajo la nueva condición jurídica (Ternavasio, 2015). En este sentido, esa nación invocada en la declaración de independencia, no era la nación argentina y el término no hacía referencia a ninguna homogeneidad cultural supuesta, sino a un pacto político sostenido en la voluntad y el consentimiento de los pueblos (Chiaramonte, 2004).

El Congreso de Tucumán declaró la independencia pero no logró consagrar una forma reconocida por quienes aspiraba a representar, ya que la Constitución de 1819 concitó fuertes rechazos por su centralismo. El sistema político reorganizado en Tucumán se derrumbó. «Pero el principal aporte del Congreso, la declaración del 9 de julio, se mantuvo como referencia ineludible para cualquier proyecto político desde entonces» (Di Megilio, 2016).

Las disputas por la soberanía y la guerra de independencia en el litoral

Si como señala Chiaramonte, en los procesos de independencia las actuales identidades nacionales aún no existían ¿quiénes se declararon independientes? Este interrogante remite a varios aspectos, pero fundamentalmente a la dimensión social y política de la soberanía.

En el Río de la Plata, esta cuestión adquirió centralidad cuando se planteó la posibilidad de erigir nuevas entidades políticas en el territorio del ex virreinato.

Los contemporáneos de las independencias consideraban que el origen y fundamento de la nación era un pacto en el cual los asociados por mutuo acuerdo, prestaban su consentimiento para conformar una comunidad política, para darse leyes y elegir sus autoridades. Sin embargo, a pesar del consenso general acerca del origen pactista de la nación, existían desacuerdos en torno a dos cuestiones. Una tenía que ver con quienes eran los asociados y la otra con los modos en que se organizaría esa nación.

Estos desacuerdos se expresaron en dos tendencias, la que sostuvo la existencia de una única soberanía como base para la creación de un estado-nación unitario, opuesta a la que defendía la creación de una confederación que sostenía los derechos soberanos de los pueblos (Goldman y Ternavasio, 2012).

El programa artiguista plasmado en las Instrucciones que llevaron los Representantes del Pueblo Oriental a la Asamblea General Constituyente de 1813, proponía claramente una forma de gobierno de tipo confederal, en la que cada provincia pudiera mantener el goce de su soberanía, delegando sólo algunas atribuciones en el poder central. De este modo, el proyecto de Artigas expresaba una alternativa revolucionaria más radical que sintetizaba los reclamos de pueblos y provincias autoconstituidos como nuevos sujetos soberanos. En abierta confrontación, la asamblea rechazó los poderes de los diputados orientales y en 1814, Artigas rompió definitivamente con Buenos Aires y comenzó a expandir su poder e influencia sobre Santa Fe, Misiones, Corrientes, Entre Ríos y Córdoba (Goldman, 1998).

A mediados de 1816 la situación de los Pueblos Libres era diferente: la provincia de Córdoba había enviado diputados al Congreso reunido en Tucumán, tropas del Directorio habían atacado Santa Fe y una expedición militar luso-brasileña avanzaba por mar y tierra contra la Banda Oriental (Frega, 2016). Así, mientras las Provincias Unidas llevaban la guerra a Chile y el Perú, los Pueblos Libres debieron enfrentar una guerra contra la dominación portuguesa.

Para el Directorio de las Provincias Unidas la expansión de la alternativa artiguista y los planteos confederales, socavaba la unidad política y militar de los territorios que habían integrado el antiguo virreinato. Así lo expresó el manifiesto del Congreso de Tucumán de 1816, declarando el «Fin a la revolución, principio al orden, reconocimiento, obediencia y respeto a la autoridad soberana de las provincias y pueblos representados en el congreso» (Frega, 2016).

El impacto y las repercusiones de la declaración de independencia se inscriben en esa confrontación. El Sistema de los Pueblos Libres ya se había pronunciado por la independencia absoluta, aunque sin un acta o declaración general. Sin embargo, su abierta oposición al Directorio y al Congreso no apuntaba a la secesión sino –como ya se mencionó– expresaba su voluntad de no someter a los pueblos a la autoridad de un gobierno superior y por eso exigían que fuera confederal y republicano (Fradkin, 2016).

Los años que median entre la declaración de independencia en 1816 y la caída del poder central en 1820, estuvieron signados por la incertidumbre y abiertos a distintos proyectos de reestructuración política.

En este marco, la guerra, las disputas por la soberanía, las contradicciones en la representación del Congreso de Tucumán, nos dan una imagen del Río de la Plata, «menos como un territorio unido que como un territorio incierto en búsqueda de una unidad, siempre disputada por la guerra» (Entin, 2016, p.12).

Otros caminos para pensar la independencia

Más allá de las precisiones históricas, este recorrido nos permite apreciar la complejidad del proceso de independencia y su vinculación con las disputas por el poder y por la construcción de un nuevo orden político y social.

Sin dudas la revolución y las guerras de independencia introdujeron modificaciones decisivas en el Río de la Plata. En este sentido, la militarización de la sociedad dio lugar a una cierta movilidad social si se la compara con la rígida estructura de la sociedad heredada del período colonial. No solo varones sino también mujeres y niños, vieron transformadas sus vidas a partir de la generalización de la guerra. A través de ella, poblaciones rurales, grupos y clases sociales populares no sólo se incorporaron a la vida política, sino que su participación devino fundamental.

Por ejemplo en la Banda Oriental, peones, ocupantes de tierra sin título, esclavos y otros integrantes del universo popular que siguieron a Artigas buscaron con la lucha a favor de la Revolución mejorar sus condiciones de vida y asegurar el respeto de derechos consuetudinarios. Presionaron en 1815 para obtener tierras de los «malos europeos y peores americanos», enemigos del sistema, hasta que la invasión portuguesa puso fin a la experiencia. En Salta y Jujuy, los campesinos –por entonces llamados *gauchos*– que se movilizaron en 1814 contra los realistas y terminaron liderados por Güemes, incluyeron en su lucha las nociones de igualdad ante la ley y abolición de las distinciones étnicas. Ambos movimientos tuvieron una fuerte base rural y desafiaron abiertamente el orden social. Fueron los más radicales de la región pero no los únicos. En el resto del litoral hubo otros desafíos al orden, como en Misiones donde una amplia movilización indígena devino en el intento de los guaraníes misioneros de reconstruir la antigua provincia jesuita impulsando la insurrección de aquellos que estaban bajo la jurisdicción de Buenos Aires, Paraguay o Portugal (Di Meglio, 2010).

La guerra colaboró en la redefinición de las tradicionales jerarquías sociales. También fue una usina productora de nuevas identidades y mecanismos de movilización social y política de vastos sectores sociales interpelados por nuevos principios como la libertad y la igualdad (Ternavasio, 2015)

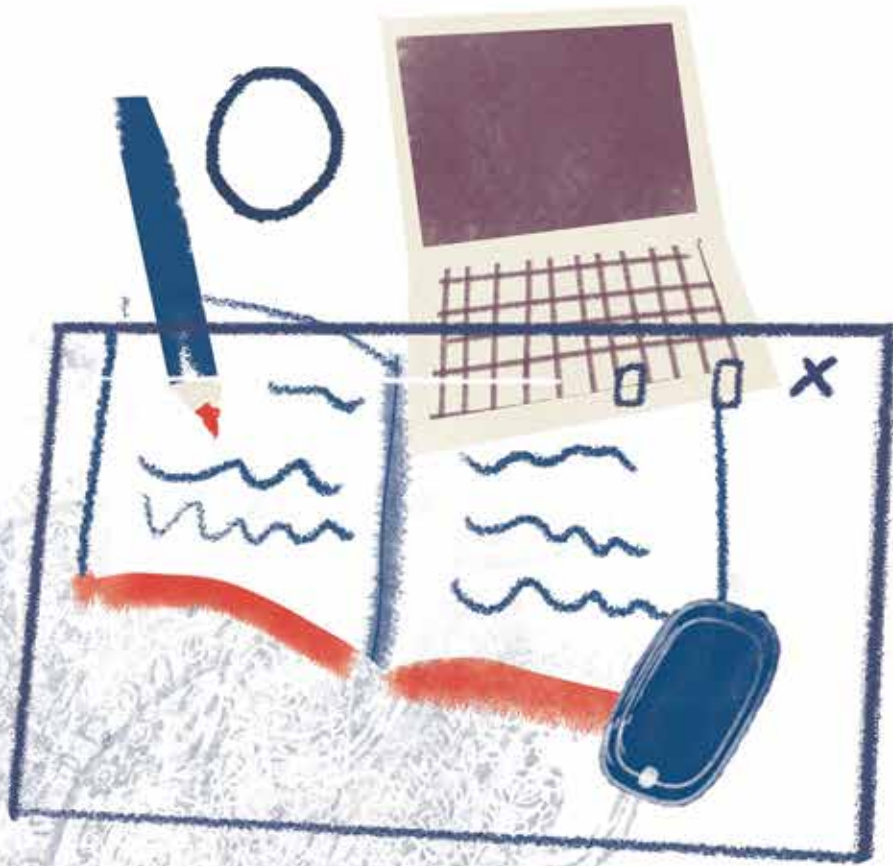
Bibliografía

- Chiaramonte, J. C. (2004). Nación y Estado en Iberoamérica. Los lenguajes políticos en tiempos de las independencias. Buenos Aires: Sudamericana.
- Di Meglio, G. (2010). Algunas claves de la Revolución en el Río de la Plata (1810-1820) Estudios Ibero-Americanos, 36(2), pp. 266-287. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Di Meglio, G. (2016). Romper los vínculos violentos. En Miradas sobre el bicentenario de la independencia, Canto Maestro (27). Ctera.
- Entin, Gabriel (2016). Enigmas y dilemas de la independencia. En Entin, G. y otros. Crear la independencia. Historia de un problema argentino. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Fradkin, R. (2016). Americanos del Sud. En Miradas sobre el bicentenario de la independencia. Op. Cit.
- Frega, A. (2016) La declaración de independencia de 1816 y el Protectorado artiguista. En Prismas, 20(2) pp. 161-170, Universidad Nacional de Quilmes.
- Goldman, N. (1998). Crisis imperial, Revolución y guerra (1806-1820). En Goldman N. (Dir.) Revolución, República, Confederación (1806-1852). Buenos Aires: Sudamericana.
- Goldman, N. y Ternavasio, M. (2012). Construir la República: semánticas y dilemas de la soberanía popular en Argentina durante el siglo XIX. En Revista Sociol. Política. Curitiva, 20(42), p 11-19.
- Souto, N. (2016). La idea de unidad en tiempos del Congreso de 1816-1819. Anuario del Instituto de Historia Argentina, 16(1), e003. Recuperado de <http://www.anuarioiia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/IHAV16n1a03>
- Ternavasio, M. (2015). Historia de la Argentina 1806-1852. Buenos Aires: Siglo XXI.

Para profundizar el tema:

<http://asaih.org.ar/wp-content/uploads/2020/07/9-de-Julio-de-1816.pdf>

Julio



9 de Julio de 1816

Independencia de las Provincias Unidas de Sud América

Prof. José Manuel Candía. ISP N° 64 «Ana María Fonseca». Santo Tomé.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/9-de-julio-de-1816-independencia-de-las-provincias-unidas-de-sud-america/>

Este sábado, como cada 9 de julio, recordamos y hacemos mención a uno de los momentos más importantes de nuestra historia: la independencia de toda dominación extranjera. A 106 años de aquella reunión del Congreso Constituyente en la *casita* de Tucumán, seguimos reinvincando el proceso emancipatorio de las Provincias del Río de la Plata que había comenzado en mayo de 1810. Ya no había ninguna máscara que utilizar para simular adhesiones a un Rey cautivo, ni mucho menos tiempo para *medias tintas*, era todo o nada.

Los criollos de la época decidieron declarar la independencia en 1816 luego de insinuar por unos años. El contexto no les era muy favorable, la restauración monárquica en Europa y su influencia en América, sumado a los conflictos locales por proyectos políticos antagónicos dificulta la toma de decisión final. Pero el afán por una libertad para el territorio del ex Virreinato, fue más fuerte.

Nos disponemos aquí, a ahondar en las vicisitudes de este proceso, repasando el camino hasta llegar al Día de la Independencia, su contexto, sus debates y sus limitaciones.

Unos años antes...

La Asamblea del Año XIII, había sido uno de los momentos más radicales y decisivos de la revolución comenzada en 1810. Si bien esta Asamblea no logró sus principales cometidos (declarar la independencia y sancionar una constitución), adoptó medidas que iban apuntando hacia la emancipación. Entre ellas, crear el escudo nacional, el himno, establecer una moneda, la libertad de prensa, la libertad de vientre, la extinción del tributo, la mita y el yanaconazgo y la supresión de títulos de nobleza. También se disuelve el Triunvirato y crean un poder ejecutivo unipersonal, el Directorio, que significaba un avance hacia la concentración del poder en Buenos Aires. Pero, además, se instala un nuevo juramento en el cual no se menciona a Fernando VII; y en cambio, declara que «reside en ella (la Asamblea) la representación y ejercicio de la Soberanía de las Provincias Unidas del Río de la Plata».

Este nuevo juramento fue fuente de conflictos entre los diputados. En principio porque aún había quienes se mostraban reacios a salir debajo del *ala* del monarca español, acusando que era prematuro tomar el riesgo que significaba una conducta de este tipo. Pero también porque los diputados debían delegar la representación de sus ciudades y provincias a las decisiones de la Asamblea, y esto fue visto por varios como un avasallamiento a los derechos de representación y a la búsqueda de autonomía para sus lares.

Pese a estas muestras de mesura, la mayoría de diputados, afiliados al espíritu morenista, acordó seguir jurando de esta manera y seguir aferrándose a la idea independentista con la que la Asamblea había comenzado sus sesiones el 31 de enero de 1813. Aun así, superada la discusión entre revolucionarios/radicales y moderados/conservadores, comenzaban a notarse las diferencias y tensiones generadas entre un ala centralista y la tendencia federal, que persistirá unas décadas más.

La coyuntura

Si la independencia no había sido declarada unos años antes a 1816, se debió en gran parte al momento que se vivía en Europa, más precisamente en España, donde el Rey Fernando VII había vuelto al trono en 1814 luego del repliegue de las fuerzas napoleónicas. El Congreso de Viena en septiembre de dicho año buscó consagrar la restauración de las monarquías europeas terminando con las señales liberales y republicanas que las ideas de la Ilustración habían promovido.

Por entonces, el panorama de los movimientos americanos era francamente desesperante: solo la revolución rioplatense seguía en pie; en otras regiones, los focos rebeldes estaban confinados a algunas zonas rurales. Ese contexto permite interpretar el nuevo curso que adoptó la guerra y la inviabilidad de todo punto medio entre la independencia y la derrota. (Fradkin y Garavaglia, 2009, p. 251)

No solo la situación en la península complicaba las cosas para los revolucionarios en el Río de la Plata, sino también la del escenario local en el sur americano. En 1813, el Ejército del Norte comandado por Manuel Belgrano había sufrido dos derrotas, en Vilcapugio y Ayohúma; más tarde en noviembre de 1815 las fuerzas realistas superan a las de Rondeau en la Batalla de Sipe. Las expediciones al Alto Perú, bastión de la monarquía española en América, habían terminado mal y la frontera peligraba constantemente. Clave fue la figura de Martín Miguel de Güemes junto a sus gauchos para frenar y contraatacar las incursiones realistas, y también para dar tiempo de organización a la gesta libertadora sanmartiniana.

«Las dificultades que exhibía el frente altoperoano habían sido rápidamente advertidas por José de San Martín, luego de su desembarco en Buenos Aires en 1812» (TERNAVASIO, 2009, p. 101), quien desde agosto de 1814 se había convertido en Gobernador de la Intendencia de Cuyo. Desde allí, presionará a los diputados congresistas para declarar la independencia y comenzar su hazaña por los Andes.

La Banda Oriental constituyó un foco contrarrevolucionario hasta 1814. Allí se había designado a Francisco de Elío como Virrey luego de que la metrópolis perdiera Buenos Aires. Además, esta provincia sería constantemente disputada entre las fuerzas revolucionarias y el imperio portugués. El ejército del Directorio junto a los hombres de Gervasio Artigas había puesto fin a la disidencia en Montevideo. Pero las diferencias políticas entre el Protector de los Pueblos Libres y el Cabildo porteño serían cada vez más grandes y no tendrían retorno; y así en febrero de 1815, el oriental derrotaba a las fuerzas enviadas desde Buenos Aires y se establecía en la Banda Oriental expandiendo su influencia hacia las provincias mesopotámicas.

Como podemos observar, el espíritu revolucionario y emancipador zigzagueaba contemplando el contexto europeo con la restauración monárquica en España y su repercusión en América. Así también como los conflictos militares de la guerra de independencia y las diferencias con el proyecto Artiguista. Enfrentándose al mismo tiempo a las amenazas portuguesas y preparándose con discreción para el Plan Continental de San Martín. Esta coyuntura es la que demoró, en principio, la declaración formal de la independencia del territorio rioplatense.

El Proyecto Artiguista

Es sumamente necesario e importante destacar el proyecto de Gervasio Artigas cuando hablamos de nuestro proceso independentista. Uno de los más decididos a declarar formalmente la independencia y a establecer una forma de gobierno determinada, pero que contradecía al proyecto encabezado por Buenos Aires y el Directorio.

En un principio, estas diferencias fueron dejadas de lado para unir fuerzas y darle fin al foco contrarrevolucionario en Montevideo, pero una vez asentado Artigas como el Protector de los Pueblos Libres, otras provincias empiezan a emparentar con su propuesta. Entre Ríos, Santa Fe, Corrientes, Misiones, Córdoba y la Banda Oriental conforman para 1815 la Liga de los Pueblos Libres.

Durante la Asamblea del Año XIII, los diputados de la Banda Oriental enviados por Artigas habían sido rechazados porque sus pedidos excedían la voluntad de quienes lideraban la asamblea. Las instrucciones dadas a los diputados de la Provincia Oriental eran declarar la independencia, un pacto de confederación entre las provincias, que haya una división de poderes, que ningún puerto tenga prioridad ni beneficios especiales, entre otros, signados por los principios del programa Artiguista: Federalismo, democracia e igualitarismo, distribución de tierras, protección de la industria local. Este ideario le hizo generar una gran adhesión entre los gauchos, indígenas y sectores populares; pero a la vez, la antipatía de la burguesía porteña, quienes buscaban controlar a las provincias desde Buenos Aires.

El mapa político quedaba dividido entonces entre las Provincias Unidas del Río de la Plata (unitaria),

dirigida desde el Directorio con una orientación centralista y el poder concentrado en la que había sido la capital del ex Virreinato; y por otro lado la Liga de los Pueblos Libres (federal), encabezada por Artigas y seguido por caudillos como Estanislao López y Francisco Ramírez, que defendían una forma de gobierno con amplias autonomías para las ciudades, ya que en ellas recaía la soberanía y todas eran iguales.

Según estudios historiográficos, las provincias de la Liga de los Pueblos Libres reunidas en el Congreso de Oriente, un 26 de junio de 1815 en Arroyo de la China (actualmente Concepción del Uruguay), constituye la primera experiencia independentista dentro del antiguo Virreinato. Por eso, es más que importante su mención.

9 de julio de 1816, independencia al fin

Frente a la disolución de la Asamblea, y el difícil contexto atravesado por la restauración monárquica en Europa, y los conflictos militares y políticos en América, el Director Supremo Ignacio Álvarez Thomas convocó a un Congreso Constituyente en Tucumán. La razón de elegir esta provincia se debió a que ya no eran muy toleradas las muestras de centralismo porteño y se buscó aparentar una suerte de descentralización del poder, aunque el Congreso se mudará a Buenos Aires al año siguiente. Además, Tucumán quedaba casi en el medio del territorio comprendido por las Provincias del Río de la Plata, lo que facilitaba el acceso de todos los diputados.

El Congreso, comenzó sus sesiones en marzo de 1816, pero el 9 de julio tomó la decisión más importante: proclamar la independencia. Independencia no de Argentina, como se suele decir, sino de las Provincias Unidas de Sud América, ya que no participaron provincias que hoy hacen a nuestro país, y si lo hicieron diputados de localidades como Mizque, Charcas y Chichas, que pertenecen a la actual Bolivia. Todavía faltaba para la unificación nacional, y esta designación territorial marcaba la ambigüedad que había al momento de definir los límites de la nueva jurisdicción.

No se hallaban presentes representantes de las zonas habitadas por comunidades indígenas como la Patagonia y Chaco; y tampoco Santa Fe, Entre Ríos, Misiones y Corrientes, pertenecientes a la Liga de los Pueblos Libres comandada por Artigas desde la Banda Oriental (actual Uruguay).

Las Provincias Unidas de Sud América era, por ahora, una alianza de provincias que habían decidido proclamar juntas su independencia respecto de España e intentaban construir trabajosamente una comunidad política. Mientras lo hacían, sonaban cañones de guerra no solo contra los realistas, sino también entre ellas. (Adamovsky, 2021, p. 66)

Fueron impresos tres mil ejemplares del acta de independencia, mil quinientos en castellano, mil en quechua y quinientos en aymara. La razón fue que el quechua y el aymara eran lenguas comunes en las actuales Bolivia y Perú. Además, de esta forma se buscó incentivar a las comunidades nativas a unirse a la causa.

Ahora bien, se había cumplido un objetivo que llevó poco más de seis años, declarar formalmente la independencia de España y de toda otra dominación extranjera. Pero todavía faltaba organizar y debatir sobre una forma de gobierno determinada para estas provincias y dejarlo asentado en una constitución. Una forma de gobierno republicana no iba a ser aceptada por la mayoría de los países europeos conservadores, por eso se osciló hacia una forma monárquica-constitucional para la nueva entidad política. Se habían enviado misiones con petitorios a Europa para tentar algún príncipe a reinar estas tierras, pero ninguna tuvo éxito. Es allí que Manuel Belgrano propone la idea de entronar a un descendiente Inca como monarca de las provincias del Río de la Plata, que podían ser Juan Bautista Tupac Amaru (hermano menor de quien había liderado la Gran Rebelión en 1780) o Dionisio Inca Yupanqui. Esta propuesta era aceptada por algunos como San Martín, quien anhelaba una Patria grande en América, pero rechazada por la mayoría de los congresantes conservadores y racistas.

Los debates en torno a la forma de gobierno y la sanción de una constitución se prolongaron durante algunos años, hasta que, en 1819, el Congreso ya instalado en Buenos Aires redactó una constitución. Que, si bien no resolvía la forma de gobierno, dejaba establecido que habría una división de poderes

y sería un sistema representativo. Pero esta fue rechazada duramente por las provincias de la Liga, y en menor medida por otras firmantes de la independencia, ya que su fuerte carácter centralista desoía los reclamos de autonomía que las ciudades pretendían.

El Directorio en manos de Rondeau caía en febrero de 1820 frente a las fuerzas litoraleñas de Ramírez y López descontentos por la constitución sancionada. Artigas caía también contra los portugueses y traicionado por algunos de los que habían sido sus fieles seguidores. La década del 20' inicia una etapa de deslegitimación de un poder central, un camino hacia las autonomías provinciales y la guerra de la independencia dejaba lugar a una guerra civil entre unitarios y federales para imponer un modelo de unificación política y territorial.

Bibliografía

- Adamovsky, E. (2021) Historia de la Argentina: Biografía de un país. Desde la conquista española hasta nuestros días. Buenos Aires: Crítica.
- Fradkin, R. y Garavaglia J. C. (2009) La Argentina Colonial. El Río de la Plata entre los siglos XVI y XIX. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Galasso, N. (2014) Historia de la Argentina, Tomo I: Los orígenes. Buenos Aires: Colihue.
- Goldman, N. (1998) Crisis imperial, Revolución y guerra (1806-1820) en Goldman N. (Dir.) Nueva Historia, Tomo III: Revolución, República, Confederación (1806-1852). Buenos Aires: Sudamericana.
- Ternavasio, M. (2015). Historia de la Argentina 1806-1852. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Napalpí: La masacre olvidada.

Prof. José Manuel Candia. CIPE ISP N° 64 Ana María Fonseca.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/napalpi-la-masacre-olvidada/>

Hoy, 19 de julio, se cumplen 98 años de uno de los tantos hechos aberrantes de nuestra historia nacional. Pero que, a diferencia de otros, como la Semana Trágica de 1919 o la Patagonia Rebelde de 1921, este ha sido callado intencionalmente y ocultado de los libros de historia. Sin duda que la condición de indígenas que tienen las víctimas de este caso, los hizo dejar en el olvido por tanto tiempo. Pero gracias a la voluntad, la lucha por hacer memoria y las ganas de vivir de algunos de los sobrevivientes; sumado al trabajo de especialistas como Juan Chico (a quien rendimos homenaje en este escrito), es que hoy podemos conocer y reproducir los hechos de aquel funesto día.

La masacre de Napalpí ocurrida el 19 de julio de 1924, fue una matanza de entre 400 y 700 indígenas de las comunidades toba, mocoví y pilagá, ubicados por el Estado en una reducción de la provincia de Chaco. Un centenar de policías y civiles armados enviados por el gobernador del entonces Territorio Nacional, Fernando Centeno, fueron los perpetradores de esta masacre constituida a día de hoy como un crimen de lesa humanidad por parte del Estado Argentino.

Dejamos aquí unas líneas en torno a este proceso, ligado a un contexto de exterminio y/o reubicación en el mejor de los casos, de nuestras comunidades indígenas durante el proceso de organización nacional.

Los gajes del oficio civilizador

Hacia finales del siglo XIX, el Estado Argentino se hallaba constituido habiendo abatido cualquier atisbo que ponga en peligro a la república, al capitalismo agrario del modelo agroexportador, al liberalismo representado en el Partido Autonomista Nacional y la secularización, y al dogma civilizatorio europeizante. El dualismo civilización/progreso se imponía ante la barbarie.

Las reducciones, eran territorios otorgados por el Estado a las comunidades indígenas que habían sobrevivido, primero a la Conquista de América llevada a cabo por los europeos; y luego, a los constantes

intentos de ser exterminados y/o expulsados que sufrieron durante el proceso de formación del Estado Nacional. Desde mediados del siglo XIX, se habían cometido las llamadas *campañas del desierto* en el territorio chaqueño (desde unas décadas atrás ya se practicaban en la Patagonia argentina), estas eran campañas militares que buscaban terminar con los vestigios nativos para quedarse con esas tierras y *civilizar* a la sociedad. Tanto Chaco como Formosa, lugares que habían sido habitados por poblaciones originarias, pasaron a ser territorios nacionales del Estado.

Estas reducciones evitaban la propagación de los indígenas hacia otros territorios buscando impedir la *vagancia* y el ocio de los mismos, y por otro lado, impedían que ocupasen tierras que estaban destinadas a las nuevas poblaciones migratorias. Sobre todo, se dejó librado al azar la instalación de empresas extranjeras como lo fue la Forestal SA y Las Palmas SA en el norte santafesino y el sur chaqueño. Quienes se encontraban en la reducción, se vieron obligados a ofrecer su mano de obra a estas empresas a cambio de una precaria paga en dinero, productos, o vales para intercambiar, ya que se les había quitado la tierra y las posibilidades de producir en comunidad.

Vales de pago de La Forestal S.A.

Las reducciones fueron espacios concentracionarios de personas donde se practicaron diversas formas de control y dominación sobre un grupo social determinado. Y el grupo social determinado que va a formar parte de esas reducciones se define por una característica particular que es su componente étnico. Sólo serán indígenas los que sean reducidos en los campos diseñados para las reducciones. Por lo tanto, serán espacios en los que se refuerza la relación de dominación y subordinación entre la agencia estatal y la agencia indígena. (Musante, 2013, p. 3)

Napalpí

La reducción Napalpí fue fundada en 1911, en el entonces Territorio Nacional de Chaco, a 120 kilómetros de Resistencia. Entre las ciudades de Quitilipi y Machagai. Napalpí, etimológicamente quiere decir «lugar donde habitan las almas», ya que había funcionado como cementerio para las comunidades nativas durante largo tiempo.

«Las primeras familias que se instalaron en 1911 eran de distintas etnias, habían llegado los Pilagá, Abipón, Charrúa, Toba y por último los Mocovíes. Vinieron de la parte de Salta, Santa Fe, Entre Ríos y Formosa» dice la autora Mercedes Silva (1998).

El director asignado a la reducción era el naturalista argentino Enrique Lynch Arribálzaga, quién luego de intentar sin éxito mejorar la calidad de vida de los habitantes de la reducción, renunció al cargo en 1916. Sin embargo, sus documentos y cartas son una fuente clave para comprender el proceso de la masacre, y el maltrato que sufrían constantemente los indios del Chaco.

Para estos años, Chaco se convertía en el principal productor nacional de algodón, y la reducción iba a estar destinada a este producto principalmente, pero las relaciones de producción se asimilaban a la esclavitud. Se trabajaba de sol a sol, con una bandera o una campana se marcaban las horas para cosechar y hachar, el horario para comer, y el horario para que vuelvan a sus casas. No se les permitía salir de noche, tampoco reunirse como solían hacer, ni cazar y pescar, ni realizar sus rituales y rezos a la naturaleza. El nativo chaqueño había sido obligado a cambiar su forma de vida y a estar sometido a una semi-esclavitud que se había vuelto cotidiana. Los pagos eran miserables, y las condiciones en las que trabajaban, inhumanas.

Esta situación en la reducción, que se asemejaba a lo que ocurría en zonas cercanas, fue colmando la paciencia de los nativos. Quienes se resisten a seguir trabajando de esa forma realizan paros y reclamos a las autoridades. Pero los revoltosos eran perseguidos y, en el mejor de los casos, apresados por la policía. Se fue marcando con un trapo blanco a los indios pacíficos y tranquilos que no ofrecieron resistencia a las condiciones de trabajo. De esta forma el gobierno controlaba este tipo de situaciones.

Tobas del Chaco. Los *indios amigos* eran marcados con un trapo blanco por los terratenientes.

El capitalismo agrario instalado en el territorio nacional del Chaco, necesitaba de toda la mano de obra indígena para seguir enriqueciéndose. Por esta razón, en junio de 1924, varios productores de la zona envían un petitorio al Ministerio de Agricultura para prohibir la salida de los nativos de las reducciones chaqueñas hacia los ingenios azucareros de Tucumán, Salta y Jujuy. Principalmente los hombres de la reducción dejaban la zona del algodón y la tala para migrar temporalmente hacia el noroeste, donde las pagas eran relativamente mejores, aunque la explotación seguía.

Esta prohibición, fue la última medida que necesitaron los nativos para demostrar su descontento. Varios en reducción dejaron sus puestos y se negaron a trabajar por unos días. Fueron llegando cosecheros de zonas aledañas a unirse a la causa, Napalpí estaba de huelga. Lo que pedían eran mejores pagos y condiciones para trabajar, terminar con los maltratos de la autoridad, poder cazar y pescar, y que se les permita circular y migrar a otras zonas cuando lo requieran. Buscaban obtener un poco de libertad dentro del sistema de explotación en el que vivían.

El hecho

De acuerdo a registros históricos, el arduo trabajo de investigación y los relatos de sobrevivientes y familiares que guardan testimonios sobre este fatídico día, se determina que la masacre ocurrió en la mañana del sábado 19 de julio de 1924 en la reducción indígena de Napalpí.

El gobernador del Territorio Nacional del Chaco, Fernando Centeno, ya había dado la orden. 130 hombres, entre policías y civiles, armados con fusiles Winchester y Máuser, se preparaban desde Quitilipi para reprimir a los huelguistas, mientras que también contaban con un avión que el gobernador había solicitado, el Chaco-2, utilizado para sobrevolar la zona.

El día de la masacre. Estancieros armados junto al avión Chaco-2

La comunidad de Napalpí, había estado reunida desde la noche anterior, sentados alrededor de un fogón escuchando los relatos de los ancianos, danzando y festejando que los patrones habían abandonado la reducción. Las versiones de los diarios de la época decían que estos estaban esperando amotinados y armados para defenderse de algún ataque, pero nada de esto era cierto. La mañana del hecho, el avión los sorprendió sobrevolando la zona, pasó dos veces. Primero arrojó golosinas y galletas buscando atraer la atención de los nativos, volvió a pasar, pero esta vez arrojando una especie de líquido incendiario sobre las tolderías. Es ahí, cuando despiertan y salen las familias de la reducción, que comienza la feroz balacera que duraría unos 45 minutos. Algunos relatos mencionan que los disparos también venían desde el cielo, por lo que se cree que el avión biplano había sido acondicionado con una ametralladora. Estaban los chamanes Gómez, Maidana y Machado, entre otros y otras, danzando en las cercanías del Río Aguará, lugar importante para la comunidad Qom dentro de los límites de Napalpí. Confiraron en que el ritual los protegería de las balas y no buscaron esconderse ni ofrecer resistencia. Muchos buscaron escapar corriendo, pero las balas los alcanzaron, la magnitud del hecho es terrorífica.

Una vez concluido el tiroteo, las tropas se acercaron para rematar a los que habían sobrevivido y/o estaban escondidos. Usaron hachas, machetes y palas para que no quedase ningún testigo de la masacre. Ancianxs, niñxs, mujeres y hombres fueron cruelmente asesinados. Los muertos eran enterrados en fosas comunes y algunos incinerados. Penes, orejas y testículos eran mutilados de las víctimas para presentarlas como trofeo de lo que había sido una cacería de indios indefensos que solo querían dejar de ser explotados. La búsqueda de sobrevivientes duró tres meses, se metían al monte y a las zonas aledañas para terminar con el trabajo encomendado.

Al otro día sale la policía a juntar personal para sepultar los muertos, tenían 38 personas que trabajaban en la toldería, había dos pozos de agua y allí fueron sepultados 75 en un pozo y en el otro 70 más. Noventa días anduvo la comisión con ese trabajo de matar a los que se encontraban en el monte. (SILVA, 1998, p. 172)

Si bien no se cuenta con los números exactos, se estima que se dispararon cerca de cinco mil balas de fusil, y que la masacre dejó un saldo de entre 400 y 700 muertos. Entre los sobrevivientes que lograron

escondese o escapar antes y durante la matanza, se encontraban varios niños y niñas que fueron entregados a familias de residencias cercanas como sirvientes, y también se encontraban algunos niños, jóvenes y adultos como Melitona Enrique, Pedro Valquinta y Rosa Grillo. Sus relatos, junto con la ardua investigación de historiadores y especialistas, son un testimonio clave para el conocimiento de este hecho y para que logre ser juzgado por la justicia argentina.

98 años después...

El 19 de abril de este 2022, inició el juicio oral y público de la causa caratulada «Masacre de Napalpí s/ Juicio por la Verdad» en la Justicia Federal de Chaco. Un mes más tarde, el 19 de mayo, la Jueza Federal del Juzgado Federal N° 1 de Resistencia, Zunilda Nirempreger, sentenció a este hecho como un crimen de lesa humanidad, en el marco de un proceso de genocidio de los pueblos indígenas. Las medidas de reparación e indemnización a los sobrevivientes y familias de las víctimas, serán consumadas después de casi un siglo por parte del Estado Argentino.

Pero quienes conozcan y puedan interiorizarse en esta historia, debemos replicarla y reproducirla en todos los ámbitos posibles, principalmente en las escuelas. De esta forma, hacer memoria sobre este hecho, quitándole la impunidad que tuvo por mucho tiempo, y reconociendo la identidad de las víctimas de nuestras comunidades indígenas calladas por la historia oficial.

Bibliografía

CHICO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2008) Napalpí. La voz de la sangre. Resistencia: Subsecretaría de Cultura de la Provincia del Chaco.
MUSANTE, M. (2013) Las reducciones estatales indígenas. ¿Espacios concentracionarios o avance del proyecto civilizatorio?. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

SILVA, M. (1998) Memorias del Gran Chaco. Parte II. Resistencia: Edipen.

SOLANS, P. (2007) Crímenes en sangre. Resistencia: Ediciones del Boulevard.

TRINCHERO, H. (2009). Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre, 30(1), 45-60. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Documentos consultados:

Disponibles en: <https://www.argentina.gob.ar/interior/archivo-general-de-la-nacion/documentacion-utilizada-en-el-juicio-de-la-masacre-de-Napalpi>

Documentales:

Chacú. Cáp. 2. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Chaco. Disponible en: <https://youtu.be/0N-U7nHQZ94>
Todas las banderas - Napalpí. Chaco TV Digital. Disponible en: <https://youtu.be/eKAl56d4V94>

La entrevista de Guayaquil. José propone y Simón dispone.

Prof. Lic. Estrella Mattia.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/la-entrevista-de-guayaquil-jose-propone-y-simon-dispone/>

Escribir sobre José de San Martín es una tarea sumamente difícil. ¿Qué decir que ya no haya sido dicho sobre este sujeto, que fue uno de los principales protagonistas del proceso de revolución de independencia de los territorios coloniales de América del Sur? ¿Qué temáticas abordar que involucren su accionar, sin caer en los lugares comunes, sostenidos por la ortodoxia historiográfica que lo cubren de oropeles y lo instituyeron como el *Santo de la Espada*? A los fines de no repetir, y con la intención de no acumular más páginas sobre su vida a las ya existentes, en esta oportunidad nos dedicaremos a visitar un episodio mínimo de su biografía pero que signó su futuro político y personal.

En las líneas que siguen, vamos a tratar de reconstruir, revalorizar y recuperar para este complicado presente que atravesamos, la *Entrevista de Guayaquil*. Así se denomina, en los libros de historia, al encuentro que se produjo entre José de San Martín y Simón Bolívar los días 26 y 27 de julio de 1822 en la ciudad de Guayaquil.

Sin entrar en una minuciosa descripción, es pertinente caracterizar el escenario político en el que este encuentro se produjo y la posición que cada uno de los líderes revolucionarios poseía al momento de producirse el evento, que tendría connotaciones impensadas para la causa revolucionaria y para los involucrados.

José de San Martín, arribó a Guayaquil, esperando resolver la complicada situación que enfrentaba en Lima. En el año 1821, había alcanzado la gloria en aquella ciudad. El primer gobierno criollo lo designó *Protector del Perú* con plena autoridad civil y militar, después de proclamar la independencia de España. Sólo un año más tarde, las condiciones habían cambiado. Su autoridad se debilitaba y el ejercicio del poder se complicaba, debido a la creciente oposición del sector liberal peruano que lo consideraba como un obstáculo para concretar sus aspiraciones políticas de marcado perfil republicano, antagónicas al proyecto político con el que se identificaba San Martín, de notoria filiación monárquica.

Además, como explica John Lynch (1983), «los peruanos le negaban también la ayuda militar que necesitaba para terminar la guerra. Al ejército patriota le faltaba cohesión. La rivalidad entre argentinos, chilenos y peruanos mellaba su capacidad de combate, y entre muchos de los oficiales locales no estaban nada dispuestos a enrolarse en el servicio activo» (1983: 208).

En este contexto, Simón Bolívar se encontraba en una posición de liderazgo más sólida. El mismo sujeto que había escrito en 1815 una carta, durante su exilio en Jamaica, en la que afirmaba, entre otras cosas, que «la América combate con despecho; y rara vez la desesperación no ha arrastrado a la victoria», había sido uno de los hacedores del proyecto de la Gran Colombia y en mayo de 1822, las fuerzas militares americanas bajo su liderazgo habían logrado en Pichincha, un triunfo decisivo para la causa revolucionaria.

En junio, entró victorioso a la ciudad de Quito y poco tiempo después, mostrando una irrenunciable decisión política, incorporó el estratégico puerto de Guayaquil a los espacios liberados de la ocupación española, ganándole la disputa al gobierno del Perú que reclamaba la ciudad como parte del antiguo territorio del virreinato.

Resulta evidente que, frente a estas situaciones, San Martín no se encontraba en igualdad de condiciones para negociar con Bolívar. Ambos sabían las posibilidades y los límites con los que contaban para llevar adelante las negociaciones. Más allá de lo que se haya referido con posterioridad sobre lo conversado en esa entrevista, se infiere por los acontecimientos posteriores que no existió posibilidad alguna de acuerdo.

La ciudad de Guayaquil no era un espacio negociable para Bolívar por lo que la idea de su anexión a Perú, que sostenía San Martín era inviable. También eran irreconciliables las posiciones que cada uno tenía respecto de la futura organización política de los estados americanos en formación. Mientras el venezolano era un convencido republicano, el rioplatense creía en las bondades de un gobierno monárquico *temperado*.

«En el aspecto militar, la polémica estaba en quién tendría el mando superior en el caso de unir en un solo ejército libertador las fuerzas patriotas. San Martín se avino a resolver esta cuestión, proponiendo que fuese Bolívar el comandante en jefe; pero este respondió que nunca podría tener a un general de la calidad y la capacidad de San Martín como subordinado. Sin capacidad negociadora, al verse abandonado a su suerte por las autoridades porteñas y sin tener los medios para encarar solo el resto de la campaña, a San Martín no le quedaba otro camino que ceder ante los planteos de Bolívar. Y cómo lo sabía, tomó la drástica decisión de dejar todos sus cargos. Recomendar a los peruanos que solicitó la ayuda a Bolívar y se pusieran bajo su mando...» (Pigna, 2010:262).

El acontecimiento del que nos hemos ocupado y que protagonizaron, sin testigos, José de San Martín y Simón Bolívar los días 26 y 27 de julio de 1822, ha constituido un tema controversial para muchos historiadores durante bastante tiempo. Se han empeñado en reconstruir *lo dicho y lo no dicho* en esos encuentros entre los dos líderes. Las fuentes para la reconstrucción de este evento son una serie de cartas redactadas y enviadas, por ellos mismos, relatando lo sucedido a distintos allegados.

En consecuencia, los historiadores de la más rancia ortodoxia académica consideran que estas fuentes, a pesar de su autenticidad, pueden no ser veraces puesto que los autores han escrito sobre su experiencia con plena libertad y, en consecuencia, están facultados a ocultar, recortar o tergiversar lo sucedido cuando lo narran en forma escrita. Inclusive, desde esta perspectiva, como la reconstrucción que realizan San Martín y Bolívar de los episodios que protagonizaron está hecha en base a sus propias interpretaciones de lo sucedido, habilita a las dudas respecto de las certezas que sostienen, porque se infiere que predomina la opinión de los protagonistas, más que la descripción objetiva de los acontecimientos.

Además, respecto de este acontecimiento, algunos profesionales de la historia no han podido escapar a la seducción que ofrecen los relatos contrafactuales que hipotetizan respecto de circunstancias, intenciones y hechos que nunca sucedieron. Así, discurren entre plantear ¿qué hubiese sucedido si San Martín no aceptaba ir a la cita con Bolívar en Guayaquil? y si ¿San Martín habría pensado en Bolívar para que le brindase auxilio militar, si hubiese mantenido la legitimidad de su autoridad frente a su ejército y entre la clase política peruana?; o ¿qué hubiese pasado, si San Martín aceptaba la ayuda militar que le ofreció Bolívar para asegurar el éxito de la revolución de independencia en Perú?. También suelen preguntarse acerca de ¿qué consecuencias se podrían haber producido si Bolívar aceptaba renunciar a la incorporación de Guayaquil al territorio de Colombia y reconocía, en cambio, su pertenencia a Perú?, o bien, ¿qué hubiese sucedido si San Martín hubiese sido un declarado adherente a la forma republicana de gobierno, como Bolívar y no, un encarnizado defensor de la monarquía constitucional? y ¿qué hubiese sucedido si...? Pudiendo reproducirse esta pregunta hasta el infinito.

A pesar de las escasas fuentes disponibles para verificar la existencia del acontecimiento, se puede deducir, por el análisis y la interpretación de los acontecimientos posteriores, que ninguna de esas posibilidades enunciadas fue posible y que, sólo pensarlas implicaría transformar la historia en literatura fantástica. Se ingresa en el terreno de la ficción y no en el de la reconstrucción de los hechos protagonizados por los sujetos en el pasado a través de las huellas que éstos han dejado y que, constituye, per se, el oficio por excelencia de los y las historiadores/as.

Por si estas cuestiones no fuesen suficientes con relación a la escritura de la historia, la entrevista de Guayaquil constituye también un claro ejemplo de los usos políticos que se hace de los relatos históricos, más allá de la descripción objetiva de lo sucedido. De forma análoga a lo que sucede con el hecho en sí, sobre el que nunca se podrá saber con exactitud qué se dijeron, cuáles fueron los gestos y las miradas que se intercambiaron, ni lo que sucedió exactamente en aquel lugar donde se reunieron, tanto José de San Martín como Simón Bolívar han sido incorporados al panteón de los héroes nacionales de sus respectivos países y son dos de los principales actores de los relatos historiográficos fundantes de los estados nacionales latinoamericanos.

Esta intencional conversión de sujetos políticos en héroes ha provocado que cada una de las llamadas *historias oficiales* hayan instituido, no pocas veces, la veneración absoluta de uno en función de la degradación o menosprecio del otro. Esta situación se pone en evidencia, en varias de las *Historias Nacionales* de los actuales estados de América del Sur en los que estos jefes políticos y militares actuaron.

Cuando llega el momento de recrear dentro del proceso de independencia latinoamericana, la entrevista de Guayaquil, la historia se transforma en un campo de disputa en el que sólo se intenta resguardar incólume el perfil individual de cada uno, descontextualizado y atemporal, de forma que sólo se argumenta el corrimiento de San Martín de la escena política como otro acto de heroicidad en función del éxito final de la revolución. A modo de ejemplo, este punto de vista queda claramente explicitado en el texto del historiador argentino A. J. Pérez Amuchástegui (1967: 17) que, seleccionado arbitrariamente entre tantos, plantea que:

«Esta declaración supone aseverar que San Martín abandonó la vida pública y la campaña americana, porque estaba convencido de que Bolívar jamás ayudaría al Perú mientras él estuviera allí, pues Bolívar se había negado con subterfugios a aceptarlo como su segundo para terminar juntos la guerra, y omitió, además, la colaboración efectiva del ejército colombiano. De allí que San Martín, en un gesto

de plena renunciación, resolviera dejar el campo a su ambicioso rival, pese a que estaba en excelentes condiciones para mantener el status existente tanto en lo militar como en lo político, lo económico, lo social, etc. pero el auxilio de las fuerzas de Bolívar representaba, a la sazón, la posibilidad de una ofensiva inmediata y contundente, que aseguraría el triunfo definitivo de las armas patriotas a breve plazo; sin ese esfuerzo, la guerra se prolongará por mucho tiempo, con toda la secuela de inconvenientes internos y externos que ello lleva aparejado. De esta manera, la resolución de San Martín representa un sacrificio heroico y exclusivo para asegurar la pronta terminación de la guerra, y un decidido aporte a la paz interna y externa de América: todo esto, en aras de la ambición de Bolívar».

Mientras tanto, la transmisión de este episodio en la historia oficial de Venezuela tiene otro tono y se dedica principalmente a mostrar un Bolívar exitoso y a un San Martín en retirada después de la imposibilidad de reconocer el fracaso de su proyecto político. De manera análoga a la selección realizada para dar cuenta de la versión argentina, se ha elegido a Indalecio Liévano Aguirre, un autor clásico venezolano que publicó su libro "Bolívar" en 1988. El libro es una edición auspiciada por la presidencia de la República y por la Academia Nacional de la Historia de Venezuela. En sus páginas se afirma que, luego de los resultados adversos obtenidos por San Martín en la conferencia de Guayaquil.

«Se produce el derrumbe de la personalidad histórica de San Martín y de su política de hegemonía en la América Meridional. Acostumbrado a tratar con hombres en todo inferiores a él, no supo comprender, en la hora decisiva de su carrera, que el Libertador de Colombia no podía enfrentarse como lo había hecho con los dirigentes de su confianza en las provincias del sur. Se cometería, sin embargo, una gran injusticia y evidente error, si se interpretaran los resultados de la conferencia de Guayaquil sólo como desastre personal del General San Martín. Creemos, por el contrario, que allí fracasó ante todo una política: la política del patriciado de Buenos Aires y de su órgano de expresión, la Logia Lautaro, que buscaba darle a la América independiente una organización social encaminada, según las propias palabras de San Martín, a mantener las barreras que separan las diferentes clases de la sociedad, para conservar la preponderancia de la clase instruida (...) por el carácter marcadamente clasista de la misma, ella en ningún momento contó con el apoyo de los pueblos del Sur, circunstancia que la distingue de la política democrática desarrollada por Bolívar en el norte, en virtud de la cual, llevó a feliz término en la Nueva Granada y Venezuela la decisiva empresa histórica de organizar pueblos antes de crear ejércitos, de provocar adecuadas soluciones políticas para las colectividades emancipadas por él, antes de dedicarse a expedir rigurosos reglamentos disciplinarios, destinados a formar una oficialidad aristocrática, como lo hizo San Martín...» (1988:331/332).

Así, la entrevista de Guayaquil, un acontecimiento histórico coyuntural, inscripto en la historia la larga duración del proceso de independencia de los territorios coloniales dominados por España y su diverso tratamiento historiográfico, pone en evidencia la imposibilidad, una vez más, de la objetividad al momento de elaborar un relato histórico, la existencia de un heterogéneo universo de historiadores y los distintos tipos de historia que éstos producen, aunque se parta de un mismo hecho concreto. Entonces, cobra sentido finalizar estas líneas, formulando la clásica pregunta *¿Historia, para qué?* y acordar como respuesta provisoria que la utilidad de la historia «involucra al menos dos cuestiones, estrechamente vinculadas, pero sin embargo discernibles: por un lado, la de los criterios según los cuales el saber histórico prueba su legitimidad teórica; por otro, la de los rasgos en virtud de los cuales ese saber desempeña (o puede eventualmente hacerlo) ciertas funciones que van más allá del plano cognoscitivo». (Cernadas y Lvovich, 2010: 11).

En definitiva, como afirma Luis Villoro (1980), «la historia es una lucha contra el olvido, forma extrema de la muerte». De esa lucha, también se han ocupado José de San Martín y Simón Bolívar al dejar sus propios testimonios escritos confirmando la existencia de su encuentro, los han *donado* a la posteridad y los han puesto a la libre disposición de los historiadores.

Bibliografía

- Bragoni, Beatriz, (2019). San Martín. Una biografía política del libertador. Edhasa. Buenos Aires. República Argentina.
- Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel, (2010). Historia, ¿para qué?. Revisitas a una vieja pregunta. Prometeo. Buenos Aires. República Argentina.
- Liévano Aguirre, Indalecio, (1988). Bolívar. Ediciones de la Presidencia de la República. Academia Nacional de la Historia. Caracas. Venezuela.

Lynch, John, (1983). Las revoluciones hispanoamericanas. 1808-1826. Ariel. Barcelona. España.

Martínez, Nelson, (1987). Simón Bolívar. Editorial Quorum. Madrid. España.

Moradiellos, Enrique, (1994). El oficio de historiador. Siglo XXI. México.

Pérez Amuchástegui, A. J., (1963). La *Carta Lafond* y la perspectiva historiográfica. Ediciones Siglo Veinte. Buenos Aires. República Argentina.

Pigna, Felipe, (2010). Libertadores de América. Vida y obra de nuestros revolucionarios. Planeta. Buenos Aires. República Argentina.

Mujeres de la Historia. Y la Revolución fue de todos. Mujeres de la independencia del río de la plata.

Prof. Berta Catalina Wexler. Prof. Graciela Cristina del Valle Sosa. ISP N°3.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/mujeres-de-la-historia-y-la-revolucion-fue-de-todos-mujeres-de-la-independencia-del-rio-de-la-plata/>

En el Primer Congreso Internacional Las Mujeres en los Procesos de Independencia de América Latina de agosto 2013, convocado por CEMHAL (Centro de Estudios La Mujer en la Historia de América Latina)^[3], las historiadoras finalizamos emitiendo la Declaración de Lima y encontrando similitudes en los países de América Latina, respecto a la exclusión y silenciamiento de historia de las mujeres:

Reafirmamos la Declaración Mundial sobre Educación Superior de UNESCO (1998), que en su artículo 1, inciso d, señala los compromisos para comprender, interpretar, preservar, fomentar, y difundir las culturas, nacionales regionales e internacionales e históricas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural^[1].

Nos proponemos además, en esa Declaración «Difundir los avances de las investigaciones sobre la historia de las mujeres y de género a nivel del sistema educativo a fin de incorporar a las mujeres como sujetos en los procesos históricos»^[2]. Es por ello que el acercamiento con los Institutos Superiores de la Provincia de Santa Fe nos lleva a plantear en este mes de julio una nueva lectura del proceso histórico de la Independencia Argentina. Este propósito obliga a revisar las formas de contar sobre la guerra de la Independencia, nunca ligadas a la idea de mujer como guerrera.

Es importante considerar, como punto de partida, la situación planteada en el Bicentenario de la Independencia Argentina:

El descontento en todo el Sur de América se hacía sentir y a medida que pasaban los años cada vez se registraban mayores conspiraciones contra el poder español. En el Virreinato del Río del Plata comenzaron las revoluciones como las de Chuquisaca y La Paz en 1809 y seguirán durante todo el período hasta que en 1816 se firma la independencia en Tucumán^[3].

Como plantea Alejandro Rabinovich (2013), esa sociedad estaba compuesta por «hombres y mujeres ordinarios embarcados en circunstancias completamente extraordinarias». Todos ellos integraron los principales ejércitos en el Río de la Plata: Ejército del Norte, en el Alto Perú, las fuerzas que sitiaban Montevideo y, a partir de 1814, el Ejército de los Andes con destino a Chile y Lima que lucharon en estas geografías^[4].

El escenario en el ejército artiguista

Lograr la independencia era un paso importante después del ciclo que se había iniciado en 1810 para

^[1] Declaración de Lima. Primer Congreso Internacional Las Mujeres en los Procesos de Independencia de América Latina, Lima, Perú, agosto 2013

^[2] Ibidem

^[3] Wexler Berta. Ellas soñaron la independencia. Cuadernos para una nueva huella argentina, Buenos Aires, 2016.

^[4] Rabinovich Alejandro M.,(2013) Ser soldados en las Guerras de Independencia. La experiencia cotidiana de la tropa en el Río de la Plata, 1810-1824, Buenos Aires, Sudamericana.

terminar con el dominio español asentado en el Virreinato del Perú y el del Río de la Plata. Hubo hechos trascendentales a nivel mundial que sirvieron como ejemplo, tales como, la Independencia de las colonias británicas en América del Norte en 1776, el movimiento revolucionario de 1789 en Francia, el pensamiento de los intelectuales de la Ilustración y varias insurrecciones producidas en el continente americano.

En la Banda Oriental, el primer triunfo importante de José Gervasio Artigas al mando del ejército patriota ocurrió el 18 de mayo de 1811, cuando venció a las fuerzas realistas en lo que hoy es Uruguay, en la Batalla de Las Piedras.

María de los Ángeles Orfila (2022) presenta una lista de mujeres que formaban el ejército oriental en las épocas de batallas y conquistas: Catalina Quintana que integró las filas de Venancio Flores, Natividad Suárez, que fue capitana del ejército, Juana Montenegro, que «fue la primera en recibir la designación de soldado por el valor en un combate en el que empuñó sable y luego un fusil^[6]», junto con Nicolasa Cayrabu, Narcisca Cabinda, Anselma Taperovi, Simona Borja y Bonifacia Chipora y muchas más, de las que nadie habla.^[6]

María José Olivero, jefe de la División Historia del Departamento de Estudios Históricos del Estado Mayor del Ejército, en el artículo del diario El País de Montevideo, es quien ha reivindicado la participación de la mujer en las luchas libertadoras del Ejército Nacional. Menciona también a las chinas cuartereras, mujeres pobres de origen indígena y mestizo de quienes no se sabía el nombre, sí el de su pareja que revistaba en la unidad, porque acompañaban al marido a pelear y aseguraban el sustento de la tropa y la protección.^[7]

Tanto los porteños como los orientales debieron enfrentarse a los españoles al mismo tiempo que la amenaza del colonialismo portugués era inminente. Por eso, pueblos como Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos, Corrientes, Misiones y la Banda Oriental bajo la dirección de José Gervasio Artigas se reunieron en 1815 para declarar la independencia y construir un sistema de unidad democrática de las provincias. Este grupo estaba formado por la *Liga de los Pueblos Libres*, que trataba de organizarse en el comercio, producción, consumo, agricultura y tomar posición frente al extranjero y el gobierno porteño.

El Congreso de Oriente, Congreso Oriental o Congreso del Arroyo de la China, reunido en junio de 1815 en la ciudad de Concepción del Uruguay, provincia de Entre Ríos, tuvo una significación política muy importante. Los congresales declararon en esa gran reunión la emancipación de todo poder extranjero, convirtiéndose el antecedente más importante hacia el camino de la Independencia. Sin embargo, las provincias orientales no participaron en Tucumán de las históricas jornadas de julio de 1816, ya que se encontraban enfrentadas al centralismo porteño.

En este proceso revolucionario desde el 1810 hasta 1820 encontramos varias figuras de suma importancia que participaron en los ejércitos combatiendo a los enemigos extranjeros y podemos destacar figuras como las de Manuel Belgrano, Martín Miguel de Güemes, José de San Martín y José Gervasio Artigas, todas ellas enfrentadas con las ideas conservadoras de los porteños. Sin embargo, la guerra no fue solo de hombres. La historiografía, con un silencio de mucho tiempo, ha invisibilizado el papel que cumplieron otros actores sociales, tales como, las mujeres, mestizos, negros, gauchos, y sectores empobrecidos.

Las desconocidas de la Revolución Oriental fueron mujeres de todos los sectores sociales, indígenas, afrodescendientes y criollas. Una de las principales, que acompañó la lucha de Artigas hasta 1819, fue Melchora Cuenca, conocida por ser la segunda esposa con quien tuvo dos hijos, y de quien se conoce un retrato en daguerrotipo.^[8]

^[6] Orfila María de los Ángeles. Los nombres olvidados. Las mujeres en el ejército oriental. Diario El País, 18 de julio, 2022.

^[6] Ibidem Orfila.

^[7] Olivero José María en Orfila, M. A. ob cit. José María Olivero. Jefe de la División Historia del Departamento de Estudios Históricos del Estado Mayor del Ejército.

^[8] Melchora Cuenca, olvidada de la historia oficial. Rotafolio. www.WordPres.com.

Según Olivero, la china María, esposa de José Aviaré, fue la primera mujer lancera caída en la carga de Bicudo en Paysandú en 1811, junto con Juana Bautista, cordobesa descendiente de los indios ranqueles:

Otras lanceras fueron Soledad Cruz, quien actuó en la Patria Vieja y es protagonista de una leyenda que cuenta que estaba casada con un lobizón que le brindaba protección; y Victoria: *la payadora* quien, según relató el poeta Acuña de Figueroa, durante el sitio de Montevideo «cantaba cielitos desafiantes a los enemigos. En la Cruzada Libertadora hubo una heroína de la cual no conocemos el nombre, salvo que era la compañera del sargento Benito Silva de San Ramón. Se conserva su descripción en documentos: vestía como hombre, usaba sombrero, llevaba el pelo atado en dos trenzas y era *fiere como un soldado más*»^[12],^[13]

La presencia de las mujeres en el proceso revolucionario se manifestó no solamente en la atención de los heridos sino también como combatientes en las montoneras. Según el historiador Oscar Padrón Favre (2022), ellas atendían a los hombres en las agotadoras marchas, lavaban los escasos uniformes, proveían de yerba, tabaco y aguardiente, se hacían cargo de las caballadas y luchaban también codo a codo en las batallas junto a sus compañeros soldados, dejando también sus vidas en los combates^[14].

La mayoría de ellas, son totalmente desconocidas, como la compañera del sargento Benito Silva de San Ramón (de esta mujer solo se sabe que se vestía de hombre y que luchaba con fiereza como un soldado más). Hubo otras, como María Josefa Francisca Oribe de Contucci, hermana del general Manuel Oribe, quien perteneciera a la clase alta, y Pepita, la Patriota, tal como la apodaban, quien participó ayudando en fugas, camuflándose de lavandera para obtener medicamentos para los heridos.^[15]

Cada vez más relatos históricos reconocen la presencia de las mujeres en los campamentos militares en cantidad considerable y afirman que formaban parte integral de la vida castrense; junto a esto, también se conoce que sufrieron violencias sexuales.

Las revolucionarias y guerreras, fueron: «Las mujeres que acompañaron a Artigas en el Éxodo del Pueblo oriental, ciudadanas y campesinas, de todas las edades, que abandonaron sus casas y marcharon por la libertad^[16]».

La declaración de la Independencia de 1815 llevada adelante por Gervasio Artigas, las provincias y pueblos del Litoral, poco se mencionan en el proceso liberador del Río de la Plata, ya que el Congreso de Tucumán de 1816 y el gobierno porteño del Directorio de Pueyrredón y Rondeau defendían los intereses propios y centralistas y se aliaron luego con los lusitanos para ir contra Artigas. Los verdaderos caudillos federales aparecen como figuras secundarias en la historia a nivel nacional.

La defensa del Norte Argentino

El escenario de lucha antiespañola se establecía con el envío de campañas y designaciones desde Buenos Aires. Para defender la frontera norte actuaron al mando de la Segunda Expedición al Alto Perú, el General Manuel Belgrano y Martín Miguel de Güemes, quien llevó adelante la guerra gaucha defendiendo las zonas de Jujuy, Tarija y Salta.

Hemos destacado en esta misma sección la actuación de las mujeres que facilitaron las acciones de la independencia:

«...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...»^[17].

^[12] Olivero José M. en Orfila, M. A. ob cit.

^[13] Juana Bautista, lancera del ejército de Artigas. <https://divergenteeducacion.wordpress.com/2018/07/02/mujeres-en-la-historia-juana-bautista-lancera-de-artigas/>

^[14] Padrón Fabre Oscar, en Orfila, ob. Cit.

^[15] Orfila, ob. Cit.

^[16] Pareja Elena. LAS MUJERES DE LA REVOLUCIÓN ORIENTAL Mujeres sencillas, sin nombre, sin rostro. https://parquebatalladelaspiedras.imcanelones.gub.uy/actividades.raw?task=callelement&item_id=341&element=

^[17] Wexler Berta y Graciela Sosa en CAMPUS EDUCATIVO de SANTA FE. Ministerio de Educación. Nivel Superior. Artículo: «Nombres heroicos de mujeres patriotas». En. <http://campuseducativo.santafe.edu.ar/nombres-heroicos-de-mujeres-patriotas/> 18 de noviembre, 2021

Macacha Güemes, hermana de Martín, y su esposa Carmen Puch se destacaron por su compromiso con la causa actuando como fieles colaboradoras.^[18]

Martina Silva Gurruchaga colaboró económicamente con la causa de la independencia en Salta. Donó dinero personal, y también ofreció sus fincas al servicio de la revolución.^[19]

Juana Moro, y María Loreto Peón de Frías, Juana Robles la esclava, actuaron como espías, recogiendo informaciones de los movimientos del ejército enemigo para pasarlas a los patriotas.

Como hemos sostenido en otras indagaciones: «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 Zenarruza, Toribia (la Linda), apodada así por su belleza y María Gertrudis de Fernández Cornejo^[20].^[21]

La mayoría de ellas fueron sometidas a crueles escarmientos. Como el caso de María Remedios del Valle, nombrada con grado militar de Capitana por Belgrano, gracias a su valentía en los combates, también conocida como una de Las niñas de Ayohuma, que luego de ser azotada y tomada prisionera logró escaparse. Los soldados la llamaron la Madre la Patria^[22].

En 1816, Juana Azurduy llegó a Salta desde el Alto Perú, y se unió a las filas de Güemes para luchar en territorio argentino. Belgrano le entregó el Decreto de Teniente Coronel de los Decididos del Alto Perú, otorgado por el gobierno de Buenos Aires^[23].

La independencia en los espacios públicos

La militarización, junto con la creación de cierta conciencia política en los sectores criollos y de la plebe a través de la prensa parece ser parte de los rasgos de este proceso de independencia americana. (Morán: 2017: 26). Este mismo autor destaca también que la circulación y lectura de la prensa escrita colaboraron con la politización de la población desarrollando también múltiples arterias de comunicación de la insurrección. Las distintas formas de sociabilidad en espacios públicos y privados contribuyeron a evidenciar el debate político. Cafés y tertulias se convertirían en zonas exclusivas de las élites y las pulperías, en espacios de reuniones de población más heterogénea.

Es importante mencionar que también cielitos, décimas y otras composiciones (tanto en sus formas cultas como populares) ofrecían sus formas poéticas para desafiar a los realistas. A modo de ejemplo, podemos apreciarlo en los siguientes versos de Bartolomé Hidalgo, poeta montevideano, nacido en 1788:

Cielito, cielo que sí,

escuche mi don Fernando:

confiese que somos libres,

y deje de andar roncando.^[24]

^[17] Wexler Berta y Graciela Sosa en CAMPUS EDUCATIVO de SANTA FE. Ministerio de Educación. Nivel Superior. Artículo: «Nombres heroicos de mujeres patriotas». En: <http://campuseducativo.santafe.edu.ar/nombres-heroicos-de-mujeres-patriotas/18-de-noviembre-2021>

^[18] Macacha Güemes, la primera mediadora salteña. Ministerio de Gobierno, Derechos Humanos, Trabajo y Justicia en www.salta.gob.ar

^[19] Martina Silva Gurruchaga. Medallas. Grupo Pandis Provincia de Salta

^[20] Wexler-Sosa, Nombres heroicos. Ob. cit

^[21] María Loreto Sánchez de Peón Frías. Ellas hicieron patria. www.mujereshoy.news

^[22] Para ampliar el tema ver Wexler Berta y Graciela Sosa en Portal de Gestión educativa. Campus educativo de Santa Fe. Ministerio de Educación. Nivel Superior. Artículo: Mujeres de la Historia Sargento Mayor María Remedios del valle Rosas, Madre de la Patria. En <http://campuseducativo.santafe.edu.ar/mujeres-de-la-historia-sargento-mayor-maria-remedios-del-valle-rosas-madre-de-la-patria/>

^[23] Para ampliar el tema ver Wexler Berta y Graciela Sosa en Portal de Gestión Educativa. Campus Educativo de Santa Fe. Ministerio de Educación. Nivel Superior. Artículo: Mujeres de la Historia Juana Azurduy Llanos. Heroína Nacional. En <http://campuseducativo.santafe.edu.ar/mujeres-de-la-historia-juana-azurduy-llanos-heroína-nacional/>

^[24] Contreras Ramón. De los versos del Cielito patriótico del gaucho Ramón Contreras, compuesto en honor del ejército libertador del Alto Perú. Disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cielitos-0/html/ff911350-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html#PV_6_

En consecuencia, resulta importante hacer una nueva lectura del proceso de nuestra independencia para «la recuperación de las mujeres como sujetos y agentes históricos^[25]»,^[26]

El carácter patriarcal de la sociedad de la época, como lo demuestra la histórica foto, solo registró los hombres para la conformación de los Congresales de 1816 en Tucumán e integrantes de los gobiernos posteriores. Sara Beatriz Guardia (1997) plantea que:

En las últimas décadas ha cobrado notable importancia el análisis crítico y el desarrollo y participación de las mujeres en la historia, limitadas hasta entonces a un papel pasivo e intrascendente donde figuraron sólo como dato simbólico o anecdótico. En realidad, la historia formal ha significado un registro único de las actividades masculinas, interpretadas según valores masculinos. El esfuerzo por reconstruir el pasado femenino, denominado hasta hoy Historia de las Mujeres, debe entenderse fundamentalmente como un modelo conceptual que permita descubrir y analizar el otro lado de la historia^[27].

La historiografía no solamente ha silenciado las decisiones del Primer Congreso de la Independencia en 1815 de los pueblos litorales y la Banda Oriental porque éstos defendían el federalismo, sino también la participación de las mujeres en las gestas libertadoras.

La incorporación de las mujeres como sujetos en los procesos históricos se hace una necesidad, especialmente si tenemos en cuenta que la guerra de la Independencia no fue una empresa solo de hombres. La deuda historiográfica que se tiene con la participación de las mujeres todavía se mantiene.

Bibliografía

- Azcuy Ameghino, Eduardo (1986) Historia de Artigas y la independencia argentina. Corregidor, Buenos Aires.
- Carrión Garay, Ezequiel. Olvidadas y fundamentales 210° aniversario de la Revolución Oriental: Sobre el poco conocido papel de las mujeres en la gesta. Diario, Hoy Canelones, Canelones, 5 marzo, 2021.
- Contreras, Ramón. De los versos del Cielito patriótico del gaucho Ramón Contreras, compuesto en honor del ejército liberador del Alto Perú. Disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cielitos-0/html/ff911350-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html#PV_6_
- Declaración de Lima. Primer Congreso Internacional Las Mujeres en los Procesos de Independencia de América Latina, Lima, Perú, agosto 2013.
- Entin, Gabriel (2015). Alejandro M. Rabinovich, Ser soldados en las Guerras de Independencia. La experiencia cotidiana de la tropa en el Río de la Plata, 1810-1824, Buenos Aires, Sudamericana, 2013. 216 páginas. Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, (42),159-162.[fecha de Consulta 24 de Julio de 2022]. ISSN: 0524-9767. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379444892011>
- Guardia, Sara Beatriz, Centro de Estudios La Mujer en la Historia de América Latina, 27 de noviembre de 1997 en <http://www.cemhal.org/cemhal.html>.
- Molinari, Rossana. Mujeres en la historia: Juana Bautista, lancera de Artigas en <https://divergenteeducacion.wordpress.com/2018/07/02/mujeres-en-la-historia-juana-bautista-lancera-de-artigas/>
- Morán, Daniel (2017) La revolución y la guerra de propaganda en América del Sur. Itinerarios políticos de la prensa en Lima, Buenos Aires y Santiago de Chile (1810-1822). Tesis de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.
- Orfila, María de los Ángeles: Los nombres olvidados: las mujeres en el Ejército Oriental. El País, 18/07/2022 en <https://www.elpais.com.uy/vida-actual/nombres-olvidados-mujeres-ejercito-oriental.html>
- Pareja, Elena. Las mujeres de la revolución oriental. Mujeres sencillas, sin nombre, sin rostro. https://parquebatalladelaspiedras.imcanelones.gub.uy/actividades.raw?task=callelement&item_id=341&element
- Ravinovich, Alejandro M (2013) Ser soldados en las Guerras de Independencia. La experiencia cotidiana de la tropa en el Río de la Plata, 1810-1824, Buenos Aires, Sudamericana.
- Wexler, Berta y Sosa, Graciela en CAMPUS EDUCATIVO de SANTA FE. Ministerio de Educación. Nivel Superior. Artículo: Nombres heroicos de mujeres patriotas. En. <http://campuseducativo.santafe.edu.ar/nombres-heroicos-de-mujeres-patriotas/> 18 de noviembre, 2021.
- Wexler, Berta y Sosa, Graciela en Portal de GESTION EDUCATIVA. CAMPUS EDUCATIVO de SANTA FE. Ministerio de Educación. Nivel Superior. Artículo: Mujeres de la Historia Sargento Mayor María Remedios del valle Rosas, Madre de la Patria. En <http://campuseducativo.santafe.edu.ar/mujeres-de-la-historia-sargento-mayor-maria-remedios-del-valle-rosas-madre-de-la-patria/> 25 de junio, 2022

^[25] Declaración de Lima. Ob. Cit.

^[26] Congresales de Tucumán

^[27] Guardia, Sara Beatriz. Centro de Estudios La Mujer en la Historia de América Latina, 27 de noviembre de 1997 en <http://www.cemhal.org/cemhal.html>

Wexler, Berta y Sosa, Graciela en Portal de Gestión educativa. campus educativo de santa fe. Ministerio de Educación. Nivel Superior. Artículo: Mujeres de la Historia Juana Azurduy Llanos. Heroína Nacional. En <http://campuseducativo.santafe.edu.ar/mujeres-de-la-historia-juana-azurduy-llanos-heroína-nacional/> 25 de mayo, 2022

Wexler, Berta (2016). Ellas soñaron la independencia. Cuadernos para una nueva huella argentina, Buenos Aires.

Agosto



17 de agosto

San Martín y la libertad como dimensión colectiva

Prof. Sebastián Merayo. Becario del Conicet en el Instituto de Investigaciones Socio Históricas Regionales. ISP N° 62. Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/san-martin-y-la-libertad-como-dimension-colectiva/>

Desde la aparición del libro de Bartolomé Mitre, Historia de San Martín y la Emancipación Sudamericana (1887), en adelante, la sociedad ha ido construyendo distintos imaginarios en torno a la figura de José de San Martín. No vamos a hacer aquí un balance puntual de ello, solo diremos que tales representaciones han estado condicionadas por diversos escenarios y debates. En la actualidad, podemos afirmar que el ideario sanmartiniano se funda en una suerte de consenso histórico a partir de sus acciones político-militares que, junto a Simón Bolívar, los ubican como las personalidades más determinantes en las luchas por las independencias de las colonias sudamericanas.

En Facundo (1845) Sarmiento, presentaba a San Martín como un general educado en Europa bajo las reglas de la ciencia, sobre todo disciplinado, que, a diferencia de Bolívar, no podía ser visto como un caudillo popular o alguien que encabezara montoneras. Sus reglas, pertenecían a las leyes de la razón. ¿Era ello realmente así? ¿Por qué Sarmiento encontraba en Bolívar y no en San Martín un perfil verdaderamente americanista?

La figura del Libertador o el Padre de la Patria pareciera escurrirse a lo largo de la historia en una especie de mito legitimador que se desliza en diversos debates planteados en las permanentes encrucijadas del debate nacional y latinoamericano. Su apelación ha venido acompañada de un ímpetu por hallar en San Martín un personaje sin fisuras. Así, podremos comprender qué San Martín construyó la historia liberal de Mitre en sus ideas de organización nacional; o entender cómo un escritor de la talla de Ricardo Rojas acudió a la figura del Santo de la Espada; o la centralidad que el Revisionismo Histórico le otorgó a San Martín en su relato de lo nacional, lo mismo que el peronismo en las conmemoraciones por el centenario de su muerte en el año 1950; también podríamos agregar la incorporación de San Martín en la simbología de las izquierdas en los años '70 y la reivindicación por su lucha antimperialista; entre otros. Son solo algunos de los imaginarios contruidos alrededor del prócer.

La enseñanza en las escuelas tampoco escapa a estas formas de tratar su trayectoria y sus itinerarios. El relato historiográfico ha logrado impregnarse en los diseños curriculares y allí se representa, a lo largo de nuestras biografías escolares, un San Martín que pasa del niño nacido en Yapeyú al héroe de bronce, indiscutible, despojado de cualquier ideología y armado de clichés que solo se relacionan con alguna arenga militar, algún intercambio epistolar o las máximas a Mercedes. Esta idea del Padre fundador, nos presenta una vida armoniosa en etapas que hoy podríamos citar de memoria. Del joven militar formado en España al observador de los sucesos europeos y de allí, al personaje que solo pareciera hablar a través de hechos: batallas memorables, San Lorenzo, la gesta del cruce los Andes, su rol en los debates sobre la independencia, su posición frente a los debates internos, su mirada continental, el Protectorado del Perú, su relación con Simón Bolívar, Guayaquil, el intercambio con Juan Manuel de Rosas, el sable, etc., son algunos de aquellos *lugares comunes* en donde hemos aprendido a ubicar al héroe.

Lejos de alcanzar un consenso sobre su imagen, hoy los procesos políticos en Argentina, pero también en América Latina, nos muestran profundas escisiones y un particular retorno del discurso liberal en su faceta agresiva y de convocatoria. El autodenominado discurso libertario, he intentado mostrar una idea de nación en la que vuelven a operar sobre la figura de José de San Martín en sus referencias a la noción de libertad. No solo acuden allí para legitimar en forma pragmática sus intenciones, no es casualidad que la derecha acuda a dicho concepto para crear una idea que les permita sostener el discurso de guerra o de cruzada. No sería la primera vez que en nombre de la Libertad se convoca a

la sociedad a participar del *fin de la opresión*. Aquí vale detenerse y preguntarse ¿Qué idea de libertad reivindican estos sectores? ¿Qué lugar tuvo el liberalismo en la emancipación de las colonias? ¿Dónde ubicar la idea de Libertad para San Martín?

Norberto Bobbio sostenía que las ideas de izquierda y de derecha encontraban su fundamento en dos tópicos que la modernidad había construido desde la Revolución Francesa. Para la izquierda era la idea de Igualdad el valor fundamental que los convocaba a llevar a cabo profundas transformaciones sociales y políticas. En cambio, para la derecha en su faz, se trataba de encontrar un tipo de libertad que sea homologada a la idea del libre comercio y al derecho individual, basado en la protección de la propiedad.

Durante mucho tiempo, se ha instalado la idea de que las revoluciones y las guerras por las independencias de las colonias, fueron propiciadas por un clima de ideas basadas en la herencia de la Ilustración europea. Si bien las luchas por la emancipación en América del Sur están relacionadas a la ruptura que suponen las Revoluciones Burguesas en occidente, debemos aclarar que ello no fue un camino armonioso y unánime. No había una ruta directa hacia una idea de libertad total, más los hechos nos confirman que la consagración de las independencias políticas de Sudamérica, fue un hecho construido sobre la guerra. Tampoco había una idea acerca de qué sistema legítimo de gobierno debía crearse luego de aquellas luchas. Sin embargo, en todas sus manifestaciones, la guerra traía consigo una forma de interpretar los ideales de la ilustración sobre la base social y cultural existentes en América.

La guerra contra España y el rol que ocupó San Martín, se ubica en un punto de conexión y desencuentro entre aquella ruptura revolucionaria y las inmediatas disputas por los sistemas políticos y sociales que se debían crear en América de Sur. Afirmar la soberanía en manos del pueblo como parte del largo proceso libertador, significaba sostener la idea de que la libertad debía ser construida, sostenida y defendida colectivamente. El, «¡Seamos libres que lo demás no importa nada!», venía a convocar una idea de nación heterogénea que articulara la lucha militar contra el imperio para luego construir política y socialmente aquella emancipación.

La construcción del nuevo orden, no solo parecía lejana, para ello se hacía necesario caminar en la lucha continental, ubicarse en la superficie de los debates internos y luego, marchar bajo nuevos esquemas de gobierno fundados en los principios de libertad e igualdad. ¿Qué libertad? ¿La de quiénes?

En primer término, es la libertad contra el enemigo. Una libertad conseguida bajo el signo de la guerra y en la conciencia de un pueblo que es convocado a esa lucha. Allí aparecía la noción de destino en tanto posibilidad cierta de construcción y de futuro. Ello se traducía en la posibilidad de una libertad que se propusiera marchar hacia un nuevo orden en el que se rompan las cadenas del antiguo régimen colonial. En ese sentido, la esclavitud fue uno de los elementos centrales que ponía al descubierto el sentido del orden colonial y el significado de las luchas por la emancipación.

¿Qué pensaba San Martín sobre la esclavitud?

Cuando la humanidad ha sido altamente ultrajada y por largo tiempo violados sus derechos, es un grande acto de justicia, si no resarcirlos enteramente, al menos dar los primeros pasos al cumplimiento del más santo de todos los deberes. 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 que pertenecen, vendiéndose unos a otros. Las instituciones de los siglos bárbaros apoyadas con el curso de ellos, han establecido el derecho de propiedad en contravención al más augusto que la naturaleza ha concedido. Yo no trato, sin embargo, de atacar de un golpe este antiguo abuso: es preciso que el tiempo mismo que lo ha sancionado lo destruya: pero yo sería responsable a mi conciencia pública y a mis sentimientos privados, si no preparase para lo sucesivo esta piadosa reforma, conciliando por ahora el interés de los propietarios con el voto de la razón y de la naturaleza. (Levene, 1940)

No es nuestra idea forzar la imagen de un San Martín en la talla de nuestro pensamiento. Pero sí discutir sobre los imaginarios sociales que, tanto desde la escuela tradicional como de los medios de comu-

nicación, se ha construido acríticamente. En igual medida, pretendemos debatir con ciertos posicionamientos políticos que en la actualidad vuelven a acudir a San Martín, en tanto héroe del liberalismo.

Desde nuestra interpretación sobre los hechos del pasado, consideramos que luego de la independencia de Chile, se consagran dos aspectos fundamentales en su trayectoria. En primer lugar, la ruptura definitiva con el Directorio. En segundo lugar, el emprendimiento de una revolución entendida en su plano continental. Tras partir de Valparaíso a Perú, su flota y sus ejércitos, se constituyen en una fuerza que solo luchan por los principios de la Revolución Sudamericana, emancipándose de las ataduras locales que ponían freno a tal empresa.

En ese recorrido, el motivo de convocatoria se legitimaba en una idea de Revolución posible. O, mejor dicho, socialmente posible, para comenzar a romper los lazos con régimen que se había consumado sobre la base del genocidio. Aquella ruptura significó un momento de quiebre. A 200 años de su estrategia continental y ante un orden social en el que aún permanecen grandes desigualdades, la sociedad necesita visitar una y otra vez los pasos de quienes comenzaron el arduo camino de una emancipación colectiva.

Bibliografía

- Bobbio, N. (1995) Derecha e Izquierda. Razones y significados de una distinción política. Santillana.
- Bonilla, H. y Spalding, K. (1972) La Independencia en el Perú: las palabras y los hechos. En La independencia del Perú. IEP Ediciones.
- Bragoni, B. (2019) San Martín – Una biografía política del libertador. Editorial Edhasa.
- Greco de Álvarez, A. (2012) San Martín en el imaginario popular del Siglo XIX. Revista de Historia Americana y Argentina, n° 47, 2012, Mendoza (Argentina) Universidad Nacional de Cuyo.
- Levene, R. (1940) Historia de América, Tomo VI, Independencia y organización constitucional, Jackson Editores.
- Stefanoni, P. (2021) ¿La rebeldía se volvió de derecha? cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio). Editorial Siglo XXI.
- Ternavasio, M. (2009) historia de la argentina 1806-1852. Editorial Siglo XXI.
- Video en YouTube
- Sebastián Merayo: La estrategia continental de San Martín en <https://youtu.be/OyihpFRRTJY>

17 de agosto

La Pedagogía San Martín

Profesor José Manuel Candía. ISP N° 64 «Ana María Fonseca». Santo Tomé.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/la-pedagogia-san-martin/>

Dentro de lo que abarca la obra sanmartiniana, se haya una faceta insuficientemente explorada y conocida, la del San Martín educador. El general no solo incursionó en las armas y la política; el Padre de la Patria no es solo perceptible dentro de los parámetros del gran héroe y las gloriosas hazañas cuyas fechas y lugares no tienen mucha discusión, sino que también decidió involucrarse durante momentos en los que su sable y sus conocimientos militares no eran necesarios. Más precisamente nos referimos a lo que San Martín realizó en materia educativa durante su recorrido en América.

Formado con las ideas de la ilustración, el liberalismo, la soberanía popular, y el bagaje cultural dejado por autores del *siglo de las luces*, San Martín vuelve a su tierra natal en marzo de 1812 acompañado de sus libros. Una biblioteca personal que contenía temas como la estrategia militar, las bellas artes, la filosofía, la historia y la política.

San Martín fue un autodidacta, pasó poco tiempo en instituciones formales de educación, y su formación la adquirió durante su paso por el ejército español «con lecturas abundantes y variadas y con lo que hoy llamaríamos la universidad de la vida». (FRAGA, s.f., p.16)

Como Gobernador de Cuyo desde 1814, además de involucrarse directamente en la economía de la región, las obras y la organización del Ejército de los Andes, va a tener un gobierno ejemplar en materia educativa. San Martín fundó escuelas y bibliotecas, prohibió los castigos corporales y creó el primer colegio secundario de Mendoza, el de la Santísima Trinidad, que se inauguró en noviembre de 1817 luego de que el ejército dejara de ocupar este lugar. El gobernador sucesor, Luzuriaga, decía sobre San Martín en el acto de inauguración: «El General empuña la espada, más para mandar que para pelear con ella. Pelear es efecto de la fuerza, y mandar de la instrucción mental».

Es en esta etapa que comenzamos a conocer la Pedagogía San Martín, y a comprender sus ideas en torno a la educación cuando se expresa como en esta carta enviada a los preceptores de las escuelas públicas cuyanas en octubre de 1815:

La educación forma el espíritu de los hombres. La naturaleza misma, el genio, la índole, ceden a la acción fuerte de este admirable resorte de la sociedad. A ella han debido siempre las naciones las varias alternativas de su política. La libertad, ídolo de los pueblos libres, es aún despreciada de los siervos porque no la conocen. Nosotros palpamos con dolor esta verdad. La independencia americana habría sido obra de momentos, si la infame educación española no hubiera enervado en la mayor parte nuestro genio. Pero aún hay tiempo. Los pobladores del nuevo mundo son susceptibles de las mejores luces. El destino de preceptor de primeras letras que Ud. ocupa le obliga íntimamente a ministrar estas ideas a sus alumnos. Recuerde Ud. Que esos tiernos renuevos dirigidos por mano maestra formarán algún día una nación culta, libre y gloriosa. El gobierno le impone el mayor esmero y vigilancia en inspirarles al patriotismo, y virtudes cívicas, haciéndoles entender en lo posible que ya no pertenecen al suelo de una colonia miserable, sino a un pueblo liberal y virtuoso.

San Martín, 17 de octubre de 1815

En Chile, además de cultivar triunfos militares como los de la Batalla de Chacabuco y Maipú, la participación que el general tuvo en la liberación del país trasandino fue fundamental. Los cabildantes de Santiago le ofrecen a San Martín el gobierno de la ciudad capital, pero este lo rechaza cortésmente. A este rechazo, se suma también el del pago de diez mil pesos que el cabildo chileno le ofrece al general para el gasto de sus viajes. En cambio, este pide que se destine esa plata a la creación de una biblioteca nacional. De allí surge otro de sus comentarios que revelan su concepción sobre la educación y la cultura:

Y para que no se malogren del todo sus deseos permítame que destine últimamente ese fondo a un establecimiento que haga honor a ese benemérito reino: la creación de una biblioteca nacional perpetuar para siempre la memoria de la municipalidad: la ilustración y fomento de las letras es la llave maestra que abre las puertas de la abundancia y hace felices a los pueblos; ese que ha sido la cuna de las ciencias ha sufrido el ominoso destino que le decretaron los tiranos para tener en cadenas los brillantes ingenios de ese país; yo deseo que todos se ilustren en los sagrados libros que forman la escuela de los hombres libres.

San Martín, 17 de marzo de 1818

En su rol como Protector del Perú, podemos ver el accionar pedagógico de San Martín con mayor claridad. Un detalle no menor, es comentar que en Perú se conmemora el Día del Maestro el 6 de julio en honor a la fundación del primer Colegio Normal de Varones en 1822, institución que sería fundada por el libertador correntino.

Además de esto, el general buscó incluir a las masas populares al sistema educativo, implementando en las escuelas el Método Lancaster, o de enseñanza mutua. Impulsa la creación de bibliotecas públicas, y en 1821 manda a crear la Biblioteca Nacional de Lima, donde dona gran parte de sus libros. En razón del acto de fundación mencionaba lo siguiente:

Los días de estreno de los establecimientos de ilustración son tan luctuosos para los tiranos como

plausibles a los amantes de la libertad. Ellos establecen en el mundo literario las épocas de los progresos del espíritu, a los que se debe en la mayor parte la conservación de los derechos de los pueblos. La Biblioteca Nacional es una de las obras emprendidas que prometen más ventajas a la causa americana. Todo hombre que desee saber, puede instruir gratuitamente en cuanto ramo y materia le convenga.

San Martín, 14 de septiembre de 1822.

En este breve repaso podemos observar algo del comportamiento y la filosofía del general en términos educativos y la consideración que tenía sobre la educación misma, siendo primordial para el progreso cultural de las sociedades. Una educación igualitaria, empática y ética, como en la que propone en algunas de las recomendaciones que deja para la crianza de su hija en las máximas de San Martín, que denotan la capacidad del libertador para la organización pedagógica, aún en los incipientes inicios de esta ciencia.

Bibliografía

Fraga, Norberto (s.f.) San Martín, la educación y la cultura. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Mayochi, Enrique (1995) San Martín, libertador de América. Buenos Aires: Instituto Nacional Sanmartiniano.

Pigna, F. (2014) La voz del gran jefe. Buenos Aires: Planeta.

Rivarola, Ignacio (1963) San Martín en la educación argentina. Buenos Aires: MHN, Serie II, N° XII. Ministerio de Educación y Justicia.

Las mujeres en el ejército de los andes. Transgresión y silencio.

Prof. Berta Catalina Wexler – Prof. Graciela Cristina del Valle Sosa.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/mujeres-de-la-historia-las-mujeres-en-el-ejercito-de-los-andes-transgresion-y-silencio-2/>

La que no dio joyas y esclavos dio zapallos y tejió ponchos.

La patria no es sólo de los hombres. Y aunque en la hora decisiva de partir las mujeres quedan, el ejército lleva su sangre y su fe, el trabajo de sus manos y la angustia de su espera.^[2]

Introducción

Desde los bicentenarios de las independencias de los países latinoamericanos se ha buscado que la comunidad historiográfica plantee nuevos interrogantes y nuevos análisis respecto de la contribución de las mujeres al proceso emancipador, para superar los prejuicios propios de una sociedad patriarcal que ha callado (de manera total o parcial) su contribución a la gesta.

Bajo el imperio de las necesidades de la guerra de la Independencia, las mujeres participaron en diferentes acciones fecundas en hechos heroicos, lo que demuestra que la causa de la revolución no fue un atributo exclusivamente masculino. Sin embargo, sus hazañas han caído en el silencio total o parcial, pese a que ellas transgredieron las reglas de la época para el éxito de la campaña.

La guerra contra el español significó una empresa de todos, sin importar sexo ni condición social. En consecuencia, el tratamiento de la confrontación merece ser abordado poniendo en relieve el rol que tuvieron las mujeres en las campañas libertadoras.

^[1] Berta Catalina Wexler y Graciela Cristina del Valle Sosa. Miembros del Comité Académico de la Revista de Historia Regional del Instituto Superior del Profesorado N° 3 Eduardo Lafferriere Villa Constitución.

Guido Francisco Molinas. Ilustrador

^[2] Barrionuevo Imposti, Víctor (2008). Patricias Americanas. Instituto Nacional Sanmartiniano. Secretaría de Cultura. Presidencia de la Nación Concurso Nacional 2008 – Texto N° 050.

Mestizas, mulatas, señoras o barraganas colaboraron con los planes del General José de San Martín en el esfuerzo por concretar la campaña de los Andes y la liberación del Perú. Sus contribuciones, muchas veces calladas, merecen ser visibilizadas para completar nuevas lecturas de esta empresa porque también significó arremeter contra los designios de una sociedad victoriana que se vio interpelada por la guerra.

El itinerario que proponemos incluye aportes de diferentes fuentes que permiten seguir sosteniendo la importancia de la participación de las mujeres como sujetos de la historia en el éxito de las campañas libertadoras. Es nuestra intención presentar una nueva mirada acerca de las acciones del General San Martín, y en este sentido se hace necesario recorrer su itinerario.

De niño a Libertador

Nos referiremos, en esta ocasión, a la situación particular del José de San Martín, niño a quien le ocultaron su origen y no permitieron que se le reconociera su identidad por las normas patriarcales de la época que resguardaban el honor de las familias del poder.

Historiadores como José Ignacio García Hamilton, Hugo Chumbita y el investigador genealogista Diego Herrera Vegas han revelado datos que demostrarían que José no tiene el origen que la historiografía argentina ha puesto como verdad absoluta^[3].

Chumbita y Herrera Vegas, entre otras afirmaciones, sostienen:

«Joaquina de Alvear declara que San Martín era hijo natural de su abuelo, el brigadier español Diego de Alvear, y de una indígena de Yapeyú. Este documento no hacía más que confirmar la tradición oral que ha circulado durante varias generaciones por varias ramas de la familia Alvear y otras familias porteñas, y coincide con otra tradición popular de la región de las antiguas misiones jesuíticas, según la cual Rosa Guarú, la nodriza guaraní de San Martín, fue su verdadera madre^[4]».^[5]

Pintura que representa a Rosa Guiru y el niño José en www.colegioyapeyu.edu.ar

Diego de Alvear^[6], el verdadero padre, se hospedaba en el hogar de la familia San Martín cuando conoció a Rosa Guarú que servía en la casa del gobernador. Al nacer el niño José^[7], don Diego le solicitó al gobernante que lo adoptara como hijo. Ella siguió en su mismo lugar criándolo, hasta que tres años más tarde los San Martín se fueron a Buenos Aires y nunca más lo vio.

En otro de sus libros Chumbita (2001) plantea:

«sobre el origen mestizo del Libertador, concordantes con numerosas afirmaciones de testigos de la época como Alberdi, Olazábal, Vicuña Mackenna y Pastor S. Obligado. Quienes lo conocieron de cerca, observaron su aspecto de criollo mestizo y oyeron de sus labios manifestaciones inequívocas en tal sentido. Ésta sería la explicación de su inesperado retorno a América en 1812, con la ayuda de la familia Alvear, así como el fundamento de sus concepciones americanistas y de solidaridad con los pueblos autóctonos».^[8]

Ante el pedido de que se realizara un ADN a los descendientes de la familia Alvear, y de Rosa Guarú^[9] o a los restos de San Martín, la Justicia argentina y el Instituto Sanmartiniano impidieron que se llevaran a cabo estas diligencias^[10]. Inferimos que primaron en estas decisiones cuestiones de carácter religioso y conservador, ya que se visualiza en esta decisión discriminación étnica e intolerancia hacia el mestizaje, junto con la ilegitimidad de origen.

^[3] Todas las biografías plantean que José de San Martín nació en Yapeyú y es hijo del gobernador, Juan de San Martín, nacido en España, y su madre, Gregoria Matarras también española.

^[4] Chumbita, Hugo y Herrera Vegas, Diego (2014) El manuscrito de Joaquina. San Martín y el secreto de la familia Alvear, Ciccus, Buenos Aires

^[5] Reproducción en www.colegioyapeyu.edu.ar

^[6] Diego de Alvear, marino andaluz llegó a Yapeyú en 1778 con el objetivo de explorar las misiones jesuíticas que habían quedado abandonadas ya que la Compañía fue expulsada en 1767.

^[7] Nació el 25 de febrero de 1778.

Chumbita, Hugo. (2001) El Secreto de Yapeyú. El origen mestizo de San Martín. EMECE Editores, Buenos Aire

^[9] Rosa falleció a los ciento 107 años en Yapeyú, provincia de Corrientes, siempre esperando la vuelta de José.

^[10] Zeiger, Claudio. Yo vendo unos ojos negros. Página 12, Buenos Aires, 19de agosto, 2001. En <https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Radar/01-08/01-08-19/nota4.htm>

Diseño Casa del Libertador en Yapeyú. Corrientes. En https://www.google.com/search?rlz=1C1AKJH_enAR1004AR1004&source=univ&tbm=isch&q=casa+Libertador+enYap

Viaje y regreso a la América española.^[11]

Museo Sanmartiniano en el Regimiento de Granaderos Caballo. Yapeyú. Corrientes

La familia se trasladó en 1784 hacia el viejo continente cuando a Juan San Martín lo enviaron a cumplir misión en España. José estudió en el Seminario de Nobles. En 1789 ingresó al Regimiento de Murcia donde hizo la carrera militar. Lo enviaron a combatir a Melilla y Orán en la campaña al África y, en 1797, fue ascendido a Subteniente por sus destacadas acciones.

En marzo de 1812 con treinta y cuatro años de edad y tras varios meses de navegación, regresó al país, conoció a Remedios de Escalada de catorce años y, en setiembre del mismo año, se casaron.^[12]

Ese mismo año, José de San Martín, Carlos María de Alvear, Bernardo Monteagudo, Juan Martín de Pueyrredón y José Matías Zapiola constituyeron una sociedad secreta llamada Logia Lautaro, con el mismo modelo organizativo de las logias masónicas europeas, y trabajaron en pos de la Independencia hispanoamericana.

En ese momento, el Triunvirato lo reconoció por sus condiciones militares y le encargó la creación de un escuadrón, que luego se llamaría Regimiento de Granaderos a Caballo. En 1812, a raíz de la victoria de Belgrano en la Batalla de Tucumán, este grupo preparó un movimiento para derrocar al Primer Triunvirato. Se impusieron y se nombró el Segundo Triunvirato con Juan José Paso, Nicolás Rodríguez Peña y Antonio Álvarez Jonte.

En 1813 la situación era preocupante para el litoral. Los españoles seguían ocupando Montevideo y realizando desde allí incursiones hostiles en el río Paraná. San Martín recibió órdenes de dirigir una compañía de los Granaderos a Caballo para proteger a la población del Litoral de los ataques enemigos a lo largo de las costas del río. Se produjo entonces la primera y única batalla del Libertador en el territorio argentino con el gran triunfo en la batalla de San Lorenzo.

San Martín fue nombrado jefe del Ejército del Norte cuando ideó su plan de libertar a Chile y utilizar la vía del Pacífico para llegar al Perú, donde residía el poder realista. Al trasladarse a Mendoza fue gobernador de Cuyo y organizó el Ejército de los Andes. Por entonces planteaba:

«La Patria no hará camino por ese lado del norte que no sea una guerra defensiva y nada más... Un ejército pequeño y bien disciplinado en Mendoza, para pasar a Chile y acabar allí con los godos, apoyando un gobierno de amigos sólidos para concluir también con la anarquía que reina; aliando las fuerzas pasaremos por el mar a tomar a Lima. Ese es el camino y no éste, convénzase hasta que no estemos en Lima esta guerra no acabará^[13]».

El Libertador de Argentina, Chile y Perú.

Los preparativos económicos para la campaña de los Andes fueron dirigidos por el propio San Martín con exhortaciones y confiscaciones a los habitantes en toda la zona de Cuyo. En este sentido, y como podemos observar en la cita, buscó convencer con argumentos de renunciamentos:

«Por su parte el coronel Pueyrredón informa que, encontrándose reunidas en la Casa Capitular de Mendoza, aquel conjunto de señoras, muy elegantemente ataviadas, San Martín departía con ellas, ponderando la sencillez republicana y el patriotismo de las mujeres romanas, que se habían despojado de cuanto tenían, inclusive de sus cabellos, para salvar la Patria. Y agrega el memorialista que luego, dirigiéndose a su señora, dijo el libertador: *Remedios se tú quien dé el ejemplo, entregando tus alhajas para los gastos de la guerra. La esposa de un general republicano no debe gastar objetos de lujo cuando la patria está en peligro. Con un simple vestido estarás más elegante y te amará mucho más tu esposo* Se dice que Re-

[11] En: <https://www.google.com/search?q=Rosa+Guaru+Yapeyu+Corrientes&tbm=isch&chips=q:rosa+guaru+yapeyu+corrientes,onlin>

[12] Imagen del casamiento de José de San Martín y Remedios de Escalada. INFOBAE 12 setiembre, 2019. En <https://www.infobae.com/historia-argentina/2019/09/12/el-difcil-matrimonio-de-san-martin-y-remedios-de-escalada->

[13] San Martín, José (1814) Carta a Nicolás Rodríguez Peña. abril, 1814

medios Escalada se adelantó entonces, se quitó delante de todos, sus anillos, collares y demás alhajas, y las depositó en una bandeja de plata que allí había, prometiendo mandar de su casa toda la vajilla de plata labrada. Las señoras presentes aprobaron e imitaron aquella renunciación, diciéndose unas a las otras: *es justo, es justo*. Ninguna quiso ser menos que otra, y no sólo oblaron voluntariamente lo que llevaban puesto, sino que se apresuraron a remitir lo que aún habían dejado en sus casas». ^[14]

Se formó por entonces un grupo de patricias mendocinas que fueron las damas bordadoras encabezadas por la esposa de San Martín, Remedios de Escalada. En el grupo se encontraban la Señora Dolores Prats de Huysi y por las manos de la niña Laureana Ferrari, Mercedes Alvarez y Margarita Corvalán. ^[15]

Esta es la imagen que mostró la revista Billiken para todas las generaciones de niñas y niños argentinos como la gran gesta heroica:

«La epopeya sanmartiniana ocurrió gracias a la gran capacidad de planificación, organización y de liderazgo del general San Martín, pero contó con el apoyo de una parte fundamental de esta historia: las mujeres.

Lejos de quedarse de brazos cruzados, las mujeres cuyanas le ofrecieron a la patria naciente todo lo que pudieran darle y colaboraron con la preparación de la cruzada libertadora ^[16]». ^[17]

A los aportes en oro y plata de las damas mendocinas, se le sumaron las sanjuaninas, quienes donaron sus alhajas como contribución en el equipamiento del ejército. Las damas de Jáchal y Valle Fértil contribuyeron con cadenas de oro, aros, sortijas, peinetas de plata, medallones de oro.

La empresa de preparación del Ejército de los Andes contó también con aportes populares; según los registros San Martín recibió de las mujeres: ponchos, frazadas, pieles de carnero, monturas, etc. Existe una nómina bastante extensa de mujeres que donaron también dinero y esclavos como prueba de su adhesión a la causa o, también, como medio para eximirse de las confiscaciones forzosas ^[18].

Otras, en el gran taller de Cuyo y en sus casas particulares, cosieron ropa para los soldados gratuitamente, tal como les fuera solicitado en ese momento. Camisas, chaquetas, pantalones y bolsas de lanilla para los cartuchos de cañón fueron confeccionados con mucha celeridad, dada la urgencia de las circunstancias. En casi todas las casas, se cosían uniformes, se bordaba una bandera o se tejían ponchos para los soldados. Se conoce también que las religiosas del Monasterio de María prestaron su colaboración para el equipamiento del ejército. La creación de la Casa de Corrección tuvo dos propósitos fundamentales: recoger a las mujeres escandalosas o de conducta antisocial y economizar recursos para la fabricación de vestuario necesario para el ejército. Moralidad y mano de obra disponible. (Barrionuevo Imposti, Víctor.2008)

En la conformación del Ejército de los Andes y los planes para liberar a Chile y Perú se realizaron acciones colectivas y otras que merecen mencionarse por la particularidad que presentan. Veamos otros casos.

Pascuala Meneses ^[19]

Hoy, desde muy temprana edad, los niños conocen que las mujeres de todas las clases sociales hacían esfuerzos para participar activamente al igual que los hombres en la convocatoria de San Martín en Mendoza.

Algunas preparaban las cosechas, recorrían leguas hasta llegar a destino con ponchos y mantas para abrigar a las tropas, y entregar alimentos. Por ejemplo, Pascuala, escondida con el nombre de varón (Pascual Meneses), quería estar cruzando las fronteras con el ejército hasta que una gran tristeza la

^[14] En Barrionuevo Imposti, ob cit.

^[15] Patricias mendocinas: En <https://billiken.lat/para-tus-tareas/patricias-mendocinas-quienes-fueron-las-mujeres-que-hicieron-la-bandera-con-la-que-san-m>

^[16] Las mujeres en la epopeya sanmartiniana ob.cit.

^[17] Bandera de los Andes en <http://historiavirtual.mza.uncu.edu.ar/mendoza-independiente/san%20martin%20y%20las%20damas.htm>

^[18] Ibidem

^[19] Imagen que representa a Pascuala Meneses. Los invisibles en el cruce de los Andes. En <http://losinvisiblesenelcruceandelosandes.blogspot.com/2017/10/pascuala-meneses-pudo-luchar-por-la.html>

invadió al ser descubierta y enviada de regreso^[20].

Afrodescendientes

Las contribuciones de muchas provincias fueron de ricos y pobres. Algunas mujeres de la alta sociedad, ofrecían a San Martín sus esclavos o el valor de los mismos para evitar que sus familiares concuerrieran a la guerra.

Según Bartolomé Mitre, el Ejército de los Andes contó con un aproximado de 5.000 efectivos, de los cuales entre el 40% y el 50% era afro, es decir unos 2.500 hombres. San Martín tuvo un trato muy cercano con varios de los afrodescendientes de su tropa y expresó la simpatía por ellos^[21]

En una ocasión, el Libertador indicó que «si los realistas eran los vencedores, los negros serían esclavizados de nuevo, por lo que con más tenacidad lucharon por la causa patriota^[22]».

En la pintura del uruguayo Juan Manuel Blanes puede visualizarse cómo la población afro contribuyó con la campaña emprendida por el General San Martín.

^[23] Josefa Tenorio, un caso significativo. ^[24] Ella logró el objetivo que se había planteado Pascuala. Siendo esclava de Gregoria Aguilar, se alistó en el Ejército de los Andes al enterarse de que no conseguiría su libertad, si los godos ganaban. Con uniforme de hombre, sable y pistola, provistos en El Plumerillo, montó en su propio caballo e integró las tropas del General Gregorio de Las Heras, quien le confió una bandera para que la llevase con honor. Fue agregada al cuerpo del comandante general de guerrillas, Toribio Dávalos, y allí recibió todo el rigor de la campaña.

Se sabe también que solicitó su libertad al General San Martín y que éste, a su vez, recomendó su liberación. Sin embargo, todavía no se conoce si pudo conseguirla. Tampoco se conoce dónde y cómo murió. Lo cierto es que luchó en el Ejército y hoy puede ser recordada como Josefa Tenorio, la mujer que cruzó los Andes.^[25]

La memoria popular la mantiene viva en los versos de sus canciones:

(...)
Ahí va Josefa Tenorio
con banderas desplegadas
dispuesta para alcanzar
la independencia anhelada
Convicciones ancestrales
la empujan a la batalla
y en su pecho está latiendo
la libertad de su raza.^[26]

Es necesario mencionar que nunca fueron nombradas las mujeres que limpiaban los ojos de los soldados con infusiones para aliviar la conjuntivitis provocada por los vientos de la Cordillera ni las que se metían en los campos de batalla para la atención de los heridos.

Tampoco se conoce mucho del trabajo de las mujeres cuyanas que cuidaron las fincas cuando los hombres se marcharon a la guerra, al mismo tiempo que atendían las labores de sus hogares.^[27]

Debemos destacar también a la Pancha, heroína nacida en San Luis, casada con el sargento Dionisio

^[20] Las mujeres en la epopeya sanmartiniana. Sala Amarilla. En: <https://salaamarilla2009.blogspot.com/2019/08/las-mujeres-en-la-epopeya-sanmartiniana.html>

^[21] Mitre, Bartolomé (1887) Historia de San Martín y de la emancipación sudamericana. Buenos Aires, Museo Mitre. Primera Edición.

^[22] Omer, Freixa (2017) San Martín y el aporte afro a la emancipación argentina. Palabras de San Martín a la tropa, 19 de Febrero de 2017, INFOBAE.

^[23] San Martín pasa revista a las tropas de negros y mulatos. Esta obra de Juan Manuel Blanes (terminada en 1872), fue obsequiada a la República Argentina por parte del Gobierno del Uruguay en el año 1878, con motivo del Centenario del Nacimiento del Gral José de San Martín, <http://www.elotro.com.ar/libertarias-un-album-de-figuritas->

^[24] Imagen de Josefa Tenorio. Mujeres del ejército de los Andes. Edu-Ar-Portal. En <https://www.educ.ar/recursos/158362/las-mujeres-del-ejercito-de-los-andes>

^[25] Imagen de Josefa Tenorio. Publicada el 11 de julio 2020, por el Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

^[26] Torcetta, Gregorio (2016) La guerra por la independencia. Josefa Tenorio. En: <https://www.lamelesca.com.ar/2016/12/09/josefa-tenorio>.

(Link de la canción *La Josefa Tenorio*. En: <https://www.youtube.com/watch?v=wkp9ZE9kqZ0>)

^[27] Las mujeres en la epopeya sanmartiniana. Ob cit

Hernández, en cuya compañía se incorporó al ejército en 1819 al ser aceptada por San Martín y pasaría integrar el batallón de la expedición libertadora a Perú. En el Escuadrón Sagrado defendió de los españoles a los soldados durante la retirada en la batalla de Moquegua. En los escritos recuperados del General Espejo, ella acompañaba a Hernández «vestida de uniforme militar y armada de sable y pistolas, como era su costumbre en los combates en que entraba^[28]».

En Chile

Con el cruce de los Andes, en 1818, venció a los realistas en la Batalla de Maipú y logró la Independencia de Chile.

Allí también hubo mujeres que participaron en la red de espionaje recogiendo información útil para los insurgentes. Es el caso de la llamada *Chingalito*, quien sedujo al último gobernador español Marcó del Pont brindándole datos falsos para colaborar con las tropas del ejército de los Andes.

Otras mujeres colaboraron en la Guerra de Zapa. Esta fue una operación táctica que consistía en desorientar al enemigo con informaciones erróneas y estrategias de espionaje. Propagaban rumores que inquietaban a los realistas. Formaron parte de esa red de espías Mercedes Sánchez, la maestra de postas Eulalia Calderón, Carmen Ureta y Rafaela Riesco^[29].

Si bien algunas de ellas fueron recompensadas con dinero por sus servicios, y otras, severamente reprimidas por el tribunal de Vigilancia, como por ejemplo, Águeda de Monasterio o Añasco, a quien torturaron para obtener información y nunca lograron doblegarla.

Existe una nómina de quienes, por servir a la causa de la independencia, fueron torturadas y azotadas por los españoles, como María Vargas, Gertrudis Alegría, María Cornelia de Olivares, las hermanas Juana y Candelaria García. Manuela Estancio, Camila Ornao, Hermenegilda de Guisla, Antonia Ulate, Carmen Noriega, Brígida Silva, Petronila Ferreyros, Mercedes Nogareda, Francisca Caballero, Petronila Alvarez, Bárbara Alcázar, Agustina Pérez y la religiosa del Convento de la Encarnación, sor Juana Riofrío. Catalina Agüero y Narcisa Iturregui y Agustina Antoñete.

Una mujer totalmente ignorada por la historiografía fue revelada por Rodolfo Terragno (2015) después de muchos años de investigación, al comprar en Europa una carta auténtica de San Martín dirigida a una de sus espías: María Josefa de los Ríos:

«Una mujer aguerrida e interesada en los asuntos de Estado. Cuando su esposo fue gobernador de Montevideo, ella desarrolló una política social que le fue elogiada por Hipólito Vieytes. Cuando las invasiones inglesas, movilizó a la población y ayudó a reclutar voluntarios. Al caer Montevideo fue llevada, junto con su marido, como prisionera a Inglaterra. En 1810 estaba en Buenos Aires, participando en tertulias donde se gestó la Revolución de Mayo. Y la Asamblea del año XIII le otorgó un subsidio por de por vida. En Mendoza, ayudó a la formación del Ejército de los Andes y luego actuó como espía de San Martín cuando él era Protector del Perú^[30]».^[31]

Perú

En 1820, por mar, San Martín desembarcó con una expedición en el puerto del Callao. Al cabo de un año, el 28 de julio de 1821 proclamó la Independencia del Perú y lo designaron con el cargo de Protector.

En el año 2021, año del Bicentenario de la Independencia del Perú, se nombró heroínas a Andrea Parado de Bellido, Brígida Silva de Ochoa, Ventura Ccalamaqui, y las hermanas María e Higinia Toledo y su madre Cleofé Ramos (llamadas Heroínas de Toledo), todas mujeres que colaboraron con los ejércitos

^[28] AGENCIA, Noticias de San Luis. (2020) Perfiles. *Pancha* Hernández, la heroína puntana que combatió por la libertad de América, San Luis 8 de junio, 2020. En: <https://agenciasanluis.com/notas/2020/06/08/perfiles-pancha-pancha-hernandez-la-heroína-puntana-que-combatio-por-la-libertad-de>

^[29] Barrionuevo Imposti, ob cit.

^[30] Terragno, Rodolfo (2015). Josefa: Biografía de María Josefa Morales de los Ríos, la amiga secreta de San Martín. Sudamericana, Buenos Aires. Rodolfo Terragno compró al librero anticuario inglés, Víctor Aizenman una carta ológrafa de San Martín que había permanecido inédita desde 1820, con la esperanza de descubrir algún mensaje cifrado. Su autenticidad fue certificada por Horacio López Peña, presidente del Colegio de Calígrafos Públicos

^[31] Imagen de María Josefa Morales de los Ríos Publicada en OTERO, Pablo S. Josefa: la espía de San Martín. La Prensa, Buenos Aires, 5/4/2015

libertadores. Sus nombres se sumaron a las muchas mujeres que abrazaron la causa de la Revolución.

El 11 de enero de 1822 San Martín otorgó a ciento cuarenta y cuatro damas limeñas, seculares y monjas (escogidas entre las más notables), la condecoración conocida como «Caballeras de la Orden del Sol», con una banda bicolor blanco y rojo que llevaba la inscripción distintiva con bordado de oro: «Al patriotismo de las más sensibles».

Rosa Campusano Cornejo y Manuela Sáenz Aizpuru también la recibieron. Manuela Sáenz fue amante del General Simón Bolívar durante varios años y la llamaron «La libertadora del Libertador» y Rosa Campusano Cornejo, compañera de San Martín en Lima durante pocos meses fue conocida como la «Protectora del Libertador del Perú».^[32]

Estos fueron dos sobrenombres para quienes las valoraron en sus acciones revolucionarias y en sus amores prohibidos:

«Las dos fueron visibilizadas por grandes poetas americanos como Pablo Neruda, Gabriel García Márquez y Ricardo Palma, entre otros. La historia dice que, en el marco de esa sociedad de ese tiempo, el adulterio del hombre fue tolerado, pero no condenado. Sin embargo, para estas mujeres no fue así y, sobre ellas, cayó el peso de la moral victoriana obligándolas a permanecer en dimensiones ocultas o tergiversadas de los relatos sobre la Independencia americana^[33]».^[34]

Ambas mujeres fueron objeto del juicio implacable de la sociedad victoriana; sin embargo, esto no logró empañar sus contribuciones a la causa libertadora ni tampoco le impidió permanecer en la memoria colectiva como heroínas de la causa de la Independencia Americana.

Estamos convencidas de que en estos tiempos donde el relato histórico se está planteando nuevas lecturas, es necesario visualizar cada vez más la participación de las mujeres en la gesta libertadora para ir completando aquellos vacíos que todavía quedan. En eso estamos.

Bibliografía

- Agencia, Noticias de San Luis. Perfiles (2020) *Pancha Hernández*, la heroína puntana que combatió por la libertad de América, San Luis 8 de junio, 2020. En: <https://agenciasanluis.com/notas/2020/06/08/perfiles-pancha-hernandez-la-heroína-puntana-que-combatio-por-la-libertad-de>
- Barrionuevo Imposti, Víctor (2008). *Patricias Americanas*. Instituto Nacional Sanmartiniano. Secretaría de Cultura. Presidencia de la Nación Concurso Nacional 2008 – Texto N° 050.
- Elissalde, Roberto L. (2022) Encuentro San Martín - Bolívar / 26 y 27 de julio de 1822 En el bicentenario de la entrevista de Guayaquil. 27/7/2022. Diario El Litoral, Santa Fe.
- Chumbita, Hugo. (2001) *El Secreto de Yapeyú. El origen mestizo de San Martín*. EMECE Editores, Buenos Aires
- Chumbita, Hugo. H. y Herrera Vegas, Diego (2014) *El manuscrito de Joaquina. San Martín y el secreto de la familia Alvear*, Ciccus, Buenos Aires
- Mitre, Bartolomé (1887) *Historia de San Martín y de la emancipación sudamericana*. Buenos Aires, Museo Mitre. Primera Edición.
- Omer Freixa (2017) *San Martín y el aporte afro a la emancipación argentina*. Palabras de San Martín a la tropa, 19 de febrero de 2017.
- Otero, Pablo S (2015). *Josefa: la espía de San Martín*. La Prensa, Buenos Aires, 5/4/2015
- Terragno, Rodolfo (2015). *Josefa: Biografía de María Josefa Morales de los Ríos, la amiga secreta de San Martín*. Sudamericana, Buenos Aires
- Torcetta, Gregorio (2016) *La guerra por la independencia. Josefa Tenorio*. En <https://www.lamelesca.com.ar/2016/12/09/josefa-tenorio/>
- Wexler, B. y Sosa, G. (2021). *Las mujeres americanas y las luchas anticoloniales*. Cuadernos. Para el encuentro en una nueva huella argentina. Edición Año 24. N° 61 Noviembre, Buenos Aires, 2021
- Wexler, B. y Sosa, G. (2021). *Las mujeres en la independencia del Perú*. Diario El Litoral, Santa Fe, 25.8.2021
- Zeiger, Claudio. (2001) *Yo vendo unos ojos negros*. Pagina 12, Buenos Aires, 19 de agosto, 2001. En: <https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Radar/01-08/01-08-19/nota4.htm>

^[32] Manuela Sáenz, La Caballera del Sol reposa en suelo venezolano. En <http://espanol.almayadeen.net/news/politics/1543010/manuelita-s%C3%A1enz-la-caballera-de-sol-reposa-en-suelo-venezuela>

^[33] Wexler, B. y Sosa, G. (2021). *Las mujeres americanas y las luchas anticoloniales*. Cuadernos para el encuentro en una nueva huella argentina. Edición Año 24. N° 61 noviembre, Buenos Aires, 2021

^[34] Imagen de Rosita Campusano. La Protectora y Caballera del Sol. En <https://www.cadenanueve.com/2020/05/17/rosa-campusano-la-espia-que-amo-a-jose-de-san-martin>

Reflexiones acerca de los orígenes del campo jurídico en la Argentina (1812-1820).

Prof. Estrella Mattia.

Prof. Aldo Nicolini. ISP N° 5929 «Isabel Taboga». ISP N° 5932 «Carlos Guastavino». Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/reflexiones-acerca-de-los-origenes-del-campo-juridico-en-la-argentina-1812-1820/>

Desde la quiebra del orden colonial en 1810 hasta avanzada la década de 1880 transcurrió en el Río de la Plata un período caracterizado por la búsqueda de un nuevo orden político. Durante esos años, signados por la incertidumbre, propia de las épocas de transición, comenzó a cobrar relevancia la idea de que aquel nuevo orden político debería estar contenido en un *estado*. Se hizo evidente, que quienes lideraron este proceso político se sostuvieron para su accionar en el supuesto que la existencia del estado dependía casi exclusivamente de la construcción de lo que Bourdieu denomina «Campo jurídico» en tanto «lugar donde se concurre por el monopolio del derecho de decir el derecho».

La novel clase política criolla percibió con claridad que la existencia del derecho implicaba, de alguna manera, enunciar las pautas básicas necesarias para la organización de un nuevo orden institucional destinado a reemplazar al orden jurídico colonial vigente en la región desde hacía más de dos siglos.

En estas circunstancias, la preocupación por la pronta elaboración de un campo jurídico suponía la necesidad de elaborar en forma perentoria *las herramientas* de control requeridas para el ordenamiento de la sociedad ya que, los discursos jurídicos delimitan en cada momento el espacio de lo posible y «el derecho consagra el orden establecido consagrando una visión de ese orden que es una visión del estado y garantizada por el estado» (Bourdieu:2000,96).

En consecuencia, no resultó extraño que quienes pretenden detentar el poder a partir de Mayo de 1810, estuviesen convencidos que lograrían sus objetivos en la medida que tuvieran las posibilidades de construir, legitimar y apropiarse de un nuevo campo jurídico al que se lo identificaba, de manera general, con la existencia de una constitución a la que se la pensaba como el instrumento ordenador por excelencia de la sociedad ya que era considerada como la *ley primera y suprema* y, en consecuencia, como la ley fundante de un nuevo estado que reemplazaría al colonial recientemente desmantelado.

Así, y atendiendo a esta perspectiva, la dirigencia política criolla se abocó a la tarea de poner en marcha la construcción del nuevo campo jurídico. Mariano Moreno, ya lo había enunciado en 1810 cuando afirmó que «(...) nuestros representantes van a tratar sobre la suerte de unos pueblos que desean ser felices; pero que no podrán serlo, hasta que un código de leyes sabias establezca la honestidad de las costumbres, la seguridad de las personas, la conservación de sus derechos, los deberes del magistrado, las obligaciones del súbdito, y los límites de la obediencia (...) No tenemos una constitución, y sin ella es quimérica la felicidad, que se nos prometa (...)» (Moreno, 1998:204-205). Sin embargo, no resultó fácil transformar la quimera en realidad y los sucesivos intentos para concretarla, fracasaron sistemáticamente.

En el caso argentino, la disputa por la apropiación del campo jurídico fue feroz y, en líneas generales, la mayoría de los intentos por construir e instituir hegemónicamente quedaron trancos debido a la imposibilidad de acordar entre los actores sociales participantes de la puja.

La convocatoria a una Asamblea a fines del año 1812 que sesionó desde enero de 1813 hasta enero de 1815 constituye un ejemplo concreto de las cuestiones teóricas que se han enunciado en los párrafos precedentes que, aunque provenientes de la sociología, resultan pertinentes para intentar comprender los acontecimientos que se produjeron en aquel complicado escenario político.

Fue una asamblea convocada para declarar la independencia y dictar una constitución y no pudo hacer ni lo uno ni lo otro. Los asambleístas fueron designados sin intervención de las llamadas clases subalternas y como no era requisito ser naturales o residentes de los lugares que iban a representar, fueron mayoritariamente de origen porteño y militantes en la, por entonces prestigiosa, Logia Lautaro. Uno de los puntos nodales de la discusión entre los líderes políticos de aquel momento fue a qué cuestión otorgarle prioridad: a la declaración de la independencia o a la sanción de una constitución. Alvear y sus seguidores planteaban en el artículo 8 de la convocatoria que, a pesar de ser «el motivo poderoso que induce a la celebración de la Asamblea la elevación de los Pueblos a la existencia y dignidad que no han tenido» no era imprescindible declarar la independencia.

Se infería que la elaboración de una constitución implicaba reconocer legalmente, a través de ese instrumento jurídico, la existencia de un territorio independiente, el surgimiento de un nuevo Estado.

En oposición a este planteo, José de San Martín y sus seguidores reclamaban como imprescindible la declaración de la independencia para legitimar la existencia del ejército patriota destinado a expandir la guerra contra la dominación española más allá de los límites del antiguo Virreinato del Río de la Plata. Esta disputa concluyó con la partida de San Martín que, sin lograr su objetivo, emprendió el viaje hacia el norte para hacerse cargo del Ejército Libertador que hasta entonces conducía Manuel Belgrano.

En cuanto a la obra constitucional de la Asamblea, también fue un ámbito de lucha en el que se continuó con la tensión entre la necesidad de declarar la independencia como condición sine qua non antes de elaborar y debatir cualquier ordenamiento jurídico fundacional del estado o poner en discusión los dos proyectos constitucionales encargados con anterioridad, uno a la Comisión Oficial y otro a la Sociedad Patriótica, prescindiendo del acto político de la declaración de la independencia.

Esta cuestión se clausuró dentro de la Asamblea cuando se decidió no sancionar ninguno de los dos proyectos por no cumplirse con el trámite previo y necesario de la Declaración de la independencia, desconociendo incluso la posición de los representantes de la Banda Oriental, a quienes se les impidió su incorporación y se les negó, así la posibilidad de presentar su propuesta constitucional que plantea la formación de un estado confederal o federación sin declarar formalmente la Independencia.

Otro ejemplo de la disputa por la construcción del campo jurídico en la Argentina, lo constituyó el Congreso que sesionó desde marzo de 1816 hasta febrero de 1820. Esta institución se formó de acuerdo a lo establecido en el artículo 30 del Capítulo I de la Sección del Poder Ejecutivo del Estatuto Provisional de la Dirección y Administración de Estado que indicaba «que el Director del Estado luego que se poseione del mando invitará con particular esmero y eficacia a todas las ciudades y villas de las provincias interiores para el nombramiento de diputados que hayan de formar la constitución, los cuales deberán reunirse en la ciudad de Tucumán para que allí acuerden el lugar en que hayan de continuar sus sesiones (...)».

Resulta relevante recordar que El Estatuto Provisional, que convocaba al Congreso en la ciudad de Tucumán, fue sancionado en mayo de 1815 por la Junta de observación luego de la renuncia de Alvear como director Supremo. Esta junta estaba compuesta por ciudadanos pertenecientes al grupo de *notables* nacidos en centros de decisión política como las ciudades de Buenos Aires y Chuquisaca, perteneciendo por clase y por capital cultural a la protoburguesía intelectual criolla. Así, Gascón, Medrano, Sáenz, Serrano y Anchorena, abogados de profesión y participes activos en el proceso revolucionario de emancipación en la región del Río de la Plata, tuvieron la misión de reemplazar el aparato legal vigente por otro provisorio hasta tanto se organizará de forma definitiva el campo jurídico.

En medio de una situación interna complicada el congreso comenzó a sesionar. La Liga de Los Pueblos Libres integrada por los territorios de la Banda Oriental y de la región del Litoral, liderada por Artigas con la participación de los caudillos Estanislao López de Santa Fe y Francisco Ramírez de Entre Ríos, no envió diputados a Tucumán porque no le otorgaron legitimidad al estatuto provisional. Argumentaron que, dicho instrumento legal, sólo atendía a los requerimientos y a los intereses de la clase criolla porteña.

Simultáneamente, la expedición al Alto Perú había sido un fracaso para las fuerzas criollas dejando a la zona del norte totalmente proclive al avance de las fuerzas realistas. Mientras tanto, desde Buenos Aires habían partido hacia Europa algunos notables como Sarratea y Rivadavia en busca de aliados poderosos para conseguir la independencia de España y acordar un nuevo pacto colonial con otra potencia extranjera. De esta forma, mientras «los militares, los caudillos, los gauchos, los indios y los negros estaban dando su sangre y su vida por la independencia, desde el gobierno no se les tenía suficiente fe y preferían negociar diplomáticamente para no ser reprimidos por el gobierno de Fernando VII recientemente restituido en su trono» (Eggers–Brass, 2004:140).

Una de las primeras decisiones políticas tomadas por los diputados reunidos en Tucumán fue la designación como director Supremo de Juan Martín de Pueyrredón, representante por la provincia de San Luis.

A fines de mayo se aprobó un plan de trabajo para desarrollar en las sesiones del Congreso. Entre los temas a tratar se encontraba la cuestión de la Independencia. Los diputados cedieron a las presiones políticas ejercidas principalmente por San Martín, Belgrano y Güemes. En la sesión del 9 de julio según el diario El Redactor «el primer asunto que por indicación general se propuso a deliberación fue el de la libertad e independencia del país». Ese día se elaboró el acta y se dio paso, finalmente, a la Declaración de la independencia en la que se anunciaba que las provincias Unidas de Sud América rompían «los violentos vínculos que las ligaban a los reyes de España», recuperaban los derechos de los que habían sido despojadas y se investían del «alto carácter de Nación libre e independiente del rey Fernando VII, sus sucesores y metrópoli». Días después, el 19 del mismo mes, a modo reafirmación de lo jurado el 9 de julio se le agregó a la Declaración, la fórmula propuesta por el diputado Pedro Medrano que agregaba que la independencia no sólo hacía referencia a desligarse de España sino también «de toda dominación extranjera».

Resuelto el problema político en torno a la declaración de la independencia, por lo menos momentáneamente, el paso siguiente fue discutir acerca de la forma de gobierno que regiría en el territorio recientemente emancipado. En sesiones secretas se debatió con fervor la cuestión y no se arribó a una decisión definitiva. Las opciones fueron dos: monarquía constitucional o república. La monarquía constitucional constituyó la posibilidad con mayor viabilidad. Sin embargo, no se resolvió con éxito debido a que no existió unanimidad en la designación del origen del monarca. Hubo quienes pretendieron elegir a un descendiente de la civilización inca porque obtendría legitimidad para gobernar entre los mestizos e indios y otros a un príncipe europeo, blanco y cristiano que representaría los intereses de la protoburguesía criolla.

A fines de septiembre se tomó la decisión de trasladar el congreso a Buenos Aires. Se decidió por mayoría de votos (28) a pesar de que algunos diputados pretenden continuar sesionando en Tucumán y otros hubieran preferido trasladarse a la ciudad de Córdoba. Los argumentos para su traslado fueron el temor del avance realista en la región norte, la necesidad de mejorar la comunicación entre el Poder ejecutivo y el Legislativo y la urgente organización de la defensa del puerto ante la posibilidad del avance de los portugueses sobre el territorio. Sin dudas, el traslado significó un avance más de los diputados porteños por sobre el resto.

En esta nueva etapa iniciada en mayo de 1817, a los congresales debían dedicarse a construir, sin más excusas ni dilaciones, el instrumento legal que fundara el campo jurídico más adecuado para el nuevo estado soberano emergente. Sin embargo, no lo hicieron inmediatamente. Antes de debatir y elaborar los lineamientos políticos e ideológicos de una constitución, se abocaron a la elaboración de un reglamento que provisoriamente debía regir a las provincias hasta la sanción de aquella ley primera, fundacional y suprema.

«El contenido del Estatuto provisional de 1817 es prácticamente idéntico al Estatuto de 1815. Sin embargo, la tendencia centralista se acentúa al disponer el artículo 1 de la sección 5, capítulo I: que las elecciones de gobernadores intendentes, tenientes gobernadores y subdelegados del partido, se hará a arbitrio del supremo director del Estado» (Romero Carranza, Rodríguez Varela y Ventura, 1992:82).

Mientras se encontraba vigente el Estatuto, se formó una comisión constituyente integrada por Teodoro Sánchez de Bustamante (abogado y diputado por Jujuy), José Mariano Serrano (abogado y diputado por Charcas), Diego Zavaleta (sacerdote y diputado por Buenos Aires), Antonio Sáenz (sacerdote y diputado por Buenos Aires) y Juan José Paso (abogado y diputado por Buenos Aires). El resultado de este trabajo fue la elaboración de un proyecto constitucional que fue aprobado el 22 de abril de 1819. Esta ley fue un código general doctrinalmente perfecto en el que se respetaba la división de poderes: el poder legislativo era bicameral, el poder ejecutivo unipersonal y el judicial que estaba compuesto por una Alta Corte de Justicia.

A pesar del esfuerzo intelectual realizado en su elaboración, esta constitución no tenía demasiado que ver con la realidad política y social de las por entonces Provincias Unidas en Sudamérica.

Fue pensada para resguardar los intereses de la naciente burguesía criolla que estaba investida de características aristocráticas. Estas condiciones se pusieron en evidencia en los requisitos exigidos para ser miembro de la Cámara de Representantes y del Senado. Estos funcionarios debían contar con elevados ingresos propios o una profesión u oficio considerado útil para la sociedad. Es decir, que quienes eran miembros de las clases subalternas tenían vedada la posibilidad de la participación en la escena pública.

Incluso, el perfil aristocrático de la constitución se evidenció en el ceremonial oficial que proponía. De este modo, «los miembros de los tres poderes reunidos tendrían el tratamiento de Soberanía y Soberano Señor; el Congreso, el de Alteza Serenísima y Serenísimo Señor y a cada cámara de Alteza a secas. Se fijaba un orden de prelación en las ceremonias públicas. Los congresales usarían como insignia un escudo de oro con la palabra Ley orlada de olivas y laureles, pendiente del cuello por un cordón de oro, los senadores y de plata los representantes. Los miembros de la Alta Corte vestirían toga de ceremonia y en los actos cotidianos llevarían un escudo que dijese Justicia con un cordón mezclado de oro y plata». (Rosa, Tomo III, 1974:239).

Además de aristocrática, la constitución sancionada en 1819 tenía una marcada tendencia centralizadora que no tuvo en cuenta la perspectiva federal que defendían y por la que luchaban los caudillos de las provincias del interior. No se nombra a los gobernadores, ni sus funciones, ni la forma en la que se eligen. Se infiere en el texto constitucional, que su designación correspondía al Poder ejecutivo. Sólo se los menciona «a los gobernadores para establecer que podían ser acusados por la Cámara de Representantes y ser juzgados por el Senado en los delitos que merezcan pena de muerte o infamante» (Rosa, Tomo III, 1974: 240).

Esta Constitución fue jurada por las provincias existentes en esos años a excepción de aquellas que formaban la Liga de los Pueblos Libres. Sin embargo, nunca entro en vigencia porque, luego de la batalla de Cepeda, librada en febrero de 1820, donde se enfrentaron las fuerzas federales con las porteñas, el Poder Legislativo fue disuelto, el ejecutivo también desaparece y la dirigencia de Buenos Aires al ser derrotada en la batalla tuvo que renunciar, por lo menos provisoriamente, a sus aspiraciones hegemónicas y se vio obligada a convertir al territorio de Buenos Aires en una provincia autónoma y a elegir por primera vez un gobernador.

En este punto, y siguiendo el planteo teórico elaborado por Pierre Bourdieu, es importante recordar que el campo jurídico –como todos los campos– se constituye con sujetos que se distribuyen en él, según el volumen global del capital simbólico que poseen y según la composición de su capital y desde ese lugar, es desde donde parte la lucha y la disputa por la apropiación del campo en el que se inscriben, de modo tal que la sociedad, en su conjunto, es resultado de la manera en que se articulan y combinan las luchas por la legitimidad y el poder en cada uno de los campos.

En este sentido, el capital simbólico que poseen los sujetos hace posible que se constituyan en grupos que se identifican y se relacionan entre sí, precisamente, por poseer un capital simbólico común. Atendiendo a estas características compartidas, se conforman, siguiendo a Bourdieu, las clases sociales. Cada clase está compuesta por «agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condiciones semejantes y sometidos a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabili-

dades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posición semejantes». (Bourdieu, 2000: 135) Es decir, que cada clase social se constituye a partir de un conjunto de sujetos que poseen percepciones parecidas con respecto a los diferentes campos que componen lo social.

Desde esta perspectiva, es posible inferir que la conformación del campo jurídico en el caso argentino no ha estado exenta de estas condiciones. Sin embargo, la lucha por su apropiación no estuvo protagonizada por agentes de distintas clases sociales, sino por sujetos que poseían percepciones similares con respecto a los distintos campos, de manera que el enfrentamiento se produjo entre miembros de una misma clase que, en su conjunto percibían con claridad que la dominación del campo jurídico significaba asegurar sus intereses de clase a través de la imposición del derecho, les permitiría legitimar su existencia y controlar también el campo político y económico.

Los enfrentamientos se produjeron porque existieron diferentes percepciones con relación a las cuestiones que se consideraban necesarias de incluir en ese campo jurídico y en las formas posibles de su instrumentación.

Cuando se plantea que el enfrentamiento se produjo entre una misma clase social, se alude a la burguesía o «ese conjunto social, que se podría denominar con mayor precisión como una protoburguesía terrateniente (en tanto la propiedad de la tierra se convirtió en el elemento fundamental de su identidad social, aunque no único) (...) Algunos son, solo terratenientes; otros, solo comerciantes, hay también algunos militares e intelectuales (...) pero los más importantes son simultáneamente terratenientes, comerciantes y usureros, en lo que aparece como una temprana manifestación de concentración de intereses en un grupo minúsculo (...)» (Ansaldi, 1984:11).

Los intentos realizados por la burguesía criolla, predominantemente bonaerense, para cumplir el objetivo de crear un campo jurídico quedaron trancos porque, en principio, no hubo acuerdo acerca de los puntos básicos que compondrían dicho campo y que, supuestamente, permitirían controlar a su vez el campo económico y político.

Además, por estos años quedó pendiente el debate sobre las formas que se elegirían para prever tanto las consecuencias de la obediencia como los efectos de la trasgresión de las normas que se instituirían a través del campo jurídico y que permitirían obturar cualquier intento de resistencia por parte de las clases subalternas que, de hecho, poseían una percepción distinta de la constitución, de las leyes y del derecho.

En consecuencia, este enfrentamiento intraclase por la apropiación del campo jurídico se puso en evidencia a partir del accionar antagónico de dos importantes facciones políticas (grupos de pares) conocidas genéricamente bajo el nombre de unitarios y federales.

Ambas pertenecientes, en su conjunto, a la burguesía nativa que se encontraba en pleno proceso de desarrollo y expansión y que poseía intereses comunes de clase, tales como la posesión de las rentas producidas por el puerto puesto que su posesión significaba tener poder político real.

Lucharon entre sí, básicamente porque sostenían concepciones disímiles con respecto a la organización del estado y en consecuencia adherían a distintas maneras de estructurar el futuro campo jurídico. La facción que saliera triunfante de esta pugna no sólo estaría encargada de elaborar el campo jurídico, sino que también dominaría, a través de su vigencia, el campo político y económico.

Bibliografía

- Ansaldi, Waldo (1988). Estado y sociedad en la Argentina del siglo XIX. CEAL. Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (2000). Poder, derecho y clases sociales. Editorial Descleé de Brouwer. Bilbao. España.
- De Luque, Susana (2008). Historia Argentina contemporánea. Pasados, presentes de la política, la economía y el conflicto social. Editorial Dialektik. Buenos Aires.
- Egger-Brass, Teresa (2004). Historia Argentina (1806-2004). Una mirada crítica. Maipue. Buenos Aires.
- Romero Carranza, Ambrosio y otros (1992). Historia política y constitucional argentina. (1776-1989). Editorial AZeta. Buenos Aires.
- Rosa, José María (1974). Historia Argentina. Tomo III. Editorial Oriente. Buenos Aires.

¿Y si hablamos de San Javier? Repensar el currículum desde la historia local.

Prof Analía González. Prof. Cintia Grenat. Prof Nanci Sabá. IES N° 15 «Dr Alcides Greca». San Javier.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/y-si-hablamos-de-san-javier-repensar-el-curriculum-desde-la-historia-local/>

El pasado 08 de julio del corriente año se presentó una propuesta organizada por el IES N° 15 «Dr. Alcides Greca» y la Secretaría de DDHH de la provincia, junto a las tres comunidades Mocovíes de San Javier. El objetivo de esta actividad fue repensar la Rebelión Mocoví reconstruyendo la memoria histórica y presentar a la comunidad un proyecto de reconocimiento de la VERDAD HISTÓRICA sobre este hecho histórico ocurrido en 1904 y que marcó el destino de nuestra comunidad.

Cabe destacar que el ISP N° 15 tiene una histórica relación con las Comunidades Mocovíes, siendo la primera institución que les abrió sus puertas, invitando a las mismas a organizar conjuntamente el acto oficial por el aniversario de la fundación de nuestra comunidad, un 4 de julio de 1743. Desde hace 24 años el Instituto comparte esta fecha con las comunidades, habilitando la palabra y brindando el espacio de reconocimiento a nuestros orígenes. En este marco, el IES hace un gran esfuerzo para brindar a sus futuros docentes espacios diferentes de construcción de conocimiento, en conjunto con otras instituciones y especialistas que nos acerquen al saber desde otro lugar. Estos fundamentos motivaron la presentación de esta propuesta que apunta a recuperar la historia y la memoria, habilitando la recuperación de la historia oral y sustentándose en la pedagogía de la memoria.

La pedagogía de la memoria es un campo pedagógico en construcción que comienza a delimitar sus temáticas a partir de la experiencia del Holocausto como punto de inflexión de la modernidad. Esa teoría está atravesada por preguntas, por la construcción de problemas, más que por la enunciación de certezas o verdades y estas implican cuestiones filosóficas, éticas y afectivas.^[1]

Es bueno comenzar haciendo una distinción entre historia y memoria. ¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria? ¿Cuál es su relación con la historia? Elizabeth Jelin^[2] indica que la memoria es un proceso subjetivo que está anclado en experiencias y marcas simbólicas y materiales. A diferencia de la historia, no recupera procesos totales, sino que constituye relatos, muchas veces fragmentarios, con matices. Los sentidos asignados al pasado son distintos, por lo que no existe una forma única de narrarlo. La memoria está signada por la fidelidad, porque se trata de ser fiel al propio recuerdo. La historia, por su parte, se define por la veracidad, es decir, por la capacidad de mostrar que las cosas sucedieron de ese modo y no de otro.

Michael Pollak^[3], indaga los procesos y los actores que constituyen y formalizan las memorias. En ese recorrido no solo advierte el carácter cohesionador que tiene la memoria, sino también su posible carácter destructivo u opresivo ¿Cuándo la memoria puede adquirir ese carácter? Cuando se elabora una memoria que silencia las memorias de las víctimas.

¿Cómo se logra romper esa trama de silencios y de memorias sobre memorias que no brindan un espacio para las voces de las víctimas? Una de las formas es a través de la historia oral, entendida como una novedosa rama de la disciplina histórica que no se acerca al pasado solo a partir del acceso a los archivos (fuentes escritas) sino que recupera las voces de los protagonistas de la historia (fuentes orales). Pollak llamó *memorias subterráneas* a las voces que, no obstante, circulan en la intimidad, en la esfera privada y que eventualmente pueden emerger cuando cambia la coyuntura histórica.

La historia oral se construyó como una disciplina que privilegió el análisis de memorias subterráneas, la de los olvidados, los derrotados, los nativos, la marginalidad, las víctimas. En suma, las voces que la

^[1] Programa Educación y Memoria (2022) Clase 3: Historia y memoria. Memoria y pasado reciente en las aulas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

^[2] Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

^[3] Pollak, M. (2006). Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite. La Plata: Ediciones Al Margen.

historia oficial no consideraba.

Para abordar la noción de memoria, siguiendo los aportes de Elizabeth Jelin, podemos decir que se trata de un campo de pensamiento y reflexión. Está siempre en construcción, por eso también siempre hablamos de memorias, en plural. No hay una única memoria, sino que existen múltiples memorias en tensión y ninguna de ellas es neutral. En cada una de las memorias que circulan en el espacio público se ponen en juego la construcción de subjetividades y las identidades de los colectivos sociales.

Ahora bien, si estas son las características de la memoria, entonces ¿no hay una única memoria? ¿Cualquier memoria es válida? ¿Cómo se relacionan historia y memoria?

A partir de estas preguntas, consideremos la posibilidad de que, frente a ciertos acontecimientos históricos, hay quienes los niegan o relativizan: es lo que se conoce como negacionismo o relativismo. Por eso nos parece muy importante remarcar lo siguiente: en términos de memorias subjetivas, todas las memorias son igualmente válidas en la medida que son reflejo de un recuerdo individual. Ahora bien, cuando hablamos de memorias desplegadas en el marco de la institución escolar debemos cruzarlas con la historia, con el saber producido por las instituciones académicas, con las y los investigadores que producen conocimiento sobre procesos históricos y sociales a través del método científico.

Es en este sentido que en los Profesorados de Nivel Inicial y Primario desde las materias que pertenecen al campo de las Ciencias Sociales se propone pensar desde el Marco Teórico propuesto el diseño de las cátedras mencionadas. Si se piensa que mirar desde la Pedagogía de la Memoria^[4] implica, necesariamente, revisar los procesos de construcción de la memoria social: qué luchas sociales se activaron, qué representaciones artísticas existieron, qué aconteció en el terreno de la justicia, qué políticas estatales existieron, es que se prioriza entonces una mirada que tiene que ver con comprender los procesos históricos como complejos, cambiantes, atravesados por cambios y permanencias. Los espacios que implican las Ciencias Sociales en los Profesorados de Formación Docente comprenden la complejidad de formar disciplinadamente desde las Ciencias Sociales y simultáneamente construir aprendizaje sobre las nociones Pedagógicas y Didácticas que implica su enseñanza. Este proceso se presenta en permanente interacción, pensar qué enseñar, cómo, para quienes implica un proceso de retroalimentación donde los saberes epistemológicos y didácticos se nutren mutuamente desde la problematización. A partir de este enfoque las cátedras se piensan como espacios de construcción conjunta donde los lugares de problematización e intercambio acerca del conocimiento de lo social tienen como protagonistas a los alumnos y alumnas que producen propuestas didácticas, proponen clases, las simulan, incorporan diversos lenguajes artísticos. Se invita a mirar desde la curiosidad y el entusiasmo, pensando en cómo conmover y encantar. Es desde esta mirada que, continuando con el camino comenzado por la Institución ya mencionado, se ha propuesto abordar la historia local, temática que es incorporada como contenido en las escuelas de nivel primario e inicial de San Javier, pero no sólo por esta demanda, sino también porque se considera una oportunidad inmejorable para pensar la ciudadanía desde una mirada que conozca y problematice el lugar donde los alumnos y alumnas viven, pero que también promueva el desarrollo de acciones colectivas transformadoras. Se pensó que era importante reflexionar con los alumnos sobre qué identificaba cómo sanjavierinos, por qué nuestro lugar es valioso, que múltiples aportes enriquecen su pasado y su presente, que tránsitos están presentes entre las diferentes culturas. Pero para esto había que conocer, apropiarse, investigar, *aquerenciarse*. La ciudad tiene una rica y compleja historia, habitada por Mocovíes, Reducción Jesuítica con la presencia del Padre Florián Paucke que ilustró en su obra *Hacia allá y para acá* su vida en la Reducción. A principios del siglo XX, escenario de la Rebelión Mocoví, suceso histórico que se enmarca en el proceso de exterminio de los pueblos originarios por la apropiación de tierras que constituyó la conformación del Estado Nación. Pensar este suceso desde la categoría de genocidio implica no sólo analizar de qué forma se implementó un modelo de país funcional a los privilegiados sino también dimensionar el exterminio material cultural y simbólico que implicó, así como la necesidad de búsqueda de justicia frente a estos sucesos. Habilitar espacios de escucha y aprendizaje donde puedan escucharse las voces de las Comunidades Mocovíes contribuye a la construcción de ciudadanías

^[4] Rosemberg, J. (2010) Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. - 1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

comprometidas con el pasado y la memoria.

La posibilidad de incorporar en el currículum la historia local generó interrogantes: ¿Por qué es importante que la historia de las propias localidades esté presente en la escuela? ¿De qué manera la escuela puede contribuir a la construcción de identidades interculturales? Estas preguntas remiten no sólo a la modificación del currículum incorporando contenidos de la historia de nuestra localidad, sino también a la *invitación* de que entren a la escuela saberes olvidados o poco valorados históricamente, así como el análisis de los múltiples aportes que han atravesado nuestra historia, sus miradas, relaciones de poder, ocultamientos. Esto con el objetivo de rever y desnaturalizar con nuestros alumnos miradas etnocéntricas muy arraigadas, tratando de pensar y construir identidades múltiples y complejas. Luego se pusieron sobre la mesa nuevos interrogantes: ¿Qué queríamos transformar? ¿Qué contenidos seleccionar? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Para quiénes? Se pensaba como importante la necesidad de trabajar sobre el lugar propio y la pertenencia, pero para eso había que conocer, y conocer desde un lugar complejo y de múltiples significados. Conocer que también implicaría superar miradas etnocéntricas, ponerse en el lugar del otro, superar discursos estigmatizantes. En este sentido propone García Canclini^[5] pensar las prácticas escolares como *prácticas híbridas*: «fruto de mestizajes, constituidas como un medio donde los sujetos se sitúan frente a la heterogeneidad de bienes y mensajes de que disponen los circuitos culturales y como forma de afirmación de identidades sociales», pensamos entonces: ¿Podían ser las vivencias de nuestra historia local parte de esos bienes que menciona el autor? ¿Contribuiría esto a la conformación de identidades complejas?. Se fue construyendo a través de lecturas de bibliografía variada, algunas de autores locales, análisis de láminas de Florián Paucke, visitas a diferentes museos, talleres arqueológicos y antropológicos, entrevistas a personas de la localidad, y múltiples actividades, los diferentes aportes que constituyen nuestra historia. Se pudo analizar como los pueblos originarios habían sido silenciados, negadas su historia, sus saberes, sus creencias. Se construyeron Museos Virtuales utilizando las tecnologías digitales para realizar una visita virtual al Museo Histórico local, se propuso una actividad llamada *Museo para niños y niñas* donde se construyó en el Museo Histórico un espacio de juegos e intercambio integrando tecnologías digitales: realidad virtual, hologramas, juegos de arqueología.

Poder mirar todas estas cuestiones contribuyó a complejizar la mirada, enriqueciéndose con múltiples intercambios. Para cerrar provisoriamente la escritura de esta experiencia se toma una cita de Eduardo Galeano que sintetiza el espíritu de la misma, o aunque más no sea, las intenciones que guiaron su práctica: «Quien nombra, llama, llama y alguien acude, sin cita previa, sin explicaciones, al lugar donde su nombre, dicho o pensado, lo está llamando.

Cuando eso ocurre, uno tiene el derecho de creer que nadie se va del todo mientras no muera la palabra que llamando, llameando, lo trae» (Palabras Andantes).

Bibliografía

- Goncalves, D. (2007) Culturas escolares entre la regulación y el cambio . Revista Propuesta Educativa, FLACSO.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Pollak, M. (2006). Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Programa Educación y Memoria (2022) Clase 3: Historia y memoria. Memoria y pasado reciente en las aulas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rosemberg, J. (2010) Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. – 1ª ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

^[5] Goncalves, D.(2007) Culturas escolares entre la regulación y el cambio . Revista Propuesta Educativa, FLACSO.

Septiembre



11 de Septiembre

El fuego se enciende cada día.

Dra. Carina Cabo.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/el-fuego-se-enciende-cada-dia/>

Te levantas cada mañana y piensas en ellos, tus niños y niñas, quienes cada día transitan con vos el camino de educar. Un camino liso y llano –a veces– y otras más sinuoso y escarpado, donde tus certezas se desarman y te dejan a la intemperie.

Estás parada frente a la escuela, mirando y morando en ella. Seguramente te sientas como el malabarista que juega con palos con fuego. Todos se deleitan frente al espectáculo; aunque, a veces, en sólo un instante, los palos se escapan de las manos del artista y caen al suelo; entonces, como él, los levantas y *te levantas* para empezar de nuevo. ¿Cuántas veces tenes que levantarte frente a la realidad de tus estudiantes, ante instantes que te dejan impávida/o o frente a situaciones que atraviesan los más chicos?, ¿cuántos momentos acompañas y otros tantos te das cuenta de que no alcanza con la buena voluntad?

Cada día enseñas tu materia –música, lengua, ciencias naturales o educación física– aunque ya no importa el qué sino el cómo; pero, fundamentalmente, traes a tu clase la necesidad de comprender la importancia de vivir juntos los unos con los otros y es allí donde convocas lo colectivo, a pesar de vivir tiempos de vacíos existenciales, de individualismos extremos y de exclusión social.

Y aquí estás, como el malabarista, con el fuego aún en llamas, con las mismas ganas que tenías cuando te recibiste, con la misma pasión que se enciende año a año, pero, a su vez, rearmando tu accionar en otras condiciones, las actuales, que te hacen posicionarse de otra forma. Y, al igual que el hábil artista, si se cansa, tendrás que buscar otras estrategias para lograr los mejores resultados, poner el cuerpo a cada momento para que los niños y niñas que tenes en tu aula disfruten del espectáculo.

La pensadora brasileña Suely Rolnik refiere a Penélope y Ulises como las dos caras de un espejo: la de la eterna permanencia y la del eterno retorno o huida. Un siempre irse para volver y un siempre estar para añorar. Cada uno de ellos hace puerto en la figura del otro sin poder salir de la simbiosis que provoca este doble juego. En esta metáfora, ninguno, ni el que se va ni el que se queda, puede armar otro juego. Están atrapados en un territorio eterno y padeciente.

Sin embargo, huir NO es la salida. Tampoco lo es la crítica vacía a la escuela, la que la culpabiliza de los problemas actuales y de muchas situaciones cotidianas que le son ajenas.

Por lo tanto, lejos de huir de las situaciones que vivimos a diario, podríamos compartir con Deleuze la propuesta que nos trae acerca de las líneas de fuga, aquellas que permiten salir de un territorio saturado de sentido, opaco, cerrado, aquellas que ayudan a desterritorializar. Y, a diferencia del movimiento de la huida que no arma nada excepto el ya no estar, la fuga será en pos de un nuevo territorio; territorio que seguramente en algún momento también se saturará, pero mientras tanto funcionará como refugio. Ese amparo es la escuela. Entonces, podríamos probar hacernos eco de las palabras de P. Freire, quien nos regala que la escuela es el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario lo es. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico que en una

escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz.

Ese es hoy el terreno donde nos encontramos maestros, maestras y profesores de niños y niñas, de adolescentes agobiados por los males de época y de adultos, quienes buscan en la escuela una luz esperanzadora; así estamos los docentes que ponemos a prueba todos nuestros saberes, que intentamos lo nuevo y aprendemos de los fallidos.

Ya no hay verdades absolutas, pero muchos no lo saben. No lo saben los padres y madres que insisten en dejar a sus hijas e hijos en la puerta de la escuela como si allí se les garantizara el saber en su totalidad; y, a veces, ni siquiera lo saben algunos maestros y maestras. Al decir de Morin (1999), si conservamos y descubrimos nuevos archipiélagos de certeza, debemos saber que navegamos en un océano de incertidumbre.

En ese marco, el que te ocupa cada día, es necesario romper con algunas certidumbres, la de creer que la institución escolar sigue siendo igual, tal como hace algunas décadas. Los cambios de época, en general, y la pandemia global, en particular, desbarataron hasta lo más rígido y certero y nos dejó a la intemperie con muy pocas convicciones y muchas dudas.

Entonces ¿Por qué enseñas?

Enseñas porque, más allá de la complejidad del mundo, hay cuentos, hay poesía, hay juegos, hay memoria y hay ganas de mostrarles el mundo a los niños y niñas. La escuela, ese lugar singular para algunos de ellos es lo único, un espacio público que los abraza y los protege.

Enseñas porque quieres que tus estudiantes perciban, sientan y se apropien de un campo grande de saberes, pero envueltos en un halo de afecto.

Enseñas para darle sentido a la realidad, aunque –a veces– para algunos, la realidad no tenga sentido. Y ahí estás con tus propuestas, con tu cartulina de colores, con tu mapa político, apostando a esas infancias tan ávidas de aprender.

Enseñas porque respetas tus prácticas, tu escuela, pero especialmente a ellos y ellas con quienes compartís mucho más que horas de clases.

Enseñas porque cada día emprendes un viaje que promueve el conocimiento, porque en cada clase le propones mirar de otro modo y sabes convertirlos en turistas que se trasladan de su entorno habitual para visitar un lugar desconocido; y en ese recorrido tejes un vínculo que ata, que da seguridad y ciertas certidumbres, que ayuda a enhebrar saberes, pero, a su vez, que se abre a una plataforma para saltar a un mundo incierto y desconocido, pero con fuertes raíces que fuiste tejiendo en el aula.

Y como el flâneur de Baudelaire, ese caballero que pasea por las calles y se mezcla con el gentío de la calle, pero, por otro lado, mantiene su condición de observador atento y cabal; vos inicias el entramado para que tus estudiantes se sientan parte de algo, pero, a su vez, afuera de ese algo para mirarlo y analizarlo.

En los días que corren tu tarea es fundamental. Quizás, en medio del desconcierto haya que ir pensando otras formas de vivir, de organizarnos y, como comunidad, rearmarnos de manera diferente.

Quizás se trate de ir cartografiando el camino, escribiendo cada uno su propio mapa y habilitando experiencias que habiliten, que rompan con viejas estructuras y sean el clivaje para nuevos modos de estar en el mundo y de pensar en un nuevo nosotros, a sabiendas que la tarea es solitaria, aunque no desolada porque siempre habrá alguien que nos ayude a encender el fuego.

17 de Septiembre

Homenaje a profesoras y profesores del nivel superior. Itinerario de entrevistas.

Prof. María Fernanda Foresi. Supervisora.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/homenaje-a-profesoras-y-profesores-del-nivel-superior-itinerario-de-entrevistas/>

Hoy, 17 de septiembre el nivel superior homenajea el compromiso, la dedicación y la trayectoria de las profesoras y profesores de su comunidad, donde la gramática de la palabra enseñanza se expresa mediante el deseo potente, la pasión que pulsa de manera incansable y la aspiración que conmueve los horizontes cercanos.

El tiempo de la memoria en los significados lanzados al mundo de la enseñanza presentan alojamientos trascendentes, allí donde los gestos autobiográficos nominan con carácter propio, dando un lugar y habilitando la escritura de la propia historia con el sabor de la trama vivida.

Los enigmas que mueven posibilidades a través del trazo de la tiza se constituyen en interpelaciones históricas, relatos de vulnerabilidades y fragilidades profundas, disrupciones necesarias y acontecimientos histriónicos que imprimen un tiempo

La Subsecretaría de Educación Superior, tiene el agrado de invitar a un itinerario de podscat dedicados a los y las docentes santafesinas, a través de narrativas con voz propia.

En esta oportunidad la Prof. María Fernanda Foresi invita a la recuperación de su trama a través de su propia historia cuando entre sus relatos menciona enseñanzas y fragmentos sentidos de su propia vida:

«La decisión de ser docente fue tomada desde muy pequeña porque vengo de una familia de docentes».

«Mi abuelo era director y mi mamá era maestra, entonces yo me escapaba por el patio y me sentaba en el salón como una alumna más.»... «una historia familiar que imprime mucho en mí». «Me animaron con su forma de ser y amar la vocación». «Hubo figuras muy importantes en mi formación, de gran influencia y he encontrado grandes maestros de los que he aprendido un montón».

«A Liliana Sanjurjo la elegí como mi maestra».

«Nuestras generaciones eran muy diferentes a las actuales, en mi formación, en épocas de dictadura, éramos adolescentes sin rebeldía. Celebro a los jóvenes actuales, con apertura, flexibilidad, libertad de pensamiento y libertad de expresión».

«Mi foco de trabajo empezó siendo la pedagogía y la Didáctica y a partir de allí al campo de la práctica organizando redes de trabajo». «Mi formación ha sido muy diversa, muy ecléctica, eso suma a la mirada del campo de la práctica».

«A través de entender estas nuevas infancias y juventudes es que estamos intentando cambiar los escenarios educativos».

«Nos atravesó la pandemia y hay gente que siguió siendo igual y las clases en muchos escenarios no se modificó». «Lamentablemente no veo un nuevo escenario áulico».

«En Santa Fe tenemos un escenario muy interesante en el Nivel Superior, se está tejiendo un lugar más que interesante». «Celebro la formación de la Ley Micaela, es una deuda y es una oportunidad poder saltarla...»

«Trabajamos en programas y formaciones muy interesantes, es una fortaleza del Nivel Superior. Son diversos en sus alcances y propuestas». «Fortalecer las instituciones, acompañar las trayectorias se está haciendo mucho en el Nivel Superior».

«Tomé la decisión de la profesora que quiero ser, modificar el paradigma en el que fui formada». Rearmar-me... reconstruirme desde las lecturas... los estudios... poder pensarme desde otro lugar... construyendo cada clase... empezando de nuevo. Nuestra generación tuvo que hacer un salto muy importante para

reconfigurarme de nuevo».

«Siempre soy optimista pensando en que la educación lo que va a producir es el cambio en la vida de la persona. Me dedico a la educación porque transforma la vida de las personas y la sociedad entera».

«Deseo que el Nivel Superior sea un espacio de acción y nosotros hagamos todo lo posible para sea viable y contribuyamos a algunas transformaciones en la sociedad. Creo en la educación, en el colectivo docente y en todo lo que hacemos los educadores. Aunque sea idealista nunca hay que perder el entusiasmo».

Prof. Jorge Solhaune. Supervisor.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-prof-jorge-solau-ne/>

Actores constructores de un Nivel Superior que alientan un presente, testimonio del compromiso y la pasión por educar, donde se reconstruye la propia historia.

Actores capaces de dibujar escenarios o recrearlos implicando la posibilidad de potenciar recorridos, inscribir nuevos diseños para un mundo común y justo donde la recuperación es la traducción de la potencia.

La Subsecretaría de Educación Superior, tiene el agrado de invitar a un itinerario de podscat dedicados a los y las docentes santafesinas, a través de narrativas con voz propia. En esta oportunidad el Supervisor del nivel Prof. Jorge Solhaune, invita a escuchar con voz propia fragmentos de su biografía:

«...Me di cuenta que la docencia era lo mío, que ese era mi lugar como profesión...»

«...El título profesionalizante sigue siendo un desafío...»

«...Ha cambiado el contexto, la forma de estudio y sobre todas las cosas la tecnología...»

«...Valoro el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles...»

«...Le plantearía a las nuevas generaciones que tomen todos los contenidos como un punto de partida, que a partir de ese saber puedan reflexionar, que traen saberes que pongan en situación y a partir de ellos puedan construir importantes recorridos...»

«...Docentes que fueron formados para ayer, estamos permanentemente abordados por una práctica que cuando llega la teoría a veces llega tarde y ya se ha modificado». Ver los emergentes, las herramientas, recursos para estos nuevos desafíos y escenarios...»

«...Imagino escenarios cada vez más desafiantes y complejos...»

«...Rescataría de la historia el compromiso con la tarea y la consideración a la fuerza que tiene la palabra.»

«...Las oportunas decisiones fueron las que me ayudaron a acompañar a los colegas en territorio, una educación con arraigo...»

Prof. María Eugenia Meyer. ISP N° 2, Rafaela.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-prof-maria-eugenia-meyer/>

En el silencio ruidoso de la vida docente se plantean cambios permanentes: algunos trascendentales y otros cotidianos pero determinantes.

Es el tránsito lo que nos convierte en camino y desde allí la realidad es una suma de subjetividades. Esto nos conecta con la responsabilidad, con lo que viene de afuera y nos envuelve desde adentro o viceversa pero que hace que las cosas sucedan.

Dice el maestro Eduardo Galeano «Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos».

La subsecretaría de Educación Superior homenajea a cada uno y una de las/os docentes Santafesinos mediante un ciclo de conversaciones a través de entrevistas. En esta oportunidad la Prof. María Euge-

nia Meyer del ISP N° 2 de Rafaela nos inscribe en contacto con su saber y hacer desde una perspectiva de diálogo al futuro.

«...Mensaje a las nuevas generaciones: resistir, persistir, no dejarse abatir. Cuando hablo de proceso hay que esperar. La importancia del tiempo y de la espera creativa. Los cambios vienen de a poquito y de la mano del otro. Los hace uno en el espacio del aula, donde nadie nos mira, nos ve, donde pasa desapercibido. Ir a lo pequeño y desde allí surgirán cosas...»

La Prof. María Eugenia nos convida a revivir su historia mediante palabras sentidas y vivencias transportadas mediante palabras propias que las hace nuestra:

«...La docencia es mi vida...»

«...Eran tiempos de estudiante donde el acceso a los bienes culturales, la información y los libros era mucho más difícil. ...Intentaba como estudiante tratar de encontrar cosas nuevas. ...A las nuevas generaciones de docentes les diría que es fundamental seguir estudiando, los tiempos y los contextos van más rápido que la academia. No pierdan de vista qué les pasa a los estudiantes, qué les pasa a ellos. De alguna manera es seguir estudiando y nunca olvidarse de los contextos...»

«...Es el propio docente el que va construyendo su propia propuesta didáctica...»

«...Nunca se olviden quienes son, de dónde vienen y con quien están...»

«...Hoy la realidad educativa es tan diversa, tiene tantos colores, tantas texturas, formas que el docente tiene que adaptarse a nuevas modalidades, nuevos perfiles. La capacidad de no quedarse y no autoimponerse formas preestablecidas...»

«...Es la permanente adaptación al cambio y a la transformación...» «Uno va muriendo y renaciendo...» La pandemia fue un punto de inflexión, ahí tuvimos un cambio que tal vez nos abrió los ojos. Fue muy fuerte la pandemia que atravesó lo social y además lo propio...»

«...Imagino un escenario educativo cambiante, la escuela cambia constantemente. Nosotros también tenemos que cambiar. Muchas veces hay cuellos de botella que están en nosotros mismo.»

«...Creo que construimos una escuela más abierta, inclusiva y diversa, donde ingresan otros saberes culturales. Más apertura a los nuevos tiempos, a las nuevas maneras de pensar. Tendemos a una educación menos reproductiva y más transformadora. Los estudiantes con más participación...»

«...Me gustaría que los espacios para la capacitación estén más conectados con las universidades. Que se institucionalice la carrera del docente como un continuo docente aprendiente...»

«...Siempre fueron momentos de cambio y transformación los momentos que decidía seguir estudiando...»

«...Utilicé mis propias prácticas para mi formación. La investigación acción desde la práctica y para la práctica...»

«...Si estudio me siento mejor en el aula...»

«...Mensaje a las nuevas generaciones: resistir, persistir, no dejarse abatir. Cuando hablo de proceso hay que esperar. La importancia del tiempo y de la espera creativa. Los cambios vienen de a poquito y de la mano del otro. Los hace uno en el espacio del aula, donde nadie nos mira, nos ve, donde pasa desapercibido. Ir a lo pequeño y desde allí surgirán cosas.

«...Conocerse a uno mismo...»

«...Hay que encontrar la manera de ser feliz...»

«...Me dí cuenta que la docencia era lo mío, que ese era mi lugar como profesión...»

«...El título profesionalizante sigue siendo un desafío. Ha cambiado el contexto, la forma de estudio y sobre todas las cosas la tecnología».

«...Valoro el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles...»

«...Le plantearía a las nuevas generaciones que tomen todos los contenidos como un punto de partida, que a partir de ese saber puedan reflexionar, que traen saberes que pongan en situación y a partir de ellos puedan construir importantes recorridos...»

«...Docentes que fueron formados para ayer, estamos permanentemente abordados por una práctica que cuando llega la teoría a veces llega tarde y ya se ha modificado». Ver los emergentes, las herramientas, recursos para estos nuevos desafíos y escenarios».

«...Imagino escenarios cada vez más desafiantes y complejos...»

«...Rescataría de la historia el compromiso con la tarea y la consideración a la fuerza que tiene la palabra.»

«...Las oportunas decisiones fueron las que me ayudaron a acompañar a los colegas en territorio, una

educación con arraigo...»

He aquí la importancia de la reflexión de algunos dichos en las palabras de la Prof.

Prof. Ana España. ISP N° 28 «Olga Cossettini». Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-prof-ana-espana/>

«Quien ha hecho clase lo sabe. La hermosura es el aliado más leal de la virtud del docente.»

Gabriela Mistral

El compromiso docente ético y estético con las novedades y el movimiento implica una permanente revisión, allí donde los encuentros con otros se renuevan desde la pasión e implicación en la enseñanza.

El orden de la novedad acontecida por la presencia de la creatividad y la libertad abre horizontes cercanos a través de las palabras sentidas de la Prof. Ana España del ISP N°28 «Olga Cossettini», quien ofrece al colectivo del nivel superior un momento para atesorar.

La Prof. Ana España nos alienta a través de su relatoría a la desconstrucción permanente en la interpelación reflexiva de sus matrices en potencia a un futuro. Agradecemos profundamente su relato en primera persona, son sonidos únicos y originales.

Mediante su decir expresa:

«Me encanta pensar que me dedico a enseñar. Me gusta estar adentro del aula y enseñar. Me identifico con mis abuelas ya que las dos eran maestras. Hay algo que vuelve a mí en ese sentido».

«Es increíble como quedaron grabadas cuestiones en mi corazón. Mi versión de estudiante era ser obediente. Celebro la interpelación, por eso creo que la versión del conocimiento que estamos enseñando que tiene que ver con lo provisorio, con lo problemático nos impulsa a entender la enseñanza desde este desafío. La visión tiene que ser más integral».

«A mí me marcó la posibilidad de ingresar a otros mundos, el mundo de la “espiritualidad”, porque una de las cuestiones fuertes desde el vínculo tiene que ver con la respiración, la meditación, el yoga. Con una mirada más holística de la enseñanza. Me gusta verme en las versiones de los docentes, como fue mutando a través del tiempo. La versión de una misma vaya siendo diferentes y que apostemos a que la mirada de la formación docente es integral y que abarca muchas aristas. Ahí fui encontrando que en el arte y en el pensamiento crítico es otro acceso para salirnos de la cuestión prefigurada de lo que estamos acostumbrados».

«Necesitamos desestructurar, reinventar. Dar clases es una aventura de experiencias. Y en esa aventura de experiencias está lo cognitivo, lo sensorial y también la posibilidad de abrir y generar algo diferente. En cada clase me pregunto, qué es lo que se pierden los que no están. Como pregunta reconstructiva de estar ahí. Sigo disfrutando todavía de estar ahí».

«Imagino una ruptura de los tiempos y de los espacios, que ya no vamos a estar sentados en fila mirándonos la nuca, aulas donde realmente haya un estilo de producción, donde cada encuentro de enseñanza sea experiencial, un currículum que proyecte hacia lo que va a ir pasando a futuro, aulas repletas de amor, de sonidos y de sensaciones que nos permitan una construcción original».

«La enseñanza y el aprendizaje son actividades maravillosas pero que las hacemos colaborativamente y en la manera de cocreación. Que lo que hacemos es habilitar escenarios pero que en estas nuevas formas sino hay quien decida asumir ese protagonismo vamos a quedar en una simulación que rodee lo que sucede. Por eso me parece que hay un aspecto cognitivo pero que también podemos apelar a lo emocional, lo interactivo, lo ecológico y por qué no con lo que no se puede explicar y siempre sucede desde un lugar mágico y que siempre sucede cuando creemos que va a suceder».

«La educación superior es un desafío muy grande porque es una decisión estar ahí y porque hay una cuestión que habilita el ejercicio de algún tipo de práctica. La educación superior permite acceder a la formación desde un lugar más universal. Hay un desafío de desarrollo personal y profesional que hay que pensar desde lo disciplinar y desde lo práctico. En este último tiempo se ha dado mucho valor a la educación superior».

«Cada día es una nueva aventura. Pienso en qué puedo llevarles? ¿De qué manera podría ser? ¿De qué manera se transita algo que sea diferente?. Saber que estamos siempre en continuo movimiento y eso hace que sucedan otras cosas. Nada permanece estable pero si hay algo que llevamos adentro como una llama siempre encendida, como un entusiasmo grande».

Prof. Oriana Mazzoni CIPES. ISEF N° 11. Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-cipes-oriana-mazzoni/>

Perteneer indica tiempo y espacio. Dejar entreabierto la puerta permite que el aire se anime y entre. Y desde allí se trazan los caminos que nos delinean, en este caso, profesionalmente.

La oportunidad de compartir la vida académica y vislumbrar un nuevo espectro de medios concretos abre matices inesperados.

Que cada uno se acomode allí adonde pertenece, siembra y vuelva a empezar.

Que en cada relato de la Prof. Oriana Mazzoni CIPES en el ISEF N° 11 de la ciudad de Rosario, encontremos esas coordenadas que nos recuerdan qué fuimos y quiénes somos.

La Subsecretaría de Educación Superior presenta una nueva pertenencia. Va con ella nuestro reconocimiento gratificante por sus palabras:

«Los primeros encuentros en la primaria nos marcan a todos, siempre ese primer contacto, la contención. Por eso yo creo que la Profesora de Educación Física de la primaria me marcó...digo, para mí las instituciones fueron siempre mi segundo hogar, así lo sentí con esta profesora y más adelante, me di cuenta de la vocación, de la pasión de la empatía, escuchar al otro ...ESO ME MOTIVÓ A SER DOCENTE...»

«Para mí en un momento era impensado sobre todo venir de padres que no habían podido estudiar ninguna carrera o cursar una carrera terciaria. La verdad la motivación vino extra, y es importante tener esa motivación desde casa».

«Yo creo que a mí me motivó básicamente el Instituto, lo que fue el lugar...yo me sentí muy contenida, sentí un lugar de pertenencia».

Prof. José Manuel Candia, CIPES del ISP N° 64 Ana María Fonseca. Santa Fe.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-cipes-jose-manuel-candia/>

Voces representadas, organizaciones activas y mediaciones cantantes hacen lo necesario para la manifestación en la vida en los Institutos de Educación Superior.

El papel vital de agentes proveedores de cambio es nodal. Así lo plasman y transitan las organizaciones de los centros de estudiantiles.

La Subsecretaría de Educación Superior invita a la escucha de la biografía del Prof. José Manuel Candia, CIPES del ISP N° 64 Ana María Fonseca.

Agradecidos por su relato dignifica a los y las estudiantes a través de sus fragmentos:

«Mi madre Beatriz, durante muchos años trabajó en una ONG en Santa Fe, daba apoyo escolar en barrios vulnerados socialmente. Ella sin tener una formación pedagógica por muchos años trabajó en los ámbitos de educación no formal en barrios populares. La acompañaba desde chico y al verla tan interesada en la vida de los chicos y chicas empecé a ver que para mejorar algunas situaciones hay que involucrarse de alguna manera. Por eso mi respeto hacia el rol docente.

Una profesora de historia de la escuela secundaria, a quien tomé como ejemplo y hoy la reemplazo.»

«Mi último año como estudiante fue en pandemia, muy afianzado en las amistades. Es importante la convivencia para la cursada. Hay estudiantes muy interesados por la participación, la lucha política estudiantil, encuentros para generar espacios culturales. El compañerismo, la empatía, el respeto, la solidaridad.

Con la lucha en el colectivo estudiantil el respeto por los valores, la responsabilidad en el estudio y saber que eligieron una carrera que requiere de un compromiso social y aportar un grano de arena para un mundo más igualitario».

«La obra de Juana Manso es importante rescatarla porque es significativa y adelantada a su época. Si pueden estudiarla en detalle es sorprendente. La faceta de San Martín de educador como Gobernador de Cuyo y protector del Perú que entendida a la educación relacionada con la libertad y como proyecto de avance de la cultura, de la empatía y de la igualdad. Quería ampliar la educación a todos los sectores de la sociedad».

«Me recibí en pandemia y rescato los espacios virtuales y las herramientas tecnológicas para adelantar los tiempos y los espacios. Hay que empezar a formarse e indagar en las herramientas digitales como recursos didácticos para colaborar en la formación».

Prof. Aldo Ruiz. Supervisor.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-supervisor-prof-aldo-ruiz/>

Nosotros
Seguimos creyendo
En los asombrosos poderes
Del abrazo humano
Volví a casa al anochecer
y lo encontré como lo había dejado:
jaula adentro,
pegado a los barrotes,
temblando del susto de la libertad.
Nosotros / Eduardo Galeano, Uruguay.

La vida académica es forjada por múltiples factores. Después del paso del tiempo se abarcan y soslayan algunos más que otros.

En ese andar las huellas de los que nos precedieron, sus ideales, sus ejemplos abren paso a la acción de recordar.

Y desde ese pasado vivido con la mirada en un futuro prometedor y la esperanza en este presente continuo, cambiante y verdadero es que nos manifiesta su voz el Sr. Aldo Ruiz.

La Subsecretaría de Educación Superior se engalana mediante este nuevo espacio a través de la

vivaz palabra del Supervisor Aldo Ruiz, quien nos deja como precedente un generoso recorrido para disfrutar.

Se invita a contemplar cada pensamiento transformado en frases y palabras testimoniales de vida:

«Por aquella época en San Justo se empiezan a implementar las carreras de Educación Superior, en esa oportunidad se apertura el Instituto Superior N 20 que ofrecía la Carrera de Profesor en Ciencias económicas, yo había cursado mi secundario en una escuela de comercio, y bueno haciendo memoria en las huellas dejadas de esos formadores en secundaria diría que reafirmaron mi vocación para estudiar esa carrera».

«Las similitudes con el estudiante de hoy más allá de las diferencias sociales, históricas y culturales, creo que la similitud está en el entusiasmo, la dedicación, el esfuerzo, los ideales que uno persigue podríamos decir utopías las encuentro semejantes con los jóvenes de hoy.

En cuanto a dedicación y esfuerzo a lo mejor no es tan constante como años atrás, pero bueno serían mínimas en término de diferencias. Quiero valorar las semejanzas».

«Creo que los escenarios educativos por venir son responsabilidad nuestra que estamos en el sistema, generar una sinergia con las nuevas generaciones en tratar de construir constantemente. Lo definiría como un proceso en constante construcción.

Lo que más me motivó a incursionar en la educación superior fue tener los primeros practicantes, donde uno tuvo la responsabilidad de acompañar de andamiar a ese estudiante que estaba en formación a ese docente que era estudiante, es decir que a su vez tenía la función de docente, esto me fortaleció en el ingreso y permanencia del sistema formador».

«Una de las tres palabras que pensaría sería la construcción pensando en el crecimiento del sistema, la dedicación porque va más allá de la hora cátedra que pueda tenerse y la pasión más allá de la formación o capacitación que se pueda tener se tiene que sentir la pasión por enseñar y acompañar al otro».

Prof. Ivana Romero. Supervisora.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-prof-ivana-romero/>

«Y al fin todas las cosas las vez como soñando:
El hombre, la mujer, el coche, la arboleda.
El mundo, en torbellino, pasa como rodando.
Tú mismo no eres más que otra cosa que rueda...»

La calle de Baldomero Fernández Moreno

La supervisora nos habla de *transformación*. Un término de continuidad, perpetuación y puesto en diálogo.

Es desde allí donde se concibe su línea histórica docente plasmada en la metaformosis. El cambio y el tiempo inexorable que traspasa la vida de los educadores, los estudiantes, las personas que transitan los espacios educativos y las causas concretas que para llevarlos a cabo trabaja a diario.

Otra palabra con nosotros, otro decir manifiesto y un nuevo aprendizaje en la biografía de este mes de reconocimiento explícito de la Subsecretaría de Nivel Superior.

Sus relatos expresan la historia, la trama, sus pensamientos y sentimientos mediante palabras plenas de sentido:

«Es un trabajo de transformación que siempre nos mantiene en movimiento. Entré por casualidad en la docencia y después me enamoré».

«Estoy convencida de que fue la mejor elección, es un ejercicio que tiene que ver con lo ético, con lo profesional y desde la empatía. El rol básico es la transformación».

«Los escenarios educativos siempre están en movimiento, cambiante y a favor. El estudiante tiene una ventaja hoy para interrumpir, son más libres».

«Los estudiantes buscan resultados y no fundamentos del conocimiento. Tenemos que trabajar para jerarquizar la educación superior, tenemos que sostener, recuperar y potenciar el vínculo con el conocimiento».

«Uno es un ser inacabado que tiene que mirar, observar y escuchar desde lo profesional y desde lo personal a través de un vínculo de amorosidad y respeto. Para los educadores, siempre palabras de reconocimiento».

Prof. Analía Massera. Supervisora.

Acceso al link: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-prof-analia-massera/>

La Sra. Supervisora Analía Massera nos regala sus palabras a través de su nutrido testimonio de vida profesional.

Acompañamiento, continuidad, apertura, conexiones, miradas. Palabras sentidas, vividas, donadas.

Un nosotros que se tiñe con la luz de los años y la experiencia del camino atravesado. El entusiasmo continuo y la apertura al aprender siempre.

La Subsecretaría de Nivel Superior agradece una vez más y llena el espacio de posibilidad a través de esta manifestación.

Palabras resonantes:

«A mi vocación la fui construyendo a lo largo de los años desde la propia experiencia en la docencia, en la dirección, con otros que me ayudaron y apoyaron, que me acompañaron. Trabajar con el otro marcó mi vocación docente, desde las igualdades y diferencias, desde la escucha y el diálogo. La carrera docente me fue enamorando a lo largo de los años».

«La carrera docente es un estudio continuo».

«Los jóvenes de hoy están más dispuestos y abiertos al cambio. Pero esto no pretende ser un juicio de valor, solo intento remarcar diferencias entre aquella escuela más individualista, con generaciones marcadas por ese individualismo, y esta que es una escuela más inclusiva, que mira las trayectorias, más conectada, con estudiantes más solidarios».

«El gran desafío educativo de hoy es incluir a aquellos que la tecnología excluye. Abrir miradas. Hay que repensar la escuela y su sentido.

En el nivel superior hay que aprender a trabajar desde un modelo híbrido, bimodal. Tengo una mirada esperanzadora en que esto sea posible».

«Los docentes deben acompañar las trayectorias individuales, desde una gestión que mire las múltiples entradas y salidas, fortaleciendo la institución desde las tecnologías, lo que lo hace muy complejo».

«Les digo a los futuros docentes que se enamoren de la tarea docente, que la vocación docente se construye a lo largo de los años, que va enamorando. Que tienen que estudiar, salir de los bordes, construir equipos de trabajo, innovar, entusiasmar».

Prof. Claudia Ortega. Supervisora.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-supervisora-claudia-ortega/>

Ser profesor es un compromiso político, ético y estético con los nuevos que se desarrolla en un contexto histórico.

Oficio que está en permanente revisión, donde los modos de encuentro con los otros y con el conocimiento se siguen renovando en los procesos de transmisión.

Oficio donde la pasión sigue intacta, la implicación y el compromiso, el deseo por construir vínculos con los estudiantes y el conocimiento, hacer presencia, estar ahí y que algo del orden de la novedad acontezca para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Estas son algunas de las palabras que la Supervisora de nivel Superior Licenciada Claudia Ortega pone en consonancia para situar su mirada y la de su trabajo frente a la docencia.

Las mismas nos acercan a una entrevista que, frente a su posicionamiento en el mundo devela su impronta.

Con nosotros su voz, su historia y su caleidoscopio profesional con la palabra sentida:

«Un giro muy fuerte fue mi interés por lo institucional. Uno no nace docente sino que se hace docente en las tramas y en los vínculos. Allí elegí la docencia y me fue enamorando.»

«En la facultad era una gran crítica de la escuela en especial a partir de las intervenciones cuando trabajábamos con niños y veíamos injusticias que se daban en nombre de patologizarlos, de maestras que en su momento por falta de formación, por no tener proyectos de formación permanente, no tener otros que la ayudara a revisar sus supuestos, el niño era identificado como un problema y en realidad el problema era otro».

«Creo que siempre hay aspectos en común y diferencias porque cada época social postula formas diferentes de ser joven. Se ha reforzado signos de valoración de modos juveniles, una estética en general donde se valora el paradigma de lo joven como lo deseable. La juventud es una etapa donde el sujeto esta en vía de constitución. Donde está ensayando un modo de procurarse un lugar de donde pararse para afrontar el mundo de los adultos. La juventud es una etapa de ambigüedad, de ensayo. En mi época había menos dudas, era un mundo donde tenía más claro lo que quería. Había más mandatos, más prescripciones que cumplir. Creo que ahora es un mundo más libre, donde hay mayor libertad de elección, quizás menos oportunidades porque es más injusto y más difícil.»

«Les plantearía que sean felices con lo que tienen y con lo que son. La base es el amor, amor por lo que haga, amor por lo que elijan, amor al prójimo y amor al mundo. Les diría que conserven ojos de niños, ojos de infancia».

«Tener habilidades y confianza en las propias posibilidades, en el vínculo con otros, en el respeto por las condición humana. Estudiar siempre, formarse siempre».

«Amor al mundo, amor a lo que haces, amor al otro».

«En tiempos sociales donde prevalecen actitudes individualistas hay que recuperar la idea de trama. En las tramas históricas de la formación recupero la lucha y el compromiso político y ético como espacio colectivo. Transmitir es compartir lo sensible. Nadie construye una nueva realidad en soledad. Recuperaría la trama de las pasiones, del amor, del compromiso».

«Las oportunas decisiones me enseñaron a no tener miedo al cambio. Porque ante el cambio hay dos cuestiones, miedo al ataque y a los patrones conocidos. Aprendí a confiar en mí, a estudiar, a cultivar el

amor al trabajo, al desapego. Uno cumple una misión, a desapegarse. Aprendí que nada me pertenece en el orden de lo laboral. Lo que vale es lo que se construye colectivamente».

«Es uno de los oficios más lindos que se puede elegir. Es bueno encontrarnos, estos modos de estar cerca, de sentirnos cerca, de estar ahí, aquí y ahora pisando el terreno. Afinando el oído. No den todo por nombrado ni todo por conocido. Despojarnos de certezas y siempre estar atento al rostro del otro que nos interpela».

Prof. María Alejandra Grenón. ISPI N°4020 San Roque, Santa Fe

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-directo-ra-prof-maria-alejandra-grenon/>

Es el tránsito lo que nos convierte en itinerantes y desde allí la realidad construida como colectivo. La conexión con ese otro que conmueve y resuena en la aspiración que humaniza ser docente cada día.

Allí es la libertad responsable que trasmuta el afuera y lo envuelve en un adentro en el mágico instante de enseñar.

En los sonidos de la vida docente se plantean cambios permanentes: algunos trascendentales y otros cotidianos pero determinantes.

La subsecretaría de Educación Superior homenajea a cada uno y una de las/os directivos Santafesinos mediante un ciclo de conversaciones a través de entrevistas. En esta oportunidad la Prof. María Alejandra Grenón ISPI N°4020 San Roque de Santa Fe nos inscribe en contacto con su saber y hacer desde una perspectiva de diálogo al futuro.

Palabras testimoniales:

«Mi camino ha sido muy variado, sinuoso y muy rico.

Ser docente se descubre, es una profesión que tiene mucho de siembra, de amor, compromiso y de esperanza. En el abrazo que tiene el aprendizaje».

«Los jóvenes hoy tienen otra mirada y los tiempos son diferentes, el manejo de la frustración. Que disfruten la etapa de estudiante para hacer un trabajo comprometido con el otro».

«Hay mucha cercanía de la información pero faltan los tiempos de reflexión y comprensión. Un nuevo escenario es pensar una escuela donde se pueda fortalecer lo que estoy leyendo. Hay que pensar una escuela más cercana a la vida real y proyectarla a futuro. Nuestros alumnos se merecen que volvamos a pensar en la escuela.»

«En nivel superior hay un gran potencial y la tecnología en algunos abre cercanías y habría que resignificar su valor para darle más oportunidades a todos. Que la tecnología sea una herramienta que potencie la posibilidad para todo».

«Recuperar la pasión, volver a enamorarnos de nuestra vocación. Es fundamental sembrar la pasión porque la complejidad del aula es mayúscula. Recuperaría el compromiso, los tiempos. Los docentes somos eternos estudiantes».

«La vida es un conjunto de decisiones con otras personas, en el colectivo docente. Las instituciones pueden avanzar desde el equipo, el compromiso por la tarea. Humanizando a la educación.»

Prof. María Claudia Villarreal. Escuela Normal Superior N°34. «Dr Nicolás Avellaneda», Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-regente-lic-maria-claudia-villareal/>

«Recuerdo que me maravillaba ver a mi madre preparando sus clases en la mesa de la cocina de la calle Colón, toda la mesa cubierta de figuras, de letras, de colores...»

Mg. María Claudia Villarreal

Predicar con el ejemplo...

Aprender de otros y junto a otros.

La historia de vida marca senderos de los que se imprimen territorios habitables que nunca dejamos de percibir aún a través del tiempo.

Son herramientas históricas culturales y válidas para entender el proceso de profesionalización docente.

Son sabores y perfumes que determinan las imágenes de la bitácora propia que determina las decisiones de ser docente.

Desde allí y con su legado profesional hasta el momento nos pone manifiestas palabras la Licenciada María Claudia Villarreal, Regente de la Escuela Normal Superior N°34. «Dr Nicolás Avellaneda» de la ciudad de Rosario quien gentilmente acerca su testimonio para la apertura a la escucha.

Desde la Subsecretaría de Educación del Nivel Superior nuevamente invitamos a las sensaciones que demarcan pasados y presentes continuos.

«Recuerdo que me maravillaba ver a mi madre preparando sus clases en la mesa de la cocina de la calle Colón, toda la mesa cubierta de figuras, de letras, de colores.»

«Recuerdo el club de niños pintores que había impulsado mi madre, crayones, acuarelas, marcadores desplegados al aire libre sobre el pasto verde del jardín Materno. A veces me veo en las caras de los estudiantes, en algunas preguntas y respuestas de los estudiantes.»

«En cuanto a los jóvenes de hoy no puedo pensarlo en principio homogéneo, hay vidas, hay biografías, en algunos casos muy duros.»

«No podemos desconocer las brechas y las desigualdades de acceso a la información, por eso pienso en las políticas públicas y la responsabilidad de democratizar el uso y apropiación de las tecnologías de la información por parte de los jóvenes que participan en redes que leen en forma diferente. Ahí deberíamos estar los docentes para orientar la lectura crítica del material que llega o invade.»

«Los caminos no son lineales, las trayectorias son particulares, dinámicas, complejas, se construyen y reconstruyen, tenemos que pensar en trayectorias reales, acompañar los procesos [UdW1] particulares. Promover trayectorias colectivas, apostar al encuentro con otros, y desterrar los imaginarios magistrales vinculados a la idea de clase individual, de la imposibilidad de que no tenes el perfil de ser docente.»

«Siempre disfruté trabajar en instituciones situadas en espacios diferentes.»

«Una posible decisión oportuna en mi trayectoria docente se puede vincular a una experiencia existencial... un profesor dijo que se estudian los huecos de la autobiografía, porque la investigación y la docencia.»

«Descubrí la Antropología que me permitió articular mis pasiones que son la docencia y la investigación y por otro lado empecé a incluir categorías de la disciplina antropológica en las problemáticas sociales.»

«El camino recorrido me vuelve a la historia, la recupero y la vuelve desde otro lugar».

«Ahora sí el desafío de pensar en formadora de formadores y pensar junto a los estudiantes que el docente se va construyendo y esa construcción es dinámica, abierta, siempre es colectiva y esperanzadora».

«La educación y las ciencias sociales construyen una oportunidad para todos de poder aceptarlo, de comprender y entender el mundo y de luchar para transformarlo hacia relaciones más justas e igualitarias».

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

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-director-prof-walter-pighin/>

Actores constructores de un Nivel Superior que alienta, orienta y estimula un presente con derechos y justicia social, testimonio del compromiso y la pasión por educar, donde la gestión y la docencia se consolidan a través de su propia historia.

Actores creadores de grafismos peculiares de escenarios complejos, donde se determina la posibilidad de potenciar recorridos, inscribir diseños genuinos para un mundo común donde la recuperación es la traducción de la potencia.

La Subsecretaría de Educación Superior, tiene el agrado de ofrecer un momento de diálogo homenajeando a los directivos del nivel y agradeciendo su trabajo a través de narrativas biográficas con voz propia.

En esta oportunidad el Sr Director Prof. Walter Pighin del COLEGIO SUPERIOR N° 42 «Dr. Agustín Luis Rossi» de la localidad de Vera invita a escuchar con voz propia fragmentos de su biografía:

«Ser docente es algo que uno lleva muy adentro, muy profundamente creo que una de las cuestiones que yo creo que me motivo fue principalmente que a partir de la educación podemos generar cambios, y en esto tuvieron que ver mis maestras de primaria, y profesores del secundario, especialmente algunos no todos, principalmente estos profesores que nos enseñaron que a partir de la educación uno puede sembrar otros caminos, que pueden existir caminos distintos, y obviamente esos son los docentes que nos han marcado a fuego y que atraviesan toda nuestras trayectorias tanto como estudiante...

Son justamente ellos los que han forjado justamente esta idea de que es posible cambiar a partir de la docencia algunas cuestiones que consideramos que pueden ser distintas».

«Hay más diferencias tal vez que semejanzas, por suerte hoy en estas coordenadas del tiempo podemos decir que el estudiante de hoy está atravesado por muchos más derechos quizás o se visibilizan muchos más derechos que nosotros tuvimos en nuestra época, en la época de estudiantes».

«A mí me tocó atravesar mi educación primaria en la época de la dictadura militar, obviamente era muy chico y en la escuela secundaria a pesar de ya estar en tiempos de democracia más plena estos miedos de conformar los centros de estudiantes por ejemplo de poder participar activamente, a pesar que no había ningún impedimento por parte de la Institución, esos temores que ahora no lo tienen obviamente, pero sobretodo cuando un estudiante de educación superior la mirada no estaba puesta en el estudiante, salvo en algunos pocos docentes que sí nos miraban como personas, esta idea del estudiante sálvese quien pueda, la cultura individualista, no se hablaba de trayectorias, y los jóvenes

de hoy creo que tienen estas posibilidades de saber que están atravesados por los derechos, que sus trayectorias son respetadas, creo que ver estas cosas son muy importante a la hora de ver las coordenadas del tiempo».

«En primer lugar hay que decirle a estas generaciones esta que se logró conquistar que tienen que ver con luchas de muchos años y tienen que ver que luchas de muchos estudiantes, la triste historia de muchos estudiantes de la historia argentina, la noche de los lápices, la noche de los bastones largos, tienen que ver con esas lucha y el logro de muchos de estos derechos hoy... y que son ellos los que deben defender estos derechos conquistados».

«Esas personas que me han marcado con esas ideas a partir de que el otro es un sujeto de derecho, y que el otro tiene nombre, tiene apellido, es un ser, es una persona con sentimientos, que está atravesado también por miradas, por ideas».

Prof. María Paula Carignano. ISPI N° 9110 «De la sagrada Familia», Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-directora-lic-maria-paula-carignano/>

Promulga la canción «Carta en Trama y desenlace» de Jorge Dextler: «amar la trama más que el desenlace, eso me enseñó esta profesión».

Así lo promueve la Sra Lic Maria Paula Carignano ISPI N°9110 «De la sagrada Familia» de la ciudad de Rosario, quien en forma gentil y predispuesta nos abrió juego a la palabra entrevistada.

La docencia es camino transitado con certezas y avatares. Un multi espacio de crecimiento e innovación. De aciertos y no tanto.

Es trama segura de entendimiento y poder, trama de significación y nuevos propósitos.

Y desde allí se entrelazan nuevos deseos, nuevas sensaciones, nuevas necesidades para redefinir lo que vendrá con lo que hay.

Recogemos a través de ella palabras a través de las oportunidades de su historia vivida y construida.

Como acto de gratitud el Blog de la Subsecretaría de Nivel Superior se complace en presentar a una nueva voz en esta celebración del mes del educador.

Las palabras de María Paula resuenan a viva voz:

«Provengo de una familia de docentes. La docencia era parte de mi realidad cotidiana y familiar».

«Estamos todo el tiempo en tramando subjetividades. Lo singular se sostiene con otros».

«Lo significativo es el vínculo que establecemos con los estudiantes».

Si creemos que los estudiantes pueden ya los estamos habilitando para que puedan. Antes había trayectorias de vida mucho más equilibradas, ahora navegamos sobre un mar de incertidumbres.

«Los jóvenes conocen la vida en democracia, con todo lo que ello puede generar. Se hacen escuchar, tienen la capacidad de utilizar la circulación de las palabras».

«Durante mucho tiempo la educación fue un privilegio para unos pocos. El acceso de Nivel Superior se abre a otros estratos que históricamente no pertenecían a partir de la obligatoriedad de la educación secundaria».

«La educación superior empieza a percibirse socialmente como un bien público, como derecho indivi-

dual y colectivo a la vez. La educación superior está en un proceso de democratización garantizando las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de nuevos sectores sociales».

«El acceso a un título de nivel superior es garantía de hallar un trabajo en la formalidad. “El entramado de la propuesta de los institutos y las intencionalidades del estudiantes con sus propias historias de vida para incorporarse a la vida profesional».

Prof. Gustavo Gauna. IES N° 25 «Beppo Levi», Puerto Gral San Martín.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-director-prof-gustavo-gauna/>

Formar parte de la trama y pertenecer indica un tiempo y espacio particular. Dejarse afectar por los nuevos aires que se animen a desafíos y entrelazan caminos delinea la función del director en este tiempo particular.

La oportunidad de compartir la vida historiográfica vislumbrando un nuevo horizonte de posibilidades concretables permite pertenecer, sembrar y volver a empezar.

Que en cada relato del Sr Director Prof. Gustavo Gauna del Instituto Superior N° 25 Beppo Levi de Puerto Gral. San Martín, encontremos esas coordenadas que nos recuerdan qué fuimos y quiénes somos.

La Subsecretaría de Educación Superior presenta un nuevo relato a voz propia con un reconocimiento gratificante mediante sus palabras:

«Mi vocación nace a partir de emprender en mis primeros años una academia privada para enseñar computación a los adultos. Con ello me di cuenta de que lo mío era enseñar».

«Como jóvenes hace 30 años éramos más estructurados. No nos animábamos a replantear cosas. Los jóvenes de ahora tienen muchas más posibilidades de elegir una carrera, ya conocen generalmente de lo que se trata».

«A los nuevos jóvenes les digo que aprovechen la oportunidad de transitar el camino junto con los docentes, momentos que antes parecían muy difíciles. Y háganlo sin perder el vínculo».

«Veo para los próximos años una educación superior donde la hiperconectividad va a cumplir un rol importante y trascendental, veo una educación híbrida entre lo virtual y presencial, pero donde la presencia del docente es fundamental».

«Las tramas educativas en estos años se han expandido y fortalecido, con aperturas hacia la comunidad, los actores sociales y otros organismos. Las tramas de hoy se cruzan con las biografías estudiantiles».

«A los jóvenes de hoy les digo que valoren las oportunidades que tienen hoy para estudiar en el nivel superior. Tienen cerradas a los largo y ancho de toda la provincia, las cuales son públicas y gratuitas; tienen el boleto estudiantil gratuito y normativas que permiten el ejercicio de la trayectoria particular. Aprovechen esta oportunidad única».

Prof. Pedro Dabin. ISP N°16. «Dr. Bernardo A. Houssay», Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-director-dr-pedro-dabin/>

El tiempo de la construcción y recreación permanente por los significados de la historia lanzadas al mundo de la enseñanza presentan espacios y alojamientos trascendentes, allí donde los gestos auto-

biográficos nominan con carácter propio, dando un lugar y habilitando la escritura de la propia historia con el sabor de la trama vivida.

Los enigmas que mueven posibilidades a través del paso del tiempo se instituyen como interpelaciones históricas sociales, relatos de vulnerabilidades profundas, disrupciones necesarias y acontecimientos que imprimen signos de los tiempos.

La Subsecretaría de Educación Superior, tiene el agrado de invitar a la escucha de un testimonio de compromiso del Sr Director Dr Pedro Dabin, del Instituto Superior del Profesorado N° 16, Bernardo Houssay de la ciudad de Rosario.

El Dr Pedro Dabin invita a la recuperación de su trama a través de su propia historia mediante sus relatos de enseñanzas y fragmentos sentidos de su propia vida:

«Desde mi propia biografía escolar mi vocación nace desde mi trayectoria escolar iniciada en el secundario, gracias a docentes que pusieron la mirada en el campo de lo popular, en las villas, en los barrios».

«Hay que acompañar a los estudiantes en su trayectoria, para que desde aquí puedan generar cambios en sus vidas, como la educación generó en mí».

«En los nuevos escenarios educativos espero que entremos todos y todas, donde las nuevas TIC's no dejen nadie afuera. Veo una educación superior donde lo presencial y lo virtual va a estar presente, con prácticas innovadoras, con una América Latina integrada. Espero una educación integrada o la espero».

«Veo oportuno entrenar la educación superior de profesorado con la educación superior universitaria, con tramas colectivas y concretas, con nuevas prácticas; donde la educación continua sea fundamental. Una trama con otros y con los otros».

«Creo en una educación docente inclusiva. Con un capital cultural posible».

«Les digo a los futuros docentes que estén preocupados por el *otro*, que sientan con el *otro*, que sean docentes hospitalarios y acogedores, que estén dispuestos a escuchar, sobre todo a los que más lo necesitan. Estar, no en el mero hecho de estar, sino desde la presencia y acompañamiento real».

«Estar con el otro y compartir, formarnos científicamente, desde la práctica, pero también desde la empatía con el otro».

Prof. Rafael Alberto Neiro. ISP N° 62 Angela Cullen. San José de la Esquina.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-mg-rafael-alberto-neiro/>

La flecha aguda del crono con el aroma del pasado vivido en el presente provoca el placer del encuentro con procesos, símbolos y palabras que se expresan mediante las historias de vida profesional a modo de bitácora.

Revisitar la instancia de la letra con los nombres que hacen la historiografía de los tiempos se escribe con la pluma de la exquisitez de la docencia.

Otorgar significados al legado de la enseñanza revive en palabras y manifestaciones episódicas la crónica autobiográfica como tesoro generacional que trasporta el tiempo de los profesores y profesoras del nivel superior santafesino que se apasionan por enseñar a enseñar historia.

La Subsecretaría de Educación Superior tiene el honor de compartir la crónica a modo de entrevista

del Mg. Rafael Alberto Neiro, del ISP N° 62 Angela Cullen. San José de la Esquina, quien nos ofrece su experiencia de vida académica, pensamientos y valores a través de sus palabras sentidas.

«En perspectiva me di cuenta con los años la importancia de mis docentes, quienes fueron precisamente quienes me marcaron. Especialmente una maestra primaria que tuve en una escuela de pueblo. Se llama Alicia Galiano muy progresista y avanzada para su época, luego un docente de instrucción cívica. Ahí decidí estudiar para ser docente. Luego mis grandes formadores en la universidad fueron los que marcaron un camino. Quería dar clases, tenía pasión por enseñar».

«Otro elemento de carácter funcional y emotivo muy importante, las Bibliotecas. Ellas eran recintos sagrados y misteriosos donde íbamos los jóvenes sumisos de fines de la década del 70 era ahí donde podíamos estudiar, leer y ahí surgió mi pasión por la lectura, la historia y las ciencias sociales».

«Las diferencias generacionales que hay entre mi época juvenil y los jóvenes del hoy».

«No soy de los que creen que todo tiempo pasado fue mejor. Quizás en mi época tal vez por la multiplicidad de factores no distractores tenemos más concentración para el estudio, más tiempo para dedicarnos a eso. Hoy las nuevas generaciones tienen otras alternativas y abanicos de recursos. Aprenden y se forman con otras características, pero la mayor diferencia que veo es que hoy tienen mayor libertad, mayor posibilidad de interpelarse, de construir un conocimiento colectivo, de desafiar, en el buen sentido, a sus docentes y a los conocimientos. En ese sentido éramos más obedientes y no lo hacíamos».

«Las nuevas generaciones incorporan los nuevos formatos educativos y las nuevas tareas de construcción de conocimiento de buena forma. Aquellos que se dediquen a la formación docente que no abandonen la pasión por la lectura, por la curiosidad. No hay edad límite para aprender».

«Eso es central, cuando hay un docente apasionado transmite pasión a sus estudiantes».

Imagino un escenario educativo en los próximos años complejo, diverso, desestructurado y espero que Freireano en su concepción central. Una tarea de descolonización. Lo imagino optimistamente en una integración docente alumno, en un constructor de conocimiento donde se pueda elaborar precisamente y trabajar en ese conocimiento y aprovechar mejor las nuevas tecnologías.

«Le auguro una riqueza en términos cualitativos a los nuevos formatos de educación que tendremos los años siguientes, es un deseo basado en una inercia racional que veo desde este presente».

«Creo que hay que trazar un hilo conductor que atraviese lo mejor del pasado argentino. La Ley 1420 que creó la generación del 80 entendiendo la educación obligatoria, la reforma del 18, la primera etapa del peronismo de la gratuidad de la enseñanza, todos los avances pedagógicos que se hicieron desde la recuperación de la democracia desde 1983 para acá.

Fundamentalmente seguir la matriz del modelo Freireano de educación popular, diversa, heterogénea, democrática y amplia sumado a los postulados de BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS Y ENRIQUE DUSSEL. Esa tarea de descolonización pedagógica es tan necesaria para todos los docentes incluidos, docentes populares. Que podamos trabajar todos para que Argentina y Latinoamérica sea la centralidad de nuestra formación y nuestra educación».

«El nivel superior tiene un proceso de crecimiento en los últimos años muy importante, hay un interés en participar y de formarse en los institutos porque son prestigiosos.

Hay un nivel de docentes que se preocupan, que trabajan diariamente y que tienen intenciones de ir mejorando su nivel de enseñanza y sus formas. Le daría continuidad a la tarea que se está haciendo. Este blog superior, la posibilidad de escribir, este podcast y la innumerable cantidad de cuestiones formativas son muy importantes para el nivel superior. Resignificaría y continuaría con esa forma».

«Las oportunas decisiones que me acompañaron en mi trayectoria me enseñaron que hay que persistir, la pasión y no abandonar nunca la curiosidad».

«En los institutos superiores los estudiantes tienen que ir a aprender, a conocer sin importar las cuestiones utilitarias de los títulos. No es que sea menor pero fundamentalmente a formarse porque todo lo demás viene después. A los docentes seguir en la misma tarea plegando por una mejor educación en términos de continua, situada y permanente que nos permita adaptar lo mejor de nosotros a los estudiantes».

«Soy un docente muy orgulloso de mi actividad, de mi profesión, soy un trabajador de la educación. Siento enorme placer de tener compañeros y compañeras de un alto nivel educativo y creo que hay que insistir en la formación continua y permanente porque es el mejor legado que le podemos dejar a nuestros estudiantes».

Prof. Mariana Morello. ISP N° 4 «Ángel Cárcano», Reconquista.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-prof-mariana-morello/>

«Porque después de todo he comprendido
que lo que el árbol tiene de florido,
vive de lo que tiene sepultado...»

Soneto de F.L. Bernárdez

Los años transitados en las instituciones, las experiencias vividas y sentidas en ellas, las diferentes maneras de respirar la otredad hacen historia.

Nos constituyen en el compartir y en las inscripciones cotidianas.

Apetencia de vínculos y encuentro en las convicciones demarcan la entrevista que, de manera agradecida y respetuosa pone de manifiesto la *Prof. Mariana Morello del Instituto Superior de Profesorado N° 4 «Ángel Cárcano» de Reconquista* para que engalane este ciclo de la Subsecretaría de Nivel Superior. Invitamos a conocer su historia:

«...Nos sumergimos en las palabras para entender lo florido y lo sepultado arrimando un poco más a las historias de vida de nuestros protagonistas. Yo creo me construí como docente, me fui descubriendo a medida que fui transitando la carrera...»

«...En la inmediatez recato en el cursado el compartir con distintas gente, distintas culturas, con otras miradas, con otras formas, con otro mundo completamente diferente al que yo tenía hasta ese momento...»

«...Lo interesante de la formación que tuvimos como estudiantes fue muy profunda en el sentido de los conocimientos y muy profunda en relación a los vínculos que nos encontremos con el otro porque solos no íbamos a aprender, el empezar a aprender con el otro, entender al otro, porque la cuestión no es individual...»

«...A las nuevas generaciones de docentes más que nada, yo les recalco siempre lo siguiente, que uno tiene que ser y tener la convicción de la enseñanza y entender, comprender básicamente el significado que tiene nuestra tarea y poder asumir la responsabilidad que conlleva ese trabajo. Porque no es algo que se pueda tomar a la ligera, porque no es algo que se improvisa si bien uno no puede o no nace con la vocación de ser docente tiene la posibilidad en el trayecto de ir encontrándose con la docencia y de poder entender fundamentales, la escuela, los docentes, los estudiantes, todos los que trabajamos en el ámbito educativo somos fundamentales para construir una sociedad mejor, una sociedad más justa, más igualitaria, más inclusiva...en el trayecto de la formación ellos tienen que entender esa responsabilidad...»

«...Me imagino los escenarios más plurales, tenemos que dar cabida a la pluralidad, en el sentido que entre y esté presente no solamente en la teoría, sino que aparezca, que nosotros la veamos...»

«...yo siento que mi formación nunca terminó, que yo estoy en constantes cambios y que no hay un solo hecho que genera un cambio sino muchos momentos...»

Prof. Judit Riquetti. ISPI N° 4005 Santísimo Rosario, Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-prof-judit-riquetti/>

«De qué sirve que un niño sepa colocar Neptuno en el Universo, si no sabe dónde poner su tristeza o su rabia.»

José María Toro

Las nuevas configuraciones áulicas demarcan un camino muchas veces, de incertidumbre.

Ante la falta de certezas, los que enseñamos, nos cuestionamos permanentemente nuestras prácticas educativas. Frente a ello buscamos soluciones para arribar a puertos deseados, viables y funcionales.

Es en esa búsqueda que nos interpela la necesidad de hacer algo más y mejor, acercar la posibilidad de dar nuevas oportunidades y propiciar espacios de esperanza para la metamorfosis, para la mutación que tenga como vía de acceso la construcción colectiva a través de una amorosidad y compromiso social que habilite.

La Subsecretaría de Educación Superior agradece profundamente la participación de la Prof. Judit Riquetti de ISPI N° 4005 Santísimo Rosario de la ciudad de Rosario, quien generosamente comparte su historia, su realidad, su visión de la educación y del sistema educativo desde la perspectiva de la Jefatura de Supervisión del nivel de educación primaria integrada con el nivel superior.

Judit nos interpela a través de su testimonio mediante palabras vividas y experiencias sentidas que atesoran su recorrido:

«Las experiencias más ricas de mi vida fue trabajar en escuelas con contextos atravesados por problemáticas muy difíciles».

«Mis amigos me ayudaron mucho en mi trayectoria, desde alojarnos desde el corazón. Las experiencias más ricas de mi vida fue trabajar en escuelas con contextos atravesados por problemáticas muy difíciles».

«La docencia es un compromiso ético y político, donde el otro se constituye en un eje».

«Las personas populares y humildes pensamos que no tenemos acceso a los estudios superiores, sin embargo hay que decirles a los estudiantes que nuestro país tiene un sistema educativo público y gratuito, una oportunidad que no todos tienen, por eso deben intentar, probar estudiar en el nivel superior. Tenemos que enseñar que todos tenemos las mismas condiciones de estar y habitar los estudios superiores».

«Debemos volver a pensar nuestra formación, pensar con otros cómo enseñamos, con compromiso ético y político. Hay que volver a centralizar la cuestión de la enseñanza: metodologías y enfoques. Hay que mirar las biografías estudiantiles, mirar que pasa allí, en cada estudiante, y siempre desde la empatía».

«Sueño con una escuela distinta, una escuela que dé respuestas a las nuevas subjetividades. Una escuela donde todos puedan estar, habitarla. Una escuela que permita la construcción colectiva. Una escuela que nos permita ser más humanos, donde puedan aprender y comunicar, dónde se sientan a

gusto de estar».

«Hay que recuperar la enseñanza, pero tomando como punto de partida las biografías escolares. Hay que recuperar el capital cultural».

«Les digo a los estudiantes que nunca abandonen la posibilidad de aprender, más allá del contexto en el que estén. La educación es fundante para la vida».

Prof. Silvana Leiva. ISPI 4026, Villa Ocampo.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/?cat=90%2C187%2C6%2C165%2C191&s=-Silvana+Leiva>

Casi sin mapa, busco lo que no sé.
 La única tierra a la vista, es la que siento bajo mis pies.
 Camino con la pesadumbre de mis viejas ideas.
 Cansada del sendero suelto amarras.
 Navego en la carabela de la incertidumbre, quizás la niña,
 mi niña se pierde en el horizonte.
 Hecho las pesadas redes en lo inconmensurable y me hundo en la vivencia
 oceánica del saber. (Perlo 2019, p. 183)

Es este momento especial en educación en que vislumbramos un cambio fundamental en el decir y hacer de nuestras praxis.

Un cambio que se debe a nuevas miradas para entender circunstancias epocales que permiten impulsar otras visiones, nuevas visiones.

Visiones que abran paso a la experiencia para perder y encontrar en los océanos que navegan nuestros saberes.

Visiones que espejan una amplia gama de potencias y lleguen a retroalimentar este presente que nos convoca.

La subsecretaría de Educación superior tiene el gusto de ofrecer la escucha de la crónica de la *Sra. Directora Prof. Silvana Leiva del ISPI 4026 – Villa Ocampo*. Con ustedes su decir, su pensamiento y experiencia:

«Nuestras biografías parten de aquellos docentes que nos marcaron a lo largo de nuestras trayectorias educativas. Grandes maestros me ayudaron en la decisión de ser docente».

«La dimensión humana fue clave en mi camino a la docencia».

«Veo hoy en los estudiantes poca tolerancia a la frustración, al fracaso. y en esto debemos trabajar docentes y directivos. Debemos ayudar a construir la identidad del ser estudiantes en el nivel superior».

«Les digo a los estudiantes que siempre acudan al otro, que se apoyen, que sepan que siempre hay una mano para ayudar. Que sean perseverantes, constantes».

«Veo escenarios educativos más complejos, desafiantes, donde todo fluye y todo es más frágil, y debemos acompañar eso».

«Es importante y valorable pensar a la educación en trama de redes. Destaco fundamentalmente pensar a la educación superior como un derecho y un bien público, hecho que se ha dado en estos últimos años. Las posibilidades que tienen los estudiantes en estos años contribuyen a la posibilidad de acceder a la educación superior».

«Las decisiones que tomamos las debemos tomar con el otro. El otro de ayuda a andar. Pensar el trabajo con el otro es la clave».

«Les digo a los estudiantes que se sepan capaces, que se piensen cómplices de una posibilidad trascendente».

Prof. Alcides Musín. ISP N° 63. «Natalia Quessus», Las Toscas.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-prof-alcides-musin/>

Hay escuelas que son jaulas y hay escuelas que son alas. Las escuelas que son jaulas son para que las aves desaprendan la técnica de vuelo, pájaros enjaulados, son pájaros bajo control, encerrados, su propietario los puede llevar a donde desee, porque los enjaulados siempre tienen un dueño y dejarán de ser pájaros.

Porque la esencia de las aves está volando. Las escuelas que aman sus alas, no tienen pájaros enjaulados. Lo que les gusta de las aves es su vuelo. Ahí les dan el coraje para volar, la enseñanza del vuelo, no la pueden dar, ya que nace dentro de los pájaros.

«El vuelo no se puede enseñar. Sólo puede ser estimulado.»

Rubem Alves

Allí donde hay docentes que aspiran alas, donde se vislumbran libertades a través del hacer y ser, es allí donde las instituciones alojan. Desde la Subsecretaría de Educación de Nivel Superior invitamos a oír palabras alas, que nos invitan a desplegar vuelo a través de la voz del *Profesor Alcides Musín del ISP N°63. «Natalia Quessus» de Las Toscas.*

Los y las invitamos a escuchar la historiografía narrada a través de pensamientos y sentimientos que atravesaron su formación y su proyección profesional. Con ustedes las frases que atesora el Prof. Musín:

«Siempre estuve convencido de que lo mío era la docencia, mi familia y docentes de la secundaria me impulsaron para que estudie ciencias de la educación. Hoy dedico mis días de enseñanza exclusivamente a la educación superior, considero que este es mi lugar».

«El empuje de la juventud, la participación, el compromiso, la pasión de eso que uno elige veo que aún está presente en los jóvenes estudiantes, aunque hoy a pesar de que existe una mayor posibilidades de acceso al conocimiento, muchas veces noto algo de desinterés».

«Hay que pensar hoy una formación para los nuevos escenarios atravesados por las nuevas coyunturas».

«Hay que recuperar la pasión por el conocimiento, por enseñar».

«Invito a los estudiantes que se queden y sigan su camino hacia la docente, que han elegido una de las profesiones más gratificantes, más emocionantes. Que no desistan frente a los obstáculos o hacia los sinsabores o fracasos».

Prof. Fabio Montero. ISET N° 18, Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-lic-fabio-montero/>

¿No será la escuela la casa de los mil espejos, una casa que nos devuelve por mil la actitud con la que

nosotros llegamos? Ser profesional es el oficio de aprender. (Santos Guerra 2001, p. 181)

Espejismos de actitudes, de saberes, de vidas pasadas y venideras.

Espejos desgastados por el paso del tiempo y otros nuevos en los que el brillo reluce.

La metáfora nos convoca a repensar las coordenadas del tiempo mediante el destiempo que atemporaliza. Es allí donde las palabras significadas por la historicidad de la experiencia y la experticia del conocimiento como valor supremo invita a revisitar su historia desde el relato biográfico.

Mediante la instancia de la letra y la polifonía de sonidos el Lic. Fabio Montero del ISET N° 18 de la ciudad de Rosario evoca a conocer su gramática profesional y docente mediante la narrativa de su vida académica transitada.

Escuchamos con deleite a través de esta nueva presentación de la Subsecretaría de Nivel Superior la historia desde la voz propia de Fabio Montero:

«El camino recorrido con distintas postas, sinuoso, de ida y vuelta, que nunca es recto ni libre de obstáculos. Es un camino de montañas. Pero donde definitivamente cuando uno tiene el interés de llegar a un determinado lugar me parece que también define ese recorrido. Recuerdo docentes de mi escuela media, en mis huellas pedagógicas tengo un abogado, un periodista y una casualidad. El objetivo de ello es poder entender y leer ese momento. Ese momento donde uno decide ir por un lado o por el otro».

«La unidad y lucha entre la formación profesional, en este caso de periodista y la formación docente. Ese camino se fue despejando de dudas hasta llegar al día de hoy donde estoy haciendo el recorrido instalado, dedicado con responsabilidad y cierto grado de felicidad. Ese camino está lleno de huellas el trabajo docente nunca se termina de definir, porque estamos reconociéndose en distintos modelos de docentes y eso también tiene que ver con nuestro compañeros y compañeras actuales. Es un trabajo que está en permanente movimiento. Un camino plagado de influencias, huellas».

«Nuestros tiempos de jóvenes y los tiempos de estos jóvenes son totalmente distintos para hacer una comparación. Esas coordenadas entiendo que la cultura, la sociedad, la política a veces las hace dispersarse y se hace difícil establecer una comparación».

«Si nosotros fuéramos jóvenes hoy seríamos como estos jóvenes. Estos jóvenes son nosotros en otros tiempos o nosotros somos estos jóvenes en estos tiempos. Las coordenadas del tiempo es el presente teniendo en cuenta el pasado. ¿Cuál es el punto de encuentro que me interesa en este momento? Es el presente porque es allí donde nos encontramos y estamos creando la pedagogía, creando esta instancia de contacto educativo, de enseñanza aprendizaje. Es en este presente».

«Entiendo que los próximos años son estos años. La perspectiva a largo plazo se hizo perspectiva a corto plazo. Hay un tiempo que se aceleró. La tecnología se ha interpuesto de una manera intempestiva».

«Esos tiempos cayeron en las escuelas como una cascada y lo tuvimos que resolver. “Los docentes no dejamos de dictar clases un solo día. Lo hemos logrado con la flexibilidad que tenemos, con el compromiso que tenemos, con la responsabilidad y la capacitación».

«Me parece interesante pensar en los años que vienen, porque acá donde está jugando la enseñanza-aprendizaje y la pedagogía en los años que viene te parece que este es el momento. La reflexión que podamos lograr ahora me parece que es el momento propicio para definir esos otros años que vendrán».

«El actual debate, es ver cómo resignificamos nuestras prácticas pedagógicas, nuestro trabajo pedagógico, como resignificamos nuestras prácticas analógicas con esta práctica digital, cómo la hibrida.

mos porque no se trata de pasar todas nuestras prácticas digitales a presenciales».

«Cómo se va a hibridar en un aula el trabajo remoto con el trabajo presencial. Es un tiempo de mucho contenido, reflexión, capacitación para los docentes y además de un análisis que no es fácil de hacer porque somos contemporáneos. Estos debates van a ser fundantes de ese tiempo que estamos viendo pero que se va a modificar».

«Lo más importante también en la toma de decisiones es entender que el conocimiento es un valor supremo. El valor de las decisiones tomadas es ir por el camino del conocimiento».

«Hay aspectos que las y los docentes del nivel superior tenemos que abrigar con mucha fuerza y es ver cómo logramos calidad en nuestro nivel y entiendo que parte de la calidad se logra con docencia, investigación y extensión fuerte».

Prof. Claudia Liva. Colegio Superior N° 50, Rufino.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-prof-claudia-liva/>

Atravesamos la noción de tiempo vertiginoso, cambiante, reestructurado, renovado, cuestionado e insondable. Allí donde se perpetúa a pesar de sus inclemencias la historicidad de la educación, se mantiene presente, erguida y vigente. Plantea un rol fundante en la sociedad y determinante en el tiempo y espacio.

Las diferentes manifestaciones de sus pasantes dejan entrever en su dialógica diversas percepciones que nos convocan y desde ahí nos interpelan en el movimiento mismo de los años.

A través de estos sucesos se abren palabras nuevas desde la experiencia de la Prof. Claudia Liva, rectora del Colegio Superior N° 50 de Rufino que esta Subsecretaría de Educación Superior tiene el agrado de presentar.

Con ustedes su relato:

«...la lectura es lo que me ayudó a formarme y a entender a los otros, hoy antropológicamente lo diría que comencé a ver la otredad, y yo creo también que la comunicación es una cuestión que tiene que ver con el dar, me gusta la profesión docente porque tiene la posibilidad de ofrecer al otro más que un saber ofrecer una dedicación, un espacio...»

«...y yo te diría mirándolo así en perspectiva es difícil tomar la coordenada del tiempo como algo específico, porque cada trayecto es vivenciado de una manera particular, la subjetivaciones son diferentes a partir del contexto...»

«...hoy el centro del eje educativo es el estudiante...»

«...también hay una posibilidad de rehacer, de opinar, y decía rehacer no como una equivocación, sino como posibilidad de tener una forma innovadora, un crecimiento. Es decir que a pesar del tiempo lo que ha cambiado mucho es la focalización y también en cuanto a lo que se puede hablar en la clase, también los formatos de las clases han cambiado por ejemplo los pupitres unos atrás del otro, hoy se trabaja en equipos, se habla de equipos, se habla de grupos, esas son las diferencias que más puedo resaltar...»

«...y las fortalezas que tienen hoy los jóvenes son muchísimas, desde la psicología cognitiva que nos dice que podemos trabajar de distintas maneras, con otras herramientas, con el análisis y fundamentalmente las inteligencias múltiples, yo tuve que estudiar todo esto después de recibirme pero creo que los aportes que han hecho Vygotsky, Bruner, a esta nueva concepción de estudiante son muy valiosas...»

«...los nuevos escenarios me los imagino muy mediatizados por las tecnologías, hoy estamos tendiendo a eso, nos lleva el tipo de mundo que estamos viviendo...y una de las cuestiones que se van a producir seguramente no en el futuro inmediato, sino más mediato es aquello de la ubicuidad es aquello de que el alumno pueda intercambiar conocimientos sin la necesidad de estar presente. Lo cual no se puede juzgar ahora si fuera positivo o negativo... pero esto es uno de los escenarios que me imagino...»

«...aunque creo que la tiza y el pizarrón o el fibrón y el pizarrón van a estar al menos como impronta mucho tiempo más...»

«...En las trayectoria mucho se va cambiando porque tiene que ver con los aprendizajes que uno va teniendo, cuando recién nos recibimos no sabemos cómo va ser nuestro alumno si bien hemos hecho prácticas de la enseñanza antes, el alumno real. Aquel con el cual vamos a estar frecuentemente es un desafío, a parte la lectura, la formación y la capacitación tiene que ver con mucho de esa definición de cómo es...»

«...Como legado a la educación superior, la primera empatía, la segunda compromiso y la tercera vocación...»

Prof. Luz Roncero. ISP N°8 «Almirante Guillermo Brown», Santa Fe.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-directora-prof-luz-roncero/>

Somos compañeros de tarea inmersos en un imaginario social a partir de los cuales... Se producen los valores, las apreciaciones, los gustos, los ideales y las conductas de las personas que conforman una cultura.

«Es el efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales. Interactúa con las individualidades. Se constituye a partir de las coincidencias y resistencias...» Díaz, E. (1996), «¿Qué es el imaginario social?», en La ciencia y el imaginario social, Bs. As., Biblos, 1997.

En esa construcción colectiva los y las docentes somos arquitectos de la estructura académica educativa.

La diseñamos cada día y en ella: mapeamos, edificamos, reestructuramos y volvemos a empezar una y mil veces. Porque nuestra vocación trata de elaborar sueños y trabajar para ellos.

Porque siempre intentamos recrear lo mejor de nosotros en los simbólicos del proceso y trascender el espacio del aula como vínculo esencial.

Su palabra edificadora nos lleva a reflexionar acerca de estas posibilidades y con ellas a la construcción.

Es el decir de la Sra Directora Prof. Luz Roncero del ISP N°8 «Almirante Guillermo Brown», de Santa Fe, quien a través de la Subsecretaría de Educación Superior nos argumenta su camino transitado.

Haciendo historia nos evoca a reflexionar en su mismo pensar:

«...pero hubo un momento. A mí siempre me gustaron los números por el tema que mi papá era bancario, gerente de Banco, y estaba en relación constante con esto y entonces un poco la definición de lo que me gustaba hacer tenía que ver con esto con los números, con lo matemático, con lo contable... pero por allá en la secundaria tuve una profesora que me marcó, digamos en lo que tenía que ver con las estrategias, los recursos, de dar esta cuestión disciplinar que yo ya tenía incorporada, como que iba ser en mí una elección de vida en relación a lo que iba ser el futuro. Ella me marcó en la elección de seguir la profesión docente, acompañada también en este arraigo disciplinar, familiar viendo a mi padre constantemente dentro del Banco e hizo que me gustaran los números y la parte contable...»

«...a las nuevas generaciones le plantearía que asuman los desafíos, los objetivos, los logros, que no son tan fáciles pero tampoco imposibles, o sea asumir los desafíos constantes, que no son imposibles y que hay que perseguirlos siempre, aprovechar siempre las oportunidades que se nos presentan, que nos marca la vida que nos da la vida y no claudicar ante las situaciones difíciles.»

«...todo esto que hemos vivido en los últimos tiempos nos ha fortalecido, nos ha enseñado a trabajar con más estrategias, nos ha permitido replantear las prácticas, la tarea de educar, la tarea de aprender, de desarrollar otros tipos de habilidades de destrezas de conocimientos, enfrentar otros tipos de capacitaciones, de aprender cosas nuevas, atendiendo siempre a las micro realidades, a los micro contextos y contextualizar todo el proceso educativo que llevamos adelante... estos escenarios que constantemente van cambiando día a día...»

Prof. Laura Mendoza. ISPI N° 4027 de Romang.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-prof-laura-mendoza/>

Paulo Freire, postula en Pedagogía del oprimido.

«La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación», sostuvo en Pedagogía del oprimido (1970).

Una comunicación de ida y vuelta, eliminando las dicotomías mediante un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo y lo fundamental del mismo, los y las estudiantes.

Una educación liberadora, con la intención de transformar la pasividad de los estudiantes e incentivar el interés por transformar la realidad.

Ellos y otros ya pensaron, probaron y aprobaron que el docente debe ser puente, crear lazos, tender redes.

Porque una de las intenciones fundantes de la es tender tramos e itinerancias que den sentido a lo que aprenden para así aprender a darle sentido a la vida.

Es así como se presenta esta entrevista que le pone palabras a algunos de los senderos transitados de la Prof. Laura Mendoza del ISPI N° 4027 de Romang que esta Subsecretaría de Educación se complace en presentar.

En su testimonio de vida recorrida y de tramos sentidos nos relata:

«...estuve pensando mucho en relación de quienes llevamos, quienes influyen en nosotros cuando tomamos decisiones y creo que la decisión de ser docente fue una mezcla entre terminar el secundario y después esto de la construcción vocacional la va llevando durante un tiempo... y si hoy te puedo contar que es el lugar donde quiero estar, es la carrera y la vocación que tengo, pero fue algo que se fue construyendo...»

«...semejanzas con los estudiantes de hoy hay muchísimo, por ejemplo que esto de la vocación es el día a día, se los ve y me veo yo, y a muchos de nosotros cuando iniciamos la carrera docente, tal vez como muchas más dudas que certezas de que si realmente esto era lo que queríamos hacer y las ganas de superarse y pensar en una profesión que también lleve a la oportunidad de trabajar. Tal vez con diferencias no veo muchas. Pero algunas tienen que ver con las adolescencias de hoy tal vez esto de elegir una carrera y dudar un poco más, pero también veo ese compromiso y ese deseo de salir hacia adelante...creo que veo más semejanzas que diferencias...»

«...le plantearía a las nuevas generaciones que todo lo que hagan lo hagan con compromiso, que la docencia es una carrera hermosa, pero que lleva cierto desgaste, que lleva muchas horas más de lo que uno piensa, que por eso luchamos....plantea justamente esto, que lo hagan porque aman y que justamente el deseo sería que lo hagan porque encuentran su vocación, pero sí que encuentren que están haciendo lo que les gusta...»

«...pensé en Educación Superior y pensé en Educación, la educación superior tiene eso bueno o positivo y alentador de tener contacto desde el nivel inicial al nivel superior, por las prácticas, por la formación, al ir a las escuelas, a los jardines, creo que eso es un contacto directo con la educación en general ...Después pensaría en las palabras pasión barra amor, el amar lo que uno hace pero ponerle la pasión y luego el compromiso, porque creo que estamos formando para intervenir en la formación de otras personas ...creo que justamente eso es la educación crear puentes para cruzar y luego ayudar a otros a cruzar...a ser mejores personas y a trabajar por un mundo mejor...»

«...La lectura es lo que me ayudó a formarme y a entender a los otros, hoy antropológicamente lo diría que comencé a ver la otredad, y yo creo también que la comunicación es una cuestión que tiene que ver con el dar, me gusta la profesión docente porque tiene la posibilidad de ofrecer al otro más que un saber ofrecer una dedicación, un espacio...»

«...y yo te diría mirándolo así en perspectiva es difícil tomar la coordenada del tiempo como algo específico, porque cada trayecto es vivenciado de una manera particular, la subjetivaciones son diferentes a partir del contexto...»

«...hoy el centro del eje educativo es el estudiante...»

«...también hay una posibilidad de rehacer, de opinar, y decía rehacer no como una equivocación, sino como posibilidad de tener una forma innovadora, un crecimiento. Es decir que a pesar del tiempo lo que ha cambiado mucho es la focalización y también en cuanto a lo que se puede hablar en la clase, también los formatos de las clases han cambiado por ejemplo los pupitres unos atrás del otro, hoy se trabaja en equipos, se habla de equipos, se habla de grupos, esas son las diferencias que más puedo resaltar...»

«...y las fortalezas que tienen hoy los jóvenes son muchísimas, desde la psicología cognitiva que nos dice que podemos trabajar de distintas maneras, con otras herramientas, con el análisis y fundamentalmente las inteligencias múltiples, yo tuve que estudiar todo esto después de recibirme pero creo que los aportes que han hecho Vygotsky, Bruner, a esta nueva concepción de estudiante son muy valiosas...»

«...los nuevos escenarios me los imagino muy mediatizados por las tecnologías, hoy estamos teniendo a eso, nos lleva el tipo de mundo que estamos viviendo...y una de las cuestiones que se van a producir seguramente no en el futuro inmediato, sino más mediato es aquello de la ubicuidad es aquello de que el alumno pueda intercambiar conocimientos sin la necesidad de estar presente. Lo cual no se puede juzgar ahora si fuera positivo o negativo...pero esto es uno de los escenarios que me imagino...» «...aunque creo que la tiza y el pizarrón o el fibrón y el pizarrón van a estar al menos como impronta mucho tiempo más...»

«...En las trayectoria mucho se va cambiando porque tiene que ver con los aprendizajes que uno va teniendo, cuando recién nos recibimos no sabemos cómo va ser nuestro alumno si bien hemos hecho prácticas de la enseñanza antes, el alumno real. Aquel con el cual vamos a estar frecuentemente es un desafío, a parte la lectura, la formación y la capacitación tiene que ver con mucho de esa definición de cómo es...» «Como legado a la educación superior, la primera empatía, la segunda compromiso y la tercera vocación...»

Prof. María Fernanda Villa. ISP N° 20 «Senador Néstor Juan Zamaro», San Justo.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-profesora-ma->

[ria-fernanda-villa/](#)

«El estudio requiere además atención, humildad, repetición, paciencia, una cierta obediencia incluso un cierto ponerse en la escucha, un cierto dejarse mandar por la misma materia de estudio. Uno de los mejores verbos que mejor corresponde al estudio es entregarse. El estudiante se entrega al estudio, el estudio nunca concluye, el estudio suspende cualquier conclusión o al menos la toma siempre por provisional. En estos tiempos se trata siempre por colocar a los alumnos en las puertas del estudio. De darles al menos una ligera idea o una cierta intuición de qué es o de qué podría ser eso de ser o de haber sido estudiante. El estudio es un desafío que nos atraviesa durante toda la vida, nos invita a pensar, a interpelar, a escuchar, a razonar, a dudar, a desear y múltiples acciones más...» Jorge Larrosa.

Itinerar voces en la provincia de Santa Fe de la formación docente implica habilitar diversidad de experiencias, bitácoras con nombres propio, sentidos trascendentales de la historia vivida y escenarios que contextualizan el presente.

La hermenéutica docente recupera la tarea de educar en la profundidad del encuentro, donde desaprobar es parte del proceso y la recreación un trazo de la escritura con tinta propia.

El colectivo de la comunidad del nivel superior se engalana a través de la voz de la *Profesora María Fernanda Villa del ISP N° 20 «Senador Néstor Juan Zamaro» de la localidad de San Justo*, quien transmite su legado profesional mediante la cálida templanza de su experiencia desde la amorosidad de calidad y la calidez del su oficio.

Con ustedes sus palabras sentidas en su testimonio profundo...

«...Emprender el viaje por la docencia... mis primeras maestras que me acompañaron en la letra cursiva que marcó algo muy significativo en mí. Mi maestra de primer grado y de secundaria me transmitieron la pasión por el conocimiento. Recuerdo a mi profesora de matemáticas, francés y literatura...»

«...Cuando decidí elegir la docencia siempre tuve el interés por transmitir, enseñar y hay algo que quizás nada tenga que ver con la docencia pero que yo creo que hubo un punto en común que es la influencia de mi padre, quien fue maestro normal, pero ejerció muy poquito y se dedicó al oficio de panadero al igual que mi abuelo. Creo que el oficio del panadero como del docente implica la paciencia, la constancia necesaria para llevar adelante una labor, además en ambos oficios se necesita del otro para aprender y esa constante compañía para lograr la autonomía...»

«...Con respecto a los jóvenes de hoy pienso en las expectativas y desafíos que implica la carrera del nivel superior. Las nuevas formas de relacionarse con el conocimiento, aprender a convivir en una nueva institución con nuevas reglas, ir asumiendo una postura adulta para enfrentar nuevas situaciones problemáticas. Como diferencias respecto a mi versión de estudiante pienso en el transcurso por la facultad, las nuevas tecnologías y lo que me marco en esa época era la radio, el contacto frecuente con la biblioteca y el acceso al objeto libro. Una práctica frecuente era el fichaje de textos en la mesa de la biblioteca en silencio. La paciencia para acceder a las diferentes bibliografías. También recuerdo el hábito y los horarios de estudios. Valorar y defender la universidad pública. Definir la idea de que la educación es un acto político...»

«El legado que me dejaron mis padres y que se lo legaría a mis hijos, es decir, que estudien". El título es algo que nadie te quita, tu estudio y esfuerzo siempre permanece. Este estudio es el fruto de un esfuerzo personal y colectivo, de una familia que apoya, alienta, acompaña...»

«...Recuerdo el orgullo de mis padres cuando me recibí...»

«...Creo que vienen escenarios educativos complejos y eso implica que estemos formados y que nuestros estudiantes también estén formados para poder comprender la realidad, para no juzgar que el otro es diferente a mí. Necesitamos trabajar más en comunidades para sostenernos, apoyarnos, acompañarnos. Precisamos de personas que nos valoren y recuperen nuestro trabajo...»

«...La educación como medio para poder transformar el mundo y las diferentes realidades. Pero sobre todo que la educación permita igualar, que sea justa y de calidad. Con respecto a las tramas de la formación docente considero importante poner en valor el sabor de la experiencia que siempre se construye con otros en comunidad. Revalorizar las diferentes prácticas pedagógicas que cada docente y cada institución construye y que cada experiencia pueda ser narrada, documentada, compartidas para que todos podamos conocer lo que hace el otro y las otras instituciones. Creo que escribirlas prácticas es otorgarles otro sentido a nuestro trabajo y a las diferentes experiencias que vamos generando en la cotidianeidad...»

«...Transmitir a las nuevas generaciones lo que se hace y que se transforme en un acto trascendente...»

«...Es importante que las decisiones me enseñaron a pensar que la educación es fundamental, es un derecho. Que desde los institutos es un desafío acompañar cada una de las trayectorias pero sobre todo también me enseñaron a conocer cada una de las instituciones, conocer su gramática, su cultura. Ser pacientes y antes de tomar una decisión pensar cómo actuamos, a prepararme, analizar, compartir. El trabajo en soledad es imposible en el ámbito de la educación. Reconocer, valorar y confiar...»

Carina Kaplan en su texto reciente que se llama «La afectividad en la escuela» nos dice: «...Educar es conmoverse, es afectarse, es poner el cuerpo y el corazón, es crear puentes con el conocimiento y la cultura, con los otros donde el respeto es un mediador imprescindible...»

«...Mi mensaje es que sigamos trabajando y defendiendo la educación pública, el nivel superior con compromiso, con responsabilidad, con la pasión y el deseo por transmitir, por enseñar y por formar para estas futuras generaciones de docentes que seguramente construirán otros puentes y caminos para fortalecer la educación...»

Prof. María Alejandra Echeverría. ISP N° 16 «Bernardo Houssay», Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-regente-prof-maria-alejandra-echeverria/>

«A medida que las fogatas del conocimiento se van tornando brillantes,
más queda expuesta la oscuridad a nuestros ojos azorados»

Terence Mc Kenna

En las palabras de los que educan se encuentran valiosos espacios de afectividad que los protagonistas que la habitan esbozan como trascendentales.

Es símbolo de albergue, de reconocimiento, de encuentro, de entramado vital para forjar y cambiar la realidad que nos circunda.

Itinerar historias, gestos y voces en la formación docente de la Provincia de Santa Fe implica habilitar bitácoras con nombre propio, otorgar sentido ético político a la historia acontecida y escenarios imaginarios que se proyectan desde un presente caleidoscópico del tiempo.

Allí, algunos referentes como la Profesora María Alejandra Echeverría, Regente del ISP N°16 «Bernardo Houssay». de la ciudad de Rosario, encuentran primordial énfasis en las relaciones interpersonales, resignifican lo vincular y colocan en el centro de la escena la importancia del hacer con otros como sujeto de derecho con sentido crítico y transformador.

Desde su trayectoria y su territorio, con su convicción, formación e ideologías María Alejandra nos invita a una exquisita entrevista. Nos engalana mediante sus palabras sentidas:

«Soy Rosarina por adopción, porque nací en la vecina localidad de Roldán. Mi comienzo en la docencia fue inesperado...»

«...Con ellas entendí lo que era la pasión por enseñar y por leer. La misma experiencia, la práctica me llevó a reconocerse en la docencia. Muchas docentes que pensaron en mí cuando yo no me pensaba como docente, pero ellas me pensaron como docente y me orientaron hacia ahí. Una vez que empecé no hubo retorno...»

«...Creo que el pasado no siempre fue mejor, al contrario creo que el presente es superador. En ese punto con los jóvenes de hoy tenemos de semejanzas la idea de búsqueda permanente, de cambio, movimiento, la búsqueda de nuevos desafíos, experiencias, conocimientos. Pero hay una diferencia con los jóvenes de hoy y nuestra generación, porque fuimos educados en una mirada muy estructurante y estructuralista y eso hizo rígidos, no podíamos ver los grises. Creo que los jóvenes de hoy tienen la posibilidad de flexibilidad de su manera de pensar, que pueden correrse, pueden pensar los grises, abrir sus cabezas más libremente, con menos mandatos y eso me parece fantástico...»

«...Imagino los escenarios educativos de libre tránsito, que podamos pensar en una escuela más flexible. Tal vez podamos superar la escuela graduada y podamos pensar mayor autonomía institucional y sobre todo con estudiantes que puedan valorar en ellos la construcción subjetiva que implica tomar decisiones, recorridos y me parece que imagino una escuela más dialógica, con más debates, con espacios para pensar y hacer actividades que los puedan construir críticamente. Una escuela de libre tránsito donde puedan aprender pero también se hagan cargo de su propia responsabilidad, de su propio recorrido, que puedan ser entendidos como sujetos de derechos y me parece que es una escuela que necesita incorporar la idea de la educación como derecho...La educación como dadora de derechos, como hacedora de derechos, debería estar como un cartel en cualquier institución pública de nuestro país...»

«...Recuperaría las etapas de un pensamiento crítico, el posicionamiento epistemológico, político y ético. Dejarías atrás la trama tecnicista. Recuperaría la idea de una escuela de maestros trabajadores y también intelectuales pensantes. Recuperaría lo que plantea María Teresa Nidelcoff, la maestra del pueblo. Creo que hoy se puede pensar en un paradigma emergente, nuevo que nos da aire para pensar que todavía es posible una visión crítica transformadora de la sociedad. La trama que recupera es aquella que no escinde lo epistemológico, lo político, lo ético y lo educativo...»

«...Las decisiones oportunas y las inoportunas me enseñaron a saber esperar los tiempos. Los tiempos de los estudiantes, de los procesos sociales y educativos. Poder esperar el tiempo de cada uno y también poder esperar en el tiempo de uno...»

«...Si tuviera que mirar mi historia biográfica diría que de a poquito se fue acercando a la educación pero cuando se acercó tomó una decisión que no tuvo retorno que fue seguir pensando en la enseñanza de la historia pero preocupándome por lo didáctico y lo epistemológico. La decisión de seguir estudiando. Era tal el entusiasmo y el placer de estar con gente grossa...»

«...Traten de recuperar cada uno el sentido que tiene la educación para ellos. La enseñanza es una alquimia intencional pero no mezcla cualquier elemento. Uno elige qué elemento va a mezclar en esa alquimia. Si tuviera que elegir mezclaría sujetos críticos, derechos, saberes, construcción de conocimientos, construcción metodológica, transformación social, creatividad al máximo y una cosa que es fundamental que es el placer y el disfrute de cada clase...»

«...El secreto está en el disfrutar y en buscar ese cambio, eso que lo va hacer diferente...»

«...Las alquimias son personales, son subjetivas y no son neutrales...»

Prof. Laura Tataryn. ISP N° 5 «Perito Francisco Moreno», Cañada de Gómez.

Nuestros estudiantes necesitan motivos de ilusión, ilusión que debe postular un maestro desde la elección de la carrera, «...perder las ilusiones es una tragedia. Y se pueden perder cuando el ambiente o clima escolar es asfixiante, cuando quien desea innovar es fagocitado por quien no quiere hacer nada. Cuando aparecen actitudes fatalistas, pesimistas que convierte todo lo que sucede en un mo-

tivo de desaliento.» (Santos Guerra 2001, p. 17)

Y desde allí, y a diario están los constructores de posibilidades. Porque así concebimos a aquellos que trabajan, además de todo, para la ilusión.

Una ilusión que gesta la apertura, la otredad, la oportunidad.

Gracias a las palabras brindadas por la Lic Laura Tataryn del ISP N° 5 «Perito Francisco Moreno» de Cañada de Gómez. La Subsecretaría de Educación de Nivel Superior presenta una nueva ilusión para pensar y pensarnos agentes de esperanza.

A corazón abierto y con la pasión intacta Laura Tataryn:

«...en este proceso de construcción de mi propia identidad profesional yo siempre reconozco como dije recién esas articulaciones contraste entre las dimensiones personales y sociales como así también institucionales e históricas las cuales también se fueron construyendo y modificando al compás de mis propios ciclos de vida y también la influencia de esos varios contextos en los que me fui formando como docente...»

«...en cuanto al entorno familiar debo reconocer que me encuentro cumpliendo el sueño de mi madre...»

«...en cuanto a mi entorno escolar, montandome en mi paso en la escuela primaria , a una maestra que me marcó mucho que se llamaba Rosalia , docente de 4to grado que siempre quedó su recuerdo en mí, su voz se caracterizaba por su dulzura su paciencia al enseñar siempre se preocupaba porque todos aprendieramos adecuadamente antes de avanzar con la enseñanza de nuevos contenidos...»

«...en esta etapa recuerdo siempre cumplir el rol de maestra en esta etapa con mis compañeros ayudándolos a hacer la tarea...»

«...yo más que encuentros y desencuentros lo tomo como semejanzas y diferencias , porque yo como semejanzas puedo decir que el nivel superior no universitario constituyó en mi etapa de estudiante y hoy en día sigue constituyendo una gran oportunidad al acceso al derecho a una formación profesional. es una oportunidad para muchos estudiantes como yo que no poseemos las condiciones económicas para poder trasladarnos o alojarnos en las grandes ciudades como Rosario y aprovechar esa oferta educativa...»

«...Considero que esta oferta educativa (hace referencia al nivel superior) ha crecido se ha ido incrementando enormemente en estas últimas décadas y en una elección que toma una gran parte de los estudiantes en la actualidad, eso lo veo como una semejanza...»

«...en relación a las diferencias yo lo que puedo ver hubo un cambio notable en relación a las formas, mmmm a las trayectorias, a las trayectorias formativas, hace 25 años atrás en su mayoría lo que llegabamos a cumplir una formación , nuestras trayectorias se caracterizaban por ser continuas , regulares, consolidadas a término, pero no porque fuéramos más capaces que los estudiantes actuales para nada ...creo la razón allí está en que nosotros nos dedicamos casi exclusivamente a estudiar, casi nadie trabajaba...en cambio en la actualidad la categoría de estudiante la debemos pensar paralelamente como padre, como madre, como trabajador, y eso lleva a un capo de diversidad de trayectorias...» Terigi... trayectorias irregulares, trayectorias discontinuas, trayectorias reales...

«...esto nos presenta a nosotros como formadores un desafío para pensar los acompañamientos...»

«...yo tengo mucha esperanza en la construcción colectiva, tanto por dentro como por fuera del sistema educativo desde el entusiasmo, la autoconvocatoria, desde el trabajo horizontal, desde el entramado de pensar haceres diferentes, divergentes, yo creo firmemente que la pasión por aprender y enseñar se contagia...soy un reflejo de ello y trato de sembrar esa huella con los estudiantes que voy

transitando en algún tramo de su formación...»

«...se aprende junto a otros, con otros experimentados que oficial de guías, de andamios...»

«...yo siempre lo que le planteó a estas nuevas generaciones es que siempre tengo la suerte como te decía recién tengo la dicha de poder acompañar a los estudiantes durante 4, 5 o 6 años de formación... pero bueno las acompañó su formación inicial desde primer año hasta que concluyen, y algo que conversamos siempre al inicio de este recorrido y que recalco mucho es que aquellos que decidan continuar el camino de la docencia tengan siempre presente que no dejarán nunca de formarse...»

«...otro aspecto que les planteo permanentemente a los docentes en formación es que siempre se esfuercen por ser la mejor versión de sí mismos, no solo por ellos, sino por aquellos estudiantes que van a formar...»

Prof. Silvia Guemes. ISP 16 «Dr Bernardo Houssay», Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/cierre-del-itinerario-de-entrevistas-lic-silvia-guemes/>

Hoy viernes 14 de octubre el blog del nivel superior culmina un ciclo de entrevistas de reconocimiento dedicado a su comunidad. Formas de encuentros mediante la palabra, la mirada, la calidez y la escucha ética cuidada de trayectorias, bitácoras, territorios, itinerarios subjetivos y reversiones de sí mismo en la trama profesional como educadores/as, directivos/As, supervisores/as y estudiantes.

Episodios que se atesoran en la inmortalidad del sonido, en la rispidez de la frecuencia y en la música del relato. Instancias de las entrevistas donde se revisita el valor de la palabra como aquella que precede al sujeto, porque en ese mundo de las palabras se ingresa al campo del lenguaje desde las huellas de lo dicho y de lo no dicho en el transcurso de un relato.

La Subsecretaría de Educación Superior se engalana en este cierre a través de la voz viva y de la palabra sentida de la Lic. Silvia Güemes del ISP 16 «Dr Bernardo Houssay» de la ciudad de Rosario, quien realiza un itinerario de podcast sobre Educación Especial que emerge mediante la demanda de los/las estudiantes con la intención de generar accesibilidad a diversos formatos de encuentro con el conocimiento para brindar un proceso de acompañamiento a las trayectorias mediante el sonido, la voz y el diálogo entre los profesores y profesoras del Instituto.

Los y las invitamos a pausar el ritmo y detenerse a la escucha amorosa del último diálogo establecido en este itinerario iniciado el 17 de septiembre del 2022. Con cada uno de ustedes, a corazón abierto Silvia Güemes:

«...Soy muchas a la vez porque todos estos años me he ido transformando y me he encontrado con personas que me acompañaron en este proceso de transformación. Hubo personas que fueron como un trampolín que me permitieron ser...»

«...Tuve grandes docentes y otros que me hicieron pensar que no quería ser como ellos. Me fui enamorando de este ser docente, la fui descubriendo a la profesión. Tuve gente que desde el aula, creo que todavía no son conscientes lo que cambiaron mi vida con sus palabras, inspiradores y de confianza, de respeto...»

«...La educación pública y gratuita como tan cercanos a los territorios a los chicos de pueblo nos brindó una gran oportunidad. Los institutos de formación docente públicos me abrió las puertas a la posibilidad de elegir. Puedo decir que hoy sígo eligiendo ir a trabajar al instituto cada día...»

«...Cuando empecé a estudiar en el profesorado para pagar mis fotocopias trabajaba en una radio, porque siempre vi la magia de la palabra. Yo misma me grababa unos cassettes y me iba escuchando las clases de mi profesora de didáctica. Siempre me quedó el recurso de la grabación y como docente

de educación especial fui aprendiendo que hay muchas formas de aprender. Que algunos tenemos estilos de aprendizaje, que algunos tenemos estilos de aprendizaje más auditivos, otros visuales, otros musicales, otros corporales. Entonces siempre tuve este recurso de hacerme mis propias adecuaciones curriculares cuando me daba cuenta que necesitaba ayuda en algo...»

«...Luego en la pandemia los profesores desplegamos muchos recursos y algunos estudiantes me decían que los audios lo escuchaban mientras llevaban a sus hijos algún lugar en los ratitos que podían salir, en el auto. Entonces me dije, esto está funcionando y decidí darle otra formalidad y encontré que el formato de podcast que permitía que pueda ser escuchado en cualquier momento, en cualquier horario, que estuviera ahí presente. Que no requiera gran cantidad de uso de datos...»

«...Además a veces a los estudiantes les costaba recuperar los contenidos que trabajaron en años anteriores en distintos espacios. Entonces pensé...nosotros los profesores tenemos que ponernos a charlar, a dialogar, hacer dialogar nuestras materias para que nos escuchen dialogando a nosotros. Mis compañeros son unos capos y todo eso tiene que quedar grabado. Los podscat tienen eso de inmortalizar lo que sabe mi compañero y queda ahí y entonces dialogamos. Podemos visibilizar y brindar mayor acceso y oportunidad...»

«...Hay muchas formas de leer y otros formatos y los profesores tenemos que hacer accesibles a otros formatos. Cuando con los estudiantes podemos hacer el intercambio y aprender de ellos, cuando escucho que están apasionados por la tarea docente, cuando vuelven de las observaciones y vuelven con compromiso. Eso me genera mucha alegría y esperanza.

El error es partes la tarea, del aprendizaje, del proceso de la vida porque lo que importa es lo que hacemos con él. En la docencia como en la vida es bueno tener una pareja que nos sostiene, nos acompaña y saber que no estamos solos. Las felicitaciones se hacen en público y que las recomendaciones se hacen en privado. Poder tener la capacidad de volver a pensar lo que estamos haciendo. No hay diálogo posible sin no hay otro que nos escuche pero que es necesario dialogar. Que la escucha es válida sin prejuicios, honesta y a corazón abierto. En nosotros mismos los techos son mentales, pero ojo con nuestras palabras, nuestras miradas, nuestro cuerpo porque pueden ser un techo. Sin confianza no hay educación posible, no hay vida. La confianza es la magia de la docencia. La capacidad de soñar de la docencia...»

21 de Septiembre

Itinerario de entrevistas. Lucía Rossi.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevista-lucia-rossi/>

La otredad sería, por lo tanto, la forma en la que la unidad se despliega, siempre la misma, siempre diferente. Los otros que nos habitan no son estables; el hombre cambia y con él sus interlocutores. El hombre no es nunca completamente, es siempre una inminencia de ser. Por ello, está obligado a salir de sí mismo para recuperar su imagen.

Por ello, afirma Paz, el hombre, siempre inacabado, solo se completa cuando sale de sí y se inventa. Por lo tanto, *sólo seremos nosotros mismos si somos capaces de ser otro, pues nuestra vida es nuestra y de los otros*».

Octavio Paz en Itinerario. México. FCE. 1993-

Nuevas miradas colectivas, comprometidas, subjetivas. Caminos que se bifurcan para abrir otros nuevos. Con más posibilidades de despertares.

Convicciones certeras y la potencia del otro en otros. Los agentes de cambio en las trayectorias de la militancia del Nivel Superior en la voz de la Profesora y Psicóloga Lucía Rossi nos revisita para hacerse

sentir y la Subsecretaría de Educación tiene el agrado de compartir con ustedes su historia, relatos y voces esta potente entrevista.

«Mi trayectoria como estudiante es quien me permitió ver la importancia de la participación estudiantil en la vida de las instituciones».

«La pandemia generó un quiebre en las trayectorias estudiantiles, el aislamiento y la virtualidad llevaron a eso. no habitar corporalmente los territorios llevaron al estudiantado a percibirse individualmente, no en términos colectivos de participación».

«El gran desafío de hoy es apostar a concebirse nuevamente en términos colectivos. Desde políticas estudiantiles procuramos permanentemente la participación, algo que trasciende lo educativo. Queremos transmitir que la política es una herramienta de transformación, es la herramienta de poder y de derecho de los estudiantes. Por eso hay que participar».

«Procuramos nuevas formas de participación estudiantil, más allá de la constitución de los centros de estudiantes que son la forma de organización más potente en los institutos. Participación desde las redes, desde la militancia».

«Es necesario para el nivel superior resignificar el sentido de lo colectivo, crear nuevas subjetividades desde lo colectivo, pensarse más allá de uno. A los estudiantes de los ISP les digo que nadie se salva solo, que no es lo mismo pensar las trayectorias desde lo individual que desde lo colectivo».

¡Muchas gracias Lucía!

Prof. Tobías Crudelli.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/itinerario-de-entrevistas-tobias-crudelli/>

Propulsores de iniciativas que revelan cambios, creadores de otras ideas, hacedores de la historia, promotores de proyectos de vida con incesantes búsquedas.

Ser estudiante convoca un tiempo pulsional, transformaciones profundas con episodios que interpelan mediante el espíritu críticamente desafiante. Juventud curiosa, palpitante de nuevos mundos desde la clave colectiva, con identidad propia y voz atenta a los gritos del futuro.

Portavoces de emancipaciones sociales, palabras con contrastes y contradicciones de tonalidad múltiple y variante que crean de nuestra historia la primavera de los nuevos tiempos.

Hoy es un día de agradecimiento a todos y todas las estudiantes del nivel superior, quienes con ímpetu de superación asumen su propia historia en tiempos de adversidad, tal como nos enseñó Eduardo Galeano «¿Qué faceta humana nos destruye? El conformismo, la aceptación de la realidad como un destino y no como un desafío que nos invita al cambio, a resistir, a rebelarnos, a imaginar en lugar de vivir el futuro como una penitencia inevitable».

A través del Sr Tobias Crudelli, quien acompaña a nuestros estudiantes del nivel la entrevista toma forma. Agradecemos su potencia mediadora, su representación activa y su voz. Valoramos su espacio y otorgamos valor a su compromiso.

En su decir se expresa genuinamente a través de su historia:

«La vocación es algo que uno no puede dejar de hacer; y mis padres fueron referentes que nutrieron mi vocación».

«Me considero más que un referente un mediador, me gusta buscar referentes dentro de los ISP, acercarnos a aquellos lugares donde no hay centros de estudiantes, ayudar a organizarlos, que se vayan

tramando en el ejercicio responsable y consciente de los que es una representación».

«Buscamos ser pares, interlocutores, potenciar los Centros de Estudiantes de los IFD”, ayudarlos luego de los cambios y desarticulación generados desde la pandemia, volver a persuadirlos, a darle fuego a los corazones, desde la representación y la escucha».

«Son buenas las banderas maximalistas y las utopías, pero está más bueno lo cercano, lo posible, lo concreto, las ayudas inter pares, potenciando estas pequeñas cosas».

«Espero para los próximos años que los estudiantes tengan más protagonismo, que la educación tenga más equidad. Creo y espero que se consoliden los debates de contenidos, para repensarlos».

«Espero que los docentes interpelen al estudiantado, con empatía, con excelencia académica para una sociedad mejor».

«Se hace importante que los IFD y docentes vuelvan al derecho y a lo escrito en normativas, potenciar al alumno libre».

«Siento admiración por los estudiantes de la provincia, por su voluntad, su apoyo entre pares, por la pasión puesta, por su enamoramiento de la docencia».

¡Muy feliz día del estudiante!

Octubre



11 de octubre

Último día de libertad de los pueblos originarios en América.

Prof. José Manuel Candía.

El 11 de octubre de 1492 sería el último día antes del encubrimiento de nuestros pueblos originarios. Pueblos ancestrales con culturas y prácticas milenarias que aún hoy buscan sostener en el tiempo. Es que un día después, el 12 de octubre, estos perderían su plena libertad, pero mantendrán para siempre la memoria. De esta manera, desde la lucha por los derechos correspondientes a las comunidades originarias por las mismas comunidades originarias, en sintonía con un contexto que comienza a escuchar a lo que se le hacía oídos sordos, se busca reivindicar esta fecha con el fin de visibilizar que en América no solo hubo conquista y aniquilamiento, sino también pueblos que vivían siendo libres y parte de la tierra, no dueños.

Del descubrimiento al encubrimiento Por muchos años llamamos al 12 de octubre como el *Día de la Raza*, más precisamente desde el año 1917 a través de un decreto del entonces presidente Hipólito Yrigoyen.

Después de casi 100 años y un trabajo desde distintos organismos y las ciencias sociales que pone en cuestión tanto el nombre de la fecha como las actividades que se realizaban en la misma, en 2010 durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, este día pasó a llamarse *Día del respeto a la diversidad cultural*.

De una festividad se pasaba a una fecha de conmemoración y reflexión, el foco que estaba en los españoles y su gesta colonizadora se corría para reivindicar la diversidad cultural de nuestro país, indígenas, afrodescendientes y mestizos, entre otras etnias. Este cambio de paradigma sin dudas fue alentador para contribuir desde las decisiones políticas a la construcción de una sociedad respetuosa, empática y sin discriminación. Decisiones políticas que son consecuencia de años de lucha de las comunidades indígenas de nuestro territorio por su merecido reconocimiento en materia legal y cultural.

Desde 1994 con la reforma constitucional donde se incorpora el artículo 75, inciso 17, que reconoce «la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios del territorio argentino», sumado también al establecimiento de la educación intercultural bilingüe en la Ley de Educación Nacional del año 2006, podemos observar el contexto al que hicimos mención, que, en cierta medida, pretende garantizar el respeto a las culturas e identidades indígenas. Identidades indígenas que se mantienen en tiempos donde la globalización y la posmodernidad plantean modas, estilos de vida, individualidades y el relativismo étnico.

Preservando sus tradiciones, su idioma, el respeto para con la naturaleza y sus vínculos colectivos en cada comunidad, y buscan conmemorar este 11 de octubre de forma casi contracultural al día que actualmente conocemos como *Día del respeto a la diversidad cultural*. Haciendo mención a que previo al 12 de octubre y la conquista e invasión europea, este continente ya estaba habitado por ellos.

El 11 de octubre de 1492 nuestros pueblos originarios gozaban de los productos de la tierra, realizaban sus rituales y prácticas como la caza y la recolección, tenían sus nombres y sus idiomas, sus dioses; tenían saberes que iban experimentando.

Algunos eran nómades y otros ya estaban establecidos en un territorio con una organización social, económica y política propia. Parados en una tierra habitada ya hacía muchos años a la que algunos pueblos llamaban Abya Yala (tierra en plena madurez), no América.

Ese nombre lo trajeron los conquistadores, así también como los nombres de nativos y de sus comunidades tienen una intervención de los colonizadores. Algunos nombres y significaciones se mantienen, otras se vieron alteradas con la creación de los Estados modernos, y la aculturación de la Europa occi-

dental impuesta que significó la colonización del pensamiento. Como vemos en este pequeño párrafo, antes del 12 de octubre de 1492 y el posterior dominio colonial, hubo un tiempo donde las poblaciones que habitaban el territorio que conocemos como América gozaban de libertad.

Libertad plena que jamás volvió, pero que buscan recordar en sus herencias ancestrales poniéndolas en práctica y continuando así la línea y el vínculo con el pasado para contemplar un futuro donde puedan sentirse libres. Para ello es muy importante mantener una postura reflexiva y de resignificación sobre el 12 de octubre y dar a conocer el significado que el día de hoy tiene para nuestros pueblos originarios.

12 de Octubre

Mujeres de la historia. Itinerarios de rebeldías Americanas.

Berta Catalina Wexler.

Graciela Cristina del Valle Sosa.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/mujeres-de-la-historia-itinerarios-de-rebeldias-americanas/>

«Mujeres protagonistas de la historia, y mujeres borradas de ella;
mujeres que sueñan, y mujeres castigadas por soñar;
mujeres que sobreviven y nos ayudan a sobrevivir.^[2]»

Introducción

En nuestro país, se celebró el 12 de octubre como *Día de la Raza* desde el 4 de octubre de 1917, por Decreto del Presidente Hipólito Yrigoyen en conmemoración de la llegada de Cristóbal Colón a América. En el año 2010 se reemplazó esa denominación por la del Día del Respeto a la diversidad cultural. Esta celebración, así denominada, busca promover el diálogo intercultural, en una nación habitada hoy por 39 pueblos indígenas. El cambio de denominación conlleva un giro paradigmático en la interpretación de la fecha. Ya nadie desconoce que en nuestro suelo americano habitan pueblos originarios y que la multiplicidad de lenguas conforma un mapa que no lograron sofocar, pese a sucesivos aparatos represores.

El cambio de paradigma implica abandonar la conmemoración de la *conquista de América* para dar paso al reconocimiento de la variedad de culturas que aportan a la construcción de nuestra identidad. En ese camino, también están otros países americanos. En México, desde 2019, se conmemora el Día de la Nación Pluricultural. En Cuba, se denomina *Encuentro de 2 mundos*, en Costa Rica se celebra el día de las Culturas, en Nicaragua el Día de la Resistencia Indígena, Negra y Popular.

Con la llegada de los españoles, el dominio tuvo tres pilares: las armas, la lengua y la cruz. En el entrecruzamiento de estas estrategias se fue conformando un sistema de dominación y una construcción particular de la identidad continental. Lo que pocas veces se visibiliza es el lado de los vencidos y de sus sucesivas resistencias.

La obra de Fray Bartolomé de las Casas^[3], cronista español, denunció la política de explotación de los indígenas a través de tributos. La mita, por ejemplo, trabajo forzado a los indios entre 18 y 50 años en

^[1] Berta Wexler y Graciela Cristina del Valle Sosa. Miembros del Comité Académico de la Revista de Historia Regional del Instituto Superior del Profesorado N° 3 "Eduardo Lafferriere" Villa Constitución.

Guido Francisco Molinas. Ilustrador

^[2] GALEANO, Eduardo. (2015) *Mujeres*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, Pp. 101.

^[3] DE LAS CASAS, Bartolomé Fray (1552) Brevísima relación de la destrucción de Indias. De la orden de Santo Domingo.

las minas y construcción de caminos. Existen también muchísimas denuncias de curas como Fray Buenaventura de Salinas y Córdoba, el obispo Mollinedo en 1689 y el cura de de Hatuncolla quienes denunciaron también la gran explotación y los múltiples maltratos hacia el indígena por parte de la autoridad española. El cura de Santo Tomás denunciaba que las mitas destruían los pueblos y que los indios terminaban huyendo con sus mujeres y sus hijos^[4]:

«...hostigados por todas partes sin tener abrigo a donde acogerse, ni sagrado que les valga, el último remedio a que apelan a salir huyendo de la Villa de Potosí, por tratar de pagar sus deudas dejando en ella muchos sus mujeres y sus hijos (...) como esclavos y esclavas».^[5]

Ya en el período colonial, las rebeliones indígenas se produjeron por la imposición de un sistema económico y social que había quebrado las antiguas estructuras nativas. La resistencia comenzó cuando los y las aborígenes reaccionaron rechazando las imposiciones de los conquistadores españoles. Los alzamientos de indígenas y mestizos^[6] se fueron produciendo a lo largo del tiempo y de todos los espacios americanos, contra las políticas implementadas por España.

Y las mujeres han tenido una participación activa en los alzamientos y movimientos independentistas donde dejaron su impronta. Sin embargo, la visión patriarcal de la historia las condenó a la exclusión de la conformación económica y social de las naciones.

En los comienzos americanos

Desde el siglo pasado, en nuestro continente se han realizado descubrimientos en varias investigaciones avaladas por la UNESCO de culturas milenarias como las de Caral, en la región andina de Perú, llevadas adelante por la Doctora Ruth Shady, que han revisado la historia de ese país. El registro de fuentes escritas y arqueológicas muestra el poder femenino en una civilización de más de 5000 años y la existencia de diosas poderosas en la cosmovisión andina ancestral.

En el año 2005 en Trujillo, Perú, el descubrimiento de la tumba de la Dama de Cao sorprendió a los arqueólogos e investigadores. Este hallazgo demostró el Poder Real de una mujer que gobernó, hace 1700 años^[8]:

Esto cambió el enfoque que se tenía de la mujer en las culturas pre incas. Los adornos y vestidos encontrados en el fardo funerario confirmaron la grandeza que alcanzó y el status que tuvo. El hecho da cuenta que antes de la llegada de los españoles el papel de la mujer en la cultura moche fue muy significativo y aporta nuevos aspectos políticos y religiosos que desarrolló durante su vida^[9].

También las esposas de los Incas en el Tahuantisuyo tuvieron poderes de mando. Según Ruth Shady:

«Las sociedades antiguas compartieron una visión de la vida de promover relaciones de armonía entre ambos géneros y la necesidad de complementar sus funciones para lograr las condiciones de beneficio social, general. ...El importante rol de la mujer ha quedado expresado, también en los relatos donde se reconocen a deidades femeninas, relacionadas con los recursos alimentarios, como la Pachamama y Cochamama, así como la complementariedad entre deidades de ambos géneros, la luna, femenina, con el sol, masculino, entre otros^[10]».

Levantamientos en etapa colonial

La opresión a que fue sometido el pueblo americano con la conquista española desde 1492 fue su-

^[4] GUARDIA, Sara Beatriz (Edición) 2010. Las mujeres en la independencia de América Latina. Lima. Perú. Centro de Estudios de la Mujer en la Historia de América Latina (CEMHAL) p. 33

^[5] URTEAGA, Horacio (1982) Documentos de 1689. Economía y sociedad en el sur andino. Cuzco 1982. En GUARDIA, Sara Beatriz (Edición) 2010. Las mujeres en la independencia de América Latina. Lima. Perú. Centro de Estudios de la Mujer en la Historia de América Latina (CEMHAL) p. 33

^[6] Mestizo/a se llama a la persona de padres indígenas y blancos.

^[7] Fuente: <https://lasmercedesunquillo.com.ar/instituto-nuestra-senora-de-las-mercedes/147-12-de-octubre-dia-del-respeto-a-la-diversidad-cultural>

^[8] WEXLER, Berta Y SOSA, Graciela C. del Valle. (2021) Las mujeres en la independencia del Perú. Diario El Litoral, Opinión. Junta de Estudios Históricos de Santa Fe, 25/08/2021

^[9] WEXLER, Berta Y SOSA, Graciela C. del Valle. (2021) Las mujeres latinoamericanas y las luchas anticoloniales. Revista Cuadernos. Para el encuentro de una nueva huella argentina. Mujer y Soberanía. Buenos Aires, Gráfica Laf, Año 24, edición N° 61.

^[10] SHADY, RHUT. (2022) PROVAMOS EL DESARROLLO DE LAS MUJERES, CON UNA VISIÓN DE PAÍS. LIMA, CONFERENCIA, MINISTERIO DE CULTURA. Fecha de publicación: 21/03/2022

frida especialmente por las mujeres, porque el español tomó a las indígenas como supletorias de la mujer blanca y las hizo madres de numerosos hijos mestizos. Ejerció con ella poligamia. Hubo raptos, violencia y despojo y el mestizaje dio lugar a innumerables humillaciones.

En la Isla La Española, actual territorio de Haití y República Dominicana, una joven llamada Anacaona, tras la muerte de su hermano Bohechío, cacique de Jaragua (Xaraguá), se convirtió en gobernadora del cacicazgo. Según cronistas como Gonzalo Fernández Oviedo y Fray Bartolomé de las Casas, los abusos que se cometieron de parte de quienes quedaron en ese fuerte contra las mujeres fueron excesivos.

En 1493, cuando Cristóbal Colón regresó a la isla, encontró todo destruido. Ante la masacre de su pueblo, Anacaona, fue una de las primeras que enfrentó a los conquistadores, quienes la apresaron. En 1504, la trasladaron a Santo Domingo, y tres meses después la ahorcaron, según la sentencia española.

El exterminio del pueblo taíno se produjo bajo la dominación española que los obligó a trabajos forzados. Los registros censales e históricos dejan en claro que después de 1802 no quedaban indígenas en el Caribe. Los negros traídos por los ingleses ocuparon ese lugar de sojuzgamiento.

En Colombia, las cacicas Gaitana, Ague y Ayunga fueron líderes contra la invasión de los conquistadores españoles desde 1539. Son ellas símbolo de la rebeldía y resistencia en la región de Timaná Huila en los Andes colombianos. Luis Vitale (1987) afirma que las mujeres indígenas intervinieron *masivamente en la lucha por la tierra y en defensa de su etnia*, siempre combatiendo a los conquistadores. También es importante advertir que las epidemias de viruela, las guerras y los trabajos forzados impuestos por los españoles contribuyeron al exterminio de pueblos enteros.

Rigoberta Menchú, activista maya quiché, guatemalteca y Premio Nobel de la Paz expresó, refiriéndose a la tierra a la que llegaron los españoles aquel 12 de octubre de 1492:

«Tierra mía, madre de mis abuelos,
...quisiera calmar tu dolor
llorar tu lágrima al ver
tus hijos dispersos por el mundo
regateando posada de tierras
lejanas sin alegría, sin paz,
sin madre, sin nada».

Mujeres negras

Asimismo, las mujeres negras también participaron en la primera rebelión de esclavos de 1552 en Venezuela. Una de ellas fue Guiomar, mujer del negro Miguel, quien encabezó un levantamiento en 1771-1774 en la zona del Tuy cerca de Caracas. En esta revuelta también lo acompañaron Juana Francisca, María Valentina y Juana Llanos en la zona de Caracas.

Desde 1795, en la lucharon en Venezuela, el negro José Leonardo Chirino y mujeres como Trinidad, Juana Antonia y María Valentina se destacaron en la insurrección. Lucharon por la derogación de impuestos, por la eliminación de la esclavitud, por la igualdad de las clases sociales y la supresión de los privilegios. El proceso finalizó con la liberación de esclavos y abrió el paso para los movimientos de José María España y Manuel Gual, Francisco de Miranda y hasta para el de Simón Bolívar.

También a partir de 1791 se produjo la primera gran rebelión exitosa de la población negra en Santo Domingo. El gobierno español actuó pensando en su propio beneficio y ayudó a liberarlos a los negros de la opresión a lo que los sometían los franceses. Sin embargo, luego se comportaría con los mismos parámetros en todas sus colonias americanas. Recién en 1804 se declaró la independencia de la isla

con el nombre de Haití, que le habían otorgado los indígenas antes de la llegada de los españoles.

Marie–Jeanne, siendo mulata estuvo en el ejército y actuó como soldado en la insurrección antiesclavista y anticolonialista dirigida por esclavos emancipados contra el gobierno colonial francés. Esta rebelión tuvo lugar entre 1791 y 1804. Poco conocidas las acciones de Marie–Jeanne quien participó de esta rebelión junto a otras mujeres como Sanité Bélair o Dédée Bazile. En su homenaje, en Haití, se emitió un sello postal, hacia el año 1954, al conmemorarse el 150° aniversario de la independencia de ese país, donde figuran Marie–Jeanne y su marido, *Louis Daure Lamartinière*.

Insurrecciones en otros espacios sudamericanos

En Paraguay, hacia el año 1542, la India Juliana, mujer guaraní, hija de un cacique de un pueblo cario, fue sometida por los conquistadores a una explotación servil como a la mayoría de las nativas. Al poco tiempo de fundada la ciudad de Asunción, no toleró más esta situación y mató al español que la explotaba, constituyéndose en un ejemplo para su pueblo.

En Venezuela, Ana Soto de la etnia Guayón, perseguida y humillada, en la zona de Barquisimeto, se rebeló porque los españoles le sacaron las tierras, y como líder escapó al monte para organizar un levantamiento. Fue capturada en 1668 y el 6 de Agosto ejecutada por empalamiento. En Venezuela, como reivindicación de su lucha por la libertad y la defensa de sus tierras, se instituyó el 6 de agosto como el Día del Empalamiento de la Guerrera Indígena Ana Soto.

También en ese país hay dos ejemplos de resistencia de mujeres indígenas: la cacica Apacuana, líder espiritual y guerrera de los Quiriquires, una tribu opuesta a la colonización, que combatió a los conquistadores españoles en 1574. Y otra, la cacique Urimane, quien fue conocida por resistir a la conquista Española.

Cacique Urimane

Urimane fue la primera cacica de Venezuela, Princesa de los Mariche, hija del cacique Aramaipuro, una india guerrera que participó activamente contra los ataques de piratas ingleses.

Estas mujeres que en tierra venezolana no se rindieron y pagaron con sus vidas rebelarse contra las pretensiones del imperio español. Y siguen los nombres, todos prácticamente desconocidos en América.

En Ecuador, las indígenas Lorenza Abimañay, Rosa Señapanta, Margarita Ochoa, Baltazara Chuiza y Margarita Pantoja se levantaron en 1803 junto a 10.000 indígenas de su pueblo, en contra de los tributos que debían pagar. Junto a otros líderes, Lorenza fue degollada según sentencia dictada por las autoridades españolas de la Real Audiencia de Quito.

Rebelión en los Andes del Sur

La gran rebelión de 1780 de los Andes del sur al mando de Tupac Amaru (José Gabriel Condorcanqui) fue el prelude de los movimientos independentistas de América Latina.

En este movimiento se conocen muchos nombres de quienes colaboraron desde todos los rincones del Tahuantinsuyo.

La gran colaboradora del alzamiento de José Gabriel Condorcanqui en el valle de Tinta del Perú fue Micaela Bastidas Puyucahua, mujer de Tupac, nacida el 23 de junio de 1744 y ajusticiada el 18 de mayo de 1781 en Cuzco. Dirigía a la tropa en la retaguardia con gran estrategia; con misivas a su esposo le iba indicando los pasos a seguir en el levantamiento. En una carta del 7 de diciembre de 1780 le dice a dos caudillos indígenas:

«Y si tuviera vuestas mercedes (gente) para prender al Corregidor y europeos, lo podrán hacer, pidiendo auxilio a los demás caciques, pues no hay razón de que nos estropeen, y traten como a perros, fuera de quitarnos con tanta tiranía nuestras posesiones y bienes estando en nuestras tierras, por

contemplarnos que no somos capaces de defendernos, como lo vemos ahora que mi marido ha puesto la mano».

En ese momento, se movilizaron miles de indígenas en el valle, llamado de Tinta, uno de los ocho distritos de la provincia de Canchis, ubicada en el departamento del Cuzco en el Sur del Perú. Tinta fue capital de corregimiento durante la colonia. Está ubicada en una quebrada, a lo largo del río Vilcanota.

Micaela, como gran conocedora de las estrategias militares, solicitaba a su esposo que se atacara el Cuzco, orden él que no cumplió. Eso fue un grave error porque al tiempo fue delatado por un traidor y toda la familia fue emboscada. Micaela, sus hijos Hipólito de 18 años, Fernando de 10 y varios familiares fueron interrogados a fuerza de tormentos pero ninguna información obtuvieron de ellos.

Tupac y los suyos fueron condenados a descuartizamiento en vida, castigos, mutilaciones, y pena de muerte para los otros. En la Plaza de Armas del Cuzco el 18 de mayo de 1781 los ejecutaron uno a uno. A su hijo Hipólito primero le fue cortada la lengua por haber hablado en contra de los españoles, y luego fue ahorcado. Micaela y José Gabriel fueron obligados a presenciar la muerte de su hijo, y luego la hicieron subir al tablado. Frente a su esposo y su hijo Fernando, Micaela luchó con sus verdugos, hasta que finalmente la sometieron y le cortaron la lengua, como su cuello delgado no alcanzaba al torno para ahogarla, le echaron lazos al cuello que tiraban de uno y otro lado para estrangularla, dándole garrote. Terminaron matándola a patadas en el estómago y los pechos. En el centro de la plaza sometieron a Túpac Amaru a una espantosa muerte. Ambos fueron desmembrados y sus partes enviadas a diferentes pueblos de la región para ser exhibidos en las plazas públicas.

El sacrificio de Tupac Amaru y Micaela Batidas fue por la rebelión de miles y miles de indígenas como «respuesta a las penurias que pasaban los indios cuando trabajaban en las minas (mitas) en las que morían muchos de ellos».

En el Cuzco, se destacó como una gran colaboradora en la sublevación de José Gabriel Condorcanqui Tomasa Tito Condemayta, cacica de Acos, descendiente de la nobleza incaica, hija del cacique Sebastián Tito Condemayta, Acompañó a Tupac Amaru II en la Batalla de Sangarará, donde derrotaron a los españoles. Organizó un batallón de mujeres e impidió el paso de los españoles que intentaban la detención de Tupac Amaru II en el puente de Pillpinto.

Fue apresada junto a los líderes de la rebelión y ejecutada también el 18 de mayo de 1781. Su cuerpo fue descuartizado en la plaza de Cuzco y dispuesto en distintos lugares del mismo modo que Tupac Amaru II. Su cabeza fue mandada a la plaza de Acos como advertencia a los que intentaran nuevas sublevaciones. Se la consideró también heroína precursora de la independencia.

Otra de las familiares destacadas que accionaron en favor de los nativos fue Cecilia Túpac Amaru:

«(...) durante el levantamiento de Túpac Amaru II, fue un elemento importante en las tareas administrativas y de logística junto a Micaela Bastidas. Cecilia por su carácter ágil y alegre motivaba con gracia y picardía a las huestes indígenas para mantenerlos firmes y optimistas; aseguraba permanentemente expulsar definitivamente a los *pukacuncas* del Cuzco, refiriéndose a los españoles».

En 2021, con motivo del Bicentenario de la Independencia del Perú, declararon a Cecilia Túpac Amaru y Tomasa Tito Condemayta como precursoras de la independencia nacional.

Mujeres que participaron en la sublevación en el Alto Perú.

Este levantamiento fue el más grande de su tiempo, hizo temblar el sistema americano, y «ya nada fue igual en la colonia», según Boleslao Lewin.

Extendiendo la rebelión hacia el sur, en Alto Perú (hoy Bolivia) los parientes de Túpac Amaru, los hermanos Katari o Catari; Tupac, Dámaso y Nicolás, se sublevaron y sitiaron dos veces la ciudad de La Paz.

En estas insurrecciones estuvieron Bartolina Sisa (esposa del líder aymara Túpac Catari), Gregoria Apaza, Teresa Quispe y muchas más. Ellas ayudaban a movilizar las tropas y en el mantenimiento de la alimentación, hacían de espías, eran correos de las comunicaciones, daban órdenes y ofrecían todo tipo de ayuda a los rebeldes.

Bartolina Sisa Vargas (WEXLER, 2013), esposa del cacique de Condorcanqui, actuó en el cerco de la Paz en 1781, compartiendo responsabilidades, al frente de 80.000 indígenas. Después de la primera derrota los españoles consiguieron que sus propios partidarios la entregaran y el 2 de julio de ese año partió a prisión por un año. Después de un corto sumario fue sentenciada a muerte el 5 de setiembre de 1782^[35].

Fue nombrada virreina del Inca, Reina de los Aymaras, y cuando estuvo al mando del cerco, generó escasez de alimentos y de agua en la ciudad. Los españoles al ver a una mujer a cargo, mandaron a 300 soldados a capturarla. Ella, junto con el ejército indígena, apedreó a los españoles que no lograron su cometido. Después de 109 días fue capturada a sus 32 años; por la sentencia fue arrastrada por un caballo amarrada de los pies, y posteriormente descuartizada. Clavaron su cabeza y extremidades en diferentes lugares donde ella participó en la resistencia para amedrentar a los indígenas.

Gregoria Apaza

Durante el cerco, Gregoria, hermana de Tupac Catari (Julián Apaza), tuvo capacidad de mando, desempeñó funciones de administración en el acopio y distribución de víveres y en el resguardo de los caudales y platería obtenidos en los asaltos a pueblos y haciendas de las comarcas al altiplano. Armó su ejército en Sorata y viajó a La Paz para ayudar a su hermano; pero tras una cruenta batalla fue apresada. Fue también llamada la Virreina.

Otro nombre relevante en esta contienda fue el de Teresa Quispe, aymará de la zona altooperuana, mujer de Nicolás Catari, también participó con sus parientes y recibió también la sentencia de muerte.

Estas mujeres fueron todas apresadas y sentenciadas a muerte, las torturaron, despedazaron sus cuerpos y los esparcieron por los valles para deshonorar a sus comunidades. En otras regiones del Alto Perú como Oruro, por ejemplo:

«Las mujeres orureñas en 1781 desconocieron la autoridad del Rey, pelearon y proclamaron la libertad de la Villa Real de San Felipe de Austria de Oruro. Según los informes se conocen los nombres de tres de ellas. Francisca Orozco fue acusada y sentenciada por motora e influyente del motín armando y auxiliando con piedras, leña y paja para el incendio de la casa de Don Diego Flores en que vivían varios europeos... Fue presa y desterrada a las cárceles de Buenos Aires».

Estas mujeres de la región andina de Oruro, para salvar el cerco de La Paz de Tupac Catari en 1781, colaboraban con quienes pasaban por el lugar rumbo a la ciudad. Entre los nombres que se registran están el de María Quiroz, María Francisca Goya y Dominga Salamanca, intermediarias entre Tupac Amaru y los líderes orureños.

Caravana de la Muerte

Después de las ejecuciones de 1781, en 1783, fueron condenadas al destierro por haber participado en esta rebelión andina noventa y dos mujeres, de las cuales diecisiete eran niñas, tal como lo explica Sara Beatriz Guardia en sus investigaciones. Recorrieron a pie 1400km en tres meses desde el Cuzco hasta el puerto del Callao. Sólo llegaron quince por las terribles condiciones del viaje entre las inclemencias del clima, fatiga, hambre, sed y falta de atención médica. Fueron embarcadas a México en un buque que ninguna llegó.

Este episodio fue totalmente ignorado por la historiografía y la mayoría de los peruanos. Hoy el Centro de Estudios Histórico Militares del Perú lo reconoce como la Caravana de la Muerte y el nombre de todas esas mujeres se encuentran en una placa del Panteón de los Próceres, en la Casona de San Marcos de la ciudad de Lima.

Les arrancaban los pechos a nuestras mujeres, cuánto padecer...

En el Taki Ongoy, obra de Víctor Heredia, se refiere a los diaguitas, quienes se enfrentaron a la guerra más cruenta en los valles calchaquíes entre 1560 y 1667, durante tres grandes alzamientos, en el noroeste del actual territorio argentino, en las provincias de Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca y La Rioja.

Al ser vencidos, los quilmes en 1665, los españoles dispusieron su completo desarraigo. Deportaron a 11.000 miembros hacia la provincia de Buenos Aires, hoy localidad de Quilmes. Tras finalizar la guerra desaparecieron como etnia.

Despliega tus alas ahora,
levanta tu cabeza y mira.

...

Nos cortaban las orejas y nos amputaban
un brazo, o un pie.

Les arrancaban los pechos a nuestras mujeres,
cuánto padecer.

Quién puede entender, quién puede entender
al dios de estos hombres, dime, quién puede entender.

Ya no habrá empalados, nunca torturados,
no nos van a mutilar,
por su libertad.

Quién puede entender, quién puede entender
al dios de estos hombres, dime, quién puede entender.^[45]

Se abrió la puerta del nuevo tiempo.

Con el cambio de denominación del día 12 de octubre, que atiende a la diversidad cultural, «se abrió la puerta del nuevo tiempo», como decía Galeano para promover el respeto a las diferencias, para superar relaciones desiguales, entre las culturas y para construir nuevas relaciones de igualdad y respeto entre todas y todos.

En ese mundo diverso y americano quedaron olvidadas las mujeres que encabezaron o participaron junto a los hombres en las luchas anticoloniales durante siglos, para recuperar y defender nuestro patrimonio cultural que nos avasallaron primero los españoles, después los ingleses, y hoy los conquistadores de turno.

Cacicas, mama tallas, comandantas, Amazonas, guerreras, virreinas diversos son los nombres que recibieron estas heroínas indígenas, luchadoras en la liberación de sus pueblos en la conquista española. Todas ellas protagonistas en esta historia americana. Mientras la mirada patriarcal permanezca en el relato historiográfico, harán falta muchas voces que saquen a las mujeres del oscuro silencio.

Bibliografía

ANDREO Juan y GUARDIA, Sara Beatriz. (editores) (2002) Historia de las mujeres en América Latina. Murcia: CEMHAL –Facultad de Historia de la Universidad de Murcia, España.

ARZE AGUIRRE, René Danilo. (1987) Participación popular en la independencia de Bolivia. Fundación Cultural Quipus. La Paz, Bolivia,

CAJÍAS de la VEGA, Fernando. (2005) Oruro 1781: Sublevación de indios y rebelión criolla, Institut français d'études andines, Lima, Perú.

GALEANO, Eduardo. (2015) Mujeres. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, Pp. 101.

GUARDIA, Sara Beatriz. (2020) Reportaje. Diario La República, suplemento Lima, Domingo 26 de julio de 2020

GUARDIA, Sara Beatriz. (2010) Edición. Las mujeres en la independencia de América Latina. USMP, UNESCO, CEMHAL. Lima Perú.

- HERNANDEZ, Carmen M., (2009) Heroísmo de las mujeres indígenas: Diario La Opinión, Buenos Aires, 23 de octubre, 2009. Fuente Alai-amlatina
- HEREDIA, Víctor. (1986) Taki Ongoy. Cancionero. Letra de la verdadera historia de la conquista.
- MENCHU, Rigoberta. (1992) Alocución sobre la festividad 12 de octubre. Guatemala. Nombrada Embajadora de Buena Voluntad de la UNESCO
- MORENO, Víctor, RAMÍREZ, María E, OLIVA de la, Cristian, MORENO, Estrella y otros (2019). Anacaona. 2019/10/19. URL en <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/10967/Anacaona>
- SHADY, RUTH. (2022) PROMOVAMOS EL DESARROLLO DE LAS MUJERES, CON UNA VISIÓN DE PAÍS. LIMA, CONFERENCIA, MINISTERIO DE CULTURA. Fecha de publicación: 21/03/2022
- VITALE, Luis.(1987) La mitad invisible de la Historia. El protagonismo social de la mujer latinoamericana. Buenos Aires. Sudamericana, Planeta.
- WEXLER, Berta. (1994) Las mujeres en las rebeliones americanas. CETEM-OPINION. Revista Nosotras Año VII. N° 129 Bolivia, Cochabamba, 27 de febrero, 1994.
- WEXLER, Berta (2013). Heroínas altoperuanas como expresión de un colectivo. 1809–1825. Juana Azurduy y las mujeres de la revolución altoperuana. Revista Historia Regional. Sección Historia ISP N°3. CEIM Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. 2edición.
- WEXLER, Berta y SOSA, Graciela Cristina del Valle. (2021) Las mujeres americanas en las luchas anticoloniales. Cuadernos para el encuentro en una nueva huella argentina. 40 aniversarios de la reconquista de Malvinas. Edición Año 24. N° 61 Noviembre, 2021
- WEXLER, Berta y SOSA, Graciela Cristina del Valle. (2021). Las mujeres en la independencia del Perú. Diario El Litoral de Santa Fe Publicación de la Junta de Estudios Históricos de Santa Fe, 25/08/2021.

Tradición: Un concepto importante en la escuela de hoy.

Profesora Noemí G. Castiglione. ISPI N°4005 «Santísimo Rosario». Ciudad de Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/tradicion-un-concepto-importante-en-la-escuela-de-hoy/>

Como todos muy bien sabemos, el 10 de noviembre se celebra el día de la tradición que se oficializó en 1939, con la finalidad de homenajear a las tradiciones gauchescas de la provincia de Buenos Aires.

La ley nacional N° 21154 del año 1975, estableció definitivamente aquella fecha de conmemoración para todo el territorio nacional, en homenaje al destacado escritor, *José Hernández*.

Hernández había nacido el 10 de noviembre de 1834, en una chacra perteneciente a la familia Pueyrredón. Estudió en el Liceo de San Telmo y en 1846 viajó con su familia al sur de la provincia de Buenos Aires, donde se familiariza con la vida rural y con la imagen gauchesca. Desde otro ángulo, podemos referir que las luchas políticas también marcaron su vida y su accionar.

Con 24 años emigra a Paraná y junto a varios opositores del gobierno, participa de las batallas de Cepeda y de Pavón; así comienza su carrera como periodista, escribiendo artículos de opinión, para el diario Nacional Argentino, entre otros. También publicó escritos diversos, sobre las tensiones de su propio tiempo, el gaucho, la tierra como propiedad, la política de fronteras y el aborigen.

Fue diputado provincial y presidente de la cámara alta, actuando como gran defensor del proyecto de federalización del país. En 1881 fue elegido senador provincial hasta 1885, donde muere a los 51 años.

En sus obras más conocidas, *Martin Fierro* y *La vuelta de Martín Fierro*, el escritor rinde un claro reconocimiento a la imagen del gaucho. A partir de ello, es que surgen muchas obras en donde se destaca al mismo, como símbolo de nuestra identidad nacional.

Esta primera obra, antes mencionada, relata la experiencia del gaucho en los tiempos posteriores a la independencia, cuando el país transitaba una etapa de organización política y económica, que ponía a este actor social, en medio de la civilización y su relación con el campo. En ambas obras se destaca el

espíritu agreste del gaucho y su condición anárquica en función del resto de la sociedad.

Innumerables escritores y lingüistas, abordan el tema de la tradición y cómo puede repensarse dicho concepto en el contexto actual, con la finalidad de proteger a esas costumbres y tradiciones a través del tiempo.

Para ello, y como constituyentes de este pueblo, es muy importante abordar el concepto como primera medida. Y en ello, reconocer que la tradición suele tocar tanto la esfera de lo personal como de lo grupal, porque es una fecha que nos remite a recordar acciones y valoraciones de las obras mencionadas y de nuestra nacionalidad.

Decir tradición es, hacer referencia a costumbres, hábitos y prácticas que se transmiten de generación en generación y dentro de una misma comunidad. Por lo tanto, un grupo de personas que se sienten identificadas por ellas, se auto convocan para conservarlas y transmitir las a las generaciones futuras.

Yendo a las raíces del concepto, podemos decir que tradición se relaciona directamente con la idea de transmitir o entregar, donde la figura del payador toma auge y se impone como medio de comunicación de la literatura gauchesca en verso.

Desde allí en más el tema en sí, nunca estuvo libre de tensiones, donde diferentes escritores dieron su parecer desde lo literario, contraponiendo esta postura idealista del gaucho, como único dueño del territorio, hacia una concepción más cosmopolita acerca de las tradiciones, en términos de configuración de identidad.

Por eso es que hay acciones políticas que definen las tradiciones.

Es muy común que algunas se vean debilitadas por el paso del tiempo, ya que es inherente a los adultos sostener esas costumbres vivas y hacer gustar de ellas y que la juventud pueda vivirlas con orgullo de ser argentinos.

Esta *donación o legado cultural* es un acervo de música, comidas, juegos y costumbres, que se reconoce tanto en la integralidad del territorio nacional, como dentro de cada una de las regiones que la componen. Por eso es que en nuestro país, ese bagaje de tradiciones, suelen estar íntimamente relacionadas con la vida en el campo y sin duda, todo ello nos identifica como pueblo frente al resto de las naciones del mundo.

La obra que más nos representa en este sentido, se ve sustentada en valores y actitudes impregnadas de rectitud, honestidad y fortaleza. Y dichos versos perduraron a lo largo del tiempo, y en toda Latinoamérica.

«Hay hombres que de su cencia
Tienen la cabeza llena;
Hay sabios de todas menas,
Más digo, sin ser muy ducho,
Es mejor que aprender mucho,
El aprender cosas buenas».

En tiempos tan vertiginosos como los actuales es muy interesante ver como la Lengua va dando reestructuración a los significados establecidos desde la historia.

Por ejemplo la tradición es un sustantivo que nos remite a festividad, a conmemoración, hasta a melodías específicas que llevamos internalizadas por las vivencias que traemos desde niños/as. En cambio, si a esa palabra la transformamos en un adjetivo, el término en sí, se llena de sentido conservador, con cierta rigidez y muy poco convocante para los/as jóvenes de hoy.

Decir, hoy celebramos *El día de la Tradición* para nuestra niñez y juventud, es sinónimo directo de mate, asado, empanadas y folklore; y eso suele considerarse aburrido, antiguo y hasta vergonzoso, si así se podría calificar, desde la mentalidad de un adolescente. Pues competir con otras propuestas de tradición extranjeras, suele ser mucho más calificador y mediáticamente impuesto por una sociedad economista y singularmente idealizada desde ciertos países que lideran el poder en el mundo.

Hoy nos convoca un gran debate, cómo recomponer la figura de las tradiciones en un momento histórico que nos interpela desde las diferentes posturas ideológicas y epistemológicas. ¿Quién tiene la verdad al respecto? El tema es sumamente controvertido.

Pero creo desde lo personal, que como Nación y más allá de los posicionamientos es urgente valorarnos como pueblo. Nuestras raíces son importantes porque nos definen y en esa definición, nos volvemos un pueblo libre. Libre de ataduras, de ideologías extranjeras y de culturas impuestas.

Existen tradiciones argentinas con las que los extranjeros se deslumbran, entonces, por qué no lo valoramos cómo debe ser. Nuestro país es uno de los puntos del mundo más visitados por los europeos y muchas de las costumbres argentinas, se arraigan en el sentir de quienes nos visitan.

El tango como baile plagado de sensualidad, saludar con un beso, reunirse para comer un asado, hacer sobremesa, armar un *picadito* de fútbol, realizar el ritual sagrado de un buen mate, comer unas jugosas empanadas, disfrutar de unos deliciosos alfajores, entre otras cosas, hacen que estas costumbres sean para los extranjeros, un claro motivo para volver a nuestro país una y otra vez.

Es por todo lo expuesto anteriormente que, como integrantes de esta Nación y sobre todo como docentes, tenemos la obligación moral de hacer conocer lo nuestro a los niños/as y jóvenes, porque ellos serán los encargados de difundir, el amor por lo que otros nos legaron.

«Los hermanos sean unidos
Porque esa es la ley primera,
Tengan unión verdadera,
En cualquier tiempo que sea,
Porque si entre ellos pelean,
Los devoran los de ajuera».

Pero es importante que lo hagan poniendo en palabra su sentir al respecto, mostrando una opinión fundada sobre el tema, con sentido crítico y sin opinar por opinar sin fundamento.

En la línea de vida de una persona, pasamos por momentos que nos llevan desde, el disfrutar de bailar una chacarera en un acto patrio de nivel primario, horrorizarnos por cantar una zamba en el nivel medio y pegar la vuelta en el nivel superior, donde *abriendo la cabeza*, podemos llegar a reconocernos en la esencia de nuestro pueblo.

Es por ello que la labor docente, debe ser una invitación latente al disfrute de lo tradicionalmente heredado, porque si un profesional de la educación no ama lo que hace, tampoco lo harán sus alumnos/as.

Es por todo lo expresado que, reconocemos a las prácticas educativas como un gran acto político, donde la escuela tiene una obligación ética, con respecto del concepto de tradición. Dar a conocer nuestras raíces es la base para construir la historia, una historia que nos identifique, que nos aúne y que nos convoque a *hacer patria*, en un mundo donde la identidad es el único derecho que se construye con otros.

En los orígenes de Santa Fe «La vieja». El acto fundacional como acto colonial.

Marina Carla Caputo. ISP N° 22 «Maestro Addad».

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/en-los-origenes-de-santa-fe-la-vieja-el-acto-fundacional-como-acto-colonial/>

¿Este es un río o una persona de lomo divino, o es una fuerza que se le ha escapado de las manos a Tupasy, madre de Dios, o a llaj, o a mis ojos que ya no pueden espejar la tanteza de su cuerpo sin cuerpo?^[1] ^[2]

En los orígenes

En los confines de la América invadida por los españoles, los ríos eran las puertas que la tierra abría para aquellos conquistadores embravecidos por el ansia de riquezas, honor y salvación cristiana. También daban forma a corredores por los que las canoas pululaban dirigidas con destreza por mujeres, hombres y niños que complementaban desde hacía siglos la vida exuberante de aquellas tierras.

Desde la desembocadura del río Paraná en el río de la Plata, explorado trágicamente por Solís, los conquistadores fueron remontando y reconociendo las tierras y los pueblos del actual litoral argentino, agrupados en la macro etnia chaná-timbú: chaná, beguá, caracará, timbú, coronda, quiloaza, calchín, mocoretá y mepén. Las relaciones que inauguraron fueron tensas, de recelo y necesidad mutua a la vez, alternado la guerra con las alianzas coyunturales.^[3]

Primero fue Gaboto, en 1527, quién se aventuró hasta la desembocadura del Carcarañá; luego, al mando de una florida armada, llegó Mendoza en 1536, proyectando un futuro de grandeza a partir de los inconmensurables tesoros que hallaría en estas tierras. Continuaron Ayolas, Martínez de Salazar e Irala: los hombres que vinieron con Mendoza, y que prosiguieron río arriba hasta Asunción, el fuerte devenido en ciudad que fundaron en 1537, enclaustrado a los pies del bosque chaqueño, en la desembocadura del río Paraguay. Desde allí planearon partir en busca de los metales preciosos que las crónicas de otros exploradores venían anunciando. Lo que no supieron hasta más tarde era que esas tierras ya habían sido conquistadas por Pizarro y Almagro.^[4]

A diferencia del puerto de Santa María del Buen Aire, que fue despoblado hacia el año 1541 en un contexto de creciente conflictividad con los grupos querandíes, la casa fuerte de Asunción sobrevivió y fue la base desde la que se proyectaron las fundaciones de Santa Fe y Buenos Aires treinta años más tarde.^[5]

La singularidad de este enclave residió en las relaciones que forjaron los españoles con las parcialidades guaraníes, conocidos como carios, agricultores de origen amazónico, instalados en torno al río Paraguay desde el 2000 AP^[6]. Una racionalidad económica que se apartaba del patrón cazador-recolector generando una producción excedentaria fue aprovechada por los europeos a través de las redes de parentesco tramadas a partir de la unión con las mujeres carios –el principal botín de la conquista–, sujetadas en diversos grados de coerción, a fin de consolidar una alianza ofensiva y defensiva contra los enemigos de los guaraníes, los expansivos guaycurúes. El flujo de trabajo que garantizaban dichas redes los posicionó en la cumbre de una sociedad híbrida, en la que las mujeres españolas estuvieron casi ausentes, al igual que las autoridades peninsulares. Lejos quedaron los asunceños del canon que estructuraba la vida en las principales ciudades coloniales, no obstante, las órdenes

^[1] Demitrópulos, Libertad (2021), Río de las congojas, Fondo de Cultura Económica, pp 22

^[2] Fuente: <https://www.suteba.org.ar/islas-de-santa-fe-parque-nacional-20097.html>

^[3] Fuente: <https://pueblosoriginarios.com/textos/ulrico/13.html>

^[4] Fuente: <http://ravignani.institutos.filo.uba.ar/noticias?page=1>

^[5] Fuente: <https://www.mre.gov.py/cndi/index.php/mapas/mapas-historicos>

^[6] Ceruti, Carlos, (2019), Despojados de la tierra. Indígenas del Paraná-Plata, cap. 1. En BARRIERA, D. Historia de Santa Fe, Asociación de Trabajadores del Estado.



religiosas –primero franciscanos, luego jesuitas– articularon en última instancia, a esta sociedad con la Monarquía Española.

La convivencia social y política asunceña fue derivando en una tumultuosa y agresiva competencia en torno al repartimiento de cargos, el dominio sobre las parcialidades carios, los derechos de conquista, la distribución del excedente, entre las causas más comunes. Esta dinámica se inscribía en la lógica de disputa y ambición ilimitada que la conquista había desatado desde sus inicios.

Desde el Perú, el ejecutivo virrey Toledo (1568–1581) se había propuesto poner fin a dicha lógica y elevar su virreinato a principal bastión de la Corona en América, a partir de la maximización de la producción de plata. En sintonía con esta política, se orientó a ordenar el territorio que en teoría entraba en su jurisdicción. El proyecto que impulsó en este sentido estuvo orientado a *descargar la tierra*, a fin de descomprimir las tensiones y de comunicar el mediterráneo paraguayo con el Atlántico, a través de una serie de ciudades que debían fundarse entre el Paraná y la desembocadura oceánica. De ese modo, la región conquistada del río de la Plata –que incluía a los rebeldes asunceños– quedaría integrada al centro político y productivo situado en los Andes Centrales.



La fundación de Santa fe la Vieja desde la perspectiva de la colonialidad del poder.

Casi ochenta años habían pasado desde la invasión colombina al Caribe. Los soportes estructurales de la dominación europea en América se habían gestado a partir de la subordinación y explotación de las diversas poblaciones que habitaban el continente, instituidas como la alteridad de los europeos, quienes se erigieron en el *ego* colonizador que sustentaba a una naciente modernidad^[7].



Estas relaciones de subordinación se legitimaron desde la incipiente noción de raza, que distinguía a las poblaciones de acuerdo a diferencias fenotípicas y culturales, ubicadas en un rango de inferioridad respecto a los dominadores e identificadas con categorías ajenas al universo autóctono: indios, mestizos y negros^[8].

[7] DUSSEL, Enrique (1994) 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad. Plural Editores, La Paz.

[8] QUIJANO, Anibal (2014) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires, CLACSO Colección Antologías.

La raza, las relaciones racializadas, legitimaron la explotación del trabajo y la apropiación de bienes y recursos en función del patrón global que se estaba gestando, materializado en este período en el capital mercantil. La fundación de ciudades fue el dispositivo que posibilitó articular esta trama de subordinación, apropiación y explotación resignificando el territorio en clave europea, en clave colonial. La jurisdicción y por lo tanto el ejercicio de la justicia en dicho territorio, fue la herramienta que configuró el orden, teniendo como base el Derecho de los europeos inscripto en la representación cristiana del mundo. La traza de la ciudad perpetró el derecho y las jerarquías en el territorio, definió la alteridad, que se instituyó bajo el sistema de encomiendas y reducciones garantizando la explotación de los vencidos en clave evangelizadora: guerra, religión y justicia fueron las prácticas que constituyeron el acto fundacional como acto colonial.^[9]



El acto fundacional era entonces la instancia de máxima consagración simbólica del patrón de dominación que se venía configurando. No obstante, el sentido que adquiere a través de la historia es el de acontecimiento primigenio asociado a un nuevo tiempo, el de la civilización y el progreso:

«Los territorios de ultramar eran tan remotos en el espacio como en el tiempo. Las tierras exóticas con ideas extrañas del tiempo se encontraban temporalmente muy distantes del presente que habitaba el colonizador. La eficacia del tiempo lineal consistió en justificar la idea según la cual el pasado de los colonizados no tenía futuro, excepto por el que ofrecía el colonizador. Una vez desposeído de toda función creadora de futuro, ese pasado se tachó de irrelevante y merecedor de olvido. Así construida, la idea de progreso puede convertir la opresión en liberación, los opresores en libertadores, y el barbarismo en misión civilizadora.»^[10]

Desde esta perspectiva, el acto y el acta de la fundación de la ciudad colonial, expresa el giro temporal que los españoles imponen, a la vez que consagra a través de la escritura y la ceremonia del rollo de la justicia, simbolizado en la pica o el palo implantado en el centro de la futura plaza, un orden que niega, suprime y enajena el territorio de las poblaciones originarias, asignándoles otro sentido, al servicio de Dios y el Rey, al servicio del beneficio y del prestigio de quienes se constituyen como vecinos.

En abril de 1573 un grupo de conquistadores y soldados comandados por Garay partieron desde Asunción con el objetivo de fundar un emplazamiento, una ciudad, en el recorrido que desciende a la vera del Paraná, hacia la desembocadura atlántica.^[11]

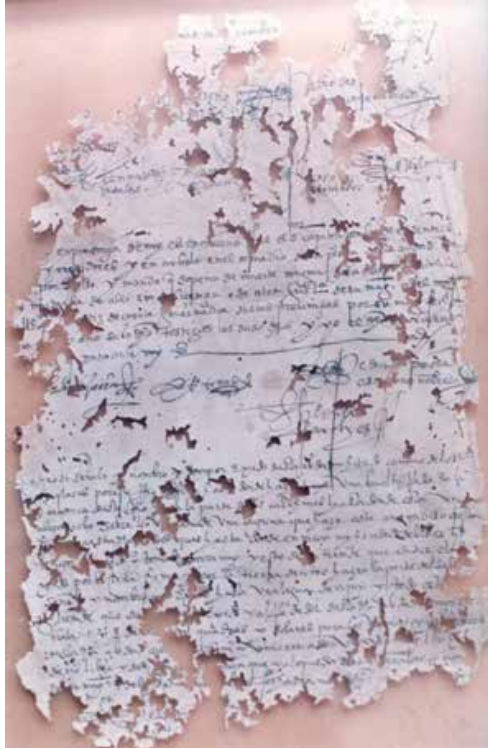
El acta fundacional inscribe, registra y consagra los hechos y el derecho de los españoles sobre las tierras que parten desde un brazo del Paraná, a la altura del río San Javier, y comprenden la provincia de calchines y mocoretaes:

«Juan de Garay, capitán y justicia mayor en esta conquista y población del Paraná y Rio de la Plata, digo que, en el nombre de la Santísima Trinidad y de la Virgen Santa María y de la universidad de todos los Santos, y en nombre de la real majestad del rey don Felipe, nuestro Señor, y del ilustre señor

^[9] Fuente: <https://seniales.blogspot.com/2019/03/juan-arancio-1931-2019.html>

^[10] Boaventura De Souza Santos (2022), Tesis sobre la descolonización de la Historia, CLACSO, Buenos Aires, pp18-19.

^[11] Fuente: <https://actascabildo.santafe.gob.ar/actascabildo/default/fundacion>



Juan Ortíz de Zárate, gobernador, capitán general y alguacil mayor de todas las provincias del dicho Rio de la Plata, y por virtud de los poderes que para ello tengo de Martín Suárez de Toledo, teniente de gobernador que al presente reside en la Ciudad de la Asunción, digo que, en el dicho nombre y forma que dicho tengo, *fundo y asiento y nombro esta ciudad de Santa Fe en esta provincia de calchines y mocoretaes, por parecerme que en ellas hay las partes y Cosas que conviene para la perpetuación de la dicha ciudad, de aguas y leña y pastos, pesquería y cazas y tierras y estancias para los vecinos y moradores de ella, y repartirles, como su majestad lo manda, y asiéntola y puéblola con aditamento que todas las veces que pareciere o Se hallare otro asiento más conveniente y provechoso para la perpetuidad, lo pueda hacer [...]* con acuerdo y parecer del *cabildo y justicia que en esta dicha ciudad hubiere, como pareciere que al Servicio de Dios y de su majestad más convenga*. Y porque su majestad manda a los gobernadores y capitanes que así poblaren o fundaren nuevos pueblos o ciudades, les da *poder y Comisión para que puedan nombrar, en su real nombre, alcaldes y regidores, y para que tengan en justicia y buen gobierno y policía las tales ciudades O pueblos*, así yo, en nombre de su majestad y del dicho señor gobernador, nombro y señalo por alcaldes [...]

Otro si, nombro y señalo por *jurisdicción de esta ciudad*: por la parte del camino del Paraguay hasta el cabo de los anegadizos chicos, y por el río abajo camino de Buenos Aires, veinte y cinco leguas más abajo de Sancti Spiritu, y hacia las partes de Tucumán cincuenta leguas a la tierra adentro desde las barrancas de este río, y de la otra parte del Paraná otras cincuenta.

Otro si, mando que *el asiento y repartimento de los solares casas de los vecinos de esta ciudad, se edifiquen y asienten y se guarden conforme una traza que tengo señalado en un pergamino, que es hecho en este asiento y ciudad de Santa Fe, hoy domingo a quince de noviembre de 1573 año.*[...]

Otro si, en la traza de esta ciudad tengo señalados dos solares para iglesia mayor, la cual nombro la vocación de Todos Santos.[...]

Otro si, señalo y nombro y doy para *ejido de esta ciudad, yendo camino de los Chupiacas, por este río arriba, hasta donde hace una vuelta redonda la barranca de este río, y por la parte de los Calchines hasta donde está un algarrobo sobre la barranca de una laguna que hace este anegadizo que está junto a esta dicha ciudad, que es hasta donde empieza mi heredad de labor, que tengo señalado y tomado para mí, y ésto se entiende que ha de ser el ejido por la tierra firme, y por la tierra adentro*

hacia la parte del Salado, Señalo y nombro por ejido hasta una legua de aquí, y todo esto se entiende que, dentro de este ejido y alrededor de esta dicha ciudad, *tengo señalados y he de señalar cuadras y solares para los vecinos y pobladores de esta dicha ciudad, que en ella están y vinieren a servir a su majestad*, lo cual dejo libre y desembarazado para que yo lo pueda dar y señalaren nombre de su majestad y del dicho señor gobernador. Que es hecha día, mes y año susodicho.

Juan de Garay

Pedro de Espinosa

Escribano público^[12]

En el relevamiento de los ejes principales planteados en la escritura, el acta enuncia, bajo la forma de un pacto de obligaciones mutuas cada uno de los aspectos que hacen al dominio colonial que se configuraba:

- Como proyecto de conquista que se inaugura
- Como documento jurídico –legal– que supone la superioridad sobre los habitantes originarios
- Como documento que define la jurisdicción y por ende el territorio que aspira a controlar (algo imposible de materializar, aunque sí otorga un significado simbólico al asignar derecho sobre esas lejanas tierras)
- Por ende como documento que confirma la apropiación de territorio indígena: «fundo y asien-to y nombro esta ciudad de Santa Fe en esta provincia de calchines y mocoretaes».
- Como plan de colonización: distribución de tierras e implantación de un modelo productivo europeo basado en la posesión individual de tierras (la estancia)
- Como explotaciones de lo que conciben como recurso (leña, agua, pasto, pesquería)
- Como documentación de distribución de solares a cambio del servicio al rey
- Como declaración y afirmación del mandato y fundamento cristiano, móvil de la conquista (servicio de Dios).
- Cómo declaración de la primacía de la Monarquía y el rey sobre esas tierras: un gobierno lejano que exige organizar y materializar la autoridad, distribuida entre los conquistadores en la institución del Cabildo.

Sin dudas, el acta documenta a la vez crea, representa a la vez que produce: hoy, cuatrocientos cua-
renta y nueve años después, es valorada y concebida aún en términos de origen. El acta se constituye
como certificado de nacimiento, logrando internalizar la lógica del tiempo lineal que señalaba más
arriba Bonaventura De Souza Santos: un tiempo que borra pasados y asocia la conquista con la civi-
lización.

La operación de leer el acta como acto que instaura la colonialidad se plantea como ejercicio tendien-
te a descolonizar la historia, que naturaliza e internaliza el racismo en el sentido común y legitima la
conquista en nombre de un tiempo único que avanza inexorablemente.

El acta a su vez es pretenciosa, traduce el *ego conquistador* del que habla Dussell. La vida en aquella
ciudad enclavada en un espacio tan infinito como desconocido transcurría en el marco de aspiracio-
nes bien simples: alimentarse, abrigarse, defenderse, sobrevivir... Sin embargo, el documento, el acta,
la escritura, generaron el efecto de verdad, crearon el derecho, señalaron el porvenir, borraron los
tiempos de quienes no tuvieron –ni tienen aún– el protagonismo de escribir la historia.

La literatura también crea la Historia, con la ventaja de poder concebir otros tiempos. Para cerrar
vuelvo a la historia que Libertad Demetrópulos cuenta desde aquellos otros tiempos de Santa Fe la
Vieja, poniéndose en la piel de los mancebos, los soldados mestizos que acompañaron a Garay con la
expectativa de integración y ascenso social:

«Tal era la tierra en que nuestros pecados nos habían puesto. En las guerras iban los transcurros. Los pu-
ñeteros quiloazas caían en la noche, de sopetón, como gatos que se descuelgan de las alturas, sin que los
sintiera la guardia y nos hacían pasar del mediosueño al chorrear caliente de la sangre, sin intermediarios,

^[12] Fuente: <https://actascabildo.santafe.gob.ar/actascabildo/default/fundacion>

voceando angustias, a nosotros, agentes del rey más poderoso de la tierra con quien nada teníamos que ver y en cuyo nombre disparamos el arcabuz. ¡Y cómo disparaban esos arcabuces escupiendo fuego como bólidos de pájaros locos, derecho a clavarse en medio de la cara o del pecho quiloaza! Para los verdaderos agentes de rey tan poderoso matar era distinto. No se les iba el pensamiento en extravíos desnaturalizados. ¡Gallegos infernales! No tenían su madre india como nosotros y no les pesaba de afrontar a sus medio hermanos. ¿Qué se les hacía a ellos matar quiloazas o timbúes, o tupís o jarús, o cualquier suerte de nación? Cuando tendríamos los indios con el fuego de los arcabuces, ¿qué tanto venía sucediendo que la voz de nuestra madre lloraba adentro del corazón? Ella lloraba y nos malquistaba y hasta renegaba de nuestra condición. Para los agentes del rey quitar la tierra era distinto. En los despueses se aprende que las fragilidades de lo distinto se asientan en ese cofre interno que no reconoce señor por poderoso que sea, y más si se halla en lejanías. Así pues, desprendidos de las ataduras, distintos como éramos, nadando en dos corrientes, buscábamos el rigor de las afinidades. Cada amanecer es anochecer, cada sombra claridad. Cada hombre tiene su respuesta.»^[13]



Bibliografía

- Areces, Nidia (1999) Poder y sociedad. Santa Fe la Vieja, 1573-1660, Rosario, Ediciones Prohistoria- Manuel Suárez.
- ATE, Historia de Santa Fe: Serie Documental, capítulo 1, *La experiencia colonial* /Libro: *La experiencia colonial* Tomo 1. Disponible en <https://www.atehistoriadesantafe.com.ar/el-proyecto/>
- Barriera, Darío, (2006) Nueva Historia de Santa Fe, Tomos 1 y 2, Rosario, Prohistoria Ediciones–Diario La Capital.
- Benjamin, Walter (2007) Conceptos de filosofía de la Historia, La Plata, Ediciones Terramar.
- Boaventura De Souza Santos (2022), Tesis sobre la descolonización de la Historia, CLACSO, Buenos Aires.
- Cervera, Manuel (1980) Historia de la ciudad y provincia de Santa Fe contribución a la historia de la República Argentina 1573-1853 Tomo II, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Demitrópulos, Libertad (2014) Río de las congojas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (reed.2021).
- De Souza Santos, Boaventura, (2022) Tesis sobre la descolonización de la Historia, CABA, CLACSO.
- Dussel, Enrique (1994) 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del *mito de la Modernidad*. Plural Editores, La Paz.
- Garavaglia, Juan Carlos (2009), La Argentina colonial. El Río de la Plata entre los siglos XVI y XIX, Buenos Aires, Siglo XXI Ed.
- Lorandi, Ana María, (2000) *Sudamérica Oriental*, en Franklin Pease, G.Y; Frank Moya Pons, Historia General de América Latina II. El primer contacto y la formación de nuevas sociedades, Ediciones Unesco, Editorial Trotta.
- Moutoukias, Zacarías, (2000) *Gobierno y sociedad en el Tucumán y el Río de la Plata (1550-1800)*, en Nueva Historia Argentina. La sociedad colonial. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Quijano, Aníbal (2014) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires, CLACSO Colección Antologías.
- Saer, Juan José (2003) El río sin orillas, Buenos Aires, Seix Barral.
- Zapata Gollán, Agustín, (1941) Obras Completas, Santa Fe, UNL.

^[13] Fuente: <https://sites.google.com/site/visitaacavasta/>

Voces Santafesinas: La soberanía Nacional

Prof. Bárbara Lalima Castillo. ISPI N° 4004 «Virgen del Rosario», Rosario. Prof. Walter Lionel Pighin. Colegio Superior N° 42 «Dr. Agustín Luis Rossi», Vera. Prof. Pablo Rolón ISP N°4 «Ángel Cárcano», Reconquista.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/voces-santafesinas-la-soberania-nacional/>

La batalla de la Vuelta de Obligado, en 1845, marcó un hito por el cual, cada 20 de noviembre, se conmemora y celebra el Día de la Soberanía Nacional. Ese día, soldados argentinos repelieron la invasión del ejército anglo-francés, que pretendía colonizar los territorios de nuestro país. Pero el Gobierno de Juan Manuel de Rosas, respaldado desde el exilio por el general José de San Martín, preparó una resistencia y lo impidió.

Las fuerzas invasoras buscaban ingresar por el Paraná. Sin embargo, las tropas nacionales, al mando de Lucio Mansilla, se anticiparon en un estrecho recodo de ese río: la Vuelta de Obligado, en el distrito bonaerense de San Pedro.

El número de fuerzas enemigas supera ampliamente en cantidad y modernidad de su armamento a las argentinas, que sin embargo no se amedrentaron y pelearon durante siete horas. De este modo, lograron que las tropas adversarias no pudieran ocupar las costas, objetivo necesario para poder adentrarse en el territorio argentino.

La resistencia a la invasión extranjera logró la defensa del país en términos de fronteras y comerciales, ya que se evitó que colocaran en el mercado los productos extranjeros desplazando a los artículos locales.

El acontecimiento sirvió para ratificar y garantizar la soberanía nacional, implicó la firma de un tratado de paz entre Argentina, Francia y Gran Bretaña, y quedó grabado en la historia como un símbolo de independencia, libertad y unidad nacional.

La Subsecretaría de Educación Superior invita con satisfacción a escuchar a nuestros profesores y profesora de los Institutos Santafesinos, quienes ofrecen con nombre propio y voz particular un diálogo reflexivo acerca del significado de la soberanía para el nivel superior.

Con ellos escuchamos el pensamiento de la *Prof. Bárbara Lalima Castillo del Instituto Superior Particular Incorporado N° 4004 Virgen del Rosario* de la ciudad de Rosario, quien convoca a reflexionar sobre el significado de la soberanía desde la perspectiva histórica pedagógica.

«...La palabra soberanía encierra un significado más profundo que relatar un hecho histórico, los invito a pensarlo de otra manera. Ser soberano es tomar decisiones propias, ser libre. Estamos en nuestra tarea de enseñar y aprender que el *sobretudo* es el *otro*.

Colectivamente vamos construyendo la soberanía de ese otro mayor que es la Nación, es la Patria. Es esta una buena fecha para revitalizar la idea de una Patria grande y soberana que todos queremos y hacemos...»

El Prof. Walter Lionel Pighin. El Colegio Superior N° 42 «Dr. Agustín Luis Rossi» de la ciudad de Vera quien evoca a la reflexión crítica mediante las siguientes palabras...

«...El 20 de noviembre se conmemora el día de la Soberanía Nacional, un gesto Patriótico que se relaciona con el paso dado para lograr la verdadera independencia del país.

Hablar de soberanía es pensar mucho más allá de la patria chica, que el nuestro estado nacional. La soberanía pensada desde la Patria que incluya a todos y a todas...»

El Prof. Pablo Rolón del Instituto Superior de Profesorado N°4 «Ángel Cárcano» de la ciudad de Reconquista, quien a través de un relato histórico invita a profundizar el 20 de noviembre.

«...Es una fecha de gran importancia. En la actualidad hablar de soberanía Nacional es importante que este concepto no se diluya, porque como argentinos no podemos dejar de pensar a futuro una Patria justa, libre y soberana sin consolidar una Latinoamérica unida...»

Se agradece la generosidad de la Prof. María Fernanda Foresi, quien realizó la edición del dispositivo audiovisual desde la responsabilidad colectiva con el blog del nivel.

¡Muchas gracias Bárbara, Walter y Pablo!

Día Internacional del Profesor de Francés. El profesor de francés, mediador cultural y creador de futuro.

Prof. Gisela Greco. Prof. Roxana Polit . ISP N° 8 «Almirante G. Brown» Santa Fe.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/dia-internacional-del-profesor-de-frances-el-profesor-de-frances-mediador-cultural-y-creador-de-futuro/>

Este 24 de noviembre se festeja en todo el mundo el día del profesor de francés. Esta celebración tiene su origen en 2019, año en que se estableció el último jueves del mes de noviembre como fecha internacional para agasajar a las y los profesores de francés y también a quienes enseñan otros espacios curriculares en este idioma.

El rol del profesor de francés.

El lema elegido en esta oportunidad, *mediador cultural y creador de futuro*, nos invita a la reflexión sobre nuestro rol como docentes de francés, y también sobre la historicidad del mismo.

El rol del profesor de francés se fue transformando a través del tiempo en función de las necesidades de las diferentes épocas como así también de la evolución teórica de las disciplinas que fundamentan el horizonte metodológico del profesional de la enseñanza de la lengua extranjera francés.

De esta forma, el profesor de francés pasó de ser un modelo lingüístico, centrado en la transmisión de saberes puramente teóricos de la gramática, a convertirse en un animador de escenarios propicios para la enseñanza, en guía que favorece aprendizajes autónomos, en síntesis, en un creador de futuro del ciudadano del siglo XXI.

Para comprender el paradigma inicial es necesario contextualizar el valor que se otorgaba a la lengua francesa en gran parte del Siglo XX. Durante este período, el aprendizaje de la lengua se vinculaba a *saberes sabios*, de esta forma quienes tenían la posibilidad de acceder a una formación eran considerados conocedores de cultura, ligados a la literatura, la sociología, las artes, entre otras. No es menos importante destacar que gran parte de los intelectuales y artistas argentinos de la época se vieron influenciados y volcaron en sus escritos, pinturas y composiciones musicales principios difundidos por autores de habla francesa.

En esta coyuntura, el profesor de francés era considerado un experto conocedor de la cultura sabia. El método que influyó en el proceso de enseñanza-aprendizaje se basó en la enseñanza *directa*, sin mediar este proceso con la lengua materna. Ya a mediados de siglo con el estallido de la Segunda Guerra Mundial, la movilidad de los ejércitos constituyó la nueva metodología audio-oral, a la que siguió la audio-visual, marcada por la nueva tecnología educativa: el uso de grabaciones, de imágenes, y diálogos escritos. En este contexto, el profesor de francés se transformó en un técnico capaz de implementar los nuevos métodos que se basaban en la escucha, visualización y repetición de situa-

ciones cotidianas fijas estereotipadas.

En los años 70, la teoría pragmática de los *actos de habla*, desarrollada por Austin, introduce la noción de contexto, y con ella replantea la metodología existente que logra reconfigurar dando lugar al nacimiento del método comunicativo. El profesor de francés comienza a constituirse en animador, tratando de alentar al estudiante a expresarse, como propone el nuevo método, facilitando el uso de la lengua oral y escrita en contexto.

Es en este paradigma que nace en nuestro Instituto, el Profesorado de Francés, específicamente en el año 1973 dando respuesta a la necesidad de certificar los saberes de quienes en muchos casos hablaban la lengua sin contar con una formación pedagógica–didáctica para poder ejercer la actividad docente.

Con la llegada de las décadas de los 80 y 90 la metodología comunicativa toma una nueva dimensión ligada a las necesidades dadas por la movilidad estudiantil y laboral en Europa.

La *comunicación*, lingüística o extralingüística, fue el centro de las propuestas áulicas durante las últimas dos décadas del siglo XX. Aunque en nuestro país comenzaría, al mismo tiempo, una movilidad muy diferente, la de la revalorización de la lengua francesa en el sistema educativo y la defensa de muchos espacios para continuar realizando la importancia del plurilingüismo en el umbral de un nuevo milenio.

El siglo XXI reconoce la historicidad metodológica, el eclecticismo es una realidad. Así, con los aportes de las nuevas concepciones en materia lingüística, antropológica y social, la formación del profesor de francés logra transformarse en una propuesta integral en la que confluye el desarrollo de competencias y saberes culturales e interculturales.

Saber comunicar es tanto poder expresarse a través de la lengua como también *maitriser* todos los aspectos de la lengua–cultura francesa ajustándose a las diversas situaciones de la vida cotidiana, de las relaciones interpersonales y del uso generacional.

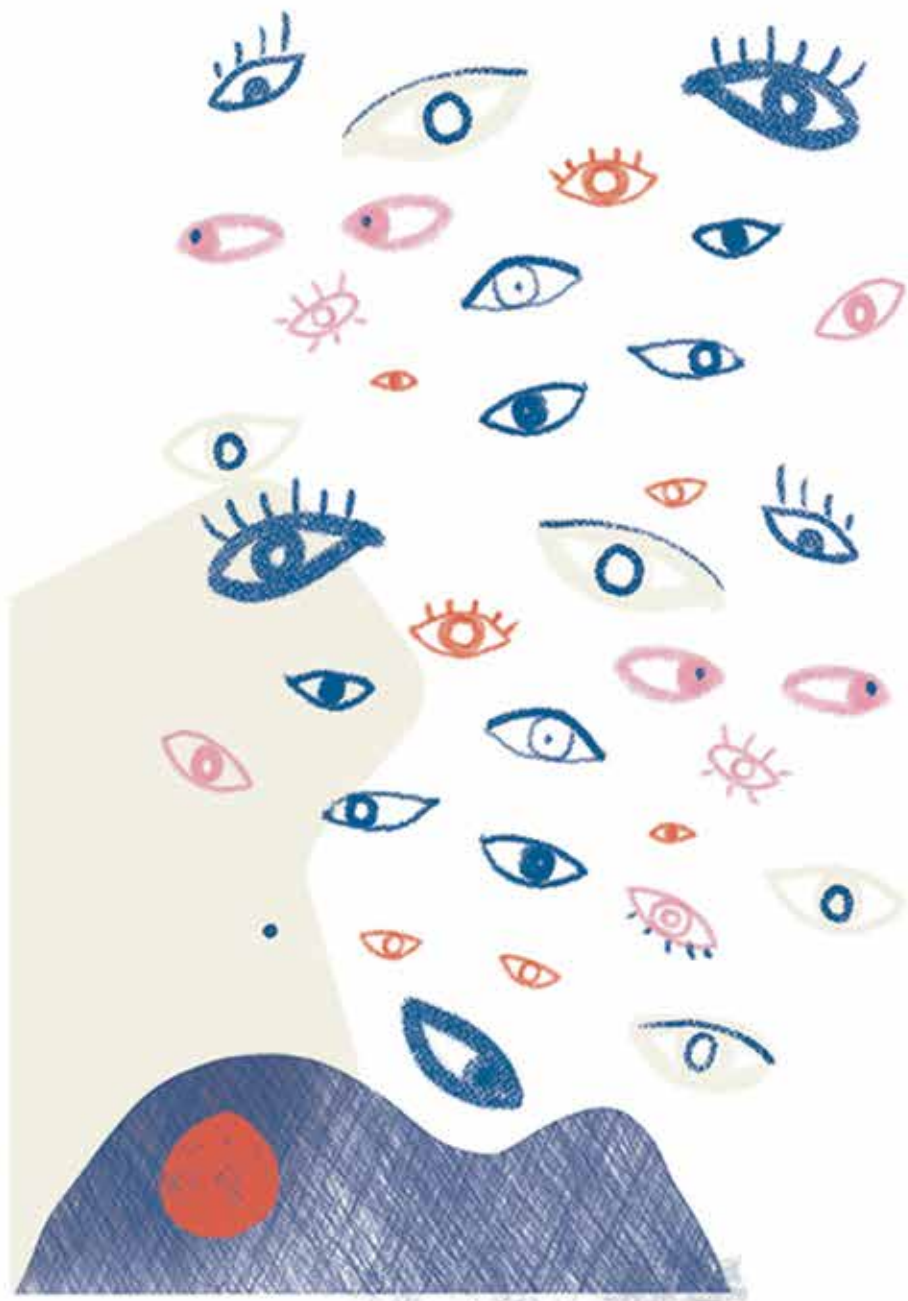
El rol de este formador se transforma en un mediador cultural a través de prácticas que revalorizan el descubrimiento de nuevas culturas, y el desarrollo de valores como el respeto y la tolerancia a lo desconocido.

Las competencias del siglo XXI conllevan a un nuevo paradigma de formación en donde confluyen nuevos desafíos para los estudiantes del futuro. El profesor de francés, como todo profesor de lengua extranjera, se transforma en creador de posibilidades, en un eslabón de la formación integral de un ciudadano del mundo.

Un día para revalorizar su tarea.

El festejo del día del profesor de francés otorga un marco en el cual el deseo siempre presente y en acción de dar a conocer la lengua cultura francesa y brindar a estudiantes y docentes lugares de encuentro diferentes, encuentra una nueva forma, que nos permite, además, abrirnos a la comunidad educativa santafesina para que conozcan y disfruten de la lengua cultura francesa con propuestas variadas, posibilitando a profesionales y futuros profesionales del francés encontrarse en un espacio especial para la reflexión y enriquecimiento de nuestras prácticas.

Desde esta perspectiva, nace, al interior de nuestra sección de Profesorado de Francés en consonancia con la Escuela Preparatoria de Idioma Extranjero (EPIE), la inquietud de generar un espacio destinado especialmente a la puesta en valor de la lengua y cultura francesa, desde un lugar accesible, cotidiano, que permita compartir experiencias, enriquecer nuestras propuestas académicas, vivenciar la puesta en práctica de tradiciones propias de esta cultura, permitiéndonos además recuperar momentos de intercambio y convivialidad.



Noviembre

24 de Noviembre 2022

Día Internacional del profesor y la profesora de Francés

Profesora Mariángeles Torcetta. IES N° 28 «Olga Cossettini», Rosario.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/24-de-noviembre-2022-dia-internacional-del-profesor-y-la-profesora-de-frances/>

Su origen y objetivo.

El Día Internacional del profesor y la profesora de francés se instituyó en 2019 para homenajear a los más de 900.000 docentes quienes desde sus lugares de enseñanza y gestión educativa contribuyen a difundir el idioma y la cultura francófona en el mundo entero.

Se celebra, a instancias del Presidente francés, Emmanuel Macron, el último jueves de noviembre. Su objetivo es reconocer y valorar el rol del profesor de francés, embajador de la lengua y cultura francesa y francófona. Es un día en el cual docentes, alumnos, instituciones festejan alrededor del mundo con diferentes actividades: clases abiertas, charlas, canciones, juegos, reuniones sin olvidar la gastronomía.

La desafiante y hermosa pregunta: ¿para qué sirve el francés?

El futuro de los y las estudiantes *de* y *en* francés se construye desde el primer día de clases. Puede ser que un docente de francés cree una nueva relación con la lengua francesa: cambiando la imagen que los jóvenes puedan tener de la misma, yendo más allá de los estereotipos de la moda, del lujo o del romanticismo, situándola en un futuro profesional, en los campos de la investigación, de la economía, de la ciencias, de la diplomacia, de la ciudadanía.

Este año, en especial, festejamos que nuestro Gobernador, Omar Perotti, destacando la importancia del idioma francés en el sistema educativo, firmó hace unos meses un Convenio Marco de Cooperación con la embajadora de Francia en Argentina, Claudia Scherer-Effosse, para fomentar la enseñanza del idioma francés en todos los niveles y modalidades educativas de la provincia de Santa Fe, como así también al acceso a becas de perfeccionamiento y capacitaciones.

Luego del acto, que se realizó en la sede de la Embajada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Perotti manifestó su satisfacción por el acuerdo firmado y «con las expectativas lógicas de quienes en nuestras escuelas desarrollan esta actividad, en quienes integran las alianzas francesas, en quienes vienen desarrollando algunas actividades que cuentan la cooperación de Francia y con quienes tenemos el deseo de que nuestra relación se enriquezca en el aprendizaje de idiomas» indicó el gobernador.

En ese sentido, Perotti señaló que «somos una provincia con alto volumen de exportaciones, de vínculos con el mundo, y que nuestra gente esté formada en distintos idiomas es muy importante. Y hay una tradición del francés en la provincia, en muchas de nuestras escuelas que seguramente van a renovar su entusiasmo y los vínculos. Por eso creemos que es una etapa muy buena en nuestros dos países ya que queremos desde la provincia de Santa Fe, se aproveche este vínculo plenamente», añadió el titular de la Casa Gris. En tanto, Scherer-Effosse indicó que «este es un acuerdo que negociamos durante varios meses. La enseñanza del francés en Santa Fe es una realidad; lo queremos profundizar y conversamos de todas las posibilidades que este acuerdo va a dar como potencial, en las relaciones bilaterales entre Francia y la provincia de Santa Fe». Por medio del acuerdo, la provincia se compromete a propiciar la enseñanza curricular del francés en todos los niveles y modalidades educativas; a reforzar la formación inicial y continua de docentes de y en francés, y a fomentar las iniciativas de articulación interdisciplinar entre espacios curriculares con el de la lengua extranjera como aliento a las iniciativas de enseñanza bilingüe. Por su parte, la Embajada se compromete a

brindar capacitaciones a docentes y futuros docentes, como también destinar recursos a tales fines. También se articulará con entidades de trayectoria en Argentina y en el exterior, y habrá aportes para el financiamiento en instancias de capacitación en Francia de docentes en ejercicio y en formación.^[1]

¿Qué hacemos en nuestro Instituto?

Desde lo académico, somos los únicos que contamos, además, con el Profesorado para Educación Primaria. Didáctica integrada, Pedagogía Diferenciada, Francés con fines Específicos, Neurociencias, Actualización lingüística, Abordaje desde la teoría del Género Discursivo, Francofonía, son los ejes de nuestros programas de cátedra.

Para nosotros, el sentido de pertenencia es muy importante, hemos compartido meriendas y fiestas virtuales en 2020, charlas sobre el ingreso a la docencia en 2020 y 2021. Este año, nos permitió reencontrarnos a pleno: pasillos, aulas, patios, nos *sienten* generamos espacios entre docentes y estudiantes, donde se expusieron trabajos de diferentes materias y disfrutamos de una merienda. En nuestro profesorado, los lazos son muy importantes, aprendemos, desaprendemos y volvemos a aprender en equipo. Lazos que se crean desde el inicio de la formación y nos acompañan a lo largo de la carrera; fuertes en momentos de debilidad y suaves en los más duros. Lazos que nos acercan a los lejanos países de habla francesa, simplificando la compleja aventura de la comunicación.



Los profesores y profesoras de francés no nos conformamos con enseñar una lengua, somos también creadores y creadoras de futuro. Además, honramos el nombre de nuestra Institución, *Olga Cossettini*, un nombre que invita a trascender horizontes.

Enlaces importantes:

Nuestro cerebro aprendiendo idiomas

Olga Cossettini

Video profesorado

Instagram

^[1] <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/274936/>

Recursos:

<https://www.fle.fr/Journee-internationale-des-professeurs-de-francais-2022>

<https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/274936/>

Autora: Profesora Mariángeles Torcetta: Jefa de Departamento de Francés. Profesora de Psicolingüística, Lingüística, Análisis del Discurso. IES N°28 Olga Cossettini.

Entre la oralidad y la escritura, la permanencia de la memoria y la existencia de la historia.

Profesora Estrella Mattia.

Link de acceso: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/entre-la-oralidad-y-la-escritura-la-permanencia-de-la-memoria-y-la-existencia-de-la-historia/>

Introducción

Ireneo Funes, es un extraño personaje que Borges, supuestamente, ha conocido en su juventud, y sobre quién tiene que escribir a pedido de aquellos que consideran que es necesario recordarlo. Lo describe como un sujeto cuya mayor cualidad es recordar minuciosamente y detalle por detalle todo cuanto había leído y cuánto había sucedido y –cuenta la historia–, que esa curiosa condición se agudizó en él luego de sufrir un accidente que lo había dejado inmobilizado. «En efecto, Funes no sólo recordaba cada hoja de cada árbol de cada monte, sino cada una de las veces que la había percibido o imaginado. Resolvió reducir cada una de sus jornadas pretéritas unos setenta mil recuerdos, que definiría luego por cifras. Lo disuadieron dos consideraciones: la conciencia de que la tarea era interminable, la conciencia de que era inútil. Pensó que en la hora de la muerte no habría acabado aún de clasificar todos los recuerdos de la niñez (...)».

El narrador, en primera persona –Borges–, intenta reproducir en un papel los recuerdos que tiene archivados en su memoria sobre el personaje en cuestión. Así, escribe acerca de lo ocurrido en el transcurso de los escasos encuentros que había tenido con Funes cuando ambos eran muy jóvenes. Sin embargo, advierte acerca de las dificultades que se presentan al momento de intentar hacer este tipo de trabajo, puesto que considera que al escribir sobre algo que ha sucedido en el pasado, irremediablemente, se esfuman los detalles de lo ocurrido porque la capacidad de almacenamiento de la memoria tiene límites por lo cual, finalmente, sólo se logra reconstruir las generalidades de lo acontecido.

En consecuencia, se siente obligado a dar cierta explicación por aquello que seguramente no va a poder recordar y anuncia que «(...) Arribo, ahora, al más difícil punto de mi relato. Éste (bueno es que lo sepa el lector) no tiene otro argumento que ese diálogo de hace ya medio siglo. No trataré de reproducir sus palabras, irre recuperables ahora. Prefiero resumir con veracidad las muchas cosas que me dijo Ireneo. El estilo indirecto es remoto y débil; yo sé que sacrifico la eficacia de mi relato, que mis lectores se imaginen los entrecortados períodos que me abrumaron esa noche (...)»

A medida que avanza el relato, el autor que, por lo que se desprende de lo escrito, había sido partícipe de los acontecimientos que reconstruye, se permite algunas reflexiones sobre este curioso individuo y dice «(...) no lo olvidemos, era casi incapaz de ideas generales, platónicas. No sólo le costaba comprender que el símbolo genérico perro abarcaba tanto a individuos dispares de diversos tamaños y diversa forma; le molestaba que el perro de las tres y catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente). Su propia cara en el espejo, sus propias manos, lo sorprendían cada vez (...)» y concluye su historia planteando que «(...) había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino

detalles, casi inmediatos (...)»

¿Por qué iniciar el ejercicio de reflexión respecto de las relaciones existentes entre la oralidad y la memoria y entre la historia y la escritura con una breve síntesis de un relato de ficción? ¿Qué se pretende lograr con esta elección? En todo caso, ¿por qué se utiliza específicamente ese texto y no otro?, ¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a seleccionar ese cuento entre la vastísima producción de Borges?

Más allá que cualquier justificación de esta elección parte, seguramente, del placer por la literatura y de una clara afición por la intertextualidad, se podría decir que *Funes, el memorioso*, despliega en todas sus dimensiones la problemática que se pretende analizar.

Funes, el personaje alrededor del cual gira el relato de Borges, recuerda todo y ese cúmulo de información la comunica sólo oralmente. Esta particular característica permite reflexionar sobre las relaciones que existen entre la memoria y la oralidad. Simultáneamente el cuento posibilita plantear algunas cuestiones respecto de la utilización de la escritura y de cómo ésta posibilita a la memoria adentrarse en la historia, puesto que Borges intenta ejercer, en esta oportunidad, el oficio de historiador, al reconstruir por escrito lo que él mismo recuerda de todo lo dicho por Funes en el transcurso de los escasos encuentros que ambos mantuvieron en el pasado.

La narración de Borges también permite indagar hasta qué punto la memoria y la historia son construcciones sociales antitéticas o bien, complementarias. En fin, el análisis de *Funes, el memorioso* interpela acerca de estas dos formas posibles de reconstruir el pasado y preguntar si ambas pueden coexistir en un grupo social de forma que, como plantea Le Goff (1991) «la memoria escrita viene a agregarse a la memoria oral, transformándola (...)» y «(...) la historia viene a ampliar la memoria colectiva, modificándola, pero sin destruirla (...)», o contrariamente, si la historia no es más que la transformación de la memoria que transita el camino de la oralidad a la escritura y forma parte de un proceso de evolución “natural” en el que la memoria enlazada a la oralidad posee una jerarquía inferior respecto de la historia que se constituye como tal a partir de la utilización de la escritura, de manera que «(...) la historia sólo empieza en el punto en que se acaba la memoria (...)» (Dosse, 2004:215)

Consideraciones críticas acerca del tipo de memoria que Funes poseía y sobre sus formas de transmitir lo que recordaba.

La memoria de Funes por alguna razón es un inmenso *depósito* de información con innumerables datos que, por lo general, no guardan relación entre sí pero que se encuentran grabados hasta en sus mínimos detalles. Es un gigantesco archivo en el que ha colocado sin orden, ni jerarquización alguna hechos y sujetos, idiomas y conocimientos científicos, nombres propios y descripción de lugares, números y fórmulas, que ha logrado almacenar a lo largo de su vida y de las que posee un registro casi exacto, como si su mente fuese una cámara fotográfica que ha detenido el tiempo en el instante en el que la información que se produce y queda, automáticamente, archivada en su memoria. En fin, la memoria de Funes se puede caracterizar como *memoria mecánica*.

Todos los humanos desarrollan en el transcurso de sus vidas –en mayor o menor grado– la capacidad de recordar. Esta capacidad, que se denomina historicidad, va anudada a la posibilidad que tiene cada individuo de la especie de construir su propia conciencia de tiempo y de espacio, porque como dice Agnes Heller (1997), «(...) Los seres humanos pueden concebir el tiempo y el espacio sin necesidad de la cantidad, la cualidad, la relación, la modalidad, pero no pueden concebir ninguna categoría al margen del tiempo y del espacio. Incluso lo absurdo es temporal y espacial, porque somos tiempo y espacio (...)» (1997: 18).

En este sentido, Ireneo Funes no se diferencia de ningún humano. En consecuencia, lo extraño en el relato de Borges no consiste en presentar a su personaje como un memorioso, sino en la descripción minuciosa que el autor ha realizado del tipo de memoria que poseía. Al respecto, es posible afirmar que no es el único tipo de memoria que los humanos son capaces de desarrollar, aunque el sentido común tienda a asociar de manera inexorable a la memoria con el ejercicio de la repetición mecánica.

Suele estar socialmente legitimada la versión que sostiene que un sujeto es memorioso cuando ha

desarrollado la capacidad de repetir lo que lee, lo que escucha y a reconstruir lo que ha vivido de manera exacta y tal y como lo ha percibido o vivenciado inicialmente. Sin embargo, existen otras posibilidades. Los humanos pueden construir una memoria selectiva, reflexiva, pueden decidir qué cuestiones recordar y cuáles olvidar, porque como afirmó en su momento Nietzsche, «es imposible vivir sin olvidar». Así los sujetos sanos serían aquellos que logran el justo medio entre lo que recuerdan y lo que olvidan.

Funes era incapaz de realizar esa selección lo que lo transforma en un sujeto enfermo, de alguna manera encadenado a su memoria. Funes nos recuerda a un caso que estudio el psicólogo ruso Alexander Luria. A su paciente lo llamó S. Era un *mnemonista* que mostraba desde la infancia una memoria tan prodigiosa que llenaba de asombro a los psicólogos que se interesaban en su caso y luego al público que acudía a sus exhibiciones en el escenario (...) el mnemonista no podía olvidar (...) le resultaba difícil leer (...) apenas leía, otras palabras y otras imágenes surgían del pasado hasta sofocar las palabras del texto que tenía ante sus ojos...el gran problema para él, y el más penoso, era aprender a olvidar (...) (Yerushalmi,1998:15).

La capacidad de recordar conecta con el pasado y con el futuro y se relaciona directamente con la necesidad de responder preguntas que son centrales para intentar explicar la propia existencia de la especie ¿De dónde venimos, ¿quiénes somos, ¿a dónde vamos?, con lo cual la memoria se encuentra íntimamente relacionada con lo que se suele denominar identidad. Así, cada humano es *hoy, ahora*, el resultado de lo que fue *alguna vez*. Lo que ha decidido almacenar en su memoria, tanto como lo que ha decidido olvidar de *aquello que fue*, es lo que nos permite reconocer, en el presente, lo que cada uno es y habilita para realizar el ejercicio –no siempre efectivo– de comprender los motivos del accionar presente a partir de confrontar el *ayer* con el *hoy* y el *antes* con el *ahora*.

En el relato de Borges, Funes no se encuentra en condiciones de realizar este ejercicio porque, de acuerdo a lo que reflexiona el propio autor, «Funes era incapaz de pensar», lo que hace posible que podamos preguntarnos ¿para qué le servía a Funes su memoria, si por medio de ella no podía reconstruirse a sí mismo?, o dicho de otro modo, y ahora pensando en la realidad, el desarrollo de la memoria mecánica, encargada de reproducir palabra por palabra, ¿es útil para la supervivencia de la especie?, ¿es relevante ejercitarla para lograr comprender el presente de cada uno de nosotros?. Se podría arriesgar una respuesta y seguramente sería negativa. Se puede intentar afirmar, en cambio, que es importante poseer una memoria *fáctica* pero también advertir que no es suficiente porque si no se encuentra complementada con el desarrollo de una memoria reflexiva, la información que almacena la memoria de origen mecánico no tiene sentido ni significado. En consecuencia, es posible acordar con Jacques Le Goff (1991) cuando afirma que «(...) el concepto de memoria es un concepto crucial (...). La memoria, como capacidad de conservar determinadas informaciones, remite ante todo a un complejo de funciones psíquicas, con el auxilio de las cuales el hombre está en condiciones de actualizar impresiones o informaciones pasadas, que él se imagina como pasadas (...)» (1991: 132)

Algo análogo a lo que sucede con la memoria de los individuos ocurre con la memoria de los grupos. En este sentido, se puede decir que todos los grupos culturales que son posibles de situar en algún tiempo y en algún espacio de la vasta historia de la humanidad y a medida que los individuos de la especie homo Sapiens-Sapiens se constituyeron como sujetos con historicidad, fueron elaborando una conciencia histórica colectiva paralela a la individual y con mayor o menor complejidad, fueron reconstruyendo su pasado en la búsqueda de respuestas respecto de sus orígenes, de las causas de sus desventuras y felicidades y de las posibilidades que les brindaría el futuro.

De la misma manera que un individuo no puede recordar todo, pero tampoco olvidar todo, los grupos fueron decidiendo en función de sus necesidades y de sus intereses los elementos que constituirían su memoria colectiva. Había que elegir correcta y minuciosamente las cuestiones que integrarían la memoria del grupo porque, de hecho, en su conjunto era lo que debía permanecer para ser transmitido a las nuevas generaciones. A partir de la institucionalización de esas reconstrucciones intencionales del pasado, los grupos fueron portadores de identidad y cada uno de sus miembros se identificó con esos relatos de rememoración que en –mayor o menor medida– se han sostenido como baluartes identitarios. Por esta causa «(...) la memoria colectiva ha constituido un hito importante en la lucha

por el poder conducida por las fuerzas sociales. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas» (Le Goff, 1991:140).

Volviendo al relato de Borges, e intentando realizar un paralelismo entre la memoria mecánica y repetitiva de la que daba cuenta Funes y las maneras de operar de la memoria colectiva va a resultar sumamente difícil lograrlo, a menos que se piense en la existencia de grupos culturales que se sostengan como tales a partir de la construcción y transmisión de una memoria colectiva inalterable y exacta, elaborada a partir de la reconstrucción total de su pasado y que obviemos el carácter social y por lo tanto intencional, tanto de la memoria colectiva en sí misma, como de su proceso constitutivo. En la realidad, esta posibilidad es prácticamente irrealizable. Y todavía más, si se profundizará sobre esta cuestión, sin dudas, emergerían las distintas formas «(...) a través de las cuales la memoria de una comunidad puede ser cambiada, deformada, y subvertida incluso hasta por aquellos que intentan preservarla y cultivarla (...)» (White, 2002:11).

Queda pendiente en este análisis la forma en que Funes transmitía lo que recordaba. Reproducía sin cambios ni modificaciones, todo cuanto había aprendido, pensado y vivido en forma oral, porque de acuerdo con lo que Borges enuncia en su relato, él consideraba innecesario escribir, porque una vez que la información se grababa en su memoria quedaba guardada de manera permanente y en cada detalle.

Funes hacía uso de la oralidad para transmitir lo que había logrado atesorar en su memoria, pero sus relatos no evidenciaban las características de las narraciones orales. No eran acumulativas, ni redundantes, ni se conectaban directamente con el mundo real y la cotidianeidad, ni se narraban enmarcadas en un contexto. Tampoco establecían relaciones de empatía entre el narrador y el oyente y finalmente, lo relatado por boca de Funes no daba cuenta de la necesaria homeostasis o equilibrio que permite a quien relata oralmente desprenderse de los recuerdos que no poseen pertinencia para comprender el presente. Funes era incapaz de desprenderse de algún dato porque, según hemos explicitado anteriormente, no había podido aprender a olvidar.

Sin embargo, y a pesar de lo dicho, en algunas cuestiones específicas, las cualidades memorísticas de Funes lo acercaban a quienes se dedicaban ancestralmente a transmitir oralmente la memoria del grupo al que pertenecían. Al momento de comunicar a *otro* a través de la palabra hablada todo lo que recordaba, no mostraba capacidad para ordenar la información cronológicamente; le resultaba difícil describir y justificar y mucho más explicar, y argumentar.

Si se reflexiona sobre la reconstrucción que hace el autor de sus supuestas conversaciones con Funes, es posible acordar con Foucault (1986) que «sobre las palabras ha recaído la tarea y el poder de representar el pensamiento» (1986:83) e inferir, a partir de sus decires, que su estructura de pensamiento era fragmentaria y básica y sólo estaba en condiciones de comentar lo que recordaba de manera episódica, sin linealidad temporal y por consiguiente, sin posibilidades de constituir una trama.

Desde esta perspectiva, Funes podría asemejarse a los antiguos poetas épicos porque «(...) lo que constituía a un buen poeta épico era en primer lugar la aceptación tácita del hecho de que la estructura episódica era la única manera, y la manera del todo natural, de imaginarse y manejar una narración larga (...)» (Ong, 2006:141).

De todas maneras, esta analogía, no implica pensar que un sujeto como Funes –si existiese en la realidad–, pudiese parecerse a aquellos individuos que suelen denominarse *hombres memoria*. Estos genealogistas, cuya función ha sido a lo largo de la historia de la humanidad, la de ser guardianes de la memoria del grupo, sobre todo en las culturas orales primarias (aquellas culturas sin escritura) e incluso en las culturas orales secundarias (aquellas culturas que poseen escritura pero que continúan sosteniendo que la vigencia de la tradición oral mantiene la cohesión del grupo), y cuya tarea más relevante consiste en transmitir esa memoria colectiva de generación en generación, no tienen nada que ver con el personaje central del cuento de Borges.

Funes no ingresaría en esta tipología, porque contrariamente a lo suele suponerse, estos especialistas de la memoria no transmiten palabra por palabra lo que recuerdan, no son portadores de una memoria mecánica.

El cantor no comunica información en nuestro sentido ordinario de una transferencia directa de datos del cantor al oyente. En principio el cantor está recordando de una manera curiosamente pública; recuerda no un texto aprendido de memoria, porque tal cosa no existe, ni una serie literal de palabras, sino los temas y las fórmulas que ha oído cantar a otros, De ellos se acuerda siempre de un modo diferente, según los cante o una a su manera propia en una ocasión particular para un público en especial. El canto es el recuerdo de las canciones cantadas. (Ong, 2006:143)

Así, para los hombres memoria la rememoración exacta no resulta útil porque para las sociedades en las que ellos actúan la memoria colectiva «(...) está basada en una reconstrucción generativa y no en una memorización mecánica (...)» porque «(...) las sociedades sin escritura conceden mayor libertad y más posibilidad creativa a la memoria» (Le Goff, 1991: 150).

De hecho, que la memoria colectiva de los pueblos este íntimamente enlazada con la oralidad, hace posible que ésta aparezca como endeble y poco fiable. Guardar lo más relevante del pasado de un grupo en la memoria de unos pocos y recurrir en forma exclusiva a la oralidad para transmitirla y darla a conocer, ha sido considerado por quienes sostienen que la única manera de fijar un recuerdo es a través de la utilización de la escritura, uno de los actos de mayor irresponsabilidad que pueden ejecutar las sociedades. Los relatos orales –supuestamente– están teñidos de una subjetividad que los textos escritos no tienen porque «(...) la escritura fija la afirmación y hace que la transmisión sea fiel; por lo contrario, la afirmación oral aún es una impresión sometida a la deformación en la memoria del propio observador mezclándose con otras impresiones; al pasar oralmente por los intermediarios, deforma cada transmisión (...), la tradición oral es alteración continua por su naturaleza misma; así en las ciencias establecidas no se acepta jamás otra cosa que la transmisión escrita» (Joutard,1986:53).

En este sentido, para quienes consideran que el pasado sólo se puede rescatar a partir de los rastros escritos de distinto tipo que han quedado de él y restan valor a la memoria oral, las cualidades de Funes son irrelevantes no sólo porque el personaje no escribe nada de lo que recuerda sino porque consideran que la memoria «(...) se alimenta de recuerdos vagos, entremezclados, globales o fluctuantes, particulares o simbólicos, sensibles a todas las transferencias, censuras, encubrimientos o proyecciones (...)» (Dosse, 2004: 217) y aunque Funes reproducía exactamente lo que recordaba, esta acción sólo podría ser válida en la medida que todo aquello que transmitía oralmente pudiese ser verificado a través de un ejercicio de confrontación con los escritos de donde el personaje había extraído la información que había aprendido de memoria.

Consideraciones críticas acerca del tipo de memoria que Borges poseía y sobre sus formas de transmitir lo que recordaba

Se conoce a Funes a través de Borges. El autor apela a su memoria para reconstruir lo que sabe acerca de Funes. Escribe lo que recuerda de él y aclara que sólo volcará en el papel las cuestiones generales que le permitirán caracterizar a Funes. Anuncia explícitamente que no se detendrá en los detalles porque los ha olvidado debido al tiempo transcurrido entre el momento en el que se produjeron los acontecimientos que tiene que rememorar y la tarea de reconstrucción que se propone realizar.

Es posible detectar una diferencia importante. La memoria de Borges no es mecánica como la de su personaje, pues –probablemente– de forma inconsciente ha seleccionado qué cuestiones recordar y cuáles desechar respecto de lo vivido junto a Funes en su juventud. Sigmund Freud, en su trabajo «el block maravilloso» publicado en el año 1925, describe muy claramente la disyuntiva que, seguramente, se le presentó a Borges al momento de elegir qué guardar y qué anular de los recuerdos que, originalmente, almacenaba en su memoria sobre el enigmático Funes. Así, Freud considera que para guardar información en la memoria existen por lo menos dos procedimientos que, como son excluyentes, los sujetos han de decidir por uno u otro, en acuerdo a sus intereses específicos. Por ejemplo, podemos, primeramente, elegir una superficie que conserve intacta, durante mucho tiempo, la anotación a ella confiada, esto es, una hoja de papel sobre la que escribiremos con tinta, obteniendo así una

«huella mnémica permanente». La desventaja de este procedimiento consiste en que la capacidad de la superficie receptora se agota pronto. La hoja de papel no ofrece ya lugar para nuevas anotaciones, y nos vemos obligados a tomar otras nuevas. Por otro lado, la ventaja que este procedimiento nos ofrece al procurarnos una «huella permanente» puede perder para nosotros su valor cuando, al cabo de algún tiempo, deja de interesarnos lo anotado y no queremos ya «conservarlo en la memoria». El segundo procedimiento no presenta estos defectos. Si escribimos, por ejemplo, con tiza sobre una pizarra, tendremos una superficie de capacidad receptora ilimitada, de la que podremos borrar las anotaciones en cuanto cesen de interesarnos, sin tener por ello que destruirla o tirarla. El inconveniente está aquí en la imposibilidad de conservar una huella permanente, pues al querer inscribir en la pizarra cubierta ya de anotaciones alguna nueva, tenemos que borrar parte de las anteriores. Así pues, en los dispositivos con los cuales sustituimos nuestra memoria, parecen excluirse entre sí, la capacidad receptora ilimitada y la conservación de huellas permanentes; hemos de renovar la superficie receptora o destruir las anotaciones (...). (Freud, 2000: 238).

Resulta evidente que el aparato psíquico de Borges ha intentado llegar a un justo medio entre lo que tiene que permanecer como invariable y lo que se tiene que destruir por inútil. Luego, toma una segunda decisión: va a utilizar la escritura para rememorar esa parte de su pasado que se encuentra relacionado con el extraño Funes.

Esta decisión esconde el secreto deseo de *permanencia* desde dos perspectivas. Permanencia de él como autor porque quien escribe es un sujeto posicionado en un tiempo y en un espacio, instala su impronta, pone su nombre propio, se da a conocer y se pone a consideración de otros en cada trazo que dibuja con forma de palabras y, permanencia de lo escrito en sí mismo, porque lo escrito posee la cualidad de la fijeza que «(...) conlleva la idea de duración. Las buenas palabras se conciben para ser palabras que duren y permanezcan inalterables (...)», (O'Donnell, 2000:51) aunque se corra el riesgo de la obsolescencia porque «(...) aunque las palabras están fundadas en el habla oral, la escritura las encierra tiránicamente para siempre en un campo visual (...)» (Ogg, 2006:21).

En este sentido, la narración de Borges sobre Funes se transforma en un documento escrito y que, como tal, se constituye en (...) el golpe imprevisto de la información, que consiste en comunicar a través del tiempo y del espacio, y que procura al hombre un sistema de marcación, de memorización y de registro...Asegurando el pasaje de la esfera auditiva a la visual, se permite reexaminar, disponer de otro modo, rectificar las frases incluso hasta las palabras aisladas (...) (Le Goff, 1991: 143)

Así, el cuento *Funes, el memorioso*, es el resultado de una serie de decisiones que ha tomado quien se ha transformado en el autor del texto. De la reflexión que se puede realizar sobre dicho proceso, es posible inferir que aquel supuesto que sostiene que lo escrito posee un halo de objetividad y de verdad frente a los relatos orales, porque mientras el primer tipo reproduce palabra por palabra, y es un discurso autosupervisado porque permite hacer revisiones para llegar a las formas adecuadas y se considera que «escribir es en esencia un proceso más consciente que hablar...» (Olson y Torrance, 1991:340), los segundos, como son discursos espontáneos, sólo pueden ofrecer cierto grado de fidelidad en la transmisión porque están anclados exclusivamente en la memoria de los sujetos y de los grupos, constituye una falacia.

Se suele sostener que los relatos orales son categóricamente subjetivos porque su veracidad está subordinada a la voluntad del narrador, en tanto éste decide sobre qué cuestiones hablar y sobre cuáles no en función de los recuerdos que almacena en su memoria. En oposición, se supone que los relatos escritos, se constituyen como esencialmente objetivos porque quienes escriben lo hacen luego de reflexionar acerca de cómo ese texto que resultará de lo que escriba, operará como mediador entre los acontecimientos reales y los esfuerzos por describirlos lingüísticamente. Sin embargo, las evidencias concretas muestran que, en la realidad, se produce un fenómeno contrario: los relatos orales están teñidos de objetividad, mientras que los escritos están impregnados de la subjetividad del narrador.

Por ejemplo, es posible concluir que Funes existe porque, según lo que se explicita en el comienzo del cuento, un grupo de intelectuales, entre los que se encuentra el autor del texto bajo análisis, ha tomado la decisión de recuperarlo del pasado, le otorgó identidad y de alguna manera lo inmortalizó

a partir de escribir lo que recuerdan de él. Así Borges afirma que «(...) Me parece muy feliz el proyecto de que todos aquellos que lo trataron escriban sobre él (...)» y rápidamente advierte a sus colegas y a sus potenciales lectores que la rememoración que él va a realizar sobre Funes no será objetiva porque «(...) mi testimonio será acaso el más breve y sin duda el más pobre, pero no el menos imparcial del volumen que editarán ustedes (...)».

Podría haber recordado otras cuestiones que las que recordó de su personaje, podría haberle conferido otra temporalidad a su relato, podría haber prescindido de su propia participación como oyente en la narración que realizó, podría haber dotado de otra significación a los sucesos que describió en las páginas que escribió, pero no lo hizo. Esta peculiaridad confiere al texto escrito un estatuto de subjetividad que durante mucho tiempo le ha sido negado y sólo se había otorgado sólo a los relatos orales.

Así, se puede inferir que lo que se escribe es el resultado de la decisión de quien será el autor de ese texto escrito y que, quien escribe queda irremediamente inscripto en lo que escribe porque le resulta imposible prescindir de sí mismo.

Borges ha seleccionado qué recordar de Funes y luego escribir lo que recuerda. Desde este lugar, su labor se acerca a la del historiador porque su «tarea consiste en la construcción de un pasado en forma de relato narrativo a partir de las reliquias, de las pruebas y fuentes documentales primarias legadas por ese pasado... el relato histórico del investigador no puede ser arbitrario, sino que debe estar justificado, apoyado y contrastado por las pruebas que existan al respecto (...)» (Moradiellos, 1994: 9).

Sin embargo, Borges apela para la reconstrucción de la figura de Funes a su memoria de manera exclusiva y esto invalida, de alguna manera, su experiencia de historizar los acontecimientos del pasado. Aunque cumple con el requisito de la escritura que fija el relato, no tiene más registro que su memoria para hablar de Funes y esto es insuficiente para analizar, comprender y explicar narrativamente el fenómeno *Funes*. En consecuencia, es posible pensar que «(...) escribir historia sería una empresa vana, inacabable e inútil si no se contara con criterios para saber qué pruebas son las pertinentes de entre toda la masa de reliquias disponibles y cuáles deben seleccionarse como significativas para utilizar en la explicación histórica (...)» (Moradiellos, 1994: 11).

En algún momento de la tradición historiográfica, sobre todo a partir del siglo XIX, se afirmaba que los historiadores para realizar una pormenorizada reconstrucción del pasado debían servirse sólo de los documentos escritos puesto que eran los únicos que poseían validez, precisamente porque se suponía que lo que quedaba plasmado en un papel (o en una piedra o en el papiro según la época de la historia que correspondiese) otorgaba a lo dicho un carácter de fijación y permanencia del que carecían los relatos orales que sólo dependían para su credibilidad de la confianza que se podría depositar en quien contaba.

Actualmente, los relatos orales han sido revalorizados como fuentes para la historia e integran, en consecuencia, el corpus de reliquias de las que se sirve el historiador para ejercer su oficio, aunque en general son complementados y a veces confrontados con otras de origen escrito para permitir otorgar un mayor grado de veracidad a lo que se reconstruye del pasado.

Desde esta perspectiva, lo escrito por Borges podría considerarse un relato histórico, aunque no categóricamente ya que no utiliza otras fuentes para reconstruir lo vivido con Funes. En todo caso, se podría pensar que el texto elaborado por Borges, de acuerdo a lo que él mismo expresa, formaría parte de un conjunto de relatos escritos sobre Funes, condición que haría posible, si lo dicho fuese cierto, la posterior realización de un ejercicio de comparación entre lo que cada uno de los relatos expresa, atendiendo a que se constituirían en distintas versiones sobre un mismo acontecimiento puesto que las narraciones pertenecerían a diferentes autores y permitirían observar cómo cada uno ha reflexionado sobre Funes y cómo ha decidido, a través de la escritura, representarlo.

Conclusiones provisionarias

Se ha llegado al final de este intento por explicar las relaciones existentes entre la oralidad y la escritura y las de éstas con la memoria y la historia respectivamente. Fue una aventura, analizar el fenómeno

de la memoria y la oralidad a partir de Funes, un extraño personaje de ficción –o no, quizá sea real– que Borges hace conocer a través de una narración escrita. El haber escrito sobre Funes a partir de los supuestos recuerdos que sobre él posee el autor, ha permitido plantear las relaciones existentes entre la escritura y la historia y jugar –en cierta forma– a pensar en Borges como un historiador.

Se puede concluir que la oralidad y la escritura no son formas antitéticas de expresar el lenguaje sino complementarias y más aún, se podría afirmar que la segunda no anula a la primera en un proceso inexorable de evolución cultural de la humanidad, sino por el contrario que conviven y se incluyen mutuamente ya que «(...) el conocimiento de la escritura abre posibilidades para la palabra y la existencia humana que resultarían inimaginables sin la escritura (...)» aunque «(...) la oralidad no es desdeñable. Puede producir creaciones fuera del alcance de los que conocen la escritura (...) tanto la oralidad como el surgimiento de la escritura a partir de la oralidad son necesarias para la evolución de la conciencia (...)» (Ong, 2006: 169).

Algo análogo sucede con la memoria y la historia, en la medida que la primera está íntimamente ligada a la oralidad y ha sido la forma más corriente que por siglos han utilizado las sociedades sedentarias para construir su identidad y comunicarla, mientras que la historia se asocia directamente al uso de la escritura, porque generalmente resulta sumamente difícil pensar esta ciencia prescindiendo del soporte escrito que, de alguna manera, justifica y legitima su existencia. Sin embargo, «Hasta nuestros días, historia y memoria, habían estado sustancialmente confundidas y la historia parece haberse desarrollado "sobre el modelo de la recordación y de la memorización (...)» (Le Goff, 1991: 139). De todos modos, y a pesar de esta tradición que resulta muy compleja de dismantelar, se concluye que ambas formas de reconstrucción del pasado poseen características diferentes y tienden a complementarse y aunque, en un proceso con una fuerte impronta ideológica, se han recortado intencionalmente las memorias colectivas de los diversos grupos y se han transformado en las historias nacionales de cada pueblo con el objetivo de afianzar la identidad, los relatos orales de memoria persisten y conviven junto al discurso histórico basado para obtener su legitimidad, en un sistema de fuentes escritas y claramente jerarquizadas.

Además, la memoria tanto individual como colectiva, no cuenta con funcionarios especializados a su servicio –los historiadores–: de manera que no obedece a los usos y reglas de la profesión, ciertamente variables a través del tiempo y de las culturas, pero identificados y localizados, bien definidos. Una de las particularidades de esta historia es así el no estar sometida a la crítica; otra de ellas es el confundir a menudo diferentes temporalidades, el tiempo del mito y el tiempo de la historia, por ejemplo, en especial cuando se trata del problema de los orígenes. Esta historia sobrevive, autónoma e intacta, o bien trasplantada, y continúa muy viva a pesar de todos los rechazos de la historia oficial y erudita. No es transmitida a la manera de una contrahistoria, pero se yuxtapone a la historia institucional (...) (Ferro, 1993: 467).

Finalmente, es importante decir algo que, por obvio, muchas veces no se repite, y que seguramente ayudará a comprender esta trama relacional que se ha intentado trazar entre la memoria y la oralidad y entre la historia y la escritura: la escritura otorga al lenguaje y al pensamiento un orden, una normativa al tiempo que hace que pierda autonomía y espontaneidad. Entonces es posible inferir que la historia, que existe como tal porque existen sujetos dedicados a la reconstrucción del pasado en forma escrita, en oposición a la transmisión oral realizada por los *Hombres memoria*, «(...) hace que la vida de una comunidad no dependa ni de las costumbres y conocimientos del pasado aprendidos por tradición oral de un líder carismático, sino de las regulaciones y reglas específicas anotadas en una página (...)» (O'Donnell, 2000: 48).

Bibliografía

- BORGES, Jorge Luis (1997). Ficciones. Losada. Buenos Aires.
 CHARTIER, Roger (1995). Sociedad y escritura en la edad moderna. Instituto Mora. México.
 DOSSE, Francois (2004). La historia. Conceptos y escrituras. Nueva Visión. Buenos Aires.
 EISENSTEIN, Elizabeth (1994). La revolución de la imprenta en la edad moderna europea. Akal. Madrid.
 FERRO, Marc (1993). Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero. FCE. Buenos Aires.
 FREUD, Sigmund (2000). Obras Completas. Paidós. Buenos Aires.

- FOUCAULT, Michel (1986). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. México.
- GODOY, Cristina (comp.) (2002). *Historiografía y memoria colectiva*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- HELLER, Agnes (1997). *Teoría de la historia*. Fontamara. México.
- JOUTARD, Philippe (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*. FCE. México.
- LE GOFF, Jacques (1991). *Pensar la historia*. Paidós. Barcelona.
- LE GOFF, Jacques (1991). *El orden de la memoria*. Paidós. Barcelona.
- LORENZ, Federico (2007). *Combates por la memoria*. Editorial Capital Intelectual. Buenos Aires.
- MORADIELLOS, Enrique (1994). *El oficio de historiador*. Siglo XXI. México.
- O'DONELL, James (2000). *Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio*. Paidós. Barcelona.
- OLSON, David y TORRANCE, Nancy (Comp.) (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa. Barcelona.
- ONG, Walter (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE. Buenos Aires.
- WHITE, Hayden (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Paidós. Barcelona.
- YERUSHALMI, Yosef y otros (1998). *Los usos del olvido*. Nueva Visión. Buenos Aires.