

VII CONGRESO DE HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA

**CARINA GILETTA
BERNARDO CARRIZO
(COMPILADORES)**

FHUC

UNL

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

VII Congreso Regional de Historia e Historiografía

VII Congreso Regional de Historia e Historiografía: publicación de trabajos /

Melina Zeiter ... [et al.]; compilado por Carina Giletta; Bernardo Carrizo.

1a ed. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-151-0

1. Historia. 2. Historiografía. 3. Actas de Congresos. I. Zeiter, Melina II. Giletta, Carina, comp. III. Carrizo, Bernardo, comp.

CDD 907.2

Autoridades

Decano

Claudio Lizárraga

Vicedecana

Ana María Mántica

Departamento de Historia

Directora

Carina Giletta

Junta Departamental

Marcelino Maina, José Larker y Mariné Nicola

Director Carrera de Historia

Bernardo Carrizo

Índice

Presentación

Teoría y metodología

La interpretación de los silencios. La lógica de la inferencia y su uso en los escritos de Natalie Zemon Davis

Melina Zeiter

Historia y cultura: representaciones, imaginarios y memorias

La gimnasia sueca y su impronta en la ciudad de Buenos Aires a principios del siglo XX: entre las posturas militaristas y la liberación femenina

Aurelio Arnoux Narvaja

Transformaciones materiales y discursividades locales: la Paraná Moderna como imaginario de época

Ana Laura Alonso

Construyendo fragmentos de una historia regional. Sergio Sergi y El sombrero nuevo

Jorge Cofre

Imaginario social burgués. Rosario 1860-1880

Analía Vanesa Dell' Aquila

Santa Fe, Ciudad real–Ciudad imaginada. El rol de las revistas culturales y técnicas en la configuración de los imaginarios urbanos de modernidad

Claudia Andrea Montoro

Representaciones sociales en torno a los pobres y la pobreza en la prensa santafesina de comienzos de siglo XX

María Gabriela Pauli de García

Las paredes que nos hablan

Lidia Quintana

No culpemos a Grotowski. Arte, política y represión en la ciudad de Santa Fe: el caso de Grupo 67

Paula Eugenia Ramirez

Cine Documental y Genocidio. Hacia un abordaje integral

Lior Zylberman

Historia intelectual: discursos y representaciones en tramas colectivas (desde el Antiguo Régimen a la sociedad de masas)

La historiografía como discurso intelectual (apuntes de trabajo)

Juan Pablo Giordano

Pivel como editor y prologuista de Bauzá

La Colección de Clásicos Uruguayos y la consagración mutua del nacionalismo clásico

Néstor J. Gutiérrez

Aproximaciones discursivas al estudio de un arquetipo para la construcción de la nacionalidad argentina de principios del siglo XX

Adrián Ponzo

Sociedad, cultura y poder en las sociedades antiguas

"Lo impenetrable e irrevelable". Una aproximación a la noción de mito en Juliano el apóstata

María Silvia Álvarez

Ágora y la tensión Estado-Iglesia en el siglo IV DNE: El cine como herramienta para el análisis histórico

Dario Emanuel Ackerman

Los usos del pasado: el mos-maiorum en tiempos de las guerras civiles

Clara Isabel Bianciotto

Paradigmas para el análisis de la relación Estado-Iglesia en el siglo IV: de la Gran Persecución al Edicto de Tesalónica

Micaela Ferrer

Pax romana y representación ecuménica del espacio social y simbólico del imperio. Una aproximación a través del análisis de "Geografía" de Estrabón

María Florencia Lacorte

Kálos thánatos: hacia la recuperación de un debate

Fabián Alfredo Lanfranco

Claves para pensar el rol del ejército romano en las transformaciones políticas y sociales en los tiempos de la República

Paula Daniela Madeo Ale

La vida cotidiana de las mujeres griegas en la Atenas clásica y su representación en el teatro antiguo: una visión desde la nueva historia cultural

Yanela Araceli Pereyra

Romanización entre los siglos I a.C al siglo II d.C. Limitaciones y ventajas de un concepto ambiguo
Nicolás I. Sanseverinatti

Estudios sobre las sociedades asiáticas, africanas y sus diásporas

´Migrar es nuestra vida´. Senegaleses en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Eugenia Arduino

Una historia negada: interpretaciones y debates en torno a las cerámicas del Arroyo Leyes. 1930-2017
Ibis Ángeles Bondaz

Africanos en Santa Fe en la primera mitad del siglo XIX. Apuntes sobre la diáspora
Gonzalo Cáceres, Magdalena Candioti y Francisco Sosa

El Shinto y la reconstrucción histórica a través de la literatura. El caso de "Grullas del ocaso" de Hisako Matsubara
Ramiro de Altube

José María y Gabino, dos hombres, un Ezeiza
Patricia Celia Faure

Cultura e identidad japonesa en Santa Fe: un acercamiento a las actividades desarrolladas por la Asociación Japonesa
Ruth Anabel Frank

El orientalismo argentino a fines de siglo XIX: China y Japón en el testimonio de Eduardo Wilde
José Larker

Los sitios de la memoria colectiva palestina
Martín A. Martinelli

Actores occidentales y prácticas hindúes en Santa Fe, 1980-2017
María Virginia Pisarello

Africanos en Santa Fe en la primera mitad del siglo XIX. Trabajos, amos y estructura familiar
Ma. Florencia Rittiner Basaez, Andrés Miguez y Martín Combet

Africanos en Santa Fe en la primera mitad del siglo XIX. El contexto santafesino, participación armada y políticas de emancipación
Elías Rodríguez, Ariel Viola y Gisel Zárate

La situación de los defensores de derechos humanos en la Angola, 2002-2017
Gonzalo Cáceres Taleb

América latina: problemáticas sociohistóricas y políticas (período colonial hasta la actualidad)

Construcción estatal y configuración espacio- territorial durante el siglo XIX en América Latina: Un entramado complejo
Mariana Alberto y Carina Giletta

Migración y religión: el caso de Moisés Ville en la provincia de Santa Fe (1891-1914)
Vilma E. Bidet, Liliana Capoulat y Berta Wexler

Hacia una nueva arquitectura estatal andina: plurinacionalidad, autonomías indígenas y el Vivir Bien en la nueva constitución política del Estado boliviano de 2009
María Guillermina Erbetta

La UNASURy la reconfiguración política en la región (2008-2017)
Paula N. Korol Ribles

La Declaración Sociolaboral del Mercosur y las normas sobre el trabajo durante el ciclo de gobiernos progresistas latinoamericano (2003-2015)
Agustín Andrés Müller

Estudio sobre el abordaje del Estado en las obras de Raúl Prebisch “y algunos de sus principales problemas” (1949-1963)
Víctor Ramiro Fernández y Emilia Ormaechea

¿MERCOSUR o Alianza del Pacífico? Las políticas de integración del gobierno de Cambiemos durante el año 2016
Hugo Daniel Ramos

La prudencia ante los espíritus inquietos. La actuación del Obispo Martínez Compañón en la diócesis trujillana. (Norte del Perú, Siglo XVIII)
Patricia Siri y María Juliana Szczech

Inversiones extranjeras en América Latina durante la ISI. El caso de la industria automotriz en Brasil, México y Argentina
Enzo Vicentin

Argentina moderna

Fascismo e inmigración: la fábrica del consenso en Argentina
Celina Albornoz

Paradojas del ideario demoprogresista y estrategias políticas. La educación y la salud en Santa Fe, 1932-1935

Viviana Bolcatto y Cecilia Rambaudo

Un recorrido por la cuestión educativa en los años de la democracia radical. Santa Fe, 1912-1930

Bernardo Carrizo

El ideal de vida moderno en Argentina. El sujeto itinerante e informal y el departamento como símbolos del nuevo mundo urbano. El caso del Edificio José B. Rodríguez

Luisina Imhoff y Gastón Maggiolo

Dimensiones políticas de la fiscalidad local hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en la Argentina: aportes y debates historiográficos

Luz Irene Pyke

Tensiones políticas en el itinerario santafesino de José María Rosa

Gustavo Raynoldi

La Biblioteca Infantil General Perón de 1948

Pablo Adrián Vázquez

Historia argentina reciente

Una narrativa militante: la filmación de un operativo de la Juventud Peronista en el norte santafesino

Fabiana Alonso

Trabajadores, movilización y represión en la zona santafesina. Aportes a partir del análisis de dos conflictos metalúrgicos en la primera mitad de la década del setenta

Carolina Brandolini y Diana Soledad Bianco

Despliegue de la acción colectiva local en la conformación del “Espacio Verdad y Justicia por Silvia Suppo”

Silvia Dejon y María Laura Villalba

La implementación de EGB 3 en Entre Ríos 1997-2001: discursos, representaciones y prácticas en la Revista PRESENCIA

Delfina Doval y Janet Cian

Terrorismo de Estado en clave territorial: represión y control social en Gualeguaychú durante la última dictadura cívico – militar

Ignacio Journé y Osvaldo Delmonte

Nación y provincia. Del peronismo al sylvestrismo. Culturas políticas y frentes electorales. Santa Fe 1973 – 1976
Marcelino Maina

El terrorismo de Estado en Entre Ríos, 1973-1983
María Virginia Pisarello y Karen Noemí Balcar

La intervención al PJ santafesino. 1990-1991
Mariano Rinaldi

Orden, circulación y ejecución. La Dirección General de Informaciones (DGI) en la estructura de control cultural racional-“legal” de la última dictadura
Laura Schenquer

¿"Intelectuales tradicionales" o "intelectuales orgánicos"? Indagación del rol de diferentes actores en la interpretación e implementación de políticas de reforma de la educación superior, desde la década de los noventa y los primeros años del siglo XXI
Gabriela J. Silvestre

Enseñar y aprender Historia: tensiones y desafíos

El MLN-Tupamaros, Pacheco y el Pueblo. El análisis de los discursos políticos en la clase de historia
Marcia González Barrios

El desencuentro de miradas sobre la Primera Guerra Mundial en clase de Historia
Cecilia Bello

¿Qué ocurre con la enseñanza de la historia en nuestras aulas cuando el pasado aún no ha pasado? El problema de la conciencia histórica cuando enseñamos historia reciente
Juanita Bertinat y Adriana Rubio

La representación de la violencia 1955-1976: la normativa educativa y las secuencias didácticas del portal Educ.ar
Yésica Alejandra Billán

Luces y sombras sobre uso de la fotografía uruguaya del siglo XIX en el aula de Historia. Entre tensiones y posibilidades
Ximena Cabrera y Andrea Fernández

Enseñar la nación, un desafío
Marina Devoto Ibarra

Historia, espacio y sociedad. Descripciones sociales del entorno natural
Diana Duarte y Carlos Van Hauwart

Museos y ciudadanía: ¿una relación posible?

Andrea Franco y Fernando Roggero

Reflexiones y planificaciones en el marco de las prácticas docentes en el nivel universitario

Verónica Andrea Gatti, Marcela Elizabeth Zatti y Martín Céparo

Las narrativas visuales de Malvinas en la propuesta editorial pos reforma educativa

Emilce Geoghegan

Para un análisis de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia: una propuesta

María Paula González

“¿En serio vivían así?” Una experiencia en el aula sobre la astucia y brevedad de la vida

Lucía González

¿Qué dice el profesorado sobre la incidencia de los dispositivos digitales en el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales? Experiencias de trabajo con la cultura digital

Miguel Ángel Jara, Fabiana M. Ertola y Alicia N. Garino

Enseñar Historia Reciente: un desafío vigente

Damián Juncos

Narrativas y prácticas de evaluación en la clase de Historia. Reflexiones en entornos virtuales de formación continua

Talia Meschiany y Verónica Hendel

Enseñar Historia en nuevos contextos áulicos y con nuevos recursos

Norma Beatriz Puebla

La cultura digital en el aprendizaje de la historia: ¿qué nos dice el profesorado sobre sus usos y presencias en estudiantes de secundario?

Victor A. Salto, María Esther Muñoz y Erwin Parra

Presentación

El *VII Congreso Regional de Historia e Historiografía* es una iniciativa generada desde el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL) y, por lo tanto, es una actividad colectiva de sus docentes-investigadores.

En un recorrido construido por diferentes experiencias desde su primera edición en 2004 –con una periodicidad bianual casi ininterrumpida–, el Congreso articula diversas mesas temáticas –coordinadas por miembros del Departamento– con paneles y conferencias en los que intervienen investigadores provenientes de otras universidades nacionales junto a quienes tienen radicación en nuestra Universidad. Esta edición del Congreso ha generado una convocatoria cada vez más amplia pues participan colegas de diversas instituciones de educación superior como también de universidades de Brasil, Colombia, Cuba, Estados Unidos, Uruguay. Así mismo ha crecido de manera notoria el número de asistentes.

Los ejes de las mesas–cuyo número se ha incrementado en sucesivas ediciones– plantean algunas líneas comunicantes, en paralelo a otros que se proponen el abordaje de problemáticas con diversos niveles de especificidad: Historia y cultura: representaciones, imaginarios y memorias; Sociedad, cultura y poder en las sociedades antiguas; América latina: problemáticas sociohistóricas y políticas; Argentina moderna; Historia argentina reciente; Historia intelectual: discursos y representaciones en tramas colectivas; Enseñar y aprender historia: tensiones y desafíos; Estudios sobre las sociedades asiáticas, africanas y sus diásporas; Teoría y metodología; Sociedades antiguo-orientales: nuevos debates y perspectivas.

Como en cada edición, sus organizadores retoman una pregunta como desafío: ¿por qué proseguir en la organización de un Congreso de estas características? Creemos que como docentes-investigadores somos profesionales en la construcción de conocimiento histórico, y por lo tanto nos cabe contribuir a ello desde la universidad pública. Que al mismo tiempo es una instancia de socialización y de construcción de experiencias que articulan la reflexión teórica, la explicitación de las hipótesis, la recepción de interrogantes de pares y del público en general, en otras palabras, prácticas inherentes a la vida académica y al oficio de hacer historia.

Con un inicial motor en clave regional que aspira a generar –y podemos concluir que ya se ha instalado– un espacio de intercambio y discusión de trabajos de investigación en desarrollo, promoviendo la actividad investigativa entre los estudiantes de

grado y posgrado, becarios e investigadores en formación, graduados y profesores de la disciplina que se desempeñan en diferentes instituciones de educación superior universitaria y no universitaria, este Congreso propone juegos de escalas entre lo local, lo provincial, lo regional, propiciando el enriquecedor diálogo con diversas producciones historiográficas.

Pero, además, el Congreso invita a interrumpir la cotidianeidad de la dinámica institucional, favoreciendo esa necesaria pausa reflexiva para el oficio de dilucidar los fenómenos históricos que dan cuerpo a nuestros desafíos actuales.

El e-book que tienen frente a ustedes reúne la mayoría de los trabajos expuestos en el *VII Congreso Regional de Historia e Historiografía*, y están organizados según los ejes correspondientes, anteceditos por una breve presentación elaborada por la coordinación de cada mesa temática. Tanto en la concreción de este libro digital como en la organización del Congreso, han participado diversas áreas de la Facultad y la totalidad de los integrantes del Departamento de Historia. Agradecemos a las/los coordinadores de cada eje y, en particular a José Larker, Marcelino Maina y Mariné Nicola, integrantes de la Junta Departamental.

Bernardo Carrizo
Director Carrera de Historia

Carina Giletta
Directora Departamento de Historia

Teoría y metodología

Coordinadores: Luciano Alonso y Carlos Iglesias

Paul Ricouer afirma que el trípode básico sobre el que se apoya el conocimiento histórico está formado por la “huella”, el “documento” y “la pregunta”. A esto se suma la máxima hermenéutica que refiere que el trabajo del historiador consiste, precisamente, en “hacer preguntas al pasado”. Pese a ello se sostiene una historiografía que elude la reflexión teórica y el análisis de su propia práctica, disolviendo el hecho en acontecimiento y tornando difusa la distinción entre narración historiográfica y ficción. Con un espíritu de resistencia hacia esas tendencias aún hegemónicas esta mesa propone discutir aportes teóricos y metodológicos y analizar discursos y prácticas historiográficas, para de esa manera permitir pensar y demarcar un locus que emerge –según la acertada afirmación de Roger Chartier– del cruce entre la representación de las prácticas y las prácticas de representación.

La interpretación de los silencios. La lógica de la inferencia y su uso en los escritos de Natalie Zemon Davis

MELINA ZEITER

melinazeiter@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

¿Hasta qué punto es posible establecer un verdadero diálogo con el pasado? ¿Qué hacer ante la falta de documentación suficiente, ante la aparición de incongruencias entre las diferentes evidencias? Natalie Zemon Davis propone hacer un uso 'positivo' de todos estos silencios, preguntándose no sólo por las razones de su existencia sino también acerca de su significado y de la información que puedan aportar. Esto supone mirar también lo que está ausente, para lo cual esta historiadora hace uso de la inferencia. Inferencia que no significa libre invención, sino más bien un 'uso imaginativo no fantasioso de las fuentes'. ¿Cómo se construye esta lógica de la inferencia y cuáles son sus límites? ¿Podría decirse que se desprenden del contexto histórico analizado? ¿Es posible decir, por tanto, que sigue una lógica histórica? Mi propósito es analizar el uso que esta historiadora hace de la inferencia en algunos de sus escritos, vinculándolo especialmente a los análisis de género. Partiendo de la definición que ella hace de la categoría de 'género', el uso de la inferencia contribuye al análisis de las limitaciones pero también de las posibilidades de pensamiento y acción que la condición de género supone para un período histórico determinado.

Introducción

*“Lo que ofrezco al lector es, en parte, mi invención,
pero una invención controlada firmemente por las voces del pasado”*

Natalie Zemon Davis

El regreso de Martin Guerre

Madrid, Akal, 2013

¿Cuáles son los límites entre la historia y la ficción, entre la verdad y la especulación? Pregunta que adquirió relevancia desde la constitución misma de la historiografía como disciplina, cuando procuró separarse firmemente de la filosofía mediante la tentativa a la adecuación a los parámetros de cientificidad de la época, que se pueden resumir muy groseramente en la búsqueda de objetividad (lo que implicó el apego a ‘contar lo que realmente ocurrió’). Pero este interrogante adquirió una nueva fuerza y dimensión a partir de la década de 1970, aproximadamente, con la llegada del giro lingüístico, por un lado, y con la crisis de las ciencias sociales, por otro. Fenómenos vinculados entre sí que impactaron en la historiografía de manera particular. Esta ‘crisis de las ciencias sociales’, sumado al posmodernismo (Aróstegui, 2001:136) y su escepticismo frente a las metanarrativas del pasado y la pérdida de valor en la racionalidad teórico-instrumental (llevando a un cuestionamiento del mismo concepto de ‘verdad’), provocaron una revisión de la práctica historiográfica. A la vez, la importancia dada al lenguaje (giro lingüístico) redundó en nuevas discusiones en torno al relato de la historia, a su escritura misma, ya no vista como neutra sino como cargada de sentido. Todas estas transformaciones implicaron volver a pensar nuevamente esta distinción entre historia y literatura, entre verdad e invención... Dando cuenta que no se trata de un debate cerrado sino que, por el contrario, atraviesa a la práctica historiográfica misma.

Sin embargo, a pesar de los múltiples embates contra la historiografía - derivados de la consideración de esta como uno de los tantos relatos sobre el pasado y como una forma de comprender a este último, asimilándola así a la ficción - la producción historiográfica no se detuvo, sino que incluso proliferaron nuevos estudios y análisis. De este modo, la historiografía ha enfrentado esta ‘crisis de los paradigmas’ (Aróstegui, 2001:150) mediante la proliferación de nuevos modelos, estilos y modos de entender el objeto historiográfico. En este sentido, se considera que no se trata simplemente de un ‘relato más’, sino más bien de un relato con características determinadas: no supone libre invención, sino que se desprende de fuentes y de

presupuestos justificados bajo una determinada lógica. Así ha logrado mantenerse separada de la literatura: “Como la novela, también la historia es una estructura verbal en prosa que relata hechos de individuos en un contexto. Pero contrariamente a la ficción, dicho relato se fundamenta en informaciones contrastadas (las fuentes), ciñéndose a lo documentado” (Serna y Pons, 2005:8). A través justamente de estas evidencias es que se van construyendo los nuevos supuestos, que ya no son vistos como verdaderos sino como válidos.

Uso de la inferencia: reinterpretación de los límites entre historia y ficción

Ahora bien, ¿hasta qué punto es posible tener un verdadero diálogo con el pasado? ¿Qué hacer ante las incongruencias que aparecen en la documentación? ¿Y con los silencios? Natalie Zemon Davis propone, ante esta situación, hacer un uso ‘positivo’ de estas incongruencias y de estos silencios. Preguntarse no sólo por las razones de su existencia, sino también acerca de la información que puedan aportar. Y es en este sentido que esta historiadora sostiene la importancia del uso de la inferencia, de la especulación, de las analogías... para suplir estos silencios. Cuestión controvertida, especialmente si se tiene en cuenta que, como ya se ha mencionado, la diferencia entre la ficción y la historia radica en que esta última justamente se apoya en bases ‘sólidas’. Por otra parte, el uso de la especulación produce cierta ambivalencia al enfatizar lo que tiene la historia de relato, de ‘invención’. Es decir, muestra de manera más clara que es el historiador o la historiadora quien ‘une’ a los acontecimientos y fenómenos históricos entre sí, es él o ella quien realiza preguntas a las fuentes y las interpreta, en fin, es él o ella quien ‘dota de sentido’ la historia. De hecho, Natalie Zemon Davis es muy criticada por su manera de escribir, más semejante a una novela histórica que a un texto historiográfico académicamente ‘correcto’ (a los cuales estamos más acostumbrados a leer). Quien haya leído *El regreso de Martin Guerre* o *Mujeres en los márgenes. Tres vidas del siglo XVII* sabe a qué me refiero. Y se puede ver claramente que el método utilizado por esta historiadora está estrechamente relacionado con su forma de escribir. Sin ir más lejos, es bastante clara al reivindicar el uso de la inferencia siempre y cuando se avise de ello al lector, mediante el uso del condicional o de expresiones tales como ‘quizás’, ‘tal vez’, ‘es posible’. De este modo, la autora deja ver una escritura un tanto más ‘transparente’ del trabajo que realiza como investigadora: muestra las diferen-

tes interpretaciones que le sugieren las fuentes analizadas, mostrando el carácter subjetivo de la investigación.

Ahora bien, justamente este uso de la inferencia tiene sus límites, ya que no se trata de una simple arbitrariedad o de invención pura por parte del historiador o de la historiadora. Por el contrario, Natalie Zemon Davis se basa en la delimitación del contexto para sugerir algunos posibles pensamientos o acciones de un cierto grupo o individuo en un contexto histórico social determinado. Por eso también recurre a las analogías y las comparaciones, estudiando casos similares y delimitando lo que es creíble y lo que no en un entorno concreto. Obviamente que esta forma de proceder implica no sólo un análisis de pocos casos en profundidad, sino también de una lectura profunda y minuciosa de las fuentes; y de una caracterización de las personas estudiadas, posible gracias al uso ‘no convencional’ (como ella lo denomina) de las autobiografías. En fin, el uso de la inferencia se basa en una lógica, que también es una lógica histórica. De hecho, E. P. Thompson también hace uso de ella de manera explícita en *Los orígenes de la ley negra*. Ante la ausencia de fuentes, recurrió a las inferencias derivadas de las evidencias fragmentarias disponibles. Sin embargo, el mismo historiador enfatiza que este método depende ‘parcialmente’ de los hechos y ‘parcialmente’ de la lógica (Thompson, 2010:120). Es decir, las inferencias se desprenden de los hechos pero, a su vez, interpretan lo ausente siguiendo una lógica. Pero, ¿cómo se construye esa lógica de la inferencia? Ambos autores afirman que las inferencias no son pura arbitrariedad, sino que derivan del contexto histórico determinado. Por ende, al desprenderse indirectamente de las fuentes podría decirse que la lógica de la inferencia es una lógica histórica. Veamos, pues, con un ejemplo, cómo se puede construir esa lógica.

Empecemos por *El regreso de Martin Guerre*. La misma Natalie afirmó en varias entrevistas que este libro fue central en su forma de hacer historia. De hecho, si uno observa sus trabajos anteriores, estos se centraron en múltiples temas que abarcan una gran cantidad de individuos. Si bien ella afirmó un interés desde un principio por los individuos concretos y ‘anónimos’, recién con Martin Guerre inauguró su enfoque propiamente microhistórico. Y también el *enfoque conjetural*, concentrándose en la búsqueda de los significados de los silencios. En este sentido, es muy interesante la reconstrucción que hizo de Bertrande de Rols. Pero primero, un breve resumen del caso analizado, acontecido a mediados del siglo XVI: Martin Guerre, casado con Bertrande de Rols, abandonó la aldea en la cual estaba viviendo, Artigat¹, para ir a la guerra. Tras ocho años, retornó una persona que decía ser Mar-

1 Pequeña aldea situada en el Languedoc, en las llanuras al pie de los Pirineos, a ambos lados del río Lèze.

tin Guerre. Luego de unos años ocupando su lugar, su ‘tío’ Pierre Guerrearabrió un pleito judicial, acusándolo de ser un impostor. El caso fue creciendo en importancia, hasta llegar al Parlamento de Toulouse, donde fue tomado por el juez Coras. Cuando el veredicto se inclinaba por aceptar que no se trataba de un impostor, llegó al tribunal el verdadero Martin Guerre. De este modo, el impostor (que confesó ser en realidad Arnaud du Tilh) fue condenado a la pena de muerte. Al leer la sentencia final de Coras, el impostor fuepenado no solo por usurpación de la identidad, sino también de una herencia, a la vez que se consideraba que había cometido adulterio². Sin embargo, con su mujer (Bertrande de Rols) el tribunal mostró cierta indulgencia, debido a que consideraron que había sido engañada. No solo que ella no fue condenada por adulterio, sino que la hija concebida con el falso Martin Guerre no fue declarada bastarda sino legítima, aduciendo que al momento de haber sido concebida su madre creía que se trataba de su marido³. Por otro lado, Arnaud no fue sentenciado a tortura para confesar posibles cómplices, por lo cual la mujer fue directamente considerada inocente.

No obstante, Natalie Zemon Davis no estuvo de acuerdo con este papel de mujer engañada que muestra la sentencia. Por el contrario, consideró que Bertrande de Rolsse comportó estratégicamente para mantener su honor y, a la vez, beneficiarse en la mayor medida posible. Ciertamente, no hay fuentes directas que demuestren esto, por lo cual la historiadora recurrió a la inferencia, planteando hipótesis verosímiles. De este modo, argumentó que Bertrande deRols era cómplice y que sabía que no era el verdadero Martin Guerre. Para ello, se basó en los códigos de honor propios de las mujeres del período: al ser abandonada por su esposo, no era ni viuda ni casada. Por esta razón, deseaba su regreso, lo que ayuda a explicar que el Martin Guerre falso haya sido fácilmente aceptado como tal, a pesar de no parecerse físicamente del todo al verdadero.

De este modo, la autora conjeturó que el impostor contó con la ayuda de su mujer, ya que en las fuentes aparecen como ‘íntimos’, conversando constantemente y compartiendo comida, bebida y cama. Así, infirió que Bertrande había contribuido a completar las informaciones necesarias sobre la aldea y sus campesinos a su nuevo esposo; por esoZemon Davis consideró que se trataba de un *matrimonio fingido*, al que decidieron volverlo permanente. De nuevo, recurrió al contexto: los campesinos durante muchos años habían intentado conciliar la tradición popular con la ley católica en el matrimonio, entre otros aspectos. Por otro lado, Bertrande volvía a

2 Por esto es que es condenado a la horca, pena de muerte atribuida normalmente a un plebeyo culpable de traición.

3 Cuestión no menor, teniendo en cuenta la importancia que tiene el honor en este período.

recuperar su honor, mientras que Arnaud du Tilh ganaba la herencia de Martin Guerre (mucho mejor que la suya), a la vez que lograba apoderarse de una nueva identidad (ya que durante su juventud se había dado al juego y a la bebida). Así la autora logró darle una mayor coherencia al accionar de Bertrande de Rols y de Arnaud du Tilh, de acuerdo a los parámetros socioculturales del período (y a su condición de género, en el caso de la mujer).

Del mismo modo, Natalie analizó las declaraciones de Bertrande ante el tribunal, afirmando que interpretaba un doble juego: por un lado, haciendo el papel de una mujer crédula y fácil de engañar; por otro, demostrando su honor y su respetabilidad. No hay que olvidar que, de acuerdo con el planteo de la autora, la reputación era para Bertrande un tema central. Este doble juego se ve en las múltiples contradicciones presentes en sus declaraciones, pero sin vacilar a la hora de afirmar que la persona que tenía a su lado era su esposo. Ahora bien, ante la vuelta del verdadero Martin Guerre, Bertrande cambió drásticamente su estrategia. Llorando, confesó haberse confundido, argumentando que deseaba tanto su vuelta, y que si hubiese sabido que se trataba de un impostor se hubiese matado ella misma. Nuevamente, Natalie lo interpretó como una defensa de su honor y de su reputación. De este modo, Bertrande ‘aprovechó’ su condición de mujer: por eso fue fácilmente considerada como ‘engañada’ y ‘débil de mente’, porque esta era la concepción que se tenía de las mujeres en ese período. En este caso, pudo evitar los castigos que le correspondían por cometer adulterio y por complicidad en sustitución de la identidad gracias no sólo a su reputación de mujer honorable (la cual, de acuerdo con Zemon Davis, era la imagen que Bertrande intentaba preservar en todo momento), sino también a la debilidad atribuida al género femenino.

Ahora bien, ¿hasta qué punto el uso de la imaginación está fundado? Son conocidas las críticas de algunos historiadores a este método, argumentando que sus interpretaciones no son más que meras invenciones, aproximándose así a la literatura. De hecho, no existe ninguna fuente directa sobre la importancia que Bertrande le daba a su honor y a su reputación. Sin embargo, la autora lo reconstruyó a través de ejemplos de otras mujeres del mismo período y de su localidad que habían solicitado la reparación de un insulto. Y desde esta óptica interpretó el accionar de Bertrande: el por qué no se separó de Martin Guerre ante su impotencia, la razón por la cual no contrajo matrimonio nuevamente al ser abandonada, la rápida aceptación del impostor, su actuación de mujer engañada al regresar su verdadero esposo. Por ende, se podría decir que basó toda su inferencia en el contexto histórico, desprendiéndose de fuentes colaterales. De esta manera, la autora se permitió imaginar las posibles reacciones y pensamientos de Bertrande. Al recurrir a la inven-

ción, le otorgó una mayor coherencia a las diferentes maneras de comportarse de Bertrande, otorgándole sentido; como plantea Scott, “La fantasía es más o menos un sinónimo de la imaginación, y es tomada como sometida a un control racional intencionado; uno dirige decididamente la imaginación para lograr un objetivo coherente...” (Scott, 2001:131).

El ‘género’ como categoría de análisis

Si bien ya en su libro de *El regreso de Martin Guerre* Natalie tuvo en cuenta al género (y cómo este condicionó y, a la vez, posibilitó el accionar de Bertrande), no utilizó expresamente a este como una categoría de análisis. En cambio, en su libro *Mujeres en los márgenes. Tres vidas del siglo XVII* se puede observar de manera más explícita un análisis desde la perspectiva de género. En efecto, allí ella analizó, como bien dice su título, la vida de tres mujeres urbanas del siglo XVII, comparándolas entre sí. Su idea central era que todas ellas estaban atravesadas por su condición de género, pero esto no implicaba ni que se sintiesen identificadas entre sí por el sólo hecho de ser mujeres, ni que su género implicase solamente restricciones a la acción. Además, la categoría de género tampoco podía utilizarse exclusivamente, ya que estas mujeres estaban atravesadas por otras ‘variables’ como su religión, su posición social y económica, entre otras cuestiones. Creo también que en este libro se puede ver muy bien qué es lo que esta historiadora norteamericana entiende por la propia categoría de ‘género’ y los estudios de género en sí. Como ella misma explicó en la entrevista con Mary Nash, los estudios de género deben formar parte de una historia más general, no constituyéndose como un campo autónomo. De la misma manera, la categoría de ‘género’ no debe ser pensada como exclusiva, ni única, ni tampoco como la más importante. Por otro lado, es una categoría ecléctica y flexible, ya que no implica lo mismo ser mujer hoy en día que en la Francia del siglo XVII. Y aun así, no es lo mismo ser mujer urbana que rural, de los sectores populares que de los más encumbrados, ser judía, protestante o católica.

Dicho en otros términos, la categoría de ‘género’ debe pensarse históricamente. En este sentido, es posible pensar que la acepción que la autora tiene del ‘género’ es más bien como una categoría operativa y útil al análisis histórico. Por otro lado, Zemon Davis enfatizó que esta categoría de análisis puede ser empleada para la época de la modernidad temprana, a pesar de que en dicho período no existiese la ‘consciencia de la jerarquía de género’. Esto queda de manera muy clara en la introducción, donde la autora se permitió inventar una conversación entre ella y las tres

mujeres analizadas. Nuevamente trastocó los límites tradicionales entre la ficción y la historia, ya que imaginó un posible diálogo, inventando sus pensamientos y reacciones. Más allá de si este recurso pueda ser considerado válido o no, sí es cierto que muestra que el hecho de que la categoría de género sea anacrónica por no existir para el período analizado, no invalida su utilización como categoría de análisis. En cierto sentido, podría relacionarse con el planteo de Thompson, quien distingue entre la categoría histórica y la analítica, si bien el historiador británico lo emplea para el caso del término 'clase'. En efecto, este autor considera que es posible diferenciar entre la clase como categoría histórica, observable empíricamente en un período y contexto determinados (es decir, el advenimiento de las sociedades modernas industriales) y la clase como categoría analítica, lo que supone que este término puede usarse como una herramienta de análisis incluso cuando la evidencia empírica no se corresponda con su definición. En este sentido, siguiendo este esquema, no es necesario que exista la consciencia de clase para utilizar la *clase* como categoría de análisis. De la misma manera, podría decirse que para Natalie Zemon Davis no es preciso que las mujeres estudiadas tengan consciencia de género y de las jerarquías de género (y mucho menos una identificación con otras mujeres por el solo hecho de ser mujer) para analizarlas bajo esta perspectiva.

Volviendo al análisis de este libro, también en él la historiadora norteamericana hizo uso de la inferencia, recurriendo al modo condicional para formular sus conjeturas. Y también explicitó ante la falta de fuentes directas, que despertaron su análisis inferencial. Como bien anuncia su título, el libro se basa en la vida de tres mujeres: Glikl (judía), Marie del'Encarnation (católica) y Maria Sybilla Merian (protestante). Si bien una de las ideas transversales es mostrar las similitudes (derivadas de su género, de su carácter urbano y de su posición social como hijas de comerciantes/artesanos) y las diferencias (en gran parte por la religión de cada una) entre estas mujeres, el análisis en este caso no se va a centrar en estos aspectos, sino en el uso de la inferencia como método por parte de la historiadora. Al leer el libro, uno puede sorprenderse de la abundancia de los 'quizás' y de los condicionales. Por cuestiones de tiempo y espacio, me dedicaré a solo dos de estas tres mujeres.

En el caso de Marie de l'Incarnation, la mujer protestante, es interesante reconstruir algunos aspectos de su vida: nacida en 1559 en Tours (Francia), casada a los 17 años, tras tener un hijo enviuda. Luego de algunos vaivenes, terminó estableciéndose en casa de su hermano, donde ayudó en las actividades cotidianas. Al cumplir su hijo 11 años, Marie decidió por fin unirse al convento de las ursulinas en la ciudad de Tours (año 1631). Tras un par de años allí, emprendió una vida misio-

nera en el ‘Nuevo Mundo’, más precisamente en Quebec (Canadá). Allí, junto a Madeleine de La Peltrie⁴ y otras personas más, fundaron el primer convento y la primera escuela ursulina en la colonia del valle de San Lorenzo. Así, Marie desplegó su actividad misionera sobre las poblaciones del lugar (hurones, iroqueses, algonquinos), aprendiendo sus lenguas y educando a las niñas para que llevaran una vida cristiana. A su vez, durante este período mantuvo correspondencia con su hijo Claude, quien se había convertido en monje en la congregación benedictina de Saint Maur.

En el punto que me quiero detener es en la visión que Marie tenía de los amerindios. En este sentido, la autora reconoció la ausencia de una descripción sistemática de las costumbres, de las creencias y de las ceremonias de estos grupos, presentando un escaso ‘estilo etnográfico’. Las únicas descripciones que se poseen son algunos comentarios aislados que venían a cuento en sus narraciones o en respuestas puntuales a los pedidos de su hijo (como por ejemplo, la descripción de su vestimenta). De acuerdo con Natalie Zemon Davis, esta ausencia de descripción de las tribus amerindias se debió a la insistencia en resaltar no las diferencias que poseían con los europeos, sino justamente en su “parecido interior”: su capacidad para el cristianismo. A esto la autora lo denominó *universalismo*. De este modo, se puede ver un análisis ‘positivo’ de los silencios, es decir, Natalie se preguntó acerca de la ausencia de descripciones de las tribus amerindias y le otorgó una posible explicación. Esta inferencia se basó en las abundantes menciones acerca de la rapidez con la cual las mujeres amerindias aprendían y el interés que ponían en ello, mostrando una disposición ‘ausente en las mujeres francesas’. Incluso en algunas ocasiones aludió a conversos hombres. El hecho de que las mujeres amerindias pasaran un tiempo limitado en el convento, para luego volver ‘a la libertad de los bosques’, indicaba, a juicio de Marie, que no estaban preparadas para la vida de reclusión, pero no implicaba que fuesen ajenas al cristianismo. Sin embargo, Natalie Zemon Davis argumentó que esta no era la opinión más extendida entre los jesuitas. Por esta razón, se dispuso a especular sobre las posibles razones del universalismo de Marie. Si bien los jesuitas tenían mayor conocimiento que Marie⁵, la autora rechazó que este fuese el principal factor para explicar la diferencia de enfoques. Por el contrario, el contraste entre ambos radicó más bien en “(...) el lugar que se ocupa para aprender, intercambiar y observar la diferencia, y el carácter de la

4 Mujer cortesana y viuda, que realizó actos de caridad a lo largo de toda su vida; es interesante el planteo de Natalie Zemon Davis cuando afirma que las diferencias sociales entre esta mujer y Marie de l’Encarnation se diluyen al unirse en ‘una misma voluntad’ (Zemon Davis, 1999:107-108)

5 En este sentido, la autora menciona que no había leído a Aristóteles u otros pensadores acerca de los ‘bárbaros’.

alianza entre el <conocedor> y el <conocido>” (Zemon Davis, 1999:147). En este sentido, destacó que el convento presentaba más bien un carácter híbrido que un trasplante del orden europeo. De la misma manera, la autora especuló que las conversaciones que mantenía con las amerindias en sus lenguas nativas probablemente hayan despertado la idea en Marie de sus parecidos, así como también su modo de aprender la religión (en aulas modestas o mediante apariciones de Dios en los sueños). Así se ve cómo la variable del género entró en juego, si bien es preciso aclarar que no solo por el hecho de ser mujer el entendimiento y la conexión con los pueblos amerindios fue más fácil.

Pasemos ahora a Maria Sybilla Merian, mujer protestante nacida en Francfort del Meno⁶ en 1647. Proveniente de familia de pintores y editores⁷, aprendió a dibujar, a pintar acuarelas y naturalezas muertas y a grabar, al igual que sus hermanos. Sin embargo, por su condición de género, Maria Sybilla se hallaba excluida de la pintura a gran escala y de la representación del cuerpo desnudo. Y, más importante aún, estaba vedada su formación por medio de viajes a diferentes lugares y talleres. Por esta razón, al aprender su viaje a Surinam en 1699, ella debió costearse por sí misma la travesía, pidiendo un préstamo. Debido a la ausencia de una autobiografía como en el caso de Glikl o Marie de l’Incarnation, la historiadora norteamericana recurrió a otras fuentes: los libros naturalistas publicados por Maria Sybilla, complementando con información proveniente de personas y lugares que la rodearon. De esta manera, la autora pudo reconstruir algunos aspectos de su vida, como el interés que la mujer protestante tenía desde su adolescencia por los insectos, especialmente las orugas y las mariposas. Casada a los 18 años con Johan Andreas Graff (discípulo del segundo esposo de la mamá de Maria Sybilla), tras tener una hija se mudan a Núremberg. En 1679 publicó uno de sus libros más famosos, titulado *Raupen*. Natalie Zemon Davis dedicó varias páginas a este libro, compuesto por láminas en las que se representaban una única planta junto a una o más especies de insectos en sus diversos estadios (huevo, oruga o larva, pupa con capullo o sin él, mariposadiurna o nocturna...), todos introducidos por sus nombres y por breves descripciones del insecto en sus diferentes etapas. El orden de las ilustraciones no seguía ningún criterio de clasificación contemporáneo, botánico o entomológico. Su interés por las interacciones dentro de la naturaleza implicaba romper con la lógica de separar el reino animal y vegetal, propia de otros naturalistas reconocidos de la

6 Ciudad imperial libre de las zonas alemanas.

7 Incluso el segundo esposo de su madre era pintor de naturalezas muertas, grabador y marchante de arte.

época. En este sentido, la historiadora norteamericana recalcó la excepcionalidad de este libro:

Así, Merian fue una pionera al cruzar las fronteras de la educación y el género para adquirir un conocimiento sobre los insectos y educar a sus hijas mientras observaba, pintaba y escribía. Su interés en la crianza, el hábitat y la metamorfosis encajan muy bien con la práctica doméstica de una madre y ama de casa del siglo XVII (Zemon Davis, 1999:194)

Otra rasgo distintivo de Maria Sybilla presente en este libro era la legitimación de su tarea entomológica por medio de la religión, invocando a Dios en numerosas ocasiones al exaltar la belleza de la naturaleza. Sin embargo, esto cambió tras su conversión: alrededor de 1683, Merian se peleó con su marido e ingresó a una comunidad labadista en Wieuwerd. Esto último llamó la atención de Natalie Zemon Davis, lo que la llevó a especular sobre los posibles conocimientos que Maria Sybilla tenía acerca de los labadistas, debido a que ella había sido criada como protestante luterana. Más allá de estas posibles razones, su ingreso a esta comunidad labadista implicó la separación de su marido, así como una redefinición de su yo religioso. Tras abandonar dicha comunidad y luego de una breve estadía en Amsterdam decidió realizar el ya mencionado viaje a Surinam, junto a su hija Dorothea, a fin de estudiar las flores y los insectos de esta región. La autora se detuvo también en la excepcionalidad de este viaje, especialmente porque lo realizaban sin acompañantes hombres. Debido a su interés por describir, dibujar y criar insectos, eran más útiles las relaciones con los amerindios y africanos que con los plantadores europeos. Incluso, al regresar a Amsterdam se trajo consigo su ‘india’, quien formaría parte de su libro *Metamorfosis de los insectos de Surinam*, el cual tenía las mismas características distintivas ya mencionadas de *Raupen*. Sin embargo, estos dos libros presentaron una diferencia central: la invocación religiosa. En efecto, en el caso de *Metamorfosis...* sólo se mencionaba a Dios en la introducción. De este modo, Natalie Zemon Davis nuevamente interpretó de manera positiva los silencios, intentando ver la información que eran capaces de aportar. A partir de menciones de Dios en distintas publicaciones realizadas por Maria Sybilla entre ambos libros, la autora marcó que el lugar de Dios progresivamente va mutando hasta quedar relegado solamente al papel de creador: “Dios ya no era una fuerza que sostenía constantemente los cambios de la naturaleza; era un Creador trascendente” (Zemon Davis, 1999:236). Infirió que este cambio en la concepción de la divinidad se debió no tanto a las discusiones que se daban en ámbitos eruditos en Amsterdam en aquellos años, sino más bien a su propia experiencia en Surinam: la naturaleza era más peli-

grosa que en Europa, causando estragos no sólo a las personas sino también dentro del reino animal en general⁸. Al mismo tiempo, la relación establecida con los indios y los africanos, quienes la ayudaban en la recolección de especímenes, rompió con la clásica idea de dominación europea al no considerarlos inferiores ni ‘salvajes’. Si bien sus relatos son de un estilo más etnográfico, sobre todo cuando refería a los usos medicinales de las diferentes plantas, no estableció comparaciones ni calificaciones entre las diversas costumbres de indios y africanos. De este modo, sus relatos eran muy diferentes de los típicos comentarios de viajes europeos del período, que se ocupaban de clasificar las costumbres de los indígenas y de los africanos.

En síntesis, es posible decir que tanto Maria Sybilla Merian como Marie de l'Incarnation presentaron una visión de los indígenas de América diferente de las versiones hegemónicas que circulaban. Sin embargo, no por el hecho de ser mujeres ambas presentaban la misma visión, al contrario:

(...) mostraba lo diversas que podían ser las perspectivas de las mujeres: Merian ofrecía un reconocimiento particularista de las costumbres y los informantes distintos de aquellos a los que estaba acostumbrada; la hermana Marie imaginaba un sueño universalizador de semejanza con las mujeres amerindias, que se habían rehecho en sus almas como cristianas. (Zemon Davis, 1999:245)

Por último, me resulta importante destacar la razón del título del libro: *Mujeres en los márgenes*. ¿Por qué en los márgenes? Creo que es preciso aclarar que su condición de estar en los márgenes no derivaba de su género⁹: en el caso de Glikl se debía principalmente a su religión (ya que era judía), mientras que Marie de l'Incarnation y Maria Sybilla Merian¹⁰ no pertenecían a la aristocracia. Todas ellas estaban alejadas de los centros de poder político, así como de los centros formales de enseñanza. Sus producciones escritas se realizaron dentro de ámbitos marginales. Pero, ¿qué quiere decir la autora con los márgenes? Los definió no en un sentido residual y de connotación puramente negativa, sino “(...) como espacios fronterizos entre los depósitos culturales, que permitía nuevos crecimientos híbridos y sorprendentes” (Zemon Davis, 1999:267). En este sentido, es necesario recalcar que las tres mujeres analizadas adoptaron este lugar marginal y lo reconstituyeron co-

8 Se destaca la presencia de arañas marrones de gran tamaño, orugas peludas que podían generar reacciones adversas al tacto, cucarachas, entre otros insectos.

9 En este sentido, es preciso tener en cuenta que muchos hombres también se encontraban en los márgenes. Esto se relaciona, por lo tanto, por la propia consideración de la autora del género como una categoría más de análisis, no exclusiva.

10 A ella se le puede agregar el divorcio como otro factor que contribuye a su marginalidad.

mo centro redefinido localmente. Por otro lado, también estuvieron en relaciones de poder en la cual no ocupaban una posición subordinada, como en su vinculación con las amerindias y africanas del Nuevo Mundo en el caso de Merian y Marie. Por último, esta pequeña liberalización de las jerarquías de género por parte de estas mujeres al lograr cosas inéditas no iba de la mano de un movimiento mayor de liberalización de la mujer; en este sentido no se puede hablar de ‘consciencia de su condición de género’.

Conclusión

Como conclusión, es posible afirmar que el uso de la inferencia plantea una visión del pasado que no refiere a la idea de escribir ‘lo que realmente pasó’, sino, por el contrario, verla como un ‘catálogo de diversidades’. De hecho, Natalie Zemon Davis afirma que de esta manera se amplían las posibilidades de pensar sobre el pasado. El concentrarse en pocos casos (mediante la reducción de la escala de observación) le permite mostrar la existencia de diferentes ‘modelos alternativos’ de comportamiento y pensamiento. Esto es lo que le permite afirmar que: “las generalizaciones a las que uno puede llegar no solo se realizan desde una visión general de todos estos casos, sino también profundizando en algunos de ellos en particular” (Nash, 2013:73). En consonancia con esta visión del pasado, ella propone una nueva manera de relatarlo, mostrando así su complejidad y representando la variedad de experiencias. De esta manera, se puede decir que redefine el límite entre la reconstrucción y la invención, es decir, entre método histórico e interpretación. A su vez, juega con los múltiples sentidos que se le pueden dar a las pruebas presentadas. Podría decirse que lo hace de modo ‘detectivesco’. Como ella misma bien afirma al inicio del prefacio de *Martin Guerre*: “Este libro es el fruto de una aventura: la aventura de una historiadora con una forma distinta de contar el pasado” (Zemon Davis, 2013:9).

Esta visión del pasado que atiende a la diversidad de experiencias y a su complejidad implica, como ya se ha mencionado, una nueva forma de escribir el pasado, que supone una intervención más transparente y explícita de la subjetividad del investigador. Dicho en otros términos, el uso de la inferencia expresa una de las principales preocupaciones de esta historiadora: la búsqueda de nuevas formas de relatar el pasado.

Volviendo a su forma de escribir, el uso del condicional y de expresiones como ‘quizás’ le permite introducir las diferentes hipótesis derivadas de la inferencia. En

cierto sentido, podría decirse que “(...) su marca distintiva está en el juego entre las pruebas y las posibilidades en el uso del condicional” (Serna y Pons, 2013:200). Ello le permite a la vez mostrar justamente la complejidad del pasado, remitiéndose a la variedad de posibilidades. Podría decirse que busca repensar los límites entre la accesibilidad y la opacidad del pasado, al recurrir a la imaginación. Esto permite volver a estudiar ciertas experiencias desde una nueva perspectiva, atendiendo no sólo a lo presente sino también a lo ausente. Se puede ver de manera muy clara en el análisis que hizo de la figura de Bertrande de Rols: la reinterpretación de su papel en la historia, pasando de ser considerada como una pobre mujer engañada a una ‘cómplice’ del falso Martin Guerre a fin de sacar el mayor provecho de la situación, se basó casi exclusivamente en el uso de la inferencia, ya que no hay ninguna fuente directa que pruebe su complicidad. De la misma manera, tanto en este caso como en el libro de *Mujeres en los márgenes...* puede verse cómo el uso de la especulación se va articulando con categorías de análisis como puede ser el ‘género’. El género como categoría analítica, pero que no remite a meras limitaciones sino también a posibilidades. En este sentido, la inferencia podría aportar mucha información especialmente en el caso de las mujeres para períodos en los que su acceso a la escritura no era tan común.

Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, el uso de la especulación es una cuestión discutida y controvertida, debido a que cuestiona la clásica distinción entre historia y ficción. “Por haber cruzado esta frontera, la que separa la literatura y la historia, ella confiesa haber transitado tres áreas difíciles: la imaginación sistemática de lo posible, la experiencia del estilo y la búsqueda de las formas del relato en los documentos del pasado” (Serna y Pons, 2013:201). Con la expresión ‘imaginación sistemática de lo posible’, se hace referencia justamente a que esta imaginación tiene sus límites, se desprende del contexto histórico: ‘lo posible’ se define, así, por medio de fuentes colaterales, de manera indirecta. Si esto es así, podría decirse que la lógica inferencial sigue una lógica histórica. Debido a que tanto las posibilidades como los límites son puestos por el mismo contexto histórico. De ahí a que el uso que Natalie Zemon Davis hace de la inferencia trastoque esos límites acercándose a la ficción. Mi idea no es cerrar nada, sino más bien justamente abrir estas preguntas. ¿Cuáles son los verdaderos límites entre la ficción y la historia? ¿Hasta qué punto es posible usar la imaginación?

Bibliografía

- Aróstegui, Julio** (2001), *La investigación histórica: teoría y método*, Crítica, Barcelona.
- Nash, Mary** (2013) “La emoción del diálogo con la gente del pasado. Una conversación con Natalie Zemon Davis”, en *Historia social*, n 75, 2013, pp. 65-94.
- Scott, Joan W.** (2001) “El eco de la fantasía: La historia y la reconstrucción de la identidad”, en *CriticalInquiry*, Universidad de Chicago, vol 27, n 2, pp. 284-304.
- Serna, Justo y Pons, Anaclet** (2005), *La historia cultural. Autores, obras, lugares*, Akal universitaria, Madrid.
- Serna, Justo y Pons, Anaclet**, “La identidad y la imaginación” en Zemon Davis Natalie, *El regreso de Martin Guerre*, Akal universitaria, Madrid, 2013, pp. 179-202.
- Thompson, Edward P.** (2010), *Los orígenes de la ley negra*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Zemon Davis, Natalie** (2013), *El regreso de Martin Guerre*, Akal universitaria, Madrid.
- Zemon Davis, Natalie** (1999), *Mujeres en los márgenes. Tres vidas del siglo XVII*, Ediciones Cátedra, Madrid.

Historia y cultura: representaciones, imaginarios y memorias

Coordinadoras: Lidia Acuña, Mariné Nicola y Cecilia Carril

En este espacio nos proponemos reflexionar y abordar las múltiples y complejas relaciones entre historia y cultura, pero no solamente desde una perspectiva de la historia cultural sino que nos proponemos enriquecer los estudios históricos de tiempos, procesos y causalidades múltiples a partir de análisis interdisciplinarios y multidisciplinarios, donde converjan aportes de los estudios culturales, antropológicos, sociológicos, lingüísticos, semióticos e históricos.

Encarar el análisis de la realidad sociohistórica desde una perspectiva compleja que nos permita debatir e intercambiar ideas sobre el dominio de lo imaginario, las representaciones sociales, artísticas, audiovisuales y las narrativas de las memorias, los procesos de construcción y clivajes de la memoria y el olvido.

Indagar en las representaciones audiovisuales e imágenes como vehículos de la memoria, soportes de un imaginario social en el marco de nuestras sociedades contemporáneas.

En esta edición hemos sub-dividido nuestro eje en apartados que enmarcan y contienen los múltiples trabajos presentados.

En el primer apartado, *Arte y política: las luchas por el sentido*, se presentaron trabajos que abordan diversas expresiones artísticas, grupos y artistas en estrecha vinculación con su contexto sociohistórico. El primer trabajo se titula “No culpemos a Grotowski. Arte, política y represión en la ciudad de Santa Fe: el caso de Grupo 67” de Paula Eugenia Ramírez (FHUC-UNL). La autora analiza desde una perspectiva cualitativa la estructura del sub-campo del teatro en la ciudad de Santa Fe en los años ’60-’70 a partir de un caso: la detención, encarcelamiento y juicio en 1971-72 de tres miembros de Grupo 67 (una agrupación de teatro independiente y de vanguardia) y de un crítico cinematográfico ligado al diario El Litoral. En segundo lugar, nos encontramos con “Las paredes que nos hablan” de Lidia Quintana (ISFD N° 54/AMET). El escrito trabaja de manera exploratoria sobre los significados de las representaciones visuales plasmadas en el espacio público de paredes en edificios y plazas de localidades bonaerenses. Con relevamiento fotográfico, filmico, análisis bibliográfico y entrevistas seleccionadas se intenta dilucidar ¿cómo se expresan en imágenes las tensiones sociales, del poder y la cultura en la Argentina postdictadura? ¿Qué continuidades y rupturas se observan en las consignas materializadas

en imágenes? Por último, “Construyendo fragmentos de una historia regional. Sergio Sergi y ‘El sombrero nuevo’” de Jorge Jofre (UNSAM). El autor narra, desde la historia del arte, un momento de la vida de Sergio Sergi-un grabador triestino que entre 1929 y 1943 vivió en Santa Fe- partiendo de una lectura iconológica de una obra casi emblemática del grabado argentino, “El sombrero nuevo”, incorporando el contexto sociopolítico de la región y evocando la figura del compadrito santafecino que inspiró a Sergi.

En el segundo apartado, *Espacios culturales y políticas de la mirada*, podemos acceder a dos trabajos elaborados por estudiantes avanzados de las carreras de historia de nuestra facultad, quienes abordan el estudio de instituciones y políticas culturales de la ciudad de Santa Fe desde los marcos y perspectivas de la Sociología de la Cultura y los Estudios Culturales. Por un lado, el trabajo “El cine entre socios y clientes. Análisis comparativo de las experiencias cinematográficas santafecinas en el cineclub y en las salas comerciales” de Ariel Viola (estudiante avanzado FHUC-UNL). En esta investigación se abordan los aspectos que constituyen a los diferentes espacios de proyección audiovisual en la ciudad de Santa Fe, el cineclub y el complejo comercial de multisalas, atendiendo al cine y su relación con la oferta fílmica, su público, los agregados culturales, la diversidad artística, el intercambio con los realizadores y la exploración crítica de los films. Por otro, nos encontramos con “El uso de la imagen y los aportes de Walter Benjamín en los espacios culturales santafesinos: el caso de ‘El Molino, Fábrica Cultural’” de Yamila del Corazón de Jesús Jullier (estudiante avanzada FHUC-UNL), quien analiza una de las propuestas culturales gestadas en “El Molino, Fábrica Cultural”, espacio del proyecto del Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe “Tríptico de la Imagen”. Centra el análisis en el dispositivo lúdico-pedagógico “La Gioconda y sus Intervenciones”, se procura observar las nuevas formas y miradas sobre el arte, enlazando las corrientes de los Estudios Visuales con la propuesta de Walter Benjamín sobre el arte y la reproductibilidad técnica.

El tercer apartado aborda el tema de *Imágenes e Imaginarios sociales desde la localidad*, allí se concentran estudios que vinculan aspectos relacionados al espacio, prácticas sociales, rituales y su dimensión simbólica. El primer trabajo es, “El imaginario social ferroviario: prácticas, rituales y simbología ferroviaria en Laguna Paiva” presentado por Luisina Agostini (FHUC-UNL/UNQ/Becaria Doctoral CONICET). La autora aborda las características de la “cultura ferroviaria” compuesta de prácticas, rituales y símbolos particulares en la localidad de Laguna Paiva (Santa Fe) y analiza de qué manera la huelga nacional de los obreros del riel de 1961 constituyó una coyuntura particular donde se visibilizaron elementos constitutivos de

una forma de vida ferroviaria. Se trabaja con fuentes documentales gremiales, prensa local y nacional como también entrevistas semiestructuradas a pobladores de la localidad y ferroviarios jubilados. El trabajo siguiente se titula, “Imaginario social burgués. Rosario 1860-1880” de Vanesa Dell' Aquila (UNR), quien trabaja el proceso de configuración del imaginario social burgués rosarino en el período 1860-1880, en el que burguesía y ciudad se fueron definiendo a partir de la idea de modernidad. Se ahonda en la interrelación de los grupos que ocupan el espacio y en los procesos de construcción identitaria sobre la base de elementos culturales materiales, simbólicos y espirituales contruidos y consumidos. Por último encontramos, “Entre transformaciones materiales y discursividades locales, la *Paraná Moderna* como imaginario de época” de Ana Laura Alonso (UNER). Desde un abordaje comunicacional, se investiga cómo Paraná comienza a imaginarse una *ciudad moderna* a partir de la restitución de su antiguo rango de capital provincial (1883). Deteniéndose en el lenguaje arquitectónico y en las operaciones urbanísticas en busca de indicios que permiten conjeturar nuevos modos de imaginar y habitar la ciudad, se busca comprender: cómo las arquitecturas estatales pretendieron hacer tangible visiones de futuro, sueños y esperanzas y cómo contribuyeron a edificar memorias, evocando un pasado específico, moldeándolo y conectándolo con las experiencias del presente y las aspiraciones del porvenir.

Un cuarto apartado se relaciona con *Prensa y fotografía desde una mirada sociocultural*, allí encontramos trabajos que abordan el análisis de la prensa y la fotografía como fuentes en el proceso de construcción de conocimientos y su vinculación intrínseca con el contexto de producción. Por un lado podemos leer “Representaciones sociales en torno a los pobres y la pobreza en la prensa santafesina de comienzos de siglo XX. “Unión Provincial” y el reglamento de mendicidad de 1900”, escrito por María Gabriela Pauli (UCSF/ISP N° 8/ISPI N° 4031) quien indaga en torno al tratamiento periodístico que recibió la pobreza y los pobres en la prensa santafesina, a partir del análisis del discurso periodístico de “Unión Provincial” en ocasión de la promulgación de un Reglamento sobre Mendicidad en la ciudad de Santa Fe. El encuadre teórico y metodológico del trabajo lo proporciona el Análisis Crítico del Discurso. En segundo término se presentó “Imágenes y representaciones de la industria en Santa Fe. El caso de la automotriz IASFSA – DKW” de Carolina Bravi (FADU-UNL). La autora indaga en los aspectos simbólicos del proceso desencadenado a partir del funcionamiento en la ciudad de Santa Fe de la Industria Automotriz Santa Fe Sociedad Anónima (IASFSA -DKW), en particular en las representaciones sociales de la industrialización y del trabajo industrial. Para ello se tomarán como objeto de estudio las notas del diario *El Litoral* y los informes

de *Memoria y Balance* de la empresa, centrando la atención en las imágenes y en las relaciones que las mismas establecen con los textos. En tercer término se encuentra “Santa Fe, Ciudad real-Ciudad imaginada. El rol de las revistas culturales y técnicas en la configuración de los imaginarios urbanos de modernidad” escrito por Claudia Andrea Montoro (INTHUAR/(FADU-UNL). En este texto se aborda el período de modernización arquitectónica y urbana de Santa Fe en la primera mitad del S. XX, a través de publicaciones periódicas de circulación local para inferir cómo estos medios impresos han contribuido en la construcción de los imaginarios de modernidad. Se asume el estudio del hecho urbano en su multidimensionalidad, en correspondencia con los principios de la *historia cultural urbana* que posibilita la comprensión de la ciudad más allá de sus formas construidas y permite entender ciertas lógicas discursivas e interpretativas de las sociedades que le dieron origen.

El quinto apartado nos acerca a *Perspectivas culturales y sociohistóricas en clave de género*, podemos acceder a dos trabajos, el primero titulado “Representaciones contrasexuales en la narrativa de Naty Menstrual: perspectivas culturales y sociohistóricas” de Assen Kokalov (Purdue University Northwest, EE.UU), quien se propone analizar la narrativa de Naty Menstrual desde una perspectiva contrasexual, explorando las construcciones sociales, históricas y culturales que contribuyen a la desestabilización de los tradicionales binarios patriarcales en términos de género, sexo y sexualidad. Desde los aportes de Beatriz Preciado (2000), se demuestra que en las páginas de *Continuadísimo* (2008) y *Batido de Troló* (2012) aparecen múltiples entidades sociohistóricas que se entremezclan en prácticas culturales y eróticas para desafiar todo tipo de nomenclatura convencional, desde una perspectiva heterocentrada o patriarcal, y para proclamar claramente la necesidad de una epistemología innovadora, desestabilizadora y poco restrictiva. El segundo trabajo, “La gimnasia sueca y su impronta en la ciudad de Buenos Aires a principios del siglo XX: entre las posturas militaristas y la liberación femenina” de Aurelio Arnoux Narvaja (IDAES-UNSAM/CBC-UBA). Estudia como la gimnasia sueca, introducida en la Argentina en la segunda parte del siglo XIX, empezó a ser considerada idónea para un tipo de educación física que ponderaba cuerpos fuertes o correcciones de los “débiles” y se transformó a principios del siglo XX en un símbolo de las mujeres que se trasladaban a los ambientes higiénicos a practicarla. Se realiza un relevamiento de los factores que permitieron la emergencia de este fenómeno en la ciudad de Buenos Aires considerando las representaciones y los imaginarios dominantes en torno a los cuerpos que legitimaban esta situación. Para tal fin se utiliza una diversidad de fuentes disponibles (recortes periodísticos, imágenes),

como así también las herramientas teóricas y metodológicas de la Historia y la Antropología.

El sexto y último apartado, bajo el título de *Cine documental y representaciones socioculturales*, nos acerca tres trabajos que abordan el análisis de problemáticas y procesos sociohistóricos desde la representación filmica documental. Por un lado, “Cine Documental y Genocidio. Hacia un abordaje integral”, investigación de LiorZylberman (CONICET/CEG-UNTREF/FADU-UBA) quien propone introducir una perspectiva multidisciplinaria que recoja y ponga en diálogo los principales aportes de los estudios sobre genocidio y los estudios sobre cine documental. Eludiendo la particularización de los casos, se dirige a generar una sistematización de los abordajes para los diferentes casos con el objetivo de pensar tendencias generales (topos), motivos recurrentes en la representación y funciones retóricas-estéticas de los documentales sobre genocidios. Por otro, “El cine documental y la construcción de memoria (local) en torno a la Dictadura Argentina de 1976-1983: notas sobre ‘Una flor para las tumbas sin nombre’” de Alejandra Cecilia Carril (FHUC-UNL). Teniendo en cuenta algunos aportes de los Estudios Culturales y de la teoría del cine documental, la autora del trabajo se propone analizar el film *Una flor para las tumbas sin nombre* (Daniel Hechim, 2013) indagando en el modo de construcción del discurso filmico y en algunos aspectos referidos a las políticas culturales que contextualizan su producción y circulación. Para ello se ha llevado a cabo una entrevista al director del film y se han consultado algunas fuentes oficiales, particularmente resoluciones del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales. Por último, el trabajo “Análisis de las representaciones de las ‘mujeres pinochetistas’ en el film ‘I love Pinochet’: entre la historia, la memoria, el género y la sociología” de Patricio Giudici (estudiante avanzado FHUC-UNL). En esta investigación en curso, se propone analizar la representación de las “Mujeres pinochetistas” en el film “I love Pinochet” (Marcela Said, 2001), empleando marcos conceptuales de los estudios de género y los debates en torno a la relación historia-memoria. La lucha por el sentido del pasado se da en función de la lucha política presente y de los proyectos del futuro, y en esta línea resulta fundamental adentrarse en el contexto de urgencia que se abre en 1990 con las transiciones democráticas en América Latina.

De la diversidad y multiplicidad de trabajos presentados en el marco de dos jornadas intensas de trabajo e intercambio en el *eje Historia y cultura: representaciones, imaginarios y memorias*, en esta publicación podemos acceder y leer los trabajos que mencionamos a continuación, cuyos autores consideraron esta publicación como una forma de dar a conocer y difundir sus investigaciones.

Trabajos en orden de presentación:

Paula Eugenia Ramírez, “No culpemos a Grotowski. Arte, política y represión en la ciudad de Santa Fe: el caso de Grupo 67”.

Lidia Quintana, “Las paredes que nos hablan”.

Jorge Jofre, “Construyendo fragmentos de una historia regional. Sergio Sergi y ‘El sombrero nuevo’.”

Analía Vanesa Dell' Aquila, “Imaginario social burgués. Rosario 1860-1880”.

Ana Laura Alonso, “Entre transformaciones materiales y discursividades locales, la Paraná Moderna como imaginario de época”.

María Gabriela Pauli de García, “Representaciones sociales en torno a los pobres y la pobreza en la prensa santafesina de comienzos de siglo XX. “Unión Provincial” y el reglamento de mendicidad de 1900”.

Claudia Andrea Montoro, “Santa Fe, Ciudad real – Ciudad imaginada. El rol de las revistas culturales y técnicas en la configuración de los imaginarios urbanos de modernidad”.

Aurelio Arnoux Narvaja, “La gimnasia sueca y su impronta en la ciudad de Buenos Aires a principios del siglo XX: entre las posturas militaristas y la liberación femenina”.

Lior Zylberman, “Cine Documental y Genocidio. Hacia un abordaje integral”.

La gimnasia sueca y su impronta en la ciudad de Buenos Aires a principios del siglo XX: entre las posturas militaristas y la liberación femenina

AURELIO ARNOUX NARVAJA

abnarvaja@gmail.com

Universidad Nacional de San Martín

Resumen

La gimnasia sueca, desarrollada originariamente por el poeta sueco Pehr Henrik Ling en la primera parte del siglo XIX fue un estilo de ejercicio integral que tenía como objetivo primario el desarrollo armónico del cuerpo a través de la precisión de los movimientos y la disciplina. Muerto su precursor en 1836, su legado fue recuperado por varios discípulos -entre los que se encontraba su hijo- que intentaron extenderlo a otros estados, en un contexto en el cual el desarrollo del deporte moderno resultaba atractivo. Introducida en la Argentina en la segunda parte del siglo XIX, este tipo de gimnasia empezó a ser considerada adecuada para un tipo de educación física que ponderaba cuerpos fuertes o intentaba correcciones de los “débiles”. Más adelante, a principios del siglo XX, se transformó en un símbolo de las transformaciones operadas en el universo femenino, de allí que un número apreciable de mujeres se trasladara a los ambientes higiénicos a practicarla.

En el presente trabajo, nos proponemos realizar un relevamiento de los factores que permitieron la emergencia de este fenómeno en la ciudad de Buenos Aires considerando los imaginarios dominantes en torno a los cuerpos que legitimaban esta situación. Para tal fin utilizaremos una diversidad de fuentes disponibles (entre otras, discursos e imágenes de periódicos, revistas especializadas y tratados) desde una perspectiva que interroga la historia social de las prácticas y las representaciones con ellas asociadas.

Palabras claves: Gimnasia Sueca / Educación física militarista / Gimnasia femenina

La gimnasia sueca fue un método ideado por el poeta Pehr Henrik Ling (1776-1839) a principios del siglo XIX. Si bien tenía un objetivo disciplinatorio, y en gran

medida militarista, proponía ejercicios de “higiene postural” que se centraban en la corrección, la relajación y la armonía del ejercicio con la respiración (Ljunggren, 2011). Su rotundo éxito se explica, en parte, por la etapa en la que se inicia y difunde, que es la de consolidación de los Estados Nacionales. Sin embargo, no estuvo exento de voces disidentes. A pesar de estas, su legado fue tan significativo que se extendió hacia otros horizontes erigiéndose como un objeto privilegiado de discusión en las que se entablaban en los países occidentales en torno a la educación física moderna.

Una vez afianzada la gimnasia sueca como alternativa de entrenamiento, que se pensaba a la vez como espiritual y físico, en gran parte de Europa, ¿de qué forma se introdujo en el Río de la Plata? ¿Quiénes fueron sus precursores? ¿Qué sectores se apropiaron de esta técnica? ¿Para quién estaba destinada? Estas son algunas de las preguntas que intentaremos indagar a lo largo de este escrito, luego de detenernos en su caracterización.

Pehr Henrik Ling y los inicios de la Gimnasia Sueca: filosofía moral y ejercicios físicos.

Hablar de gimnasia sueca implica dar cuenta de una escuela o movimiento de cultura física que buscaba atender también a aspectos intelectuales y espirituales, creado a principios del siglo XIX en los países nórdicos. Si bien sus ideas trascendieron más allá de cualquier personalidad, lo cierto es que no se puede dejar de lado la impronta de su padre fundador, Pehr Henrik Ling.

Nacido en la provincia de Kronoberg en 1776, hijo de un modesto pastor, estudiaba Teología en la Universidad de Upsal donde deviene preceptor. Desde chico le interesó la literatura, que para esa época se encontraba en claro proceso de efervescencia y transformación. Siendo adolescente viaja por el continente europeo en donde se adentra en la obra de los pensadores iluministas. Si hasta entonces su preocupación giraba en torno a la poesía o la “alta” cultura, es con el acercamiento a la obra de Juan Jacobo Rousseau y de los filantropistas alemanes que comienza a interesarse en la educación física. De regreso a su patria, después de haber formado parte del ejército y superado una parálisis del brazo practicando esgrima (Kumlien y André, 1909), se plantea la posibilidad de introducir un sistema de gimnasia sobre bases científicas sólidas que permitiera corregir con el ejercicio sistemático y repetitivo las deficiencias corporales en una sociedad proclive a numerosas enfermedades, como el alcoholismo y la tuberculosis e influida por la miseria social y el consi-

guiente debilitamiento físico de vastos sectores de la población (Soares, 2006: 234). Sin embargo, por su propia formación intelectual –a la que no era ajena la filosofía idealista alemana- la educación física que pregonaba no se limitaba únicamente a la transformación física sino que trataba de incidir también en el desarrollo intelectual.

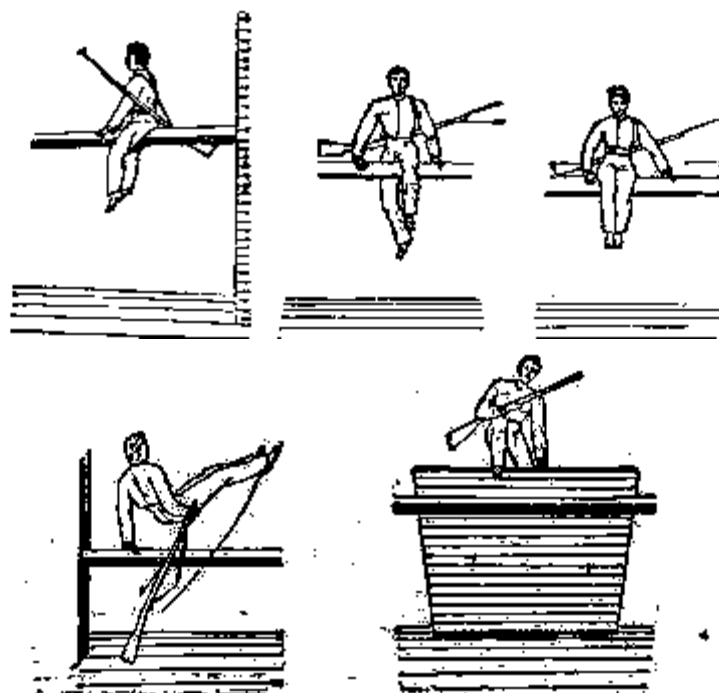
Como la instrucción pública sueca, por su mala reputación, estaba perdiendo espacio en detrimento de la privada (Ljunggreen, 2011) -lo que llevaba no sólo a una acentuación de las diferencias sociales sino también a la mala formación ciudadana, carente de compromiso con la nación- convence, después de años de reflexión en torno a la problemática, a las autoridades gubernamentales de implementar obligatoriamente la asignatura en todas las escuelas. Los funcionarios acceden y crean en 1813 el Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo, que se encargó de formar maestros en esta disciplina. Un dato que no se puede soslayar es que este tipo de preocupaciones se forjaron en paralelo con otras grandes sistematizaciones científicas de los ejercicios físicos que permearon la educación de la época y proponían de diferentes maneras ejercer un control sobre los cuerpos: la francesa, con Amorós, la alemana de Guths Mutis y la escuela deportiva inglesa de Arnold. Ya fallecido, las enseñanzas de Ling fueron continuadas por sus discípulos, entre ellos su hijo Hjalmar, quienes no sólo publicaron gran parte de su obra sino que le dieron un giro a sus enseñanzas, destinándola principalmente a los niños – y no a la población en general- desde una base estrictamente racional y materialista, dejando de lado su impronta más simbólica e idealista.

Volviendo al método de ejercitación que proponía Ling –y en correspondencia con las ideas dominantes decimonónicas- debemos señalar que partía de los postulados de la anatomía, la fisiología y el higienismo, es decir, de los discursos médicos de la época. A diferencia de otras perspectivas –en particular la francesa y la alemana-, la originalidad de su propuesta era que por la simplicidad y variedad de ejercicios estaba destinado al conjunto de la población sin diferenciar sector social, etario o de género, lo que en definitiva propendía a generar un fuerte sentido de comunión. Dicho esto, ¿en qué consistía verdaderamente la gimnasia sueca? ¿Qué características tenía? ¿Cómo se realizaban los movimientos?

La gimnasia sueca no sólo tenía como propósito fortalecer el cuerpo o corregir paulatinamente ciertas deficiencias anatómicas sino también “educar integralmente a los niños, preparar a los soldados y desarrollar el sentido estético, tres conceptos difíciles de compaginar” (Zalazar Sánchez, 2001). Para su efectiva aplicación Ling la dividió en cuatro grandes ramas: pedagógica, militar, médica y estética. La primera –y, en parte, fundamental ya que englobaba a las otras tres- estaba destinada a evi-

tar desviaciones o deformaciones físicas y podía ser llevada adelante tanto por adultos como por niños, por hombres como por mujeres. Si bien es cierto que la gran mayoría de las corrientes educativas tendían a “corregir” y disciplinar el cuerpo, la diferencia radicaba en que para Ling sólo eran válidos los ejercicios que logran el desarrollo armónico, simétrico e integral –es decir holístico-, en oposición a las prácticas que hipertrofiaban unos pocos músculos¹. Para que el entrenamiento fuera efectivo era necesario agrupar los movimientos de un modo racional –en el sentido de conocer inserción y función de los músculos implicados en el proceso, los medios para realizarlo y los posibles efectos- y progresivo, estableciendo programas diarios que se ajustaran a cada caso particular.

La gimnasia militar, por su parte, le agregaba a la base pedagógica algunos ejercicios puntuales, entre otros tiro y esgrima. Este tipo de instrucción, que estaba destinada exclusivamente a los hombres, fue el antecedente del servicio militar que en Suecia se instaura recién a principios del siglo XX.



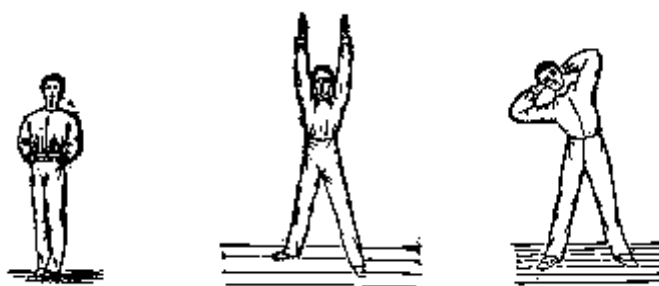
Gimnasia militar (Kumlien y André, 1909)

Es interesante aclarar en este punto que Ling tenía una profunda devoción por la fortaleza de los antiguos vikingos, rasgos que según él, la sociedad moderna había perdido. Por lo tanto, se puede decir que el propósito que perseguía con esta alternativa era recuperar ese vigor de una “forma civilizada” (Ljungreen, 2011).

¹ Ling era profundamente crítico a los sistemas gimnásticos que generaban un desarrollo excepcional de ciertos músculos ya que no propendían a la simetría y armonía del cuerpo.

La tercera variante -“médica u ortopédica”- proponía incorporar movimientos que permitieran, no sólo prevenir, sino curar las dolencias o enfermedades de los músculos –roturas, contusiones, atroñas, entre otras-, de las articulaciones y huesos –por ejemplo sinovitis, artritis- de los órganos abdominales –catarros del estómago, pereza de los intestinos-, de la respiración –bronquitis, asma- o desviaciones de la columna vertebral, entre otras. Los ejercicios pautados se combinaban con técnicas de masajes, como por ejemplo la *amasadura*, en dónde se manipulaba el músculo tal como una masa de pan o la *golpeadura*, en donde se utilizaban los dedos (Kumlien y André, 1909).

Las clases –que generalmente se llevaban a cabo en grupos según la fortaleza o el nivel alcanzado por los alumnos y preferentemente todos los días² y antes de las comidas- se dividían en tres partes. Para empezar se realizaban movimientos preparatorios o de calentamiento, en dónde se mostraba la posición de partida reglamentaria³.



Punto de Partida de los brazos (Kumlien y André, 1909)

Luego, ejercicios más complejos como saltos, equilibrios, abdominales y respiratorios, en los cuales la intensidad dependía del perfil de los alumnos. Por último, alternativas de relajamiento en dónde se hacía particular hincapié en las inspiraciones, expiraciones y estiramientos⁴. Para esta instancia se podían utilizar aparatos como barras, espaldares, bancos, sogas que ayudaban a corregir la ejecución de los

2 Para Kumlien y André (1909) era preferible media hora de ejercicio diario que tres sesiones de una hora.

3 La posición reglamentaria consistía en “poner al alumno con los brazos caídos naturalmente, los dedos juntos, los talones juntos, los pies abiertos, el vientre hundido, los hombros hacia atrás y separados; se levanta la cabeza, entrando la barbilla para prolongar la región cervical de la columna vertebral y para acostumbrar tener la cabeza derecha” (Kumlien y André, 1909: 86).

4 En esta última instancia, como vimos, le agregé técnicas de masajes importantes para el relajamiento muscular que había incorporado luego de viajar por China.

movimientos. En cualquiera de los casos, las voces de mando⁵ cumplían un papel fundamental. Las “preparatorias” se pronunciaban lentamente –como “Atención”– al inicio del movimiento; mientras que las de “ejecución” –como “Firmes”– se realizaban luego de la posición inicial con más rapidez y brevedad.



Clase de gimnasia sueca en el Instituto de Estocolmo (Kumlien y André, 1909)

Influencia y llegada a las orillas rioplatenses

Después de asentar los pilares teóricos y metodológicos, la gimnasia sueca fue difundida rápidamente por el continente europeo en la década de 1840, particularmente por Prusia, Francia e Inglaterra (Quin, 2013). No obstante es recién en la segunda mitad del siglo XIX que arriba a América del Sur. Esto es entendible si pensamos que en ese período se estaba afirmando la organización de los Estados Nacionales. Para tal empresa era fundamental consolidar un sistema de educación unificado y obligatorio, centrado no sólo en la formación intelectual e ideológica sino también física.

En el caso de la República Argentina, es en el último tercio del siglo XIX cuando se acentúan los esfuerzos estatales por ampliar la escolarización primaria, gratuita y obligatoria y se comienza a estructurar el sistema de educación secundaria. El fin supremo, tal como lo planteaba Domingo Faustino Sarmiento para la escuela primaria, era el de afianzar una cultura común, unificada y patriótica, posible no sólo a través de la transmisión de valores y costumbres, sino también a partir de la “educación del cuerpo”. En este sentido la Educación Física comienza a institucionali-

⁵ Las voces de mando eran llevadas adelante por los profesores que tenían que tener una formación sólida para poder corregir posturas y establecer el rigor del ejercicio en cada caso particular como así también simpatía para lograr una buena comunicación con los alumnos (Kumlien y André, 1909).

zarse como asignatura obligatoria y, por lo tanto, a ocupar un lugar significativo en la “normalización” de los cuerpos y las subjetividades de niños y jóvenes. Por un lado, por sus virtudes “higiénicas” necesarias para combatir y prevenir posibles enfermedades; y por el otro, para la preparación integral de “hombres fuertes” que estuvieran en condiciones óptimas para la defensa de la nación ante una posible amenaza⁶. De allí que “la ley 1420 de educación pública indicara clases diarias y obligatorias de gimnasia para niños de 6 a 14 años, orientadas a lograr cierto desarrollo muscular y basadas en rutinas, marchas y formaciones propias de la gimnasia militar” (Armus, 2007: 90)⁷. Este modelo “militarista”, que en cierta medida se ajustaba al pensado en varios Estados Nacionales a fines del siglo XIX, agregaba la obligatoriedad de tiro⁸ en los colegios secundarios y la formación de batallones escolares (Bertoni, 1996), en donde los infantes eran adoctrinados en el arte de la guerra ante un eventual conflicto bélico. En este sentido era notable la influencia del método sueco. No es de extrañar, por lo tanto, que fuera traducida del francés al castellano la obra del médico gimnasista N. Kumlien y del Profesor Emile André *Gimnasia Sueca al alcance de todos*, reeditada en innumerables oportunidades hasta mediados del siglo XX.

La adopción de ciertas características del método sueco en la curricula escolar se vio parcialmente detenido cuando hacia fines del siglo XIX comenzaron a surgir voces disidentes que consideraban que este tipo de entrenamiento por su rigidez y formalismo no encajaba con las “nuevas” perspectivas que buscaban introducir. Así, especialistas de diferentes disciplinas –médicos, pedagogos, higienistas- empezaron a discutir en sucesivas reuniones sobre si debía continuarse con una formación física militar y sobre qué institución debía formar a los futuros profesionales: la escuela militar o el profesorado de Educación Física⁹. Con estos temas en la agenda, fue

6 Hay que aclarar que en el contexto mundial de la época las tensiones entre las distintas naciones estaban siempre latentes, y en el caso de la República Argentina con Chile por conflictos limítrofes.

7 El Artículo 14 de la Ley de 1420, sostenía que las clases diarias de las escuelas públicas serían alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y descanso.

8 Esta iniciativa fue aclamada y fomentada por instituciones como el Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires (GEBA), por la Sociedad Sportiva Argentina y por el Ministerio de Guerra, dos de las instituciones que alentaron estas iniciativas “militaristas” (Scharagrodsky, 2011).

9 En el año 1906 se crea el Instituto Nacional de Educación Física que va a ser la encargada de formar los primeros especialistas. Hasta esa época los que ocupaban cargos de maestros en instituciones públicas como privadas eran egresados de la escuela de gimnasia y esgrima del ejército. Es aquí donde se empieza a generar esta puja entre militarismo y civilidad. En este sentido para mostrar la importancia que se le asignaba a la Educación Física escolar en esa época, uno puede observar los datos estadísticos que son verdaderamente elocuentes: mientras que para 1906 se habían graduado 34 profesores de la materia -11 varones y 23 mujeres- en 1923 ascendió a un total de 125 y al año siguiente, 187 (Ainsens-tein y Scharagrodsky, 2006).

en los albores del siglo XX cuando se hizo más evidente esta disyuntiva y se pensó inicialmente el Sistema Argentino de Educación Física –redactado por Romero Brest-. Posteriormente se elaboró la Ley orgánica de la Educación Física¹⁰, cuyos fundamentos fueron redactados en 1924 por una Comisión Técnica compuesta por notables figuras como el citado Romero Brest, Bernardo Houssay y Arsenio Thammier, quienes más allá de algunas disidencias pedagógicas compartían la necesidad de amalgamar lo metódico y racional con lo lúdico y recreativo, postura que terminó siendo la dominante en las tres primeras décadas del siglo XX (Arnoux Narva-ja, 2017).

La impronta de la gimnasia sueca: entre los “niños débiles” y los encuentros de mujeres

Más allá de que el método propuesto por Ling empezó a tener a principios del siglo XX, como esbozamos, una cantidad significativa de detractores (Ljunggreen, 2001) -y fue perdiendo espacio paulatinamente como variante en la formación física e intelectual de los niños en las escuelas públicas estatales- no se puede soslayar que siguió siendo utilizado en algunos espacios institucionales como el que cobijaba a los “niños débiles” y teniendo influencia en otros segmentos de la sociedad, particularmente la femenina. Nos referiremos ahora a estos dos ámbitos de ejercicio de la gimnasia sueca.

El Consejo Nacional de Educación, por intermedio de su presidente –José María Ramos Mejía¹¹- llevó adelante desde 1909 una obra que si bien ya venía desarrollándose en varios países occidentales¹², fue novedosa en América Latina: las Escuelas para Niños Débiles. Las mismas tenían como objetivo la “normalización” de los sujetos –y por supuesto, de los cuerpos- a través de la aplicación de las perspectivas higienistas en boga, y por lo tanto, se recomendaba que los establecimientos estuvieran ubicados en los espacios verdes para aprovechar el aire libre, el sol y la sombra de los árboles (Arnoux Narva-ja, 2016a). Las dos primeras escuelas se

10 Es en este contexto en donde se vuelve a reavivar la tensión entre las perspectivas militaristas y –si se quiere- “romeristas” (Sharagrodsky, 2011).

11 Es interesante observar un dato que puede pasar desapercibido pero es el reflejo que la orientación pedagógica tenía en ese entonces. Ramos Mejía fue un prestigioso médico argentino que centró sus estudios sobre patologías nerviosas y mentales. Al ser designado en el Consejo Nacional de Educación le asignó una particular importancia al desarrollo intelectual de los niños, cuyas deficiencias se asociaban con la deficiente alimentación (que buscaban reparar las Escuelas para Niños Débiles).

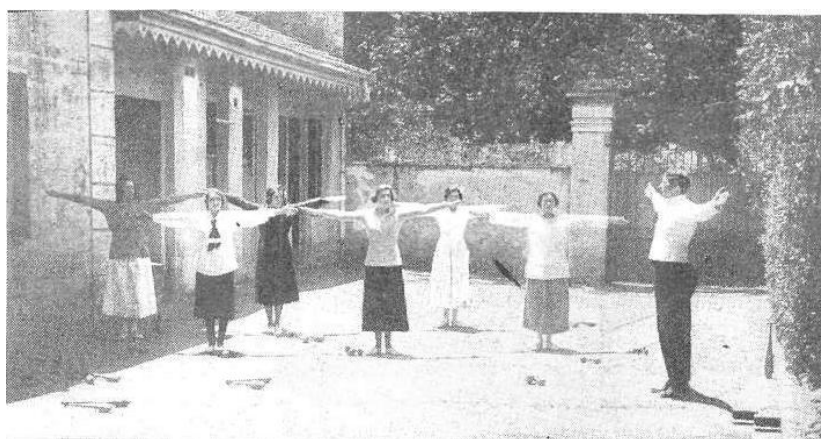
12 Según el informe del Monitor de Educación Común (nº 564, Diciembre de 1919), las primeras experiencias de estas escuelas se dieron en Alemania (1904), Francia (1907), Estados Unidos y Suiza (1908).

establecieron en los parques Olivera y Lezama. Al ingresar a las mismas, los niños eran sometidos a un exhaustivo examen médico para cotejar la adscripción a la categoría de “débil”. Al tratarse de niños que no toleraban “la ardua disciplina de la escuela común y la tiranía del ‘horario – mosaico’” (*Monitor de Educación Común*, 1929: 54), se estableció como norma una mañana de trabajo intenso –intelectual, físico y manual-. Este iba mermando a medida que avanzaba la jornada dando lugar a más tiempo de reposo. El trabajo físico alternaba la marcha natural con diferentes ejercicios –respiratorios, torácicos, abdominales, de equilibrio-, saltos en cuclillas, paso de trote, variantes similares a las propuestas por Ling.

Si entre los niños existía un determinado tipo de representación en torno al cuerpo –simbolizado en el binomio fuerte-débil-, en la población femenina adulta se estaba cimentando desde fines del siglo XIX el estereotipo de la “mujer moderna” que en la ciudad de Buenos Aires terminó de erigirse en las primeras décadas del XX (Arnoux Narvaja, 2016d). En esta construcción identitaria tuvieron particular relevancia ciertos rasgos diacríticos como la manera de vestirse, la ampliación del universo territorial más allá del hogar y particularmente un tipo de anatomía a tono con los parámetros de belleza de la época, como bien muestra el siguiente párrafo:

En cuanto a la “mujer contemporánea” [...] el ejercicio metodizado es un elemento incomparable. Es el verdadero amigo de la mujer, puesto que le procura las condiciones que acentúan su belleza, y lo que no es menos importante, le alarga la juventud, esa época esencial de la vida durante la cual ha de resolver la mujer los más sutiles problemas de su felicidad frente al porvenir (*Caras y Caretas*, 4/9/1926).

De acuerdo a esta perspectiva mantener o congelar ese momento de la vida se convirtió en un reto casi obligado para todas las mujeres. Y la gimnasia sueca se transformó entonces en una buena alternativa. Estos ejercicios –como vimos- no revestían gran complejidad y, por lo tanto, una vez automatizados podían realizarse en el hogar; no obstante, por recomendación de los médicos, era preferible al aire libre, es decir, en un ambiente “higiénico”. Los sectores más distinguidos de la sociedad tenían sus propios lugares, como la quinta del doctor Delcasse, en Belgrano en donde “las señoritas que concurren con asiduidad han podido apreciar los resultados pues se sienten ágiles y vigorosas y han podido tener en breve tiempo una silueta verdaderamente elegante” (*Caras y Caretas*, 31/1/1920).



Señoritas Sili Cadort y Maria Paats haciendo ejercicios de apoyo.

La señorita Maria Elena Paats ejercitándose en el entrenamiento de clavos.

Gimnasia Sueca en la quinta del Doctor Delcasse (*Caras y Caretas*, 31/1/1920).

Las mujeres de sectores medios y populares tuvieron que encontrar otros espacios adecuados y fue entonces en los parques –y en las canchas de *football*, como muestra la imagen siguiente- donde pudieron llevar adelante el entrenamiento. Esto último es entendible si pensamos que, a partir de la explosión demográfica y posterior ocupación de la periferia, varios fueron los proyectos que se llevaron adelante en la ciudad para poder albergar una población que requería instalaciones idóneas para la práctica física (Arnoux Narvaja, 2016b).



Clases de gimnasia para mujeres en el Parque Avellaneda durante la década de 1920 (CEDIRH; Subsecretaría de Deportes de la Nación).

Esta fotografía es elocuente en la medida que permite apreciar la distribución regular de los lugares como la uniformización y simplicidad del atuendo requerido. En relación con este último se aconsejaba, en general, “un traje sencillo, higiénico y flexible que permitieran bien todos los movimientos de la gimnasia [y una camisa] preferentemente blanca pues el alumno se ve obligado por una especie de pudor a limpiarla más a menudo” (Kumlien y André, 1909: 78).

Debemos considerar también, al evaluar la importancia de la gimnasia sueca en la población femenina, el ingreso de las mujeres en el mercado de trabajo o las ocupaciones a las que se dedicaban. Para estas prácticas se necesitaban cuerpos resistentes e inteligencias más abiertas. El siguiente fragmento –capítulo XVIII de *Manual de Economía e Higiene Doméstica* (1912)- es suficientemente elocuente. Se refiere a las virtudes y la importancia del ejercicio corporal, que permitirá superar, según el autor, entre otras, la “debilidad” que afectaba al género femenino:

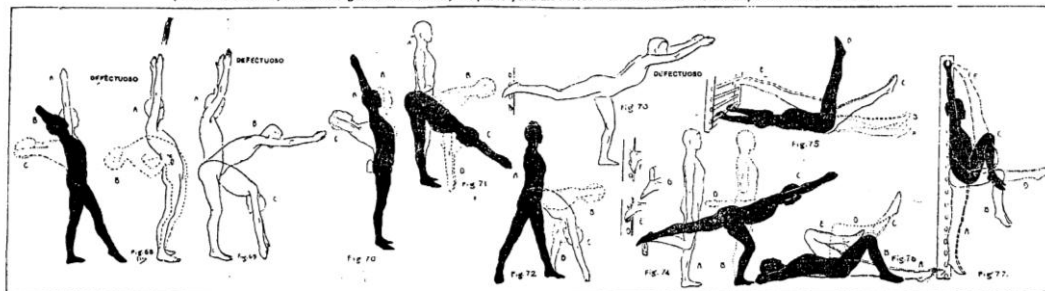
Si la joven necesita ejercicio diario y regular para conservarse animada, activa y fuerte, ¿con cuánta mayor razón no lo necesitará la mujer, especialmente en un país en que su sexo apenas conoce el ejercicio físico? La mayoría de las mujeres son físicamente débiles, y esta debilidad a la larga tiene una influencia depresiva en la inteligencia. Además la misma naturaleza de las ocupaciones femeninas requiere una vigorosa salud y robustez. Las costureras, las modistas, etc, están muchas horas del día sentadas, casi encorvadas, en una misma posición, en

las que muy pocos de sus músculos entran en movimiento. No debe, pues, sorprendernos que después de un día de trabajo se encuentren débiles, fatigadas, casi postradas (...). El ejercicio físico al aire libre puede proporcionar entonces salud.

Por otra parte, la incorporación de la gimnasia sueca a las prácticas de ejercicios físicos de sectores como la población femenina en las primeras décadas del siglo XX se explica por el papel destacado de los diferentes tratados de higiene y “comportamientos modernos”, dirigidos desde fines del siglo anterior al conjunto de la población. Además de la *Gimnasia Sueca al alcance de todos*, Appleton & Company edita en 1888 en Nueva York el *Manual de Economía e Higiene Doméstica*, que hemos citado antes y que para 1905 ya había sido reeditado en español cinco veces, destinado “para uso de la familia en general y para texto en las escuelas y colegios de señoritas”. Finalmente, no debemos olvidar que en el desarrollo de estos hábitos jugaron un papel significativo, los medios de comunicación –con diversos avisos publicitarios y secciones dedicadas exclusivamente al entrenamiento físico– que llevaron a que las prácticas físicas y deportivas se transformaran en un estilo de vida y conformaran los imaginarios de época. El diario *Crítica*, por ejemplo, a partir de 1929 pone a disposición del lector una sección de ejercicios de gimnasia diaria que se llama “Prolongue su vida” y que van acompañados de las fotos explicativas correspondientes. *La Nación*, a su vez, empieza a ofrecer semanalmente un suplemento dedicado íntegramente a la gimnasia sueca como bien muestra la ilustración.

INDICACIONES GRAFICAS PARA HACER GIMNASIA SUECA

(Por J. C. THULIN, director de gimnasia de Suecia, adaptado para LA NACION con autorización del autor por D. Carlos Härdelin)



CUARTO GRUPO.—Movimientos para las espaldas con influencia sobre el abdomen.—Fig. 67: Movimiento muy usual, y en el noventa por ciento de los casos ejecutado como en la figura 68, que, aparte de ser antiestético, tiene a menudo malas consecuencias. En la figura 67 se ve que la cabeza debe lucirse en la parte superior de la espalda, que tampoco deben doblarse las rodillas y, finalmente, que la cabeza debe seguir en la posición normal.—Fig. 69: Una forma algo más fácil para ejecutar el mismo ejercicio apoyándose contra una barra u otro objeto, procurando que el apoyo se obtenga de acuerdo con la figura.—Figs. 70, 71 y 72: Estos son otros movimientos que se ejecutan mal corrientemente. No debe pensarse siempre en ejercicios de forma elegante, sino hay que tratar de sacar de los ejercicios «que se practican el mayor provecho posible, y esto ocurre haciéndolos exactamente como indican las figuras 71 y 72. La figura 70 muestra cómo se desaprovecha generalmente este ejercicio.—Figs. 73 y 74: De la posición 74 A haga un pequeño salto hacia adelante, hasta que la pierna apoyada quede del todo extendida. Los brazos extendidos líense desde la posición C a la D, y luego vuélvase a C por medio de un fuerte golpe. Repetido varias veces se consigue flexibilidad en los hombros. Nótese la diferencia que presenta la figura 73, especialmente la cintura hundida.—Figs. 75 y 76: La 75 enseña cómo debe agarrarse del espalder con las manos, de manera que los brazos queden del todo extendidos. Elevación de las piernas o de una sola de ellas. Deben mantenerse las piernas bien extendidas y en la figura 76 se doblan sobre el vientre.—Fig. 77: Los ejercicios aquí indicados requieren más esfuerzos y desarrollan aún más la musculatura del abdomen.

Indicaciones para Gimnasia Sueca (La Nación 1/06/1925).

Reflexiones finales

A lo largo de este escrito hemos tratado de mostrar sucintamente los orígenes y características de un método ampliamente difundido por el mundo occidental en relación con la organización y consolidación de los Estados nacionales como fue la gimnasia sueca. Reseñamos, a su vez, la importancia que tuvo en la República Argentina, en un primer momento con la incorporación a la educación formal y, posteriormente, a otros sectores de la población. Ahora bien, ¿qué nos pueden aportar los ejemplos descritos en este último apartado respecto de la relación entre los modos de disciplinar el cuerpo y otros fenómenos sociales? ¿Por qué pueden ser considerados representativos de los imaginarios de la época?

Tanto las escuelas para “niños débiles” como los ejercicios físicos llevados a cabo por las mujeres al aire libre giraban en torno a rutinas metódicas, regulares y ajustadas a cada caso particular. En este sentido la gimnasia sueca por su racionalidad, su contrastación empírica y su efectivo método se convirtió en una alternativa válida en un momento en que se debían controlar poblaciones urbanas heterogéneas. No obstante, la diferencia radicaba en que mientras que para los pedagogos el objetivo era claro –combatir la debilidad física de los niños- entre las mujeres los propósitos excedieron lo meramente físico y se convirtieron, por un lado, en una forma de disciplinarlas en su ingreso a las nuevas actividades que la sociedad requería y, por el otro, en suministrarles un símbolo aceptado de la liberación femenina en curso. Esta implicaba liberación del “corsé” de viejos tabúes en un contexto en el cual se comenzaba a vislumbrar la defensa de los derechos femeninos (Cella, 1996). Asimismo, la práctica gimnástica colectiva, con sus gestos y expresiones corporales comunes, debía desarrollarse en espacios adecuados que, por su propia dinámica, acentuaban la solidaridad, el sentido de pertenencia o el espíritu de grupo. Esto llevó a que este tipo de gimnasia funcionara como un ámbito religioso o una suerte de ritual en el cual el instructor era elevado a la categoría de líder indiscutido que comandaba las clases de forma muchas veces militarista. Así, la “liberación” se controlaba gracias al disciplinamiento, necesarios ambos tanto para el avance de la sociedad como para la afirmación del Estado.

Finalmente, debemos señalar que después del éxito que la gimnasia sueca tuvo a principios del siglo XX, fue paulatinamente perdiendo influencia o adaptándose a otro tipo de gimnasias. No obstante, a pesar de las críticas recibidas por sus deficiencias pedagógicas y físicas (Ljungreen, 2011), a mediados del siglo XX se seguía rindiendo homenaje a Ling a través de la organización de encuentros –llamados Lingiadas- que juntaban una gran cantidad de personas. Esto muestra, más allá de

lo conmemorativo, que las subjetividades son morosas y permanecen ligadas a objetos cuya vigencia es anterior. O, desde otra perspectiva, que las memorias se activen gracias a otros procesos que apelan parcialmente a imaginarios pretéritos. Cuáles son esos procesos deberá ser objeto de otro trabajo.

Bibliografía consultada

Appleton & Company (1912): *Economía e higiene doméstica*, Nueva York, Appleton.

Armus, Diego (2007): *La Ciudad Impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*, Buenos Aires, Ed. Edhasa.

Arnoux Narvaja, Aurelio (2015): “Las prácticas deportivas, de Educación Física y deportivas durante la década de 1920: el Parque Avellaneda”. Ponencia presentada en las jornadas de Jóvenes Investigadores IDAES / UNSAM.

----- (2016a): “Las Escuelas para niños débiles en la ciudad de Buenos Aires en torno a las décadas de 1910 y 1920”, Universidad Nacional de Moreno: Revista de Políticas Sociales, año 3, n° 4.

----- (2016b): “Crecimiento, diversificación y resignificación de los Espacios Libres en la Ciudad de Buenos Aires para la práctica deportiva y de educación física: el sueño de una ciudad deportiva en las primeras décadas del siglo XX”, Ponencia presentada en el IX Congreso de Historia de Avellaneda.

----- (2016c): “La utilización del espacio libre en la ciudad de Buenos Aires para prácticas deportivas y de educación física durante la década de 1920. El fenómeno deportivo como ámbito de sociabilidad”, ponencia presentada en las IV Jornadas “Política de masas y cultura de masas. América Latina en entreguerras: miradas locales, nacionales y transnacionales”.

----- (2016d): “La práctica deportiva y de educación física de la población femenina en los espacios libres de la ciudad de Buenos Aires: hacia la conformación de la “mujer moderna” en torno al Primer Centenario”, Ponencia presentada en X Jornadas de Historia Argentina y Latinoamericana – Profesorado Alicia Moreau de Justo-.

----- (2017): “Las políticas deportivas en la ciudad de Buenos Aires en torno a la década de 1920 y su influencia con el trazado urbano: el caso de la Dirección de Plazas de Ejercicios Físicos”; Universidad Nacional de Moreno: Revista de Políticas Sociales, año 4, n° 5.

Atkinson, Florencia y García Pujón, Juan (1912): *Economía e Higiene doméstica de Appleton*, Londres.

- Bertoni, Lilia Ana** (1996): "Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX"; Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani", Tercera serie, n° 13.
- Carli, Sandra** (2005): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*; Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cella, Susana** (1996): "Mujeres de Buenos Aires" en Vazquez Rial, Horacio (Comp.): *Buenos Aires 1880-1930. La capital de un Imperio Imaginario*, Buenos Aires, Alianza.
- Gruschetsky, Mariano** (2012): "Estado y Deporte: La relación entre los poderes públicos municipales y los clubes en la ciudad de Buenos Aires 1900-1940", Revista Perspectivas de políticas públicas, año 1 número 2.
- Iñigo Carrera, Héctor** (1971): *Los años 20*; Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Kumlien y André, Emile** (1909) *Gimnasia sueca al alcance de todos*, Buenos Aires, Editorial Cagmi.
- Ljunggren, Jens** (2011): "¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX" en SCHARAGRODSKY, P. (Comp.) *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Bs. As., Prometeo.
- Lupo, Victor** (2004): *Historia Política del deporte argentino (1610-2002)*, Buenos Aires, Ed. Corregidor.
- Quin, Grégory** (2013) : "Entre hygiène, thérapeutique et pédagogie du corps (France, Allemagne, Angleterre) : histoires européennes d' une spécialisation ?", Paris, Revista Gesnerus.
- Romero Brest, Enrique** (1939): *Bases de la Educación Física en la Argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio.
- Scharagrodsky, Pablo y Ainsenstein, Angela** (2006): *Tras las huellas de la Educación Física escolar Argentina. Cuerpo, cuerpo, género y pedagogía*, Bs. As., Prometeo.
- Scharagrodsky, Pablo** (2011): "La constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX" en Scharagrodsky, Pablo (Comp.) *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Bs. As., Prometeo.
- Soares, Carmen** (2008): "Educación Física escolar en Brasil: breve historia de la constitución de una pedagogía higiénica" en Scharagrodsky, Pablo (Comp.) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, Buenos Aires, Prometeo.

- Vigarello, George** (2011): “La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos” en SCHARAGRODSKY, P. (Comp.) *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Bs. As., Prometeo.
- Zagalaz Sanchez, María Luisa** (2001): *Bases Teóricas de la Educación Física y el Deporte*, España, Universidad de Jaén.

Transformaciones materiales y discursividades locales: la *Paraná Moderna* como imaginario de época

MG. ANA LAURA ALONSO

alonsoanalaura77@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Resumen

Exploramos *la institución imaginaria* de la *Paraná Moderna*: Entendiendo lo imaginario como *instancia creadora de sentidos* (Castoriadis, 1975; Baczko, 1984), investigamos cómo Paraná, a partir de la restitución de su antiguo rango de capital provincial (1883), comenzó a imaginarse una *ciudad moderna*. Con la mirada puesta en el lenguaje arquitectónico y en las operaciones urbanísticas, más específicamente en las nuevas arquitecturas estatales, rastreamos indicios (Ginzburg, 1995) que permitieron conjeturar nuevos modos de imaginar y habitar la ciudad.

En este sentido, buscamos comprender cómo las arquitecturas estatales pretendieron hacer tangible visiones de futuro, sueños y esperanzas y, al mismo tiempo, contribuyeron a edificar memorias, evocando un pasado específico, moldeándolo y conectándolo con las experiencias del presente y las aspiraciones del porvenir.

Así, examinando las *relaciones de mutua producción* entre *transformaciones materiales* de la ciudad y *discursividades locales* (Gorelik, 2002), reconstruimos contratiempos, destiemplos y paradojas de la imaginada *Paraná Moderna*.

Palabras clave: imaginarios / cultura urbana / modernidad / paradigma indiciario

Introducción

Las investigaciones sobre la gestación de la cultura urbana durante el periodo fundacional de la Argentina Moderna generalmente estudian las grandes ciudades, las que protagonizaron el pasaje del mundo urbano al mundo metropolitano: Buenos Aires, Córdoba y Rosario (Liernur, 2001; A. Gorelik, 1998; F. Liernur y G. Silvestri, 1993; R. Giunta, 2006). Como contracara de esta fructífera línea de investigación, los modos en que experimentaron la modernidad las “*otras*” ciudades argentinas, aún permanece como terreno inexplorado o, al menos, no lo suficientemente estudiado (Ponte, 1999).

Interesados en este territorio ignoto, en la insurrección de sus memorias soterradas, decidimos estudiarlos *procesos imaginarios que operaron en la cultura urbana de Paraná durante su ingreso a la modernidad*; específicamente, cuando recuperó su rango de capital provincial (1883).¹ Buscamos comprender cómo las transformaciones del mundo moderno anclaron en historias y realidades preexistentes. Cómo la ciudad, espacio privilegiado de la modernidad, asumió un papel co-constitutivo en la producción de sentidos que instituyeron lo social y en la formación de modos de vida.

En un punto de encuentro entre los estudios urbanos -sus aportes sobre la dimensión material de la ciudad- y los estudios culturales -sus análisis sobre las dimensiones simbólicas de la vida social- indagamos cómo, a partir del mencionado hito histórico, Paraná comienza a imaginarse una *ciudad moderna*.²

Cuando Paraná se convirtió en Capital de la Confederación Argentina (1858-1861) y su territorio fue federalizado, cedió su rango de capital provincial a Concepción del Uruguay (1860). Tras la derrota del proyecto confederal, debió esperar más de veinte años para recuperar este rango. La Convención Constituyente, convocada por el gobernador Racedo, le restituyó en 1883 su capitalidad provincial. A partir de este momento, Paraná asumirá el desafío de “*ponerse a la altura del nuevo rango*”.

Atentos a este hito histórico y desde un abordaje comunicacional que reconoce como premisa básica el carácter simbólico de la vida social (Reguillo Cruz, 1997),

1 Este ha sido uno de los aspectos abordados en la tesis “*Imaginarios e identidades: la historia cultural urbana de Paraná (1883-1910)*” presentada en el año 2016 en la Maestría en Comunicación e Imagen Institucional, dictada por la Fundación Walter Benjamin en convenio con la Universidad CAECE.

2 La *modernidad como experiencia vital*, como un modo de experimentar el tiempo, el espacio, la existencia de uno mismo y de los demás, las posibilidades y los peligros. Experiencia cargada de contradicciones, ambigüedades y paradojas. La *modernidad*, como producto de la relación dialéctica entre *modernización* y *modernismo*, es la síntesis entre: procesos sociales, económicos y políticos de la historia mundial y las ideas, valores y visiones que surgieron al calor de estos procesos. (M. Berman, 1988).

investigamos cómo los actores ciudadanos imaginaron una *Paraná Moderna, capital de un estado provincial próspero y sólido*.³A través del *paradigma indiciario* (Ginzburg, 1995) examinamos cartografías, fotografías, postales, memorias municipales, diarios y revistas locales, proyectos urbanos, normativas, relatos de viajeros, entre otros. Allí rastreamos indicios de *transformaciones materiales y discursividades locales*.⁴

Inscriptos en lo que se denominahistoria cultural urbana, buscamos comprender los *sentidos socialmente contruidos e históricamente transformados* (Williams, 1977) de una *ciudad otra*, una *otredad spatiotemporal*, un mundo simbólico desconocido.

Alejándose de una mirada idealista, esta historia cultural se inscribe en una teoría materialista (Raymond Williams, 1977) que entiende a la cultura “...como un «proceso social total» en que los hombres definen y configuran por completo sus vidas...” (:129),

siempre en el marco de “distribuciones específicas del poder...”, de relaciones de “dominación y subordinación.” (:130).

Así, al considerar que la ciudad trasciende lo meramente funcional, historizamos los imaginarios sociales: ese *magma de significaciones imaginarias*, conjunto de significaciones compartidas, que dieron lugar a modos específicos de imaginar la ciudad y de imaginarse como actores ciudadanos. Desde la perspectiva de Castoriadis (1975) y Baczko (1984), entendemos que lo *imaginario*, en tanto *instancia creadora de sentidos*, intervino en la institución de la ciudad y de la vida urbana moderna.

Imaginarse Capital de un Estado Provincial próspero y sólido

Tras el ocaso del proyecto confederal, Entre Ríos, en su articulación al espacio nacional argentino y como parte de la región litoral, comenzó a adaptar su estructura productiva a las exigencias del modelo agroexportador. La alianza política entre la oligarquía local y la porteña buscó asegurar la consagración de un *estado provincial próspero y sólido*. Paraná asumió la tarea de *ponerse a la altura del rango restituido*.

3 En tanto lo comunicacional implica complejas mediaciones culturales, políticas, sociales y tecnológicas (Martín Barbero, 1987), se contempla cómo éstas intervienen en los procesos de producción, circulación y apropiación de significados socialmente contruidos.

4 Las *transformaciones materiales* son abordadas como signos visibles de procesos culturales, sociales, económicos y políticos, investidos de una carga simbólica. A su vez, las *discursividades locales* permiten reconstruir cómo los habitantes significaron las transformaciones materiales. Esta perspectiva, tomada de Gorelik (2002), permite reconstruir cómo la ciudad y sus imaginarios se producen mutuamente.

Entre las múltiples acciones que esta tarea implicaba, petitionó el ensanche de la emblemática Escuela Normal. También puso en marcha un plan de reconstrucción edilicia y urbana que incluyó la edificación de arquitecturas destinadas a albergar a las autoridades provinciales y locales: la Casa de Gobierno y el Palacio Municipal.

Así, la reconstrucción material de la ciudad buscó articular y expresar imaginarios de época. Las arquitecturas estatales pretendieron hacer tangible ciertas visiones de futuro, sueños y esperanzas. También edificaron memorias que evocaban un pasado específico, lo modelaban y lo conectaban con las experiencias del presente y con las aspiraciones del porvenir.⁵ Si lo imaginario precisa de lo simbólico para existir (Castoriadis, 1975), en este caso, fue el *lenguaje arquitectónico* el que mejor se prestó.

A través de los lugares de emplazamiento, la elección de la escala monumental, el uso de *eclecticismo* y el empleo de *materiales innovadores*, las autoridades pretendieron materializar la *ruptura* con el pasado, borrar toda huella de *colonización* y consolidar la imagen de una *Paraná Moderna*. Estas transformaciones materiales articularon un *mundo de significaciones socialmente construidas*. Significaciones que fueron instituyendo un modo particular de ser la ciudad y la vida urbana, que regularon el decir, orientaron la acción e incidieron en las maneras de sentir, desear y pensar, de los paranaenses.⁶ Un mundo de significaciones, donde la *espacialidad* y la *temporalidad* se impusieron como dimensiones insoslayables.

En función de “*dimensiones insoslayables*”, la *Paraná Moderna* es abordada como *proyección de los imaginarios sociales sobre el espacio* (Baczko, 1984: 31). Los interrogantes se dirigen hacia la carga simbólica de la que fueron investidas las arquitecturas y operaciones urbanísticas realizadas para “*ponerse a la altura del rango restituido*.” Interesa comprender cómo, a través de sus formas, relaciones espaciales, escalas, estilos y delimitación del territorio, hicieron visible *modos de organizar el tiempo colectivo sobre el plano simbólico* (Baczko, 1984: 30). No sólo buscaron hacer tangible sueños y esperanzas, también construyeron memorias.⁷

5 Consideramos la “*edificación de memorias*” en los términos en que R. Williams plantea la “*tradición*”: “...una fuerza activamente configurativa (...) expresión más evidente de las presiones y límites dominantes y hegemónicos (...), el medio de incorporación más poderoso (...) una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurado y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social.” (2000:137)

6 Al considerar lo real como resultado de la institucionalización de esas *significaciones imaginarias*, no nos interesa comprobar si en 1883 Paraná, según sus características económicas, físicas y demográficas, fue una *ciudad moderna*, sino cómo, en relación con estas características, fue imaginada como tal.

7 Cabe tener presente que “*Todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos preexistentes, y utiliza sus materiales*” (Castoriadis, 2003 [1975]: 194).

Escuela Normal: *antídoto a los peligros modernos*

En 1883, cuando las autoridades provinciales arribaron a Paraná, la ciudad ya contaba con la primera Escuela Normal del país, creada por Sarmiento en el año 1869. Este *bastión del normalismo*, que convirtió a Paraná en el escenario inicial del sistema argentino de instrucción pública, no irrumpió sobre el vacío. El *Colegio de Estudios Preparatorios*, primer antecedente de escuela secundaria en Entre Ríos, había comenzado a funcionar en 1848, el *Colegio Paraná*, nació en 1860 y, el *Colegio de Entre Ríos*, en 1868. Según Sors (1981), cuando Sarmiento viajó a Entre Ríos (1870), estas dos últimas instituciones *merecieron su encomiable admiración*. (:140-141)

Ahora bien, indagar qué significaba esta *encomiable admiración* nos permitió comprendercuáles fueron las condiciones históricas en las que surgióla *Escuela Normal* de Paraná. Cómo, este *bastión de la civilización*, que la *Paraná Moderna* mostraba orgullosa, formó parte de los intentos por marcar una ruptura con el pasado confederal, soterrarlo, y mostrar la adhesión al nuevo proyecto país.

Sobre los edificios simbólicos precedentes: *el bastión del normalismo*

El 17 de enero de 1870, el Presidente Sarmiento viajó a Entre Ríos para festejar con su antiguo adversario, Justo José de Urquiza, la conmemoración del aniversario de la Batalla de Caseros. Partió de Buenos Aires en un buque de la armada que, paradójicamente, llevaba el nombre de *Pavón*. Desembarcó en Concepción del Uruguay -en ese momento capital provincial-, donde lo esperaban Urquiza, el pueblo, la caballería y la artillería. Tras su arribo, el sarcástico gesto de venir a conmemorar Caseros con un barco llamado Pavón fue rubricado con el efusivo abrazo de los adversarios y otras escenasirónicas.⁸ La visita concluyó, Sarmiento volvió a Buenos Aires, y, en un marco de *aparente tranquilidad institucional*, irrumpió la *inesperada* noticia de la trágica muerte de Urquiza. En medio del estupor y desasosiego del pueblo entrerriano y de las secuelas de odio y de anarquía, los dos colegios de la

⁸ En los miradores del Palacio San José, las banderas de todas las naciones, sobre el patio principal, gran alfombra roja, cañones y armas empleados en Caseros, en el almuerzo, el brindis para olvidar las antiguas disidencias y *llegar venturosos al porvenir que todos aspiran: la felicidad de la patria*. Véase Urquiza Almandoz (1965): "Capítulo 15 La visita del Presidente Sarmiento (1870)" y "Capítulo 17: Bajo el Signo de la Tragedia (1870)".

ciudad de Paraná, *encomiablemente admirados* por Sarmiento, debieron -dice Sors (1891)- clausurar sus puertas.

En estas condiciones históricas, la Escuela Normal de Paraná, no inició sus clases hasta agosto de 1871 (Figuerola, 1934). Significativamente, un decreto del 13 de agosto de 1871 dispuso que la escuela funcionaría en la Casa de Gobierno de la Confederación. Este edificio, otrora bastión del proyecto de organización nacional confederal, se convirtió en símbolo del normalismo y de su misión: la construcción de una ciudadanía letrada moderna⁹; resignificación que dejará su impronta en la arquitectura de la ciudad.

En la Casa de Gobierno de la Confederación, sobre las ruinas de edificios simbólicos precedentes -el proyecto político confederal y el *admirado* Colegio Paraná¹⁰- nació la primera escuela normal del país [Imagen 1]. Sin embargo, la arquitectura confederal no se ajustaba a los ideales del naciente Estado Moderno Argentino.



Imagen 1. Disponible en:

<http://www.escuelanormalparana.edu.ar/estaticas/?id=23>

El intendente Malarín denunciaba disparidades entre la educación de la Escuela Normal y la de las escuelas municipales, debido a los exiguos recursos del Municipio para crear escuelas y edificios.¹¹ Preocupado por los inconvenientes edilicios

9 Un estudio sobre el rol del normalismo y de la Escuela Normal de Paraná en la tarea de formar a esa ciudadanía letrada moderna, puede encontrarse en Román (2008).

10 El 12 de abril de 1870, el Gobierno Nacional nombró a J.M. Torres Inspector de Colegios y lo comisionó para recibir bajo inventario todo el mobiliario del Colegio Paraná que se acababa de cerrar. En: Griselda de Paoli, "La Escuela Normal, el edificio histórico de la Confederación", *El Diario*, Paraná 15-X-2014.

11 Malarín reconocía que: "*La Escuela Normal Nacional (...) bajo la dirección del (...) Señor Don José María Torres, viene prestando al Municipio, servicios tan avanzados (...), que no le sería dado a la Municipalidad con sus limitados recursos proporcionarle al pueblo otra educación igual (...)*". Archivo Provincial de Entre Ríos, Fondo Gobierno. Serie XIII. Municipalidades, Caja 1: "Municipalidad de Paraná: 1861-1893", Legajo 13 "Memoria de las municipalidades - Paraná - 1880".

de la Escuela Normal, que le impedían cumplir su misión educadora, consideraba: *“...el mayor bien que podemos hacer sería contribuir a que el local tuviese mayor ensanche...”*¹²

Con igual preocupación, el Director de la Escuela, J. M. Torres, en el año 1880, solicitó al gobierno nacional la ampliación del edificio y la compra de dos terrenos linderos. En 1882 el Gobierno Nacional nombró la Comisión y el Ingeniero Rafael León presentó los planos. El 11 de diciembre de 1884, se sumaron a las dependencias del edificio confederal, las obras del ensanche. [Imagen 2]



Imagen 2. Zanini, 1926.

Para comprender por qué la arquitectura confederal *no alcanzaba para cumplir la misión educadora*, nos remitimos a la Memoria de 1885, donde J.M. Torres describía el ensanche, enfatizando sus *dimensiones y funcionalidades*. Allí detallaba: una *“gran puerta de entrada y una gradería de mármol por la que se llega al piso alto”*. Mencionaba la amplitud e igualdad de las salas, provistas de grandes ventanas y puertas para asegurar una adecuada ventilación. Se sumaba el *“gran salón”*, rodeado por galerías que se abrían a *“dos patios iguales”*. Entre el salón y los patios, se encontraba el *“...gimnasio, de 30 m de largo por 6 metros de ancho.”* En sus extremos, había *“dos baños”*. Por último, el ensanche también comprendía *“...4 sótanos de iguales dimensiones que las salas de clase”, “tres aljibes” y “tres pararrayos”*. (Figuerola, 1934).

Las *dimensiones* del ensanche y las *funciones* a las que intentaba dar respuesta, muestran cómo los diseños de la modernidad, a través del proyecto educativo

12 Describía cómo *“(...) los padres de familia concurren á la matrícula de la Escuela Normal en número tan excesivo que se siente desgarrado el corazón al presenciar su no aceptación y la desesperación de los niños y familias por la negación de ese alimento de civilización y cultura que en otra escuela no puede recibirlo igual. ¡Todo por causa única y exclusiva de falta de local!”*. Ibídem.

normalista, fueron transformando los espacios de la ciudad y los modos de imaginaria [Imagen 3].



Imagen 3. Colección Cirilo Amancay Pinto, Museo Histórico de Entre Ríos "Martiriano Leguizamón".

La misión de *educar al soberano* implicó instituir una educación masiva y construir las arquitecturas adecuadas. Funcionalidad, ventilación, iluminación e higiene, así como disposición y tipo de mobiliario, pasaron a ser las normas mínimas de las construcciones escolares modernas. Construcciones que, como en el caso de la Escuela Normal de Paraná, hicieron visible los inicios de los procesos de masificación [Imagen 3].

Ahora bien, la *ciudad moderna, capital de un estado provincial próspero y sólido*, que mostraba orgullosa el ensanche del *bastión del normalismo*, también fue habitada por *otras* realidades. En 1883, el Sr. Don José Zubiaur, referente de la Escuela Normal de Paraná, en un artículo que comentaba la revista *El Monitor*¹³, denunciaba: “...más allá de la Escuela Normal no hay, en Paraná, más que dos escuelas primarias en una ciudad de 40.000 habitantes. (...) es un hecho inaudito y escandaloso.” (:130)

Estas desigualdades también formaron parte de la *Paraná Moderna*. Por un lado, era imaginada como la tierra clásica del normalismo; el ensanche de la *Escuela Normal* ratificaba la idea de las escuelas bien edificadas y amobladas, propias de una nación civilizada. Por otro lado, junto al bastión de modernidad e ilustración, permanecía una *realidad inaudita y escandalosa*, denunciada por Zubiaur y por los intendentes.

Instruir a la masa

Los imaginarios que este ensanche pretendió materializar, pueden ser comprendidos en relación con la Primera Sesión Ordinaria del Congreso Pedagógico del

13 Revista *El Monitor de la Educación Común*, Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación, N° 45, Año II, noviembre de 1883, Buenos Aires, Argentina.

11 de abril de 1882. Allí, el Director de la Escuela Normal de Paraná, J. M. Torres, disertó sobre los “*Sistemas rentísticos escolares más convenientes para la Nación y las Provincias*”.¹⁴

Comenzó su discurso refiriéndose al *plan del pueblo de la Nación Argentina* que, bajo la máxima de *educar a todos*, se proponía “*eleva a la gran masa de población*” (:144). Finalizó diciendo que era necesario “*...poner en práctica el conocido aforismo: (...) es fácil, más barato incomparablemente, más agradable é infinitamente más eficaz educar bien a los niños, que reformar a los hombres crecidos en la ignorancia y en la ociosidad.*” (:147) En su desarrollo, admitió que los medios eran “*...escasísimos para cegar el abismo de dificultades sociales existente entre la ignorancia de las masas y el progreso intelectual de una parte de la población.*” (:144) Igualmente, advirtió que la tarea de *eleva a la gran masa*, de *instruirla*, era imposterbale, en tanto constituía una *clase de electores* fácilmente influenciable: “*... su voto (...), una vez depositado en la urna, se cuenta como el de un Moreno ó el de un Rivadavia.*” (:145)

Su preocupación por construir un sistema rentístico capaz de asegurar la educación masiva, es innegable. Sin embargo, el *plan* parece ser *del pueblo*, se trataba de un *plan* diseñado por los *esclarecidos* para “*salvar al pueblo de la miseria y la ociosidad*”. (:147)

Desde esta perspectiva, la misión del sistema general de educación pública consistía en formar “*...buenos miembros de la Sociedad (...) futuros ciudadanos de un país libre*” (:145), “*...mejores agricultores, mejores industriales, mejores comerciantes y mejores cooperadores en todas las esferas de la vida social*” (:147) El *maestro competente* era quien cultivaba “*...las facultades del ser que (...) hace de él, no un criminal sino un ciudadano útil (sic)...*” (:146) En el marco de esta misión, Torres concebía *la instrucción* como: “*el mejor antídoto de la miseria y el crimen*” (:147).

El *plan* promovía los modelos formadores del *buen ciudadano*, del *ciudadano útil*, y del *educador como salvador*. Ante una *masa* considerada *inculta, manipulable y peligrosa*, la *instrucción* fue valorada como el *antídoto más eficaz*. Torres diagnosticaba que: “*las erogaciones para sostener educadores disminuirían las ocasionadas por las cárceles y penitenciarias.*” (:147). Ponía en escena el rol protagónico de la educación normalista en el doble proceso de construcción del Estado y de la Nación Argentina. La educación devenida *instrucción* buscaba asegurar la

14 Congreso Pedagógico en la Exposición Continental, Primera Sesión Ordinaria del 11 de abril de 1882. En: Monitor de la Educación Común, Año 1, N° 5, p. 144, 1882, Buenos Aires, Argentina.

ruptura con el pasado y, al mismo tiempo, era el antídoto más eficaz ante los males modernos: *miseria y crimen*.

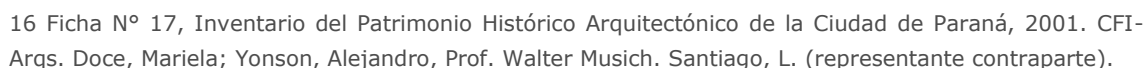
En suma, cuando *las masas* comenzaron a cobrar presencia en la vida urbana, la Escuela Normal, alojada en una vieja arquitectura confederal, exigió un *ensanche*. Bajo los imaginarios del mundo moderno -progreso, civilización, ilustración- las *dimensiones y funcionalidades* de las nuevas dependencias expresaron los comienzos de los procesos de masificación. Las *masas* asumidas como *incultas, electores manipulables*, potencialmente *peligrosos*, debían ser *instruidas* para responder al modelo político conservador del Estado-Nación en formación. Así, el ensanche de la Escuela Normal, fue una de las primeras transformaciones materiales que evidencia cómo la emergencia de *las masas* fue dejando su impronta en la ciudad y en la vida urbana del Paraná.

Casa de Gobierno: visiones de futuro y realidades preexistentes

Paraná volvía a ser capital provincial. El 11 de octubre de 1883 las autoridades desembarcaron en la ciudad, pero los antiguos edificios del Estado ya estaban ocupados¹⁵. Recién en el año 1884, apenas inaugurado el ensanche de la Escuela Normal, el Gobernador Racedo autorizó la construcción de la actual Casa de Gobierno. El Arquitecto Bernardo Rígoli, Jefe del Departamento Topográfico, tuvo la misión de proyectar un edificio que respondiera a las necesidades funcionales y representara el progreso y la modernización del Estado Provincial.

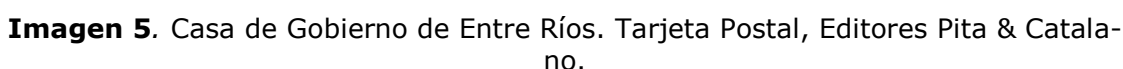
Ahora, a diferencia de las *leyes indianas*, la sede de los poderes provinciales se alejó de la Plaza Principal, en cuyas inmediaciones se acababa de colocar la piedra fundamental del nuevo edificio de la Catedral (1883). Entre el lugar de emplazamiento de la Casa de Gobierno -emblema del ideario liberal y republicano- y la sede de las autoridades eclesiásticas, se trazó una distancia espacial que evidenció la escisión entre el poder político y el poder de la curia. El carácter laicista de la Generación del 80 dejó su impronta en los modos de organizar el espacio urbano. Al mismo tiempo, el lugar elegido [imagen 4, círculo verde] también se alejaba de los edificios confederales, ubicados alrededor de la Plaza Central [Imagen 4, círculo rojo]. Distanciándose del centro histórico, la Casa de Gobierno inauguró un nuevo centro cívico.

15 Algunas dependencias se instalaron en la parte disponible de la antigua Casa de Gobierno de la Confederación, otras en los altos del Casino Americano -San Martín y Urquiza- y el resto, en la casa del Sr. Puig, residencia que había oficiado como Casa Municipal. (Sors, 1981:196).



VII Congresso Regional de História e Historiografia · FHUC/UNL · 2017

Desde el saber arquitectónico y urbanístico, se asegura que esta obra buscó transmitir “*la imagen de progreso y modernización del Estado*”. Si observamos la siguiente postal [imagen 5] podemos apreciar cómo, sobre un terreno recién desmontado, el edificio, que ocupa la totalidad de la manzana, se erigió “*como un gran volumen prismático, sólido, al mejor estilo de los palacios renacentistas europeos del S. XVIII*”¹⁶.



16 Ficha N° 17, Inventario del Patrimonio Histórico Arquitectónico de la Ciudad de Paraná, 2001. CFI-Arg. Doce, Mariela; Yonson, Alejandro, Prof. Walter Musich. Santiago, L. (representante contraparte).

La intención del Estado de *esculpir en la piedra* su prosperidad y solidez, no sólo lo evidencia la escala monumental sino también las características arquitectónicas del edificio. Se trata de “*una trama estructurada por cinco patios interiores, ubicándose el principal o “patio de honor” sobre el eje de la composición que organiza el partido*”. Su fachada posee “*una envolvente, con entrantes y salientes, [que] le otorga movimiento*.” Allí se distingue: la planta baja “*que adquiere la sensación de solidez por la presencia de un almohadillado continuo en muros y pilastras...*”, y la planta superior, “*...con mayor liviandad por la utilización de columnas semicirculares y mayor ornamentación*.”¹⁷ La torre del reloj que domina la escena, señala y enaltece su ingreso.

En cuanto a su estilista, los especialistas la consideran acorde a los tiempos modernos: “*(...)de neto corte ecléctico [conjuga] dos estilos: el barroco, en la organización espacial, el movimiento del muro envolvente y las escalinatas palaciegas de acceso al piso superior, y el renacimiento italiano en el tratamiento ornamental de los muros y en la sencillez y pureza espacial del patio principal rodeado de galerías formadas por sucesión de arcos de medio punto que descansan sobre columnas circulares con capiteles toscanos*.”¹⁸ Por último, los materiales empleados, en su mayoría, llegaron desde Europa: herrajes, mármoles, techos, baldosas, entre otros.¹⁹

Ahora, para reconstruir las singularidades de la cultura urbana de esa *Paraná que se imaginaba moderna*, debemos ir más allá de la imagen de *solidez y prosperidad* que el Estado pretendió expresar a través del lenguaje arquitectónico y las operaciones urbanísticas. Las *discursividades locales* testimonian cómo las transformaciones de la modernidad “anclaron” sobre realidades preexistentes, evidenciando el carácter no representacional de los imaginarios²⁰. En términos de Rama

17 Ibídem.

18 Ibídem.

19 El 13 de junio de 1887, en la balandra *Joven Edelmira*, llegaron desde Europa al puerto de Paraná 88 cajones de herrajes y el 19 de febrero de 1889, los mármoles. Los documentos oficiales, mencionaban que los techos debían ser de pizarra, azotea y tejas. La carpintería, de selecto cedro paraguayo. Las cinco puertas de entrada, corredizas y con entables elegantes. Los cielorrasos de planta baja, con molduras y adornos en las gargantas y con florones en el centro. Los pisos de los sótanos, de mosaico granítico calcáreo y el resto de baldosas francesas *Sacoman de Marsella* y pinotea. Los escalones de entrada, de mármol y las escaleras de pino. La pintura de los vestíbulos, al óleo con *decoraciones elegantes á estilo florentino ó pompeyano* (sic) y la de los corredores y el interior de los locales, al agua. Cada patio debía contar con un aljibe con brocal de mármol. Las veredas exteriores, de dos metros de ancho, debían ser de piedra labrada con cordón.¹⁹ Archivo Provincial de Entre Ríos, Serie XIV J, Carpeta 2 “1886-1891”, Legajo 6 A “1887-Herrajes para la Casa de Gobierno” y “1887-Mármoles para la Casa de Gobierno”. “1887-Planos, presupuestos y especificaciones para el complemento de la Casa de Gobierno”.

20 Para Castoriadis el imaginario social no es la representación especular de ningún objeto o sujeto, de hecho es su carácter “no representacional” el que permite comprender que el imaginario, aun cuando en

(1984) la *Paraná Moderna, capital de un estado provincial próspero y sólido*, no sólo fue obra de una racionalidad que intentó ordenarla bajo los designios de la modernización. Estos designios, generalmente, fueron modificados, por obra y fuerza de una *realidad preexistente*.

Claroscuros de una imagen

Más allá del imaginario de prosperidad y solidez que buscó materializar la Casa de Gobierno, los documentos oficiales portan indicios sobre los claroscuros de esta imagen:

-La falta de personal idóneo, que evidencia las limitaciones de una administración estatal en construcción, poniendo al descubierto el desfase entre la magnitud de las obras proyectadas y la ausencia de profesionales capaces de llevarlas a cabo.²¹

-La escasez de ladrillos ocasionada por el ritmo que había adquirido la construcción en la ciudad de Paraná a partir de la restitución de la capitalidad provincial. Según el Jefe del Departamento Topográfico, esto obstaculizaba *la pronta terminación* de la obra.²²

-La ausencia de personal de mantenimiento. Apenas finalizaron las dos terceras partes de la Casa de Gobierno (1888) y se terminaron los recintos legislativos (1889), el Jefe del Departamento Topográfico solicitaba el nombramiento de un albañil para reparar los *desperfectos* que ya habían aparecido. El pedido se reiteró en 1890, mencionando una lista más extensa de reparaciones.²³

ciertos casos puede constituir la representación de un objeto, sujeto, lugar o situación, en muchas otras puede evocar objetos, sujetos, lugares o situaciones que están ausentes por diversas razones: ya sea porque nunca estuvieron presentes, o bien porque estuvieron presentes anteriormente y luego dejaron de estarlo. (Lindón, 2008)

21 En 1885, el Jefe del Departamento Topográfico, ingeniero Honorato Issouribehere, solicitaba al Gobernador que, "*por los grandes progresos que se realizan en la Provincia y por la importancia que asumirán las obras públicas en construcción y las que se proyectan*", la repartición precisaba una reorganización y un aumento de personal idóneo. Su argumento contundente: "*El Ferro-Carril, la Casa de Gobierno, el Edificio para la Exposición en esta Capital, la Penitenciaría y otras muchas obras en vías de proyectarse (...) hacen imposible que todo ello pueda estar atendido por una sola persona, pues cada una de estas obras, después de proyectadas en general, requieren estudios y planos de detalles y vigilancia (...)*". Serie Gobierno XIV, Subserie D, Caja 3, Legajo 3, 1885, Departamento Topográfico.

22 Ibidem.

23 "*...la compostura de pisos de baldosas de Porlan, de cielo-razos (sic), de caños y canales de desagües que se han obstruido ocasionando serios perjuicios a las paredes; composturas de puertas y ventanas, los vidrios rotos (...)*". Serie Gobierno XIV, Subserie D, Caja 4, Legajo 1, 1889, Departamento Topográfico de la Provincia de Entre Ríos. Archivo de la Provincia de Entre Ríos. Quizás a estas mismas *baldosas* de

-Las *anomalías* de la zona cercana al grandioso Palacio de Gobierno hacían visible la falta de equipamientos y servicios urbanos. *La Opinión de Entre Ríos* comunicaba un reclamo de los vecinos sobre “...*ranchos que no son más que parreras, con tijera de sauce y paja del anegadizo*”, que “...*desentonan con el decoro que corresponde a la ciudad, con los esfuerzos que todos hacen por su engrandecimiento...*”²⁴ En 1891, *El Paraná*, denunciaba el abandono de la zona que rodeaba a la Casa de Gobierno “(...) *un hueco inmenso, un muladar, un campo de pastoreo y otra cosa más, que no es decirse acá, por decencia. (...) La calle Méjico, entre Córdoba y Santa Fé está suprimida desde la construcción del Palacio (...) Cuando llueve se hace difícil el tránsito (...)*. Meses más tarde, reclamaba “...*el arreglo del jardín de la placita de la casa de gobierno convertido en un soberbio yuyal...*” Por la falta de empedrado, las calles que rodeaban “*al mejor edificio público de esta Capital*”, se convertían en “*lodozales intransitables*”.²⁵

-El endeudamiento del estado provincial. En 1891, en tiempos de crisis, muchos de los trabajadores que habían prestado sus servicios en la construcción de la Casa de Gobierno, aún esperaban cobrar.²⁶

Contratiempos y destiempos de un reloj monumental

Nos detenemos en el *reloj monumental, verdadera joya escultórica*²⁷, construida para realzar la *magnificencia* y la *suntuosidad* de la Casa de Gobierno. Pese al afán por cronometrar el tiempo, este símbolo de la racionalidad moderna, experimentó contratiempos y destiempos.

Porlan (sic) se refería *Viñeta*, un *desocupado devenido reporter* (sic) que publicaba sus crónicas urbanas en el periódico *El Paraná*. En el marco de una extensa reseña sobre los abandonos de la ciudad, el *reporter* (sic) expresaba con sutileza: “*No crean que aludo a los pisos de los patios de la casa de Gobierno, porque antes me referiría a otros abandonos*”. “Noticias de un desocupado, Viñeta”, *El Paraná*, Paraná, 13-II-1891.

24 “Como se pide”, *La Opinión de Entre Ríos*, Paraná, 27-X-1887.

25 Para estar en “*armonía consu importancia*”, la prensa, proponía: “*se adoquine aunque sea la cuadra frente a la fachada principal del edificio...*” “Estado de abandono de la zona de Casa de Gobierno”, *El Paraná*, Paraná, 21-I-1891. “Descuido de la plaza y alrededores de la Casa de Gobierno”, *El Paraná*, Paraná, 25-II-1891.

26 Eduardo Pellegrini reclamaba el cobro del trabajo de marmolería, realizado hacía dos años, Emilio Rossi el dinero adeudado por los trabajos de pintura ejecutados hacía casi un año y los encargados de la pintura exterior, José Calvi y Simón Molinari, mencionaban el perjuicio que les ocasionaba la demora en el pago “*por tener un capital muy diminuto como pobres artesanos*”. Serie Gobierno XIV, Subserie D, Caja 4, Legajo 3, 1891, Departamento Topográfico de la Pcia. de Entre Ríos. Archivo de la Provincia de Entre Ríos.

27 “Paraná en el Tiempo, Casa de Gobierno (3º Parte)”, N° 78, 11-VI-1993, Municipalidad de Paraná.

La *Empresa Ernesto Hoffmann y Cía.*, representada por Augusto Zentner de la ciudad de Corrientes, ganó la licitación para la colocación de un reloj compuesto por cuatro esferas de cristal de una sola pieza, alabastrado y templado, con diámetro de 3,50 y de 12 a 15 milímetros de espesor, además de cinco esferas interiores.

Estaba integrado por cuatro campanas que daban la hora a ocho kilómetros de distancia y una cuerda que aseguraba su funcionamiento por 30 horas. Las campanadas marcaban los cuartos de hora, la hora y su repetición. El sonido fue obra del maestro relojero Benedicto Schneider Schonach, de la fábrica Bochum de Alemania.²⁸

En sus esferas, aún se lee la inscripción "*Hoffmann y Zentner- Corrientes*". Y, en una placa colocada junto al mecanismo consta que: "*Ha sido el único y primer reloj de esta combinación y esta sistema que exestió (sic) hasta el año 1887 en este país y el juego de las campanas de acero de Bochum(alemania) (sic) el segundo que se trajo á la República Argentina.(sic)*"²⁹

Ahora bien, esta *joya escultórica*, monumental, acompañada de precisas y numerosas *inscripciones y dedicatorias*³⁰, de innegables intenciones vanguardistas, sufrió insospechados contratiempos. En una carta del 2 de junio de 1887, enviada al Exmo. Gobierno, la Empresa Hoffmann y Cía. le solicitaba que tome las medidas correspondientes para que el Administrador de la Aduana les permita trasladar a la Casa de Gobierno los bultos que contenían las partes del reloj. Bultos que llegados al Puerto de Paraná en el vapor *San Javier*, yacían sobre la tierra, a la intemperie y expuestos a las lluvias que pudieran sobrevenir.³¹

En una carta posterior, la empresa exponía al Gobierno que al abrir los bultos, tres de las cuatro esferas de cristal estaban rotas. Responsabilizaba a puerto, por "...carecer de los elementos necesarios para el desembarco y el manejo de bultos de ese tamaño, peso y clase".³² Estos contratiempos dejaban entrever una realidad

28 Archivo Provincial de Entre Ríos, Serie XIV J, Carpeta 2 "1886-1891", Legajo 6 A "1886 -Copia de la Escritura que contiene el convenio sobre la construcción del Reloj de la Casa de Gobierno".

29 Los datos sobre las leyendas de las campanas y de la placa, así como de los mecanismos del reloj, fueron recuperados del audiovisual de Federico Giménez Silva, "Reloj de Casa de Gobierno", entrevista realizada al hijo de Carlos Warles, que, junto a su padre, se encargan del mantenimiento del reloj. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=y34rPGRWd4o>

30 En las campanas aparecen la siguientes dedicatorias: en la primera, "*Al Gobierno de la Nación Argentina*", en la segunda, "*Al Gobierno de la Provincia*", en la tercera, "*Por la paz y el progreso*" y en la cuarta y última, "*Al partido de la situación*".

31 Archivo Provincial de Entre Ríos, Serie XIV J, Carpeta 2 "1886-1891", Legajo 6 A "1886 -Copia de la Escritura que contiene el convenio sobre la construcción del Reloj de la Casa de Gobierno".

32 Los empresarios decían no poder dotar al Palacio con más esferas de igual magnitud, que "...por su clase y tamaño serían las primeras introducidas en este país". Al tiempo que argumentaban "...no nos es fácil volverlas a encargar, por no haber compañía de seguros que quiera asegurarlas y garantizar que

preexistente que desborda los designios de la modernización; diferente a la ciudad que se imaginaba capital de un estado provincial próspero y sólido. En este carácter no representacional del imaginario, cobra visibilidad esa paradoja que algunos han nombrado como “*progreso sin infraestructura*” (R. Giunta, 2005:156).

Casa de la Ciudad: *torneo de buen tono social*

La preocupación por *administrar la cosa pública* estaba presente en el espíritu de la *Ley Orgánica de las Corporaciones Municipales* de 1872. A partir de este soporte jurídico provincial, ciudades y pueblos comenzaron a organizar un sistema de autogobierno que recorrería un largo camino hasta lograr su consolidación.³³

Como parte de este largo camino, el Municipio de Paraná reclamaba la construcción de una *Casa de la Ciudad*.³⁴ En setiembre de 1889 el Gobierno de la Provincia donó el solar donde la Municipalidad comenzó a construir su edificio. La construcción se terminó en tiempo record. En 1889 se demolió la vieja casona del solar ubicado entre las calles Urquiza y Corrientes, frente a la Plaza Mayor. A inicios de 1890 se colocó el techo del segundo piso y se iniciaron las obras de la emblemática *torre reloj*. En mayo licitó la instalación de gas y, meses más tarde, se colocó la fuente del patio.³⁵ Finalmente, el 31 de diciembre de 1890, la ciudad que se imaginaba moderna, inauguró el edificio para albergar las funciones municipales.

El diario *El Paraná* publicó la noticia en primera plana. A tono con la imperante tarea de la *Ciudad Capital* de *ponerse a la altura del rango* restituido, reseñaba: “*El Gobierno Comunal, desde su creación ha funcionado en casas alquiladas, hechas para otros usos, impropias ó incómodas; era apremiante la construcción de una*

lleguen en buen estado”. Como solución le proponían al gobierno colocar la esfera sana al frente -sur de la torre- y reemplazar las otras por “...esferas similares, aunque de menor magnitud e inferior material”. Esferas como “...las que están en el Cabildo y en el Banco Hipotecario de Buenos Aires y en el Ferrocarril de Rosario”. Aclaraba que las esferas sustitutas no eran de una sola pieza, pero que iluminadas darían el mismo efecto y sus partes podían ser transportadas en pequeños cajones para asegurar su llegada en buen estado. El costo correría por cuenta del Tesoro Público. *Ibíd.*

33 Hasta ese momento la administración y gobierno de las ciudades había dependido de las Jefaturas políticas, que cumplían de modo indiferenciado funciones municipales y policiales. Con esta Ley, las facultades esencialmente urbanas y edilicias pasaron a ser responsabilidad exclusiva de las Municipalidades. (Sors, 1981:145)

34 En el año 1875, la Municipalidad de Paraná funcionaba en la Cámara de Diputados, pero con la irrupción de la invasión jordanista (1876) debió dejar este lugar a la guardia militar. En 1877, el Arquitecto Vidaechea proyectó la *Casa Capitular del Municipio* en el lugar donde había funcionado el antiguo reñidero, frente a la Plaza Alvear; pero la iniciativa no prosperó por cuestiones económicas.

35 *El Argentino*, Paraná, 19 – IX-1889. *La Opinión*, Paraná, 14-III-1890 y 21-V-1890.

*casa propia y de la importancia que merece el adelanto de la institución y el crecimiento de la capital.*³⁶

Además de su *suntuosidad*, la nota destacaba el lugar de emplazamiento del Palacio: “...es el más á propósito por lo central, pues ocupa un ángulo de la Plaza 1º de Mayo, (...) en una superficie de 1091 metros cuadrados.” A diferencia de la Casa de Gobierno, la “*Casa de la Ciudad*” prefirió el Centro Cívico Histórico, la cercanía a la Plaza Mayor y a los edificios emblemáticos de la Confederación.

La Casa del Gobierno Confederal -que albergaba a la Escuela Normal- y el Senado de la Confederación - donde funcionaba el Colegio del Huerto- comenzaron a dialogar visualmente con la *Casa de la Ciudad*. En el diálogo se expresaba las transformaciones de la fisonomía urbana, perceptibles en el contraste entre: la extensa fachada en ochava de la *Casa de la Ciudad* que se recortaba imponente, la estrecha fachada de la ex Casa del Gobierno Confederal y el ángulo recto de la esquina del ex Senado de la Confederación [Imagen 6].



Imagen 6. Palacio Municipal (centro), Casa de Gobierno Confederal (izquierda) Senado de la Confederación, (derecha). Vicente Blasco Ibáñez, 1910, p. 573.

Las amplias ochavas eran indicio de una ciudad que buscaba dejar atrás la fisonomía de un pueblo colonial para convertirse en una *ciudad moderna*.³⁷ Una ciudad que ya no se pensaba como *una aldea donde se vivía entre conocidos*³⁸, se preocupaba por *estar al tanto de lo nuevo y borrar toda huella de estancamiento y coloniaje*.³⁹ Las ochavas hablaban de una ciudad cuyo tránsito exigía ampliar la visi-

36 “Casa de la ciudad”, *El Paraná*, Paraná, 2-I-1891.

37 Hasta 1874 en la ciudad de Paraná se construía sin ochavas, a partir de la ordenanza dictada en mayo de ese año se establece que toda construcción o refacción e inclusive en los tapiales en esquina debían realizarse en ochava de tres metros. Posteriormente, debido al crecimiento del tránsito que requirió mayor visibilidad, la medida de las ochavas se extendió a seis. En Régimen Administrativo Municipal, etc., pp. 67-68.

38 “Son Verdaderamente originales en el Paraná...”, *El Paraná*, 12-III-1891.

39 “Noticias de un desocupado...”, *El Paraná*, 13-I-1891.

bilidad. Una ciudad que necesitaba ensanchar sus arterias para facilitar el tránsito, abrir y prolongar calles para albergar la población que aumentaba y urbanizar la tierra baldía.

La prensa enfatizaba la *funcionalidad* y la *comodidad* del Palacio Municipal, valores propios del mundo moderno. Detallaba los servicios, el equipamiento y los espacios proyectados para las diferentes funciones de la administración municipal. Reparaba en: “...los elegantes frentes, las espaciosas galerías que lo rodean (...) la escalera principal de mármol de carrara lustrado, verdaderamente, regia. (...)y en el patio principal una preciosa fuente de bronce.”. Como símbolo de la experiencia moderna del tiempo, mencionaba: “En la torre ha sido colocado un reloj de cuatro esferas que toca las horas, medias, cuartos y tres cuartos, con repeticiones.” [Imagen 7]



Imagen 9. Inventario del Patrimonio Histórico Arquitectónico de la Ciudad de Paraná, 2001. CFI- Doce, Yonson, Musich; Santiago (representante contraparte).

En cuanto al estilo arquitectónico, la prensa aclaraba que esta obra, proyectada por Santos Domínguez y Benguria,⁴⁰ si bien no respondía a unidad de estilo, era “...una composición original que sale de lo vulgar, con molduras y ornamentación que se armonizan y forman un conjunto de buen efecto (...) realizada de acuerdo a las reglas del arte, con materiales de primera, notándose en todas sus partes la mayor solidez.”⁴¹

Según las apreciaciones del periodista, su escala tenía “...el carácter el monumental que conviene á edificios públicos de esta clase”. Además destacaba que la construcción, a cargo de la empresa “Borgobello y Farlesí (sic)”, se había terminado en el tiempo previsto. La noticia concluía, diciendo: “Cuenta la Capital de la Pro-

40 Destacado político y miembro del Concejo deliberante, que sin ostentar el título de arquitecto es autor de numerosas obras de arquitectura y del escudo de la ciudad.

41 “Casa de la ciudad”, *El Paraná*, Paraná, 2-I-1891.

*vincia con un nuevo edificio público, un embellecimiento más, y, la Municipalidad con un local que tiene todas las comodidades necesarias para su buen funcionamiento.”*⁴²

Gran fiesta de inauguración: exhibir las fronteras simbólicas

El mismo diario, El Paraná, describía la “gran fiesta de inauguración celebrada en el Palacio Municipal” como: “...realmente notable, tanto por lo selecto de la concurrencia, (...) la suprema elegancia (...) y por todos los detalles (...) de esto que podemos llamar con toda propiedad, verdaderos torneos del buen tono social.” Un torneo del buen tono social que, según la prensa, se desarrolló en “...salones arreglados con gusto y sencillez (...) iluminados por incalculables bujías de gas.”⁴³

Aquí, en este mundo de significaciones y jerarquizaciones, van cobrando nitidez las desigualdades sociales de la Paraná Moderna. Esa ciudad que, en momentos de crisis, construyó, en tiempo record y utilizando materiales de primera clase, su elegante, suntuoso, monumental, cómodo y funcional Palacio. Esa ciudad que, para lograrlo, se animó a hipotecar nada menos que su emblemático Teatro 3 de Febrero.

Ahora bien, a la inauguración de la *Casa de la Ciudad* no fue invitado el pueblo. Lo que las autoridades organizaron fue un *torneo de buen tono social*. Es decir, un ritual moderno, propicio para que la elite paranaense satisfaga la necesidad de *exhibir su distinción social*. La extensa descripción de la prensa de los nombres y apellidos de los selectos asistentes, testimonia⁴⁴ las *fronteras simbólicas* de la *ciudad moderna*. Como síntoma del régimen oligárquico, el logro del edificio público de la ciudad capital sólo fue celebrado por aquellos ciudadanos que creían detentar el *buen tono social*.

Consideraciones finales

Con la mirada puesta en los indicios de realidades más profundas, inaferrables de modo directo, esta historia cultural urbana interroga las especificidades de una

42 Ibídem.

43 Ibídem.

44 La crónica aplaudía a los organizadores de la fiesta y enumeraba en cuatro extensos párrafos los *destacados concurrentes*. En el listado aparecían los apellidos de las familias tradicionales del Paraná.

ciudad que, *tras su calma provinciana*, construyó un modo particular de experimentar la modernidad. Se ha intentado comprender cómo Paraná se reconstruyó como capital provincial bajo los designios de la modernización. Cómo, a partir de este hito histórico, se fueron gestando modos colectivos de despertar conciencia sobre lo urbano, de significar la ciudad, que hicieron de la *Paraná Moderna* un imaginario de época. Entre *transformaciones materiales y discursividades locales*, indagamos los modos en que Paraná experimentó el tiempo, el espacio, las posibilidades y los peligros del mundo moderno. Una experiencia cargada de contradicciones, ambigüedades y paradojas.

Así, analizamos la intención de las clases dirigentes de inscribir al Paraná en un *horizonte de ruptura*, de cambios y progresos. Advertimos cómo las arquitecturas del Estado no sólo buscaron hacer tangible ciertas visiones de futuro, sueños y esperanzas, sino también edificaron memorias que evocaban un pasado específico, lo modelaban y lo conectaban con las experiencias del presente y con las aspiraciones del porvenir.

De este modo, la intención de marcar una *ruptura con el pasado* –el proyecto confederal y la fisonomía de un pueblo colonial– aparecía como condición necesaria para ratificar la adhesión al nuevo proyecto de país y a los designios de la modernización. Sin embargo, la ciudad que se imaginaba *capital de un estado provincial próspero y sólido*, que buscó hacer tangible las visiones de futuro del mundo moderno, también sufrió modificaciones *por obra y fuerza de una realidad preexistente*.

Paraná fue escenario de paradojas, destiempos y contratiempos. No sólo experimentó los *progresos* del mundo moderno, sino también sus “*efectos no deseados*”. El ensanche de la Escuela Normal expresaba la irrupción de las *masas* significadas como *incultas, manipulables y peligrosas* y la concepción de la educación masiva como *antídoto eficaz*. La proyección de una monumental Casa de Gobierno padeció la falta de infraestructura adecuada, la insuficiencia de personal idóneo y el endeudamiento estatal, mostrando así el carácter no representacional del imaginario de *solidez y prosperidad*. En el *torneo de buen tono social* que inauguró la Casa de la Ciudad, se hizo visible el protagonismo de una elite local que precisaba exhibir su superioridad social y delimitar fronteras simbólicas; síntoma del carácter oligárquico del Estado Moderno en formación.

Bibliografía

Baczko, Bronislaw (1991): Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas, Buenos Aires, Nueva Visión.

- Bosch, Beatriz** (1940): Urquiza, Gobernador de Entre Ríos 1842-1952, Paraná, Edición Paraná.
- Berman, Marshall** (1988): Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad, Madrid, Siglo XXI.
- Castoriadis, Cornelius** (20013): La institución imaginaria de la sociedad. Volumen I, Buenos Aires, Tusquets.
- Figuerola, Sara** (1934): Escuela Normal de Paraná. Datos Históricos (1871-1895). Paraná, Predassi Impresores.
- Ginzburg, Carlo** (1995): Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia, Barcelona, Gedisa.
- Giunta, Rodolfo** (2006): La gran aldea y la revolución industrial. Buenos Aires 1860-1870, Buenos Aires, el autor.
- Gorelik, Adrián** (1998): La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Liernur, Jorge F.** (2001): Arquitectura Moderna en la Argentina, Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes.
- Martín Barbero, Jesús** (2010): De los medios a las mediaciones, México, Anthropos.
- Melhem, Mariana, Musich, Walter y Soijet, Mirta** (2001): “La historia desde la arquitectura. Una experiencia para releer el pasado entrerriano”, en: IV Congreso Nacional de Historia de Entre Ríos, Concepción del Uruguay.
- Musich, Walter, Melhem, Mariana, Soijet, Mirta y Santiago, Lilia**(2005):Patrimonio Arquitectónico de Entre Ríos, Paraná, El Diario.
- Ponte, Jorge R.** (1999): La fragilidad de la memoria. Representaciones, prensa y poder de una ciudad latinoamericana en tiempos del modernismo. Mendoza, 1885-1910, Mendoza, Fundación Cricyt.
- Portnoy, Antonio** (1937): La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación de Buenos Aires.
- Rama, Ángel** (1984): La ciudad letrada, Hanover, Ediciones del Norte.
- Reguillo Cruz, Rossana** (1997): “Ciudad y comunicación. Densidad, ejes y niveles”, en: Diálogos de la Comunicación, N° 47, México, Dpto.de la Comunicación del ITESO.
- Román, Mario S.** (2008): “Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX”, en: Sarmiento: Anuario galego de historia da educación, N° 12.
- Romero, José L.** (2007): Latinoamérica, las ciudades y las ideas, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Sors, Ofelia** (1981): Paraná dos siglos y cuarto de su evolución urbana 1730-1955, Argentina, Talleres Gráficos de Librería y editorial Colmegna.

Williams, Raymond (2000): *Marxismo y Literatura*, Ediciones Península, Barcelona, 2000.

Construyendo fragmentos de una historia regional. Sergio Sergi y El sombrero nuevo”

JORGE JOFRE

jofrejorge2000@hotmail.com

Universidad Nacional de General San Martín. UNSAM

Resumen

Precisar desde un relato un momento de la vida de Sergio Sergi, partiendo de una estampa suya: “El sombrero nuevo”. De un grabador triestino que entre 1929 y 1943 vivió en Santa Fe. Un relato que deje de lado la ficción para constituirse en historia verdadera de un artista y una obra casi emblemática del grabado argentino. Que incorpore el contexto sociopolítico de la región y también evoque la figura del compadrito santafecino que inspiró a Sergi. Tal intento me obliga a hallar estrategias para poder movernos dentro del campo investigativo de la historia del arte. A entender: como hacer una lectura iconológica de “El sombrero nuevo”; de qué modo utilizar la escasa bibliografía impresa sobre Sergi o como incorporar datos desde lo virtual que enriquezcan ese relato. Con la referencia de esos tres entendimientos podremos obtener herramientas operativas; profundizar en el campo de lo histórico aun partiendo de lo que podríamos denominar recursos mínimos. Entendiendo que las ciencias sociales y muy especialmente la historia no se construyen solo partiendo de las grandes cuestiones y de campos investigativos extensos. Una región y un breve hecho pueden ser relevantes a la hora de plantearnos una cuestión histórica. Lo pequeño muchas veces no solo cuenta, sino que puede definir el curso de los hechos y aclarar sucesos. Lo mínimo puede en definitiva relatar con total veracidad fragmentos de una historia dentro de una región.

Palabras Clave: Sergio Sergi/ grabado/ relato/ historia regional

Building fragments of a regional history. Sergio Sergi and "El sombrero nuevo".

Abstract

Specifying a moment in the life of Sergio Sergi from a story, starting from "El sombrero nuevo", a triestino engraver that lived between 1929 and 1943 in Santa Fe. A narrative that leaves aside ficción to be a true story of an artist and an emblematic work of Argentine engraving, incorporating the socio-political context of the region and evoking the figure of the "compadito santafecino" that inspired Sergi. Such an attempt forces me to find strategies to move within the field of research in the history of art. How to make an iconological reading of "El sombrero nuevo"? How to use the scarce bibliography printed on Sergi or how to incorporate data from virtuality to enrich his story? With the reference of these three matters we will be able to obtain the operative tools necessary: the understanding that the social sciences and especially history are not built only from big events and extensive research fields. A place and a circumstance are relevant when it comes to a historical question. The small details often do not only count, but can define the course of events and ultimately tell truthfully a story within a region.

Keywords: Sergio Sergi/engraving/story/regional history.

1. Consideraciones en torno a una estampa

“El sombrero nuevo” y un texto de Borges (y algunas breves citas bibliográficas) nos llevan a poner en escena la mítica figura del compadrito rioplatense. Me ayuda a comprender como Sergio Sergi elaboraba aún por sobre la realidad histórica su propio imaginario; su versión de un mundo pequeño pero no por ello carente de riqueza de contenidos. También a referirme al intento de periodizar la obra sergiana. Pero debemos asumir que todo esto es solo una parte de lo que nos puede llevar a construir un relato histórico.

“El sombrero nuevo”

Sergio Sergi (Sergio Hocevar: 1896-1973), triestino llegado a la Argentina, realiza en Santa Fe una xilografía que denomina “*El sombrero nuevo*” (1939). En ella revela en su totalidad su técnica y encuadre estético que ronda: el expresionismo, el grotesco y se diría lo caricaturesco. Situación entendible si recordamos que en algunos de los grabados de Sergi podemos hallar cierta influencia del mexicano José Guadalupe Posada, de los “*Caprichos*” de Goya y hasta de la pintura de Gutiérrez Solana.

En la obra de muchos creadores hay siempre una obra cuya iconicidad se muestra más claramente tal vez que en otras. Los ejemplos nos sobran dentro del arte argentino: Eduardo Sívori con “*Le lever de la bonne*” (1887); Antonio Berni con “*Manifestación*” (1934) o León Ferrari con “*La civilización occidental y cristiana*” (1965). Poco importa para el caso; si la criada del cuadro de Sívori era danesa o no; si Berni pintó sobre arpillera sus trabajadores o si León Ferrari utilizó un Cristo de santería: eso es historia en torno a las obras. Lo que cuenta es que el cuerpo desnudo pintado por Sívori guarda fidelidad con el cuerpo de una criada de carne y hueso; que los trabajadores de Berni se asemejan a los verdaderos que fotografió con su cámara Leica. Que León Ferrari no realizó la imitación de un Cristo de santería sino que puso en su obra uno verdadero. Todo nos hace pensar que algunos artistas realizaron producciones donde la referencialidad entre modelo y obra constituye un vínculo fuerte. Un vínculo que hace que esa producción en especial sea relevante en la trayectoria personal del creador. De todos modos muchas veces nos hemos sorprendido al saber que el propio artista no considera a esa obra puntualizada por la historia o por la crítica como pieza icónica; como pieza clave de su producción personal. En ocasiones solo hay silencio por parte del artista, y entonces solo nosotros

suponemos o tal vez imaginamos que esa obra ha sido clave. Este es el caso de nuestro tema central: Sergio Sergi y *“El sombrero nuevo”*. Entendemos que entre la imagen grabada y la realidad de ese compadrito santafecino hay un alto grado de referencialidad, pero alrededor de esa obra solo parece haber silencio por parte del grabador triestino....este es el comienzo de una parte de nuestro desafío; el otro será reconstruir la experiencia santafecina de Sergi.

De compadritos y guapos

“El sombrero nuevo” es un auténtico retrato de un personaje jactancioso y pendenciero cuya figura parece claramente respaldarse en todo momento en una penumbra moral; personaje que transita claramente los territorios de la marginalidad y del delito. Así es como lo registra, Jorge Luis Borges, en su cuento titulado *“El hombre de la esquina rosada”*, mediante la figura de Rosendo Juárez ...” *era de los que pisaban mas fuerte por Villa Santa Rita....los hombres y los perros lo respetaban y las chinas también; nadie ignoraba que estaba debiendo dos muertes*” (1963: 36) . Así es sin duda, el oscuro personaje que llamativamente motiva a Borges a escribir sobre él; sobre ese personaje que se ubica entre la civilización y la barbarie.

En *“El sombrero nuevo”*, Sergio Sergi, nos muestra a un compadrito que transita una calle empedrada. El personaje luce con orgullo un sombrero nuevo que el grabador logra agigantar con el recurso de la perspectiva. Su cuerpo se resume en una especie de x; las piernas trazan un afectado y muy típico paso de compadrito sobre el empedrado. Los brazos y los hombros parecen acompañar acompasadamente tal movimiento. Pero, el compadrito de Sergi, no parece merecer el mismo respeto que el personaje borgiano por parte de los vecinos del barrio. A su paso, se puede ver en el grabado, como de las casas linderas a la calle se asoman varias decenas de grotescos rostros. Algunos aparentan asombro por la prenda nueva; otros en cambio exhiben cierto gesto burlón. Uno de ellos extiende su brazo casi en un intento de tocar el sombrero. Del otro lado de la calle una mano se asoma y señala al protagonista.

En una de sus célebres cuatro conferencias (*“De compadritos y guapos”*), dictadas por Borges en octubre de 1965 en un departamento de Constitución, el escritor define al compadrito como alguien que: *“no era forzosamente un hombre de malas costumbres”* (2016:54). Con seguridad, contrariamente a lo que el público asistente podía esperar que dijera tras estas palabras Borges, amplia tal definición

desde un costado distinto; algo bastante lógico conociendo su trayectoria por la oralidad y su facilidad de alocución. Lo muestra al compadrito como un hombre que en algún momento de su vida le había tocado la “desgracia” de matar a otro hombre. “Desgracia” que luego lo lleva a la circunstancia de ser reincidente. Que también lo lleva sin duda a desarrollar una técnica que podríamos llamar de supervivencia. Porque en otro pasaje de su conferencia, Borges, se refiere concretamente a la existencia de tal técnica que no estaría solo cifrada en el buen empleo del cuchillo o en la manera de defenderse del poncho. Borges habla en este punto de una “técnica psicológica” para intimidar al rival y derrotarlo. A ser como “*el Rosendo Juárez*” un modelo de coraje: “*Usaba un chambergo alto de ala finita, sobre la melena grisienta; la suerte lo mimaba como quien dice. Los mozos de la Villa le copiábamos hasta el modo de escupir...*” (1963: 36).

Por una cuestión de tiempos, Sergi a su venida a la Argentina no pudo haber conocido algún compadrito. Solo pudo haberse informado principalmente por comentarios o mediante el tango. Al “cortar” el taco original de “*El sombrero nuevo*”, poco es con seguridad lo que le interesa a Sergi del enaltecido pasado histórico del compadrito reflejado en la canción popular. En cambio, si le preocupa rescatar la soledad del personaje aún entre la multitud de rostros que lo rodean; la soledad de quien la sociedad le ha dado la espalda; de quien obra impulsado por un coraje casi irracional que lo coloca al límite de la circunstancias. Sergi parece estar intentando dejar registrado xilográficamente el final de una leyenda; la decadencia del compadrito sobre el propio empedrado de lo que podría ser hasta la misma ciudad Santa Fe. Si ello fuera cierto “*El sombrero nuevo*” sería tan solo una postal del ocaso de una época de compadres divinizados por el arrabal; que sin duda habilitaba la mirada ulterior hacia otra nueva sociedad en crecimiento.

En “*El sur*”, Borges, construye un personaje Juan Dahlmann, que casi rectamente y pese a todo elabora su camino hacia la muerte a manos de un “compadrito de cara achinada”. “*Sintió al atravesar el umbral, que morir en una pelea a cuchillo, a cielo abierto y acometiendo, hubiera sido una liberación para él*” (1961:28). Allí es donde Sergi y Borges parecen diferir. En el cuento de Borges la suerte de Juan Dahlmann ya ha sido echada desde el primer instante del relato: todo el cuento huele a final trágico. En “*El sombrero nuevo*”, la imagen del compadrito nos conduce a ese humor sergiano que parece por momentos suavizar la tragedia. El personaje transita el empedrado arrastrando asombro e ironía al mismo tiempo. Despojado de todo destino fatalista; como alejado del cuchillo y de la muerte.

Periodizando una obra con poca data

Sabemos que la producción total de Sergio Sergi es bastante limitada. Tal vez unos 90 retratos xilográficos y algo más de 50 estampas satíricas y 5 paisajes (Taverna Irigoyen: 10). Es una obra muy difícil de catalogar debido a las irregularidades que Sergi manifestaba, en lo concreto, como grabador. En ocasiones destruía o modificaba los tacos y muchas veces en las copias no aparecen los usuales datos dentro de la técnica como: fecha o número de la reproducción. De todas maneras, sería importante, que intentáramos aventurarnos (con el consiguiente riesgo de error) a establecer tres períodos o trayectos dentro de la limitada producción personal de Sergio Sergi. Construyendo una especie de taxonomía de su obra, eso sí, exenta de jerarquía alguna o de algún posible planteo cognitivo; de toda circunstancia vinculada a niveles de conocimiento de las producciones. Centrada sí en la obra llevada a cabo en los distintos lugares que supo habitar el triestino.

El primer tramo o período correspondería a la obra realizada en Europa a su retorno del frente de batalla. Una etapa sergiana donde junto a los retratos (y autorretratos), surgen las imágenes que aluden a la guerra: al dolor y la muerte que la misma provoca. La técnica es simple y directa y juega tanto con planos netos como con líneas en donde la gubia ha dejado en su recorrido sobre el taco una cierta vibración. A este momento productivo corresponde el que se considera su primer grabado “*La guerra*” (1919), dura alegoría de una Primera Guerra Mundial de la que fue partícipe. La muerte viste una túnica negra que se asemeja a la de un monje. Sobre su hombro izquierdo porta la guadaña; lleva un casco de soldado en la cabeza. En el fondo por sobre un horizonte llamativamente bajo el sol derrama sus rayos e ilumina a una pequeña planta con una sola flor. Tal vez eso sea lo que podemos saber de esa primera xilografía; Sergi no hablaba sobre sus obras: o por lo menos eso es lo que nos hace suponer los testimonios de quienes lo conocieron.

El segundo período, es el que corresponde al tiempo en que Sergi vive en Santa Fe. En su casa –taller produce tacos donde el trazo se ha multiplicado bajo la gran actividad de la gubia. El triestino alterna partes de gran linealidad con sectores donde la herramienta solo quita de la madera lo mínimo para que aparezca la imagen. La estampa se torna en el punto final este tramo de la obra de Sergi mas refinada en lo que hace tanto a la composición plástica como a la técnica de corte. Parece perder en algunos tacos la expresividad propia de la madera, para acercarse por momentos, a los logros propios de la técnica de grabado en metal. Poco creíble resulta en algunas estampas (“*El coche*”; “*El copetín*”) de que la matriz haya sido realizada en madera. Su hijo Sergio Hocevar nos cuenta: “*El coche*” lo había corta-

do siete veces, y dibujado setenta. Esta última cifra puede deberse a lo de "setenta veces siete". (1917: S/N). “El copetín” demandó alrededor de sesenta dibujos previos y tres tacos xilográficos. En ambos grabados aparece la “firma” del personal claroscuro sergiano: las formas principales se definen por el fuerte contraste contra los blancos. A esa etapa santafecina de Sergio Sergi, corresponde, “*El sombrero nuevo*” realizado en el mismo año que funda la Escuela Provincial de Artes Plásticas de Santa Fe. Tal vez “El sombrero nuevo” solo haya sido para Sergi una obra dentro de su producción. “*Respecto a "El sombrero nuevo" nunca le oí hacer comentarios*” nos dice Sergio Hocevar. (2017: S/N) .Es posible que el triestino, no haya visualizado, sumergido en otras cuestiones, el enorme grado de iconicidad de esa obra suya. Iconicidad que nos lleva a tomar a ese grabado como uno de los baluartes a la hora de intentar construir un relato histórico; de pretender rearmar un fragmento de la vida de Sergio Sergi.

La tercera etapa es la más controversial y comprende el período en que el artista se radica en Mendoza y hasta su fallecimiento en 1973. Hay muchas dudas sobre lo producido en la región cuyana. De nuevo la palabra de Sergio Hocevar nos aumenta aún más las dudas: “*Creo que “El copetín” y “El coche” los imprimió en Mendoza, pero nunca fechó sus obras por lo que no se sabe cuándo las hizo*” (2017: S/N). De todos modos su estancia en Mendoza correspondería a un momento con grandes ausencias productivas; ausencias que a veces se extienden por largos plazos. Nuevamente recurrimos Ya jubilado Sergi retoca algún viejo taco o intenta generar alguna serie de trabajos dedicados a Charles Chaplin. También “*busca ramas y raíces y las trabaja en relación a sus nudos y tortuosidades*” (Taverna Irigoyen: 9). Casi como si en esas piezas que denomina “ejercicios plásticos” quisiera llegar a un esencialismo minimalista de todo acto creativo. Dejando evidenciado eso si su gran conocimiento del artesanato. Pero perdiendo tal vez casi definitivamente, por la ausencia de producción de nuevas matrices, la posibilidad de deleitarnos con ese “corte” incomparable; ese “corte” que lo pone en la cúspide de los grandes xilógrafos del Río de la Plata. En Mendoza Sergio Sergi eligió el silencio. “*Cuando un amigo le preguntó por qué ya no grababa, sólo contestó "Porque no tengo ganas"*. (Hocevar: 2017).

2. Partiendo de un fascículo

Un fascículo con texto de J. M. Taverna Irigoyen nos suministra una escueta cronología. Un paso a paso de la vida de un creador y su obra. De todos modos la

cronología nos da a entender que faltan elementos para la construcción de un relato histórico. El resto del escrito del crítico santafecino habla de las características estéticas de los grabados de Sergi y de algunos de sus intereses como creador. El final del impreso nos agrega una nota periodística enriquecedora desde el punto de vista histórico. Un video de Cecilia Agüero contribuye a reforzar fundamentalmente lo que hace a la personalidad del triestino Pero igualmente entiendo que falta un contexto sociopolítico que enmarque y de mayor veracidad a lo que se busca contar.

Un texto de J. M. Taverna Irigoyen

El fascículo sobre Sergio Sergi de 1981 nos suministra una escueta cronología; un casi esquemático paso a paso de la vida de un creador y su obra. Un rápido análisis de tal cronología nos da a entender que faltan elementos para la construcción de un relato histórico. Ese simple paso a paso no puede permitirnos animar la figura de un Sergio Sergi a su paso por Santa Fe. Si hablamos en términos de un relato histórico son pocos los elementos que nos suministra el material consultado. La monografía de Sergi del Centro Editor de América Latina no tiene notas aclaratorias y constan al término del trabajo solo algunas referencias bibliográficas. Una de las más importantes es con seguridad el *Curriculum Vitae de Sergio Hocevar*, perteneciente al Archivo de la Escuela Superior de Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Cuyo. Pero debemos suponer (al no haberlo visto) de que la mayor parte de los datos corresponden al período en que trabaja en Mendoza y hasta su jubilación. Las referencias bibliográficas de Taverna Irigoyen también comprenden textos de González Garano; Fernando López Anaya; Romero Brest y López Correa. Textos que si uno los ha tenido a mano alguna vez, los podría considerar como generales; como para dar tal vez al lector solo una simple idea sobre grabadores argentinos o más específicamente en algunos de los casos de la región cuyana. Escritos donde los calificativos sobre el artista investigado se repiten casi obstinadamente, tal el caso de: *excelente grabador; sutil ironía; economía de medios o tematización de los oficios*. Taverna Irigoyen también menciona una *Carpeta serigráfica*, editada hacia 1981 por Estudio Hocevar; o sea en el mismo año que el crítico santafecino publicó su monografía. Carpeta que de todos modos fundamentalmente nos podría suministrar un análisis iconológico a la manera del efectuado con *“El sombrero nuevo”*. En ocasiones, las imágenes, si las sabemos interpretar pueden ser de gran ayuda.

La pipa de Sergio Sergi

Tras el texto de Taverna Irigoyen se transcribe en el fascículo, una nota aparecida en el diario *Norte* de Santa Fe el 1° de febrero de 1931; aproximadamente a dos años de que Sergi se instalara en la ciudad santafecina. La nota pertenece a Luis Di Filippo: un célebre periodista santafecino que entre otras cosas fundó la Revista *“La Gaceta Literaria”*. En *“La pipa de Sergio Sergi”*, Luis Di Filippo, compone un retrato básico del artista; retrato que no solo comprende lo meramente físico sino que incursiona en la personalidad del grabador triestino. Por Di Filippo sabemos que Sergi era rubio; tenía ojos azules y *“una sonrisa de angelito”*. También sabemos que era: *“andariego; movedizo; veleta; inconstante; vagabundo; mariposeador”* (1981:16). Que fumaba en pipa desde los cinco años y que puede *“cambiar de climas, de continentes o de idiomas, como lo ha hecho”*, pero no es capaz de abandonar el habito de exhalar el humo de esos especiales tabacos por su boca. *“Todo cambia menos la pipa”* (1981:16).

Pero lo más increíble aún es que Di Filippo plantea la cuestión de la amistad en Sergi; Cuestión de la cual también habla Taverna Irigoyen en su trabajo (1981:4). Solo que el crítico se limita a citar algunos de los amigos del grabador; mientras que Di Filippo alude a una amistad en especial: la que cultiva pipa mediante con el escritor Mateo Booz. *“La pipa de Sergi tiene sus momentos de sociabilidad”* (1981:16), Di Filippo, nos habla como si tal objeto fuera una extensión comunicante del cuerpo, palabra y pensamiento del artista. *“Mientras los dos hombres hablan las pipas de ambos se entrecruzan en un diálogo cordial y secreto...”* (1981:16). El periodista construye con prosa segura un andamiaje para que en la mente del lector se forme la escena: Sergi y Booz sentados frente a frente con sus pipas, en una mesita de *“Los Dos Chinos”*, en San Martín y Juan de Garay. Circunstancia que seguramente se repitió una y otra vez durante la estadía del grabador en Santa Fe. Luego los destinos de ambos los separarán definitivamente: Sergi parte a Mendoza y Mateo Booz fallece en ese mismo año.

Sergi y Booz en la mesa de un bar. La escena narrada por Di Filippo parece casi formar parte de los grabados del triestino. Se dijo que su taco “El copetín” planteaba alteridades extremas como *“vida y muerte; materia y espíritu, llanto y risa, dolor y goce”*. (Taverna Irigoyen: 13). Acaso Sergio Sergi y Mateo Booz no debieron haber construido su amistad desde la diferencia de sus vidas; desde la diferencia de sus estéticas. Uno capaz de cambiar de clima y geografías y trazando con su gubia imágenes cargadas de ironía y de humor grotesco; el otro apegado a su Santa Fe

natal y una pasión por no olvidar lo vernáculo aún pese a que algunos de sus cuentos encierren la tragedia.

Sergi o Sergi

En el año 2004 Cecilia Agüero, dirigió en Mendoza un docudrama sobre Sergio Sergi. En el comienzo una voz en off relata como si fuera el propio artista los inicios de su vida y de su carrera como grabador. Era casi obvio que el filme pasaría por alto la etapa santafecina para dirigir sus acciones al ámbito de cuando el artista ya está radicado en la región cuyana. Circunstancia no cifrada solo que la producción es local, sino porque tal vez es en esa etapa donde se tienen más elementos concretos de Sergi y porque ha sido en Mendoza donde más se lo ha respetado. En esa provincia *“siempre se lo reconoce, dentro del temperamento un tanto esquivo pero cordial, el artista del lenguaje genuino, el maestro generoso, el crítico sin concesiones.”*, según las propias palabras de Taverna Irigoyen. (1981: 6).

Cecilia Agüero maneja con total idoneidad el filme con estructura de docudrama, lo que desde ya nos advierte que lo que estamos viendo no intenta ser una recreación de la vida del artista, sino contar buscando afirmarse en un relato que reconstruya una historia; que pretenda ser fiel a los hechos. La propia ortodoxia de un docudrama indica que la cámara no puede moverse demasiado; los planos fundamentalmente deben detenerse y mostrar las acciones. Cecilia Agüero así lo ha comprendido subordinando la cámara a las dramatizaciones. Esta circunstancia es la que nos permite tener entonces una mayor, o tal vez más directa aproximación que desde lo literario, a la personalidad de Sergi.

En *Sergi o Sergi*, Cecilia Agüero, logra gestar dos claros momentos donde la personalidad del triestino parece estallar. Son escenas breves, dado que se trata de un corto, que dejan expuestas dos fuertes condimentos de la personalidad del triestino que no aparecen en el escrito de Luis Di Filippo.

La primera de ellas es la de la clase de dibujo en la academia que muestra a un profesor Sergi dispuesto a imponerse y a enojarse si es necesario. Su rostro se acerca al del alumno que está dibujando, y casi mascullando, le dice: *“Se pinta con la cabeza”*. Tras ello Agüero despliega una serie de recortes de grabados del artista de fuerte carácter expresivo, tal vez no tan fuerte no obstante como el carácter que manifiesta el artista en la dramatización.

La otra escena de *Sergi o Sergi* que merece destacarse es la de la entrevista. Al inicio de la misma, Sergi, casi se vanagloria por su gusto por los elementos (herramientas) del grabador y hasta por el olor de la tinta de impresión. Luego discurre sobre temas de estética: “*Para mí el humor es lo trágico expresado con medios cómicos* “. Entonces surge el quiebre en la dramatización (aproximando el desenlace) cuando el periodista le pregunta por ese silencio de casi quince años sin exponer. “*Las causas son muchas*” responde Sergi. La cámara enfoca sus manos en la acción de cargar tabaco a su pipa. Acomoda el tabaco golpeando contra la mesa; ahora sí casi con enojo. Y entonces vaporosa casi como parafraseando el humo de su pipa nace el final de la respuesta: “*Quizás lo mío tiene que ver con la íntima reacción de todos los modismos que han invadido la plástica en estos días*”. El enojo y la decepción parecen diluirse en una misma cosa.

Taverna Irigoyen ha destacado que en la obra de Sergi “*a períodos productivos de casi febril realización, le siguen épocas de inactividad resultado de severas depresiones*” (1981:6). Certero sería por lo tanto el tratamiento de Cecilia Agüero hacia el final de la entrevista. Y entonces podemos vislumbrar que en “*La pipa de Sergio Sergi*”, Luis Di Filippo nos mostró solo un costado del artista. Tal vez, una gran parte del otro costado, lo registran pasajes de un cuento de su gran amigo santafecino Mateo Booz: “*Ese juego bárbaro, que ya habían prohibido las autoridades de otras comarcas, le encantaba y enardecía* “[.....] “*Lo desazonaba el fin de ese animal. Marchaba con los ojos en el suelo*”. (1963: 23). Podemos pensar que Di Filippo como amigo que era de Sergi intentó disimular ese otro costado o quizás la juventud de ese momento mitigaba enojo y decepción en su persona. Eso sí. Sabemos que lo que Cecilia Agüero muestra es Sergi o Sergi. El título vale para evaporar toda duda.

3. Contextualizando a un grabador triestino

Dos textos académicos en PDF (obtenidos de internet), me ayudaron notablemente en la construcción de un contexto socioeconómico, sociopolítico, educativo y. Aportando datos y conceptos que registran la etapa santafecina de Sergio Sergi (1929-1943) de mayor completud y credibilidad. Permitiéndonos tal vez comprender por qué el triestino se radicó en Santa Fe; por qué en 1943 marchó hacia su destino último: Mendoza. Entendiendo que solo así podremos tener más recursos para armar un relato sobre Sergi.

Una provincia en alza

La primera de las cuestiones a tratar a la hora de hablar de contextos, es la vinculada al arribo de Sergio Sergi a Santa Fe hacia 1929. Nos lleva a preguntarnos si el contexto de esa época en Argentina llevó a este inmigrante triestino a tomar tal decisión. Taverna Irigoyen en su monografía sobre el grabador, nos aporta ciertos datos al respecto. Cuenta como a su arribo a Buenos Aires se relaciona con Lousan “...propietario de la primera agencia de publicidad que funcionó en la Argentina; *Pum en el Ojo*.” (1983:4). También destaca que Sergi “...gana dinero, pero no se adapta al medio. No le gusta la gente de la publicidad, el hacinamiento de esa ciudad”. *Prefiere otra lucha por más difícil que fuere...*” (1983:4). Las palabras de Taverna Irigoyen, infieren la idea del hondo desagrado de Sergi por la vida que está llevando. Explican en parte el impulso de buscar nuevos rumbos, y allí es cuando se pone en su derrotero Santa Fe.

Así es como en la época en que la región pampeana santafecina se convertía en uno de los mejores escenarios para la agricultura, la atención de Sergi se posara en ella. Tal vez consciente o inconscientemente, la bandera de un territorio santafecino agro exportador le dio la pauta de encontrar un trabajo nuevo y distinto al de la agencia de publicidad. Los colonos santafecinos necesitaban de mano de obra para hacer así más productivas las tierras arrendadas a los grandes estancieros. Este inmigrante venido de Trieste había encontrado una nueva ocupación en una Santa Fe que estaba llegando al pináculo de la era de los chacareros. Después vendría una gran crisis del campo, pero esa cuestión ya importaba poco a un Sergi que siempre inquieto buscaba otros caminos.

La investigadora de la UNR Paula Caldo -“*Un contexto sociopolítico y económico para la obra pedagógica de Olga y Leticia...*”- rodea en el mencionado trabajo de un contexto sociopolítico y económico a la labor de dos educadoras argentinas a partir de la década del '30. Paula Caldo destaca como en la primera parte de esa década, durante la gestión gubernamental de Luciano Molinas (1931-1935), partiendo sobre los postulados de la Constitución provincial de 1921 “*Una Carta Magna de raigambre liberal, anticatólica y democrática*”, se conformará la Constitución provincial de 1933 y se arribará a la Ley de Educación N° 2364 (1934). El trabajo de Paula Caldo tampoco deja de hablar de un modelo agroexportador en la provincia (modelo que ya ha entrado en crisis por ese tiempo) y de las “*marcas del progreso humano*” que se sitúan en las ciudades de Santa Fe y Rosario. Ciudades que por ser ferroportuarias servían ampliamente a ese modelo agroexportador. (Caldo: 2). Dos grandes ciudades que aunque diferentes por pasado, se convertían

en centros de de una educación y en receptáculos de una actividad cultural ya ciertamente intensa.

Cuando Luciano Molinas asume la gobernación, Sergi, ya reside en la ciudad de Santa Fe; participa de ruidosas tertulias culturales y ha comenzado a ejercer la docencia. En 1932, ya bajo la gobernación de los demócratas-progresistas, es nombrado Profesor de Dibujo en el Liceo Municipal de Santa Fe: un año después es Profesor de Dibujo en la Escuela Industrial de la Nación y ha ingresado como docente en la UNL. Enemigo de toda enseñanza académica, el triestino, conmueve sin duda las estructuras de una enseñanza artística santafecina que busca crecer al compás de un gobierno de Molinas altamente comprometido con lo educativo. Olga y Leticia Cossettini en la “Gabriel Carrasco” de Rosario han generado hacia 1935 una “escuela experimental”. Sergi ha arrancado desde 1932 con una intensa labor dentro del ámbito de la enseñanza artística en Santa Fe; ha comprendido que es el momento que la educación está en alza y que él ha sido llamado a ser un protagonista de tal circunstancia.

Los efectos de un cambio

La intervención federal de 1935 que trajo como conclusión la gobernación de Manuel María de Iriondo (Antipersonalismo o UCR Santa Fe). En este momento fue cuando las relaciones familiares en la provincia tomaron un rol preponderante. Manuel María de Iriondo apuntó a lo que se ha denominado “un gobierno de los mejores”; de “las mejores familias”. Tal cuestión nos abre a la posibilidad, de pensar esa sociedad santafecina de mediados de la década del treinta, en términos de relaciones y redes.

Mariela Coudannes Aguirre, sostiene que más allá de toda teoría antropológica; psicológica o sociológica, debemos entender ese momento, como caracterizado por: “...oportunidades y recursos, decisiones y estrategias en función de intereses individuales, familiares y grupales. “(2007:3). La investigadora de la UNL (“Pasado, prestigio y relaciones familiares. Elite e historiadores en Santa Fe, Argentina”) analiza en primera instancia las relaciones entre historiadores y élite política en Santa Fe. Coudannes Aguirre nos revela como se entrecruzan historiadores; matrimonio; elite y poder. Como ciertas redes sociales pueden contribuir a consolidar un poder político; a que se piense “que la consagración máxima era ser descendiente del brigadier general Estanislao López “(2007:21). El trabajo de Coudannes Aguirre, nos lleva a pensar que el período de Manuel de Iriondo (1935-1941) traería sin

duda cambios en ese sistema educativo santafecino; tal vez básicamente un estancamiento en lo que hace a innovaciones educativas. Buscando destacar ese pasado heroico e inigualable tan afín al iriondismo.

No obstante nuestro triestino, sigue apostando a lo educativo y muy especialmente a todo aquello que se relaciona con el arte. Durante el gobierno de Manuel de Iriondo, Sergi, será restaurador de obras del Museo Provincial “Rosa Galisteo de Rodríguez”. De un Museo que a principios del siglo había nacido por iniciativa de Martín Rodríguez Galisteo y que por su propia decisión lleva el nombre de su madre Rosa Galisteo; hija de un cabildante y constitucionalista. De nuevo el fantasma del entramado familiar. Sergi, por ese tiempo, parece estar cercano con tal cargo a la lógica política iriondista; a la herencia de ese pasado ilustre santafecino. Nuestro pensamiento nos puede llamar a engaño en lo que hace a la circunstancia: en poco más de dos años abandonará el cargo. Tal vez por decisión propia o tal vez obligado por el poder político; no hay indicio alguno al respecto en el texto de Taverna Irigoyen. Es por esa época que realizará un taco en el que retrata al ceramista español Fernando Arranz y graba *“El sombrero nuevo”*.

El golpe de estado de 1943 impactaría muy hondamente en las políticas educativas provinciales. Los nuevos administradores educativos dejarían bien en claro: las limitaciones impuestas a las prácticas pedagógicas con carácter libre. Retomarían el vínculo entre educación y religión cristiana. A partir de 1944 el proyecto de la escuela “Gabriel Carrasco” de las hermanas Cossettini recibirá una y otra vez embestidas por parte de sus superiores. Pero, ya antes, en el mismo año del golpe de estado, Sergio Sergi, había dejado la Escuela Provincial de Artes Plásticas en manos del grabador Planas Casas. Se había marchado a Mendoza por una nueva oferta de trabajo. Así se cerraba la última etapa de Sergi en Santa Fe. Una etapa que se había iniciado con el gobierno de Manuel Iriondo y culminaba con un golpe militar.

Fragmentos de una historia

Hemos comprendido que solo con una imagen; o con una escueta biografía y algunas fotos de obras en un buscador de internet es casi imposible elaborar un relato histórico del tiempo en que el triestino reside en Santa Fe y del momento en que graba *“El sombrero nuevo”*. Que los textos de Paula Caldo y Mariela Coudannes Aguirre nos trajeron a cuenta, como el contexto puede gestar una especie de entramado con el que se puede entrecruzar artista y obra. Que tal entramado nos

puede ayudar a comprender por qué el triestino se radicó en Santa Fe; como pudo pensar en esa provincia como una promisoriosa esperanza.

Entonces es cuando también comprendemos que la esperanza santafecina del triestino desemboca en otro interrogante: su partida a Mendoza (1943). Taverna Irigoyen, poco o nada explica de esa partida que genera un cambio: *“Entiendo que el Arte no distingue ni épocas ni ismos. Es o no es Arte. Hay “lo bueno” y “lo malo”. En 1943 deja a Planas Casas en la dirección de la escuela y parte a Mendoza a radicarse en la región cuyana.* “(1981: 6). Primero una frase surgida de las propias palabras del artista y luego simplemente la partida. Sin detalles que indiquen una fecha precisa; sin ninguna explicación que nos acerque un porqué. El contexto nos ha permitido ahora también entender y poder construir ese faltante en el relato de Taverna Irigoyen. Omisión o desconocimiento por parte del crítico de las causas de la partida de Sergi.

Ya poco interesa si fue una u otra cosa. Solo interesa que el contexto nos marcó una situación que seguramente lo acercó a su partida. La caída de Molinas las crisis de las colonias; la gestión de Iriondo; la decadencia de una educación laica; las búsquedas de una sociedad santafecina de un pasado glorioso; su trabajo como restaurador en el Museo Provincial; su amistad con Mateo Booz... Todo eso y mucho más debió haber pasado por la cabeza del artista. Lo demás es sabido: tal vez la misma desesperanza que lo había alejado de Europa hacia 1927, lo lleva ahora con una familia a Mendoza por una oferta de trabajo; o mejor aún buscando oxígeno nuevo para su vida. Ahora manejamos con mayor claridad un contexto. Estamos capacitados para precisar desde un relato un momento de la vida de Sergio Sergi y referirnos a una estampa suya. Para relatar con total veracidad fragmentos de una historia dentro de una región.

Referencias bibliográficas

- Booz, Mateo.** (1963): *“El cambarangá”* en *“Cuentistas y pintores”*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Borges, Jorge Luis.** (1963): *“El hombre de la esquina rosada”* en *“Cuentistas y pintores”*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Borges, Jorge Luis.** (2016): *El tango. Cuatro conferencias*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Caldo, Paula.** (2011): *“Un contexto sociopolítico y económico para la obra pedagógica de Olga y Leticia...”* consulta [18/2/2017]. Recuperado de www.irice-conicet-gobar/cossetini.

- Coudannes Aguirre, Mariela.** (2007): “Pasado, prestigio y relaciones familiares. *Elite e historiadores en Santa Fe, Argentina.*”, Revista REDES: Vol. 13 # 3. Consulta [11/2/2017] Recuperado de <http://revista-redes.reidis.es>.
- Di Filippo, Luis.** (1/2/1931): “Glosario de la Simpatía. *La pipa de Sergio Sergi*”. Santa Fe, Diario Norte, en “*Pintores Argentinos del Siglo XX. Serie complementaria: Grabadores Argentinos del Siglo XX/7*”.
- Hocevar, Sergio** (2017). “*Respuestas sobre Sergio Sergi.*” Entrevista virtual. Consulta [21/3/2017]. S/P.
- Taverna Irigoyen, J.M.** (1981). “*Pintores Argentinos del Siglo XX. Serie complementaria: Grabadores Argentinos del Siglo XX/7. Sergi*”. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

Referencias fílmicas.

- Agüero, Cecilia.** (2004). *Sergi o Sergi*. Docudrama. Productora El Generador: Mendoza. Argentina.

Imaginario social burgués. Rosario 1860-1880

ANALÍA VANESA DELL' AQUILA

avdellaquila@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Artes. UNR

Resumen

Trabajamos, desde hace unos años, sobre el proceso de configuración del imaginario social burgués rosarino en el período 1860-1880, en el que burguesía y ciudad se fueron definiendo a partir de la idea de modernidad.

Tomamos la noción de imaginario como un conjunto de rasgos que representan lo real y permite pensarlo o actuarlo, posicionando a los actores al interior de los marcos sociales. Consiste en las Ideas- imágenes a través de las cuales los grupos se dan una identidad, se perciben divisiones, se legitima poder, etc. En este sentido, existe pluralidad de visiones del mundo que luchan por imponerse.

Para el caso de Rosario, asistimos a una clara configuración de imaginario social burgués que establece al mismo tiempo y por necesidad, un proyecto de ciudad distinto de los modelos de ciudades industriales. Superador de visiones heterogéneas acerca del mundo, este imaginario se gestaba en la interacción y experiencia en común de los grupos llegados a estas orillas. De ello su problematización al tensionarse con las nociones de ideología y de hegemonía con las cuales debemos también trabajar.

El tema exige, necesariamente, ahondar en la interrelación de los grupos que ocupan el espacio, y en los procesos de construcción identitaria sobre la base de elementos culturales materiales, simbólicos y espirituales contruidos y consumidos. Todos ellos hacen a formas representacionales, esto es, a las marcas visibles de un grupo como tal, las que de ninguna manera deben pensarse en forma estanca, unívoca y sin conflictos entre unas y otras.

Palabras claves: Imaginario / ciudad / burguesía

*Ocho años hace que el Rosario no era mas que una pequeña aldea
cuyo destino nadie entonces hubiera alcanzado a prever.
Hoy el Rosario es una bella y populosa ciudad que lleva escrito sobre
su magnífico presente los secretos de un gran porvenir. Esta
transformación tan prodigiosa como rápida, de un pueblo que se
levantaba ayer no más entre nubes de sangre en medio de los
torbellinos de la guerra civil, no es sólo el fruto de una posición
geográfica altamente ventajosa; es mas que todo el resultado de la
paz que ha desenvuelto en una escala superior, los grandes elementos
del comercio.
El Rosario sólo necesita tranquilidad para rivalizar dentro de poco
con las armas hermosas poblaciones de la América.
Evaristo Carriego¹*

Necesario ajuste teórico

El trabajo que presentamos en esta oportunidad, se trata de un desprendimiento y profundización de indagaciones teóricas acerca del problema de “configuración del imaginario social burgués” de la ciudad de Rosario durante el período 1860-1880 trabajado en mi tesis doctoral.

Por la elección temática y su complejidad, nuestro campo de estudio es la historia sociocultural. Desde allí, tomamos elementos de la sociología histórica que nos permiten dar cuenta de la dinámica de los grupos actuantes, del sentido de sus prácticas y de las formas de apropiación de los elementos en circulación, teniendo en cuenta que toda sociedad que acrecienta sus diferenciaciones sociales conlleva una mayor complejización cultural. Asimismo, la antropología, nos brinda herramientas para echar luz sobre la trama de relaciones interétnicas y estrategias identitarias propias de los encuentros de distintas proveniencias regionales y nacionales.

El problema presentado, lo es en sí mismo debido a la multiplicidad de aspectos que requieren ser observados sin ser desarticulados de la dinámica que otorga sentido al espacio social. Para ello es necesario identificar a los agentes que viven la experiencia; esto es, la burguesía y los sectores populares; los elementos culturales (materiales, simbólicos y espirituales) construidos, consumidos, puestos en juego y la manera en que son utilizados en sus diversas formas representacionales; es decir, las marcas visibles de un grupo como tal, que de ninguna manera deben pensarse

1 Diario *El Progreso*; 26/06/1860; Rosario.

en forma estanca, unívoca y sin conflictos entre sí. En definitiva, apuntamos a descubrir cómo se perciben y son percibidos, y en función de ello actúan, estos diferentes grupos a partir de un imaginario.

En nuestras investigaciones hemos podido observar que en la medida en que el imaginario se reforzaba y legitimaba el orden social, fueron involucradas técnicas atinentes al cuerpo, al lenguaje, al arte y a las prácticas para generar jerarquías y dominación, lo cual conllevaba también resistencias y reacomodamientos.

En primer lugar queremos dejar presente que un imaginario, lejos de quedar resguardado en las esferas de lo abstracto sin correlato empírico, tiene una clara connotación creativa que produce efectos reales en el cuerpo social mediante sus elementos constitutivos (representaciones, ideologías, imágenes, símbolos, deseos que adquieren formas de proyectos) y permite que lo real sea aprehendido de determinadas maneras.

En el particular contexto estudiado, el de la ciudad de Rosario en el período referido, el proyecto de ciudad y su orden social correspondiente, requería dejar atrás la aldea y reconstituir, al decir de Adrián Gorelik, el continuo rural- urbano para producir así hombres social, cultural y políticamente modernos. Por lo tanto la ciudad se volvería un producto para inventar la modernidad, extenderla y reproducirla. En definitiva, “la ciudad es pensada como instrumento para llegar a otra sociedad”²

En función de lo dicho, lo “imaginario” desempeñó un rol fundante en la construcción del espacio estudiado. Para Castoriadis, la categoría “imaginario” fija la finalidad de las instituciones y de los procesos sociales; especifica un sistema simbólico dentro de la infinidad de estructuras simbólicas posibles; es un factor unificante que proporciona contenido significado y lo teje con estructuras simbólicas. Se trata de un simbólico racional que representa lo real o permite pensarlo o actuarlo”³.

Así, cada sociedad construye su real. Porque lo real debe ser captado a partir de un marco categorial de organización de lo dado sensible. Lo real tiene valor inmanente en sí y para sí y es categorizado por la estructuración de la sociedad y lo imaginario que ésta significa: relaciones entre individuos y grupos, comportamientos y motivaciones.

2 Adrián GORELIK: “Lo moderno en debate: Ciudad, modernidad, modernización”; en *Punto de Vista*; en bazaramericano.com; Ag/Set 2003.

3 Cornelius CASTORIADIS: *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets; Bs. As, 2010. (1era. Edic.: Du Soleil, París, 1975).

Efectivamente, en lo imaginario domina la idea de tránsito porque no es ni lo puramente real ni lo puramente simbólico o ideológico⁴.

Podemos decir, introduciendo el trabajo de Bronislaw Baczko al respecto, que la noción de "imaginario" nos remite a un ordenamiento de "representaciones que la sociedad se da para sí misma, ideas- imágenes a través de las cuales se dan una identidad, se perciben divisiones, se legitima poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos"⁵. No perdemos de vista que esta categoría está así construida sobre los antecesores de la noción de "ideología" de Marx, entendida, a rasgos generales, como la expresión de las aspiraciones, justificación moral y jurídica de una clase social; su manera de concebir el pasado e imaginar su futuro⁶. Encuentra también soporte en la noción de "representaciones colectivas" de Durkheim y Mauss, como un sistema de creencias y prácticas que dan sentido de comunidad mediante un sistema simbólico que permite a ésta comunidad percibirse, dividirse y elaborar finalidades.

Lo imaginario es una manera, entonces, de ordenar un conjunto amplio de representaciones que la sociedad se da para sí. Está compuesto también por material simbólico, debido a que los símbolos forman un campo donde se articulan las imágenes, ideas y acciones y se construyen en base a las experiencias de los agentes, sus deseos y aspiraciones.

El imaginario social no es homogéneo, se identifican distintas percepciones de los actores en relación a sí mismos y con otros. De manera que expresan, como dijimos, ideologías, utopías, símbolos, alegorías, memorias, rituales y mitos que plasman visiones del mundo, que pueden preservar o cambiar un orden y que habilitan a las luchas simbólicas por imponer una visión legítima.

Las formas que adoptan son de carácter objetivo, mostrando y haciendo valer ciertas realidades y lo son también de carácter subjetivo, tratando de cambiar las

4 El trabajo de conceptualización realizado por Castoriadis desde la filosofía, no era ajeno al que realizaban los historiadores y sociólogos hacia la misma década. En 1978, los historiadores elaboraron y asumieron una definición propia de la mano de Evelyn Patlagean, entendiendo lo imaginario como "el conjunto de representaciones que desbordan lo que se puede constatar mediante la experiencia o la deducción. Su campo es toda la experiencia humana; por tanto, cada sociedad y cada nivel social tiene su imaginario, cuyo límite con la realidad es muy lábil". Los historiadores de la tercer generación de *Annales*, retomaron la noción de imaginario reconociendo que podría aportar una complejización del conocimiento de una sociedad al articularla con la "realidad", sin caer en la mera descripción de las representaciones. Jacques Le Goff, por ejemplo, entiende a lo imaginario como una dimensión vaporosa inserta en todo el proceso histórico, por lo tanto, varía de acuerdo a los sistemas simbólicos, ideológico y de representaciones.

5 Bronislaw BACZKO: *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva Visión. Buenos Aires, 1991, p 8.

6 Ver Carlos Marx- Federico ENGELS: *La ideología alemana*. México, Grijalbo, 1987.

categorías de percepción y de apreciación del mundo social, sus estructuras cognitivas y evaluativas. Esta última, sostiene Bourdieu, es la apuesta por excelencia de la lucha política al intentar por éste medio imponer una perspectiva legítima, hegemónica, con símbolos en tanto sean reconocidos socialmente y logren así su eficacia política. En tal caso, se puede unificar el imaginario social estableciendo finalidades y funciones de las instituciones y procesos sociales que traducirían una identidad reconocida por la comunidad.

En cuanto a nuestro objeto de estudio, hay una clara configuración de imaginario social ligado al proyecto de ciudad moderna para Rosario que, debemos destacar, no necesariamente debe remitirnos a antiguas ciudades que sufrieron el proceso de industrialización⁷. En la década de 1860 comenzaban a delinearse las primeras estratificaciones sociales considerables, evidenciadas en diversas formas representacionales.

Ciudad que crece y se proyecta

El notable impacto demográfico que la ciudad sufrió, repercutió en el crecimiento de sus límites físicos, materiales y, por supuesto también, en los aspectos económicos y sociales. La década de 1880 es el cierre de ese proceso de construcción del espacio social con lugares ya consolidados. El proceso inmigratorio de fines del siglo XIX encontraría un entramado social mucho más cerrado que el que recibiera a los venidos a mediados del mismo siglo y que fueran los constructores del espacio físico y social que irían ocupando y delimitándolo en la medida en que avanzamos a lo largo del período. Éstos posicionamientos fueron organizando esquemas de percepción, de pensamiento y de acción constitutivos de lo que Bourdieu llama “habitus”⁸, entendida como la capacidad de producir prácticas y obras enclausurables, siendo el propio sistema de enclausuramiento de esas prácticas lo que a su vez permite diferenciar y apreciar prácticas y productos; lugar donde se constituye el mundo representado, el espacio de los estilos de vida.

⁷ Vale la aclaración para pensar en la misma clave a los sujetos que la habitan, que son nuestros actores sociales, la burguesía.

⁸ La noción de habitus remite a “sistema de esquemas de percepción y apreciación, estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. Es también un sistema de esquemas de producción de prácticas y de percepción y apreciación de prácticas”. Tanto en la producción como en la percepción, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido; ambos aspectos están objetivamente diferenciados pero con esquemas clasificatorios que poseen los agentes sociales y pueden comprender así su sentido”. En: Pierre BOURDIEU: “Espacio social y poder simbólico”, en *Cosas Dichas*, Edit. Gedisa, Barcelona, 1993.

Pensamos que la noción de *habitus* es complementaria de la noción de imaginario, de carácter institutiva, aquella remite a un esquema de actuación forjado en la experiencia social, es la sociedad ya ordenada- no quiere decir inmóvil o definida sin posibilidad de cambios- y que tiende a regularizar las representaciones de los agentes. Por ende, nos es de utilidad para analizar de manera sincrónica la sociedad de nuestro período posterior, a partir 1880, cuando encontramos una trama social cerrada, con marcos sociales mas definidos, en otras palabras, una sociedad instituida.

Lo imaginario es instituyente de la sociedad que irá organizándose de acuerdo a criterios de ordenamiento donde interviene el poder en sus diversas formas y genera acción; la que se puso en juego en nuestro período marcado por las proyecciones y significaciones de lo social en el espacio recientemente nominado como ciudad.

El imaginario que se va construyendo a lo largo de nuestro período esgrime una serie de valores relacionados al mercado, la fortuna, la riqueza, la capacidad individual para “hacerse de abajo”, entre otros. Todos ellos, provenientes de la vulgarización de la economía política que difundían escritores y periodistas intentando convertirlos en parte del pensamiento hegemónico e instalándolos en el “sentido común”. La literatura de divulgación de los valores del progreso personal, accedió a los sectores dirigentes y a los grupos en ascenso de la mano de Samuel Smiles⁹. Así se construyó una visión de la pobreza estigmatizada como falta de voluntad y desidia; con consejos moralizadores de publicistas por antonomasia de dichos valores que señalaban que “el deber de trabajar está escrito en los músculos del cuerpo....”.

Sin embargo se piensa el trabajo en términos de las sociedades europea o norteamericana industrializadas, sin tener en cuenta la oferta y posibilidades reales de trabajo en el espacio local.

En líneas generales se reivindicaba al hombre nuevo, hombre encumbrado a partir de la carrera abierta al talento que propiciaba el capitalismo del siglo XIX; se revalorizaban las historias de vida de autodidactas de origen humilde que se vieron favorecidos por los tres elementos referidos por Hobsbawm “la Providencia, la ciencia y la historia”¹⁰, sujetos cuyo salto a escena no se debía ya a la pertenencia familiar o a una esforzada educación formal sino a sus méritos personales.

La resonancia de los valores expuestos encontraba pleno eco en los tantos hombres venidos a estas “nuevas tierras llena de oportunidades”. Quedaron acuñados como fuertes principios de la ideología liberal, anticlerical y cosmopolita que posi-

9 SMILES, Samuel: *Ayúdate. Con ejemplos sobre el carácter, la conducta y la perseverancia*. París, Librería española de Garnier Hnos. 1895; Traducción de Emilio Soulère; en Google e- books.

10 Eric HOBBSAWM: *LAS REVOLUCIONES BURGUESAS*. Guadarrama, Madrid, 1964

cionaron a Rosario de manera antagónica frente a la capital provincial, de arraigo colonial y mayoritariamente católico- conservador, de donde surgiría el mote despectivo de “ciudad fenicia”. Se trataba de una disputa que desnudó la voluntad de transformar o conservar un determinado orden.

Nuestra hipótesis principal consiste en pensar que el espacio abierto (geográfica y socialmente) que resultaba la recientemente designada ciudad de Rosario en 1860, fue tomando forma y definiéndose en la medida en que lo hacía su grupo hegemónico a partir y junto a la configuración de un imaginario en el cual estaba presente, entre otros aspectos, una ciudad deseada y la efectivamente proyectada en el espacio geográfico (ciudad que ellos definirían y los definiría al mismo tiempo). Para darnos una idea de lo dicho, durante el período trabajado, hay tres proyectos claros, dos de ellos plasmados en planos: a mediados de los '60 se da un debate por el ordenamiento y jerarquización de los espacios teniendo en cuenta que resultaba muy difícil superar la tensión entre ciudad moderna y el persistente rancharío en tanto y en cuanto la ciudad seguía recibiendo migración de otras provincias. Se piensa entonces en una estructura que articularía edificios, espacios públicos y comunicando la ciudad con su Bajo. Pero en 1866, con la inauguración del Ferrocarril Central Argentino aparece la inquietud de la proyección de la ciudad hacia el Norte.

Los debates de la época, piensan en la transformación de la ciudad consolidada, ampliar y mejorar las calles, brindar los servicios de iluminación a gas y agua corriente.

En 1870 se puede observar la delimitación de tres áreas: un espacio central de ocupación plena; una segunda área perimetral con ocupación dispersa; y la tercer área, exterior a la anterior y muy posiblemente rural, donde se realizaban frecuentes loteos de terrenos de mayores dimensiones a los urbanos que se destinaban a chacras (suburbios).

Juan Coll, en 1873 presentó un proyecto de Ordenanza de delineación del trazado urbano que se debatió por diez años, Allí estableció cuatro secciones (ciudad, extramuros, suburbio y Bajo) como áreas sucesivas y separadas por “muros” que eran los bulevares.

El agrimensor Grondona volvió a trazar planos en 1873 y 1875 mostrando ahora una ciudad extendida, sectorizada y limitada.

La idea matriz que atravesaba el proceso de construcción era la de “modernidad”; bajo sus premisas se edificaba tanto la urbe como sus hombres. Encaminarse en tal objetivo implicaba dejar atrás la aldea y las reminiscencias criollas.

El imaginario es lo que permite entonces ordenar lo diverso, decíamos, es una forma de lo racional que se confunde con aspectos no racionales. Ello implica luchas de representaciones que ponen en juegos poderes de diversa índole.

Por tal, la construcción del imaginario burgués es de índole identitaria de acuerdo a los desarrollos y disposición de elementos culturales, es un medio por el cual se negocia la relación con "el otro" y permite el ejercicio de poder al lograr imponer una determinada representación a través de signos visibles como índices seguros de una realidad"¹¹. Se requiere de un "otro" para construirse a la vez que construirlo; en éste caso, hay diversos "otros" en cuanto a sus proveniencias, fortunas y, por ende, su capacidad de inserción social. Todos ellos, portadores de experiencias y aspiraciones¹².

Este aspecto se puede observar en los espacios de sociabilidad de los sujetos mediante la cobertura que de dichas actividades realizaban los periódicos de la época (clubes, cafés, confiterías, pulperías, tertulias; teatros, circos, paseos), de las prácticas y de los elementos culturales materiales y simbólicos (periódicos; ropas; sus casas; sus tumbaras; etc.). Todos producidos y reproducidos de acuerdo al grado de poder, dan cuenta de la forma en que se lograba ser reconocido en el espacio social y de la capacidad de construcción de hegemonía y control cultural para instaurar un deber ser. Éste proceso no se da sin luchas de representaciones, como en el carnaval o en la transgresión de las normativas.

Reforzamos ésta idea con la referida por Pierre Bourdieu en "Espacio social y poder simbólico"¹³ diciendo que no se trata de grupos reales, por el hecho de que el espacio social está construido en forma tal que "los agentes que ocupan en él posiciones semejantes o vecinas son situados en condiciones y sometidos a condicionamientos semejantes, y tienen todas las posibilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y producir, por lo tanto, prácticas semejantes". Por ende, los grupos existen si existen personas que se reconocen como sus miembros y, complementando, sostenemos que esas posiciones instituidas desde la experiencia social compartida, lo están, a partir de pautas instituyentes, lo imaginario. Los agentes, entonces, son distribuidos en el espacio social según el volumen global del capital en sus diversas formas (simbólico, cultural, económico).

Resulta insoslayable a esta altura, introducir una noción de "cultura". Consideramos que la elaborada por García Canclini es la que mejor posibilita trabajar nues-

11 Roger CHARTIER: *El mundo como representación*; Edit. Gedisa, Barcelona, 1996, P 59

12 Muchos de los llegados a Rosario, traían consigo cierto capital y/o cierto nivel de educación formal, lo cual facilitaba, indudablemente su inserción en los negocios y la posibilidad de que la siguiente generación accediera a estudios para mejorar las herramientas de competencia.

13 Pierre BOURDIEU, op. cit., p 131.

tro problema. El antropólogo conceptualiza la cultura como “la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social, es decir, todas las prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y reestructuración del sentido¹⁴”. Esto es, la cultura no solo representa la sociedad, produce sentido reelaborando las estructuras sociales e imaginando nuevas; a tiempo que tiene carácter económico y simbólico, confiere unidad y distingue a la vez, los niveles que componen la unidad social.

De ello se infiere que todo análisis debe examinar los productos culturales como inherentes a las representaciones que son parte constitutiva del imaginario.

Burgueses que imaginan

Ahora bien, que sucede con los agentes?. Desde qué parámetros en 1863 se podía hablar de familias “distinguidas” u otras formas que aluden a jerarquías reconocidas y reconocibles, tal como aparecen en las fuentes; de dónde provenían esos parámetros. Podemos pensar que estaban ya incorporados en los sujetos desde la sociedad de origen de los inmigrantes y de los migrantes que componían la entonces incipiente “nueva” sociedad, independientemente de si pertenecían o no a los sectores altos o si deseaban regresar convertidos en uno de ellos¹⁵.

Estudiar el imaginario social burgués, hace que el objeto y sus actores se legitimen mutuamente. Al posicionarnos en el campo de los estudios socio- culturales, la elección de nociones conceptuales como la de “burguesía” en lugar de “elite” tiene su justificación en que, lo que consideramos como la burguesía local, se fue gestando al mismo tiempo en los planos sociales y económicos con todas las particularidades que le confirió su entorno geográfico y sociocultural expuesto en las interrelaciones que hacen a un contexto donde cada rasgo adquiere sentido, en éste caso, dejar atrás un pasado de cultura criolla en pos del progreso.

De espectro amplio y heterogéneo y aunque muchos de ellos no fueran siquiera letrados, a la burguesía local en principio la unió la voluntad de no verse asimilados a la “gente menuda” (la chusma, la lacra, lo más bajo de la sociedad, etc.), su perspectiva de las cosas y de sí mismos, la consideración social de la que gozaban, sus

14 Néstor García Canclini: “Hacia una teoría de la producción cultural”, en *Las culturas populares en el capitalismo*, Edit. Nueva Imagen, México, 1986.

15 Encontramos en las fuentes que muchos, ya enriquecidos, retornaban a Europa y se remataban los ricos mobiliarios de su casa.

necesidades de compensación económica y su forma de vida. En definitiva era su imaginario el que los autosituaba “por encima” de aquellos. Al mismo tiempo, irían definiendo también el espacio que los contenía. Por lo tanto cobran cuerpo a partir de ciertos atributos que adquieren sentido en el contexto de interrelaciones (único e irrepetible) que nos proveen las fuentes, con la intencionalidad de los sujetos, las posibilidades y limitaciones de su accionar.

La diversidad de orígenes que en un primer momento se plasmaron en agrupaciones étnicas, se irían superando en la medida en que vivenciaban experiencias comunes que los irían articulando como grupo social que no tuvo que legitimarse por la raigambre de su apellido en el tiempo sino en lo que hacían, en este caso, motorizar la modernidad de la ciudad.

Se constituyeron a la luz de la universalización de la cultura burguesa, con sujeción a sus normas (vida metódica, constricción del deseo, trabajo regular, educación). Protagonizaron así parte del desarrollo y crecimiento de una ciudad con todas las características de ciudad moderna sin industrialización, de auténtica raigambre comercial fluvial. Esta cultura, permitía la incorporación de muchas de sus pautas por parte de sujetos diversos en la medida en que las condiciones sociales y económicas lo posibilitaran. De manera que esas características de democratización de las oportunidades que brindaba el capitalismo, al tiempo que, “paradójicamente”, naturalizaba las diferencias sociales luego justificadas por el racismo, hacía que muchos se reconocieran como burgueses en tanto y en cuanto el grupo se volvía hegemónico.

La figura del burgués local estaba encarnada en el comerciante que diversificaba sus negocios (aunque tuviese un tipo de inversión especializada) con el fin de obtener un beneficio, de asegurar su negocio o bien mejorar o afianzar sus estatus¹⁶. Fueron ellos, provenientes de otras provincias de la Argentina o de ultramar, quienes conformaron el programa de sociedad en la medida en que debatían su inserción en el nuevo espacio construyendo así su identidad; tarea desarrollada especialmente por los burgueses ilustrados- esto es, llegados ya con cierto capital cultural y/o social (profesionales liberales, abogados, periodistas o simplemente letrados con cierto capital económico).

Imaginaban y proyectaban una ciudad moderna cuyo modelo eran las ciudades europeas con sus disposiciones organizativas apoyadas en el maridaje del positivismo- higienismo para disponer sobre el espacio físico y social. Eran sujetos orgullosos de vivir su tiempo, sintiéndose tan “modernos” como “progresistas” y plasmándolo en el espacio que habitaban.

16 Anacleto Pons; Alonso Justo Serna: , op cit, p 106

Muchos de los que se asentaron en Rosario provenían de algunas de aquellas ciudades, otros estaban consustanciados con dicho modelo en función del acceso al conocimiento indirecto a través de libros y viajes a Buenos Aires.

Justamente la esencia burguesa implicaba la búsqueda del progreso; en este sentido, produjeron imágenes y paradigmas nuevos de la buena vida como vida de acción; la burguesía tenía la capacidad de transformar, impulso que la insertaba en una economía de innovación permanente para no quedar afuera.

El diario *La Capital* del 23 de enero de 1873, da cuenta del progreso alcanzado por la ciudad, o mejor dicho por “las inteligencias científicas que dirigen esos establecimientos industriales y fabriles” en pos de la ciudad, en el corto lapso de cinco o seis años.

“Es preciso convencernos de que los pueblos de la República, con la acción de los gobiernos serían más prósperos, pero ni la incuria de ellos puede contener el desarrollo de la industria y del comercio, por cuya razón debiéramos consagrarnos con mas interés en llamar la atención a nuestros hermanos de fuera del Rosario, para que traigan sus capitales, su contingente de recursos o de inteligencia. Es preciso convencernos de que los malos elementos y viejas rutinas de los gobiernos personales, han de ir desapareciendo a medida que la riqueza industrial y la población aumente (sic). La mejor revolución es la que ha de hacer el obrero del progreso, el hombre de la ciencia que dirige la locomotora y funda columnas de fierro para sostener los monumentos de la industria y los instrumentos que han de remover la tierra”.

Respecto de su accionar político, coincidiendo con las observaciones de Hobsbawn, su protagonismo quedaba relegado a niveles subalternos o municipales; con una capacidad de mando que consideraban “genéticamente dada” que se ejercía y actuaba en un entramado dinámico de poder y administración estatal que no es de su propiedad¹⁷.

Los casos de ciudadanos- modelos eran construidos según el imaginario, en consonancia con las experiencias vividas por muchos y resultadas exitosas por no tantos. El ideal del hombre de la época es el del “caballero”, poseedor de “carácter” en los términos que ya hemos aclarado. El “caballero lleva consigo una influencia que siempre se hace sentir; porque es el resultado del honor, de la rectitud, y la consistencia probados, cualidades que, quizá más que cualesquiera otras, imponen la confianza y el respeto general de la humanidad”. Así, “los hombres de carácter no son solamente la conciencia de la sociedad, sino... su mejor fuerza motriz, porque al fin las cualidades morales gobiernan siempre a la sociedad”. “El poder, la industria y la civilización de las naciones,

17 Eric HOBSBAWN: *La era del capital*, Crítica, Bs. As, 2007, p. 257

todo depende del carácter individual y hasta los verdaderos cimientos de la seguridad civil descansan en él”¹⁸. Estas características, las hemos encontrado en las referencias necrológicas que los periódicos publicaban ante la muerte de un notable, en las formas de sociabilidad referidas en las notas sociales de los mismos medios y en las que por oposición se condenaban en los juicios penales o civiles.

Por su parte, los intelectuales y profesionales admirados por la burguesía estaban comprometidos y ligados al “progreso” propugnado por el pensamiento y la acción de la época.

La pretensión burguesa de respetabilidad y cultura iba de la mano de una fuerte actividad organizada desde asociaciones y círculos propios de las ciudades comerciales en particular, como Rosario. Dichas asociaciones generaban actividades tanto económicas como políticas y culturales. Las había de todo tipo y un sujeto podía pertenecer a más de una y en distintos grados de formalización. Eran impulsadas con el fin de fomentar intereses comunes aceptados y valorados socialmente, como por ejemplo la beneficencia; impulsar aspectos de la modernización de la ciudad; diferentes formas del arte y el ocio mismo que permitía la lectura distendida, fumar, jugar y al mismo tiempo que hacer negocios (el ocio en sí mismo es una marca de distinción).

Hacia esta época, las divisiones de clase en formas conceptuales resultaban tan difíciles como lo era la permanencia en los lugares sociales; pero las pretensiones de los mismos sujetos de plasmarlas eran tan reales como su necesidad de encontrar esos lugares frente a cantidad de “otros” que se volvían amenazantes; lo dicho se evidenciaba en los esfuerzos de definición devenidos en luchas representacionales con alusiones tales como “la crema de la sociedad”, “lo mejor de la sociedad”; etc.

El impulso del siglo XIX fue hacia la racionalización de la vida, con esfuerzos por dominar el medio y dominarse a sí mismo; formas de contención no siempre satisfactorias ni útiles frente a los constantes estímulos de lo novedoso. Dominarse a sí mismo era signo de racionalidad, de haber entrado en un estadio civilizatorio, superior. Dominar los instintos, las bajezas, era no caer en la debilidad del alcohol y perder el control o en el del sexo y verse debilitado.

Ser burgués era correlato de un imaginario que se desarrollaba al interior y al exterior del ámbito doméstico. Se afanaban en vivir en forma “decente”, educar a sus hijos, decorar sus hogares y legar sus bienes; pero las fuentes y montos de sus ingresos eran muy variables.

Los valores morales pasan a ser tales en tanto y en cuanto estuvieran emparentados con lo económicamente posible.

18 Samuel SMILES: Op. Cit, p 353

Entendemos que la forma de pensar y vivir la sexualidad estaba atravesada por un imaginario social que estipulaba lugares dentro de los marcos sociales, que se trataba de un elemento más que ayudaba a trazar el mapa social. La familia podía ser caldo de todos los males en los sectores bajos y tenía un lugar privilegiado en los sectores altos, para quienes cumplían el rol de trascendencia del grupo en términos económicos y sociales.

Por ende, la hipocresía no era tal, no se trataba de una doble moral sino de espacios diferenciados, propio de la lógica burguesa (mente- cuerpo/ público- privado/ la división de la casa en espacios con funciones determinadas); lo cual conlleva una determinada problemática de género.

El hombre ocupaba los lugares públicos. La mujer, relegada al espacio interior, para el cuidado del mismo. Esta forma la posicionaba de manera diferenciada frente a las mujeres de los sectores bajos que disponían de su cuerpo de una manera aparentemente más autónoma (sin embargo hemos podido ver en nuestros trabajos que no puede leerse tan ligeramente).

El accionar económico hizo lo suyo redefiniendo la estructura social, lo cual fue percibido por el conjunto de la sociedad a partir de una cultura distintiva, separando primero lo privado (donde las familias reproducían las jerarquías que volvían armónico al mundo) de lo público y luego extendiendo el espacio privado al público. Mostrar la casa en las tertulias o visitas generaba los primeros espacios, no públicos, o más bien bisagra entre lo público y lo privado, desde donde comenzar a configurar la sociedad y sus imaginarios. Así se podía evidenciar poderío económico en los paseos, en la prensa como vidriera de los casamientos, de las fiestas y de la muerte; etc).

En este contexto constructor de un particular imaginario, el rol de la prensa era destacado. Los periódicos moralizaban, establecían pautas normativas y construían pensamiento hegemónico.

Acerca del trabajo empírico

Tratamos entonces de pensar la lógica de la dinámica social con la herramienta categorial de lo imaginario concebido como movimiento generado por la razón y la imaginación (rol de la imaginación, proveniente de la psique a la cual refiere Castoriadis¹⁹) de los sujetos y de los grupos.

La indagación empírica para el estudio de lo imaginario, debe considerar, a nuestro entender, las distintas maneras en que se ubicaban y eran ubicados los sujetos en el entramado social (o bien, su marginalidad o exclusión del mismo) a

19 Cornelius CASTORIADIS: *Hecho y por hacer: pensar la imaginación*. Buenos Aires, Eudeba, 1999

través de las ideas imágenes que proyectan y organizan el espacio social. Cómo los agentes se clasificaban a sí mismos y a “los otros” al elegir diferentes atributos según sus gustos en el espacio de los bienes y servicios disponibles; por otro lado las prácticas de las que se servían para diferenciarse y las formas de trascendencias legitimadas en sus proezas sociales.

Esto es, en definitiva, trabajar las representaciones de acuerdo a la posición que ocupan los actores en el espacio práctico de la existencia cotidiana, y los puntos de vistas acerca de él para querer transformarlo o conservarlo. En nuestro caso, hemos trabajado hábitos y conductas (entre ellas, las sexuales), prácticas; tipos de consumo, espacios de sociabilidad; la sensibilidad como aspecto central de la construcción del imaginario asumiendo que los sentidos unen y separan a los grupos (la vista es la que primero detecta semejanzas o diferencias; el oído registra formas de expresarse; el gusto- comidas refinadas o comidas populares, servidas en banquetes que se ofrecían en las confiterías, o en fondas donde matar el hambre-, el olfato delimitando lo deseable de lo revulsivo; el tacto estaba limitado por la civilizada necesidad de mantener pudorosas distancias entre los cuerpos frente al vulgar hábito de tocar al otro). Tuvimos también en cuenta las construcciones de género es a la hora de asignar roles y organizar la sociedad.

La clasificación, sólo ejercida desde el poder, entre unos y otros, siempre tiene un sustento ideológico plasmado en valorizaciones y valores, también base constitutiva de todo imaginario. Las diversas otredades intentaban administrarse en función de un criterio de ordenamiento social hegemónico mediante distintas estrategias que en próximos trabajos desearíamos poder desarrollar.

Las fuentes a las que hemos recurrido consistieron en: memorias- sin perder de vista un análisis de la composición de la sociedad letrada, teniendo en cuenta quién y para qué escribe; al igual que las fotografías, analizadas de dos maneras: la imagen en sí, lo que nos muestra o dice y como práctica social; cuadros (retratos, vistas de la ciudad y costumbristas); censos poblacionales- nos permitió un mapeo cuantitativo y aproximación a lo cualitativo de la composición de la población local; archivos tribunales (Juzgado criminal) para abordar los sujetos y las prácticas consideradas marginales frente al pensamiento dominante; archivo de la Policía (permite componer el aspecto de los sujetos al describirlos físicamente y en su manera de vestir), junto con el de Tribunales permitieron ver hábitos y conductas de los sectores populares.

Los periódicos nos proveen publicidades (de productos de belleza; de medicamentos; de elementos de confort, de elegancia o para la vida cotidiana) que posibilitan aproximarnos a determinadas ideas de confort, de bienestar, de belleza, de ele-

gancia y de salud accesibles, según el producto y el mensaje, a distintos públicos. Suministran también crónicas periodísticas o de opinión acerca de las diversas formas de sociabilidad y prácticas ociosas: paseos, bailes, banquetes, diversiones en sus diversas formas; festejos; etc.

Otras fuentes trabajadas fueron: Crónicas de viajero; diversas publicaciones de índole oficial; libros y manuales de la época; cementerios locales como registros monumentales y parte del aspecto sociocultural que se deposita en el hecho de la muerte; registros y estudios arquitectónicos de viviendas a partir de pinturas, dibujos, fotografías y análisis de arquitectos porque entendemos que las viviendas reflejan necesidades, formas de vida adaptadas a diferentes circunstancias materiales histórico culturales; por ende, nuestra mirada estará puesta en encontrar puntos de interconexión con los demás aspectos trabajados. Finalmente, Objetos cotidianos resguardados en colecciones de los museos “Histórico Provincial Julio Marc” y “Museo de la Ciudad” ,

Para concluir: Consideramos lo imaginario, tal como lo hemos definido inicialmente, dicho ahora en líneas generales, como aquella construcción y a la vez herramienta de características socioculturales que permite aprehender y accionar sobre la realidad no de manera dual (lo real/espiritual ó cultural) sino de forma compleja; por ello, consideramos que posibilita una mejor y mayor comprensión de determinados procesos sociales.

En toda relación entre diversos grupos hay relaciones de poder que se ponen en juego, de manera que el imaginario no es homogéneo, presenta luchas representacionales con todo lo anteriormente dicho. De ella, deviene construcción de hegemonía que logra imponer cierta cosmovisión, cierto proyecto de sociedad (con sus respectivos marcos).

Es indispensable contemplar en sus estudio cómo operan las categorías de: temporalidad- en nuestro caso hemos incursionado en tiempos de la vida cotidiana y un tiempo de mediana duración donde podían evidenciarse continuidades y rupturas que obedecían a diversos contextos-; el espacio como construcción histórico-geográfica- la ciudad de Rosario como ciudad comercial fluvial; de identidad, será la que nos lleve directamente a las formas representacionales puestas en juego.

Finalmente, a las formas representacionales debemos encontrarles perfiles ideológicos, de creencias, de saberes, supuestos y sentidos comunes. Todo ello tan cambiante como el devenir sociocultural mismo al compás de los movimientos humanos.

Si tenemos en cuenta estos aspectos, nos alejamos de una mera descripción representacional y nos acercamos a trabajar un problema.

Bibliografía

- Dell' Aquila, Analía Vanesa** (2014): *Configuración del imaginario social burgués. Rosario 1860-1880*. Tesis doctoral, Facultad de Humanidades y Artes, UNR,.
- Wunenburger, Jean Jacques** (2008): *Antropología del imaginario*. Bs. As., Edics. del sol.
- Franzone, Mabel** (Centro de investigaciones sobre imaginario, París II Sorbonne) (2005): "Pensar lo imaginario. Una breve lectura de Gilbert Durand", en ALPHA nro. 21, Diciembre, en: www.scielo.cl
- Conrado Gilberto Cabrera Quintero** (2005): "El historiador y lo imaginario. Un análisis teórico", en *La creación del imaginario del indio en la literatura mexicana del siglo XIX*, México, Editorial Univ. Autónoma de Puebla,.
- Belinsky, Jorge** (2007): *Lo imaginario. Un estudio*. Bs. As., Edit. Nueva Visión.
- Chartier, Roger** (1996): *El mundo como representación*, Barcelona; Edit. Gedisa.
- Castoriadis, Cornelius** (2010) (1975; 1era. Edic.: Du Soleil, París): *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets; Bs. As.
- Cristiano, Javier L.**: "Imaginario instituyente y Teoría de la sociedad", en www.fes-sociologia.com/files/res/11/06.pd
- Baczko, Bronislaw** (1991): *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires, Edit. Nueva Visión.
- Wunemburger, Pierre Jean Jacques** (2008): *Antropología del imaginario*, Edics. Colihue, Bs. As.
- Bourdieu, Pierre** (1984): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Edit. Taurus.
- : "Espacio social y poder simbólico", en *Cosas Dichas*. Barcelona, Edit. Gedisa, 1993.
- Kocka, Jürgen** (2000): "Burguesía y sociedad burguesa en el siglo XIX. Modelos europeos y peculiaridades alemanas"; en *Las burguesías europeas del S XX. Sociedad civil, política y cultural*. Edit. Biblioteca Nueva. Universitat de València, España.
- Pons, Anacleto; Serna, Justo Alonso** (1994): "El nombre del burgués"; en *La sociedad urbana en la España contemporánea* / coord. por Joan Serrallonga i Urquidi, Francisco Bonamusa Gaspa, Edit, Asociación de Historia Contemporánea; Madrid.

Santa Fe, Ciudad real–Ciudad imaginada. El rol de las revistas culturales y técnicas en la configuración de los imaginarios urbanos de modernidad

CLAUDIA ANDREA MONTORO

claudia_montoro62@hotmail.com / cmontoro@fadu.unl.edu.ar

INTHUAR (Instituto de Teoría e Historia Urbano Arquitectónica) | Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo (FADU) | Universidad Nacional del Litoral UNL

Resumen

El tema que se propone abordar en esta investigación, es el estudio del periodo de modernización arquitectónica y urbana de Santa Fe en la primera mitad del S. XX, –a través de las publicaciones periódicas de circulación local, sean estas disciplinares o de divulgación y a partir de allí inferir cómo estos medios impresos han contribuido en la construcción de los imaginarios de modernidad.

Esto implica estudiar Santa Fe y su pasado, desde una mirada que entiende a la ciudad como fenómeno cultural, constituido por una multitud de narrativas de las cuales estos medios impresos, conforman una fuente documental relevante. Este polifacético horizonte, supone una visión sobre la cuestión urbana que indefectiblemente debe nutrirse de un enfoque que abarque la multidimensionalidad del hecho urbano, por ello se asume su estudio en correspondencia con los principios de la historia cultural urbana (Gorelik, 1999; Almandoz, 2002) que posibilita la comprensión de la ciudad más allá de sus formas construidas, y permite entender ciertas lógicas discursivas e interpretativas de las sociedades que le dieron origen. Así este encuadre permite considerar, tanto los cambios que se proyectan en la ciudad material, como aquellos que se producen en su construcción social y simbólica. Significa no sólo entender cómo se diseñan sus espacios y se trazan sus calles, sino también cuáles son las ideas que circulan y guían estas formas urbanas, al momento mismo de su metamorfosis.

Palabras clave: revistas culturales / revistas técnicas / imaginarios urbanos / Modernidad

Introducción

Cuando Jorge Luis Borges declaró “*Siempre imaginé que el Paraíso sería algún tipo de biblioteca*”, estaba pensando en la idea que plasmó en su cuento *La Biblioteca de Babel* (1941), un viaje por un espacio virtual compuesto por una serie de galerías hexagonales, que constituyen un universo de origen ancestral, descripto como una biblioteca ilimitada y periódica. Sin embargo ese mundo inconmensurable, nunca es solo una colección aleatoria de libros, sino que sus estantes pueden albergar otro tipo de impresos, como publicaciones que se editan y distribuyen a intervalos regulares de tiempo o con cierta frecuencia, y que muestran un cierto grado de actualidad. A esta esfera pertenecen las revistas, aquellas que le otorgan ese carácter “periódico” que le atribuye el escritor.

Nuestra inquietud por el tema, también comienza con un recorrido por una biblioteca, aquella que fuera el inicio de un espacio que contendría el material donado por profesionales locales - la hemeroteca del INTHUAR¹ -, una aventura que permitió ponernos en contacto con un mundo insospechado, el de las revistas de arquitectura.

Es importante reconocer, desde un inicio, que nuestro interés en el estudio de las revistas radica en que estas publicaciones periódicas, fueron espacios de gestación de cambios sociales, así como núcleos de articulación de estrategias grupales e instrumentos de legitimación y expresión de los ideales de un grupo, un movimiento, una generación. (Cirvini 2011: 2)

El tema que se propone abordar en esta presentación, es el estudio del periodo de modernización arquitectónica y urbana de Santa Fe en la primera mitad del S. XX, a través de las publicaciones periódicas de circulación local, sean estas disciplinares o de divulgación y a partir de allí inferir cómo estos medios impresos han contribuido en la construcción de la ciudad real | ciudad imaginada. Este enfoque, supone una lectura que supere el enfoque estrictamente disciplinar, y posibilite la comprensión de la ciudad más allá de sus formas construidas, considerando, tanto los cambios que se proyectan en la ciudad material, como aquellos que se producen en su construcción social y simbólica.

Significa no sólo entender cómo se diseñan sus espacios y se trazan sus calles, sino también cuáles son las ideas que circulan y guían estas formas urbanas, al momento mismo de su metamorfosis. Esto implica estudiar Santa Fe y su pasado, desde una mirada que entiende a la ciudad como fenómeno cultural, constituido

¹ INTHUAR, Instituto de Teoría e Historia Urbano Arquitectónica de la Facultad de Diseño y Urbanismo de la UNL.

por una multitud de narrativas: un lenguaje, un repertorio de valores, pautas de conductas sociales, transformaciones edilicias, modelos culturales y estéticos, tanto como aproximaciones intelectuales que configuran un espacio de socialización innovador; de las cuales estos medios impresos, conforman una fuente documental relevante.

Esta interpretación contemporánea, vinculada al estudio de la cultura urbana como un fenómeno complejo que no puede reducirse sólo a un problema espacial y/o funcional, al abordar la multidimensionalidad del hecho urbano a través de un amplio manejo de fuentes, que permiten el entrecruzamiento de referencias literarias y crónicas de época con textos técnicos, normativas y proyectos, e indagar en la relación entre cultura urbana y técnica disciplinar, nos introducen en el campo de la historia cultural urbana (Gorelik, 1999; Almandoz, 2002)

Desde esta perspectiva, que cambia el encuadre de la mayoría de los trabajos previos, se busca comprender la dimensión cultural de la arquitectura y la ciudad, tanto en palabras como en imágenes.

En este estudio en particular, nos detendremos en un conjunto de publicaciones que directa o indirectamente hablan de la ciudad, donde la mirada del investigador se posará en dos categorías de impresos periódicos: en primer término en aquellas pertenecientes a la esfera del saber disciplinar, y aunque rara vez pueda encontrarse en ellas un artículo sobre esta ciudad capital, en tanto se tiene la certeza que eran leídas por los profesionales locales, ese material nos ofrecerá datos valiosísimos sobre cómo se pensaban, y/o se abordaban los temas de la arquitectura y la ciudad. Posteriormente se profundizará especialmente en las revistas de divulgación editadas en el ámbito local, ya que sólo en ellas se habla específicamente de Santa Fe. En este sentido y en términos de Chartier (1992), nos resulta tan significativa la producción de representaciones sobre la ciudad que nos presentan los textos en estas publicaciones, como sus interpretaciones a partir de las distintas lecturas que de ellos se hagan.

Las Revistas | Definición

Nos preguntamos cómo definir una revista, un objeto que hoy cubre un amplio espectro. En su raíz, la palabra "revista" se refiere a una colección o lugar de almacenamiento. En el caso de la publicación escrita, es una colección de artículos escritos (RAE, 2015), una "Publicación periódica con textos e imágenes sobre varias materias, o sobre una especialmente" (RAE 23ª edición, 2014)

Específicamente en el área de las Humanidades y las Ciencias Sociales, en sentido amplio en Argentina, encuentran un aliado indispensable en las empresas de periodismo y edición, al punto de generar opiniones que califican a la prensa y a las revistas, como constructoras de la agenda pública y aun de la visualización de la realidad (Girbal-Blacha, N.- Quattrocchi-Woisson, D. 1997: 13-27).

En este conjunto de producciones editoriales, podemos reconocer distintas categorías, como las revistas de perfil cultural general, de amplia difusión –revistas de divulgación-, como así también las publicaciones de contenido científico o técnico –revistas de arquitectura-, que aunque se nos presentan como una propuesta distendida, esto no implica que su lectura sea atenta y reflexiva.

Se trata de artefactos culturales diversos, (B. Sarlo 1992) con perspectivas diferentes a las que le plantea la lectura de un libro, aun cuando trate algún tipo de asunto específico; por ello ocupan un lugar “a mitad de camino entre el carácter de actualidad de los diarios y la discusión grave de los libros”. (Girbal-Blacha, N.- Quattrocchi-Woisson, D. 1997: 13-27). Siendo algunas de las diferencias más significativas, que el libro es generalmente una producción individual, mientras la revista siempre es colectiva, un campo de pruebas y de ensayos, que avanza y arriesga, mientras el libro corrige, selecciona, decanta, consolida (Ibíd.).

La idea de que las revistas, a partir de su aparición en el mercado, brindan rapidez y simultaneidad en la disponibilidad de información, lo que las convierte en un instrumento de difusión de eficaz capacidad de penetración social (Aguirre González 2013: 9). Así mismo, el tiempo acotado de circulación, hace que la revista envejezca rápidamente, como lo señala Beatriz Sarlo: “De algún modo nada es más viejo que una revista vieja: ha perdido el aura que emerge de su capacidad o, mejor, de su aspiración a ser una presencia inmediata en la actualidad” (1992:9-10). Sin embargo estas publicaciones, que fueron creadas como un material efímero, para ser consumidas en un instante, en tanto y en cuanto asumen su historicidad, adquieren el estatus de fuentes, lo que les posibilitará perdurar en el tiempo, ya no brindando las últimas noticias o la moda arquitectónica, en nuestro caso, sino que permitirá revelar lo que, tanto los intelectuales como los vecinos de la ciudad, esperaban o imaginaban de ella.

La revista como fuente historiográfica

En el marco de este estudio histórico de Santa Fe, que entiende a la ciudad como una producción cultural, a través de las publicaciones periódicas –revistas, ma-

gazines-, surge el reconocimiento de la investigación hemerográfica, como un área de trabajo que ofrece posibilidades y perspectivas de estudio diversas, material que se convierte en fuentes de consulta ineludible de las distintas corrientes que abordan la historia urbano-arquitectónica como lo es la historia cultural urbana.

Las revistas resultan una fuente legítima para el análisis socio-histórico, económico, político y cultural de una sociedad, de su pasado y de sus decisiones a futuro; tanto por su significado social y político como por los procesos que dan forma a las más diversas realidades regionales, nacionales e internacionales (Girbal-Blacha, N.- Quattrocchi-Woisson, 1997-1999; Cirvini, 2004-2011), si bien debemos distinguir los trabajos que toman estos medios impresos como parte importante de sus investigaciones, podemos mencionar aquellos que los adoptan como objetos de estudios en sí, de otros que los toman como fuentes documentales indispensables para la comprensión, el desarrollo y la verificación de sus hipótesis.

Asimismo las revistas como fuentes, nos interesan en tanto y en cuanto suelen aparecer como generadoras o transmisoras de cambios significativos en la esfera pública, por lo tanto asumen relieve -desde esta perspectiva- como historia y como texto, y en tal sentido, definen un género documental, que conforme a la regularidad o intermitencia con que se publican, darán cuenta de los vaivenes económicos y político- institucionales, y de los acontecimientos que se producen a nivel urbano-arquitectónico que acompañan dichos cambios, registrando continuidades poco perceptibles para el cuerpo social.

Por su carácter efímero, su información y sus registros, eventualmente pierden validez en un corto lapso de tiempo y por ello “envejecen de un modo casi patético” y lo que promovieron cuando formaban parte del presente ya ha sido incorporado a la cultura común y está allí, en los libros, en las instituciones o en las prácticas (B. Sarlo 1992:9-10). Sin embargo estos medios, se convierten en un “objeto del deseo académico o coleccionista” (Ibíd.), que encuentran en sus páginas una multitud de datos imposibles de conocer si no hubiese sido por ellas.

Completando el interés en estas publicaciones como fuente historiográfica, sus objetivos y el tipo de información que analizan, la idea de que desempeñan una función propia en el mundo intelectual y en la sociedad, las convierte en caja de resonancia o tribuna legítima de los debates que acompañan a los diferentes momentos de la historia cultural.

Así en ellas se reflejan las principales aportaciones al pensamiento sobre la arquitectura y la ciudad: las posturas estilísticas y estéticas, las polémicas cuestiones de delimitación profesional y la producción arquitectónica, tanto como la información técnica detallada, en el caso de las revistas especializadas; y los contenidos de

actualidad, ligados a las circunstancias cotidianas de la ciudad en las revistas no disciplinarias; ambas con ilustraciones de importancia creciente.

Para este estudio en particular, las revistas técnicas se vuelven relevantes como fuentes porque permiten conocer la difusión y debates de ideas y acceder al conocimiento de las transformaciones y las prácticas urbano-arquitectónicas, pero también aquellas transformaciones sociales que trae consigo el proceso modernizador:

“Manifestaciones concretas como el crecimiento urbano, el nacimiento de la marginalidad urbana, el déficit habitacional, la incorporación de nuevas tecnologías de construcción asociadas a nuevos materiales, la aparición del proletariado y la clase media burguesa; fueron hechos que captaron la atención de los arquitectos y lo hicieron notar en las revistas” (Max Aguirre González, 2004).

En tanto se pretende situar este enfoque, que entienden a la ciudad como fruto de una construcción social, también en el estudio de las revistas culturales o de divulgación, se podrá observar los modos de interacción social a partir de los cuales todo hecho cultural es producido, cobrando singular relevancia al mostrar los hechos cotidianos, lo marginal, lo que resulta aparentemente irrelevante; tanto como las transformaciones urbanas y las condiciones de vida de los vecinos que difícilmente hayan sido registrados por otros medios.

El rol de las revistas en el proceso de modernización cultural y urbana

Este apartado pretende ser una explicación de la validez de las revistas como fuentes historiográficas, en un trabajo que intenta comprender cómo llega la modernidad |modernización a la ciudad de Santa Fe y cómo se construye esa idea de ciudad moderna.

En principio, las revistas pertenecen por definición, a la modernidad. Si entendemos a la modernidad asociada a las técnicas de producción industrial y al empleo de máquinas que permitieron la impresión masiva y rápida, asegurando la regularidad y frecuencia del período de la publicación, las revistas fueron modernas en cuanto resultado de la producción industrial; pero también lo fueron en tanto un medio de penetración de esa misma modernidad en nuestra región y a nivel internacional (Aguirre González 2013: 9).

El desarrollo de esta modernidad local, se materializa a través de una nueva escenografía urbana que presenta la transformación arquitectónica y social de la ciudad en las primeras décadas del siglo XX, con nuevas formas de transporte, la construcción del nuevo puerto y una creciente incorporación de la tecnología en varios aspectos. Asimismo cambiaron los modos de percepción del espacio urbano, y eso ha quedado reflejado en sus páginas, donde estos “procesos de transformación urbana conmovieron a los intelectuales en profundidad”, de modo tal que “no se habla de otra cosa en muchos de los ensayos producidos alrededor del Centenario” (Sarlo 1988: 245).

En estos momentos donde “la ciudad misma es objeto de debate ideológico-estético” (Sarlo 1988: 28), “la modernización de los medios de comunicación, el impacto de estos procesos sobre las costumbres, son el marco y el punto de resistencia respecto del cual se articulan las respuestas producidas por los intelectuales” (Ibid.: 26). Esto demuestra que en el curso de muy pocos años, estos intelectuales deben procesar estos cambios que afectan las relaciones tradicionales, las formas de hacer y difundir cultura, estilos de comportamiento y el funcionamiento de instituciones. Cualquiera fuera el contenido de la revista, la ciudad era tratada desde una visión transformadora del mundo.

Ese nuevo paisaje urbano moderno, que en realidad sólo existe en su plenitud en la imaginación de sus habitantes, se refleja en las representaciones que circulan a través de algunos de estos medios, y de este modo, y como era previsible, dirá Sarlo, “las revistas son un instrumento privilegiado de intervención en el nuevo escenario” (Ibid.: 27)

Por sus propuestas y el alcance que tienen, estas publicaciones son un medio gráfico legítimo e importante para explorar el proceso de modernización urbana, como punto de intersección entre política y cultura, como fuente indispensable para el estudio de la historia de las ideas y las nuevas formas de la arquitectura y la ciudad.

A esto se suma el fenómeno sin precedentes de la publicidad (Hurtado Toran 2001: 2), difundiendo en las páginas de estas revistas un mensaje que intenta modificar la cultura urbana, expresando un nuevo espíritu de época, el ideario de modernidad. Esta publicidad que fuera también un medio importante para la introducción de las nuevas tecnologías puestas al servicio de la arquitectura y la ciudad, refleja un imaginario de modernidad, representado en los anuncios de las empresas constructoras y los comercios que promocionan sus productos, como materiales de construcción -cemento, vidrio-, así como nuevas formas estructurales que incorporan el acero, paneles, tabiquerías y planchas de cubiertas prefabricadas, que permi-

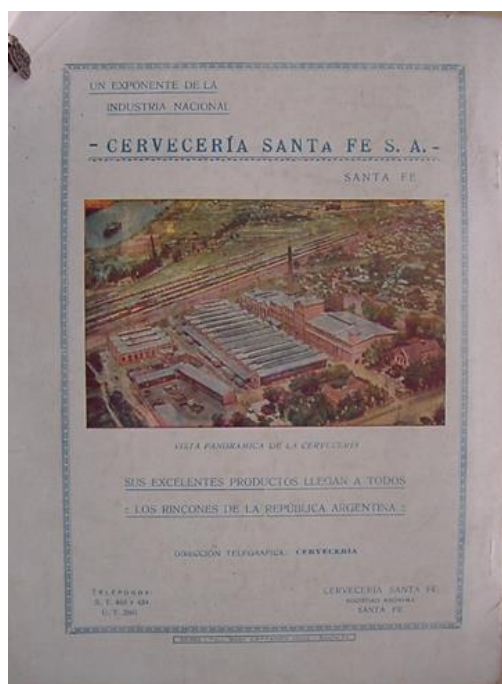
ten registrar no solo estas nuevas tecnologías, sino entender como algunas de sus obras han sido construidas, a través del recurso de la imagen.

Estas piezas publicitarias son presentadas en nuestra propuesta, como casos analizados. A partir del ejemplo de la construcción del Edificio Cassanello, por parte de la empresa Dickerhoff y Widmann, podemos establecer no sólo la referencia que ella fue la constructora que tuvo a tuvo a su cargo dicha tarea, sino también tener conocimiento de las técnicas constructivas aplicadas, datos que no son lo suficientemente conocidos por los estudios hasta ahora realizados, por no aparecer en ninguno de los registros revisados, excepto por esta publicidad del Anuario del Diario El Litoral de Santa Fe del 1º enero 1928.



Anuario Diario El Litoral del 1º Enero
1928
Construcción del Edificio Cassanello |
Santa Fe
La empresa también construyó el Palacio
Salvo | Arq. Mario Palanti
Montevideo | Uruguay 1928

Edificio Cassanello 1926-1928
Casa de Rentas
Obra del Ing. Civil Juan Carlos Ariotti
Propietario: consorcio Edificio Casanello
San Luis y Crespo



La publicidad de la Cervecería Santa Fe, ubicada en el sitio que se encuentra actualmente (Av. Alem, Alberdi y Calchines), pretende mostrar la modernidad local, a través de una “vista panorámica” que presenta una estructura de tipo industrial, materializada a partir del uso de nuevas tecnologías, que permite a su vez recomponer una nueva escenografía urbana que involucra tanto la chimenea de la fábrica en estrecha vinculación con el nuevo puerto.

Revista Del Puerto de Santa Fe
Año V | N° 41 | Enero 1930

Así se reconoce, en la construcción del campo disciplinar en el período asumido, que el aporte de las propuestas teóricas e idearios modernos, no sólo estuvo dada por los discursos de los actores hegemónicos, sean estos los grandes ideólogos, los textos académicos o las obras y proyectos de los maestros de la *arquitectura moderna*, sino que existieron múltiples voces que se manifestaron desde otros espacios, como el de las publicaciones, tanto disciplinares como de divulgación. El poner en discusión precisamente esos idearios de modernidad | modernización, que quedaron definitivamente atrapados en estos documentos impresos, tanto en palabras como en imágenes, supone aportar nuevos elementos al conocimiento y la construcción histórica de una ciudad. (Cirvini 2004); por ello parece interesante asumir el proceso de modernización de la ciudad tomando a estos documentos escritos como fuentes.

La importancia de las revistas para el estudio de fenómenos sociales en general y de la arquitectura en particular

“Mientras las publicaciones no especializadas serían las encargadas de llevar las nuevas imágenes al interior de la familia en la construcción del dispositivo doméstico moderno, las publicaciones especializadas de tirada nacional e internacional contribuían a caracterizar la formación del campo disciplinar haciendo circular las nuevas ideas y, por sobre todo, permi-

tiendo establecer conexiones entre la realidad local, la realidad nacional y el debate internacional” (Tarchini 2008, 67)

Las revistas de divulgación: la idea de ciudad en la poesía y la literatura

Establecida como premisa de nuestro trabajo, la elección de este aspecto parcial de la historiografía arquitectónica y urbana - las revistas como fuentes documentales-, supone la revisión histórica de los términos en los que el debate sobre la ciudad se producía en estos impresos. En este sentido, la relevancia de la literatura como "reserva importante de meditación", afirmando que la ciudad recreada en la obra literaria se vuelve en sí misma "una de las dimensiones de la ciudad real". (Alamandoz 2002: 32).

En la primera mitad de siglo XX, Argentina vio aparecer un buen número de publicaciones periódicas, en las que la ciudad es el centro de atención, en ellas se superpone un tipo diferente de registro, el de la imagen urbana, expuesto tanto en palabras como en imágenes.

“Grandes líneas de la cultura argentina se presentan e imponen en las revistas de los años veinte y treinta. Algunas (...) como portavoces de las rupturas estéticas o como plataformas de consolidación de los programas renovadores. La incidencia de estas publicaciones en las transformaciones culturales no puede ser medida sólo en términos de ejemplares vendidos (...), sino de repercusiones en el campo intelectual que luego desbordan y se refractan en el espacio público y las instituciones, sin duda con una temporalidad e intensidad diferentes.” (Sarlo 1988, 27)

Estas revistas, resultan una empresa cultural en sí mismas y en ellas se procesan, aun en el caso de aquéllas que son expresión de corporaciones e instituciones, “todos los tópicos y se definen los obstáculos que enfrentan los movimientos de renovación o democratización de la cultura argentina. Ellas diseñan estrategias y allí se definen las formas de coexistencia o conflicto entre diferentes fracciones del campo cultural” (Sarlo 1988: 27). Pero no es sino hasta que “la experiencia social del ascenso, del cambio, de la mejora en las condiciones de vida, que era también una experiencia argentina de esos años” (Sarlo 1988, 204) convierte a las publicaciones periódicas, en emprendimientos destinados a captar un sector de la sociedad como público consumidor, ampliado a partir de los procesos de urbanización y alfabetización, al que una

literatura de ‘contenidos’ podía interesar más que la poesía (Ibíd.: 191). En éstas propuestas, el lector de clase media y barrial encontrará un abordaje de las temáticas y un estilo en las narraciones con las que sentirá identificado, recurso que permitirá al ciudadano conocer las ideas, discusiones y transformaciones que impone la modernidad a la sociedad, capaces de convertirse incluso en insumo para la formulación de políticas públicas o la toma de decisiones a nivel estatal.

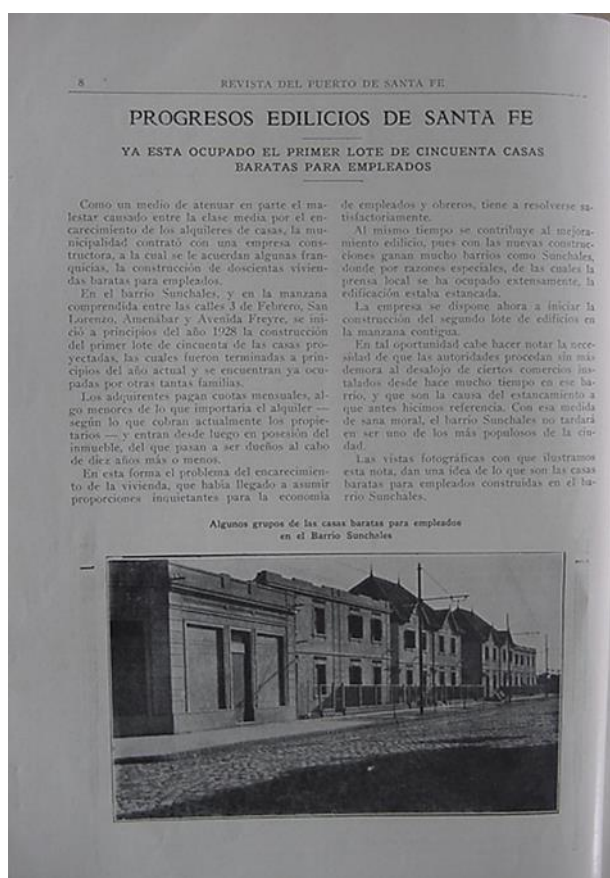
En este contexto de modernización, la producción literaria y editorial, nos muestra el imaginario santafesino de modernidad, el cual no se corresponde con una configuración única, sino que adquiere diferentes modalidades de acuerdo a una necesidad de representación. Los nuevos actores sociales buscan espacios de participación intelectual, dando lugar a un nuevo perfil en la prensa santafesina. Las revistas de divulgación - de entretenimiento o magazines de interés general-, dirigidas a la mujer y hogar, o aquellas que incluyen temas de política y economía, editadas por instituciones locales, contienen artículos e imágenes sobre diversas materias de interés popular y acontecimientos que puedan referir a la ciudad y sus manifestaciones culturales. Sus artículos están escritos por periodistas o autores de plantilla, y sus contenidos son noticias, opiniones o acontecimientos de un amplio rango de temas, sin bibliografías ni referencias, generalmente. La mayoría son publicadas por editores comerciales, instituciones de bien público locales y de tirada semanal o mensual. Entre ellas, encontramos en Santa Fe un número importante de diarios: Nueva Época (fundada por David Peña-José Gálvez en 1886-1937), El Orden (1927), El Debate, Santa Fe, El Litoral, La Provincia, El Imparcial, La Libertad, y El Sol.

Así, la producción de imágenes y discursos tal como se dieron en las revistas de distinta índole -especializadas o de cultura general- que circulaban en Santa Fe, significa una búsqueda de las representaciones colectivas de la ciudad, que serán analizadas como parte de la producción o transformación de la propia ciudad.

Desde esta perspectiva, como hemos mencionado, se busca comprender la dimensión cultural de la arquitectura y la ciudad, tanto en palabras como en imágenes; conocer la difusión y debates de ideas, las transformaciones urbanas y las representaciones e imaginarios atrapados en estos documentos impresos, y así aportar nuevos elementos al campo de conocimiento de la historia cultural urbana santafesina.

Los casos de estudio

Dentro de las revistas que se consideran de interés, podemos mencionar la Revista del Puerto, o la propia Gaceta Municipal –ambas presentadas en este apartado-, La Revista del Litoral, la Gaceta Policial y Líneas entre otras, que surgen y se distribuyen en el período estudiado. De ellas, se ponen a consideración sólo algunas páginas que muestran los “*progresos edilicios de Santa Fe*” destacando la construcción de 50 viviendas o “*casas baratas*” y las nuevas residencias particulares, en ambos casos, la idea de ciudad moderna está presente.



Revista Del Puerto de Santa Fe | Año VII
Nº 81-82 | Mayo-Junio 1933
Publicación de los primeros barrios de
obreros |
Casas Baratas de la ciudad de Santa Fe



La Gaceta Municipal Nº 10, agosto
1938
Obra del Arq. Francisco Baroni
Propietario: Dr. A. Dolinsky | La Rioja

Las Revistas de Arquitectura

Para muchos estudiosos de historia de la arquitectura e historia urbana, las revistas se presentan como uno de los lugares privilegiados a partir del cual se dibuja el nuevo perfil de la disciplina (Montaner 1985: 41), espacios donde se constituye la arquitectura como “campo intelectual”, pero también podemos considerarlos como espacios de gestación de cambios sociales, núcleos de articulación de estrategias grupales, instrumentos de legitimación, expresión de los ideales de una comunidad, un movimiento, una generación.

La dimensión de los emprendimientos editoriales a lo largo del siglo XX en Argentina y en el exterior, fue variada y heterogénea, tanto en cuanto a los recursos disponibles para cada empresa, como a la ambición y las expectativas de cada grupo gestor de estos proyectos, nos dice Cirvini (2011). La tirada y la continuidad en el tiempo fueron factores objetivos, a veces importantes pero no decisivos, en el impacto social que produjeron las publicaciones.

En el caso de las revistas técnicas o especializadas en determinados campos disciplinares, la acotada difusión que tuvieron no fue un síntoma de fracaso sino todo lo contrario, fue el efecto deseado de la llegada selectiva que buscaron tener dentro de la elite dirigente. Generalmente, la publicación periodística –como en la actualidad– apuntaba a informar y llegar a un gran público y por lo tanto, en temas específicos como lo arquitectónico, servía para difundir lo producido en congresos, o en instituciones profesionales, científicas o académicas. (Cirvini 2011: 47)

Éstas constituyen la fuente más adecuada y explicativa del proceso de constitución del campo disciplinar, por cuanto funcionaron como lugares desde donde se estatúa la especificidad de la disciplina como campo intelectual y se ponían en consideración y circulación los temas de interés de la época, se difundían las propuestas o las ideas arquitectónicas y urbanísticas, ya sea instando a la aceptación o promoviendo la crítica como actividad reguladora de la práctica profesional, delimitando el perfil del arquitecto y su ubicación en relación a los otros actores con quienes compartía el campo de la construcción del hábitat (Ibíd.). En definitiva, se constituyen así en el lugar privilegiado de debate acerca de los problemas centrales del gremio y en un medio para regular los intereses entre los practicantes de las distintas disciplinas, del arquitecto con los comitentes y también con los poderes oficiales.

Desde esta perspectiva, se puede brindar una lectura regional o nacional que supere el enfoque estrictamente disciplinar, que sea capaz de poner de manifiesto las marcas que pueden o no haber dejado en la memoria colectiva: una imagen ur-

baña, una serie de valores y pautas de conductas sociales, políticas públicas, adelantos científicos, modelos culturales y referencias estéticas e intelectuales propias de un espacio de socialización como el que ofrecen las revistas también en el plano científico propiamente dicho.

Pero a su vez, en un doble sentido, estas publicaciones son la plataforma de creación de nuevas arquitecturas, donde se discutirá el problema técnico y servirán como canales de su difusión, además de un espacio de explicación, que define por excelencia la modernidad arquitectónica (Canales González 2013: 243-244). La arquitectura de la vanguardia y/o moderna y el desarrollo de la ciudad aparecen de este modo y se desarrollan indisolublemente unidas a la evolución de estos medios impresos.

Precisamente Novick (2004) señala, que:

“Conjuntamente con la implementación de un nuevo lenguaje escrito y gráfico, durante las primeras décadas del siglo se fue construyendo una agenda (un territorio problemático) que mediaba entre “los desajustes de la ciudad” (nuevos temas demográficos, sociales, económicos, técnicos), los diagnósticos que permitieron captarlos y la “formulación de respuestas” (instrumentos y modalidades de gestión e intervención). A pesar de los obstáculos que debió enfrentar este movimiento en pro del urbanismo, su mayor éxito residió en instalar nuevas representaciones sobre la ciudad. Y, si consideramos que las ideas orientan las formas de actuar, de ello resultó un territorio que trascendió las fronteras de un campo disciplinario particular”. (Novick 2004: 5)

Precisamente en los últimos años, el reconocimiento de las publicaciones como espacios de difusión y debates de ideas y la investigación hemerográfica como un área de trabajo que ofrece posibilidades y perspectivas de estudio diversas, ha tomado cada vez más fuerza.

El acceder a los textos y a las imágenes que inspiraron a cientos de arquitectos, técnicos o idóneos en la resolución de proyectos, los cuales en ocasiones han quedado registradas solo en el papel -fotografías, escritos, dibujos-, posibilita la comprensión de la ciudad más allá de las formas construidas y permite entender ciertas lógicas discursivas e interpretativas de las sociedades que le dieron origen.

El tipo de fuentes disponibles nos permitirá trazar algunas hipótesis relativamente verosímiles. En principio ya hemos enumerado el material con que contamos para este estudio, ejemplares que pertenecen a distintas hemerotecas -INTHUAR y la del Archivo Histórico Provincial-, las principales proveedoras de las revistas disciplinarias internacionales y nacionales y las de interés general de origen local, que

encontramos en una serie de bibliotecas y archivos, de museos e instituciones de la ciudad.

Del mismo modo, resulta de interés situar el problema de la difusión como una cuestión fundamental, para entender las derivas ideológicas y para relacionar con los procesos de transformación urbana; situaciones de aparición de imágenes con las nuevas teorías o perspectivas proyectuales; lo construido -tomado como real- y las imágenes que se generan o toman de las publicaciones. El poder de divulgación de las revistas está vinculado con la condición que poseen estos medios de ser económicos y frecuentes, además de fáciles de enviar y de coleccionar, lo que permitirá que fundamentalmente su llegada a los hogares de sectores medio e incluso populares de la sociedad.

En síntesis, estos medios, conforman un eficaz instrumento capaz de reflejar el estado de la disciplina, así como los idearios de modernidad | modernización desde una mirada crítica y reflexiva. Poner en discusión precisamente esos idearios, que han quedado definitivamente atrapados en estos documentos impresos, tanto en palabras como en imágenes, supone aportar nuevos elementos al conocimiento y la construcción histórica de una ciudad.

Los casos de estudio

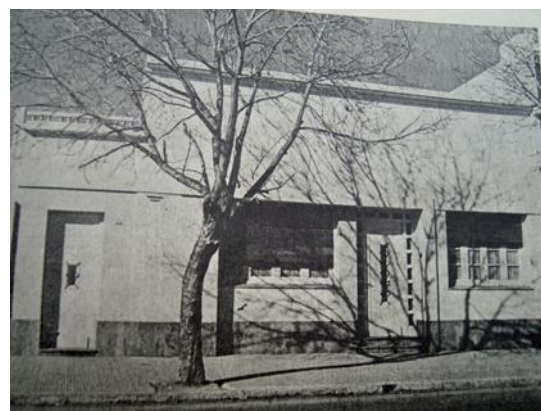
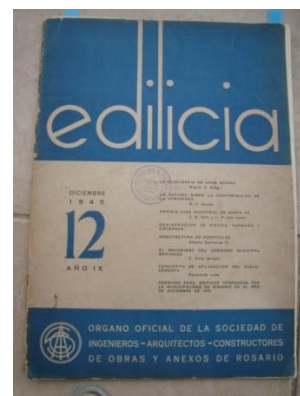
Entendemos que en el proceso de configuración de la ciudad, el estudio de las revistas de arquitectura permitirá también conocer cómo se ha construido y quienes han intervenido en su producción, así como cuál fue el cuerpo teórico conceptual que las mismas aportaron al campo disciplinar.

Para ello nos parece pertinente, explicitar el criterio de selección adoptado para esta presentación, el cual se fundamenta en la posibilidad de contar con algunas publicaciones pertenecientes a la biblioteca particular de los distintos actores que participaron de la construcción de la ciudad en el período analizado. La elección del caso; una colección de la revista *Edilicia* - décadas del 1930-40-, editada por las Sociedad de Arquitectos de Obras e Ingenieros Constructores y Anexos (fundada en 1907 en Rosario), perteneciente al arquitecto Reynaldo Varea; nos permite delimitar el rol que ellas cumplen en el contexto de la actividad profesional, y cultural de la ciudad de Santa Fe.

Precisamente estas obras del Arq. Varea con fachadas cuyo lenguaje se acerca a las líneas simples y formas puras que se acercan a los principios compositivos de la arquitectura que se considera moderna.



Casa Particular -1943
1º de Mayo y J.J. Passo
Arq. Reynaldo Varea
Edilicia N° 5 | 1945 | pp. 33



Casa Económica - 1943
Moreno 3457
Arq. Reynaldo Varea
Edilicia N° 8 | 1945 | pp. 27

La ciudad de Santa Fe, aparece así expuesta en la revista rosarina, que reconoce al arquitecto como un profesional formado en aquella ciudad, y le otorga un espacio de publicación y difusión de su arquitectura, que indirectamente permiten reconocer los avances edilicio de la ciudad de Santa Fe.

Así también la arquitectura pública de Santa Fe, tiene un lugar en la revista. El Edificio o Palacio Municipal, proyectado por los arquitectos Carlos E. Galli y Leopoldo F. Van Lacke construido ente 1941 y 1945, es reseñado por la revista Edilicia del año 1945. La Publicación hace una crítica a la implantación de la obra, que según comenta, *“no es la que aconsejaron la oficinas técnicas correspondientes”*.

“El terreno impuesto y la necesidad de dejar el mayor espacio del mismo para el estacionamiento de vehículos, como así también, el propósito de obtener oficinas bien ventiladas e iluminadas, decidieron la construcción en torre.”²

2 Edilicia N°12 | 1945 | pp. 27-29



Maqueta del Edificio Palacio Municipal (1941-1945)
Arqs: Leopoldo Van Locke y Carlos Galli
Edilicia N° 12 | 1945 | pp. 27-30

En el resto de números de la revista *Edilicia* podemos verificar algunos de los aspectos e información que sospechábamos estas publicaciones podían ofrecer. Así se encuentran:

1-Artículos que son importantes para la formación de los profesionales, por poseer un rol didáctico de la historia de la arquitectura, y como conocimiento para la determinación práctica disciplinar. Los mismos están a cargo de prestigiosos arquitectos historiadores del ámbito nacional.

2- Apartados dedicados a la ciudad de Santa Fe: el “*El Urbanismo Frente a la Mortalidad Infantil de la Ciudad de Santa Fe*”, por Miguel C. Roca,³ con estudios estadísticos y fotografías. El artículo denominado “*Aspectos Interesantes del Plan Regulador de Santa Fe*”, a cargo del Arq. Manuel C. Roca, director del Instituto Argentino de Urbanismo en esos años. El artículo plantea la imposibilidad de crecimiento de la ciudad más que hacia el norte, por constituirse la ciudad como una península que está rodeada de ríos y bañados, hace también una crítica a la falta de “*Zoning*” planificado que permite a las industrias ubicarse en los lugares menos favorecedores a las ideas del *higienismo*, y la propuesta del desarrollo de grandes parques en vez de espacios verdes a manera de plazas circunscriptas a la medida de

3 *Edilicia* N° 9-10 | 1943 | pp. 46-53

una manzana en cada barrio, uno espontáneo y al entramado ferroviario que complica la circulación de tránsito y el crecimiento urbano. El Plan Regulador, confiado al Instituto Argentino de Urbanismo, fijaría un “zoning”, la creación de nuevos barrios y el contralor de las dimensiones (altura, y profundidad), la fijación de estética para nuevos barrios, las avenidas y plazas proyectadas. Un año más tarde en el número de octubre de 1945 Se presenta por parte del arquitecto Miguel C. Roca. Aquí desarrolla Los Espacios Verdes, Edificios y Lugares públicos, el Nuevo Hipódromo y el jardín zoológico.⁴

3-Otros artículos: “*Estado actual y futuro de las ciudades*”, de Eduardo Sacriste⁵ o “*Algunas Consideraciones sobre la Vivienda Obrera en la Argentina*”, artículo del Dr. Juan Justo Dassen⁶. y en el número siguiente “*Notas sobre proyecto y construcción de viviendas mínimas para familias modestas*” por la arquitecta Elisabeth Coit⁷; forman parte de las preocupaciones y de los idearios que marcan un espíritu y una problemática de la época, que a su vez coincide con lo que sucede en el contexto mundial –segunda Guerra Mundial.

A modo de conclusión, creemos que el estudio de la ciudad a través de estos medios -las revistas culturales y técnicas- que suponen presentan a la Santa Fe como Ciudad real, permite comprender la importancia que los mismos cumplen en la configuración de los imaginarios urbanos de modernidad, y con ello verificar que la construcción de la imagen de Santa Fe como Ciudad imaginada.

Bibliografía

- AA.VV.** (1993): "Inventario 200 obras del Patrimonio Arquitectónico de Santa Fe". FADU- Universidad Nacional de Litoral .Santa Fe.
- AGUIRRE GONZÁLEZ, Max.** (20013): «Las revistas de arquitectura y la modernidad arquitectónica en Latinoamérica durante la primera mitad del siglo XX.» DANA 43, 2013: 8-13.
- ALMANDOZ, Armando**(2002):“Notas sobre historia cultural urbana. Una perspectiva latinoamericana.” Boletín Digital Perspectivas Urbanas / Urban Perspectives,

4 Edilicia N° 9-10 | 1944 | pp.

5 Edilicia N° 2 |1945

6 Edilicia N° 2 |1944 | pp. 15-24

7 Edilicia N° 3-4 |1944 | pp. 27-34

- Universidad Politécnica de Cataluña-Nº1| <http://www.etsav.upc.es/urbspersp/>, 2002: 29-39.
- BENEVOLO, Leonardo**(1984): Historia de la Arquitectura Moderna. Barcelona, G. Gili.
- CANALES GONZÁLEZ, Ana Fernanda**(2013): La modernidad arquitectónica en México; un mirada a través del arte y los medios. Tesis Doctoral- Programa "Teoría y Práctica del Proyecto", Madrid: Universidad Politécnica de Madrid,.
- CHARTIER, Roger**(2011)El mundo como Representación. Barcelona: Gedisa, 1992.
- CIRVINI, Silvia.**(2011)«Las revistas técnicas y de arquitectura (1880-1945). Periodismo especializado y modernización en Argentina.» Argos v.28 n.54 - Caracas, 2011: 1-22.
- (2004): Nosotros los Arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina Moderno. Mendoza: Zeta Editores.
- DEVALLE, Verónica** (2009):La Travesía de la Forma. Emergencia y Consolidación del Diseño Gráfico (1948-1984) . Buenos Aires, Paidós- - Estudios de Comunicación 29.
- FERNÁNDEZ, Roberto**(2001): Derivas. Santa Fe: UNL.
- (1996):La Ilusión Proyectual. Una Historia de la Arquitectura Argentina.1955-1995. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- (2007):La noche americana. Ensayos sobre la crisis ambiental de la ciudad y la arquitectura. Santa Fe: UNL.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Pedro; SANZ ALARCÓN, Juan Pedro, y Miguel CENTELLAS SOLER.** “Arquitectura Vs. Quaderns. Las Revistas De Madrid Y Barcelona.” n.d.
- GIRBAL-BLACHA, N.- QUATTROCCHI-WOISSON, D.**(1997): «Las revistas de debate y de combate: entre tradición política y empresa cultural.» Clio Nº 4, 1997: 13-27.
- GONZÁLEZ MONTANER, Humberto A.** (1985) «La Revista de Arquitectura.» Summarios 91-92- Buenos Aires- Historias No Oficiales, 1985: 41-48.
- GUTIERREZ, Ramón, y Patricia MENDEZ**(2009): “Las Revistas de Arquitectura en Latinoamérica: perfiles de su historia y apuntes para su futuro-www.revistas.unam.mx/index.php/bitacora/article/download/.../23605.” Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM- Nº 19, 2009: 7-11.
- HURTADO TORAN, Eva**(2001): “Desde otra voluntad de permanencia. Las Publicaciones Periódicas de Arquitectura- España 1897.1937.” Tesis doctoral, Madrid.
- LIERNUR, J.F.**(2001): Arquitectura en Argentina del siglo XX, la construcción de la modernidad. Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes.
- MATO, Daniel**(2001): “Producción transnacional de representaciones sociales.” In Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización, by Daniel- compilador MATO, 127-161. Buenos Aires: CLACSO.

- MONTANER, Humberto A.**(1995): “La Revista de Arquitectura.” Summarios 91-92- Buenos Aires- Historias No Oficiales, 1985: 41-48.
- MÜLLER, Luis**(2008): Arquitectura moderna en Santa Fe (1935-1955). Ciudad, modernización y sociedad en la práctica arquitectónica santafesina. Santa Fe: Ediciones UNL.
- NOEL, Martín** (1944): «Planificación Orgánica de las Obras Públicas.» Edilicia, N° 9-10 - 1944: 27-29.
- NOVICK, Alicia**(2004):“Historias del Urbanismo / Historias de la Ciudad. Una revisión de la bibliografía”. Seminario Instituto de arte americano FDU -UBA, Buenos Aires: Instituto de arte americano FDU -UBA.
- SARLO, Beatriz**(1992): «Intelectuales y revistas: razones de una práctica, en Le discours culturel dans les revues latino-américaines (1940-1970).» Centre de Recherches Interuniversitaire dur les Champs Culturels en Amérique Latine. Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- (1988): Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930. Buenos Aires: Nueva Visión,.
- TAFURI, Manfredo**(1997):"Teorías e Historia de la Arquitectura. Madrid: Celeste Ediciones,.
- TARCHINI, María Laura**(2008): «“Imaginarios del habitar moderno. La casa racionalista en Santa Fe”.» En Arquitectura moderna en Santa Fe (1935-1955). Ciudad, modernización y sociedad en la práctica arquitectónica santafesina, de Luis MÜLLER, 63-89. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Representaciones sociales en torno a los pobres y la pobreza en la prensa santafesina de comienzos de siglo XX

MARÍA GABRIELA PAULI DE GARCÍA

gabrielapaulidegarcia@gmail.com

Universidad Católica de Santa Fe (UCSF)

Instituto Superior de Profesorado N° 8 “Almirante Brown”

Instituto Superior Particular Incorporado N° 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda”

Introducción

En reiteradas ocasiones hemos abordado el análisis de discursos de los periódicos santafesinos¹ de principios de siglo XX sobre diversas cuestiones. En este artículo vamos a detenernos en el tratamiento periodístico que recibió la pobreza y los pobres en el periódico “Unión Provincial”.

Los ejes de la investigación son dos: por un lado se trata de analizar el modo de abordaje de la temática y por el otro de establecer las valoraciones de la prensa hacia las personas pobres.²

Proponemos entonces, dos hipótesis que orienten el trabajo. La primera sostiene que la pobreza fue transformada por la prensa santafesina de principios de siglo XX, de una cuestión social, en un problema estético; y la segunda que los medios de prensa desarrollaron una operación discursiva tendiente a victimizar a los grupos no pobres de la sociedad y a culpabilizar al pobre de su situación.

En función de estos dos ejes de análisis vamos a proponer ciertas consideraciones teórico-metodológicas y luego a abordar algunos artículos contenidos en el periódico mencionado y que constituye las fuentes para este estudio.

1 La referencia es a la ciudad de Santa Fe.

2 Adoptamos el uso de esta expresión en orden a la propuesta de Irene Vasilachis, de considerar la esencia y no sólo la condición existencial del pobre que es, ante todo una persona: un ser humano. VASILACHIS De GIALDINO, Irene. (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona, Gedisa.

Consideraciones teórico-metodológicas

El Análisis Crítico del Discurso constituye a la vez el marco teórico y la metodología de análisis para este trabajo. Surgido en 1991 del Simposio de Ámsterdam, más que una teoría cristalizada es un campo de problemáticas comunes a investigadores de distinta procedencia y filiación disciplinar.

Se trata de una metodología pensada para el análisis de discursos contemporáneos y que, por su carácter crítico, tiene una finalidad transformadora de la realidad presente: se propone desnaturalizar las prácticas discursivas de modo de develar los presupuesto que ellas ocultan y que las infunden de modo de modificar a partir de ellos los sistemas de creencias y las representaciones sociales que las personas y los grupos sociales han ido conformando.

Aplicado a la historia, carece de sentido pretender tal modificación de la realidad pasada; pero consideramos que aun así es una herramienta apropiada para el estudio de discursos del pasado y que nos posibilita comprender con más claridad las matrices culturales que operaban en ellos así como también rastrear algunos rasgos que perviven en nuestra época.³

Representaciones sociales y sistemas de creencias son dos categorías teóricas a las que hemos de referir nuestro análisis. La primera puede ser definida como:

Construcciones simbólicas individuales y/o colectivas que los sujetos vean o a las que los sujetos apelan para interpretar el mundo, reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica.⁴

Es decir que las representaciones sociales se conforman a partir de un juego de elementos simbólicos con los cuales una persona o un grupo elaboran explicaciones del mundo, encuentran sentido a sus vidas y a las de los demás, y legitiman determinadas prácticas más o menos cotidianas. Irene Vasilachis destaca el carácter histórico de esas construcciones mentales y esta condición hace posible revisarlas y modificarlas: al ser históricas son contingentes.

A su vez, los sistemas de creencias se conforman a partir de la articulación de las representaciones sociales. “Estas imágenes, representaciones del mundo, ya que no son el mundo, constituyen las creencias del sujeto sobre el mundo.”⁵

3 No olvidemos que las cosmovisiones, los sistemas de ideas y de creencias pertenecen al orden de las permanencias de la larga duración braudeliana y son muy difíciles de modificar.

4 VASILACHIS de GIALDINO, Irene. op. cit., p. 268.

5 RAITER, Alejandro y otros. *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Eudeba, 2002. p. 12

Dado que el eje de la ponencia gira en torno a las prácticas discursivas vinculadas a la pobreza, hemos preferido trabajar con dos categorías muy específicas que propone Irene Vasilachis. Así entonces, abordamos la categoría de *poder*, a partir de una variante más específica como es la de *quienes tienen el poder de decir*⁶. Ellos son los que acceden a los medios de comunicación y al espacio público en cualquiera de sus formas. Científicos, jueces, periodistas enumera la autora, aunque podríamos incluir a los maestros, los funcionarios públicos, los dirigentes políticos, los artistas en ese grupo de los que tienen el poder de decir. Son todos aquellos que de un modo u otro, con mayor o menor alcance, pueden expresar sus ideas y ser escuchados. Nos interesa particularmente esta categoría porque, en una investigación que se sitúa en los comienzos del siglo XX, no contamos con las voces de *los que no tienen el poder de decir* -de los pobres-, voces que sí es posible incluir en una indagación contemporánea.

Los periódicos santafesinos expresaban la perspectiva de la elite de la capital provincial sobre el problema de la pobreza. No eran medios de comunicación democráticos ni en cuanto a su edición ni por su circulación, y este es un dato significativo al momento del análisis. Nos ocuparemos de lo que la elite dice sobre los pobres y la pobreza, de cómo los percibe y de qué impresiones registra la prensa escrita sobre ellos.

También tomamos la categoría de *acciones de privación de identidad* que la misma Irene Vasilachis propone y define como: “[...] las que violan el principio de igualdad esencial entre los seres humanos a través del recurso de mostrar como esenciales las diferencias que se predicán textualmente como existenciales”⁷. La autora afirma la idea de la igualdad esencial de todos los seres humanos por su condición de tal, y sostiene que las diferencias que devienen de las condiciones sociales, las creencias religiosas, las adhesiones a ideologías, las diferencias étnicas, sexuales, etarias, etc, no debieran privar a las personas de su condición identitaria por excelencia: la de ser humanos. Al respecto afirma Vasilachis:

Naturalizar la situación en la que se hallan las personas pobres y considerar la pobreza como una condición ineludible para unos y ajena a otros caracterizados por las habilidades, las disposiciones, los conocimientos, las actitudes que la sociedad occidental moderna valora, ha sido la consecuencia de las acciones de privación de identidad presentes en las noticias de la prensa escrita que analicé [...]”⁸

6 VASILACHIS de GIALDINO, Irene. op. cit., p. 15.

7 Idem, p. 263.

8 Idem, pp. 13-14.

Veamos que sucede con la prensa escrita de principios de siglo XX en relación a estos tópicos.

La pobreza y el periodismo santafesino de comienzos de siglo XX

“Unión Provincial”, periódico fundado en 1894 para instalar la candidatura de Bernardo Iturraspe a la gobernación provincial, si bien pertenecía a la prensa de círculo⁹, representaba una ruptura con los sectores más conservadores de la sociedad santafesina, identificados con “Nueva Época”, el periódico de orientación galvista de la ciudad capital.

El director y editor responsable fue Domingo Silva hasta que, en 1898 se incorporó al gabinete del flamante gobernador Iturraspe, y quedó al frente de “Unión Provincial” Urbano de Iriondo¹⁰; aún así, Silva siguió siendo el mentor y el periódico mantuvo su línea editorial. Adhería a las iniciativas de progreso material propias de la época, que se materializaron en obra pública, en especial en la construcción del puerto de Santa Fe; a las ideas del normalismo apoyando la creación no sólo de escuelas primarias sino también de escuelas normales y la enseñanza de oficios; y a las teorías higienistas que propendían al mejoramiento sanitario a través de la prevención y en el marco de la *cuestión social* reconocían los derechos de los obreros en sintonía tanto con las ideas en boga en Europa como con la *Rerum Novarum*.

El periódico representaba y expresaba el modo en que la elite capitalina entendía el entramado social, a la vez que evidenciaba la mirada del grupo de notables sobre el conjunto de la sociedad santafesina. No sólo describía la vida social, sino que proponía una serie de valores y prácticas socialmente deseables.

La elite de la capital provincial dirigía el destino político de la ciudad y de la provincia, y a la vez establecía las condiciones y el tono de la vida social en la ciudad de Santa Fe. Los periódicos constituyeron una herramienta de este sector social de modo de imponer su propio criterio en torno a las prácticas sociales, el uso de lo público y la dimensión de lo privado. Los valores y modelos sociales considerados deseables también fueron explicitados a través de la prensa escrita.

9 Cfr. MAURO, Diego. “De la prensa de círculo a los albores de la prensa comercial (1850-1910)”, en BARRIERA, DARÍO (dir) Nueva Historia de Santa Fe, T. 6. Rosario, Prohistoria-La Capital., 2006. pp. 149 - 167.

10 DÍAZ MOLANO, Elías. *Domingo G. Silva*. Santa Fe, Plus Ultra, 1981. p. 37.

La pertenencia al círculo notabiliar dependía de diversos factores: por un lado, quienes provenían de familias patricias estaban naturalmente incluidos, pero por otra parte, la sociedad santafesina – como la elite se denominaba a sí misma – admitía entre sus filas a otros que se destacaran en algún sentido¹¹. Una serie de prácticas sociales legitimaban la pertenencia al grupo, posibilitaban a los integrantes de la elite diferenciarse de los otros sectores sociales e identificarse como parte del grupo. Se validaba así un orden social donde las diferencias estaban claramente marcadas y se respetaban.

Los pobres, lo aborígenes, los marginados carecían de toda posibilidad en orden a expresar su percepción acerca de la sociedad que también conformaban. Aún así, como el imaginario y las representaciones sociales se construyen colectivamente, se puede considerar que en alguna medida participaron de él y se reconocían en esa condición de subordinados a una elite que sustentaba su preeminencia en su condición de tal y la legitimaba imponiendo un sistema de creencias específico. Esto no quita que haya habido otras percepciones en torno a la vida social, pero ellas no tuvieron espacio en la prensa santafesina del primer lustro del siglo XX.

Esta contextualización es necesaria y además, no debemos perder de vista que “Unión Provincial” era el medio gráfico más *progresista* de Santa Fe. Sin embargo, lograba un equilibrio notable entre estas ideas nuevas y la tradición hispano católica fuertemente arraigada en la ciudad¹². En este trabajo nos abocamos a considerar dos artículos de “Unión Provincial”, que abordan la mendicidad. Ambos son del año 1900. El primero fechado el martes 29 de mayo se titula “La mendicidad. Reglamentación oportuna”¹³ y da cuenta de un decreto municipal del día anterior sobre la cuestión. El segundo es del sábado 4 de agosto y se titula “La mendicidad”¹⁴

Ambos abordan una de las problemáticas ligadas a la pobreza y el discurso del periódico sobre el asunto es muy elocuente en torno a las representaciones sociales que de él emergen.

El artículo del mes de mayo transcribe el decreto haciendo antes una aclaración:

11 El caso de Domingo Silva es un ejemplo de ello. Nacido de madre soltera y en Rincón, fue acogido por la elite santafesina al punto de convertirse en un referente ideológico del grupo.

12 Sobre este punto nos hemos explayado en nuestra tesis doctoral. Una versión de ese trabajo se publica con el título: “La cabeza piensa y ordena y los brazos ejecutan...” Representaciones sociales de la elite santafesina a comienzos del siglo XX. UCSF, 2017.

13 AGPSF. Año VII, Nº 1829. Rollo 540. p. 1.

14 AGPSF. Año VII, Nº 1883. Rollo 541. p. 1.

A fin de reglamentar la mendicidad en el municipio de esta capital, hasta tanto se construya un Asilo de Mendigos, el Intendente Municipal decreta:

Art. 1º Toda persona que por impedimento físico para el trabajo tenga que implorar la caridad pública deberá munirse de un permiso que expedirá la Intendencia.

Art. 2º A todos aquellos que se conceda el permiso á que se refiere el artículo anterior, se les entregará una chapa, que será renovada trimestralmente, y la cual llevarán en lugar visible.

Art. 3º Toda persona que se encuentre por las calles pidiendo limosna sin la chapa necesaria, se le considerará como vaga y explotadora de la caridad pública.

Art. 4º El permiso es personal y sólo autoriza al mendigo para implorar la caridad pública los días viernes. En los demás días es absolutamente prohibida la mendicidad.

Art. 5º Las personas que deseen implorar la caridad pública, deberán ponerse en las condiciones del presente decreto, antes del quince de junio próximo.

Art. 6º Cométese [sic] a la Inspección General el cumplimiento de estas disposiciones y solicítese la cooperación de la policía con el mismo objeto.

Art. 7º Comuníquese, etc,

Santa Fe, Mayo 28 de 1900 – Puccio; Tomás L. Martínez, secretario.¹⁵

Como se aprecia, el interés de la dirigencia santafesina, apoyada por la prensa, está centrado en la construcción de un Asilo para mendigos. ¿Qué razones hay para tal medida? Está claro que no se pretende erradicar la pobreza ni modificar las condiciones sociales de esos mendigos. La construcción de un Asilo permite quitarlos de las calles e invisibilizarlos.

Ante el emergente que constituye la presencia de los mendigos se apela a reglamentar su actividad. Se pretende ordenar y legalizar la circulación de mendigos, exigiéndoles que se registren en la municipalidad a los efectos de obtener un permiso según establece el artículo 1º. El contenido del artículo 2º es de una dureza inusitada: se les exige a los menesterosos que porten una chapa que los acredite como tales cuando vayan pidiendo por la ciudad. Esta *marca*, no tatuada en la piel pero que debían llevar en lugar visible, da cuenta del trato hacia el pobre: la identificación permitía visualizarlos como tales y no como personas con necesidades, y a su vez tenía un efecto regulatorio ya que servía para limitar el número de pordioseros en las calles santafesinas.

El artículo 4º limitaba las actividades de los mendigos a los días viernes y el 5º establecía el plazo para encuadrarse en el decreto. El artículo 3º fija la penalización para quien no cumplimentara los requisitos, que sería acusado de *vago y explotador de la caridad pública*, reproduciendo un patrón que se observa con frecuencia

15 AGPSF. *Unión Provincial*. Martes 29 de mayo de 1900. Año VII, Nº 1829. Rollo 540. p. 1.

en los discursos en torno a la pobreza y que sitúa a los pobres como *culpables* de su situación y del incordio que ésta ocasiona al resto del entramado social.

Tal vez por lo directo y simple, el decreto es francamente brutal e interpela la sensibilidad de quien lo lee. Pero no son menos brutales los considerandos de *Unión Provincial* que acompañan su transcripción y que dan cuenta de una concepción en torno a la pobreza cuya monstruosidad no es menor que la del documento oficial.

Hace pocos días nos ocupábamos del enorme incremento que la mendicidad ha tomado entre nosotros y hacíamos ver la conveniencia de que el poder municipal reglamentase esa industria, con el fin de evitar los repugnantes espectáculos que generalmente ofrecen los que la explotan.

El intendente doctor Puccio, que siempre toma en cuenta las indicaciones bien inspiradas y más cuando ellas reportan un positivo beneficio para la colectividad, aceptó nuestra prédica, y de acuerdo con las atribuciones que le confieren las respectivas ordenanzas, ha dictado el decreto que más abajo publicamos y por el cual se reglamenta el ejercicio de la mendicidad.

Indudablemente, y como lo manifiesta el mismo intendente, no podemos proscribir en absoluto esa industria desde que carecemos de un asilo para recluir a los menesterosos mendicantes; pero sí se puede, como se hará ahora, evitar por medio de severas y prolijas medidas, que la falsa miseria ó la prostitución exploten los sentimientos caritativos de nuestra sociedad.¹⁶

La primera nota que resalta en el texto es la de la mendicidad como una *industria*, idea repetida en dos de los tres párrafos. Se concibe así a esta práctica como una actividad sistemática, productiva y lucrativa: los pobres trabajan de pobres, los mendigos hacen de su situación un oficio. No es posible dudar de que viven de este modo, ahora bien, implícitamente el periódico asume que eligen este modo de vivir, y ellos implica suponer que podrían adoptar otro.

La segunda cuestión que sobresale en el artículo es la referencia a los *repugnantes espectáculos que generalmente ofrecen los que la explotan*. Esta expresión indica el modo en que el diario capitalino dimensiona el problema de la mendicidad, que pasa de ser un problema social a constituir una cuestión estética: no preocupa la situación de los pobres, las condiciones que los volcaron a las calles, o en las que viven, sino el repugnante espectáculo que ofrecen. Esta operación discursiva de traslación del eje de la problemática es altamente significativa. Si la vinculamos a lo ya dicho, se comprende por qué la necesidad del Asilo. En la medida en que el problema se traslada a la esfera de lo estético y no se lo concibe como social, la so-

16 Idem.

lución pasa por quitar de las calles a los pobres y recluirlos, o bien, reglamentar la mendicidad reduciendo al mínimo la presencia de pobres en las calles como de hecho hace la reglamentación municipal. Esto, a su vez, exime a los que más tienen de cualquier responsabilidad hacia los pobres.

Hay una tercera referencia en este artículo que es notable y es la asociación de la existencia de pobres en la ciudad con la idea de *falsa miseria o prostitución*. Dos cosas diferentes pero que se fusionan en el discurso. Si se habla de falsa miseria se pone en duda que los pobres sean tales, o al menos, se da por supuesto que no todos lo son. Este mecanismo es interesante porque invierte la *culpa*: si se trata de falsa miseria, las víctimas de estas prácticas son los *buenos vecinos* que se ven en la situación de tener que asistir a ese *espectáculo repugnante*, y se sienten incómodos ante la pobreza de los otros. Si se vincula la pobreza a la prostitución, se convierte a esta última práctica en un efecto de la pobreza, desconociendo que quienes pagan por sexo no pertenecen al círculo de la pobreza pero legitiman la prostitución como práctica social. Estas dos ideas se asocian en el discurso que adopta así un tono moralizante: la prostitución y el engaño que supone hacerse pasar por pobre eran formas socialmente reprobables y eran además un pecado.

La otra noticia referida al tema, publicado en agosto, retoma el tema y evalúa de alguna manera la situación, transcurridos unos pocos meses desde la aplicación del decreto. Los resultados no parecen alentadores, de acuerdo al artículo que aparece en primera plana:

Es verdaderamente asombroso el número de mendigos que se desparrama por la ciudad el día viernes.

Desde las ocho de la mañana hasta bien entrada la noche las casas de aspecto burgués, que dijieran los anarquistas, se ven sitiadas por los que imploran la caridad pública, á tal extremo que sus dueños necesitan ó un presupuesto crecido para atender esa pedigueñería ó un canchero mal humorado para despejar la puerta.

¿Será cierto que tiene Santa Fé a tantos desgraciados? Cuesta creerlo, en verdad, y la sospecha de que se transforma en oficio la mendicidad, y en lucrativo oficio, se viene á las mientes observando el inesperado fenómeno.¹⁷

En esta se retoman y refuerzan ciertos presupuestos presentes en la noticia del mes de mayo. Así, por ejemplo, la mendicidad ya no era una *industria*, sino un *lucrativo oficio*. Parece entonces que ser pobre en Santa Fe era una fuente de riqueza, valga la paradoja. Nuevamente, como en el artículo periodístico publicado en mayo

17 AGPSF. *Unión Provincial*. Sábado 4 de agosto de 1900. Año VII, Nº 1883. Rollo 541. p. 1.

de 1900 se pone en duda la pobreza efectiva de los mendigos, o al menos se deja caer la duda en cuanto a que todos los que piden sean pobres. El énfasis puesto en lo cuantitativo de la cuestión es significativo también para la prensa santafesina y para el sector notabiliar - ellos *son los que tienen el poder de decir* y lo hacen a través de los medios gráficos-: el problema de la pobreza es menos acuciante si son menos los pobres. Es que estos últimos, al ser despojados de su condición de persona para ser definidos por su condición existencial -en términos de Irene Vasilachis- no cuentan como sujetos sino que, en todo caso son la expresión de un problema que aquellos otros deben resolver o minimizar.

En ninguno de los dos artículos se vincula el problema de la mendicidad a las condiciones socioeconómicas de la población, nunca aparece ningún intento de indagar en las causas del fenómeno, sino tan sólo de combatir sus *desagradables* efectos.

La otra cuestión que aparece en estas líneas es el efecto del decreto de mendicidad. Así se relatan las penurias de esos buenos vecinos, que viven en *casas de aspecto burgués según los anarquistas*, y que se encuentran *sitiados* por los mendigos. De nuevo se observa la operación de invertir la culpabilidad. Las víctimas son los dueños de estas casas céntricas y los pobres se constituyen en sus victimarios. La fuerza de las expresiones es por demás elocuente y muy impactante como imagen: los mendigos *se desparraman* por el centro de la ciudad y la *sitian*.

Se trata de una invasión de estos desposeídos que se adueñan del espacio público del centro urbano, centro que en la ciudad de Santa Fe es el espacio de la vida política y de las prácticas sociales de la elite. Resulta interesante visualizar también la concepción acerca de la ciudad y sus espacios que se evidencia en la preocupación por evitar la circulación de los pobres en el centro de la ciudad y los sucesivos intentos de confinarlos a espacios marginales como podría ser el asilo para mendigos. Es decir, si bien el espacio es público, hay una cierta delimitación que opera de hecho en la sociedad santafesina y que entiende que hay sectores reservados para los distintos grupos sociales.

Otros párrafos de esta misma noticia insisten en la necesidad de crear un asilo para mendigos en la ciudad de Santa Fe. Seleccionamos dos que son muy expresivos en cuanto a las representaciones sociales sobre los pobres y a la vez en relación a todo un sistema de valores y de orden social que subyace en el discurso mediático:

Este pecado de la mendicidad florecedora, que da en ciertos días á la ciudad el aspecto de un barrio de suburbio chino, ó algo peor, desaparecería en su carácter insólito si se preocuparan

la municipalidad y las sociedades de beneficencia de la creación y sostén de un Asilo de Mendigos.

[...] Santa Fé no puede permanecer más tiempo sin incorporar a sus casas de beneficencia, el asilo de mendigos. Un pueblo culto, que no pasa por crisis económicas violentas, debe evitarse el espectáculo de esas miserias andantes que en ciertos días transforman sus calles en campamento de tzingaros. Por respeto a nuestra cultura y por humanismo bien entendido, debe el gobierno comunal fundar el Asilo, entregando su administración a las sociedades vicentinas de hombres, para que concurra toda la población, á más de los poderes públicos, al sostén de los verdaderos desvalidos, que es una carga justa impuesta por Dios al fuerte, al caritativo y al rico.¹⁸

La mendicidad es, además de una *industria* y un *lucrativo oficio*, un *espectáculo* desagradable y un *pecado*. De este modo, la *culpa*¹⁹ de ser pobre es del orden de lo moral y está vinculada a la voluntad. El discurso oscila del plano de lo estético – un espectáculo– al de lo ético –un pecado–, pero nunca se instala en el de lo socioeconómico, y esto es sumamente significativo, ya que mientras no trascienda a este último, el problema de la pobreza es tan sólo de los pobres y si alcanza al resto del conjunto social es por sus efectos: la fealdad, la suciedad que produce y que incomoda.

Nos parece muy gráfica en este orden la referencia a la ciudad de Santa Fe con el *aspecto de barrio de suburbio chino*, así como también al *espectáculo de esas miserias andantes que en ciertos días transforman sus calles en campamentos de tzíngaros*. La caracterización de los pobres es dura y despectiva: son *miserias andantes*. Y se insiste nuevamente en la circunstancia de que la coqueta y prolija ciudad de Santa Fe se transformaba en un suburbio de barrio chino o en un campamento de gitanos. No se dice, pero queda implícita la idea de mugre, de desorden, de relajamiento de las buenas prácticas que conlleva esa inundación de pobres en el centro urbano.

Además, el último fragmento del artículo periodístico opone a las consideraciones sobre la pobreza y sus efectos una valoración de la sociedad santafesina como un *pueblo culto y humanista*, que debía hacerse cargo por mandato divino

18 Idem.

19 Tomamos culpa en el sentido que le otorga Enrique Dussel cuando analiza el mito de la Modernidad. Si bien para el filósofo la culpa es del bárbaro ante el hecho de la Modernidad, traspolamos el concepto con similar significado para precisar la idea que subyace en la prensa santafesina en relación al pobre. DUSSEL, Enrique. "Europa, Modernidad y eurocentrismo" en LANDER, Edgardo (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2003. pp. 42-53.

de sostener al pobre, al que realmente lo necesite. Los pobres no eran parte de la sociedad en el discurso de *Unión Provincial*, y ese es otro elemento significativo. ¿Cómo se determina quiénes son los que pertenecen a la sociedad santafesina y quienes están afuera? El periódico y la elite capitalina que se expresaba a través de él lo definieron y, para ello desarrollaron una operación compleja: jugaban muchos factores en ese pertenecer o no, y no es posible rastrearlos todos en estos dos artículos. Sin embargo, en función de otras investigaciones más extensas que hemos encarado²⁰ podemos afirmar que la sociedad santafesina en un sentido estricto del término refería a la elite, y en un sentido amplio a los vecinos afincados en la ciudad que tenían trabajo y propiedad. En algún sentido, las reminiscencias al concepto hispánico de *la parte sana y principal* de la ciudad están presentes en esta idea.

Estos que habían de ayudar a los pobres eran *fuertes, caritativos y ricos*. Es interesante dimensionar cómo, en el discurso del diario iturrasista, el vicio y el pecado se asociaban a la pobreza y las virtudes eran patrimonio de los sectores acomodados que gozaban de prestigio, riqueza o poder en mayor o menor grado.

La *culpa* del pobre se define no sólo porque lo es, sino porque al serlo es también falto en absoluto de virtud, de buenos hábitos y costumbres. Es una culpa espesa, pesada, viscosa y de la que no es posible librarse.

Este proceso de simplificación permitía legitimar la acción tutelar de *los que tenían el poder de decir* sobre aquellos que no lo tenían, y posicionaba a los pobres como sujetos pasivos de la acción del Estado y de los otros. Éstos, a su vez, por ser los virtuosos, marcaban lo correcto y lo incorrecto, lo permitido y lo prohibido.

A modo de conclusión...

Hemos desbrozado el discurso de estos dos artículos de *Unión Provincial* en relación a la mendicidad, y ello nos proporciona una idea en torno a las representaciones sociales vinculadas a la pobreza en la ciudad de Santa Fe despuntando el siglo XX. A modo de síntesis registramos algunas consideraciones sobre el tema.

El pobre –el mendigo– tiene una culpa, la de ser pobre, culpa que lo estigmatiza y que se manifiesta no sólo en la carencia de bienes, sino fundamentalmente en la falta de virtudes y buenas prácticas.

20 En ocasión de formular nuestra tesis de doctorado, consultamos más de cien ejemplares de *Unión Provincial* y otros tantos de *Nueva Época*, todos de comienzos de siglo XX.

Hay dos modos de mirar al pobre: o no es un menesteroso y abusa de la caridad ajena haciendo una industria, un oficio lucrativo de su actividad o es verdaderamente pobre y en ese caso, incapaz de valerse por sí mismo y necesita de la caridad del Estado y de los otros que conforman *la sociedad*.

En el primer caso, no podemos dejar de notar lo perverso del argumento que convierte a estos desocupados en *explotadores de la caridad pública*, asumiendo que prefieren vivir mendigando a hacerlo en una vivienda digna y con las comodidades de la época, que eligen depender de la buena voluntad de otros en vez de decidir sobre sus propios destinos. Consideramos que el argumento es de una enorme brutalidad, carece en absoluto de lógica y tan sólo se sostiene desde las premisas de estos que *tienen* y que ven amenazados sus bienes e interpelado su estilo de vida por la mendicidad.

En el segundo caso, la indigencia es total: no sólo no se tienen los medios para vivir, sino que no se sabe vivir sin la guía y ayuda de los notables; ellos establecen los días y horarios para mendigar, procuran la construcción del asilo, dan graciosamente y establecen cuáles son los hábitos y las costumbres permitidas.

A su vez, estos notables que constituyen la elite de la capital provincial son los que *tienen el poder de decir*, poder que no sólo expresa una valoración sobre los otros y un orden social deseable, sino que lo construye en la medida en que el discurso periodístico forma opinión, refuerza o modifica concepciones, legitima o no prácticas sociales y tiene siempre un efecto multiplicador en los lectores. Frente a estos que *tienen el poder de decir*, están los que *no pueden decir nada*. No pueden porque no tiene espacio, porque no se los escucha, porque nada que puedan decir interesa y fundamentalmente porque no tienen nada, ni siquiera la palabra.

Las prácticas discursivas de principios de siglo XX en Santa Fe –en este caso en los registros de *Unión Provincial*, pero que se reproducen en otros medios contemporáneos también– se caracterizan también por la *acción sistemática de privación de identidad* hacia los pobres.²¹ Ellos son *menesterosos mendicantes, mendigos, los que imploran la caridad pública, son desgraciados, miserias andantes*, y en algunos casos *verdaderos desvalidos*. Sólo el texto del decreto sobre mendicidad los llama *personas*, en todos los comentarios del diario santafesino se los define por su situación existencial y no por su condición esencial de persona humana. Esto conlleva otro agravante: el desprecio y la descalificación explícita e implícita que connota la adjetivación con la que se los define.

Otras veces se apela a despersonalizar el discurso y se habla de *mendicidad, falsa miseria, mendicidad florecedora*. Desaparecen de este modo las personas y la

21 De esta cuestión nos hemos ocupado extensamente en el trabajo de tesis ya mencionado.

cuestión se convierte en abstracta: ya no son pobres de carne y hueso sino es la mendicidad el problema. También esta constituye una estrategia discursiva para privarlos de un modo sistemático de identidad.

Se reproduce en estos artículos un sistema de creencias en el que la sociedad santafesina se ve a sí misma como un cuerpo social ordenado, con claras jerarquías que implican una distribución de roles y de espacios: por un lado los que gobiernan, ejercen la caridad, instruyen y determinan las *buenas prácticas* que ellos mismos legitiman; y por el otro, los que reciben la acción de estos notables. Entre estos, los mendigos constituyen el sector más despreciado, ya que encarnan lo peor de la sociedad, y esto se traduce en una operación para constituirlos en sujetos con una culpa: la de ser pobres.

Bibliografía

- DUSSEL, Enrique.** “Europa, Modernidad y eurocentrismo” en LANDER, Edgardo (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2003.
- MAURO, Diego.** “De la prensa de círculo a los albores de la prensa comercial (1850-1910), en BARRIERA, DARÍO (dir) *Nueva Historia de Santa Fe*, T. 6. Rosario, Prohistoria–La Capital., 2006.
- PAULI, María Gabriela.** “*La cabeza piensa y ordena y los brazos ejecutan...*” *Representaciones sociales de la elite santafesina a comienzos del siglo XX*. UCSF, 2017.
- PAULI, María Gabriela.** *Sociedad y cultura en la ciudad de Santa Fe a principios del siglo XX. Análisis del imaginario sociocultural explícito e implícito en el discurso periodístico del lustro 1900 – 1905*. Tesis de Doctorado, defendida el 10/8/2015, USAL.
- VASILACHIS De GIALDINO, Irene.** *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona, Gedisa, 2003.

Fuentes

- AGPSF. *Unión Provincial*. Martes 29 de mayo de 1900. Año VII, N° 1829. Rollo 540.
- AGPSF. *Unión Provincial*. Sábado 4 de agosto de 1900. Año VII, N° 1883. Rollo 541.

Las paredes que nos hablan

MAESTRANDA PROF. LIDIA QUINTANA

lidiaqr1364@ gmail.com

ISFD N° 54 “Srta. Victoria Olga Cossettini” de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires- AMET
(Asociación de Magisterio de Enseñanza Técnica de la provincia de Buenos Aires)-Foro Educativo
“Arturo Jauretche” de Florencio Varela (provincia de Buenos Aires)

Resumen

El presente trabajo pretende bucear de manera exploratoria sobre los significados de las representaciones visuales plasmadas en el espacio público de paredes en edificios y plazas en diversas zonas de circulación masiva (en Florencio Varela, Quilmes, Bernal, Berazategui, La Plata y Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Entendiendo que estos espacios manifiestan territorios simbólicos donde se visibilizan luchas por la hegemonía cultural, se seleccionan para el análisis casos a los fines de describir las diferentes tensiones desde el dominio de lo imaginario como lenguaje que recorre los campos político, ideológico, cultural y social.

Se analizan mensajes explícitos e implícitos en inscripciones e imágenes de las paredes intentando rastrear orígenes y actualizaciones en el trasfondo de sus consignas.

Con relevamiento fotográfico, filmico, análisis bibliográfico, entrevistas seleccionadas se plantea un primer acercamiento a la temática que pretende enlazar historia, cultura, política, arte y lenguaje.

Se parte de las preguntas: “¿Cómo se expresan en imágenes las tensiones sociales, del poder y la cultura en la Argentina post-dictadura? ¿Qué continuidades y rupturas se observan en las consignas materializadas en imágenes? ¿Qué “nuevos” y “viejos” sentidos se transmiten?

Palabras claves: representaciones/murales/poder/cultura

Habitamos los espacios... Los espacios nos habitan... ...caminamos cotidianamente por lugares que nos resultan muy conocidos pero quizás también ignorados...

Si en un diálogo imaginario preguntáramos a diversas personas, de distintas edades, condiciones sociales, de género o de ocupación sobre el significado de lo que ven inscripto en paredes de edificios públicos, casas y otros espacios públicos nos llevaríamos unas cuantas sorpresas...

Explorar sobre los mensajes explícitos e implícitos de las marcas que impregnan el territorio de ciudades del Conurbano Bonaerense-en este caso- resulta un ejercicio de indagación donde se cruzan imaginarios, representaciones y memorias de generaciones, de seres anónimos y personajes emblemáticos junto a las concepciones de los artistas comprometidos en hacer visible aquello que no se expone a la vista y a la reflexión en espacios abiertos y de continuo movimiento.

El presente trabajo pretende bucear de manera exploratoria sobre los significados de las representaciones visuales plasmadas en el espacio público de paredes en edificios y plazas en diversas zonas de circulación masiva (en las localidades de Florencio Varela, Quilmes, Berazategui y Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Entendiendo que estos espacios manifiestan territorios simbólicos donde se visibilizan luchas por la hegemonía cultural, se seleccionan para el análisis casos a los fines de describir las diferentes tensiones desde el dominio de lo imaginario como lenguaje que recorre los campos político, ideológico, cultural y social.

Se analizan mensajes explícitos e implícitos en inscripciones e imágenes de las paredes intentando rastrear posibles orígenes y actualizaciones en el trasfondo de las consignas.

Con relevamiento fotográfico, filmico, análisis bibliográfico especializado, entrevistas seleccionadas se plantea un primer acercamiento a la temática que pretende enlazar historia reciente, cultura, política, arte popular y lenguaje.

Se parte de las preguntas iniciales, a saber: ¿Cómo se expresan en imágenes las tensiones sociales, del poder y la cultura en la Argentina post-dictadura en clave de historia local?, ¿Qué continuidades y rupturas se observan en las consignas materializadas en imágenes? ¿Qué “nuevos” y “viejos” sentidos se transmiten?

Los primeros pasos... a modo de introducción...

“La cultura es elaborada colectivamente por las masas con su diaria actividad creativa. En tanto objetivación de ella, el arte es también, en última instancia, una elaboración creativa...La actividad creativa de las masas se ejerce en el trabajo cotidiano y en las formas concretas que éste asume. El trabajo social concreto es, pues, la fuente de toda cultura, ya que

tituye el elemento condicionante fundamental de los hábitos de vida y pensamiento de los trabajadores...” (Carpani, 2010: 61).

Desde la mirada sólida y comprometida como sus murales Carpani nos ofrece una visión explícita de las múltiples relaciones entre la cultura obrera, popular, el quehacer creativo del artista en su rol de mediador e intérprete de las aspiraciones y las luchas de los trabajadores junto a la consolidación de un modelo político revolucionario.

Bajo esta mirada, arte y política se entrelazan plasmando ideologías, formas de lucha y de acción concreta sobre la realidad.

Y precisamente en los muros, en ese espacio concretizado en las paredes a la vista de los transeúntes, caminantes, conductores de la ciudad o de los suburbios es donde se de-muestra a modo “agigantado”, en escalas mayores las figuras y escenas que emergen para interpelarnos...rostros, cuerpos, elementos emblemáticos de lucha, personajes populares o anónimos, semblantes y miradas que intentan en la síntesis de la obra -aparentemente quieta y helada de una composición visual – transmitir representaciones e imaginarios plenos de memoria y actualidad...

Este trabajo se presenta como un primer abordaje en el análisis de una serie de murales localizados en tres distritos del Conurbano Bonaerense (Florencio Varela, Quilmes, Berazategui) y en una ciudad capital (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Los murales fueron seleccionados teniendo en cuenta un criterio de contenido temático-representacional, es decir, que su composición explicitara por un lado un mensaje sociopolítico definido (desde enfoques ideológicos, partidarios, de género) pero que a su vez trasuntara otras posibles lecturas desde visiones sociológicas, históricas y de memoria social.

A partir de una breve descripción de la ubicación y composición de los murales, nos detendremos en el análisis interpretativo de los sentidos que dichos dispositivos culturales transmiten a fin de intentar responder a las preguntas iniciales.

Delimitamos el nivel de análisis señalando algunos aspectos del contexto que pueden significar puntos de anclaje que posibiliten la interpretación acompañados con categorías conceptuales aportadas por la indagación bibliográfica.

El trabajo de campo también se amplía con el relevamiento fotográfico in situ.

El alcance de la presente indagación no se detiene en los aspectos materiales creativos ni técnicos de las obras ni en las emociones que las mismas despiertan en la subjetividad de sus destinatarios.

Iniciando el camino...

El espacio público es un componente de integración social resultado de procesos históricos, económicos, políticos y sociales que refuerza nuestra identidad en nexos con otras generaciones. Las calles y los espacios públicos imponen un sistema de relaciones dentro de un marco locativo de inmediatez.

En este sentido, dentro de este sistema social de relaciones, la obra mural se caracteriza por su acceso comunal, con la ciudad como trasfondo, siendo que también participa de un espacio arquitectónico y tiene como soporte el muro al que está íntimamente unido.

Por lo tanto, el mural no sólo se refiere a la obra en un muro sino también a una estructura interna de composición que sostiene formas y se encuentra vinculada con el entorno. Es una “película quieta” con relato y guión (Di María, 2012).

El soporte de los murales se fundamenta en su condición de objeto visibilizado, donde se vuelca intencionalmente un mensaje que trasciende el simple juego de figuras y donde es posible rastrear marcas que mediatizan estéticamente un clima social. Resulta por ello un objeto o artefacto cultural.

En este caso el mural es considerado **portador de mensajes** que pueden ser decodificados y analizados desde diversidad de perspectivas de las Ciencias Sociales.

En este trabajo se privilegia la posibilidad de abrir lecturas que nos aportan visiones y miradas que nos remiten a la memoria, la historia y la cultura.

Las paredes que nos hablan de memoria, generaciones, identidad y lucha

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires nos ofrece- como una de las capitales más reconocidas de Sudamérica- todo el espectáculo de urbe actual: conglomerado dispar donde se aprecian todas las posibilidades y contradicciones del sistema económico-social imperante. Ciudad dinámica, desigual, con múltiples rostros...

Como Ciudad-Puerto que ha marcado la historia del país desde su centralidad política, social y económica, sus murales también van sintetizando diversidad de etapas y experiencias sociales.

A continuación analizaremos un caso seleccionado por su temática y despliegue en el mensaje.

En una pared lindante al edificio de la organización Tupac Amarú entre en las calles México y San José, en CABA, en una plaza con rejas se encuentra una serie de murales que rescatan la memoria de lucha de los pueblos, desde los originarios hasta las experiencias de las revoluciones en Cuba, Chile y Venezuela, con imágenes potentes de actores políticos y escenas colectivas con mucha densidad en su representación. Sus autores corresponden a colectivos de artistas de la zona que se agrupan para componer y elaborar sus producciones.

Uno de dichos murales alude a la Corte de Descolonización de la ONU (Organización de las Naciones Unidas); con fecha “19/06/12” (de autoría colectiva cuyos nombres de pila se advierte en el margen inferior derecho de la fotografía).

En su composición se observan, de izquierda a derecha, las figuras del Che Guevara, el general San Martín y el personaje del gaucho Rivero.

A continuación, la imagen de la ex presidente argentina Cristina Fernández de Kirchner en actitud de señalar con su mano derecha hacia adelante, envuelta en la bandera nacional; ella ocupa un área con el trasfondo de América Latina (de México al sur).

En el centro se atisba la silueta roja de las Islas Malvinas con dos manos que continúan abiertas hacia abajo con ríos de sangre corriendo entre las olas de un mar estilizado.



Imagen 1: Mural situado en San José y México en CABA

Dentro del mismo marco hacia el fondo se observan plataformas de extracción petrolífera y peces hundidos junto al ícono de la ONU.

En el lateral derecho sobresale la figura del águila rapaz de cabeza blanca, (símbolo de los Estados Unidos) en actitud agresiva y debajo de ella, protegidos por sus alas abiertas, una escena con cinco personajes; dos de ellos militares, otro civil con actitud de complicidad (detrás tan complacido en su semblante como los militares). Debajo de ellos, un hombre joven con sus ojos vendados, “tabicados”, en actitud yacente, acompañado por una mujer madura en actitud de rezo y de imploración mirando al cielo...

A treinta y cinco años de la Guerra de Malvinas, este mural manifiesta en contraste presente-pasado la actualización (en la agenda política y pública) de la reivindicación argentina sobre nuestras islas en clave latinoamericana.

Las representaciones de la continuidad histórica de la **lucha por la soberanía** está encarnada en la línea de referentes históricos de los Siglos XIX, XX y XXI contrastado con el autoritarismo militar que costó la vida de los jóvenes.

La trilogía de referentes históricos del lateral izquierdo (San Martín, Rivero, el Che) contrasta con la trilogía de golpistas cívico-militares del sector derecho de la composición. Además los jóvenes no son representados como soldados sino como víctimas ciegas, sacrificadas junto al dolor de sus familias (representadas por la mujer que suplica mirando al cielo).

Las manos ensangrentadas en alusión a la explotación actual de las Islas en sus recursos naturales (petróleo, gas, pesca) son equilibradas en su composición descendente por la mano de Cristina Fernández de Kirchner señalando (¿al futuro? ¿o quizás en actitud contestataria a la agresividad de la potencia del Norte?) dentro de una dinámica simbólica mural que actualiza la confrontación América Latina-Estados Unidos en una clara interpretación sintetizada en la consigna de la lucha anti-imperialista.

La continuidad está dada por la permanencia de la lucha tanto a nivel diplomático (Asamblea y Consejo de Seguridad de la ONU) como de la **memoria** que recuerda una guerra inútil bajo una dictadura pero que a su vez, reivindica la defensa de nuestra soberanía.

Este mural patentiza el mensaje de que Malvinas sigue siendo una causa argentina y latinoamericana en- marcada en el relato “Patria sí, Colonia no”

Otro ejemplo de mural con representaciones alusivas al **rol de la juventud** lo encontramos en la misma plaza (autores: L. Quike, K. Meneses y J. Ambrosio, fechado en octubre de 2013).



Imagen 2: “La juventud tiene que asumir su responsabilidad histórica”

En este caso como continuadora de la lucha popular enaltecida en figuras potentes y macizas (que recuerdan a los obreros de Carpani) donde se invocan las figuras de los revolucionarios campesinos mexicanos, al líder chileno socialista Dr. Salvador Allende. Ellos están acompañados del pueblo sometido, de rasgos mestizos, junto al pueblo originario (mapuche) con los símbolos de la paloma, la rosa, los instrumentos de trabajo en las manos. Esos seres anónimos quienes con sus rasgos jóvenes y endurecidos se sintetizan en el grito y las manos apretadas...

Son manos en alto o empuñando simbólicamente un pincel, un martillo, una rosa; son manos que en su búsqueda desde lo colectivo (juntos, aglutinados, mirando en todas direcciones) parecieran afirmarse en su **identidad** campesina, trabajadora, intelectual pero por sobre todo militante...

La inscripción en la parte superior derecha denota claramente una consigna: “LA JUVENTUD TIENE QUE ASUMIR SU RESPONSABILIDAD HISTÓRICA-Allende-Universidad de Guadalajara-México, 2 de diciembre de 1972”.

La bandera chilena junto a la mexicana encuadran el mensaje dentro de los procesos nacionales de liberación unido a la alusión a la lucha por “La libertad a los presos mapuches”.

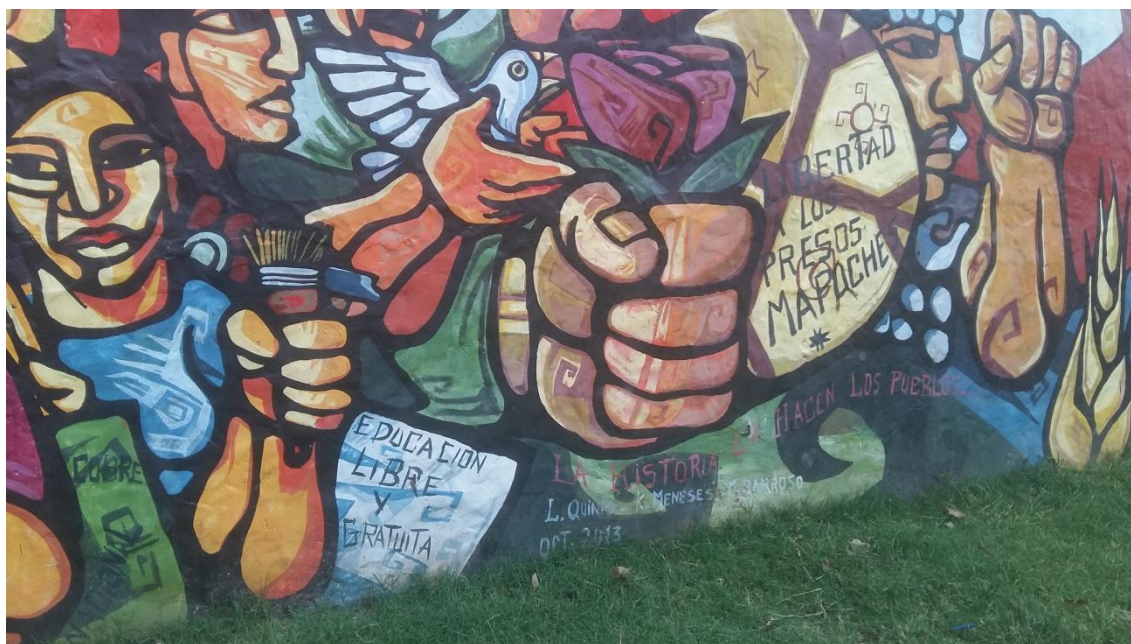


Imagen 3: "Educación libre y gratuita" - "La historia la hacen los pueblos", "libertad a los pueblos mapuches"

En este mural aparecen en plenitud simbolismos donde se entrecruzan el llamado a la juventud como depositario, continuador y agente histórico de liberación, donde las luchas por el trabajo, la educación y la libertad se plasman en contornos definidos, colores vivos que contrastan con los tonos oscuros de los obreros de Carpani. La predominancia cromática de colores más las consignas específicas "LA HISTORIA LA HACEN LOS PUEBLOS", "LIBERTAD A LOS PRESOS MAPUCHES" Y "EDUCACIÓN LIBRE Y GRATUITA" parecieran interpelarnos de la vivacidad y la urgencia del sentido misional de sus destinatarios: asumirse los jóvenes como parte del **legado** de generaciones.

Generaciones, géneros, etnias se fusionan en la memoria de dos experiencias históricas (Revolución Mexicana de 1910 y gobierno socialista democrático en Chile entre 1970 y 1973) que en este mural se actualizan en el espacio público de una plaza céntrica en CABA.

Como Carpani sostiene en *La política en el arte* el factor ideológico ensancha el poder comunicativo de las representaciones: "Si (...) consideramos la parte consciente, racionalizada del contenido de la obra artística, expresada a través del tema, veremos que las posibilidad de gravitación del arte sobre la sociedad se amplían considerablemente. En efecto, al introducir en su estructura un elemento ideológico, ensancha y enriquece su poder comunicativo, haciéndose vehículo de ideas sin que ello menoscabe en lo más mínimo sus cualidades específicas." (p.50)

Es decir, la obra sin desmedro de su calidad, se abre hacia un **discurso** en este caso combativo y militante, dando **sentido histórico** a procesos latinoamericanos que han dejado impronta en el imaginario colectivo (luchas de los pueblos originarios, luchas campesinas, luchas de clase, internacionalismo)

Los jóvenes desde las consignas, los rostros, el mensaje son comprometidos como **negociadores de una memoria popular**, latinoamericana que busca reactualizarse.



Imagen 4: "Chávez se hizo pueblo" consigna este mural

Bajo la consigna "CHAVEZ SE HIZO PUEBLO" en este mural se aprecia, en la figura lateral izquierda, una mujer sonriente que mira hacia adelante sosteniendo entre sus manos a niños y niñas quienes, a su vez, rodean al Comandante Hugo Chávez tras la bandera tricolor de la República Bolivariana de Venezuela junto al trasfondo de las casas de los cerros caraqueños con haces de estrellas.

Sobre el ángulo inferior izquierdo una niña en blanco y negro tiene entre sus manos una de esas lanzas con la estrella roja (de la Revolución Socialista).

Aquí la **alteridad** es puesta en una composición simple y directa, Otro (Chávez, militar, clase media, alfabetizado) se hizo un Nosotros (pueblo) continuando en el futuro de los niños y niñas.



Imagen 5: Mural "intervenido con graffiti"

Con otro lenguaje, la identidad y alteridad se da en este mural donde un niño con pasamontaña (representando la figura de los zapatistas seguidores del Subcomandante Marcos) busca las raíces de un robusto árbol- metamorfosis de un originario quien con gesto adusto mira (nos mira) con su lanza en mano.

Composición y mensaje de fuerte connotación generacional (hombre-niño), histórica (luchas de pueblos originarios continuada por el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional en México) que fortalece una memoria ancestral y una lucha actual protagonizado (sin fondo) por dos seres invisibilizados (el indio incivilizado, el niño desprotegido). Denuncia de un sistema de explotación y mensaje de continuidad de las luchas.

El color unívoco, la composición simple... pleno de simbolismo en el árbol erigido cuyas raíces son buscadas por el futuro representado en el niño-futuro.

Seguimos recorriendo: desde la multiplicidad de identidades

En la localidad bonaerense de Florencio Varela, el espacio público presenta diversidad de marcas artísticas como la Iglesia de San Juan Bautista, el edificio

cipal, la escuela primaria más antigua, bustos y esculturas (al bombero voluntario, a las Madres de Plaza de Mayo).

En los últimos años del siglo pasado, con motivo de las políticas de Estado enmarcadas en las consignas de Memoria, Verdad y Justicia, junto a la tarea de diversos organismos de Derechos Humanos surgieron algunas controversias alrededor de las re-nominaciones de sitios y lugares de la localidad.

Tal el caso, de la actual Escuela de Educación Técnica Nro. 2 que fuera renombrada desde el año 2005 como “Rodolfo Walsh” (militante, periodista, combatiente de la Organización Montoneros, asesinado en 1977) siendo su nombre anterior el de “Gral. Pedro Eugenio Aramburu” (ex presidente de facto entre 1955y 1958, fusilado por la Organización Montoneros en 1970).

Resulta muy interesante analizar el despliegue de una selección de frases que acompañan las paredes del establecimiento educativo que cuenta con dos cuerpos (uno donde se cursan las materias denominadas “teóricas” y otro cuerpo lindante de edificio donde se encuentran los talleres). Dichas frases de Walsh aluden al compromiso militante unido a la historia y la memoria. Los autores fueron distintos grupos de alumnos coordinados por los docentes de Educación Plástica bajo los lineamientos de un proyecto institucional del año 2007.



Imagen 6: EEST N°2 de Florencio Varela (vista exterior sobre calle Parrillo)

Esta descripción alcanza un sentido más comprometido si se compara con una escuela secundaria no técnica que se halla enfrente de la EEST Nro.2. Se trata en

este caso de una escuela que presenta graffitis en sus paredes (inscripciones con iniciales, ligadas a los propios adolescentes que las escribieron) y un mural lateral, de pequeñas dimensiones, sobre Malvinas el que fuera elaborado dentro del Programa de “30 murales por Malvinas” en el año 2012 a iniciativa del Municipio.



Imagen 7: EES N°7 vista exterior (sobre calle Sallarés)

Otra pared, en la esquina sudeste, rescata la alegría futbolera por el ascenso del equipo local Defensa y Justicia; “GRACIAS JUGADORES-EL PUEBLO DE FCIO. VARELA”.



Imagen 8

¿Qué nos plantea esta comparación? En un ámbito espacial tan transitado como la calle Parrillo, lindante al centro de la localidad varelense, se visibilizan al mismo tiempo formas y mensajes que atraviesan la memoria nacional, regional y local. De la dictadura a Malvinas, del Nunca Más al triunfo histórico del equipo futbolístico local el espacio plasma en su lenguaje, las múltiples huellas de un pasado tan cercano para sus habitantes como casi desconocido por las nuevas generaciones...

Las paredes que nos hablan de miedo, incertidumbre y alteridad

Los espacios públicos manifiestan territorios simbólicos, de visibilización de aquello que permanece oculto o pasa por alto desde el sentido común. También materializan momentos particulares de la cultura de una localidad, una región, o marcos de mayor territorialidad.

Desde los comienzos las diversas culturas han plasmado sus proyectos, ideas, logros y fracasos en soportes de materialidades múltiples; los diversos actores históricos (individuales, colectivos, el Estado, etc.) han dejado manifestado continuidades y rupturas en el devenir de los procesos sociohistóricos a través del tiempo.

La confianza y el entusiasmo tanto como los climas de violencia y escepticismo se plasman en representaciones que aluden a lo individual en clave de colectivo social.

Así la Revolución Cubana abrió posibilidades de superación de las condiciones estructurales de pobreza y marginalidad de amplios sectores contra los proyectos desarrollistas que enunciaban el gradualismo y el progreso programado desde los organismos financieros internacionales...

Este discurso de transformación total desde las raíces mismas de la sociedad, propio de los sesenta y setenta llevaron el sello de la

“utopía, entusiasmo, experimentación, internacionalismo, pero también compromiso, politización, violencia...La marca de la política fue, desde mediados de los sesenta, una condición de legitimidad tanto en el campo cultural como en el artístico...” (Andrea Giunta, 1999: 96)

Tanto los murales de CABA como los ubicados en Florencio Varela plasman un lenguaje de contenido contestatario, apelando a imágenes y palabras que buscan un cambio en las conciencias donde las tensiones entre el poder hegemónico que ex-

plota (militares, sistema financiero, imperialismo norteamericano) es contrarrestado por la unidad de clases (campesinos, obreros, estudiantes), de etnias (pueblos originarios, mestizos, blancos), de géneros y grupos etarios (mujeres, niños, niñas).

La realidad artística enunciada se representa como campo para la reflexión y también para la acción. Los ejemplos de las revoluciones latinoamericanas de los siglos XIX y XX hasta las actuales (revolución chavista) sirven de denuncia de situación objetivas de apropiación territorial (usurpación de las Islas Malvinas), de explotación social y económica (campesinos, obreros), de sufrimiento colectivo (pueblos originarios, infancias y juventudes)

En este nivel de análisis parecieran estas obras una continuidad optimista de las utopías de los sesenta y setenta. Sin embargo, el discurso postmoderno ecléctico, pesimista, de derrumbe de certidumbres, de auge del mercado, del “fin de la Historia” propio de finales de los ochenta y durante la década de los noventa del siglo pasado también han dejado sus huellas en las tendencias más introspectivas, más expresionistas y abstractas.

La temática de la identidad se plantea desde otra vía expresiva que confluye con los contenidos populares de algunos de los siguientes murales analizados (Cruce de Florencio Varela, Madres de Plaza de Mayo en Quilmes).

Al ideario incuestionable de la militancia de los setenta se opone la muestra de sentimientos, emociones y dolores reflejando el horror de los años de plomo, las crisis económicas y la inestabilidad política de los años del alfonsinismo más la etapa de disolución de lazos sociales con el menemismo.



Imagen 9: Mural de la artista Natalia Gómez sobre Abuelas de Plaza de Mayo en el paredón externo de la UNQUI)

En el mural de la artista Natalia Gómez (ubicado en el paredón externo de la Universidad Nacional de Quilmes con vista a la Autopista Buenos Aires-La Plata) ya no se muestran rostros, ni cuerpos enteros. Los pies en actitud dinámica de marcha, pies que denotan edades, generaciones, dolor...ni manos ni miradas indicando un camino...ni líderes ni referencias históricas...

Aquí la identidad y la memoria adquieren corporeidad en esos pies que continúan caminando en la búsqueda de la justicia, de las respuestas debidas y del futuro...Estas y otras cuestiones nos interpelan en sencillos trazos y colores vivos que invitan a la reflexión “Abuelas de Plaza de Mayo” como pasos en la misión de encontrar a los hijos de sus hijos...

Prevalecen imágenes donde el cuerpo se muestra quebrado, tensionado interna y externamente, presa del miedo y la incertidumbre frente a la marginalidad, la pobreza, la emergencia ecológica... seres divididos, separados de los relatos que lo unían a lo colectivo.

Los cambios profundos de los noventa, con la imposición de valores de fe ciega en el mercado por encima de las relaciones de solidaridades sociales, la crisis del 2001 y sus secuelas también se plasman en las representaciones desde una actitud crítica.

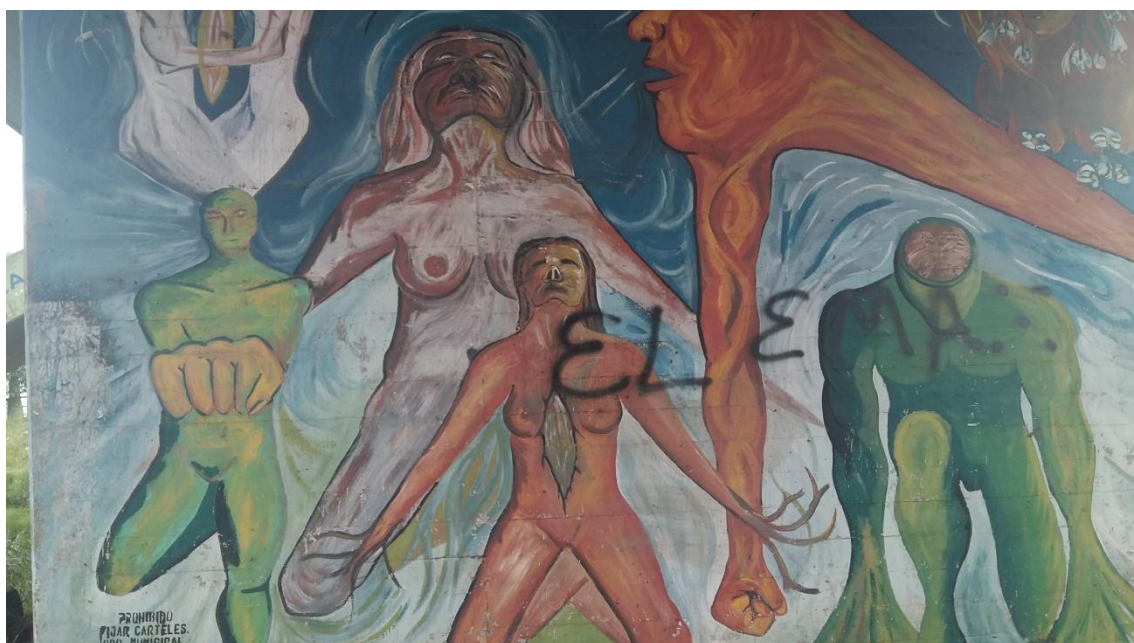


Imagen 10: Serie de murales ubicados en Puentes en Cruce Florencio Varela

A continuación una selección de la serie de murales ubicados en el puente en el Cruce Varela (Ruta 2) nos aportan algunas señales representativas de otros modos de plasmar visiones de la realidad de época (grupo de alumnos de la Escuela de Arte)

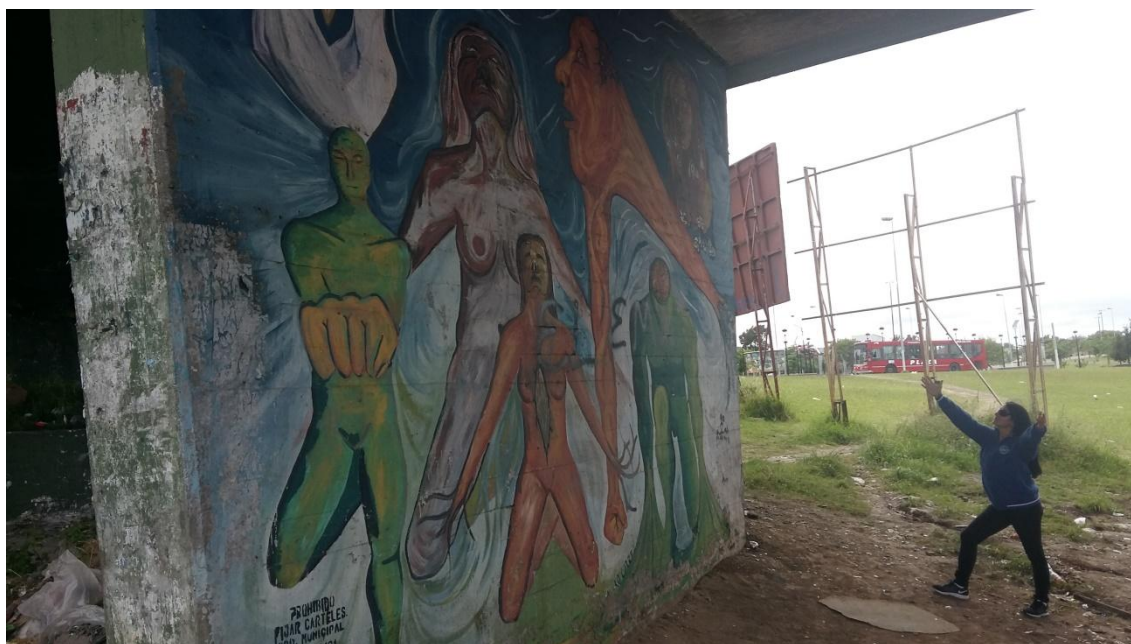
La obra arquitectónica fue construida durante la etapa del Terrorismo de Estado formando parte del proyecto de puentes y autopistas durante la gestión del General Cachiattore.

Los murales formaron parte de un proyecto colectivo de artistas locales que volcaron en sus obras distintas formas expresivas dentro del clima de época de fines de los noventa y principios nuestro siglo.



Imágenes 11 y 12: Mural en puentes en Cruce Varela

Este mural refleja en primer plano el advenimiento del cuerpo como lenguaje, cuerpos vigorosos, afirmados, con los puños cerrados algunos (en actitud de fuerza) con una metamorfosis hacia la raíz que nos identifica con nuestra tierra, nuestro hogar...cuerpos que se unen y se fusionan (como la pareja que con las manos confundidas originan un círculo de energía humana) y también cuerpos sintetizados en el rostro de perfil que se estira hacia abajo en un tronco-brazo y hacia el costado como proyectándose ...



Esta narrativa de cuerpos no nos hablan desde un guión colectivo que debe continuarse; no aparecen actores históricos conocidos. Sus rostros apenas son delineados e inclusive se muestra el cerebro a cielo abierto... todas las figuras se inclinan o miran hacia algún horizonte sin pasado...

Aquí el relato se construye alrededor de una **metáfora detransformación** desde y hacia el interior.

En este Nosotros que nos mira y nos invita a una metamorfosis no como continuidad de un legado histórico (sintetizado en los antiguos héroes, en los líderes carismáticos o en los colectivos de clase o etnia) sino una vuelta a las raíces...

El advenimiento de los gobiernos de Néstor y de Cristina Kirchner significó una ruptura frente a los paradigmas neoliberales. En más de una década de gestión, los diversos ciclos económicos, las movilizaciones sociales, las políticas de renacionalización de diferentes servicios anteriormente privatizados

(Aerolíneas Argentinas, YPF, sistema jubilatorio), la implementación de programas de inclusión social junto a la creciente polarización político-ideológica, la inestabilidad económica nacional e internacional, los conflictos al interior del propio espacio político peronista se manifestaron como parte de las marcas sociales que perfilan nuestro actual presente. Todo esto, entre otras variables, hacen a continuidades y rupturas dentro del campo simbólico donde el arte se constituye en lenguaje privilegiado de construcción.



Imagen 13: Mural en Avenida López Escribano, zona de Zeballos, en Florencio Varela



Imágenes 14 y 15: Etapa de elaboración del mural y finalización



En este mural colectivo realizado por la agrupación “La Cámpora” dentro del Frente para la Victoria en el distrito de Florencio Varela se aprecia un trabajo colaborativo sobre la **memoria como aprendizaje y transmisión** (Jelin, 2002).

La apelación a las figuras de Tupac Amarú (líder de la revolución indígena contra la dominación española en el Virreinato del Perú en 1780), del mariscal paraguayo Francisco Solano López (protagonista de la única experiencia de autonomía político-económica fuera del ciclo liberal hasta la Guerra de la Triple Alianza) tejen una **narrativa** junto a la ronda de Madres de Plaza de Mayo (manifestación de resistencia en plena dictadura cívico-militar) y al acto emblemático de la bajada del cuadro de Videla ordenada por Néstor Kirchner.

Este “friso narrativo” tiende puentes interpretativos entre las experiencias de resistencia y lucha contra sistemas de dominación en los siglos XVIII y XIX junto a la consigna del “Nunca Más” centralizado entre los años “1976” y “2014” (año de realización del mural).

La invocación a experiencias históricas sintetizadas en liderazgos individuales y/o colectivos marcan la idea de continuidad de procesos reivindicatorios donde la identificación con actores y procesos considerados significativos está en el centro del mensaje. Su tamaño visible, su ubicación al costado de una línea férrea y de una

avenida muy transitada visibiliza la intención de sus autores: mantenernos en alerta del legado y el compromiso que otras luchas pasadas (que implicaron dolor, entrega, sacrificio) nos imponen porque el autoritarismo, la desigualdad y la injusticia continúan...

Se plasma la idea de continuidad de idearios y de acción teniendo referentes que han “marcado” un camino que la posteridad (quienes se asumen como continuadores de la lucha) continuarán...

Aparece el **“deber de memoria”** (Jelin, 2002) visible en rostros (Solano López, Tupac Amarú, Kirchner), en símbolos (pañuelos blancos, pirámide de Mayo, cuadro bajado por un jefe militar), en referencias (los nombres de los líderes pasados y de la misma agrupación que toma el nombre del representante de confianza de Perón, Héctor J. Cámpora). Este deber y continuidad del legado se sintetiza en el **“NUNCA MÁS”** que encabeza el mural.

“La Cámpora” es una agrupación que nuclea mayoritariamente a jóvenes que se reconocen en esta continuidad...

La cuestión de género podría ser objeto de lectura: mujeres vistas desde un núcleo de identidad tradicional: Madres, Abuelas. Su carácter de género también se manifiesta en rituales como pañuelos y pañales, fotos y flores (Jelin, 2002:104).



Imagen 16: Mural ubicado en calle Estados Unidos, barrio Chacabuco, Florencio Varela



Imagen 17: “El que murió peleando vive en cada compañero” Mural elaborado por Movimiento Evita en Florencio Varela (sin fecha ni ubicación)

Estos dos ejemplos de murales llevan la legitimidad de grupos militantes que enuncian continuidades con la mirada de la lucha desde un espacio ideológico, político y social tan complejo como el peronismo.

Los referentes son convertidos en verdaderos íconos en esta empresa: alusiones a un sentido de acción bajo la bandera (otro ícono de nacionalidad), “victoria”, “pelea”, “compañero”. Se establece ese puente temporal donde el proyecto político inaugurado el 17 de octubre de 1945 con el pueblo obrero reclamando la libertad de su líder es continuado por el sacrificio de otro político del mismo espacio bajo otro contexto biográfico individual.

Nótese que se alude a una fecha de consecuencias colectivas (el “Día de la Lealtad” peronista del 17 de octubre) y otra fecha biográfica (nacimiento y muerte de Kirchner).

La JP (Juventud Peronista) y el Movimiento Evita locales ratifican los liderazgos conmemorando en imágenes y fechas a sus figuras emblemáticas dentro de un movimiento cuyo creador sentenció “Mi único heredero es el Pueblo”...

Las representaciones de liderazgos refuerzan la subjetivación de proyectos que se encarnan en sus líderes quienes llegan hasta el sacrificio (“El que murió peleando...”) pero a su vez se reencarnan en quienes asumen ese proyecto como continuadores (“vive en cada compañero”).

En una actualización del **lazo generacional** el proyecto político se trasmuta en proyecto histórico inconcluso (“hasta la victoria siempre”...consigna de izquierda...).

Lo individual se des-dibuja en lo colectivo; los marcos históricos son reforzados en los marcos sociales. La temporalidad se complejiza dentro de procesos de significación y re-significación subjetivos donde los individuos y grupos se orientan y reorientan en “esos pasados recogidos en los espacios de experiencia y de los futuros incorporados en horizontes de expectativas” (Jelin, 2002: 13).

Los nuevos tiempos

La autora Saskia Sassen plantea la nueva arquitectura organizativa en esta etapa de globalización partiendo de la premisa que “las condicionalidades de un sistema global se insertan en distintos territorios e instituciones, y por lo tanto, atraviesan estructuraciones específicas en cada país” (Sassen, 2005:24)

Aparecen estructuras múltiples y específicas de lo global a través de los flujos transfronterizos de capital, bienes e inversiones. Los resortes claves del Estado-nación históricamente contruidos se debilitan o redefinen (normativas, políticas de flexibilización que favorecen la inserción en mercados globales a expensas del mercado interno, pérdida de dominio sobre el territorio).

Se produce la paulatina adaptación estatal a los intereses de empresas e inversores extranjeros con un nuevo orden institucional privado. El Estado no es único actor, se modifica el alcance de su autoridad con posibilidades de profundizar el déficit democrático por cuanto el capital domina las decisiones por sobre los consensos.

En esta arquitectura del poder, las dinámicas globales se articulan sin mediación en la escala local junto con procesos de desnacionalización del poder estatal generando variedad de negociaciones (Sassen, 2005). Además se genera la **metáfora de una nueva estratificación emergente** entre “los de arriba” y los de “abajo” consumidores y consumidos en “dos mundos, dos percepciones del mundo, dos estrategias” (Baumann, 1999).

Nuestra sociedad es una Sociedad de Consumo donde “la formación que brinda la sociedad contemporánea está dictada, ante todo, por el deber de cumplir la función de consumidor” (Baumann, 1999: 3).

En esta sociedad signada por la movilidad, la estratificación, la fabricación de deseos efímeros destinados a ser satisfechos instantáneamente para crear otros nuevos...no estamos todxs incluidxs.

La lógica que libera al capital de las ataduras del espacio territorial de las naciones revela dos mundos comunicados: el de los que acceden a todos los beneficios del consumo y de aquellos que como vagabundos resultan consumidores defecuosos y necesariamente marginados (migrantes ilegales, refugiados, etnias desplazadas de sus tierras, colectivos sociales marginados, minorías religiosas, etc., etc.)

En nuestro país, la actual coyuntura de crisis se expresa en el clima de tensión social tras los casi dieciocho meses del gobierno de Mauricio Macri.

Este mural que data del 2016 manifiesta con énfasis la dicotomía político-social e ideológica.



Imagen 18: Mural ubicado en Avenida Callao en CABA

Se retoma la **narrativa de luchay resistencia**: las figuras aguerridas de los pueblos originarios, los obreros, las Madres de la Plaza incluyendo al mismo Sol Incaico con el fondo de la bandera argentina. Son los rostros de Carpani, de la Plaza cercana a la sede de la Tupac Amaru...junto al rostro de un niño-nieto de desaparecidos...



Imagen 19: Otro aspecto del mural

Las consignas de “AMÉRICA LATINA-AHORA O NUNCA”, “40 años-NI OLVIDO NI PERDÓN” sostienen el mensaje de confrontación contra el enemigo interno y externo. Ellos son las aves rapaces de los capitales financieros sin Patria (los “fondos buitres”) y de la potencia imperialista (Estados Unidos) que conducen detrás al Estado...

Estado que está representado por el presidente como un títere que obedece a empresas y compañías cuyos CEOS conforman el equipo ministerial.

“El Estado-nación es un actor clave y, a la vez, un orden institucional en juego en la articulación de lo global con lo nacional y lo subnacional” (Sassen, 2005:24).

Este mural reactualiza la convocatoria a la resistencia desde lo colectivo, las luchas entre la inclusión/exclusión, identidad nacional y continental/sometimiento extranjero, memoria/olvido, soberanía/dependencia donde se reeditan los conflictos de poder históricos.

Recordemos la visita del entonces presidente Obama a Buenos Aires, la política de negacionismo del genocidio y del terrorismo de estado junto al impacto de las medidas de reducción de trabajadores, desempleo, política tarifaria a manos del ministro Aranguren, ex CEO de una de las transnacionales identificadas en la obra que se analiza.

En el mural aparece como marca la identificación de ATE (Asociación Trabajadores del Estado) frente al primer mandatario del propio Estado...

Desandando el camino...

A lo largo de la descripción y el análisis de los murales seleccionados se ha intentado un primer acercamiento a las representaciones e imaginarios que subyacen.

En todos los casos el arte mural es tomado como mediación para comunicar mensajes desde la militancia política o bien desde la estética de la emoción.

Las problemáticas de la identidad, la memoria, la alteridad están representadas en la continuidad de la lucha de los pueblos por su liberación.

La militancia desde el rescate de experiencias colectivas (rebeliones indígenas, Madres de Plaza de Mayo, movimientos obreros, movimientos latinoamericanos) se afianza en un despliegue narrativo que invoca el testimonio, la denuncia y la esperanza en la opción por la que se lucha.

Aparece la “estética de la des-aparición” (Cenci, 2016) unido a un arte que busca ser des-alienante (Carpani, 2010).

Estética que hace aparecer a los negados: los no-europeos, los no-modernos, no-especializados, no-sexuados quienes dan forma, emoción y sentido a las luchas por la libertad, la emancipación, la justicia, la igualdad...

Estética que busca no alienar al sujeto que se muestra actor del pasado y hacedor del futuro...signado por conflictos de intereses que denuncia.

Desde la alteridad tanto obreros, mujeres, pueblos originarios, niñas/os son visibles como agentes históricos de cambio junto a líderes emblemáticos de esas luchas (desde Túpac Amaráu reivindicado, Francisco Solano López hasta Cristina Fernández pasando por Perón, Evita, Chávez, Fidel).

La lógica del enemigo se manifiesta en consignas, símbolos y representaciones icónicas que aluden al imperialismo, el autoritarismo, la violación de derechos humanos, la usurpación territorial como parte del repertorio que enlaza la trama.

El componente generacional está presente en los imaginarios de lucha contra la marginalidad, la falta de libertad, la carencia de los derechos más elementales (pan, trabajo, educación, tierra) . Como en hilo conductor el pasado compromete a las jóvenes generaciones en este campo simbólico contra la homogeneización de las injusticias y la explotación a nivel nacional y regional.

Este arte sin autor particular denuncia permanentemente las condiciones de desigualdad y el coloniaje cultural a que son sometidos los pueblos.

El sujeto Pueblo se dignifica en su unidad y su continuidad a partir de la invocación a los grandes momentos que se transforman en relatos para la acción y la

concientización: el alzamiento de Tupac Amará, el 17 de Octubre, la causa de Malvinas, la resistencia de las Madres de Plaza de Mayo, el legado de Allende, Chávez...

Sin embargo, también surgen elementos de ruptura donde las imágenes potentes dan paso al quiebre de signos porque siguiendo a Candau (2008:179) existe un agotamiento de la capacidad de los relatos únicos junto al retroceso de las **memorias unitarias**.

En un proceso general de **individualización** emergen “memorias particulares que reclaman su propia historia” (Candau, 200:180).

Resulta interesante plantear la necesidad de reconocer esas otras memorias y cómo se despliegan en sus ámbitos y espacios particulares (las mujeres narradas desde la perspectiva de género, los marginados, las comunidades de refugiados, etc.).

Frente a las “grandes memorias organizadoras” desde el mito hasta las historias oficiales de las naciones asistimos en el mundo globalizado a la emergencia de “**memorias astilladas**” (Candau, 2008: 18). Caben aquí como ejemplos aquellos murales que reflejan las luchas de ONGs por el medioambiente o aquellos que visibilizan las violencias de género.

Ante el avance de nuevos condicionamientos socio-económicos mundiales y regionales, la memoria y la identidad de un grupo (sus sueños, el sentido de sus luchas, su razón de ser y de ver el mundo) se dispersan y de ahí la necesidad de plasmar un mensaje que trascienda y otorgue permanencia.

Los casos seleccionados no provienen de organismos estatales sino de agrupaciones militantes que proyectan en el espacio público de plazas, puentes u otros sitios su visión frente a un clima de época caracterizado por la incertidumbre, la pérdida de referencias (y referentes) y la movilidad.

Recuperación de viejas consignas que se actualizan en una generación post-tradicional dentro de una cultura postmoderna donde se agudizan las contradicciones del sistema capitalista mundial.

La actualísima etapa inaugurada con el triunfo de la candidatura del empresario-político Mauricio Macri, dentro de un escenario preelectoral (los comicios de renovación parlamentaria en octubre del 2017) nos plantea algunos posibles interrogantes a profundizar desde el enfoque que se ha intentado desarrollar sintéticamente en esta propuesta “Las paredes que (nos) hablan”, a saber:

¿Cómo impactan las condiciones de crisis socio-económica en las reactualizaciones y rupturas posibles en el imaginario social manifestada en los diversos soportes expresivos, entre ellos los murales o paredes en la vía pública?

¿Qué nuevas memorias o memorias particulares se manifiestan frente al declive de las memorias organizadoras?

¿Qué lenguajes expresivos pueden dar cuenta de las tensiones al interior de los grupos sociales desplazados, perjudicados por el contexto?

¿Qué nuevos contenidos se reflejan en las consignas explicitadas en marchas, movilizaciones y en las expresiones culturales visibilizadas en los soportes mencionados? ¿qué posibilidades se manifiestan o intentan manifestarse como memorias astilladas, móviles y plurales?

A modo de cierre provisorio, estas y otras cuestiones nos afirman en el camino recorrido revalorizando y focalizando la atención hacia manifestaciones creativas (como los murales) las cuales participan en el debate político y social.

En el contenido y visibilización de temas y problemas se discute y polemizan cuestiones pasadas que se presentizan. Se dialoga en un espacio físico y socio-cultural. El espacio público se convierte en arena política, en espacio cívico donde grupos y colectivos sociales son rescatados.

Remite a una función social que trasluce procesos de significación y representación considerados y sentidos como válidos (identidad, pertenencia, cultura). Formas estéticas y éticas de denuncia de injusticias y de explotación, de subordinación y de sometimiento pero también celebración de valores sentidos y compartidos.

¿Se trata de voces pasadas o de propuestas presentes y futuras, intentos de interpretación y de respuestas a problemáticas y necesidades colectivas?

Las paredes (y los murales) del futuro... ¿de qué y cómo nos “hablarán”?

Bibliografía

Baumann, Zygmunt (1999): Turistas y vagabundos.

Bongiorno, Roberto (2007): Tiza y carbón. Pintadas en el Peronismo, Bs.As. UNILAT

Carpani, Ricardo (2010): Arte y militancia, Bs.As. , Continente.

_____ (2011): La política en el arte, Bs. As., Continente.

Candau, Joël (2008): Memoria e identidad, Bs. As., Del Sol.

Cenci, Walter (2016): Estéticas de la alteridad: Lenguaje, cuerpo y tecnología en el arte contemporáneo, UNSAM EDITA.

Di María, Graciela (2012): Los murales de La Plata: identidad cultural en los espacios públicos, La Plata, UNLP

Gómez Aguilera, R. (2004): Arte, ciudadanía y espacio público, Onthew@terfront. Fundación César Manrique.

Jelin, Elizabeth (2002): Los trabajos de la memoria, Bs.As., Siglo Veintiuno Argentina Editores.

Frega, Ana Lucía (2009): Pedagogía del arte, Bs.As., Bonum.

Ginta, Andrea (1999): “Las batallas de la vanguardia entre el peronismo y el desarrollismo” en: José Emilio Burucúa, Arte, Sociedad y Política, Colección Nueva Historia Social Argentina, vol. II, Bs. As, Sudamericana.

Sassen, Saskia (2012): Una sociología de la globalización.

No culpemos a Grotowski. Arte, política y represión en la ciudad de Santa Fe: el caso de Grupo 67

PAULA EUGENIA RAMÍREZ

aimhara@hotmail.com

Egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la carrera Licenciatura en Historia, Profesora en Artes Visuales egresada de la E.P.A.V “Juan Mantonavi”.

Resumen

En el presente trabajo, el cual se desprende de una investigación de más largo alcance, analizamos, desde una perspectiva cualitativa, la estructura del sub-campo del teatro en la ciudad de Santa Fe en los años '60-'70. Dentro de ese entramado elaboramos un muy breve esbozo de la estructura de sentimientos de los jóvenes que se incorporaban al campo en ese momento. En este marco desarrollamos además un análisis de caso con el fin de acercarnos a fenómenos característicos del periodo: las relaciones entre arte y política y la construcción, por parte de los organismos represivos del gobierno dictatorial de un “enemigo insurgente”. Se trata de la detención, encarcelamiento y juicio en 1971-72, de tres miembros de Grupo 67, una agrupación de teatro independiente y de vanguardia y de un crítico cinematográfico ligado al diario El Litoral. En este proceso se entretienen, a nuestro entender, por un lado una forma de vivir ligada a una estructura de sentimientos particular, relaciones y redes compartidas con militantes políticos y sociales y por otro, la figura del delator como eje paradigmático para llevar adelante causas contra el “otro”, el “extraño”, el “enemigo”.

Palabras clave: sub-campo de teatro / estructura de sentimientos / teatro independiente / represión

La previa

“No se pueden comunicar contenidos revolucionarios si no lo son también las formas que les sirven de vehículos y la elaboración de ese lenguaje que tiene que estar en estrecho contacto con el público al que se dirige”(Escudero en Verzero, 2013:219).

La historia del teatro en Santa Fe es un cuadro con pocas pinceladas, al que pretendemos contribuir con determinados matices y pigmentos que den cuenta de algunas de sus características durante los años 60. De esta manera desde una perspectiva de análisis cualitativa, hemos reconstruido esbozos de su estructura como sub-campo y de la estructura de sentimientos que caracterizaba a aquellos artistas emergentes dentro del mismo. Realizamos entrevistas personales a cinco artistas que se incorporaron al campo en aquella década. Por otro lado fueron muy enriquecedoras numerosas declaraciones de una serie de conferencias transcritas en el Inventario de Teatro Independiente de Santa Fe¹, las cuales nos permitieron construir fuentes orales. Su triangulación con otras fuentes (periodísticas, bibliográficas), fueron fundamentales en nuestro análisis y producción historiográfica. Este marco nos permitió realizarnos preguntas que no necesariamente respondimos, pero que dan cuenta de vacancias dentro de los estudios culturales en nuestra ciudad.

Debemos aclarar que nuestro corte cronológico va a girar en torno a 1969-1973, no porque sean los años en los cuales se desarrolla el caso estudiado, sino porque dan cuenta de una coyuntura particular en la que este se desenvuelve y de la que hablaremos en el siguiente apartado.

¿Desde qué perspectiva teórica podemos abordar los diversos fenómenos culturales? La elaboración de marcos teóricos es quizá una de las empresas más difíciles al momento de iniciar una investigación, entre otras cosas porque estamos trabajando sobre conceptos de otros, intentando apropiarnos de los mismos, darles sentido y operatividad sin que pierdan su fuerza originaria ni se conviertan en una estructura en donde “encajar” los resultados de nuestras investigaciones empíricas.

1 En 2011 y 2012 se organizaron en el Foro Cultural de la Universidad Nacional del Litoral una serie de conferencias de referentes de las artes escénicas santafesinas, muchos de los cuales pertenecen a la generación que se incorporó al campo artístico en los años 60. Estas conferencias fueron transcritas íntegramente y publicadas bajo el nombre de Inventario del Teatro Independiente en Santa Fe (Ricci, 2012) y II Inventario del Teatro Independiente en Santa Fe (Bucci y Schneider, 2013). Por ser declaraciones realizadas por los mismos protagonistas de los hechos que narramos hemos optado por trabajar con ellas como fuentes primarias.

En el presente caso hemos adoptado un desafío, entre otras cosas porque como marxistas en realidad optamos por aquellos que han tomado y también criticado elementos de esta perspectiva teórica, como en el caso de Bourdieu y su teoría de los campos, así como de marxistas heterodoxos, como el caso de Raymond Williams. Los **campos**, en tanto “*espacios estructurados de posiciones*” (Bourdieu, 1990:135), nos ayudan a interpretar dinámicas que se construyen permanentemente en base a relaciones de poder ancladas en la posesión de determinados tipos de capital. Por otro lado, y en estrecha relación con este juego de posiciones dentro de los campos, creemos que las categorías de **relaciones residuales, dominantes y emergentes** de Raymond Williams, contribuyen al análisis de la estructura del campo que pretendemos analizar. Por **residuales** entendemos todas aquellas relaciones que pertenecieron a otro paradigma cultural y que permanecen activas en el actual, pero debido a un proceso de selección e incorporación de las mismas llevado adelante desde las relaciones dominantes. Por otro lado las **relaciones dominantes** se caracterizan por establecer códigos que marcan los valores, creencias y acciones que son considerados como fundamentales, característicos y naturales de una cultura determinada. De hecho, el poder de otorgar legitimidad de sus instituciones es una importante fuente de capital simbólico para los productores culturales y a su vez uno de los pilares de su capacidad de reproducción cultural. Finalmente las **relaciones emergentes** son aquellas que se posicionan como una propuesta alternativa, que puede o no convertirse en una relación de oposición a las relaciones dominantes, pero que marca una ruptura frente a las mismas y cuyos portadores llevan adelante una lucha por la obtención de capital simbólico y el establecimiento de nuevos códigos de legitimidad y acción.

Dentro de este entramado teórico-conceptual apostamos también a operativizar el concepto de **estructura de sentimientos** (Williams, 1977). Si bien el mismo autor abandonó dicha categoría en sus propias investigaciones, consideramos que es un desafío que vale el esfuerzo, en tanto permite asomarnos a formas de sentir, pensar, consumir características de un grupo social determinado en una coyuntura específica,

“Lo que estamos definiendo es una cualidad particular de la relación y la experiencia social, históricamente distinta de cualquiera otras cualidades particulares, que determina el sentido de una generación o de un período...son asumidos desde el principio como experiencia social antes que como experiencia “personal” o como el “pequeño cambio” simplemente superficial e incidental en la sociedad” (Williams, 2009:174)

En tanto experiencia social que determina el sentido de una generación y atentos a que nuestra investigación en particular se centra en aquellos actores con una incorporación reciente en el campo, portadores de relaciones emergentes respecto al mismo y en un momento en que la juventud surge como un actor social anclado en una profunda ruptura generacional, intentar un esbozo de su estructura de sentimientos constituye una excelente punta de lanza para lograr un análisis cualitativo del fenómeno abordado.

El bello horizonte

En 1969 comienza a adquirir notoria visibilidad el proceso general de radicalización política que venía acelerándose en Argentina por lo menos desde la Revolución Argentina, pero cuyas raíces se hunden en el Golpe de Estado de 1955. Pero el Golpe del 66 inaugura un gobierno dictatorial que adquiere características específicas dentro de la llamada “*ecuación militar*” (Macor, 2005)², desarrollando un Estado Burocrático Autoritario (O’Donnell) que intenta la modernización del país por vía autoritaria. El Cordobazo pondrá un claro límite a este proceso y obligará al régimen a cambiar sus tiempos. A su vez en 1970, con el secuestro y ejecución del ex dictador Pedro Aramburu, se presentó espectacularmente en la arena pública el Movimiento Montoneros, así como lo hizo casi inmediatamente el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), brazo armado del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), cristalizando tendencias a la conformación de organizaciones armadas de izquierda ya presentes en la sociedad durante toda la década del ’60. Por su parte, también se va a profundizar una radicalización de la derecha, siendo, tal vez, los fusilamientos de Trelew (1972) una de las primeras postales de la barbarie de terror en la que sumirían al país luego del golpe de 1976.³

En este complejo contexto del cual apenas ensayamos un esbozo precario, también hubo cambios y tensiones en la estructura del campo artístico. El mismo se había catapultado bajo un impulso modernizador desde mediados de los años ’50, lo que generó en esa década y en la siguiente el desarrollo de diversas vanguardias y

² Macor (2005) aseguraba que a partir del Golpe del 30 se hace presente una novedad: la “*ecuación militar*” cuya característica es que las FFAA se asumen como árbitros institucionales. De todas maneras, debemos mencionar que este golpe militar en particular incorpora una novedad: los militares ya no sólo se asumen como árbitros sino como gestores institucionales, en donde pretenden reestructurar la economía, la sociedad y el Estado por vía autoritaria por medio de un esquema de tres tiempos que no están cronológicamente definidos.

³ Esto sin olvidar los fusilamientos de José León Suárez en 1956.

procesos experimentales en las artes, así como también la aparición de instituciones que buscaban un lugar dominante y hegemónico dentro del campo (como por ejemplo el Instituto Di Tella). Pero especialmente a partir de 1966 con el Onganiato, y el desarrollo de una política de represión y censura de la cual no escaparía el campo artístico, las tendencias vanguardistas dentro del campo van a sufrir diversas reformulaciones que implicarán, en algunos casos, una ruptura crítica respecto al mismo campo artístico.

Esta autocrítica a la institución arte (Bürger, 2009:29), característica de los movimientos de vanguardia, va a estar acompañada por una crítica al sistema en general, y va a llevar, en algunos casos, a la supeditación de la obra de arte al proceso general de radicalización política de aquella época. De esta manera el arte de vanguardia va a ser reformulado como arte revolucionario, estableciendo una sinonimia que excluye, inclusive, a aquellas obras de denuncia social que permanecen dentro de las diversas instituciones legitimantes propias del campo.

En la Plástica esto se hará patente con el desarrollo del *“itinerario del 68”* (Longoni, Mestman, 2008) y obras como *Tucumán Arde* en donde no sólo se busca romper con producciones individuales por considerarlas burguesas, sino que se incluye directamente el discurso político en las producciones artísticas, se rompe con las instituciones dominantes y se buscan nuevas redes de circulación cultural, ligadas a los sectores combativos de la clase obrera.⁴ En el caso del cine, en donde se venía desarrollando el cine de autor y obras de vanguardia y experimentales, surge el Tercer Cine de la mano de *“La hora de los hornos”* (Getino, Solanas, 1968). Luego se sumaría el efímero y heterogéneo Grupo Realizadores de Mayo y, en 1970, Cine de la Base, siendo *“Los traidores”* (Gleizer, 1973) su filme más renombrado.

En el ámbito teatral, nos encontramos con un panorama tan heterogéneo⁵ como en la plástica y el cine. De hecho, siguiendo concretamente el análisis que realiza Pelletieri (2005), se desarrollan diversas pujas estético ideológicas (ligadas al realismo crítico, al absurdo, al teatro minimalista, al cruel, etc, pero sobre todo ancladas en como intervenir en la realidad) En este sentido Verzero (2013) indica que este fenómeno marcó un parteaguas con realizaciones ligadas a búsquedas de corte vanguardista, pero también con los viejos independientes del Teatro del Pueblo⁶ de Leónidas

4 *Tucumán Arde*, se realizó en los locales de la Central General de los Trabajadores Argentinos (CGTA) de Rosario y Buenos Aires.

5 Ver Pelletieri (2005).

6 Las vanguardias de los '60 tampoco van a ser aceptadas por los representantes del Teatro del Pueblo, hecho que se comprende si se tiene en cuenta la siguiente cita "El 30 de noviembre de 1930 Leónidas Barletta, un intelectual vinculado al PC, funda el Teatro del Pueblo. Este acto opera como expresión consolidada de un desarrollo cultural y del pensamiento que se vivía en el país, y alrededor del cual

Barletta, adscripto a la izquierda tradicional, cuyas obras de carácter didáctico y moralizante son cuestionadas desde los parámetros ideológicos de la Nueva Izquierda.

La investigación vertida por Verzero da cuenta como los grupos que se politizaron comienzan a realizar un *teatro militante*, abandonando los circuitos oficiales de circulación teatral para ir al barrio, destronando, además, al dramaturgo de su lugar de demiurgo que inventa al “pueblo”, para que este mismo sea el que lleve adelante creaciones colectivas que hablen de sus propias experiencias e intereses, en primera persona. De esta manera, el trabajo en los barrios y las largas giras realizadas en los sectores más olvidados del interior de nuestro país, la creencia en el teatro como una herramienta revolucionaria que es parte de la realidad (y no un mero reflejo) van a ser las notas dominantes del teatro militante.

Según Mogliani (1995), 1970 es el año en que aparece en escena el teatro político, concretamente con *Grupo de Autores* en donde directamente se integra el discurso político(peronista) en la práctica teatral, siendo su obra más emblemática *El avión negro*⁷, producida de manera colectiva y adscribiendo, justamente, a los principios del teatro épico de Brecht. Si bien ellos inaugurarían este tipo de teatro, debemos mencionar la crítica que realiza Verzero al mismo, en tanto considera que no logran romper con los circuitos oficiales de legitimación dentro del campo artístico y que en realidad representan sus propias percepciones sobre la identidad obrera y popular, construidas desde su condición de integrantes de la clase media y como parte de una “*estructura de culpabilización*” (Verzero, 2013:93) que usaría esta obras a modo de “*expiación*”.

Así advertimos, un pasaje de circuitos oficiales de difusión y legitimación del campo artístico, con salas de teatro emplazadas geográficamente en los barrios “*céntricos*” de las ciudades a circuitos informales, en clubes barriales o vecinales de barrios periféricos.

Entre Stanislavsky y Grotowski: el sub-campo del teatro en Santa Fe

En el caso del teatro independiente en Santa Fe, de acuerdo a Ghio y Schneider (1993) y Ricci (2005) los antecedentes inmediatos son inicialmente aquellos relacio-

comenzará a expresarse el movimiento Teatro Independiente... en su comienzo el teatro del pueblo representó un espacio de innovación estética e ideológica... asumió desde sus inicios una tarea didáctica (...) afín a la izquierda tradicional, considerará las experiencias de vanguardia sesentista extranjerizantes y dependientes del imperialismo...” (Verzero; 2013:72-74).

⁷ Obra colectiva de dicho grupo compuesto por Roberto Cossa, Germán Rozenmacher, Carlos Somigliana y Ricardo Talesnik.

nados con Teatro de Arte de la UNL, creado en 1949 y dirigido por Miguel Brascó, quién convocó como ayudante en dicho cargo de dirección a José María “Cocho” Paolantonio, una persona que se convertiría en una figura insoslayable dentro del campo artístico santafesino, ya sea ligado al teatro independiente o la gestión cultural.

Por lo menos hasta el Golpe del 66, y según Ricci (2005 y 2011) y Ghio y Schneider (1993), así como en el relato de diversos entrevistados y las transcripciones del *Inventario de Teatro Independiente de Santa Fe* (2012, 2013), en Santa Fe es posible identificar una profusión de grupos y salas independientes de teatro. Pero estos, ante el aumento de la censura y la represión estatal van a sufrir un fenómeno de emigración de muchos artistas destacados hacia Buenos Aires o directamente hacia otros países del continente.

Las menciones sobre estrenos y funciones de teatro en los diarios locales en nuestro periodo concreto, escasean, y advertimos como sala fija de teatro independiente, que además funciona como un taller, la de Teatro de Arte⁸, y como nucleamiento significativo a Grupo 67 que conforma el Instituto de Conocimiento e Investigación Teatral Grupo 67. Además no podemos dejar de mencionar la aparición de Teatro Llanura, fundado por Jorge Ricci y Ricardo Gandini, el cual daría sus primeros pasos en 1973, caracterizándose no sólo por su extensa trayectoria, sino por la apuesta a la dramaturgia local, especialmente de la mano de Jorge Ricci, reconocido dramaturgo a nivel nacional.

Según Jorge Ricci, entre 1960 y 1965 se desenvuelve, en nuestra ciudad, el apogeo de los teatros independientes, pero, por otro lado

“entre 1965 y 1970, los primeros síntomas de crisis y decadencia se confunden con el alto potencial alcanzado por su gente de teatro” mientras que “entre 1970 y 1975 los pocos equipos que quedan retoman la marcha hacia un lenguaje que les pertenezca pero demasiado obnubilados por la furia de la creación colectiva y la participación directa en los acontecimientos políticos y sociales del momento, producen una dramaturgia plagada de esquematismos, un lenguaje de mucha apariencia pero de poca trascendencia” (Ricci, 2011:176).

Atentos a la periodización descrita, debemos advertir que nuestro recorte se encuentra en pleno proceso de crisis pero también de desarrollo de nuevas posturas dentro del campo artístico local, posturas que implicaban, según nos relató Ricci, y coincidiendo con rememoraciones de diversos artistas en el *Inventario del teatro independiente en Santa Fe* (2012), la búsqueda de un lenguaje local propio, distante de las imposiciones de Buenos Aires y el exterior.

8 Ubicado en San Martín 2222.

“Estábamos involucrados en eso y nace la denominación de ‘teatro independiente’. Y fue muy discutida durante todo el tiempo y hay una sola respuesta, una sola definición: teatro independiente del empresario. ¿Por qué? Porque queríamos ser dueños de nuestra propia voluntad.”⁹

Por otro lado, consideramos ineludible, para analizar los actores que conforman la estructura del sub-campo del teatro, tener en cuenta el desarrollo y la labor de Grupo 67, quien, de la mano de los postulados de Grotowski, realmente se constituyó en un grupo portador de códigos emergentes dentro del campo. *Yezidas*, estrenada en el '69, es su obra de corte vanguardista por excelencia. La misma empezaba con los actores recostados en un escenario vacío, que comenzaban su interpretación en el momento en que el director, Juan Carlos De Petre, trazaba un círculo de tiza ya que “*Yezidas es el nombre de una antigua secta de trashumancia. Si se traza un círculo alrededor de un Yezida, este no puede salir de él por propia voluntad*”.¹⁰

“los dos¹¹ realizábamos un trabajo de cantar, de pelearnos, de querernos... mirábamos al público, esas cosas que se hacían en esa época... borrábamos la tiza y la gente, pasaba una cosa ahí, había gente que estaba a favor y los que nos odiaban profundamente, era como controversial, que se yo, viste?”.¹²

Observamos en las entrevistas personales realizadas, que se alude a una discusión basada en la tensión entre realismo y abstracción, entre representación (realista) y experimentación. O dicho en términos rupturistas más cercanos a los postulados de la Nueva Izquierda, en tanto aparece una crítica implícita al programa estético del PC, identificado con la izquierda tradicional, anquilosada al sistema con un rol de orden dentro del mismo:

“Todavía se pagan los platos rotos de lo peor del realismo socialista: lo referido a Stalin, etc. El arte es un reflejo de la realidad. ¿Quién inventó esa tontería? El arte es un acto antagónico de la realidad, es un acto rebelde con la realidad.” (Catania, 2012:44).

9 Carlos Thiel en *Inventario del Teatro Independiente de Santa Fe*, 2012.

10 Catálogo de la presentación de la obra en el Centro de Experimentación Audiovisual del Instituto Torcuato Di Tella, año 1969, archivo personal de Teresa Istillarte.

11 Se refiere a Teresa Istillarte y Francisco “Chino” Cocuzza.

12 Entrevista a Teresa Istillarte realizada por la autora en agosto de 2015.

A modo de reformulación y en base a lo expuesto y, más allá de una fallida experiencia de implementar una escuela provincial de teatro en los albores de los '60, advertimos que no había una institucionalización formal de sus prácticas, salvo los talleres dictados en bachilleratos y el Liceo Municipal, pero siempre abordados desde una perspectiva amateur. Por otro lado, cualquier tipo de ayuda económica por parte del Estado, empresarios o diversas fundaciones culturales, tenían un carácter informal, que variaba según las coyunturas.

Su construcción identitaria y sus instituciones, en tanto formaciones informales giraban en torno a concepciones “independientes”, por lo que sus salas no eran salas oficiales o pertenecientes a empresarios sino propias de cada grupo (a aquellos que no tenían sala se la “prestaban” los otros independientes).

Si bien hubo un considerable recambio generacional a partir del golpe de Onganía, en donde muchos de los viejos independientes, “consagrados” dentro de sus circuitos de producción, difusión y consumo cultural local, emigraron a Buenos Aires o se exiliaron, debemos observar que esto, si bien implicó una crisis dentro de su estructura, también abrió la puerta a nuevas búsquedas, que incluían, experimentaciones netamente de vanguardia como es el caso de Grupo 67, a búsquedas de una dramaturgia propia, local, alejada del centro porteño e internacional, como, por ejemplo, en el caso de Jorge Ricci.

Teniendo en cuenta todos los elementos descriptos estamos en condiciones de proponer, a modo de conclusión parcial y punto de partida para futuros trabajos, la siguiente afirmación: el sub-campo del teatro era, en conjunto, una práctica emergente dentro del campo artístico santafesino, en tanto no había una institucionalización de sus prácticas que cristalizara rasgos dominantes dentro del mismo, ni, por ende, una superación del carácter amateur de los diversos grupos.

Lo leve y lo pesado: acercamiento a la estructura de sentimientos de los artistas del sub-campo del teatro

*“en esa época creía en la revolución, en el Che Guevara, en los
Tupamaros...”*

Teresa Istillarte.¹³

*“fue una época también que tenía esa cosa del heroísmo, ¿no? Del
jugarse a fondo, y estaba siempre una sensación de culpa que si vos*

13 Entrevista personal a Teresa Istillarte realizada por la autora en octubre de 2015.

no estabas en la cosa política a fondo como ellos parecía que eras un traidor a la patria o un tipo que... yo con el tiempo me saqué esa maldita culpa, un par de años, no me llevó mucho". Jorge Ricci¹⁴

En este apartado debido a la extensión del presente trabajo hemos optado por exponer de modo sintetizado aquellas conclusiones extraídas durante nuestra investigación. Si la estructura de sentimientos es algo propio de un colectivo determinado en una época determinada, una *experiencia social*, teniendo en cuenta los tópicos recurrentes en nuestros entrevistados así como el relevamiento bibliográfico y documental podemos hacer una primera aproximación a la misma: es posible encontrar un sentimiento común de formar parte de un proceso de florecimiento cultural, un proceso que sintieron truncado a partir de la dictadura de Onganía.

Frases como *Santa Fe la Atenas de América* o el *Faro de las Artes* o que el *meridiano de las artes pasaba por Santa Fe*, aparecen de manera reiterada. Para todos los entrevistados los años 60 fueron los años dorados del arte santafesino.

Estos artistas sentían que debían llevar adelante trabajos de innovación colectiva, de búsqueda de nuevas formas de expresión y experimentación, así como de circuitos alternativos para las mismas. Su juventud, su reciente ingreso al campo artístico, otorgaban un valor añadido a todo lo que era percibido como novedoso frente a lo viejo y anquilosado, con una fuerte referencia regional que marca rasgos autónomos respecto del centro político y cultural encarnado en Buenos Aires.

Además se sentían identificados con ciertos lugares de encuentro, generalmente parte de circuitos informales, como los cineclubes¹⁵, El Galpón¹⁶, las salas de teatro independientes que generaban experiencias colectivas relacionadas con el goce estético de determinados productos culturales caracterizados por ser alternativos a productos de consumo masivo y elegidos por su calidad artística y, en el caso de la

14 Entrevista personal a Jorge Ricci realizada por la autora en julio de 2015.

15 En Santa Fe funcionaban, en los años 60, tres cineclubes: Gente de Cine, Núcleo Joven y Cine Club Santa Fe. Los mismos realizaban una importante labor cultural, no sólo en el ámbito de sus salas sino promoviendo nuevos circuitos de consumo cultural ya sea en vecinales o clubes barriales.

16 El Galpón (1964-1974) fue una galería de arte paradigmática en la ciudad de Santa Fe, ya que la misma funcionaba como el lugar donde se exhibían todas aquellas obras consideradas rupturistas o de vanguardia, ya sea desde la Plástica, la literatura, el teatro o el cine. Surge en todas las referencias como el lugar donde los jóvenes artistas iban a encontrarse, no sólo a consumir arte sino a compartir vivencias altamente significativas.

literatura, además por su mensaje a tono con el proceso revolucionario que se estaba viviendo.

Debemos mencionar que aparece de manera recurrente la percepción de que las actrices eran vistas como “*putas*”, en líneas generales ellas sentían que la sociedad las miraba y juzgaba de esa manera, lo que provocaba que algunas de ellas abandonaran sus hogares.

Por otro lado, presentan una marcada inclinación por adherir al ideario hippie, esencialmente en torno a la libertad y la lucha contra la guerra y la alienación burguesas. Finalmente sentían que el teatro era su vida, su salvación, su puerta de acceso a un amplio mundo cultural que de otra forma estaría vedado.

Las charlas y debates organizados por estos artistas portadores de códigos emergentes giraban en relación a la temática y el estilo de las obras, así como también con su vínculo o no con el *pueblo*, en consonancia con una sociedad movilizadada, en donde se hacían presentes formas alternativas al sistema, y en donde la crítica y la autocrítica no les eran ajenas.

La Revolución Cubana, la guerra de Vietnam, el mayo francés y el movimiento *hippie* eran parte del sistema de referencias de los artistas estudiados, generando instancias de debate y reflexión y formas de resistencia frente a la censura, ya sea a modo de denuncia pública o por medio de manifestaciones artísticas que aludieran a tópicos como la libertad, o que fueran transgresoras o provocativas.

Dentro de su estructura de sentimientos la reflexión sobre la relación arte y política era sentida casi como un imperativo que, en base a lo desarrollado, generaba diferentes respuestas y posicionamientos.

El caso de Grupo 67

El 7 de agosto de 1971 en la

“finca de la calle Echagüe 6443. Se logró la detención de la Sra. Teresa Istillarte de Petre, su esposo Raúl de Petre¹⁷ y Miguel Ángel Gutiérrez, integrantes del grupo teatral 67 de conocida actuación en nuestra ciudad, Capital Federal y el exterior. Horas después se apresó a Emilio Toibero cuando regresaba a dicha finca luego de un prolongado viaje al exterior participando de un festival cinematográfico en San Sebastián, España. Se encontró material para fabrica-

17 Respetamos el nombre citado en la nota pero aclaramos que en realidad este actor/director se llama Juan Carlos de Petre.

ción de bombas como así importante documentación...en esta se determinaba la ocupación por asalto de la comisaría de Arroyo Leyes, constando asimismo un croquis de la mencionada competencia policial, en tanto que también estaba prevista la escenificación de la muerte del estudiante Pampillón en una función de gala a realizarse en el Teatro municipal...Todo es puesto a disposición de la justicia federal. Trascendió que en la ciudad de Villaguay, Entre Ríos, fue detenido el ocupante de la habitación donde se encontraron los elementos de referencia, se trata de Juan Carlos López”.¹⁸

Así comenzó el periplo que vivieron tres integrantes de Grupo 67 y el crítico cinematográfico Emilio Toibero,¹⁹ quienes fueron trasladados a Buenos Aires ya que su acusación de “*delincuencia social organizada*” se encuadraba en los marcos de la Ley Antisubversiva 19.053, bajo competencia de la Cámara Federal Penal, fuero Antisubversivo. Originalmente Teresa Istillarte sería retenida en el Buen Pastor pero luego junto a otras 11 presas políticas fueron trasladadas al recién creado Pabellón de mujeres de Devoto. Allí permanecieron nueve meses, durante los cuales destacados miembros de la Asociación Argentina de Actores, de la Asociación de Prensa de Santa Fe, de la Federación Argentina de Trabajadores de Prensa, como así también diversas personalidades ligadas a la cultura, desde el director del diario El Litoral hasta, agrupaciones culturales y artistas individuales de Santa Fe y Buenos Aires, realizaron numerosas declaraciones y solicitadas públicas a favor de los detenidos. De hecho Juan Carlos Gené, quien presidía la Asociación Argentina de Actores, los artistas Norma Aleandro, Pepe Soriano y Alfredo Alcón, fueron convocados por la defensa como “testigos de concepto”, en donde enaltecieron la labor artística del Grupo 67 y aseguraron que era totalmente despolitizada, por otro lado también se hizo hincapié en las declaraciones del Director y el Subdirector del diario El Litoral sobre el periodista Emilio Toibero. No es ocioso mencionar que su defensa estuvo a cargo de los abogados Luis Cerrutti Costa, Marta Dacunda, Luis Duhalde y Rodolfo Ortega Peña²⁰, especialmente reconocidos por su defensa de presos políticos ligados a las organizaciones armadas de izquierda. Finalmente los cuatro fueron absueltos atendiendo a las declaraciones mencionadas, a las coinci-

18 Nota aparecida en el diario El Litoral el 9/08/1971.

19 Sobre Juan Carlos López sólo apareció otra referencia a su detención e interrogatorio por parte de la policía en otra nota de El Litoral publicada el 12/08/1971. En esta última se menciona también a Juan Carlos Deb, sobre quién tampoco tenemos mayores referencias.

20 Teresa Istillarte, quien se quedó a vivir en Buenos Aires luego de la absolución, nos comentó que siempre veía policías espiando su casa y que varias veces fueron a buscarla al Teatro Cervantes donde trabajaba, pero lo que realmente la decidió a exiliarse fue cuando un comando de la Triple A asesinó, en 1974, a su abogado: Ortega Peña.

dencias y falta de contradicciones en sus propias declaraciones y a que, entre otras cosas, como ellos vivían en comunidad y no había controles sobre quién entraba y salía de su vivienda, se evidenciaba que ellos desconocían lo que en ella se encontró.

Debemos preguntarnos ¿Por qué allanaron la casa de un reconocido grupo de teatro que se destacaba por sus obras de vanguardia y no por sus contenidos políticos? Para dar respuesta a esto debemos tomar dos elementos: los antecedentes que pudo tener dicho grupo en relación a la política y la figura del delator.

En 1968, ante una multitud que colmaba el teatro Ribera Indarte, Teresa Istillarte se negó a voz de cuello a recibir el premio a la mejor actriz en el II Festival Nacional de Teatro realizado en Córdoba, denunciando la corrupción del jurado. Según sus propias palabras el jurado se hallaba dividido, pero habían arreglado darle todos los premios en dinero a la delegación de Tucumán y a ellos el de mejor actriz, y diversas menciones. Ante la denuncia y el griterío, Rodolfo Walsh, uno de los miembros de un jurado de 26 personas, se acercó a ellos y los hizo escapar del teatro ya que los organizadores habían llamado a la policía. En ese contexto, les regaló su libro con las obras *“La granada”* y *“La batalla”* con una dedicatoria reconociendo que su labor fue la más destacada. En resumen: una protesta pública y el contacto con el que sería uno de los más destacados militantes de Montoneros.²¹ Este escándalo originó la suspensión de la entrega y de la posterior fiesta de cierre del evento.

Por otro lado, y según los relatos de Teresa Istillarte, ellos no eran ajenos a la política, tenían amigos militantes, iban a marchas y estaban de acuerdo o sentían simpatía por organizaciones armadas de izquierda. Inicialmente habían hecho obras con contenido de denuncia social.²² Pero luego sus búsquedas se centraron en representaciones influidas por la teoría de Grotowski, de donde nacería *Yezidas* (1969), una obra que representaron en giras por nuestro país, en el Instituto Di Tella, y que *“por sus actuaciones en Italia y Francia fuera auspiciado por las embajadas argentinas para presentarse en Checoslovaquia y Polonia... antecedentes que le valieron al grupo una invitación para concurrir a EEUU para representar oficialmente a nuestro país en una gira teatral”*.²³ *Yezidas* no tenía contenidos

21 Para realizar esta mención nos basamos en la entrevista personal a Teresa Istillarte realizada por la autora así como también a una nota en el medio Prensa Gráfica del archivo personal de la actriz con fecha desconocida.

22 Sobre esto no hemos podido encontrar otras fuentes que lo confirmen. De todas maneras presumimos que pueden referirse a las obras que realizaban antes de 1967(o sea, antes de ser Grupo 67), cuando algunos de los miembros del grupo pertenecían a otro llamado Marcha, caracterizado por puestas de Brecht y O’Casey.

23 Nota aparecida en La Razón el 28/11/1971, en donde se realiza un *raconto* de los hechos y se informa la situación de los detenidos. Archivo personal de Teresa Istillarte.

políticos expresos, de hecho ni siquiera estaba mediada por la palabra, pero cruzó el “telón de acero” visitando Checoslovaquia y Polonia, un dato interesante en un marco opresivo y anticomunista.

Pero, y teniendo en cuenta la postura moralizante adoptada por la dictadura desde sus inicios, tal vez lo más comprometido a nivel de desafío a cualquier idea conservadora sobre la sociedad, fue que, desde 1967 a 1969 el grupo se retiró a vivir a una casa en las afueras de Santo Tomé²⁴, en donde todas las noches se encerraban en una habitación a indagar sobre sus propias posibilidades artísticas, apuntando a una creación colectiva en donde se borrara el sello de autor. También en el momento en que son detenidos vivían en comunidad y su casa era una “casa abierta”. *“Cuando a nosotros nos detienen éramos una comunidad, un grupo, uno cree en eso fervientemente, yo creía en el fenómeno hippie, me parecía que amor y paz estaba maravilloso”*.²⁵ Algo muy mal visto tanto por las fuerzas represivas como por ciertos sectores emparentados con las “fuerzas vivas” de la sociedad. En este marco aparece la figura del delator: en por lo menos tres relatos referidos a los sucesos de aquella noche se menciona que hubo un vecino que alertó a la policía sobre el grupo.²⁶ Este no es un dato menor ya que da cuenta del entramado de redes que se tejían entre determinados sectores de la sociedad y las fuerzas represivas, las cuales legitiman su accionar en base a una intervención ética y moral en un cuerpo social al que consideran enfermo.

Un escándalo, el contacto con personas “marcadas” o militantes, una manera diferente de vivir, un delator, tal vez fueron el cóctel suficiente y necesario para que la policía arremetiera contra ellos. Vale mencionar que para tres de nuestros entrevistados, las pruebas fueron “plantadas”, porque la policía necesitaba “perejiles”. Es interesante en este sentido que la propia Istillarte como así también Jorge Ricci (ex compañero del Grupo 67 y amigo de ellos) mencionaran que se encontraban en una encrucijada: para la policía eran subversivos (o por lo menos necesitaban que lo fueran), de hecho se acusaba a Teresa de ser la jefa de una célula, y por otro lado, los teatristas que pensaron el teatro como una militancia los denunciaban por “eli-

24 Jorge Ricci integraba Grupo 67 en aquel momento y rememoró que “Yo cuando tenía 21, 22 viví dos años en el campo con un grupo de seis personas y todas las noches nos encerrábamos en una habitación blanca, una experiencia muy valiosa, muy grotowskiana, y que nos metíamos a las 10 de la noche y hasta que Juan Carlos que era el director nos decía “bueno se acabo”, porque él estaba con un cuaderno y un lápiz y escribía todo lo que hacíamos o dejábamos de hacer, era un teatro de muy pocas palabras...del actor que se despoja para encontrarse.” (entrevista personal realizada por la autora en agosto de 2015).

25 Entrevista personal a Teresa Istillarte realizada por la autora en octubre de 2015.

26 Según uno de nuestros entrevistados dentro de los círculos de teatreros se cree que fue alguien de su entorno quien realizó la denuncia, hechos que difícilmente puedan ser confirmados.

tistas”²⁷, mientras que sus compañeros de encierro, pertenecientes a agrupaciones armadas de izquierda, mantenían la sospecha de que podían ser “*infiltrados*” de la policía.

“Nosotros íbamos contra el sistema, éramos antisistema... escribíamos cosas porque nuestra obra Yezidas, era más bien muy perseguida por los ‘teatrerros’, digamos del mensaje, de la cosa política, porque según ellos era elitesco, ¿entendés? Entonces nosotros estábamos en contra de ellos pero también en contra de los otros, yo creo entonces que ese fue el juego, es un juego de contexto... y a alguien tenés que enchufarle el sayo ejemplificador ‘no vivan en grupo, eso no se puede, porque son células’, me decían ‘Uds. son una célula porque viven juntos...’.”²⁸

Paradojas que sólo pueden entenderse en el contexto en que se desarrollan.

Hay un elemento dentro de esta búsqueda de indicios que den cuenta del porqué de este fenómeno que implicó la encarcelación del grupo y de Emilio Toibero, que nos pareció muy interesante mencionar: Juan Carlos López. Su nombre aparece sólo una vez en una nota de El Litoral en donde dan cuenta de su detención, y en otra en donde dan cuenta de su interrogación y liberación por parte de la policía, luego no encontramos más referencias. ¿Por qué no lo encarcelan junto con el resto? No es una pregunta menor ya que justamente fue en su habitación y no en otro sector de la casa, en donde encontraron los explosivos, folletos y libros. López era amigo, colaborador, pero no conformaba Grupo 67, por lo que nos preguntamos ¿Será este un indicio que apoye nuestra presunción de que uno de los elementos que los puso en la mira fue que eran un grupo de artistas que vivían en comunidad? Toibero tampoco era parte del grupo, pero hemos encontrado publicaciones en El litoral en donde habla sobre el Nuevo Cine Latinoamericano, su relación con la revolución y los problemas estéticos que le subyacen, además de ser cercano al Cine Club Santa Fe, considerado por la policía como una cueva comunista. O sea la policía puede usar estos elementos para apuntar sus armas represivas contra él, al igual que el resto del grupo. Pero no contra Juan Carlos López.

Aún debemos revisar las actas y archivos policiales sobre el caso, así como realizar una serie de entrevistas personales a personas vinculadas al grupo, para seguir profundizando este análisis pero asumimos que el caso de Grupo 67 amerita una investigación más exhaustiva, que excede el marco del presente trabajo, en tanto da

27 Teresa Istillarte hace mención específicamente a esta situación pero evita dar nombres sobre los mismos.

28 Entrevista personal a Teresa Istillarte realizada por la autora en octubre de 2015.

cuenta de diversas lógicas desplegadas por las mismas fuerzas de seguridad y la sociedad, así como de las redes de sociabilidad tejidas al interior del campo.

La historia del teatro en Santa Fe tiene pocas pinceladas, esperamos que este trabajo contribuya a perfilar sus matices para poder descubrirla en toda su complejidad.

Fuentes consultadas

- Entrevistas personales realizadas por la autora.
- Teresa Istillarte, Jorge Ricci, Julio Beltzer, Iris Sedlacek.
- Archivo del Diario El Litoral.
- Archivo General de la Provincia de Santa Fe.
- Archivos personales de Teresa Istillarte y Jorge Ricci.

Bibliografía

- Altamirano, Carlos** (2001) *Bajo el signo de las masas (1943-1973)*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Altamirano, Carlos** (2001) *Peronismo y cultura de izquierda*, Temas, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre** (1984) *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre** (1999) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bourdieu, Pierre** (2002) *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Buenos Aires, Monttressor.
- Bucci, Verónica, Schneider, Roberto** (2013) *II Inventario del teatro independiente de Santa Fe*, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Bürger, Peter** (2009) *Teoría de la vanguardia*, Buenos Aires, Las cuarenta.
- Ghio, Elsa y Schneider, Roberto** (1991) “El teatro en Santa Fe. Una historia que se sigue haciendo”, en RENNA, Amílcar (ed.) *Nueva Enciclopedia de la Provincia de Santa Fe*, Santa Fe, Ediciones Sudamérica.
- Giunta, Andrea** ([2001]2008) *Vanguardia, internacionalismo y política. Arte argentino en los sesenta*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Giunta, Andrea** (1999) “Las batallas de la vanguardia entre el peronismo y el desarrollismo” en BURUCÚA, José Emilio (director) *Arte, sociedad y política*, colección Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Editorial Sudamericana S.A.
- Hobsbawn, Eric** (1995) *Historia del siglo XX*, Barcelona, Editorial Crítica.

- Longoni, Ana y Mestman, Mariano** (2008) *Del Di Tella a "Tucumán Arde". Vanguardia artística y política en el 68 argentino*. Buenos Aires, Eudeba.
- López rodríguez, Rosana** (2015) *Máscaras rojas*, Buenos Aires, Ediciones R y R.
- Macor, Darío** (2005), *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Macor, Darío y Tcach, César** (2003) "El enigma peronista" en MACOR, Darío y TCACH, CÉSAR (Edit.) *La invención del peronismo en el interior del país*. Santa Fe, Editorial UNL.
- Mogliani, Laura** *Teatro político del 70: recursos brechtianos y revisionismo histórico*. Disponible en: www.caia.org.ar [consulta: 6/12/ 2014].
- Mogliani, Laura** (2009) *El inicio de un ciclo de teatro político: El avión negro*. Disponible en :
http://www.teatrodelpueblo.org.ar/sobretodo/09_teatro_y_politica/mogliani001.htm
[consulta: 6/12/2014].
- O'Donnell, Guillermo** (1997) *Tensiones en el estado burocrático-autoritario y la cuestión de la democracia*, en Contrapuntos, Buenos Aires, Paidós.
- Pelletieri, Osvaldo** (Dir.) (2005) *Historia del teatro argentino en las provincias*. Volumen I, Buenos Aires, UBA Colección Instituto Nacional del Teatro Galerna-Instituto Nacional del Teatro.
- Ricci, Jorge** (2011) *Teatro salvaje. Historias de actores de provincia*, Buenos Aires, Ediciones Colihue S.R.L.
- Ricci, Jorge** (Comp.) (2012) *Inventario del teatro independiente de Santa Fe*.
- Ricci, Jorge** (2005) "Santa Fe" en PELLETIERI, Osvaldo (Dir.) *Historia del teatro argentino en las provincias*. Volumen I, Buenos Aires, UBA Colección Instituto Nacional del Teatro Galerna-Instituto Nacional del Teatro.
- Sarlo, Beatriz** (2001) *La batalla de las ideas (1943-1973)*, Buenos Aires, Ariel.
- Splendiani, Ivana** (2011) *Plástica Santafesina. Renovaciones estéticas en los años '60*, Santa Fe, Mariamuratore Ediciones.
- Terán, Oscar** (2006) "Década del 70: violencia de las ideas", en *Revista Lucha Armada*, Año 2, N° 1, febrero-marzo-abril.
- Terán, Oscar** (2008) *Historia de las ideas en Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Terán, Oscar** (2013) *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina. 1956-1966*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Tornay, María Laura y Vega, Natalia** (2009) "Entre la memoria y la historia: deslindes conceptuales y cuestiones metodológicas" en ALONSO, Luciano y FALCHI-

- NI, Adriana (eds.) *Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares*, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Trastoy, Beatriz**, (2011) “Un siglo (más) de teatro político en Buenos Aires”, en *Telón de Fondo. Revista de teoría y crítica teatral*, N°11, disponible en: <http://www.telondefondo.org/download.php?f=YXJjMi8yNzUucGRm&tipo=articulo&id=275> [consulta 19/07/2015].
- Vega, Natalia** (2009) “La entrevista como fuente de información: orientaciones para su utilización” en ALONSO, Luciano y FALCHINI, Adriana (editores) *Memoria e historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares*. Santa Fe, Ediciones UNL.
- Verzero, Lorena** (2013) *Teatro militante. Radicalización artística y política en los años 70*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Williams, Raymond** (2003) *La Larga Revolución* (2003), Nueva Visión, Buenos Aires.
- Williams, Raymond** (1980) *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península/Biblos.
- Williams, Raymond** (1981) *Sociología de la cultura*, España, Paidós.
- Williams, Raymond** (1997) *La política del modernismo: contra los nuevos conformistas*. Buenos Aires, Manantial.

Cine Documental y Genocidio. Hacia un abordaje integral

LIOR ZYLBERMAN

liorzylberman@gmail.com

CONICET/Centro de Estudios sobre Genocidio-UNTREF/Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires.

Resumen

Concepto acuñado por Raphael Lemkin, al genocidio se lo considera “el crimen de crímenes”. En su extensa trayectoria, tanto la fotografía como el cine han servido para representar a las víctimas y dar prueba y testimonio de estos crímenes. En esa dirección, la presentación de películas documentales como evidencia en el Juicio de Nuremberg en 1945 marca un antes y un después: la imagen documental en movimiento alcanzó allí el estatus de prueba, de evidencia jurídica.

Desde aquel momento hasta nuestros días, el cine documental ocupa un rol de preponderancia para conocer y testimoniar sobre los genocidios. La temática ha sido abordada por diversos autores que se han concentrado en casos específicos. En ese sentido, nuestra interrogación no gira exclusivamente en torno a casos puntuales, sino que busca abordar al genocidio en tanto fenómeno social e histórico y las formas en que el cine documental lo ha representado.

De este modo, este trabajo se propone introducir una perspectiva multidisciplinaria que recoja y ponga en diálogo los principales aportes de los estudios sobre genocidio y los estudios sobre cine documental. Eludiendo la particularización de los casos, se dirige a generar una sistematización de los diversos abordajes para los diferentes casos con el objetivo de pensar tendencias generales (topos), motivos recurrentes en la representación y funciones retóricas-estéticas de los documentales sobre genocidios.

Palabras clave: Cine documental / Genocidio / Representación / Motivos / Funciones

Introducción

El siguiente trabajo se desprende de una investigación en curso, actuando como una presentación de las conclusiones provisorias antes que ofrecer resultados definitivos. Mi investigación tiene como objetivo estudiar la representación del genocidio en el cine documental y esta presentación es una primera aproximación a algunas categorías que proponemos para pensar las estrategias de representación del genocidio que los diversos títulos documentales han llevado adelante.

Los debates y algunos de los problemas a presentar no son nuevos, ni siquiera al momento de pensar la representación del genocidio. Si tomamos en consideración las propias reflexiones de Raphael Lemkin, el jurista que acuñó el término “genocidio”, este nuevo concepto venía a nombrar un fenómeno viejo; por lo tanto, al pensar la representación del genocidio podemos colocarlo en una larga tradición que ha indagado formas de representar la violencia y, sobre todo, hechos de violencia en masa.

El Holocausto significó un quiebre en múltiples aspectos, desde históricos y sociales hasta artísticos y visuales. Sin embargo, no se debe perder de vista que décadas previas, durante las matanzas de los armenios por parte del Imperio Otomano, se llevaron adelante diversas estrategias de representación de este suceso, ya sea mientras estaba ocurriendo como inmediatamente después. El film *Ravished Armenia* (1918), por ejemplo, fue una película de ficción hecha por el American Syrian Relief con el objetivo de concientizar y recaudar fondos para ayudar a los sobrevivientes. Basada en las memorias de la sobreviviente Aurora Mardiganian, y siendo ella la actriz principal, esta película podría ser considerada como la primera película sobre un genocidio; en términos genealógicos, allí está el punto cero en la relación entre cine y genocidio.

Fue el Holocausto o las “atrocidades nazi”, tal como fue denominado el hecho en los momentos de la liberación de los campos y durante los últimos años de la década de 1940, el que significó un cambio en la cultura visual occidental, estableciendo diversos modelos de representación que se expandieron hacia otros casos. Con el tiempo, esos modelos parecieron conducir hacia un paradigma; tal es así que, como afirman algunos autores, hoy existe un “imaginario genocida” fundado y construido a partir de ciertas imágenes icónicas y simbólicas del Holocausto¹. Emular dichas imágenes parecería autorizar a otros casos como genocidio y, a su vez,

1 Torchin, Leshu, (2007), "Since We Forgot: Remembrance and Recognition of The Armenian Genocide in Virtual Archives", en Frances Guerin y Roger Hallas (Eds.), *The Image and The Witness. Trauma, Memory and Visual Culture*, London & New York: Wallflower Press. Págs. 91-93.

imágenes similares a aquellas permitirían comprender a otros casos como genocidio. Asimismo, este imaginario parecería establecer lo que un genocidio es, y en el caso de no presentar determinadas imágenes (como la pila de cadáveres) no pareceríamos estar frente a un caso.

Lo cierto es que los debates en torno a la representación del Holocausto dividió las perspectivas en dos grandes posturas: quienes sostenían la factibilidad de su representación y quienes sostenían su imposibilidad debido a la diferencia fenomenológica del propio Holocausto. Sin embargo, entrado el siglo XXI la posición que sostenía la imposibilidad parecería haber entrado en crisis; no porque el debate fuera “resuelto” sino porque, al menos en el cine documental, emergieron nuevas estrategias y problemáticas que no fueron pensadas o problematizadas entre las décadas de 1970-1990.

La pregunta entonces inicial, entonces, es la siguiente: ¿para estudiar la representación del genocidio en el cine documental debemos detenernos a pensar las problemáticas pensadas para el Holocausto? ¿Es este caso un límite que no permite estudiar otros casos o deben pensarse categorías específicas para el Holocausto y otras para los otros casos?² Al revisar la extensa bibliografía sobre el tema, encontramos un gran número de títulos dedicados al Holocausto, por sobre todos los temas, y en menor medida, incluso nula, a los genocidios de Ruanda, Camboya o la última dictadura militar argentina, por citar algunos. En los últimos años, a partir de la polémica suscitada por los films de Joshua Oppenheimer sobre el genocidio en Indonesia durante la década de 1960 –*The Act of Killing* (2012) y *The Look of Silence* (2014)– se generaron acalorados debates en torno a estos y los problemas que suscitaban las técnicas utilizadas por el director³. En compilaciones se han abordado estos y otros casos, y en los últimos años se han publicado títulos que tratan de abordar la problemática desde una perspectiva que une “cine y genocidio”⁴ como también publicaciones que ha pensado el cine sobre el Holocausto y otros genocidios⁵. En el dossier editado por Lawrence Baron prima una perspectiva que incluye al Holocausto junto a otros genocidios pero desde una posición diferenciada. Re-

2 Véase Moses, A. Dirk, (2004), "The Holocaust and Genocide", en Dan Stone (Ed.), *The Historiography of the Holocaust*, New York: Palgrave Macmillan.

3 Véase, por ejemplo, el dossier especial que le dedicó *Film Quarterly* en su volumen 67, número 2 de 2013. Heditado este film en Zylberman, Lior. (2015). ¿Una película sobre el olvido? Sobre *The Act of Killing* de Joshua Oppenheimer. *Revista Toma Uno*, número 4, Págs. 57-70.

4 Véase Friedman, Jonathan, y Hewitt, William, (2017), *The History of Genocide in Cinema: Atrocities on Screen*, New York: I.B.Tauris. y Wilson, Kristi, y Crowder-Taraborrelli, Tomás, (2012), *Film & Genocide*, Madison: The University of Wisconsin Press.

5 Véase Baron, Lawrence. (2010). Special Issue Holocaust and Genocide Cinema. *Shofar*, 28(4) y Jinks, Rebecca, (2016), *Representing Genocide. The Holocaust as Paradigm?*, London: Bloomsbury.

becca Jinks, en cambio, demuestra cómo el Holocausto ha servido de paradigma para pensar diversos tipos de representaciones (cine, literatura, museos). Con ello, el Holocausto queda así posicionado como el paradigma del genocidio y los análisis de sus representaciones parecerían ser también el paradigma a seguir. Finalmente, tanto las compilaciones de Jonathan Friedman y William Hewitt, que la presentan como una “historia del genocidio en el cine”, como la de Kristi M. Wilson y Tomás F. Crowder-Taraborrelli resultan un gran aporte al campo pero destinan un capítulo a un caso y película en particular antes que esgrimir una perspectiva general y global.

A partir de lo expuesto, surge así uno de los interrogantes primordiales del proyecto: ¿cómo estudiar la representación del genocidio en el cine en tanto fenómeno social? ¿Cómo estudiar la representación *del* genocidio? ¿Cómo pensar *el* cine, y en esta ocasión en forma más específica el cine documental, *yel* genocidio? ¿Acaso los mismos problemas que surgen para representar el Holocausto han sido los mismos para representar el genocidio ruandés, por mencionar otro caso? A su vez, ¿qué podemos aprender de las estrategias de representación de éste sobre aquel?

Genocidio

Desde una perspectiva sociológica entendemos al genocidio como una práctica social, una “tecnología 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 (...) de dicha sociedad y del uso del terror para el establecimiento de nuevas relaciones sociales y modelos identitarios”⁶. Comprendiendo al genocidio de este modo no debemos pasar por alto lo que Pierre Bourdieu denominó “el sentido de las prácticas”, elemento que apunta a reflexionar sobre las posibilidades de aprehender la lógica que ponen en marcha los agentes sociales que producen sus prácticas, que actúan en un tiempo y en un contexto determinado⁷. De este modo, una concepción sociológica del genocidio como la de Martin Shaw, en sintonía con la teoría de la acción weberiana y que desde ya no descarta la perspectiva del derecho, comprende que la destrucción de grupos sociales no implica solamente el asesinato físico como aniquilamiento corporal, sino que también considera la destrucción de las bases económicas, políticas y culturales⁸; tampoco debe pasar por alto el importante trabajo de Zygmunt Bauman,

6 Feierstein, Daniel, (2007), *El genocidio como práctica social*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pág. 83.

7 Bourdieu, Pierre, (2007), *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI.

8 Shaw, Martin, (2007), *What is Genocide?*, Cambridge: Polity Press.

quien en su clásica obra intentó ubicar el Holocausto como producto de la modernidad y no una excepción histórica sociológica⁹. Los aportes fundamentales de todas estas posiciones es poder concebir al genocidio como un proceso y no como algo que ocurre en forma espontánea. Siguiendo algunos postulados de Norbert Elias, Christopher Powell comprende que el genocidio es una relación de identidad-diferencia (*identity-difference*) de violenta obliteración; el autor canadiense lo comprende de ese modo ya que remarca que es nodal entender al genocidio tanto como una relación como un proceso, y opta por el término obliteración ya que éste se refiere a anular pero también a borrar, a no dejar rastros. Esta obliteración funciona no sólo objetivamente sino también subjetivamente ya que “el genocidio no sólo destruye la red figurativa del grupo de víctimas sino que también elimina las huellas de esta red de la experiencia del mundo de los perpetradores”¹⁰.

En los últimos años ha habido un creciente interés y una aceptación mayor (aunque a veces y en ciertos ámbitos sigue siendo un terreno ríspido) a estudiar las representaciones de los genocidios como parte integral de ese campo de estudios. Es decir, no sólo pensar su dimensión y análisis histórico, político, sociológico, etc. sino también sus formas de representarlo artística y visualmente¹¹, a pensar también las formas simbólicas, imaginarias e imaginales de tratar con ellos. Asimismo, en una cultura que se ha vuelto cada vez más audiovisual, el lugar de las imágenes para el conocimiento de estos sucesos ocupa un lugar fundamental, ya sea para su enseñanza como también para la propia toma de conciencia sobre el hecho. Volvamos a citar el caso de *Ravished Armenia*: podríamos pensar que esto fue comprendido de manera muy temprana en 1918. Pero también lo comprendió Armin T. Wegner al tomar fotografías en forma clandestina de las deportaciones de los armenios, o la necesidad de los Aliados de filmar y fotografiar la liberación de los diferentes campos de concentración nazis para así utilizar el material como prueba, como evidencia. Asimismo, estimo que toda investigación que estudie la representación del genocidio no debe pasar por alto antecedentes históricos a fin de enmarcar el uso de las imágenes para representar hechos de violencia en masa, resultando importante señalar esta particular relación entre ver y conocer: si ante el genocidio parecería que nuestras categorías de análisis y percepción parecerían estallar, en-

9 Bauman, Zygmunt, (1997), *Modernidad y Holocausto*, Madrid: Sequitur.

10 Powell, Christopher, (2011), *Barbaric Civilization. A Critical Sociology of Genocide*, Montreal: McGill-Queen's University Press. Pág. 84.

11 Al respecto, véase las obras de Hirsch, Marianne, (2012), *The Generation of Postmemory*, New York: Columbia University Press, de Torchin, Leshu, (2012), *Creating the Witness: Documenting Genocide on Film, Video, and the Internet*, Minneapolis: University of Minnesota Press y de Zelizer, Barbie, (2001), *Visual Culture and the Holocaust*, New Brunswick: Rutgers University Press.

trar en crisis, la prueba, la evidencia visual, sería el soporte de lo atroz, para que aquello que parece inimaginable se vuelva imaginable y acercado a nuestras posibilidades de entendimiento. Ya Robert Antelme, sobreviviente de los campos de Buchenwald y Dachau, escribió en uno de los primeros testimonios sobre los campos nazis: “estábamos efectivamente frente a una de esas realidades de las que se dicen que sobrepasan la imaginación. Quedaba claro entonces, que sólo por elección, es decir una vez más, gracias a la imaginación, podríamos intentar decir algo”¹²; porque hechos como estos resultan inimaginables, hay que imaginarlos. Con ello, sugiero que por lo general todas las primeras representaciones audiovisuales de los diferentes casos nos exponen el horror. De este modo, parecería que una “pedagogía del horror”¹³ es la primera estrategia empleada: representar un genocidio significa descender a los infiernos, y las primeras imágenes que nos traen son cadáveres, pilas de ellos. Lo hemos visto en la liberación de los campos nazis pero también en Camboya, en Ruanda, en Sri Lanka, en la apertura de las tumbas NN en Argentina¹⁴. En todos estos casos, las imágenes parecieron posicionarse como pruebas irrefutables de lo sucedido y la cámara como un testigo fundamental. Valga como ejemplo más próximo lo que sucedió hace poco: en 2016 la cadena BBC emitió imágenes que “finalmente prueban” el genocidio en Myanmar¹⁵, el exterminio de los rohinyás musulmanes en dicho país. ¿Resultan estas imágenes *una prueba* de lo que tantas denuncias verbales afirmaban? Ante esto, podemos formular una “contra” pregunta: ¿qué sucede cuando no hay imágenes del hecho? ¿Cómo representarlo? Los documentales ayudan a explicarnos lo sucedido, a establecer relaciones, a ofrecer interpretaciones, a dar cuenta de nuestro mundo, a tratar de encontrar palabras, aunque sea una ardua tarea.

En ese sentido, el cine documental posee un rol fundamental en el conocimiento de los genocidios. Creemos que éste ha tenido una tarea por lo menos triple: ha funcionado como evidencia, ha colaborado en la difusión masiva de los casos, y ha formado, consolidado y servido de soporte de imaginarios colectivos en torno a los genocidios. En esa dirección, Bill Nichols identifica el papel “judicial e histórico” del documental y su utilidad en el abordaje de las acciones pasadas para recopilar un

12 Antelme, Robert, (1996), *La especie humana*, Montevideo: Trilce. Pág. 13.

13 Sánchez-Biosca, Vicente, (2006), *Cine de historia, cine de memoria: la representación y sus límites*, Madrid: Cátedra.

14 En Argentina, durante la transición democrática, a este momento se lo denominó “show del horror”. Véase Feld, Claudia, (2015), “La prensa de la transición ante el problema de los desaparecidos: el discurso del “show del horror””, en Claudia Feld y Marina Franco (Eds.), *Democracia, hora cero*, Buenos Aires: FCE.

15 Véase el video en <http://www.bbc.co.uk/news/world-asia-38232929> [fecha de acceso 27 de diciembre de 2016]

cuadro veraz de los acontecimientos; al igual que los hombres de ley, el documental “mira hacia el pasado y plantea preguntas en torno a ‘¿qué pasó realmente?’. Estas son cuestiones de datos e interpretación, donde la culpabilidad o la inocencia está en juego en relación con la ley y la verdad y la mentira en relación con la historia”¹⁶. En tanto discurso, el cine documental también toma elementos de “la retórica judicial como de la retórica deliberativa” donde “las cuestiones públicas de la moral y la tradición, el valor y la creencia se ponen a prueba”¹⁷.

Cine Documental

El cine documental surge como oposición al de ficción, pero no necesariamente como una forma radicalmente opuesta. Ficción y no ficción comparten los recursos de la sintaxis cinematográfica desde sus primeras producciones y no es por esa vía donde hay que buscar las diferencias. Siguiendo a Carl Plantinga, el documental es una representación de veracidad expresa, “las obras de no-ficción van más allá de un mero discurso, tratan sobre algo y hacen afirmaciones y aserciones sobre la realidad extrafílmica”¹⁸. En ese sentido, el documental aún conserva una relación particular con la verdad y el mundo histórico; de hecho, esta modalidad sigue siendo asociada a “lo serio”, a lo “verdadero”, a lo “objetivo” en el mundo de la vida cotidiana. Asimismo, el cine documental es asociado a lo sobrio y se ha transformado, en palabras de Nichols, en uno de los “discursos de la sobriedad” junto a (aunque como un jugador menor) discursos tales como la ciencia, la economía, la política, la educación y las leyes¹⁹. Sin embargo, el cine documental es también el espacio de un cine abierto a la experimentación y al ensayo artístico, como lo prueban algunas producciones de la década de 1920 como las de Joris Ivens o Paul Strand, o incluso títulos más recientes que ponen a prueba la definición misma de cine documental como *Waltz with Bashir* (Ari Folman, 2008).

Siguiendo a Elizabeth Cowie, el documental, al presentar las imágenes y los sonidos de la realidad, le permite a la misma “hablar” mientras “habla sobre” ella. Así, cumple el deseo que inauguró la cinematografía: el de conocer la realidad a través de sus imágenes y sus sonidos, es decir –en sentido figurado– permitirle “hablar por sí misma”. Al registrar la realidad, sin embargo, Cowie señala que la

16 Nichols, Bill, (2001), *Introduction to Documentary*, Bloomington: Indiana University Press. Pág. 70.

17 Ídem.

18 Plantinga, Carl, (1997), *Rhetoric and Representation in Nonfiction Film*, New York: Cambridge University Press. Pág. 43.

19 Nichols, Bill, (1997), *La representación de la realidad*, Barcelona: Paidós. Pág. 32.

fotografía y el cine se inclinan hacia dos deseos distintos y aparentemente contradictorios generando así una tensión irresoluble. Por un lado, el deseo de la realidad “atrapada y revisable” para un análisis racional y científico, disponible para el conocimiento: “el ojo de la cámara funciona aquí no sólo como una visión total, capaz de abarcarlo todo, sino también como una prótesis, una ayuda y un suplemento para nuestra visión, por la cual nos muestran una realidad que nuestro propio aparato perceptual humano no puede percibir”. Por el otro, una deseo ligado al de una realidad simbólica o social ordenada y “producida como un significado por el cual el observado puede ser integrado, a través de un discurso de reconocimiento y clasificación, en un campo de conocimiento, poder y técnicas densamente constituido”²⁰.

Documental y genocidio

A partir de lo dicho, propongo trazar una línea recta imaginaria donde en un polo se ubicaría el documental como deseo de verdad y en el otro deseo de expresión, generando estos dos polos una tensión irresoluble entre sí pero que a su vez son inseparables ya que cada extremo posee a su vez componentes del otro. Por un lado, ello resulta de interés para pensar y observar cómo el cine documental ha sido siempre receptivo a cambios estéticos y de modalidades, a pesar de posibles disputas y discusiones nunca se ha cerrado en forma imperativa a un modo único y particular. Por el otro, resulta sugerente pensar cómo la representación del genocidio en el cine documental ha oscilado por toda esa recta. La propia pregunta en torno a la representación del genocidio ha tensionado y a la vez generado nuevas expresiones y formas documentales permitiéndonos pensar que esta relación no resulta marginal ni menor sino que sigue siendo uno de los tópicos que lleva al cine documental a transitar sus límites y posibilidades una y otra vez. En un polo, entonces, se encontraría el documental asociado a la evidencia, tanto el registro de imágenes de los hechos cuando éstos acontecían como su exhibición para dar prueba de lo sucedido, suelen ser “las imágenes de los liberadores” pero también son imágenes de los perpetradores o de testigos (*bystanders*), como el fusilamiento en Liepaja durante el avance de los Einsatzgruppen nazis en 1942 registrado por Reinhard Wiener o el asesinato a machetazos en una barricada en Ruanda en 1994 registrado por Nick Hughes o de los fotoperiodistas que “descienden al in-

20 Cowie, Elizabeth, (2011), *Recording Reality, Desiring the Real*, Minneapolis: University of Minnesota Press. Pág. 2.

fierno” al finalizar el exterminio. Aquí se presentan datos, se dice “esto tuvo lugar”, el documento –el registro visual– se vuelve documental, el testimonio es la imagen en sí misma y en esta instancia no hay lugar para respuestas: es el horror en su máxima expresión. Cerca de ese polo también se encuentran las películas de “concientización”, documentales que buscan movilizar y generar una toma de conciencia por parte del espectador de lo que acontece. En un siguiente lugar se ubica el deseo de narrar, de historizar, de establecer causas y consecuencias, los documentales exponen la historia, hacen uso del archivo creado a partir de la evidencia visual y en su uso se inicia un quiebre en la relación entre la evidencia y el documento: las imágenes ilustran la narración antes que ofrecer prueba y sus fuentes de origen son múltiple –desde películas de propaganda realizadas por los perpetradores hasta las filmaciones de los liberadores o de las víctimas–. Para narrar las historias también se apelan a entrevistas, contando así, al menos, de tres tipos de participaciones: los “expertos”, brindando una perspectiva, una voz, formal, con una verdad epistemológica que no da lugar a refutación; el testigo-observador, que da su versión de lo que vio antes que un análisis crítico; y el testimonio de la víctima-sobreviviente, pudiendo resumir su posición a la noción ricœurana de “yo estuve ahí”²¹. Estos testimonios no se dan en un contexto judicial sino que es la cámara la que crea y los posibilita, es por eso que podemos aquí meditar en torno a cómo en la instancia de toma de testimonio-entrevista la cámara se constituye como un agente de escucha²².

En una posición intermedia entre ambos polos se encuentran aquellas producciones que exploran las ruinas, las huellas, en el presente: creando su propio archivo visual sobre el hecho pasado desde el presente. En el otro polo se encuentra, finalmente, el expresivo. En dicho lugar no se busca narrar la historia en términos generales sino en términos más particulares, a través de historias personales o familiares. No se buscan pruebas en las imágenes sino que se apela al archivo familiar, creando una tensión entre la historia pública y la privada-personal. Incluso, si esas imágenes no existen o no se pueden encontrar, éstas se crean: en ocasiones prima así la alegoría y lo simbólico antes que lo evidencial. No es casual que este polo haya sido transitado por realizadores que o bien sobrevivieron a regímenes genocidas o bien son descendientes directos de éstos, utilizando al documental como herramienta para la catarsis personal o como para abrir la “cripta

21 Ricoeur, Paul, (1983), *Texto, testimonio y narración*, Santiago: Editorial Andrés Bello.

22 Por agencia entendemos la capacidad de que posee una persona para actuar en el mundo. Desde esta noción, pensamos que la cámara posee dicha capacidad, al hacerlo no sólo posibilita el testimonio sino que el testimoniante lo ofrece para la cámara en tanto receptora de su historia.

familiar”, para develar un secreto²³. En este polo, finalmente, no se busca *la* verdad sino *una* verdad. En este recorrido esquemático sostengo que el polo expresivo explora las consecuencias de los genocidios –sobre todo en los ámbitos familiares– mientras que las otras tendencias buscan dar cuenta de las causas históricas, cronologías y características de los crímenes.

Otro de los campos que se afianzó de manera considerable en paralelo a las disciplinas antes mencionadas fue el de los estudios sobre la memoria. Desde las neurociencias hasta la psicología, pasando por la sociología y la antropología, la memoria, tanto la social como la individual, se volvió un objeto de análisis central no sólo para dar cuenta de su funcionamiento sino también de su reproducción y mantenimiento. Este renacer –este tema había sido central en la década de 1920– trajo nuevos debates, sobre todo en el campo de la Historia a partir de la disputa Historia-Memoria, volviéndose también una preocupación central en los estudios sobre genocidio al momento de analizar formas comunitarias, sociales o estatales de recuerdo de los diversos casos. En ese contexto, el cine en general y el documental en particular han tenido un lugar preponderante en la construcción y reproducción de memorias sociales, existiendo un número importante de títulos que otorgaron visibilidad e instalaron los diversos casos en la agenda pública, en dicho contexto podemos resumir nuestra posición comprendiendo al cine como un vector de memoria e imaginación. Siguiendo al historiador Henry Rousso, entendemos como vector de memoria los objetos y producciones que “tienen como objetivo comprender el pasado y darle cierta ‘inteligibilidad’”²⁴. En esa dirección, el francés señala que los vectores de memoria pueden ser tanto la historia, las conmemoraciones, las asociaciones de sobrevivientes como también las creaciones artísticas. Así, el cine documental actúa como vector de memoria e imaginación ya que este es una caja de resonancia de los debates históricos y simbólicos sobre los genocidios, coloca en tensión la relación entre lo (in)visible y lo (in)decible de cada época como también puede cristalizar interpretaciones, memorias y puntos de vista sobre el pasado. Asimismo, en tanto vector, el cine también le puede dar imágenes, y en ese sentido cierta materialidad, a aquellos hechos, sensaciones o recuerdos de los que no hay imágenes: aquello que no puede ser expresado se vuelve visible, como el caso de *L'imagemanquante* (Rithy Panh, 2013).

23 Abraham, Nicolas, y Torok, Maria, (2005), *La corteza y el núcleo*, Buenos Aires: Amorrortu.

24 Rousso, Henry, (2002), *The Haunting Past: History, Memory, and Justice in Contemporary France*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Pág. 9

Una extensa historia

Sostengo también que la representación del genocidio en el cine documental se inserta en una larga y amplia historiade la representación de la violencia en masa: la representación del genocidio es un eslabón dentro de una cadena iniciada, quizá, en la antigüedad clásica. Es por eso, por ejemplo, que un autor como Stephen Eisenman puede encontrar continuidades entre las escultura griegas y las fotos tomadas en la prisión de Abu Ghraib por los militares norteamericanos²⁵. En esa dirección, el trabajo de José Emilio Burucúa y Nicolás Kwiatkowski ha sido central para el desarrollo de esta investigación, mientras que ambos autores se detuvieron a meditar en torno a la representación de las masacres y genocidios a lo largo de la historia y a partir de diversas modalidades –tanto arte como narrativa o historia–, mi objetivo se encuentra más concentrado; pese a ello, una de las virtudes del trabajo de ambos es exponer esa extensa cadena iniciada en la antigüedad clásica llegando a obras contemporáneas, en el medio observamos los diversos intentos que una y otra vez han emprendido diversos artistas y pensadores para alcanzar posibles representaciones de estos hechos²⁶. Asimismo, en esa larga historia se detienen a meditar en torno a las razones que fundamentan la imposibilidad de dar cuenta de hechos como masacres o genocidios, para ello retoman el concepto de “crisis de la presencia” de Ernesto De Martino, idea que sugiere que ante un *shock* se rompen las cadenas de sentido de las acciones humanas. Junto a estos autores también quisiera pensar en un concepto que ha estado presente a lo largo de esta exposición pero que no me detuve en demasía: el de representación. Desde ya parto de la premisa que es un concepto complejo y con numerosas interpretaciones y definiciones, y dar cuenta de todo ello escapa a los objetivos de esta presentación. Con todo, Burucúa y Kwiatkowski retoman las ideas de Louis Marin para pensar dicho concepto utilizándolo en un sentido doble. Por un lado, se refiere una “realidad material”, textos, imágenes y otros objetos que “poseen una dimensión transitiva por la cual señalan algo que se encuentra fuera de ellos y una dimensión reflexiva mediante la que hablan y comparecen por sí mismos. Representar significa al mismo tiempo hacer presente una ausencia, pero también aparecer en ese acto, concretar la acción indirecta y sustitutiva de hacer presente esos objetos, personas o fenómenos que no están aquí ni ahora”²⁷. En segundo lugar, representar también se refiere a un con-

25 Eisenman, Stephen, (2014), *El efecto Abu Ghraib. Una historia visual de la violencia*, Buenos Aires: Sans Soleil ediciones.

26 Véase Burucúa, José Emilio, y Kwiatkowski, Nicolás, (2014), *"Cómo sucedieron estas cosas". Representar masacres y genocidios*, Buenos Aires: Katz.

27 Idem, pág. 45.

junto de prácticas culturales colectivas que son parte del universo social y contribuyen a darle forma, al tiempo que lo desvelan o lo disfrazan. En esa dirección, estudiar las representaciones es un “análisis de las relaciones entre cultura y vida social material” que pueden “reforzar, tanto como socavar, relaciones de dominación social, de modo que investigar las representaciones es, al mismo tiempo, iniciar una pesquisa acerca de las relaciones de fuerza”: así, las representaciones pueden entonces abrir un espacio para el pensamiento, la noción de *Denkraum* pensada por AbyWarburg.

Es también de Warburg del cual Burucúa y Kwiatkowski retoman la noción de *Pathosformel* para dar cuenta de una de las ideas fundamentales de su trabajo: las fórmulas de representación. Para ellos, una fórmula de representación “es un conjunto de dispositivos culturales que han sido conformados históricamente y que al mismo tiempo gozan cierta estabilidad, de modo que son fácilmente reconocibles por el lector o espectador”²⁸. En su obra, los autores proponen cuatro fórmulas: la cinegética, la del martirio, la infernal y la del *Doppelgänger* (siluetas, máscaras, réplicas, fantasmas, sombras). Son estas fórmulas las que nos han dado el impulso para pensar qué fórmulas podemos encontrar en el cine documental. Ello no quita, sin embargo, que en la no ficción no podamos encontrar referencias a las mencionadas fórmulas ya sea a partir de los testimonios de sobrevivientes o del montaje: las imágenes de los cadáveres en los campos nazis o a la veda de los caminos en Ruanda remiten en forma instantánea al infierno. De este modo, al tomar como objeto de estudio el cine documental pienso que la tarea debe partir de lo que han reflexionado en el campo de los estudios sobre el documental pero sin descartar del todo la propuesta de las fórmulas de representación.

Motivos y funciones

Mi propuesta conceptual se sostiene en dos autores ya canónicos en el campo de los estudios sobre cine documental: Carl Plantinga y Michael Renov. Mientras que del primero sigo algunas de sus ideas en torno al cine de no ficción y su propuesta retórica; del segundo tomaré su idea de funciones. De este modo, Renov ha sugerido que en los documentales se hacen presentes cuatro funciones movidas por el deseo, impulsos que estimulan el discurso documental. Estas funciones “retóricas/estéticas atribuibles a la práctica documental no pretenden ser exclusivas o herméticas; la fricción, la superposición –incluso la mutua determinación– percep-

²⁸ Ídem. Pág. 46.

tible entre ellas prueban la riqueza y variabilidad histórica de las formas de no-ficción en las artes visuales”²⁹. Las funciones que Renov desarrolló son: registrar, mostrar o preservar; persuadir o promover; analizar o interrogar; expresar.

Retomando las ideas bosquejadas por este autor, mi intención estará en pensar dos ejes que actúan en simultáneo, ambos ejes permitirán ordenar y clasificar las diversas estrategias de representación de los genocidios, llevar adelante estudios comparativos y analizar qué interpretaciones sobre los hechos producen estos films. No es mi intención encontrar una “esencia” en la representación de los genocidios pero sí ciertas estructuras o tendencias sobre las que se montan los films. No comprendo a estas estructuras-funciones en forma rígida sino como flexibles y adaptables. Creo ante todo que estamos ante un determinado fenómeno que ha producido comportamientos y reacciones similares a lo largo de la historia, siendo cada caso único pero a la vez similar con otros.

Un primer eje, entonces, será llamado M. En este se encuentran los Motivos o Topos temáticos (motivos o configuraciones estables de varios motivos que son usados con cierta frecuencia) en los que se concentran las narrativas de los documentales. A este eje he llegado luego de una primera exploración de los diversos títulos, arribando a la conclusión provisora de que todos los documentales se refieren, en última instancia, a éstos ya sea en forma individual o en su conjunto. Asimismo, para este eje me baso en algunas herramientas teóricas desarrolladas por los diversos investigadores sobre genocidio y que resultan ser también parte de las discusiones nodales de este campo.

Un primer motivo o topos es “el elemento humano”³⁰. Comúnmente se entiende este motivo desde la ya clásica distinción esbozada por Raul Hilberg: víctimas, perpetradores, *bystanders*. Esta tríada funciona como un tipo ideal que ha permitido reparar en los diversos actores que intervienen en un genocidio pero como contrapartida se lo ha criticado por pensar tanto a las víctimas como a los *bystanders* como actores sin acción. Con todo, para este estudio tomo esta tríada comprendiéndola en forma compleja y con matices; es decir, estos tres tipos ideales se caracterizarán por poseer acciones y reacciones. Las víctimas no serán meros sujetos pasivos sino que también llevarán adelante estrategias de resistencia y los perpetradores no serán vistos en forma inhumana o diabólica sino como actores que llevan adelante diversas acciones de exterminio de determinado grupo motivados

29 Renov, Michael, (1993), "Toward a Poetics of Documentary", en Michael Renov (Ed.), *Theorizing Documentary*, New York: Routledge. Pág. 21

30 Alvarez, Alex, (2001), *Governments, Citizens, and Genocide*, Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press. Págs. 18-27

por múltiples razones. En forma similar veremos cómo se construye el lugar del *bystander*, cómo se lo caracteriza y cómo se interpreta el conocimiento (o falta de) sobre los hechos. Este topo o motivo permitirá focalizar tanto en los actores que se presentan en los documentales como también a meditar cómo son representados, existiendo una tendencia a mostrar a la víctima y al perpetrador como absolutos: “pura bondad” versus “pura maldad, sometiendo en ocasiones la complejidad histórica a un proceso dual y binario. Con ello, resulta importante destacar que la figura central en el imaginario genocida, la voz autorizada, ha sido la de la víctima o, en todo caso, la del experto, llevando a que la voz del perpetrador fuera rechazada, minimizada o reducida a la idea de mal absoluto; es por eso que *The Act of Killing* causó tanta polémica ya que supuso un cambio radical del paradigma³¹.

Un segundo motivo o topo dentro de este eje se remite a los espacios. Entenderemos por espacios a los lugares físicos donde se lleva adelante los procesos de exterminio, percibiendo dicho proceso como secuestro o deportación, diversas formas de tortura y el exterminio de los cuerpos. Quizá el campo de concentración resulta ser el espacio al que se remite el imaginario genocida; sin embargo, al pensar la representación del genocidio debemos ampliar las fronteras espaciales a fin de comprender los diversos espacios donde puede llevarse adelante la *conditio inhumana*. Por otro lado, es menester también comprender y dar cuenta de la relación entre espacio, poder y terror. En esa senda, el lugar de exterminio no sólo produce muerte sino también terror tanto en el interior del sitio como hacia su exterior. Por lo tanto, al estudiar los espacios como motivo en los documentales será preciso reparar en esta relación entre terror y muerte y entre interior y exterior.

El tercer motivo se concentra a las metodologías de exterminio. A pesar de que el imaginario genocida remite a las cámaras de gas nazis, lo cierto es que cada régimen genocida puso en funcionamiento diversas estrategias de aniquilamiento para exterminar al que consideraba su enemigo. Referirse entonces a la metodología asesina resulta ser uno de los motivos recurrentes en la representación del genocidio.

El segundo eje, que se inspira en las funciones pensadas por Renov será denominado F. En éste se dará cuenta de las funciones retóricas poéticas del cine documental para representar el genocidio. Estas funciones no son exclusivas sino que un título puede responder a diversas funciones; de este modo, antes de pensar que un

31 Esto no implica que no haya habido previamente otros documentales que presentaran en forma compleja a los perpetradores. Basta con ver films como *The Memory of Justice* (Marcel Ophuls, 1976), *The Nazis: A Warning from History* (Laurence Rees, 1997) o *Escadrons de la mort: L'école française* (Marie-Monique Robin, 2003) por mencionar algunos.

documental posee una única y excluyente función sugeriremos que las estrategias retóricas de cada producción apelan hacia una o varias funciones, dirigiéndose así hacia cierta tendencia. Las funciones que serán enumeradas a continuación no se corresponden a una cronología histórica o de importancia particular sino que son, ante todo, clasificaciones.

Narrar. Esa función se caracteriza por narrar los sucesos históricos del genocidio, podemos pensar en *Genocide* (ArnoldSchwartzman, 1982), la serie para televisión *TheWorld at War* (1973), *Ghosts of Rwanda* (Greg Barker, 2004), *La República Perdida II* (Miguel Pérez, 1986), *Chronicle of a Genocida Foretold* (DanièleLacourse, YvanPatry, 1996), *Auschwitz: The Nazis and the 'Final Solution'* (Laurence Rees, 2005), *ArmenianGenocide* (Andrew Goldberg, 2006). Se caracteriza por ofrecer una interpretación cerrada, de causa y efecto precisa. Por lo general se recurre a expertos que sus entrevistas complementan la de los sobrevivientes. Es más bien generalista, ofreciendo un gran relato sin huecos. El archivo es empleado para ilustrar, las imágenes fortalecen al relato que suele ser construido a partir de la voz en off en su modalidad de “voz de dios”. En términos epistemológicos remite a la voz formal sugerida por Carl Plantinga ya que imparte conocimientos al espectador y afirma que cierto estados de cosas son verdaderos y los explica.

Focalizar. Si la función anterior se remitía a una narrativa macro, a una perspectiva histórica más general, esta función se remite a focalizar, a particularizar un aspecto, en el detalle, en la microhistoria. No se busca dar cuenta de las causas sino del funcionamiento, de las pequeñas tuercas en la gran cadena de montaje y responsabilidades que es un genocidio. Se focaliza en el funcionamiento de un espacio, en explicar la metodología genocida, en la actuación de un determinado grupo. La focalización en ocasiones se hace a partir de la presentación de un caso, sirviendo ese caso individual para dar cuenta del proceso histórico más general. Asimismo, la focalización no se concentra exclusivamente la etapa de exterminio del genocidio sino también en sus consecuencias, las luchas posteriores, la búsqueda de justicia, etc. Esta función la podemos encontrar en títulos como *Shoah* (Claude Lanzmann, 1985), *S-21, la machine de mort Khmère rouge* (Rithy Panh, 2003), *TheAct of Killing* (Joshua Oppenheimer, 2010), *KZ* (RexBloomstein, 2006), *Belzec* (Guillaume Moscovitz, 2005), *BrotherNumberOne*(AnnieGoldson, Peter Gilbert, 2011), *Enemies of thePeople* (Rob Lemkin, ThetSambath, 2009), *Juan, como si nada hubiera sucedido* (Carlos Echeverría, 1987), *MyNeighbor, MyKiller* (AnneAghion, 2009), *Hotel Terminus* (Max Ophuls, 1988), *Screamers* (Carla Garapedian, 2006).

Toma de conciencia/tomar partido. En cierto sentido todo documental apunta hacia una toma de conciencia por parte del espectador ya que al ofrecer interpreta-

ciones sobre un proceso histórico el documental puede reafirmar o incorporar determinado conocimiento sobre el hecho. Para el investigador resulta sumamente interesante reparar en cómo se configuran las diversas significaciones sobre el hecho, cómo se lo narra y explica; siguiendo a Stuart Hall, podríamos decir que en esta función debemos atender a cómo se codifica y decodifica la información. Asimismo, esta función permite vislumbrar el rol que juega el documental en los procesos de concientización sobre los casos de genocidios pero también hacia narrativas que tienden clausurar sus relatos hacia la esperanzadora fórmula de un “nunca más”; es por eso que creemos que para analizar esta función toda investigación debe detenerse a estudiar no sólo la banda visual sino también la sonora –sobre todo la musicalización–. Documentales como *Brother Number One* o *Watchers of the Sky* (Edet Belzberg, 2015), por ejemplo, siguen esa línea, como también *Death Mills* (Billy Wilder, 1945) o *The Atrocities Committed by German-Fascists in the USSR* (1946). Sin embargo, esta función no se remite exclusivamente a ello; en ocasiones ciertos documentales son realizados con la intención puntual de denunciar los crímenes que están ocurriendo o que acaban de ocurrir como *Stop Genocide* (Zahir Raihan, 1971), *Year Zero: The Silent Death of Cambodia* (David Munro, 1979) o *Resistir* (Jorge Cedrón, 1978). En esa dirección, para el caso de Darfur se han hecho por lo menos dos documentales –*Darfur Now* (Ted Braun, 2007) y *The Devil Came on Horseback* (Ricki Stern, Annie Sundberg, 2007)– que buscan narrar sobre el hecho a la vez que instan al espectador a intervenir, a participar y a reclamar por la intervención internacional para detener las matanzas en esa región africana.

Testimoniar. Todo film documental resulta ser un testimonio en tanto que relata experiencias de individuos. Pero, si entendemos el testimonio como “el relato de lo que se ha visto u oído”³² comprenderemos que esta función apunta hacia otro lado. Esta estrategia retórica se caracteriza por explorar en los protagonistas, en el elemento humano, en sus preocupaciones, sus intenciones y sus reflexiones. No se pone énfasis en la gran narrativa sino en las personas en tanto sobrevivientes, perpetradores o testigos. Antes que apelar a la historia se remite a lo emocional y a la empatía. No se expone necesariamente cadenas de causa y efecto sino consecuencias, cómo sobre llevar el peso y las transformaciones propiciadas por el genocidio. Estas producciones dan espacio a observar diversas estrategias memorialísticas como también a explorar los diversos traumas producidos por los genocidios. Es una función que mira hacia el pasado pero también al presente *Shoah*, *Im Toten Winkel - Hitlers Sekretärin* (André Heller, Othmar Schmiderer, 2002), *The Conscience of Nhem En* (Steven Okazaki, 2008), *Duch, le maître des forges de l'enfer*

32 Ricoeur, op. cit.

(Rithy Panh, 2011), *The Look of Silence* (Joshua Oppenheimer, 2014), *The Rwandan Night* (Gilbert Ndahayo, 2013), *Portrecista* (Ireneusz Dobrowolski, 2006), *Gardiens de la mémoire* (Eric Kabera, 2004).

Expresar. Esta última función se remite a los documentales que buscan cierta experimentación desde lo formal, próximas a la modalidad poética señalada por Bill Nichols y la exploración y representación del yo pensada, en forma diferente, por Nichols y por Stella Bruzzi en torno a los documentales performativos. Nos encontramos aquí con documentales que apelan a la experimentación, a la expresión y, sobre todo, a la intimidad y subjetividad. Son documentales, por lo general, hechos por sobrevivientes o hijos de sobrevivientes que apuntan ya no a dar cuenta de la historia general del genocidio sino de sus propias vivencias y de sus historias familiares, exponiendo los secretos y formas de elaboración del pasado familiar. En ocasiones, estos documentales pueden ser pensados como formas “videos confesiones” o herramientas de catarsis, como producciones que exploran y quiebran silencios, espectros y criptas familiares como también estrategias de elaboración de traumas. Es por eso que aquí podemos encontrar films como *The Flat* (Arnon Goldfinger, 2011), *2 oder 3 Dinge, die ich von ihm weiß* (Malte Ludin, 2005), *Los Rubios* (Albertina Carri, 2003), *M* (Nicolás Prividera, 2007), *Out of the Poison Tree* (Beth Pielert, 2008), *L'imagemanquante* (Rithy Panh, 2013), *New Year Baby* (Socheata Poouv, 2006), *El predio* (Jonathan Perel, 2010).

A modo de cierre

En este trabajo nos propusimos presentar algunas conclusiones provisionales y herramientas analíticas pensadas para el estudio de la representación del genocidio en el cine documental. Nuestra intención radica en poder desarrollar una perspectiva que nos permita pensar cómo el cine documental ha representado el genocidio, qué estrategias ha elaborado, tratando de transitar otras problemáticas y debates. Para tal fin señalé que el estudio de las representaciones del genocidio debe ser puesto en línea con aquellos trabajos que han estudiado la representación de la violencia en masa desde la antigüedad hasta nuestros días. En ese contexto, mi investigación posee la particularidad de pensar un tipo de producción particular: el cine documental; a pesar de concentrarnos en un modo específico de representación, esto no significa descartar o ignorar otras formas artísticas y culturales como sus debates y discusiones.

Se hace entonces necesario trabajar con un enfoque teórico de genocidio que permita comprender que el exterminio es una de sus etapas pero no su conclusión. Al vislumbrar también en sus efectos y transformaciones sociales, el estudio de las representaciones, sobre todo en el cine documental, se torna una valiosa arena de análisis para comprender los modos de elaboración como también las diversas luchas sociales y políticas. Es por eso que también se vuelve necesario comprender al cine documental no como una mimesis que trata de imitar el pasado sino complejizar los sentidos de la representación comprendiendo así al cine documental como una representación de veracidad y que a lo largo de su historia ha desarrollado diversas estrategias retóricas para crear su propio “efecto de realidad”. Por último, al ofrecer clasificadores y posibles categorías de análisis, nuestra investigación intenta ordenar, pensar categorías más amplias que permita, al menos dos cuestiones. Por un lado, pensar una primera clasificación retórica que permita luego ahondar en problemáticas particulares. Por otro, llevar adelante un estudio comparativo de las representaciones de los genocidios.

Bibliografía

- Abraham, Nicolas, y Torok, Maria** (2005): *La corteza y el núcleo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Alvarez, Alex** (2001): *Governments, Citizens, and Genocide*, Bloomington & Indianapolis, Indiana University Press.
- Antelme, Robert** (1996): *La especie humana*, Montevideo: Trilce.
- Baron, Lawrence** (2010): Special Issue Holocaust and Genocide Cinema. *Shofar*, 28(4).
- Bauman, Zygmunt** (1997): *Modernidad y Holocausto*, Madrid, Sequitur.
- Bourdieu, Pierre** (2007): *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Burucúa, José Emilio, y Kwiatkowski, Nicolás** (2014): “Cómo sucedieron estas cosas”. *Representar masacres y genocidios*, Buenos Aires, Katz.
- Cowie, Elizabeth** (2011): *Recording Reality, Desiring the Real*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Eisenman, Stephen** (2014): *El efecto Abu Ghraib. Una historia visual de la violencia*, Buenos Aires, Sans Soleil ediciones.
- Feierstein, Daniel** (2007): *El genocidio como práctica social*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Feld, Claudia** (2015): "La prensa de la transición ante el problema de los desaparecidos: el discurso del 'show del horror'", en Feld, Claudia y Franco, Marina (Eds.): *Democracia, hora cero*, Buenos Aires, FCE.
- Friedman, Jonathan, y Hewitt, William** (2017): *The History of Genocide in Cinema: Atrocities on Screen*, New York: I.B.Tauris.
- Hirsch, Marianne** (2012): *The Generation of Postmemory*, New York, Columbia University Press.
- Jinks, Rebecca** (2016): *Representing Genocide. The Holocaust as Paradigm?*, London, Bloomsbury.
- Moses, A. Dirk**, (2004): "The Holocaust and Genocide", en Stone, Dan (Ed.): *The History of the Holocaust*, New York, Palgrave Macmillan.
- Nichols, Bill** (1997): *La representación de la realidad*, Barcelona, Paidós.
- (2001): *Introduction to Documentary*, Bloomington, Indiana University Press.
- Plantinga, Carl** (1997): *Rhetoric and Representation in Nonfiction Film*, New York, Cambridge University Press.
- Powell, Christopher** (2011): *Barbaric Civilization. A Critical Sociology of Genocide*, Montreal, McGill-Queen's University Press.
- Renov, Michael** (1993): "Toward a Poetics of Documentary", en Renov, Michael (Ed.): *Theorizing Documentary*, New York, Routledge.
- Ricoeur, Paul** (1983): *Texto, testimonio y narración*, Santiago, Editorial Andrés Bello.
- Rousso, Henry**, (2002): *The Haunting Past: History, Memory, and Justice in Contemporary France*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Sánchez-Biosca, Vicente** (2006): *Cine de historia, cine de memoria: la representación y sus límites*, Madrid, Cátedra.
- Shaw, Martin**, (2007): *What is Genocide?*, Cambridge, Polity Press.
- Torchin, Leshu**, (2007): "Since We Forgot: Remembrance and Recognition of The Armenian Genocide in Virtual Archives", en Guerin, Frances y Hallas, Roger (Eds.): *The Image and The Witness. Trauma, Memory and Visual Culture*, London & New York, Wallflower Press.
- (2012): *Creating the Witness: Documenting Genocide on Film, Video, and the Internet*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Wilson, Kristi, y Crowder-Taraborrelli, Tomás** (Eds.) (2012): *Film & Genocide*, Madison, The University of Wisconsin Press.
- Zelizer, Barbie** (2001): *Visual Culture and the Holocaust*, New Brunswick, Rutgers University Press.
- Zylberman, Lior** (2015): ¿Una película sobre el olvido? Sobre The Act of Killing de Joshua Oppenheimer. *Toma Uno*, 4.

Historia intelectual: discursos y representaciones en tramas colectivas (desde el Antiguo Régimen a la sociedad de masas)

Coordinador: Juan Pablo Giordano

Consideramos a la historia intelectual como un área de estudios que se interesa en el papel de las representaciones en la vida histórica, y cuyo objeto son ideas y lenguajes ideológicos, obras de pensamiento y producciones simbólicas inmersas en y trabajadas desde experiencias históricas colectivas. Este eje se propone aglutinar aquellos trabajos que contemplen, como momentos inescindibles de un objeto híbrido, la indagación crítica sobre discursos, conceptos y categorías del pensamiento histórico-social (trazando sus trayectorias, redefiniciones, tensiones internas y desplazamientos referenciales-conceptuales), atendiendo tanto al análisis intrínseco de sus significaciones y de los soportes materiales en que se han producido o circulado, cuanto a los abordajes socio-biográficos de redes y vínculos que entranan la vida intelectual (“formaciones intelectuales”, grupos generacionales, élites culturales, colectivos editoriales, redes intelectuales, constelaciones de afinidades electivas, etc.).

La historiografía como discurso intelectual (apuntes de trabajo)

JUAN PABLO GIORDANO

el_giord@yahoo.com.ar

CEDiS – FHUC – UNL

Resumen

En esta ponencia, nos proponemos avanzar algunas hipótesis (teórico-epistemológicas e interpretativas) sobre la construcción del objeto “discurso historiográfico”. Desde la antigüedad hasta el presente, el modo de percibir los hechos del pasado ha sido a través del discurso, y éste ha variado en relación a los cambios en los lugares institucionales y las prácticas concretas de los historiadores a lo largo de su historia.

Nos guía la necesidad de recabar elementos que permitan forjar herramientas teórico-metodológicas adecuadas para comprender cómo el discurso social se convierte en discurso constitutivo de la disciplina, y de qué manera el analista puede de/re/construir dicho proceso. De esta manera, se busca promover la reflexión sobre el rol del lenguaje y el discurso en las prácticas historiográficas, y los aportes que esta perspectiva aporta al proceso de construcción de la historiografía como discurso disciplinar específico.

Palabras clave: historiografía / discurso intelectual / análisis del discurso

Introducción

El objetivo principal de esta ponencia es componer una *constelación o red semántica* de proposiciones y términos teóricos y observacionales (con capacidad para comparar, generalizar y sistematizar objetos, premisas y relaciones)¹, que permita aproximarnos a la *historiografía en tanto discurso intelectual*. Alejandro Cattaruzza (2003) invitaba a adoptar un programa de investigación historiográfica que *considerara como objeto de una “historia de la historia” a los modos diversos y multiformes en que una sociedad intenta dar cuenta de su pasado*. Según el autor, la aproximación a la producción, circulación, consumo y apropiación de bienes simbólicos referidos al pasado de una sociedad, en contextos culturales consolidados, implica abarcar entramados específicos de instancias sociales (institucionalizaciones disciplinares, aparatos estatales, actores políticos, medios masivos de comunicación, prácticas culturales colectivas), las cuales originan múltiples series documentales (textos de historiadores profesionales, obras de ficción, manuales, películas, canciones, planes de estudio, volantes políticos, documentos partidarios, resoluciones estatales, etc.). Para el análisis de las mismas, Cattaruzza contempla las posibilidades abiertas por la aplicación del análisis del discurso (tal como se ha desarrollado en el espacio de la *historia intelectual*²) a los textos que refieren al pasado: por una parte, habilitaría a los historiadores a tomar nota de las opacidades y complejidades de los textos que analizan y producen; y por otra, les permitiría visibilizar prácticas materiales desplegadas en la conjunción entre el mundo del texto y el mundo del lector, generalmente tras las huellas textuales que figuran un lector modelo o posible (2003: 206-209).

1 Para Max Weber, la *comprensión* se define como *la captación de la conexión de sentido en que se incluye una acción* (1996: 9), sosteniendo que la atribución de significación causal a un fenómeno o acontecimiento depende de su *comparación* con una *recreación imaginativa* del proceso histórico en el que aparece (2001: 159-160); esto implica que, en la explicación de un hecho o acción, ésta es pertinente sólo respecto a un marco de referencia o hipótesis que impliquen las preguntas que hacemos al fenómeno. De allí que, para Weber, se torne necesaria la postulación de *tipos ideales*, entendidos como “*constelaciones conceptuales*” (a partir de las cuales se buscan los elementos que codeterminan la aparición, o no, de transformaciones), que proporcionan “medios de expresión unívocos” para representar un objeto, guiando la formación de hipótesis sobre una realidad que funge como especificación pragmática de las conexiones abstractas postuladas por el modelo (2001: 79).

2 Siguiendo los planteos de Carlos Altamirano (2005; 2012/13) concebimos a la *historia intelectual* como un área de estudios que se interesa en el papel de las representaciones en la vida histórica, y cuyo objeto son ideas y lenguajes ideológicos, obras de pensamiento y producciones simbólicas (accesible como hechos de discurso, elaborados de acuerdo con ciertos lenguajes y fijados en diversos soportes materiales) inmersas en y trabajadas desde los vínculos que entranan la vida intelectual (“formaciones intelectuales”, grupos generacionales, élites culturales, colectivos editoriales, redes intelectuales, constelaciones de afinidades electivas, etc.).

Como bien deduce Ricoeur (2004: 120-122), una acción nunca es sólo una conducta manifiesta u observable: es un tipo particular de evento en el mundo en cuanto es realizada por un agente, sin cuya actividad no se produciría; y para comprender el significado de una acción (que es lo que permite explicarla) es menester referirla a alguna interpretación acerca del sentido que tiene esa acción, en relación al agente y al contexto en el que se produce. Si, como veíamos con Weber (cf. nota 1), no son las relaciones reales entre las cosas sino las relaciones conceptuales entre problemas las que delimitan nuestro objeto de investigación, no podemos dar por sentado que éste se halla “ya dado” en la realidad, sino que debemos aspirar a la construcción de un objeto recurriendo a los términos específicos de la historia intelectual.

La construcción del objeto

Como quedará delineado a continuación, la constelación semántica resultante de nuestra indagación se aproxima a un *enfoque holista comprensivo de orientación pragmática*: se tiene en cuenta a los agentes individuales apelando a un todo mayor como el mundo social, que debe ser comprendido desde el significado de las acciones, derivado de reglas de juego (prácticas, instituciones e ideas compartidas) por medio de las cuales los agentes otorgan y construyen sentido; para analizar los significados, éstos deben ser contextualizados en los usos y aplicaciones (“juegos”) de lenguaje correspondientes a determinadas “formas de vida” o esferas sociales: en ellas, “decir algo es hacer algo” (Hollis, 1998: 18-21; Skinner, 2007: 186-191).

Por consiguiente, nuestra exposición se asemejará a un despliegue de los enunciados que entran en la urdimbre de nuestras creencias acerca del *discurso historiográfico como práctica*, tal como emerge de lo postulado en la proposición. Este despliegue nos permitirá observar las interconexiones lógicas que nos dotan de aquellos intermediarios más convenientes para elaborar una estructura de observaciones propias del objeto que nos interesa, y sometibles a revisión empírica (cf. Quine en Hollis, 1998: 84-88).

Proposición: La historiografía comprende y explica el significado de los discursos sobre el pasado (no susceptibles de reiteración, y fijadas en diversos soportes materiales) concibiéndolos como producciones prácticas de agentes diestros, involucrados entre sí por intercambios cooperativos y/o concurrentes, y situados en diferentes condiciones históricas objetivas (contextos sociales, políticos, lingüísticos, etc.).

Hipótesis que se deducen de la proposición:

H o. Los discursos históricos poseen y producen *significación (semiosis)*.

Los discursos representan, reproducen, sustituyen algo que se encuentra fuera del discurso. Los hechos acontecen, pero no tenemos manera de acceder a los hechos sin darles sentido, a través de las significaciones que promueven los discursos. En los términos de Charles S. Peirce, la semiosis es un proceso en el que los signos funcionan como factores de mediación. Es a esta función mediadora que Peirce llama *interpretante*: la modificación producida en el pensamiento (entendido aquí como el proceso discursivo que se da en el ámbito de la comunidad humana) por un signo. El interpretante de un signo se vuelve otro signo, implicando una *semiosis ilimitada*: la existencia de una cadena infinita de interpretantes, miembros que se justifican interpersonalmente mediante argumentos y se identifican con una comunidad de comunicación ideal (ilimitada, abierta a la universalización y al futuro) capaz de aproximarse colectivamente a la verdad a través de la prueba, la experimentación y la discusión (cf. Marafioti, 2005: cap. 6).

La semiosis es una operación presente en todas las generalidades discursivas (discurso periodístico, científico, pedagógico, religioso, etc.), en cuanto se orientan a un cambio en las conductas, creencias o actitudes de los destinatarios a partir de la presentación de una pararealidad discursiva. Los destinatarios se verían impelidos a este tipo de cambio (o a su confirmación) a partir de una inferencia obligada debida a la comprensión, sin posibilidades concretas de comprobación referencial, de esa realidad presentada y descripta en el discurso³.

El recurso a la concepción peirceana (con su énfasis en los procesos de producción de sentido en el seno de comunidades de habla) evita los sesgos teóricos polarizados propios de dos modelos de explicación presentes en el análisis discursivo e histórico -el textualismo y el objetivismo-, permitiéndonos abandonar las dicotomías generalizadoras tales como la separación y autonomización de Discurso y Sociedad, con su polarización concomitante en el enfoque metodológico: las posturas inmanentistas (la “clausura semiótica” del texto autónomo, cerrado sobre sí mismo) y deterministas (el texto como simple manifestación o reflejo de lo social) junto con otros tópicos presentes en los estudios del discurso (tales como la objetivación en el

³ “En la acción comunicativa cada actor aparece *racionalmente impelido* a una acción complementaria, y ello merced al efecto vinculante locutivo de una oferta del acto de habla” (Habermas, 1991: 78).

texto de identidades sociales preexistentes, o la noción de “hegemonía” para referirse a la imposición de sentidos en el nivel de la sociedad como un todo) (cf. Costa y Mozejko, 2009: 22-23; 29-30; 38-39). Estos puntos teóricos de partida constituyen obstáculos epistemológicos del sentido común disciplinar, y acarrean consecuencias para las formas de explicar las prácticas discursivas:

- se concibe el discurso ora como reflejo o refracción del agente que lo produce, ora como expresión de una individualidad “única”, inasible en su singularidad;
- bien se concibe el discurso como constructo de significados que sólo remiten a sí mismos en una superficie textual, prescindiendo de contextos, motivos e intenciones extratextuales que lo expliquen;
- se trazan relaciones de homología entre el discurso (la estructura significativa construida en el texto) y lo social (entendido como visión de mundo, ideología de clase o relaciones objetivas en las que actúa el productor del discurso) que eliminan -como factor explicativo- el trabajo de producción de un agente reducido a mero portador de la acción estructural o a la condición de intérprete privilegiado de una ideología particular.

Como veremos posteriormente (**H 3**), estos modelos teóricos deben ser cuestionados y reformulados, concibiendo al *discurso como una práctica tridimensional*: social, discursiva y material.

H 1. La significación de los discursos históricos concretos depende de su *contexto histórico de expresión*, y *varía pragmáticamente* de una situación comunicativa a otra.

Según la perspectiva de Quentin Skinner (2007: 202-214), para comprender históricamente un *acto de habla* no bastaría con entender lo que por el mismo se dice (su sentido locutivo), sino que resulta necesario situar su contenido proposicional en la trama de relaciones lingüísticas en la que éste se inserta, buscando descubrir la intencionalidad, consciente o no, del agente: su *fuerza ilocutiva*, plasmada en la obra y relacionadas con las convenciones que gobiernan las cuestiones tratadas en el texto. Dicho de otra forma: *¿qué hacía el agente al decir lo que dijo en el contexto en que lo hizo?* Se trata así de buscar aquello que particulariza y especifica el contenido de los diversos discursos, y que sólo resulta accesible en el marco más amplio del *contexto histórico* en el que se insertan, un contexto entendido como el conjunto dado de convenciones en las que los textos se forman originariamente: el

espectro total de comunicaciones que podrían haberse realizado convencionalmente, delimitando tanto el rango de las afirmaciones disponibles a un/os determinado/s autor/es para emitir el enunciado dado, cuanto la posibilidad de reconocimiento convencional o adscripción de intenciones a dicho enunciado.

Por otra parte, la circulación de enunciados en tiempo y espacio multiplica la diversidad de contextos de recepción pertinentes, como es el caso ejemplar de aquellas obras consideradas “clásicas”: por caso, este tipo de actos de habla conforma horizontes con una historicidad inherente, articulando diferentes *estratos lingüísticos del tipo conceptual y asertivo*⁴ en una *dimensión índice-factor* identificable como términos con supuestos cognitivos y epistémicos que impulsan prácticas en diferentes contextos pragmáticos.

Pensada bajo la metáfora de los estratos, la semántica histórica destaca los ajustes y desajustes temporales entre las estructuras convencionales originarias y los significados conceptuales de las disputas intelectuales actuales: los términos serían contemporáneos, pero el contexto pragmático necesario para su uso se ha extinguido. Al vincular la historia del concepto con la historia de su contexto pragmático de surgimiento, se aspira a discernir entre lo disponible y lo no disponible de los conceptos; y al controlar semánticamente el uso lingüístico actual, mediante una ejemplificación sometida a apremios conjuntos, se renueva la capacidad de entendimiento y acción comunicativa de nuestros conceptos en los diversos contextos pragmáticos en que se presentan (cf. Koselleck, 1993; Passeron, 1994).

H 2. El *discurso histórico* es una *forma de práctica social*, un modo de acción situado social e históricamente, por medio del cual los agentes pueden actuar sobre el mundo y sobre los demás, en una relación dialéctica entre discurso y estructura social.

Guiaremos nuestro argumento ubicándolo en el marco conceptual de la teoría de la estructuración; en ella, Anthony Giddens (2001) propone abordar la sociedad en función de su producción y reproducción como una realización diestra por parte de sus miembros: las acciones comportan propiedades estructurales y construyen estructuras en su sucesión, y a la vez las acciones son constituidas estructuralmente. Nos valem

⁴ Respecto a los *conceptos*, éstos son un esbozo de definición genérica, de una estructura formal que adquiere sentido si se los relaciona con una serie de casos históricos singulares; más precisamente, los conceptos son *abstracciones incompletas*, referidas siempre a un espacio y un tiempo que determinan su significado. En cuanto a las *aserciones*, implican en sí el problema de las *comprobaciones* de “lo que se dice que es” el mundo sociohistórico: para las aserciones, *un contexto histórico sólo puede ser designado*, y a lo sumo como serie aproximativa de equivalencia de contextos (cf. Passeron, 1994).

de esta perspectiva dado que le otorga un lugar fundamental al lenguaje, concebido como condición (constrictiva) y recurso (habilitador) para constituir sentido en sociedad⁵: el lenguaje se ubica en las actividades concretas de la vida cotidiana (está *socialmente conformado* por relaciones sociales e institucionales, por sistemas de clasificación, normas y convenciones), al mismo tiempo que constituye estas actividades (es *socialmente constitutivo* de identidades sociales y posiciones subjetivas, de relaciones sociales y de sistemas de creencias, conocimientos y significados).

En este punto de partida teórico, hallamos cuatro aspectos relevantes del lenguaje: **(A)** como medio estructurado y objetivable sujeto a convenciones; **(B)** como producción intencional orientada dialógicamente; **(C)** como marco de sentido que brinda pausas de interpretación; **(D)** como propiedad integrada a los sistemas de reglas que producen y reproducen las estructuras.

(H 2.A.) La existencia del lenguaje como *estructura* sintáctica y semántica presupone su *dualidad*: un conjunto abstracto de reglas que funge como *medio* por el cual los hablantes generan la totalidad de actos de habla que componen el lenguaje ordinario; al mismo tiempo, estas regularidades se infieren de los elementos semejantes expresados en actos discursivos concretos⁶ (Giddens, 2001: 150). Así, los textos y discursos concretos emergen como consecuencias objetivadas que “escapan” a la acción y, en tanto objetivación, fungen como condiciones de actos de habla futuros.

En la perspectiva hermenéutica que define Habermas (1991: 35-37), las manifestaciones verbales o textos, en tanto expresiones de significado, pueden abordarse tanto como acontecimiento material, cuanto como objetivación inteligible de significado; comprender significativamente los textos se logra participando en el seno de una comunidad que usa públicamente el lenguaje como forma de alcanzar acuerdos: vale decir, la significación de lo dicho y escrito debe ser alcanzada públicamente⁷. Dado que la

5 Postura que comparte Quentin Skinner: “después de todo, en la interpretación de lo social habría que privilegiar a la agencia por encima de la estructura. El lenguaje, como otras formas de poder social, es, obviamente, un constreñimiento, y nos configura a todos. Sin embargo, (...) el lenguaje es también un recurso, y podemos usarlo para darle forma a nuestro mundo” (2007: 32).

6 De esta manera, la relación entre acto de habla/texto y lenguaje se presenta constitutivamente ambivalente: por un lado, el texto/acto de habla como materialización, actualización de un lenguaje o código primario; y por el otro, el texto/acto de habla como una estructura inmanente (automodélica) que codifica, responde y modifica un lenguaje que, en este caso, aparece como una abstracción secundaria.

7 Respecto al carácter público de la articulación significativa, Ricoeur señala: “Según Clifford Geertz, 'la cultura es pública porque la significación lo es'. [Esta caracterización] muestra perfectamente que el simbolismo no está en la mente, no es una operación psicológica destinada a guiar la acción, sino una significación incorporada a la acción y descifrable gracias a ella por los demás actores del juego social” (2004: 120). En confluencia con lo expuesto: “las intenciones encarnadas en cualquier acto de comunicación exitoso deben, *ex-hypothesi*, ser públicamente legibles” (Skinner, 2007: 176).

historiografía considera a las “grandes obras” (textos complejos que circulan en relación a diversos contextos pertinentes) como uno de sus objetos privilegiados, retenemos la noción de “materialidad significativa objetivada” de Habermas para concebir y comprender a los textos y discursos como *sistemas intencionales*, no en el sentido de que expresan entidades privadas como ideas o sentimientos (a las que nadie tiene acceso⁸); más bien, que los textos configuran actos que inscriben y realizan *convenciones* en su misma materialidad: pragmáticamente hablando, la significación convencional del texto o discurso mismo es la que apela a la comprensión de “cómo debe ser tomado el texto”, esto es, de las convenciones públicamente (intersubjetivamente) contextualizadas es posible inferir la captación de intenciones con que el acto fue realizado (Skinner, 2007: 211-214).

Se puede entonces hablar de las intenciones de un historiador al escribir o verbalizar un enunciado, y asimismo sostener que las intenciones son algo interno a sus textos y discursos. Las relaciones que se traman entre historiadores (por ejemplo, a través de un libro, un artículo académico, una entrevista, un fascículo de divulgación o una nota de opinión) implican un trabajo de apropiación y/o reformulación de los rasgos formales que encuadran las convenciones (en tanto modos regularizados o sistemáticos de forjar este discurso) y otorgarle sentido a una experiencia del agente que no hallaremos “pura”, preexistiendo a la palabra que la enuncia, sino *en el pasaje de la lengua al acto que la pone en discurso y la publicita*⁹.

La relación entre experiencia, sentido y convenciones también se aprecia en la definición de *realidad social* plasmada por Alfred Schutz (1974: 74-75): la sumatoria de todos los objetos culturales, eventos e instituciones sociales tal como son experimentados por los seres humanos en su vida cotidiana con múltiples interacciones; entre los objetos culturales instituidos, se mencionan a los *esquemas típicos*, entendidos como *soluciones dependientes de problemas prácticos o teóricos surgidos en situaciones*

8 Nos remitimos a la relación (señalada desde Kant y el romanticismo) entre sujeto y proceso de conocimiento (bajo las analogías entre el artista y su obra, o entre la personalidad pensante y sensible detrás de toda creación humana en general), que comprende el significado de un texto como “reflejo” o “encarnación” de las ideas, pensamientos y emociones de su autor (Bauman, 2007: 9). Estimamos que este tópico se refuerza por los sesgos psicológicos e intencionales con que cuenta el uso ordinario del término “comprensión” (cf. Schuster, 2005: 158).

9 “Pareciera que hablar sobre los motivos de un escritor equivale a hablar de una condición anterior a, y contingentemente conectada con, la aparición de sus obras. Pero *hablar de las intenciones de un escritor* podría referirse a un plan o a un diseño para crear un tipo de obra determinado (una intención de hacer x) o bien *podría referirse a una obra concreta de un cierto modo (como portando una intención específica de realización x-ing)*. En el caso anterior (como al hablar de motivos) pareciera que aludimos a una condición anterior, contingente a la aparición de la obra. Pero en el último, pareciera que aludimos a un rasgo de la obra misma. Específicamente, *la estaríamos caracterizando por el objetivo o la intención que ésta encarna*, y por ende, porque tiene un propósito particular” (Skinner, 2007: 178, cursivas nuestras).

biográficas e interacciones determinadas, y definidas en forma de idealizaciones de reciprocidad de perspectivas. Tales idealizaciones permiten comprender (“experimentar en su tipicidad”) la conducta de los agentes con quienes nos relacionamos prácticamente (tanto en co-presencia, cuanto en anonimato y distanciamiento), mediante el expediente de adjudicarles motivos, fines, actitudes y/o personalidades (Schutz, 1974: 80-81)¹⁰. Se nos ocurre que podríamos tematizar como *tipificaciones* a aquellos actos discursivos (efectivamente acaecidos y circulantes en el espacio público) que fungen como “modelos” de *cómo* debe hablar, escribir o expresarse el historiador que intente abordar determinados temas o tópicos.

Lo antedicho nos permite inferir y postular que la intervención discursiva de los agentes no se da en una interrelación pura con otros agentes en el mundo, sino que este mundo está “poblado” de estructuras semióticas y enunciados pre-dados (convenciones, tipificaciones) que constituyen a las mismas acciones. Los sujetos forjan sus representaciones y sus posiciones de sujeto, pero no a su libre arbitrio, en lenguajes elegidos por ellos mismos, sino en aquellos lenguajes que les son legados por el pasado mismo que procuran aprehender¹¹, bajo la especie de diferentes *géneros discursivos* que fungen como “correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua”(Bajtín, 2008: 251).

10 Este postulado le permite a Schutz (en la senda abierta por Weber) fundamentar la “comprensión” (*verstehen*) como explicación objetiva del sentido subjetivo. Defiende así la aplicación del “postulado de interpretación subjetiva” en las ciencias sociales, según el cual la defensa de la comprensión no involucra un compromiso con la tesis metafísica acerca de la subsistencia de intenciones, pensamientos, objetivos o deseos como entidades independientes de los sujetos que las poseen. La justificación de la interpretación prescinde del residuo psicologista de la empatía como re-vivencia, y se enfoca en la socialización común de los individuos, en un *mundo de vida* entendido como trasfondo compartido intersubjetivo, *provisto de un sentido dado o potencial*: “Desde el comienzo, nosotros, los actores en el escenario social, experimentamos el mundo en que vivimos como un mundo natural y cultural al mismo tiempo; como un mundo no privado, sino *intersubjetivo*, o sea, común a todos nosotros, *realmente dado o potencialmente accesible a cada uno*. Esto supone la *intercomunicación y el lenguaje*” (Schutz, 1974: 75, cursivas nuestras).

11 La alusión directa al célebre *dictum* de Marx en *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte* busca entroncar nuestra perspectiva en el mismo espíritu de Giddens (quien también lo parafrasea en su regla B1: cf. 2001: 193) y de Hollis: “Las reglas del juego constriñen a los jugadores, pero también los capacitan para procurar sus propios fines. *Los jugadores, en parte, al crear sus reglas, hacen su propia historia, pero no la hacen en condiciones enteramente escogidas por ellos*. La acción puede presuponer la estructura, y, no obstante, también configurarla” (1998: 22, cursivas nuestras). La atención a los lenguajes y soportes de las expresiones lingüísticas tiene que ver con una atención a las reglas y recursos con los cuales los agentes deben contar para gestionar y representar sus prácticas de representación; reglas y recursos formales que habilitan algunas enunciaciones, y constriñen o vedan otras, disponibles para forjarse *posiciones de sujeto* en circunstancias específicas.

La observación de actos de habla concretos a través del prisma de los *géneros discursivos*¹² proporciona *tipos estables de enunciados* al estudio de los usos de la lengua, enfocando el análisis en las regularidades propias de cada género: *composición* de estructuras lingüísticas, *contenidos* temáticos y *variación individual creativa (estilo)*. Esto permite (a) *articular la morfología* micro-discursiva (los patrones de sentido entramados/textualizados en cada enunciado individual) *con el valor social e histórico* que posee cada enunciado, en tanto práctica situada de representación; y (b) *establecer comparaciones* entre enunciados singulares, a partir de las normas que regulan los patrones de sentido de la interacción y lo verosímil en cada género.

(H 2.B.) Bajo el aspecto de su *producción*, el lenguaje emerge como *acción intencional*¹³ en actos proferidos por hablantes diestros, capaces de conferir sentido creativamente y de dar cuenta discursivamente de sus acciones (ofreciendo motivos, intenciones y/o razones para actuar), aunque no dispongan de pleno conocimiento de sus mecanismos constitutivos. Apelar a motivos, intenciones y razones obedece a que los agentes ejercen una regulación reflexiva de la acción¹⁴, ya sea como indagación retrospectiva de la conducta propia o frente a la indagación de otros agentes (Giddens, 2001: 99-100; 188).

El discurso sólo puede surgir entre individuos socialmente organizados, inmersos en relaciones sociales: agentes diestros en el uso del lenguaje, capaces de tener un re-

12 En la perspectiva de Bajtín (2008), la noción de *género discursivo* refiere al uso de enunciados concretos y singulares, pertenecientes a la relación entre participantes de esferas específicas de la actividad social, que realizan procesos y acciones sociales por medio del lenguaje, en situaciones particulares y con fines específicos. Todo género discursivo se completa por su orientación hacia un destinatario: esto se debe a que todo enunciado se origina y se forma en un proceso de interacción y lucha con/contra enunciados ajenos, lo cual no puede dejar de expresarse en el propio mediante la selección valorativa de ciertos recursos lingüísticos por parte del locutor. Así, el género discursivo permite articular el carácter individual del enunciado con el valor social que supone toda función comunicativa.

13 "Definiré como 'intencional' o 'deliberado' cualquier acto del cual un agente sepa (crea) que puede esperar que manifieste una cualidad o un resultado particular, y en el cual este conocimiento sea utilizado por el actor con el fin de producir esta cualidad o este resultado" (Giddens, 2001: 99).

14 Según Ricoeur (2004: 116-117), existe una competencia o *comprensión práctica* basada en el manejo de una *red conceptual de la acción* (que diferencia a ésta de cualquier acontecimiento o movimiento físico) que los agentes emplean de modo significativo en una situación de pregunta y respuesta. Dicha competencia involucra ciertos términos interrelacionados: *acción* (*lo que* alguien hace), *agente* (*los que* hacen y pueden hacer *sus obras*), *fines* (*qué* se pretende alcanzar con lo hecho o por hacer), *medios* (*cómo, con qué* se pretende alcanzar los fines), *motivos* (*por qué* alguien hace o ha hecho algo), *circunstancias* (en *qué momento y lugar, con quiénes o contra quiénes* se hace o ha hecho algo) y *resultados* (cambio o permanencia, consecuencias esperadas o inesperadas). Por consiguiente, la red conceptual posibilita: 1) describir y dar cuenta de acciones individuales y colectivas; 2) permitir al observador de la acción formular una serie de preguntas a los agentes: *quién ha hecho qué cosa, cuáles fueron sus razones para actuar como lo hizo, de qué modo abordó su acción, en qué circunstancias actuó, qué resultados esperaba conseguir, etc.* (cf. de Ípola, 2004: 190-191).

gistro reflexivo de sus conductas. El *agente* es concebido como “una entidad que origina actividad, que hace que las cosas sucedan en lugar de sufrir pasivamente la operación de causas externas” (Schuster, 2005: 79); hacer hincapié en sus destrezas nos permite apuntalar su construcción como sujeto epistémico de la historiografía, en torno a un haz de *competencias lingüísticas y comunicativas* que fundamentan su interacción -en tanto participante en situaciones de habla que coordinan acciones entre, al menos, dos interlocutores- y por las cuales le imputamos ciertos usos del lenguaje que comportan orientaciones e intenciones. Respecto a las *orientaciones* posibles, aparecen dos tipos: la *estratégica* (orientada al éxito, por la cual un agente influye sobre otro para alcanzar sus propios objetivos)¹⁵ y la *comunicativa* (orientada al entendimiento, por la cual los agentes involucrados aceptan coordinar sus planes y alcanzar sus objetivos tras un acuerdo negociado acerca de la situación y las consecuencias esperables). Respecto de las *pretensiones de validez* involucradas en la interacción comunicativa, expresan las diferentes relaciones (y las correspondientes *intenciones*) que un hablante establece con sus interlocutores:

- cuando se refiere a un *mundo objetivo* (el conjunto de realidades existentes sobre las que son posibles enunciados verdaderos), el hablante establece una *intención cognitiva*;
- cuando se refiere a un *mundo social* (las relaciones interpersonales legítimamente reguladas), el hablante establece una *intención interactiva*;
- y cuando se refiere a un *mundo subjetivo* (las vivencias sobre las que tiene acceso privilegiado), el hablante establece una *intención expresiva* (cf. Habermas, 1991: 77-78; 157-161).

Por otra parte, la interacción de al menos dos agentes en situaciones de habla nos devuelve a la metáfora heurística del *diálogo o la conversación* como base para comprender el agenciamiento discursivo, con variadas aristas: de un lado, la recurrencia a un mundo vital compartido por los hablantes como fuente de supuestos que permiten la comprensión mutua (contexto), y el cambio de los sujetos discursivos al iniciar la comunicación y brindar sus respuestas (réplicas que señalan las fronteras de los enunciados, en tanto unidades reales de la comunicación); del otro lado, la derivación de los enunciados complejos (textos escritos referidos al pasado)

15 Somos conscientes que, en la perspectiva de Habermas, la acción estratégica aparece como opuesta a la acción comunicativa, en tanto la primera elude el acuerdo entre partes mediante la imposición y la manipulación. Sin embargo, nos resulta sintomático que Habermas se refiera a la acción estratégica en términos de ciertos *actos ilocutivos* por excelencia: la amenaza y la promesa (cf. 1991: 78). Por ello, decidimos incluir la orientación estratégica como dimensión inescindible de todo acto de habla, en tanto y en cuanto los agentes sociales producen sus discursos orientados a influir en un destinatario (cf. Costa y Mozejko, 2009: 26).

a partir de la conversación, y la consiguiente problematización de la interpretación que conlleva el distanciamiento del enunciado respecto al mundo vital (ya que la interacción le provee unidad de fin y sentido). Por ello, la comprensión de una proposición o argumento complejo requiere reconstruir la totalidad a la cual pertenece y a la cual el agente responde, asumiendo una determinada posición (a modo de un movimiento dentro de una argumentación preexistente) y valiéndose de los recursos procurados por el contexto (cf. Bauman, 2007: 27-28; Bajtín, 2008: 257-259; Habermas, 1991: 161-163; Skinner, 2007: 204-205).

(H 2.C.) En tanto *marco de sentido*, el dominio del lenguaje emerge como condición ontológica de la intersubjetividad (saber mutuo realizado interactivamente) y mediador de la organización provista de sentido de la vida social práctica¹⁶; de allí que las ciencias sociales se aboquen a una *doble hermenéutica*: comprender el mundo social involucra apropiarse de sus marcos de sentidos inherentes (sentido común) y reinterpretarlos por mediación de marcos de sentido expertos (esquemas teóricos) (cf. Giddens, 1988: 318; 2001: 194).

Un corolario que hallamos en las tesis de Schutz es que el lenguaje y la observación de las ciencias sociales surgen como “derivados” o “deudores” del lenguaje y las observaciones de la experiencia intersubjetiva cotidiana, cuyo saber mutuo es tomado como punto de partida (no de llegada) del análisis. El principio de doble hermenéutica pone límites a la “objetivización” o “cosificación” del objeto de estudio al que pueden tender las ciencias sociales (en especial si sostienen como horizonte válido los métodos de las ciencias naturales, cf. Schutz, 1974: 71-72)¹⁷; al

16 En cuanto al rol ontológico del lenguaje, subyace en Giddens una evaluación de la concepción hermenéutica esbozada por Hans-George Gadamer (2006): “el lenguaje (...) es la primera interpretación global del mundo y por eso no se puede sustituir con nada. Para todo pensamiento crítico de nivel filosófico, el mundo es siempre un mundo interpretado en el lenguaje” (: 83); “nunca nos encontramos en el mundo como una conciencia que, en un estado a-lingüístico, utiliza la herramienta del consenso. El conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje, (...) estamos tan íntimamente insertos en el lenguaje como en el mundo.” (: 147-148).

17 Jean-Claude Passeron (1994) advierte que, para las ciencias experimentales, la perfección probatoria se logra enunciando proposiciones lógicamente universales, en las que todas las co-ocurrencias equivalentes de una clase o acontecimiento se formulan una vez despojadas de sus coordenadas espacio-temporales (al estilo de “*no hay ni un solo caso en que...*”). En cambio, para las ciencias sociales, el contexto pertinente de sus mediciones u observaciones acerca del mundo histórico no puede ser agotado por una serie finita de valores variables.

Las ciencias sociales oscilan entre distintos *polos de razonamiento lógico*. El primer polo responde al *razonamiento histórico*, que se centra en la descripción de hechos, y sólo refiere explícitamente sus interpretaciones al contexto espacio-temporal de los fenómenos que observa. Así, la pregunta: *¿qué ha sucedido?* prohíbe formular aserciones y conceptos fuera del espacio-tiempo que se investiga: la única respuesta legítima que admite es “*fue así y no de otro modo que se organizó allí y no en otra parte*”. El segundo polo corresponde a un *razonamiento experimental*, que funda sus aserciones sobre relaciones

mismo tiempo, cuando los esquemas interpretativos de las ciencias sociales adoptan la forma de un discurso científico anclado en puntos de referencia compartidos, establecen *pautas de significatividad*: operaciones que seleccionan un mínimo común denominador entre dos (o más) formas de vida, y *median por generalización* terciando entre ellas, sin sustituirlas (Bauman, 2007: 213-214).

Desarrollando lo expuesto en **H 2.B.**, todos los discursos están atravesado por *otras voces*, exhibiendo su heterogeneidad constitutiva o *principiodialógico*¹⁸. Las representaciones se originan y se forman en un *proceso de elaboración responsiva*, de interacción, respuesta, réplica y lucha con/contra la *palabra ajena*, lo cual no puede dejar de expresarse en el propio enunciado mediante la apropiación y valoración de ciertos recursos semióticos con los que *los agentes se enuncian y se constituyen como sujetos*, accediendo así a su historicidad pragmática. El punto preciso en que unimos principio dialógico y doble hermenéutica es en cómo concebir los límites del conocimiento científico en ciencias sociales: por una parte, una *postura monológica* para la cual sólo el sujeto cognoscente se expresa como hablante acerca de un objeto percibido y comprendido como *cosa sin voz* (aún si el objeto es otro sujeto); y por otra parte, una *postura dialógica*, en la cual sujeto cognoscente y sujeto conocido *participan* en la actividad de conocer en tanto ambos están *dotados de voz* y capaces de replicar a la palabra ajena, sea ésta científica o profana (Bajtín, 2008: 381).

Una de las peculiaridades del círculo hermenéutico en la historiografía es que los observadores-analistas se aplican al estudio de agentes y acciones que se les parecen y con los cuales guardan cierta relación práctica: historiadores que debaten con otros pares concurrentes a quienes responden (suponiendo o anticipando una réplica) construyendo, bajo variados procedimientos y asumiendo un “nombre propio”, enunciados y representaciones que pretenden instaurar una *significación* inteligible del mundo y sus agentes, dada a la aceptación o rechazo de un auditorio real o ideal. En esta perspectiva, aplicarnos al análisis de enunciados del pasado no nos otorga superioridad cognitiva sobre sus autores (a la manera de Hegel o Schlei-

constantes entre variables determinadas. En cuanto se pregunta: *¿qué es la sociedad?*, responder implica generalizar aserciones, aún sin la garantía de un caso histórico singular, o formulando las relaciones de variables comprobadas en contextos singulares como afirmaciones generales, concernientes a correlaciones entre variables puras, “*como si por otra parte todas las cosas fueran iguales*”.

Abrir estas lógicas al intercambio y la recombinación permite la superación de aquéllos límites disciplinares que impiden responder, además de los “*cómo, cuándo, dónde*” que comprenden la singularidad de los hechos sociales, los distintos “*por qué*” que los explican.

18 “Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante” (Bajtín, 2008: 254).

ermacher, para quienes la situación presente, más evolucionada, objetivadora y abarcadora, es la mejor perspectiva de análisis), ni tampoco nos habilita a proclamar la relatividad de estructuras significativas y mundos de vida inconmensurables. Antes bien, partir del supuesto de que aún los autores de textos clásicos (al igual que sus historiadores) se dirigen a la solución de problemas prácticos, de preguntas específicas de su situación, y responden a ellas materializando unas intenciones particulares en el texto, nos permite un ejercicio de doble hermenéutica, dirigido tanto a la comprensión de los textos analizados como actos de comunicación, cuanto a la autocomprensión que reconoce la convencionalidad y contingencia inherente a nuestras propias descripciones y conceptualizaciones; de esta manera, las *pautas de significatividad* alcanzadas por comparación e inter-traducción entre marcos significativos alternativos (pasados y presentes) habilitaría la *generalización* de principios explicativos propios del discursos científico orientado hacia la historia intelectual y su práctica, modelando una estructura compleja de perspectivas (vinculadas a las posiciones en el mundo y a las funciones comunicativas) que permita a los analistas alcanzar una *comprensión descentrada y racional* del trasfondo vital que involucran en su entendimiento del objeto (Bauman, 2007: 29; Habermas, 1991: 161-163; Skinner, 2007: 162-164 y 218-22).

(H 2.D.) Las estructuras significativas -en tanto sistema de reglas semánticas (convenciones)- fluyen desde la interacción comunicativa (mediada por esquemas interpretativos), constituyendo y reconstituyendo un orden social que involucra siempre al poder y a las normas; por ello, la significación es una propiedad separable sólo analíticamente de las estructuras de dominación y de legitimación (Giddens, 2001: 150-151).

En el mundo social, no existen criterios unánimes para interpretar y valorar acciones, eventos u objetos, que pueden ser así materia de controversias. Las posiciones ideológicas (solapadas, yuxtapuestas e incluso encontradas) de los agentes pueden expresarse e intersectarse en el mismo contexto lingüístico, límite y posibilidad de las afirmaciones disponibles. Sin embargo, reconocer esto nos deja ante la constatación de que existen entramados específicos, particularidades identificables. Al tomar parte en disputas públicas, los adversarios historiadores luchan por la imposición de principios de visión y división legítimos de la disciplina y su práctica; sus realizaciones (actos de habla o enunciados plasmados en discursos y textos) pretenden ser portadoras de un sentido vinculante para diferentes agentes intervinientes en la esfera de producción historiográfica; lo que nos recuerda que, en el espacio

social, toda relación de sentido es también, de modo inescindible, una relación de fuerza (Bourdieu, 1999).

Siguiendo a Martin Hollis (1994: 92-97), rescatamos el aporte de Thomas Kuhn, quien toma a la ciencia como objeto modelo y resalta en ella la importancia de los paradigmas para la conformación de comunidades interpretativas (con reglas de admisión enseñadas y aprendidas, y recursos materiales necesarios) y el desarrollo de sus actividades intelectuales “normalizadas”. Entendemos el concepto de *paradigma* como un marco de presupuestos intelectuales y prácticas establecidas, asumidos en la actividad cotidiana y organizada de recolección de evidencias y de puesta a prueba de hipótesis. En su *aspecto intelectual*, los paradigmas se conforman por un conjunto de axiomas o principios básicos orientativos que regulan las interpretaciones de la experiencia (informando la “carga teórica” de las observaciones) y establecen los usos permisibles de la razón (los cánones de debates razonados) que habilitan la traducción inter-paradigmática y la revisión y cambio de presupuestos intra-paradigmáticos¹⁹. En su *aspecto institucional*, el reaseguro de la racionalidad de los paradigmas (y su persistencia en el tiempo) se hallan en las estructuras jerárquicas de poder que organizan la comunidad científica y disciplinan a sus miembros, así como en el entramado que articula la producción de conocimiento con la distribución de poder político y recursos económicos dentro de la sociedad en general.

Para una formulación más precisa en sus términos observacionales, los *paradigmas* son reglas con entidad objetiva (factor que conforma el espacio de posibles) que definen lo normal y aceptable; son productos históricos de procesos sociales en los que priman las relaciones de poder antes que las de entendimiento consensual; tienen efectos de orientaciones coercitivas de la acción (sancionan las prácticas desviadas), aun cuando no sean codificadas explícitamente o asumidas conscientemente por los agentes: más bien, forman parte de su conciencia práctica (cf. Costa y Mozejko, 2009). Lo que sigue es una lista de indicadores que intentan orientar la

19 Aquí son pertinentes las observaciones críticas de Giddens a ciertas implicancias teóricas de la noción de paradigma acuñada por Kuhn: el acento exagerado en la coherencia interna de los paradigmas, concebidos a la manera de marcos de sentido omnicomprendidos, discretos y cerrados (de carácter fuertemente idealista), desliza la racionalidad del cambio entre paradigmas hacia un relativismo o convencionalismo radical: diferentes o rivales, pero siempre inconmensurables, los paradigmas sólo se suceden entre sí por rupturas revolucionarias y por la adhesión (“conversión”) de los miembros de la comunidad científica a nuevas creencias. En su lugar, Giddens propone *establecer como punto de partida que todos los paradigmas son mediados por otros*: aprender un marco de sentido (paradigma, juego de lenguaje) es aprender a mediarlo, traducirlo y contrastarlo con alternativas que se rechazan; esto se imbrica con la fragmentación de los mismos marcos de sentido y su dificultad para deslindar límites entre lo interno (perteneciente al marco propio) o externo (correspondiente a marcos rivales) (cf. 2001: 171-174).

observación de aquellos factores que, consideramos, hacen a la conformación de un *paradigma historiográfico*:

Tradiciones: las referencias teóricas y disciplinares que se recuperan para establecer normas, creencias y reglas que guían la práctica intelectual, y las referencias que se critican para diferenciarse; los conceptos, términos y problemas que son objeto de debate y/o plantean preguntas fundantes para la disciplina.

Redes: las relaciones que establecen los miembros de un grupo o “escuela”, por diferentes medios: instituciones de enseñanza e investigación; organizaciones formales e informales; asociaciones nacionales e internacionales; publicaciones; liderazgos carismáticos y relaciones de discipulado; pujas y luchas con redes y grupos opuestos que disputen recursos y reconocimiento; relaciones instituidas con el poder político y económico de una sociedad.

Obras: las maneras en que se resuelven o expresan las cuestiones detalladas arriba en los textos canónicos, y en los textos marginados del canon; los modelos conceptuales y operativos que se proponen como legado, y las lecturas y apropiaciones posteriores.

H 3. *Comprender/explicar* los discursos históricos concretos es *comprender/explicar* las posibilidades sociales, discursivas y materiales con las que los agentes gestionan su proceso de producción.

Costa y Mozejko (2009) entienden que los agentes sociales producen sus discursos realizando opciones en dos *espacios de posibles*:

(H 3.A.) Uno de ellos es la *red de relaciones* en la que el agente se inserta, en la cual lleva a cabo su labor de producción y en la cual es socialmente reconocido debido a la posesión de propiedades y recursos valorados al interior de esta trama.

(H 3.B.) El otro espacio de posibles lo constituyen las *opciones discursivas* fácticamente accesibles para el agente, bajo diferentes modalidades: utilizando un vocabulario²⁰ y unos estilos de argumentación²¹, o remitiendo a la intertextualidad²²

20 Las palabras vehiculizan determinados valores interpersonales, experienciales y expresivos, especialmente cuando sobre-denominan ciertos dominios de la realidad. En el vocabulario se codifican las diferentes ideologías que presentan diferentes textos en sus representaciones del mundo; asimismo, el modo en que las palabras co-ocurren en el discurso ofrece un esquema ideológicamente específico para orientar la lectura de un texto. Las *palabras claves* aparecen como un vocabulario inmerso en entornos

y a las formaciones discursivas²³ adjudicables a la historiografía. En este nivel de análisis -el de la *enunciación*²⁴-, se pueden identificar las huellas del trabajo del agente en lo que respecta a la construcción de un mundo, a la construcción de un sujeto de la enunciación que asume el proceso en el texto, y a la construcción de un destinatario al cual el agente orienta la producción de un discurso que sea susceptible de influirlo²⁵.

(H 3.C.) En consonancia con lo expuesto arriba (en **H 2.A**), añadiremos a la perspectiva de los autores un nuevo espacio de posibles: las *opciones materiales* fácticamente accesibles para el agente. Recordemos que el objeto de la historiografía (en tanto discurso intelectual) es el pensamiento sobre el pasado inmerso en experiencias históricas, accesible solamente como *hechos de discurso*, elaborados de acuerdo con ciertos *lenguajes* y fijados en diversos *soportes materiales*; este pen-

de unidades léxicas entramadas significativamente, por lo que el sentido de las mismas varía de texto en texto, según aparezcan subsumidas y/u opuestas a otras (cf. Fairclough, 1998).

21 Todo discurso comporta una *orientación argumentativa*, a modo de "instrucciones" inscriptas en las propias palabras, moduladas por conectores, estructuras gramaticales y estructuras discursivas. En tanto todo texto es una práctica lingüística manifestada en una pieza escrita, debe poseer *cohesión*: la propiedad que hace que un significado se enlace con otro, que tenga una referencia explícita a uno anterior o posterior, o expresamente con el mundo de lo conocido. Tal definición está vinculada a la idea de que los textos son *unidades semánticas* (es decir, portadoras de significados) destinadas al intercambio social de sentido. Siguiendo a Fairclough (1998), "se puede entender la cohesión en el sentido en el que Foucault se refiere a varios esquemas retóricos de acuerdo a los cuales diferentes tipos de exposiciones pueden ser combinadas (descripciones, deducciones, definiciones, etc.) y que sucesivamente van conformando la arquitectura textual"; la unidad de los textos "se logra en varios sentidos: por el uso de un vocabulario perteneciente a un campo semántico común, por repetición o sinonimia, a través de una variedad de elementos de referencia y sustitución (pronombres, artículos definidos, demostrativos, elipsis, etc.), a través de conectores como *sin embargo*, *además*, *y*, *pero*, etc." (: 59).

22 Por *intertextualidad* nos referimos a la inserción de las representaciones textuales en cadenas de discursos que le anteceden y a las cuales responde, y en las que el texto se desenvuelve pasando por transformaciones predecibles o creativas, estableciendo un modo de relación entre, por lo menos, dos textos, a partir de la "inclusión" de uno en otro en forma de cita, de alusión o de reminiscencia. Dicha intertextualidad apela permanentemente a la competencia cultural e ideológica de los receptores (cf. Fairclough, 1998).

23 Es decir, la apertura inherente a un *horizonte interdiscursivo* que adviene con cada toma de la palabra.

24 La *enunciación* es el acto mismo de producir un enunciado, es decir, un acto de apropiación individual, mediante el cual se pone a la *lengua* en funcionamiento, convirtiéndola en *discurso*. Toda enunciación presupone un hablante, un oyente, y la intención del primero de influir en el segundo (cf. Costa y Mozejko, 2009: 12-14).

25 Mediante diversas *estrategias retóricas de legitimación*, el agente emisor espera alcanzar ciertos *efectos ilocutivos* (evidenciar, expresar, solicitar aprobación o desaprobación), a través de la descripción de un estado de cosas o acciones, utilizando un vocabulario y unas estructuras textuales evaluativo/descriptivas, con la aspiración de lograr ciertos *efectos perlocutivos* (que interpelen a los lectores supuestos), tales como persuadir, incitar o convencer (Skinner, 2006: 254-255).

samiento, entonces, se nos presenta como *comunicación mediatizada*, tanto en el diferimiento del intercambio lingüístico cara a cara, cuanto en el uso de un soporte material que permite fijar y estabilizar las palabras, con la consecuente construcción, por parte del emisor, de una figura del *receptor ideal o posible*. De allí que las materialidades elegidas (para plasmar el discurso en texto) cobren importancia como dimensión estratégica consustancial de la práctica, en tanto postula instancias de recepción que buscan asegurar la eficacia del discurso entre numerosos individuos separados en tiempo y espacio.

Así, partimos de una concepción que privilegia la constitución histórica de los discursos, cambiando el enfoque de un discurso/producto hacia un discurso/práctica/proceso; de allí su interés por recuperar a los agentes y sus prácticas de producción y/o reproducción de sentidos, en base a un estudio empírico riguroso y susceptible de crítica (cf. 2009: 12-13).

Tres son los conceptos centrales que vertebran el análisis propuesto por Costa y Mozejko. En primera instancia, el *lugar*, entendido como un conjunto de propiedades eficientes inmerso en un sistema de coordenadas específico, en el que el agente ocupa una posición relativa, y a partir del cual produce su identidad merced a su valorización, es decir, al nivel y composición de la participación que tenga en la distribución de dichas propiedades. De allí que el segundo concepto, la *competencia*, se refiera al control diferenciado de recursos eficientes por parte del agente. Finalmente, la interrelación entre ambos conceptos se abre hacia una dimensión histórica mediante una *gestión de latrayectoria*, entendida ésta como la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones: así, el trabajo del agente - dentro de los límites posibles del *lugar*- implican no sólo adquisición y acumulación de propiedades y recursos, sino también la inversión y modificación de los mismos, en aras de establecer nuevas condiciones de ser escuchado, aceptado y tenido en cuenta (2009: 10-11; 30-31).

Este cambio de enfoque implica, por un lado, comprender y explicar las prácticas discursivas a partir no de características aisladas de los agentes, sino de un conjunto de recursos que definen su competencia diferenciada, construida y ostentada en la superficie textual mediante recursos lingüísticos y discursivos específicos. Por otro lado, la ubicación del análisis en diferentes niveles, o en escalas micro o macro, implica reconstruir los problemas, conceptos y preguntas pertinentes (Costa y Mo-

zejko, 2009: 47)²⁶; en sus investigaciones concretas, estos autores operan una reducción de escalas en los objetos que analizan: no postulan un abordaje de grandes masas de producciones textuales circulantes en una sociedad determinada (como podría pretender un estudio que indague en la hegemonía ideológica operante en ésta), sino más bien de textos no conversacionales producidos por agentes pertenecientes a determinadas comunidades interpretativas, o que gestionan su pertenencia a las mismas.

Bibliografía consultada:

- Altamirano, C.** (2005) Para un programa de historia intelectual y otros ensayos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Altamirano, C.** (2012/13): "Sobre la historia intelectual", en Políticas de la Memoria n° 13. Buenos Aires: CEDINCI/UNSAM.
- Bauman, Z.** (2007): La hermenéutica y las ciencias sociales. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bajtín, M.** (2008): Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.** (1999): "Sobre el poder simbólico", en Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Eudeba.
- Cattaruzza, A.** (2003): "Por una historia de la historia", en Cattaruzza, A. y Eujanián, A.: Políticas de la historia. Argentina 1860-1960. Buenos Aires: Alianza.
- Costa, R. L. y Mozejko, D. T.** (2009): Gestión de las prácticas: opciones discursivas. Rosario: Homo Sapiens.
- De Ípola, E.** (2004): "Un recorrido por la acción colectiva. El conflicto en la Facultad de Ciencias Sociales (2002-2003)", en E. De Ípola [coord.]: El eterno retorno. Acción y sistema en la teoría social contemporánea. Buenos Aires: Biblos.
- Fairclough, N.** (1998): Discurso y cambio social. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Gadamer, H.-G.** (2006): Verdad y método II. Salamanca: Sígueme.
- Giddens, A.** (1998): "El positivismo y sus críticos" en T. Bottomore y R. Nisbet: Historia del análisis sociológico. Buenos Aires: Amorrortu.

26 En el análisis de las causas adecuadas (en sentido weberiano: aquellas en las cuales la exclusión hipotética de algunos componentes causales lleva a consecuencias radicalmente diferentes de las del proceso real), la elección de la escala de observación, y sus variaciones en niveles, afecta tanto a los problemas y preguntas de investigación, cuanto a la construcción de la imputación causal: las operaciones de modelización que forjan un imaginario heurístico pasando de lo macro (la regularidad de hechos reiterables) a lo micro (las estrategias de los agentes en un marco de relaciones) arrojan diferentes resultados (con pérdidas y ganancias de información), y proveen encadenamientos diferentes en configuración y en causalidad, implicando una ausencia de conmensurabilidad entre dimensiones (cf. Ricoeur, 2013: 271-281).

- Giddens, A.** (2001): Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J.** (1991): Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Península.
- Hollis, M.** (1998): Filosofía de las Ciencias Sociales. Barcelona: Ariel.
- Koselleck, R.** (1993): Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós.
- Marafioti, R.** (2005): Charles S. Peirce: el éxtasis de los signos. Buenos Aires: Biblos.
- Passeron, J.-C.** (1994): "Historia y sociología: identidad social e identidad lógica de una disciplina", en W. Ansaldi [comp.]: Historia/Sociología/Sociología Histórica. Buenos Aires: CEAL.
- Ricoeur, P.** (2004): Tiempo y narración (vol. I). México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P.** (2013): "Sección II: Historia/epistemología", en La memoria, la historia, el olvido. Buenos Aires: FCE.
- Schuster, F.** (2005): Explicación y predicción. Buenos Aires: CLACSO (3ra ed.).
- Schutz, A.** (1974): El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Skinner, Q.** (2007): Lenguaje, política e historia. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Weber, M.** (1996): Economía y sociedad. México: FCE.
- Weber, M.** (2001): Ensayos sobre metodología sociológica. Buenos Aires: Amorrortu.

Pivel como editor y prologuista de Bauzá *La Colección de Clásicos Uruguayos y la consagración mutua del nacionalismo clásico*

MAG. NÉSTOR J. GUTIÉRREZ

nesguti@gmail.com

Universidad Nacional de la Plata

Resumen

El trabajo tratará sobre el trabajo editor y prologuista de Juan Pivel Devoto al frente de la *Colección de Clásicos Uruguayos*, respecto a la obra de Francisco Bauzá *Historia de la dominación española en Uruguay*. Se pretenderá estudiar cómo desde un puesto clave en la política editorial oficial, pudo articular un discurso nacionalista y neutro que pretendía ser satisfactorio para todas las vertientes ideológicas y políticas.

La colección que él dirigió se constituyó como forjadora del nacionalismo cultural uruguayo oficial y fue una instancia clave en la consolidación de Pivel dentro del campo intelectual, como mediador en la “conciliación de la nación” (al convocar, como prologuistas, a intelectuales de distintos sectores políticos y literarios, y al mismo tiempo editar textos del pasado nacional marcados por adhesiones políticas e ideológicas diversas).

En la serie de libros que integran la *Colección...* es posible entrever el modo en que Pivel seleccionó títulos, autores y géneros, para establecer un equilibrio armónico entre distintas posturas, permitiendo una integración simbólica superadora de las diferencias políticas y estéticas directamente relacionada con su visión “armónica” de la identidad nacional. Ese ideal de armonía integradora permite entrever, indirectamente, el conservadurismo político de fondo que alentó su director ya que, en última instancia, tendió a producir una visión a-conflictiva de la nación, por encima de cualquier lucha de clases y/o enfrentamiento político.

Palabras clave: historia de la edición/historia intelectual/Pivel Devoto/Francisco Bauzá/Uruguay.

Introducción

A la hora de estudiar la *Colección de Clásicos Uruguayos* (1953), hay un nombre dentro de su comisión editora que sobresale notoriamente, el de Juan E. Pivel Devoto.

Nacido en Paysandú en 1910, Pivel fue un autodidacta orgulloso en momentos donde no existían aún ni la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), creada en 1945, ni el Instituto de Profesores “Artigas” (IPA), fundado en 1949, centros donde se forman, hasta el día de hoy, historiadores y docentes.

Es considerado uno de los fundadores de la historiografía nacional por varias de sus obras fundamentales, como la *Historia de los partidos políticos en el Uruguay* (1942), la *Historia de la República Oriental del Uruguay* (1945), *Raíces coloniales de la Revolución Oriental* (1952), la *Historia de los partidos y de las ideas políticas en el Uruguay* (1956), y *Los bancos, 1868- 1876* (1976), entre otras. A su extensa obra personal es necesario agregarle las 44 entregas de la *Revista Histórica*,¹ los 28 volúmenes del *Archivo Artigas* y los 166 tomos de la *Colección de Clásicos Uruguayos* (1953-1982) en los que tuvo directa responsabilidad.

Frente al crecimiento de la autonomía del campo intelectual,² y de la figura del intelectual comprometido (dominante en los años sesenta, tal como fue estudiada por Claudia Gilman [2012] en *La pluma y el fusil*), Pivel encarna, por contraste, el viejo modelo del intelectual al servicio del Estado, pensable como prolongación (al menos, en parte) del papel ejercido por los intelectuales desde la fundación de los Estados nacionales a inicios del siglo XIX, hasta el comienzo de la autonomización a inicios del siglo XX.

En efecto, mientras la llamada “Generación crítica”³ emprendía una calurosa defensa de la autonomía del intelectual respecto del Estado (y como contrapartida, reivindicaba la importancia del compromiso político y social), Pivel desarrolló sus tareas especialmente en el seno del Estado: a lo largo de varias décadas, desde allí “ejerció su indiscutido ‘poder’ cultural [...] en tensión hacia la idea de ‘reconciliar la nación’, legi-

1 Publicación oficial del Museo Histórico Nacional que inició su segunda época con la dirección de Pivel a partir de 1942.

2 Apelamos a la noción de “campo intelectual” tal como lo define Bourdieu (2002).

3 También llamada la *generación de 1945*, la crítica fue su valor más enaltecido, reafirmado en cada una de sus posiciones militantes. Desde su misión comprometida, esta generación quiso impulsar un triple cambio, ya que “implantó el inconformismo y la modestia y prescindió de todo apoyo oficial; restauró la crítica literaria documentada y rigurosa; renovó el estilo, acercando la literatura a la realidad circundante, poniéndola al alcance de la comunidad para la cual se produce” (Maggi, 1968: 34). Entre sus integrantes podemos mencionar a Carlos Real de Azúa, Domingo Bordoli, José Pedro Díaz, Guido Castillo, Idea Vilariño, Ángel Rama, Carlos Maggi, Emir Rodríguez Monegal, Amanda Berenguer, Roberto Ibáñez, Arturo Ardao, Esther de Cáceres, Arturo Sergio Visca y Mario Benedetti, entre otros.

timando el papel de los partidos tradicionales e instituyendo una visión criolla, abroquelada en un estilo, que creyó insustituible para la evolución del país” (Zubillaga 2002, p 115). Evidentemente, esta confrontación en el modo de entender el papel del intelectual lo enfrentó al grupo de la “Generación crítica”.

A pesar de esa diferencia infranqueable, varios representantes de este último grupo participaron en los proyectos de Pivel, y viceversa. Creemos que ese intercambio y colaboración mutua debe entenderse en el contexto de la consolidación, a nivel nacional, del subcampo de la crítica literaria, en los años cincuenta y sesenta.

Por otro lado, respecto a la obra historiográfica de Pivel, podemos definirla como predominantemente política y con marcados valores literarios ya que era poseedora de una muy buena prosa. Además, como dice Soler,

su obra es difícil de contradecir, tiene en su apoyo el prestigio de lo clásico. Incursionó en muchos campos; domina el político, pero trasciende lo partidario. [...] Posee una gran capacidad para la recreación, es un sutil constructor de hechos. Siempre pone en sus páginas una dosis de tensión, de drama. Su prosa nunca aparece forzada. Cree, sin duda, en la historia latente en los documentos a los que introduce como si emanaran del texto. Lo hace de manera sugerente, concediéndole al lector la posibilidad de interpretar siguiendo pautas que le insinúa (Soler 1993, pp. 20-20).

Ese amor a las fuentes primarias, consta en las transcripciones y recopilaciones que se guardan bajo las cajas con su nombre en el Archivo General de la Nación. Podemos afirmar entonces que

Predominó en él un cierto espíritu positivista expresado en su constante apelación al documento escrito como único sustrato posible para fundar el conocimiento histórico. Practicó un verdadero culto por el documento. Consideraba que por su gravedad e importancia la historia nacional solamente podía escribirse a partir de fuentes primarias (Sansón 2006, p. 186).

Ese amor al documento, también se puede constatar en sus obras, donde se transcriben durante varias hojas dándole un baño de realidad al relato historiográfico.

Respecto a su carrera en la administración estatal, llegó a ser director del Museo Histórico Nacional (1940-1982), y a integrar diversas comisiones interesadas en la conservación documental del Uruguay, así como su patrimonio histórico. Fue por el líder del Partido Nacional Luis Alberto de Herrera que Pivel ingresó como direc-

tor al Museo Histórico luego de la muerte de Daniel Martínez Vigil en 1940. Desde allí, organizó y aumentó la documentación existente, adquiriendo obras a través de canjes con otras instituciones similares en América, además de obtener ocho nuevos locales que organizó como museos, retomando también la publicación oficial denominada *Revista Histórica*, a partir de 1942.

Desde su posición en el Museo Histórico y desde la dirección de la *Revista Histórica*, Pivel tuvo como cometido, acercar a la población documentos e investigaciones de interés nacional. No existió mejor lugar para poder desarrollar su tarea nacionalista. Como diría Sansón: “Por trazar un símil religioso podemos comparar a Pivel con un sacerdote devoto e insobornable que consagró su vida a la tarea de glorificar la patria, enaltecer la entidades constitutivas del ‘panteón Nacional’ – próceres – y administrar su tempo –el Museo Histórico Nacional–” (Sansón 2006, p. 198).

Las múltiples tareas y proyectos en los que Pivel estuvo involucrado lo hacen una figura central del campo intelectual uruguayo.

Fue como historiador una referencia ineludible para el resto del campo historiográfico contemporáneo. Pero es quizás, luego de la salida de la dictadura en 1985, donde su sol se empezó a eclipsar. Entre los historiadores que lo tomaron como referencia y con el cuál estuvieron en constante contacto, podemos mencionar a: José Pedro Barrán, Benjamín Nahum, Agustín Beraza, José Claudio Williamson, Alfredo Castellanos, Washington Reyes Abadie y Andrés Vázquez Romero.

Uno de los ámbitos donde pudimos rastrear sus redes intelectuales⁴ fue en la ya mencionada *Revista Histórica*, definida como una publicación que tuvo como cometido poder editar para el público no erudito documentos que tuvieran relación directa con la historia de la nación uruguaya, artículos de historiadores, y glosas de ediciones relacionadas con la temática.

Su primer nombre fue *Revista Histórica de la Universidad* y comenzó a editarse en diciembre de 1907, sin embargo, a finales de 1926 terminó su primera época. Una vez que Pivel Devoto accedió al cargo de director del Museo Histórico Nacional, de las primeras medidas que adoptó fue el pedido de reedición.⁵ Finalmente, 1941 sería el año en el que comenzaría su segunda época.

Analizando las diversas entregas que datan del período 1941-1982, podemos afirmar y concluir que la *Revista* se centró en el estudio del siglo XIX dejando prácticamente de lado al siglo XX; que tuvo una marcada preocupación por las per-

4 Por más información sobre redes intelectuales, ver Devés-Valdéz (2007).

5 El 31 de julio de 1940 elevó al Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social el pedido para volver a editarla.

sonalidades políticas olvidando a los diferentes colectivos (como el movimiento sindical o fenómenos como la inmigración masiva); con un énfasis en las reproducciones documentales más que en la publicación de artículos inéditos; y con predominio de autores uruguayos no hijos de la academia, sino más bien autodidactas como el propio director y único responsable de la revista (Zubillaga, 1996, pp. 63-64) y vinculados a sus redes intelectuales. En la *Revista...* podemos al recorrer los nombres de dichos autores, y de esa manera darnos una idea de quiénes integraban la red que tenía a Pivel como nucleador.

Claro que según Zubillaga,

hubo en el país sólo historiadores del sistema, no registrándose el surgimiento de una vertiente historiográfica alternativa ni entre los elementos ‘marginados’ de la cultura oficial, que nutrieron la bohemia novencentista, ni entre los vanguardistas de las décadas siguientes (incluida la mentada generación del 45). En todo caso, quienes fungieron como disfuncionales a los intereses inmediatos del sistema político, desde posturas revisionistas, fueron la contracara necesaria del sistema mismo: lejos de ponerlo en entredicho, en sus esencias, operaron como intérpretes de un descontento severo, que no apelaba al trastocamiento radical de los supuestos políticos vigentes. La trayectoria historiográfica de Pivel Devoto puede marcar con claridad esta tensión: vinculando al revisionismo nacionalista, logró con una tenacidad inusitada, que algunos elementos de su operación histórica revirtieran las más groseras formulaciones del exclusivismo partidario, pero terminó postulando y ejerciendo un eclecticismo disciplinario que se alejó de las posturas revisionistas, para instaurar una visión componedora de sólida implantación en el espacio estatal y de inequívoca contestación al cambio social (Zubillaga 2002, p. 72).

Sin embargo, debemos reseñar, que Pivel no era el único productor de historia académica en el Uruguay. Tomando los estudios de Carlos Zubillaga (2002), en nuestro país existían dos comunidades historiográficas: la conformada por la Facultad de Humanidades (FHCE) y la del Instituto de Profesores “Artigas” (IPA). Sin embargo, es Pivel el encargado de construir una nueva desde el *Museo Histórico Nacional* y la *Revista Histórica* y cuyos rasgos diferenciales fueron el acercamiento al IPA y el distanciamiento a la FHCE, además de la legitimación histórica de los llamados “partidos tradicionales” (salvo los historiadores Óscar Bruscherá y Alfredo Castellanos). Evidentemente su intervención puso en evidencia (y quizá agudizó) una confrontación ideológica entre ambas comunidades historiográficas. Pivel y su

grupo, integrado por herreristas y aliados al terrismo⁶, eran simpatizantes del alzamiento nacional de 1936 en España, y partidarios de la neutralidad durante la guerra; en oposición, los jóvenes incorporados a la FHCE eran nacionalistas independientes, antiterristas, partidarios de la República Española y aliadófilos.

Años más tarde, ya hacia 1952, estos núcleos, sumados al batllismo oficialista de Batlle Berres (con las mismas características que los integrantes de la facultad), tuvieron un nuevo enfrentamiento que dejó mermado el presupuesto de la Comisión Nacional del *Archivo Artigas*, cosa que cambiaría luego que el Partido Nacional ingresase al poder. Sin embargo, Zubillaga (2002) logró entrever un cambio hacia 1960 de las reglas de juego entre el conocimiento histórico y el poder político como consecuencia de la afirmación del campo histórico académico. Cuando la historia dejó, como disciplina, de ser objeto de legitimación, los enfrentamientos entre las diversas escuelas presentaron rasgos de marginalidad o confrontación.

Durante la edición de la *Biblioteca Artigas* y de la *Revista Histórica*, múltiples figuras del ambiente académico cooperaron tanto en los prólogos y artículos, como en la recopilación y selección de textos. Muchos de ellos, que formaban parte de sus relaciones personales e intelectuales podemos encontrarlos en las múltiples dedicatorias de libros de la biblioteca personal de Pivel. Si bien se estila enviar y dedicar los nuevos libros a personas integrantes del entorno, este simple gesto nos habla de cercanía, respeto, admiración y compromiso.

Además, como vimos, Pivel cumplía diversas funciones en el campo cultural: como funcionario del Estado, llevaba a cabo una nacionalización cultural, por ejemplo, estando a cargo de la comisión editora de los *Clásicos Uruguayos* (primeramente como integrante, y luego como director); esto le permitía decidir qué se publicaba y con qué prólogos. Al mismo tiempo, en sus tareas como historiador, construía un relato unificador de la nación que resultaba ineludible para la historiografía contemporánea.

La *Colección* (también llamada *Biblioteca Artigas*) que se viene publicando desde 1953 hasta la fecha, consta de una selección de ficciones narrativas, poesía e historiografía (entre otras disciplinas) y, contiene además, prólogos en cada uno de los tomos que le dan un agregado de contemporaneidad a los “clásicos” seleccionados. Éstos libros pretenden construir un canon literario oficial y nacionalista, que

6 Cuando hablamos de terrismo, hacemos referencia al régimen de Gabriel Terra (Partido Colorado), quién asumiera como presidente en 1932 y hacia marzo de 1933, diera un golpe de estado apoyado por Herrera. Su gobierno dictatorial es caracterizado como autoritario y conservador. Para ver más: Frega 2008, AA. VV. 2003, Reyes Abadie 1979 y Nahum 2011.

desde su salida polemizaron con otras visiones de la literatura y de historia del Uruguay que buscaban la hegemonía en el campo cultural uruguayo. A la vez, esta colección puede ser vista como una instancia clave en la consolidación de Pivel Devoto, en dicho campo, como intelectual mediador en la “conciliación de la nación” (al convocar, como prologuistas, a intelectuales de distintos sectores políticos y literarios, y al mismo tiempo editar textos del pasado nacional marcados por adhesiones políticas e ideológicas diversas).

Respecto a la serie de libros en sí, recordemos que ya desde el nombre con que se bautizó este proyecto editorial se remitió a la figura de José Artigas: como consecuencia del centenario del fallecimiento del prócer nacional, el gobierno estableció la creación de una comisión encargada de seleccionar, preparar y editar —con dinero público— una serie de libros accesibles al ciudadano común, a fin de estimular el sentimiento nacional.

La *Colección* fue pensada para llegar a toda la población con un valor de \$1.5 el ejemplar, mientras los libros nacionales costaban entre \$3 y \$4, según los valores de los primeros años de la década del cincuenta. Sin duda, el cometido del Estado era permitir el acceso de todos sus habitantes a los tomos presentados, ya que tanto el precio como la cantidad de ejemplares impresos —entre 3.000 y 5.000— se orientaban hacia tal objetivo. La edición de cada volumen fue muy sobria, con tapas verdes y títulos en letra roja (respondiendo además a la intención de Pivel, de darle a la colección una identidad, para que sea fácilmente reconocible), al tiempo que se empleó un papel económico dividido en pliegos.

Pivel formó parte del comité editor desde su inicio en 1953 hasta su posterior destitución por parte de la dictadura en 1982, donde además, escribió un total de doce prólogos para la *Colección*....⁷

A nivel general, observamos un marcado factor común entre todas las obras. Según la manera de ver de Pivel, cada una de ellas, representaba las bases de formación y posterior desarrollo de la conciencia nacional. Si bien hay tomos de otras disciplinas, la historia es la que predomina en la lista. Por lo tanto, podemos volver a señalar la importancia que Pivel otorgaba a determinados autores que siguieran

7 Se hizo cargo de las siguientes obras: Isidoro de María (1957), *Montevideo Antiguo*; José María Reyes (1960), *Descripción Geográfica del Territorio de la República Oriental del Uruguay*; Alejandro Magariños Cervantes (1963), *Estudios históricos, políticos y sociales sobre el Río de la Plata*; Juan Zorrilla de San Martín (1963), *La Epopeya de Artigas*; Juan M. de la Sota (1965), *Historia del territorio oriental del Uruguay*; Francisco Bauzá (1965), *Historia de la dominación española en el Uruguay*; Manuel Herrera y Obes y Bernardo Prudencio Berro (1966), *El caudillismo y la revolución americana. Polémica*; Bernardo Prudencio Berro (1966), *Escritos selectos*; César Díaz (1968), *Memorias*; Francisco Bauzá (1972), *Estudios Sociales y Económicos*; AA. VV. (1975), *La independencia nacional*; Luciano Lira (1981), *El Parnaso Oriental o Guirnalda Poética de la República Uruguaya*.

las líneas de aquellos temas que más interesaban: la construcción del nacionalismo como proceso histórico e intelectual y la cohesión partidaria entre blancos y colorados.⁸

Este trabajo tiene como cometido analizar brevemente uno de los prólogos que le hiciera el propio director de la *Colección...* al historiador Francisco Bauzá. Dos fueron las obras de Bauzá en las que Pivel llevó a cabo su tarea de prologoista. En 1965, se editó *Historia de la dominación española en el Uruguay* una de las obras fundamentales en la vida de Pivel (Vidaurreta 2001); y en 1972 se realizó una suerte de compilación de notas sueltas de Bauzá con el nombre de *Estudios Sociales y Económicos*.

A nivel teórico, consideramos que los prólogos son dispositivos claves y estratégicos a la hora de intentar conducir la lectura. Entendemos que el prólogo es un paratexto a la manera en que lo expresa Genette (2001), un umbral que da la posibilidad al que se enfrenta a él de entrar o salir del mismo. Claramente, los lectores al enfrentarse a la obra no están plenamente determinados, pero sin dudas, los prólogos generaron influencias.

En este trabajo, pretendemos demostrar como a través del prólogo estudiado, es que podemos observar cómo Pivel estableció una consagración mutua marcando una línea historiográfica nacionalista iniciada con Bauzá y seguida por él.

Bauza y una obra fundamental

Bauzá (1849-1899) fue un político y militante del Partido Colorado que además de senador, diputado, ministro, y representante diplomático en Argentina y Brasil, llegó a ser candidato a la presidencia en 1893. También, fue periodista (en *El Nacional* como redactor,⁹ y *Los Debates* como fundador), y autor de varias obras sobre historia, derecho, economía y pedagogía. Publicó *Ensayo sobre la formación de la clase media* (1876), *Estudios literarios* (1885), *Estudios Constitucionales* (1887),

8 Según la historiografía clásica, el Uruguay se ha caracterizado por un sistema político bipartista, donde los blancos (también llamado partido Nacional) y colorados (fundados en 1836, luego del enfrentamiento entre el presidente Manuel Oribe –blanco– y el expresidente Fructuoso Rivera –colorado) serían los protagonistas.

9 Según Pivel fue allí donde Bauzá hizo sus primeras armas como periodista y desde donde comenzó con su prédica nacionalista. Algunos de los tópicos tratados fueron de interés de Pivel durante toda su carrera historiográfica e intelectual, a saber: "El desenlace decoroso para el país de la guerra contra el Paraguay, el restablecimiento del orden institucional y las libertades públicas, el destino de las Repúblicas Americanas, y el progreso de la educación [...]" (Pivel 1965, p. 18).

pero su libro más importante fue la *Historia de la dominación española en el Uruguay* (primera edición entre 1880-82, otra corregida y aumentada entre 1895-97). Fue ferviente católico (se puede observar en gran cantidad de pasajes de su obra), hecho que lo desplazó de la cátedra de historia nacional en la Universidad frente a Clemente Fregeiro¹⁰ (1853-1923) (Ribeiro 1994, p. 43).

Bauzá fue un autodidacta como todos los autores de la época, buscaba emular modelos americanos y europeos que le sirvieran de guía para sus propios estudios históricos.¹¹ Como enumeramos anteriormente, la necesidad de actuar en varios aspectos de la realidad y del conocimiento, era un requisito necesario para poder hacer viable sus investigaciones. El campo historiográfico estaba en formación y se hacía imposible dedicarse enteramente a la disciplina histórica.

Durante su carrera, “Se apoyó en la Historia para defender principios, luchar por la consolidación de la nacionalidad uruguaya, y definir la identidad colectiva del país”, Además, y como lo demuestra su actividad pública e intelectual, “Consideraba que la Historia era una disciplina fundamental para formar a las nuevas generaciones en el sentimiento de amor a la patria, apego a las tradiciones y reconocimiento de los grandes hombres que contribuyeron a fundar la nacionalidad” (Sansón 2007, p. 43). No nos parece extraño que Pivel se viera reflejado en Bauzá, que pensaran ambos que la disciplina histórica fuera la que mejor justificaba al ser nacional, y aprovechando su puesto de editor, considerara hacer llegar la obra casi íntegra a la ciudadanía uruguaya. Además, para llevar adelante la tarea, bien podría valerse de los supuestos valores superiores que el autor tenía, recordemos cuando afirmaba que “de todos los historiadores americanos del siglo XIX, Francisco Bauzá es quizás el que reúna mayor cantidad de condiciones positivas” (Pivel 1965, pp. 220-221).

Bauzá es el historiador más editado por la *Colección*, con diez volúmenes que versan sobre las diversas facetas que tuvo su obra.¹²

En el caso de los *Estudios Sociales y Económicos* (1972), en el prólogo que hiciera Pivel a este trabajo¹³ se trató de marcar “los antecedentes que guardan relación con una de esos estudios: ‘Colonización industrial. Ensayo sobre un sistema

10 Historiador que impuso el término *Éxodo* para designar la marcha de los orientales en 1811 desde Montevideo (en estado de sitio por parte de José Artigas y José Rondeau) hasta el Ayuí luego de la invasión portuguesa de ese año.

11 Para más información, ver: Sansón (2007).

12 Se editaron: *Estudios Literarios* (1953, Vol. 9), *Estudios Constitucionales* (1953, Vol. 11), *Historia de la Dominación Española en Uruguay* (1965, Vols. 95-100), *Estudios Sociales y Económicos* (1972, Vols. 140-41), y junto a otros autores: *La Independencia Nacional* (1975, Vol. 145).

13 El prólogo posee 154 páginas. Es el segundo más grande que escribiera para la *Colección*.... En el resto de las obras no supera las 50 páginas.

para la República Oriental del Uruguay`, publicado en 1876” (Pivel 1972, p. 161). Es que en los volúmenes 140 y 141 de la *Historia...* ya se había hecho un estudio previo a esta obra. Lo que hay, y también es bastante original en el caso de la *Colección...* es un artículo historiográfico que trata sobre los problemas productivos del Uruguay en los primeros años de la década de 1830 y sobre la esclavitud velada instaurada por el gobierno Rivera y eliminada por el de Oribe. Por tanto, consideramos que este prólogo es una excusa para que Pivel se ponga a hacer historia utilizando los fondos públicos para publicarse.

Como recordáramos, este intelectual generó un sentimiento particular en Pivel ya que, según comentó, fue quien lo acercó al estudio de la historia, especialmente la *Historia...*, tuvo una trascendencia simbólica en su vida, ya que fue el último regalo de su madre antes de morir (Vidaurreta 2001, p. 24).

Dentro de la biblioteca personal de Pivel, se encontraron dos ediciones previas de la *Historia...* a la editada por parte de la *Colección*.¹⁴ La primera de ellas (desde 1880 hasta 1882) en tres tomos, impresos por parte de la Tipográfica de Marella Hnos; y la otra por Barreiro y Ramos entre 1895 y 1897 (que fue la primera que tuvo Pivel, según consta en la entrevista hecha por Vidaurreta [2001]). De alguna manera, la edición llevada adelante por la *Colección...* permitió popularizar la obra haciéndola más accesible, ya que era muy cara y difícil de hallar.

Según Pivel, podemos concluir que la *Historia...* puede ser considerando un libro fundamental para justificar los primeros rasgos del nacionalismo impulsado posteriormente por otros autores. El libro fue escrito básicamente en un *impasse* de la vida política de Bauzá, como consecuencia de la dictadura de Lorenzo Latorre (1844-1916).¹⁵ Bauzá buscó allí los orígenes de la nacionalidad en todos los ámbitos posibles, desde lo histórico, económico, geográfico, político y social. El libro contiene lo sucedido desde el descubrimiento, pasando por el período colonial y la “revolución uruguaya”, llegando hasta el fin del ciclo artiguista en 1820. La Colonia es vista como el inicio de todo lo que posteriormente se constituyó.¹⁶ Se basó en que la

14 Existe una tercera edición llevada adelante por la imprenta “El Demócrata” en 1929, pero que no consta en la Biblioteca de Pivel.

15 Militar y político que llegó al poder de facto como “Gobernador Provisorio” entre 1876 y 1879 y, posteriormente fue presidente constitucional entre 1879 y 1880 cuando renunció. El fuerte apoyo de los sectores del capital extranjero (sobre todo británico), los hacendados, el alto comercio y los militares, permitieron que emprendiera una modernización del país, que buscaba ingresar al mercado capitalista mundial de materias primas.

16 Pivel señala, que Bauzá “Creyó con acierto que la existencia del Uruguay soberano e independiente no podía ser explicada sin el estudio pormenorizado del período colonial durante el cual se gestó el embrión social del que nació la comunidad uruguaya; que debía remitirse a los orígenes, al génesis de nuestro proceso histórico, al estudio de las raíces para poder discurrir con propiedad sobre los fundamentos de la nacionalidad” (Pivel 1965, pp. 209-210).

misión de España en la región fue de carácter civilizatorio, impuso las costumbres, el idioma y la religión católica. Por otra parte, la figura de Artigas fue resaltada como la de un caudillo federal y republicano, que además se encargó de conducir la “revolución uruguaya”. Bauzá hizo mención a la figura del indígena, y particularmente el charrúa (habló de la “República Charrúa” para hacer referencia a Uruguay) que había puesto los límites precisos para la nueva nación.

La metodología que aplicó se basó en tres planos: la exposición de los hechos (donde demostró su erudición documental y su crítica a los acontecimientos, llevando adelante apreciaciones y juicios valorativos sobre los mismos), los apéndices críticos (donde ensayó una interpretación sociológica), y los documentos de prueba (Ribeiro 1994, p. 43), donde “Valoró la importancia que tenía para el desarrollo de los estudios históricos la publicación de las fuentes documentales inéditas” (Pivel 1965b, p 154).

Como dijéramos, la *Historia...* fue prologada por Pivel, siendo el prólogo más extenso de toda la *Colección*, lo que muestra la importancia que le otorgó y lo que sentía por esa obra, ya que hablamos de 679 páginas divididas en dos partes del primer tomo, de los seis que tiene de extensión en la edición referida.¹⁷ Con la magnitud de esta investigación inicial, estamos frente a una obra dentro de otra, lo que se convierte en un hecho único dentro de toda la *Colección*.¹⁸

Al analizar el maratónico prólogo de la *Historia...*, creemos encontrar una suerte de identificación entre el prologuista y el prologado. Pivel ve en Bauzá lo que quiere que vean en él. El texto puede ser visto como un espejo, donde el autor se ve reflejado; el discurso consagratorio de su padre simbólico (como lo fue Bauzá), es una forma de legitimación del propio Pivel.

Esa forma de legitimarse, tiene como apoyo a su círculo intelectual e institucional. Es importante destacar, que si observamos las 344 citas a pie de página que contiene todo el prólogo, la gran mayoría de las fuentes secundarias son de los prólogos de la *Colección*, artículos de la *Revista Histórica*, y publicaciones periodísticas de Pivel en *Marcha*. Por lo tanto, podemos afirmar que este estudio es autoreferencial hasta en su justificación bibliográfica. No solo Pivel se cita a sí mismo, sino a aquellos en los que confió y editó en sus proyectos editoriales.¹⁹

17 Toda la obra acaparó desde el tomo 95 (dos partes) hasta el 100, y fue editado en 1965.

18 Tres años más tarde, se publicará en forma autónoma un libro cuya temática será Bauzá y la historia nacional. Ver: Pivel Devoto (1968).

19 Además de citarse a él mismo, también lo hace con Maria Julia Ardao y Aurora C. de Castellanos.

Asumiendo la hipótesis planteada, observamos que Pivel hizo hincapié en la redacción de la obra, resaltando la supuesta “juventud” de Bauzá en la investigación y publicación de la misma, afirmando que

Bauzá escribió la *Historia* [...] cuando aún no había cumplido treinta años de edad, con el auxilio de fuentes bibliográficas y de los documentos que pudo consultar. La versión definitiva sería alcanzada después de cumplir una segunda etapa de revisión y ampliación de la obra con los nuevos materiales que acopió en el transcurso de una década [...] el libro de Bauzá fue recibido con una indiferente frialdad. Su autor no era hombre de círculo ni cultivaba las apariencias literarias. Hallábase apartado de la Universidad (Pivel 1965, p. 222).

Hay que señalar que en octubre de 1882 cuando terminara de salir el último tomo del trabajo citado, Bauzá aún tenía 32 años. Este dato que puede parecer curioso, debemos reinterpretarlo a la luz del periplo personal del prologuista. Podríamos pensar que Pivel nos querría comunicar como un valor netamente positivo y que le agregaba un merecido halo consagratorio, la juventud con la que Bauzá había editado semejante obra clave para la historiografía nacional. Pero, si vemos al otro lado del espejo, observamos que el mismo Pivel editó con 32 años, una de sus obras claves (y que consideró su mejor libro [Vidaurreta 2001]), *Historia de los partidos políticos en el Uruguay* (1942) también escrita tras largas y arduas horas de trabajo. Además, la posterior descripción del historiador también coincide con quién era Pivel para el círculo intelectual de la época, un autor sin renombre, apartado de la Universidad y que llevaba adelante una obra que fue poco recibida por el público lector uruguayo.

El estudio previo que hiciera Pivel, pretende desarrollar una investigación pormenorizada del autor y su obra. El prólogo está dividido en ocho capítulos,²⁰ a saber: el origen de su familia, su infancia y posterior madurez, la formación del futuro actor político, el historiador, pedagogo, legislador, “soldado de Cristo” y sus últimos años como “conciliador” y “servidor” de su país.

El autor del prólogo hace historia intelectual con Bauzá, y es junto a él que se construye como tal. Su estudio intercaló las largas citas (Pivel se caracterizó por extensas transcripciones de fuentes primarias y secundarias que podrían llegar a

20 *Capítulo Primero*: la Tradición Familiar. La definición de una inteligencia y de un carácter. 1849-1870. *Capítulo Segundo*: La Temprana Madurez. 1868-1876. *Capítulo Tercero*: La Revelación de un Estadista. 1876-1882. *Capítulo Cuarto*: El Historiador y el Pedagogo. 1880-1887. *Capítulo Quinto*: El Tribuno, el Legislador y el Soldado de Cristo. 1882-1890. *Capítulo Sexto*: El Conciliador del Orden y la Libertad. 1890-1896. *Capítulo Séptimo*: El Magisterio del Historiador. 1893-1898. *Capítulo octavo*: El Servidor de la Causa Pública. 1897-1899.

más de cinco páginas) con las consideraciones críticas. Además, no dejó de lado el contexto histórico por el que se movía Bauzá, que por ser hombre de la política no estuvo ajeno a ella, sino más bien fue partícipe y protagonista.

Si nos atenemos a la vida del propio Pivel podríamos colocarlo en cada uno de dichos capítulos. Recordemos que su figura implica varios papeles superpuestos al igual que pasa con Bauzá: el del historiador nacionalista; el del intelectual al servicio del Estado uruguayo, como funcionario público (editor, ministro, entre otros); y el del militante político, en esta caso, en defensa del Partido Nacional. También reconocemos el fuerte y fervoroso catolicismo al que sirvió durante toda la vida; su papel “conciliador” en las negociaciones que se llevaron a cabo con los militares durante la salida pactada de la última dictadura (1973-1985) como representante de su partido político; y la dirección del Consejo Directivo Central de la Educación Pública (órgano rector de la educación inicial, primaria y secundaria de Uruguay), durante la presidencia del colorado Dr. Julio María Sanguinetti entre 1985 y 1990.

Por tanto, Pivel pudo quebrar y dividir a Bauzá en muchos otros (como también podemos hacerlo con él), con diferentes tareas y responsabilidades, pero en cada una de ellas resalta que existía un fin último y patriótico, el fundamentar y construir el nacionalismo uruguayo. Es aquí donde una vez más los confundimos. ¿Es Bauzá todos esos hombres?, ¿Es Pivel quién ve a Bauzá como él mismo se veía? Es muy probable que Pivel haya entendido que para construir un discurso nacionalista patriótico fuera necesario actuar en los diversos ámbitos de la vida pública, y transformarse en una figura dominante.

La nación encarnada

A través de este prólogo, Pivel se dedica a hacer historia, ya que justamente la vida de Bauzá está inundada por los primeros años de vida independiente del Uruguay. La lucha por la conformación de la nueva nación y la hegemonía discursiva esgrimida por el autor a finales del siglo XIX, es, *mutatis mutandis*, la de Pivel a mitad del siglo XX.

Uno de los temas medulares expuestos por el prologuista fue el de la nación. Creemos que en todo el estudio previo que hizo Pivel, pueden observarse dos motores que impulsaron las más de 600 páginas. Por un lado, la justificación de la nacionalidad uruguaya en sus orígenes coloniales; por otro, el antagonismo discursivo llevado adelante frente a las posturas antinacionalistas y antiartiguistas.

Al comenzar a estudiar la vida de Bauzá, emparentada con el naciente nacionalismo, Pivel decidió arrancar desde sus antepasados, relacionando ambas genealogías: la familia Bauzá y las luchas artiguistas por la independencia, que tuvieron su inicio en 1811. De esa manera, el prologuista pretendió llegar a la raíz nacionalista del autor. En la parte biográfica, Pivel desarrolló el contexto histórico junto con el origen de la familia de Bauzá, buscando la fusión y la explicación al profundo sentido nacionalista del prologado. Su núcleo familiar marchó junto a Artigas durante el “Éxodo del Pueblo Oriental”. Fue la mejor manera de conectar la figura que se quiso destacar con aquella que guardaba mejor los rasgos del ser uruguayo como lo era el mismísimo José Artigas.

Según señala Pivel, el padre de Bauzá, Rufino (1791-1854) no solo luchó junto a las tropas revolucionarias durante los dos sitios a Montevideo (en 1811 y 1814), sino que también estuvo en la victoria de Guayabos el 10 de enero de 1815 que junto a Fructuoso Rivera²¹(1784-1854) y Juan Antonio Lavalleja²²(1784-1853) derrotaron las fuerzas de Manuel Dorrego (1787-1828). Este acontecimiento significó, según Pivel, un “hecho de armas [que] consolidó la independencia del territorio del Uruguay bajo la jefatura de Artigas, quien en el campo de batalla ascendió a Bauzá al grado de Teniente Coronel” (Pivel 1965, p. 9).

Por tanto, desde el supuesto nacimiento de la nación política, hermanada con su caudillo Artigas, los Bauzá estaban predestinados a ser continuadores de la idea del Uruguay como país independiente. Fue primero Rufino, luego su hijo natural Francisco, y finalmente, por qué no, el hijo intelectual del prologado, Pivel Devoto.

Una vez independizado, el Uruguay sintió sus conflictos civiles y regionales como pruebas a la existencia como nación separada de sus vecinas. Un ejemplo puede encontrarse durante el gobierno de Lorenzo Batlle, cuando se gestó una revolución acaudillada por Timoteo Aparicio y Anacleto Medina, conocida historiográficamente como *La revolución de las lanzas* (1870-1872). Bauzá se opuso a ella porque pensaba que generalmente durante las guerras civiles se les abrían las puertas a las in-

21 Fue uno de los generales artiguistas. Posteriormente se pasó al bando portugués en 1820 durante la invasión. Luego del *Grito de Ipiranga* (1822), y con la secesión de las fuerzas ocupantes, terminó del lado brasileño. Cuando se inició la Cruzada Libertadora en 1825, y tras un breve enfrentamiento, se adhirió a los cruzados luego del acontecimiento conocido historiográficamente como el *Abrazo del Monzón* (entre él y Lavalleja). Fue el primer presidente del Uruguay (1830-1834) y fundador del Partido Colorado.

22 Fue uno de los generales artiguistas. Durante la invasión portuguesa (1816-1820), fue capturado en 1818 y llevado como prisionero a Rio de Janeiro. Una vez devuelto a Montevideo (1821) se mantuvo en el territorio cisplatino hasta su huida en 1824 a Buenos Aires. Allí, organizó y lideró la llamada Cruzada Libertadora en 1825 que culminará con la Convención Preliminar de Paz en 1828 y la posterior independencia del Uruguay en 1830. Fue candidato a presidente en 1830, elección que perdería frente a Rivera. Fue uno de los fundadores del Partido Blanco.

tervenciones extranjeras, debilitando a la nación. Esto determinó que finalmente se terminara alejando de los dos bandos políticos enfrentados, y acercándose al Partido Radical (integrado entre otros por José Pedro Varela y José Pedro Ramírez). Este alejamiento del Partido Colorado, y su visión contraria a las huestes revolucionarias, no fueron compartidas por Pivel, que cuando lo creía necesario fustiga a Bauzá, basándose en su propio relato historiográfico defensor de los partidos políticos “tradicionales”. Es allí cuando se aleja de la supuesta objetividad del relato, y se permite algunas opiniones: “Resulta extraño que un hombre tan agudo para descubrir y analizar las causas generadoras de los problemas sociales y políticos, no fuera capaz de advertir que el movimiento revolucionario de 1870 era la expresión del drama de los partidos que luchaban por encontrar una fórmula que hiciera posible su coexistencia legal y pacífica.” (Pivel 1965, pp. 40-41).

La lucha para la coexistencia de los dos bandos protagonistas estaba vista en clave teleológica. Pivel encontraba en el enfrentamiento de 1870 un antecedente a la nueva política de integración, en años donde se pensaba que el ejecutivo colegiado era la expresión constitucional y de gobierno que mejor plasmaba esa idea integracionista.²³ Sin embargo, lo que resulta extraño es que se criticara a Bauzá sesenta años después (condescendentemente, es cierto), por no haber podido imaginar un Uruguay particularmente integrado (¿y pacífico?).²⁴

En consecuencia, Bauzá es mostrado por el prologuista como un *analogon* de su propia figura: como un hombre que estuvo por encima de sus sentimientos de partido, cuando éstos podían dañar sus principios de libertad y unidad nacional.

Pero en el capítulo *El historiador y el pedagogo*, Pivel se centra absolutamente en la tarea historiográfica de Bauzá y en su discurso hegemónico, buscando reafirmar la nación frente a aquellos enemigos que la contradecían.²⁵

Pivel acotó que la razón de ser de la *Historia...* se explicaba si se la consideraba “como una introducción amplia y documentada al conocimiento y comprensión de los orígenes”, y que “fuera a la vez un alegato en favor de su supervivencia, la réplica

23 En 1952 luego de un largo período de discusiones se estableció una nueva constitución que instituía un poder ejecutivo compuesto por un colegiado de 9 miembros. En las elecciones generales el partido ganador aportaba 6 miembros y la minoría mayor los 3 restantes. Esta reforma buscaba integrar a los dos partidos políticos más importantes en caudal de votos, el colorado y el blanco.

24 En 1965 se intensificaron los contactos entre varios grupos de militantes de izquierda para dar forma a uno de los movimientos revolucionarios más importantes de Uruguay, el MLN-T (Movimiento de Liberación Nacional- Tupamaros). Ver mas: Alonso y Demasi (1986), Caetano y Rilla (1999), Frega (2008), Lessa (2010), Labrousse (2009).

25 Es allí donde se lo reconoce como antecesor en la tarea de realizar una historia de los orígenes del Uruguay a Juan Manuel de la Sota (*Historia del Territorio Oriental del Uruguay* de 1841, también editado por la Colección en 1965 con prólogo de Pivel), que según Bauzá y el mismo Pivel, consideran fue el padre de la Historia Nacional (Pivel 1965, p. 204).

a los anexionistas con añoranzas de un virreinato de creación tardía para unificar regiones que ya habían definido su individualidad” (Pivel 1965, p. 210).

Recordemos que la discusión sobre la llamada “patria grande” se encontraba en plena efervescencia; el alegato a favor del nacionalismo imperante por sobre la “unificación tardía” dentro del Virreinato del Río de la Plata (realizada en 1776) respondía a su tiempo y formaba parte de lo defendido también por Pivel. En este sentido, ambos creían en la existencia real y determinante de la nación uruguaya, y sostenían que la corta existencia del virreinato no justificaba el alegato a favor de la unificación regional.

Posteriormente, apuntando a sus enemigos de forma directa, y siguiendo el *racconto* de los distintos acontecimientos fundadores de la nacionalidad, respecto a la *Cruzada Libertadora de 1825*,²⁶ Pivel recordó que Bauzá se manifestaba en franca oposición a lo expuesto en 1879 por Juan Carlos Gómez (1820-1884). Gómez sostenía que los representantes de la Asamblea del 25 de agosto tenían pretensiones anexionistas a las Provincias Unidas.²⁷ Como sabemos, también Pivel encontraba erróneas las palabras de Gómez.

Recuerda Pivel cuando Bauzá fustigó y acusó a Juan Carlos Gómez en la *Historia...* (“Acierta Bauzá, cuando afirma [...]”) de desconocedor de la historia nacional e incapaz para ubicarse en el escenario político debido a su apoyo al Partido Conservador²⁸ al que tildó de “revoltoso y anárquico” (Pivel 1965, p. 234). También agregó, luego de una larga cita,²⁹ que Bauzá

26 A la Cruzada Libertadora se la conoce historiográficamente como las luchas por la liberación llevadas a cabo contra la ocupación brasileña del suelo oriental, que finalizaron en 1828 con la firma de la Convención Preliminar de Paz. Tuvo su inicio con el Desembarco de los Treinta y Tres Orientales, cuando el grupo acaudillado por Juan Antonio Lavalleja y Manuel Oribe cruzara desde el delta del río Paraná hasta la Playa de la Agraciada en el actual departamento de Soriano el 19 de abril de 1828.

27 Existe hasta el día de hoy una discusión en relación a una de las tres leyes promulgadas (independencia, unión y pabellón) por la Asamblea del 25 de agosto de 1825 conocida como la ley de unión. En ella se expresa que: “[...] Queda la Provincia Oriental del Río de la Plata unida a las demás de este nombre en el territorio de Sud América, por ser la libre y espontánea voluntad de los pueblos que la componen, manifestada en testimonios irrefragables y esfuerzos heroicos desde el primer periodo de la regeneración política de dichas Provincias” (Castellanos 2011, p. 49). A raíz de este texto se pueden ver diferenciadas dos posturas, representadas por Gómez (deseos anexionistas de los cruzados) y Bauzá (deseos independentistas pero coaccionados por la coyuntura).

28 El Partido Conservador fue fundado luego de la Guerra Grande (1839-1851) y pretendió “conservar” los ideales del llamado Gobierno de la Defensa, fue un grupo escindido del Partido Colorado.

29 Pivel cita a Bauzá cuando dice en una serie de artículos titulados *La Independencia del Uruguay*, publicados en el diario *La Nación* de Montevideo entre el 30 de setiembre y el 4 de octubre de 1879, que: “La República del Uruguay es independiente por el esfuerzo de sus hijos y contra la voluntad de sus dominadores intrusos. San José y Las Piedras demostraron que no queríamos ser españoles; Guayabos y Cagancha que no queríamos ser argentinos. Haedo y Sarandí que no queríamos ser brasileños. Las combinaciones diplomáticas y aun las vistas particulares de propios y extraños, se estrellaron durante todo

destruye la tesis peregrina del Dr. Gómez de que nuestra independencia fuera el resultado de una concesión graciable hecha por el gobernador Manuel Dorrego y el Emperador Pedro I y demuestra cómo la segunda ley dictada [...] (el) 25 de agosto de 1825 que declaró la incorporación del país a las Provincias unidas, no podía servir de fundamento a la pretensión de Juan Carlos Gómez para arremeter cuarenta años después contra la realidad configurada por el país independiente y constituido (Pivel 1965, p. 235).

Observamos que Pivel aprovecha –de forma directa, cuando es él el que afirma; y de manera indirecta, cuando utiliza citas de otros historiadores– cada ocasión que tiene para golpear las tesis contrarias a la historia oficialista y nacionalista que se teje desde las páginas de los prólogos de la Colección... y desde su propio proyecto intelectual.

Esa crítica al pasar, la vuelve a repetir siete páginas más adelante, cuando retoma el mismo tema, pero con nuevas citas y golpes contra la postura anexionista de Gómez. El autor fue visto como un enemigo por Pivel como lo había sido de Bauzá. Al respecto, podemos acotar lo que rememora un ex-alumno de Pivel y, hoy historiador, José Rilla:

No puedo sino recordar aquí a Pivel cuando nos tomaba examen de Historia Nacional en el Instituto de Profesores Artigas [...]. Era un gran conocedor del pasado -así dicho- y un fervoroso nacionalista [...]. Se encendía entonces, durante aquellos exámenes, en una pasión nacional para muchos de nosotros desmedida o anacrónica; preguntaba y se contestaba a sí mismo, parecía tener enfrente a Juan Carlos Gómez o al mismo Berro, escéptico el primero con la nación y el segundo con los partidos políticos. El alumno de ocasión era vicario para un debate de Pivel con la historia (Rilla 2008, p. 195).

Ese mismo debate interminable al que eran sometidos los distintos críticos del artiguismo y de la génesis autónoma de la nación uruguaya, Pivel lo mantenía en los diferentes prólogos y artículos que se lo permitieran. No solo era vencer y sepultar con argumentos válidos la visión antiartiguista y antinacionalista a nivel historiográfico, sino también desprestigiar y hacer insostenible el rescate de esos autores, crear unanimidad, ya no solo hegemonizar la discusión, sino algo más, eliminarla.

Por otro lado, tenemos a Francisco Berra. Nacido en Argentina, fue miembro fundador (junto a José Pedro Varela y Carlos María Ramírez) y presidente de la

el largo período de la lucha por la independencia, contra estas determinaciones airadas de la voluntad nacional, triunfando por último el pueblo, que era quien había preparado, perseguido y alcanzado la conquista de su emancipación política” (Pivel 1965, p. 235).

Sociedad de Amigos de la Educación Popular, institución pionera en el Uruguay relacionada a la renovación de las prácticas pedagógicas inspiradas por el positivismo y la trascendente figura de Domingo Sarmiento. Publicó inicialmente un libro de historia nacional llamado *Bosquejo Histórico* en 1866. En 1881, se llevó a cabo la tercera edición de la obra, que le valió una fuerte polémica con Ramírez, durante 1882 en la prensa de Buenos Aires.³⁰

En 1883, el Ministerio de Gobierno proscribió el texto de Berra por considerar que la enseñanza que impartía el Estado debía estar orientada a fortalecer el sentimiento nacional de los jóvenes, y que las ideas antinacionales no podían ser permitidas. La independencia y la nación del país no debía ser atacada sino acatada y respetada.³¹

Berra es considerado el otro autor de la leyenda negra artiguista, y en la tercera edición del *Bosquejo Histórico* (1881) que figura en la biblioteca personal de Pivel, solo existe una anotación en todo el libro. Ésta, parece más que una referencia una advertencia al inicio del mismo. En ella, y respecto al tratamiento de la figura de Artigas, se puede leer que: “Al referirse al Bosquejo Bauzá dijo en el prólogo de la historia que Berra había hecho bien en ‘no emprender el retrato, pues con el bosquejo sobra para muestra Pág. LVI’”³².

Una simple frase de Bauzá, desterraba la obra entera que había escrito Berra. Pivel usaba las palabras de otro, como en tantos prólogos, para dar él mismo el golpe. Con la espada de Bauzá, en la mano de Pivel, Berra sería desangrado lentamente en los artículos y colaboraciones que escribiera. La anotación era un recordatorio, una advertencia, y un descrédito de lo que más adelante se leería.

Para hacer frente en el terreno historiográfico a los casos citados, había que contradecirlos con pruebas contundentes. La construcción y enfrentamiento de posturas iría moldeando el campo historiográfico. La reedición de ciertas obras y el olvido de otras tenía como objetivo hegemonizar la discusión, tensando la vara hacia el lado nacionalista.

Publicar ese texto de Bauzá con un dispositivo tan centrado en la legitimación de esa figura, por medio del prólogo, implicaba confundir las dos obras,

30 La imposibilidad de hacerlo en los diarios montevideanos, tenía que ver con el gobierno autoritario de Francisco Vidal que había suprimido en 1881 la libertad de imprenta.

31 Para ver más sobre este tema, consúltese VÁZQUEZ FRANCO, Guillermo (2011). *Francisco Berra: la historia prohibida*, Montevideo, Ediciones MENDRUGO.

32 Esta referencia parte de la primera edición de la *Historia de la dominación...* (1895) que tuvo Pivel en sus manos. La *marginalia* se encuentra en BERRA, Francisco (1881). *Bosquejo Histórico*, Biblioteca Pivel Devoto, Universidad de Montevideo.

fusionar dos vidas con el mismo objetivo. No era la primera vez que el Estado participaba en la subvención de esta obra, pero permitirse una versión personal de la *Historia...*, y que fuera el ministerio presidido por él quien se encargara de costear la totalidad de la edición, lograba saldar una posible deuda estatal, que Pivel como su continuador debería asumir, frente al fundador de la nacionalidad historiográfica uruguaya.

Pivel desplegó entonces, en su largo prólogo, una identificación de sí mismo con Bauzá adhiriendo a su modelo de intelectual, por su consagración a la historiografía como un *amateur* y un funcionario al servicio del Estado, y dedicado sobre todo a forjar un legado nacionalista por medio de la producción historiográfica.

Al buscar una edición oficial, el Estado pretendía la unificación popular, proponiendo obras y lecturas de las mismas que pudieran alimentar el conocimiento de todos los estratos sociales. Las obras generarían una unión social en términos culturales que se basarían en el afianzamiento del nacionalismo. Al proponer una única lectura para el pasado común cultural e histórico de todos los uruguayos, se hacía más sencilla la cohesión social.

La *Colección de Clásicos* y su director Pivel Devoto, fueron la más clara representación de estos intentos llevados adelante por el Estado. El prólogo estudiado, nos sirvió como dispositivo de entrada al texto, que buscaba dirigir las miradas de sus lectores desde la política nacionalista estatal, marcando claramente como desde esta serie de libros, se pretendió unificar y justificar el Uruguay independiente y a Pivel como su historiador oficial.

Fuentes Primarias

Biblioteca Personal Pivel Devoto, Montevideo, Universidad de Montevideo.
 Archivo Juan E. Pivel Devoto, Montevideo, Archivo General de la Nación.

Bibliografía

- AA.VV** (2000): *A la búsqueda de Francisco Bauzá (1849-1899)*, Revista Prisma N°14, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay.
- ALFARO, Hugo** (1984): *Navegar es necesario: Quijano y el Semanario Marcha*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- ALONSO, Rosa y Carlos DEMASI** (1986): *Uruguay 1958-1968. Crisis y estancamiento*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

- BOURDIEU, Pierre** (1999): *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba.
- (2002): *Campo de poder, campo intelectual*, Buenos Aires, Montresor.
- CAETANO, Gerardo y José RILLA** (1999): *Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al Mercosur*, Montevideo, Editorial Fin de Siglo.
- CASTELLANOS, Alfredo** (2011): *La Cisplatina, la Independencia y la República Caudillesca*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- CHARTIER, Roger** (1994): *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- DE CERTEAU, Michel** (1999): *La invención de lo cotidiano*. México, Universidad Iberoamericana.
- DEVÉS-VALDÉS, Eduardo** (2007): *Redes intelectuales en América Latina. Hacia la constitución de una comunidad intelectual*, Santiago de Chile, Colección Idea, Universidad Santiago de Chile.
- FREGA, Ana, et al** (2008): *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- GENETTE, Gérard** (2001): *Umbrales*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GILMAN, Claudia** (2012): *Entre la pluma y el fusil: debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ, Néstor** (2013): *República Oriental de las Letras. La Colección de Clásicos Uruguayos como política cultural del Estado (1950- 1967)*, (tesis de maestría no publicada), Montevideo, Universidad de Montevideo.
- MAGGI, Carlos** (1968): “Sociedad y cultura en el presente”, en *Capítulo Oriental*, fas. 3, Montevideo, Centro Editor de América Latina.
- PEIRANO BASSO, Luisa** (2001): *Marcha de Montevideo y la formación de conciencia latinoamericana a través de sus cuadernos*, Barcelona, Javier Vergara Editor.
- PIVEL DEVOTO, Juan** (1965): “Prólogo”, en Bauzá, Francisco. *Historia de la Dominación Española en el Uruguay*, Tomo I (primera parte), Montevideo, Ministerio de Cultura, Colección de Clásicos Uruguayos.
- (1965b): “Prólogo”, en Bauzá, Francisco. *Historia de la Dominación Española en el Uruguay*, Tomo I (segunda parte), Montevideo, Ministerio de Cultura, Colección de Clásicos Uruguayos.
- (1968): *Francisco Bauzá. Historiador y Adalid de la Nacionalidad Uruguaya. Luchador político y social*, 2 Volúmenes, Montevideo, Editorial Barreiro y Ramos.
- (1972): “Prólogo”, en Bauzá, Francisco. *Estudios Sociales y Económicos*, Montevideo, Ministerio de Cultura, Colección de Clásicos Uruguayos.

- RIBEIRO, Ana** (1994): *Historiografía nacional (1880-1940). De la época al ensayo sociológico*, Montevideo, Ediciones de la Plaza.
- RILLA, José** (2008): *La actualidad del pasado. Usos de la historia en la política de partidos del Uruguay (1942- 1972)*, Montevideo, Debate.
- RODRÍGUEZ MONEGAL, Emir** (1966): *Literatura uruguaya del medio siglo*, Montevideo, Alfa.
- SANSÓN CORBO, Tomás** (2006-2007): “La influencia argentina en la configuración de la historiografía uruguaya. Estudio de caso: Francisco Bauzá”, en *Trabajos y Comunicaciones*, n° 32-33, La Plata, UNLP.
- (2006): *La construcción de la nacionalidad oriental. Estudios de historiografía colonial*, Montevideo, Universidad de la República, FHCE, Departamento de Publicaciones.
- SOLER, Leticia** (1993): *La historiografía uruguaya contemporánea. Aproximación a un estudio*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- VIDAURRETA, Alicia** (2001): *Conversaciones con Juan E. Pivel Devoto*, Montevideo, Ediciones de la Plaza.

Aproximaciones discursivas al estudio de un arquetipo para la construcción de la nacionalidad argentina de principios del siglo XX

ADRIÁN PONZO

adrianponzo@hotmail.com

Estudiante avanzado de la carrera de Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC/UNL).

Resumen

En la Argentina de las primeras décadas del siglo XX podemos destacar dos fenómenos significativos y relacionados entre sí: el impacto inmigratorio y la no nacionalización del extranjero, condiciones sociales de la época que signaron publicaciones de un círculo de intelectuales catalogados dentro del Modernismo Cultural.

Ricardo Rojas fue uno de los escritores representativos del movimiento literario, ya que revalorizó a través de sus publicaciones, el legado hispánico colonial y las gestas independentistas revolucionarias como muestra identitaria nacional en obras como *Blasón de Plata* (1912) y *Los Arquetipos* de 1922. En este último escrito presenta una serie de personajes ilustres del pasado decimonónico argentino, a través de seis conferencias biográficas, presentadas de la siguiente manera: Belgrano El Patricio, Güemes El Caudillo, Sarmiento El Educador, Pellegrini El estadista, Ameghino El Sabio y Guido Spano El Poeta.

El estudio de la primera conferencia biográfica del libro, que el autor denomina “Belgrano El Patricio”, permite aproximarnos a la idea de que este arquetipo representa para Ricardo Rojas un símbolo de referencia para el ciudadano argentino. En este sentido pretendemos llegar a dilucidar los mecanismos discursivos que utiliza en el escrito para justificar este presupuesto y revalorizar e instalar una figura como ilustre.

Palabras clave: Arquetipo, Símbolo, Discurso.

Introducción¹

En el contexto socio cultural de las primeras dos décadas del siglo XX en Argentina, signado por el impacto inmigratorio y la configuración de una sociedad de masas,² la no nacionalización del extranjero³ representó el *locus* primordial para el surgimiento de trabajos escritos por parte de un grupo de pensadores catalogados dentro del paradigma denominado Modernismo Cultural.⁴ Sus escritos construyeron la revalorización de ciertos personajes destacados del pasado decimonónico argentino, a partir del legado hispánico colonial y las gestas revolucionarias independentistas.

Los Arquetipos (Rojas, 1922) es una obra que ejemplifica la puesta en valor de la historia nacional del siglo XIX, explicita una serie de conferencias biográficas realizadas en ámbitos públicos a partir de lo que Ricardo Rojas denomina como los “seis varones ilustres de la historia argentina” (Rojas, 1922: 7): Martín Miguel de Güemes, Domingo Faustino Sarmiento, Carlos Pellegrini, Florentino Ameghino, Guido Spano y Manuel Belgrano, este último, concreta para el escritor un ejemplo de ciudadano argentino para la sociedad.

En función del entorno de época marcado por la configuración de una sociedad de masas, la no nacionalización del inmigrante y el surgimiento de un grupo de ensayistas dedicados a construir la revalorización de ciertos personajes ilustres, nos propusimos plantear el siguiente interrogante ¿por qué Ricardo Rojas revaloriza e instala la figura de Belgrano como el arquetipo nacional a seguir?

1 El trabajo realizado se originó como Plan de Adscripción en Investigación dentro de la cátedra de Análisis del Discurso Historiográfico. Contó con la dirección del titular de la asignatura, Magíster Fabián Mónaco, con una duración de 12 meses, desde el mes de Marzo de 2016 a Febrero de 2017.

2 El término “sociedad de masas” en tanto concepto, refiere en el presente trabajo, al surgimiento de las multitudes urbanas en el paso del siglo XIX al XX para el caso argentino. Es el mundo de los trabajadores locales y del inmigrante, ya que en palabras de Oscar Terán, “trabajadores e inmigrante son categorías que se superponen” (Terán, 2012: 129).

3 La no nacionalización del extranjero se fundamentó en la falta de definición de un marco constitucional por parte de la élite política dirigente local, en cuanto a otorgar la ciudadanía argentina a los inmigrantes. Consideramos importante para el estudio particular del caso el trabajo de la autora Cibotti, Ema. “*Del habitante al ciudadano: La condición del inmigrante*”. Disponible en: *El progreso, la modernización y sus límites*. Lobato, Mirta (dirección de tomo). Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 2000. Páginas 391 - 400.

4 Para otorgar un primer acercamiento al término, decimos que el Modernismo Cultural es un movimiento literario que se desenvuelve entre 1890-1910 y fue liderado por Rubén Darío. Su arraigo en Argentina se debió a la residencia del autor en la ciudad de Buenos Aires, a partir de allí configuró un círculo intelectual con Leopoldo Lugones con eco en Ricardo Rojas, lo cual permitió al movimiento extenderse más allá de 1910, hasta bien entrado el siglo XX (Terán, 2012).

El análisis de la primera conferencia biográfica del libro, que el autor llama “Belgrano el patricio”, nos permite establecer como hipótesis que la legitimación de la figura Manuel Belgrano como modelo de ciudadano argentino, opera a partir de una relocalización y actualización de éste como símbolo local de referencia ante un marco social novedoso, a partir de mecanismos discursivos tales como la retórica y el método comparativo. Se construye así, un emblema local de referencia para la sociedad.

A partir de lo dicho trazamos como objetivos generales estudiar las características del Modernismo Cultural, indagando el perfil de los autores que la historiografía argentina ha destacado como representantes del movimiento literario, para luego examinar en forma breve, las producciones textuales que son afines al interés de estudio del presente trabajo.

Por otro lado, formalizar el estudio de la primera parte de la obra denominada “*Belgrano El patricio*” desde la perspectiva del análisis del discurso, a través del análisis de los mecanismos discursivos que utiliza Ricardo Rojas para legitimar la figura de Manuel Belgrano desde la categoría de símbolo, proyectado a una circulación textual específica en una población lectora puntual, construida como “ciudadano argentino”.

A los fines de cumplir con estos objetivos, la metodología de trabajo aplicada parte de los textos que se inscriben en un recorte temporal que abarca las primeras dos décadas del siglo XX en Argentina. En ese marco, se observa el impacto inmigratorio, la conformación de una sociedad de masas y la no nacionalización del extranjero en términos de efectos textuales que inciden en la construcción del texto del corpus. Abordamos la primera parte de la obra en cuestión desde un sentido crítico, identificando los mecanismos discursivos que operan en el fragmento seleccionado, sobre la base de conceptos propios del análisis del discurso, en cruce con instrumentos de la retórica y el diseño de un relato biográfico.

En este sentido, se definen dos tipos de fuentes textuales, las cuales colaboran con el diseño de una cartografía de la producción, circulación y reconocimiento del *símbolo*:

1. Oscar Terán (2008) y Fernando Devoto (2002), para abordar las condiciones sociales de época, la terminología asociada y el estudio de las producciones textuales del Modernismo Cultural de interés para la presente indagación.

2. Charles Peirce (1893), Roberto Marafioti (2005) y Leonor Arfuch (2002) para el estudio de la obra *Los Arquetipos* a partir del análisis de la primera parte y los conceptos afines al plan de investigación.

Resultados en discusión

Se puede afirmar que José María Ramos Mejía fue uno de los primeros escritores que detalla un panorama organicista de la sociedad argentina, sobre la base de principios de calificación biologicista.⁵ En su libro denominado *Las Multitudes Argentinas* de 1899, las masas urbanas, configuradas al calor de los trabajadores locales e inmigrantes, representaron para el autor, una fuerza vaciada de inteligencia y raciocinio que debía ser controlada sobre la base de la identificación y consiguiente exclusión de aquellos que se vinculan con el delito, la enfermedad y el parasitismo.

El problema que ocupó el pensamiento de José María Ramos Mejía entre 1880 y 1910 fue la cuestión de las masas urbanas constituidas al ritmo de los constantes flujos inmigratorios, donde el mundo del trabajo estuvo estructurado de acuerdo a la mano de obra local e inmigrante, ya que ambas representaban categorías superpuestas para la época (Terán, 2012). Precisamente para comprender este fenómeno social, Mejía procuró analizar su estructura y su comportamiento bajo una representación marginal, en donde solo se debía excluir al sujeto improductivo. En este sentido, José Ingenieros refuerza lo dicho por el médico, en cuanto a que identifica la existencia de vagos, mendigos, locos y delincuentes que “fermentan en el agitado aturdimiento de las grandes ciudades y conspiran contra su estabilidad” (Terán, 2010: 333).

El medio urbano a partir de lo multitudinario, entendido como masa en el Positivismo, dentro del cambio de siglo –del XIX al XX– en Argentina, era la amenaza al orden democrático preestablecido, ya que los inmigrantes conformaron en la ciudad gran parte de la fuerza laboral portuaria y ferroviaria, propio del progreso económico experimentado en el país a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, gracias a la actividad primaria exportadora. No solo el modelo agro exportador atrajo la inmigración, sino también la posibilidad de la obtención de una porción de tierra para poblar y trabajar, es en ese cuadro donde ha de prepararse un hecho no visto en la geografía pampeana, pues los extranjeros comenzaron a tener protagonismo político activo aleccionados bajo la influencia del anarquismo.⁶

5 José María Ramos Mejía puede encuadrarse dentro del Positivismo. Si tomamos en cuenta los estudios historiográficos, decimos que estos intelectuales tuvieron una orientación general compartida en torno a privilegiar los hechos y la búsqueda de leyes objetivas, en base a las orientaciones de autores como Herbert Spencer y Auguste Comte. El tipo de escritura fue analítica, concentrando atención sobre la psicología de las masas o lo que Oscar Terán denomina “darwinismo social” (Terán, 2000:330).

6 El Anarquismo fue un movimiento libertario que proyectó un mundo político, social y cultural alternativo para los trabajadores en Argentina: “esto se realizó a partir de la construcción y difusión de círculos y centros de estudios, escuelas alternativas, sociedad de resistencia y la puesta en circulación de una

Si estuvimos hablando del análisis social positivista, basado en la exclusión de aquellos componentes que conspiraban contra el orden en el medio urbano, existía también optimismo en Mejía e Ingenieros para identificar en los hijos de inmigrantes a los futuros depositarios del orden, haciendo hincapié en aspectos cualitativos del ciudadano que lejos estaban de relacionarse con la delincuencia, la vagancia e ideas políticas libertarias. Es así que la educación primaria debía ser la pieza fundamental para acuñar en ellos el proceso de “argentinización” (Terán, 2010).

Mejía delineó un axioma sobre la base de las ceremonias escolares como el procedimiento cardinal para nacionalizar a los hijos de extranjeros, siguiendo lo expuesto argumenta: “sistemáticamente y con obligada insistencia se les habla de la patria, de la bandera, de las glorias nacionales y de los episodios heroicos de la historia; oyen el himno y lo cantan y lo recitan con ceño y ardores de cómica epopeya, lo comentan a su modo con hechicera ingenuidad, y en su verba accionada demuestran cómo es de propicia la edad para echar la semilla de tan noble sentimiento” (Terán, 2010: 347).

El Modernismo Cultural, si bien conformó una vertiente que compartía con Mejía el mismo foco de atención (la sociedad de masas), privilegió el análisis por el espíritu colectivo, explorando los valores nacionales que debían identificar a la sociedad. Pensadores que tenían en cuenta las experiencias históricas de la etapa decimonónica argentina y lo nuevo que les tocaba vivir en el siglo XX (conformación de una clase trabajadora - anarquismo). Incluir de manera efectiva a los infantes, tomando los establecimientos escolares primarios como el punto de atención por el cual debían circular sus textos.

La nueva elite intelectual acentuó el predominio de una solución pedagógico-cultural que remitía al papel civilizador de la escuela y al peso de la formación humanística y literaria de los intelectuales que representaron al Modernismo Cultural (Devoto, 2002). Si bien Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez y Ricardo Rojas conformaron una vertiente que compartía con el positivismo la misma preocupación, la forma de abordar los temas en sus obras fue distinta. La escritura no era propia de un investigador-científico, a partir de que los textos tuvieron un carácter más narrativo que analítico.

Más allá de las preocupaciones y estilos de escritura entre positivistas y modernistas, la nueva intelligentsia⁷ mostraba unicidad en cuanto a la gesta de una nueva

prensa doctrinaria cuyo objetivo primordial apuntaba a cambiar a los individuos para convertirlos en hombres libres” (Suriano, 2010: 294).

⁷ El término es sinónimo de intelectual. El significado es polivalente y da lugar a múltiples interpretaciones. Para nuestro trabajo hace referencia al hombre de letras, aquel que ejerce en su cotidianidad el ejercicio de la lectura y la escritura desde los ámbitos académicos y de divulgación. Para ampliar ver:

tradición nacional en obras como *La Guerra Guacha* (1905), *El diario de Gabriel Quiroga* (1910), *La restauración nacionalista* (1909), entre otros. *Los Arquetipos* de Ricardo Rojas no solo representó una serie de seis conferencias biográficas, sino que destaca “los seis varones ilustres de la historia argentina” (Rojas, 1922: 7) mediante la transcripción de los discursos realizados por el escritor de sendas figuras, en ámbitos públicos como la Universidad Nacional de Buenos Aires y la Universidad Nacional de la Plata.

“Forman este volumen seis conferencias biográficas reunidas aquí por analogías de tema, género y estilo, que a la serie dan estética unidad, modelando sendas figuras humanas como en un solo friso escultórico”

(Rojas, 1922: 7)

Rojas reúne retratos distintivos de la historia argentina: Martín Miguel de Güemes, Domingo Faustino Sarmiento, Carlos Pellegrini, Florentino Ameghino, Guido Spano y Manuel Belgrano, evoca “la tan poco esplendorosa historia colonial del Río de la Plata, que hacía menos fácil arraigar allí una visión del pasado iluminada por la nostalgia del Antiguo Régimen” (Halperin Donghi, 2005: 14). En otras palabras, escudriñar en un pasado, para este caso signado por la presencia de arquetipos ilustres, erige la tentativa legítima y verosímil de ofrecer el aval de la historia para la crítica de la Argentina del presente.

Luego de las consideraciones que realizamos (sociedad de masas, Positivismo, Modernismo y encuadre general de la obra) y para analizar la primera parte del libro afirmamos, como primer paso, la importancia de destacar la trama socio cultural en donde fue producida la conferencia biográfica de Belgrano:

“Oración pronunciada el 2 de Junio de 1920 en acto público realizado bajo los auspicios de la Universidad de Buenos Aires, con asistencia del Cuerpo Diplomático[sic], personal docente, damas, estudiantes y magistrados, reunidos para conmemorar el primer centenario de la muerte del héroe”

(Rojas; 1922: 12)

Lo que detallamos determina un marco social, aspecto excluyente para poder hablar de la retórica como una herramienta discursiva que utiliza Rojas en su escrito, con ello, los elementos que definen lo retórico están unidos por: un ámbito de

sociabilidad y un acto conmemorativo, razón por la cual los ciudadanos entran en contacto entre sí (Marafioti, 2005). Para este caso, la Universidad de Buenos Aires conforma el recinto en el cual es producido el discurso y la reunión conmemorativa por el centenario de la muerte del prócer, el cimiento en donde el autor desarrolla su conferencia biográfica.

Lo expuesto estructura un lugar donde los interlocutores, quien genera el discurso (Rojas) y quienes asisten al mismo (docentes, estudiantes y magistrados) se reúnen para recordar entre todos un hecho del pasado, conmemorar. A partir de ello, este tipo de asamblea se encuadra dentro de lo que Roberto Marafioti llama género epidíctico o demostrativo.⁸

Tiempo	Objeto	Finalidad	Auditorio	Género
presente	hermoso / feo	elogiar / reprobar	espectadores, público	demostrativo

Si lo que define la retórica es un marco social donde existe una caracterización en cuanto al tipo de situación interlocutiva, es decir, quien habla y quien escucha, y un acto conmemorativo para la realización discursiva, el posicionamiento que toma quien produce el discurso es clave, ya que Rojas construye una revalorización gloriosa de la estampa belgraniana a partir de la persuasión hacia sus oyentes, argumentando la necesidad de realizar un acto de arrepentimiento, ya que considera que la silueta del General ha entrado en el olvido:

“Siento necesidad, señores, de decir a mis compatriotas que aquella muerte de Belgrano es un símbolo aleccionador; y no tenemos el derecho de rememorarla, si no ha de ser para confesar esa vergüenza de los argentinos, que dejaron morir en el olvido y en la miseria al argentino que más amó a su patria. Porque, de no confesar esa vergüenza en acto público de contrición, de más están los iconos del héroe, si han de ser ellos ornamentos de bazar, y de más las banderas, si han de ser ellas grimpolas de un festín”

(Rojas; 1922: 19)

⁸ Argumentamos que el concepto y la estructura fue extraída sobre la base de la propuesta de Roberto Marafioti. Así como la retórica tiene tres géneros (judicial, deliberativo y epidíctico), cada uno de esos géneros tiene determinados tiempos: el futuro para el judicial, el pasado para el deliberativo y el presente para el epidíctico. Roland Barthes realizó un estudio revalorando a la retórica a partir de una estructura en donde cada género tiene distintos auditorios, finalidades, objetos, tiempo, razonamiento y lugares comunes. Ver: Marafioti, Roberto. *Los patrones de la argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2005. Página 32, cuadro.

El recinto y la conmemoración fueron oportunos para Rojas, en cuanto a erigirse como protagonista principal de un acto solemne sobre un personaje representativo de la historia argentina, es él quien utilizando el pasado decimonónico (Junio de 1820) con el presente que le tocaba vivir (Junio de 1920), persuade sobre la necesidad de establecer un acto de arrepentimiento por parte de la ciudadanía para luego glorificar al arquetipo en cuestión. La crítica que el literato genera por el recuerdo nefasto que tienen sus compatriotas, es un punto de inflexión que le permite elogiar y reprobar, mostrar lo hermoso y lo feo del trato que recibió el arquetipo a lo largo del tiempo:

“Esta apoteosis de Belgrano -secular glorificación, sobre la tumba del que nos dio [sic] bandera y falleció en el oprobio- nada significaría en mis labios, si ella no implicara en los argentinos de hoy un acto de arrepentimiento. Porque yo no conozco manera más justa de glorificar después de la muerte a ese varón insigne, como lo es la de recordar la injusticia con que sus compatriotas lo trataron. No puñado [sic] de intereses y sacrosantas cenizas, sino vibrante haz de nervios estremecidos por la virtud del amor, eso era su cuerpo cuando realizaba la hazaña y sólo [sic] recibía, a cambio de ella, la ingratitud colectiva. Bien están hoy sobre la tierra donde ya no transita el muerto ilustre, la estatua con el estandarte, la ceremonia gubernativa, la procesión popular cuyo aliento sopla en los clarines del himno; pero mi humilde voz estaría mal en el grandioso homenaje, y mal la palabra de quien hable en nombre de la Universidad, si no ha de poner sobre tantos rumores efímeros y gestos teatrales el reproche consciente de la historia.”

(Rojas, 1922: 13 y 14)

-Elogio y reprueba: glorificar a Belgrano como un acto de justicia por ser un varón célebre y amoroso, por ello, justifica de buena manera la existencia terrenal de los estandartes del General. Reprueba denunciando que lo que dice no tiene sentido, si no existe un acto de arrepentimiento por parte de los argentinos, ya que el trato que se le dio a Belgrano fue ingrato, el reproche de la historia.

-Lo hermoso y lo feo: Belgrano es una estampa ilustre, poco le interesa mostrar un cuerpo transformado en sacrosantas cenizas, es una figura virtuosa por sus hazañas.

Construir una conferencia de Belgrano en un determinado ámbito y contexto conmemorativo, a partir de una biografía gloriosa y denunciadora, es una característica metodológica expositiva en Rojas, para trabajar en un campo de estudio, el

biográfico,⁹ que permite considerar cuestiones específicas como el cariz de las acciones destacadas del prócer en el pasado, con el oprobio retributivo de sus compatriotas en el siglo XX. Apela a la historia nacional representada en el semblante de un Belgrano heroico que debe ser revalorizado por la palabra, gracias a su conferencia biográfica.

Si la retórica configura una herramienta discursiva en Rojas, para persuadir al auditorio de la necesidad de llevar adelante un acto de arrepentimiento debido al olvido de su arquetipo, el método comparativo a partir del contraste del pasado decimonónico con el siglo veinte, es un recurso discursivo que permite la posibilidad de instalar una tradición belgraniana, pues el escritor se legitima como portador de los valores belgranianos que deben difundirse y reconocerse basándose en la literatura de Mitre y en los actos conmemorativos de Estado encabezados por el presidente Sarmiento.

En paralelo a este procedimiento, el discurso del letrado permite construir un Belgrano como símbolo de referencia (Pierce, 2005), a partir del carácter representativo que le otorga al prócer entendido como una regla que determina su intérprete (Rojas), en cuanto a que éste le atribuye ese valor al prócer en cuestión, mediado por rasgos diversos que los interpreta como sólidas bases que legitiman tal figura:

“La muerte de Belgrano no tendría ese valor de símbolo que le atribuyo, si no aprovecháramos también la ocasión para decir el significado actual de su vida, contemplando rasgos diversos de su biografía, como quien reconstituye, por sus varios perfiles, la sólida unidad de la silueta estatuaría. Y puesto que en los héroes se realiza el misterio de “muerte y resurrección”, hagámoslo a éste vivir de nuevo al conjuro de la palabra.”

(Rojas, 1922: 20)

Entendiendo a Belgrano como símbolo y siguiendo de este modo los conceptos de Charles Pierce, podemos afirmar que el objeto completo de un símbolo, es decir, su significado, es de la naturaleza de una ley, debe denotar algo individual y debe significar un carácter. En la cita textual precedente lo particular está dado por las virtudes individuales del General Manuel Belgrano que Rojas le aplica: el creador de la bandera, el varón insigne y un cuerpo estremecido por la virtud del amor cuando realizaba la hazaña y ello traza a su vez parte del carácter del prócer.

9 Entendemos el espacio biográfico a partir de la relación espacio/tiempo, indagación que permite estudiar la narrativa de las vidas públicas y privadas. Para ampliar, ver: Arfuch, Leonor. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica, 2002. Páginas 49-54.

Siguiendo a Pierce, un símbolo genuino es un símbolo que tiene un significado general. Para el semiólogo hay dos clases de símbolos degenerados, el Símbolo Singular cuyo objeto es un individual existente, y que significa sólo esos caracteres que como individual puede realizar (las virtudes individuales que Rojas le atribuye a Belgrano), y el Símbolo Abstracto, cuyo único Objeto es un carácter, para este caso y atendiendo la cita precedente de Ricardo Rojas, Belgrano es una sólida unidad estatuaría devenida en héroe de muerte y resurrección.

Ahora bien, si Manuel Belgrano es entendido bajo el carácter símbolo, que Rojas le atribuye a través de virtudes individuales y delinea un carácter general como un sólido héroe atemporal y estatuario, su figura representa también, la glorificación por parte de los presidentes argentinos de la segunda mitad del siglo XIX, en actores como Bartolomé Mitre y Domingo Faustino Sarmiento. Es que el creador de la bandera al representar con su creación el amor, contrasta con el odio, cuando se lo compara con la presencia de otra figura de ese pasado decimonónico argentino, Juan Manuel de Rosas.

“Las apoteosis iban a repetirse varios años después, y las dos más importantes entre todas, sin duda, fueron: la aparición del insuperable libro de Mitre, verdadera palingenesia del ilustre muerto que a su biógrafo debe la mitad de su gloria actual, y la erección de su estatua en la plaza de la Victoria, en cuya inauguración el presidente Sarmiento, que solía hablar en estas grandes ocasiones, pronunció aquel célebre discurso de la bandera, cuando mostrándola como símbolo del amor argentino y contrastándola con la bandera de Rosas, símbolo del odio argentino (que él tomó en Caseros), la invocó en la peroración como una enseña de justicia para que ella acaudillara a millones de hombres libres en lo porvenir”

(Rojas; 1922: 71 y 72)

En este pasaje que presentamos, Rojas contrasta y busca comparar las apoteosis que se le dio al arquetipo en el siglo XIX con la apoteosis que realiza el mismo autor. Retomar la glorificación del pasado para generar una tradición similar en el siglo XX, en cuanto a revalorizar a Belgrano como lo hizo Bartolomé Mitre al escribir *Historia de Belgrano y la Independencia Argentina*¹⁰ y como lo hizo Domingo Faustino Sarmiento al erigir al prócer como el símbolo de Estado por oposición al odio y la injusticia en acto público.

10 El libro *Historia de Belgrano y la Independencia Argentina* escrito por Bartolomé Mitre, fue publicado en los años 1876/77. Es uno de los libros fundacionales para el surgimiento de la historia erudita en Argentina. Ver: Devoto, Fernando y Pagano, Nora. *Historia de la Historiografía Argentina*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 2010. Páginas 38, 39 y 40.

Para concluir, identificamos un contexto de época configurado por el surgimiento de una sociedad de masas en Argentina, en el cambio del siglo XIX al XX donde el medio rural, escenario por excelencia en la centuria del siglo diecinueve, cede protagonismo a la ciudad como el medio prominente para las esperanzas del progreso, el desarrollo y la conformación de la clase obrera, *locus* donde los intelectuales positivistas y modernistas observan y analizan las consecuencias del cambio, la no nacionalización del inmigrante, motivo por el cual producen sus obras como respuesta ante un escenario inquietante para el orden civil y democrático preestablecido.

Conclusión

El grado de efectividad discursiva de Rojas está dado por las herramientas que utiliza; por un lado la retórica, a partir del desenvolvimiento de su prosa en un ámbito social como la Universidad de Buenos Aires, contextualizado por el centenario de la muerte del General Manuel Belgrano, conmemoración donde construye una revalorización gloriosa de la figura a partir de la persuasión. Por otro lado, el método comparativo permite construir una nueva tradición belgraniana a partir de la categoría de símbolo que le atribuye, apoyado sobre la base del conocimiento y el aval de la historia decimonónica argentina y tomando como punto de referencia las apoteosis realizadas por Bartolomé Mitre y Domingo Faustino Sarmiento.

El surgimiento de una sociedad de masas, donde lo urbano es el escenario predominante, con la presencia de los inmigrantes, la conformación de una clase trabajadora y la amenaza del anarquismo, es el tiempo compartido entre positivistas y modernistas para construir una tradición nacional a partir de símbolos individuales y de carácter general en donde los ciudadanos pudieran reconocerse. En este sentido, Ricardo Rojas construye una figura inmortal y transversal al tiempo, a partir de revalorizar e instalar a Manuel Belgrano como uno de los arquetipos ideales a seguir.

“Belgrano el patricio”, es una de las insignias del ensayista que engloba valores individuales para la ciudadanía, el emblema para formar un solo colectivo nacional en la Argentina moderna.

Bibliografía:

Arfuch, Leonor. (2002) El espacio biográfico dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica, México.

Devoto, Fernando. (2002) Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Capítulo 2, El momento del centenario. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

Marafioti, Roberto. (2005) Los patrones de la argumentación en los clásicos y en el siglo XX, Editorial Biblos. Buenos Aires.

Rojas, Ricardo. (1922) Los Arquetipos. Librería La Facultad. Buenos Aires.

Peirce, Charles. (c. 1893-1902) “El icono, el índice y el símbolo” en CP 2.274-308. Trad.

Sara Barrena, 2009 <<http://www.unav.es/gep/IconoIndiceSimbolo.html>>

Terán, Oscar. (2008) Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales 1810-1980. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

Otros textos consultados:

Altamirano, Carlos. (2013) Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta. Editorial Siglo XXI.

Cibotti, Ema. (2000) “Del habitante al ciudadano: La condición del inmigrante”. Disponible en: El progreso, la modernización y sus límites. Lobato, Mirta (dirección de tomo). Editorial Sudamericana.

Devoto, Fernando y Pagano, Nora. (2010) Historia de la Historiografía Argentina. Editorial Sudamericana.

Terán, Oscar. (2000) El pensamiento finisecular. Disponible en: El progreso, la modernización y sus límites. Lobato, Mirta (dirección de tomo.). Editorial Sudamericana.

Sociedad, cultura y poder en las sociedades antiguas

Coordinadores: Claudio Lizárraga y María Laura Sabas

En su obra *Atravesar Fronteras*, Jean Pierre Vernant utiliza iluminadas metáforas para describir el acontecimiento a partir del cual se producen encuentros. “Cruzar un puente, traspasar un río, atravesar una frontera, es abandonar el espacio íntimo y familiar donde uno está en su sitio para penetrar en un horizonte diferente, un espacio extranjero, desconocido, donde se corre el riesgo, al confrontarse con el otro, de descubrirse sin lugar propio, sin identidad”¹ En este sentido el espacio humano está hecho de la polaridad de un interior conocido, amigo y un exterior distinto, hostil. La historia por su parte debe atender a esta condición social.

Al considerar el campo de estudio del Mundo Antiguo Mediterráneo, nos adentramos a un desafío que claramente se desarrolla a partir de estrategias metodológicas propias y especificidades teóricas a la vez que nos invita a considerar nuevos interrogantes, otras categorías analíticas y nos impulsa a correr riesgos por caminos poco explorados. Es interesante destacar que estas inquietudes que luego se convierten en preguntas, ideas y finalmente acciones para encontrar respuestas, nacen del seno mismo de una encrucijada que nos desvela a quienes nos dedicamos a pensar, investigar y a veces con suerte proponer en este campo de estudio. Esa encrucijada es el pasado grecorromano. ¿Cómo considerar elementos romanos y griegos que se conjugan, se amalgaman y a la vez se diferencian? ¿Cuál fue el origen y desarrollo de esta dialéctica cultural? ¿Qué condicionamientos históricos y políticos establecieron el marco de este fenómeno de integración? Y es mucho más amplio tal vez, es el Mediterráneo. Cultura Griega, Cultura Romana, o Culturas romanas, el oriente próximo también. Pero la diversidad de civilizaciones, a veces encontradas y hostiles entre sí, no ha impedido que a lo largo de los siglos "lo mediterráneo" se manifestara como un modo de sentir, de vivir, de ser propio de los hombres de la región, nacido de una secular interpenetración de culturas.

En este apartado titulado “Sociedad, cultura y poder en las sociedades antiguas” se presentan trabajos que se enmarcan en diversas temáticas de índole política y socio-cultural que en su mayoría representan cabalmente la preocupación por desentrañar la dinámica del encuentro entre culturas. Entre ellos cabe destacar la

¹ Vernant, Jean Pierre “Atravesar fronteras” Entre Mito y Política II; Fondo de Cultura económica, 2008, Buenos Aires.

aproximación a la vida cotidiana de las mujeres en Atenas Clásica (500-323 a.C) a través de su representación literaria en el teatro antiguo, en las obras de Esquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes.

Los trabajos sobre Roma abarcan un amplio marco temporal que va desde tiempos republicanos de (II, I a. C) a los del Bajo Imperio (III, IV), atravesando importantes núcleos temáticos como la Romanización y el Cristianismo. Asimismo se consideran desde variables políticas los usos del pasado como herramienta de legitimación del poder, la dominación militar y cultural mediante los mecanismos hegemónicos como la Pax Romana y la organización del Ejército como elemento clave para la conquista territorial y el monopolio del poder político.

El uso de diversas fuentes tales como Estabón, Salustio y Cicerón, le otorgan a estos trabajos una riqueza conceptual y analítica de carácter interdisciplinario, por ser éstos exponentes y herederos de una compleja y rica tradición cultural que marca líneas de continuidad en el mundo antiguo grecorromano y por sus preocupaciones diversas en el campo de la historia, la geografía, la política y la cultura.

Desde otra perspectiva podemos destacar el análisis de la película española *Ágora*, de 2009, dirigida por Alejandro Amenábar, cuya trama se desarrolla a partir de un hecho histórico sucedido en el año 391 en la ciudad de Alejandría, actual Egipto, donde la principal protagonista es la emblemática filósofa y maestra Hipatia quien fuera asesinada por una multitud de seguidores del Obispo Cirilo. Se destaca aquí, la preocupación por considerar al cine como herramienta para la enseñanza de la historia y la divulgación de temáticas de historia antigua.

Entendemos que el Mundo Antiguo Mediterráneo es una encrucijada de culturas, de lenguas, de representaciones, de mensajes simbólicos y expresiones materiales, cuyos elementos distintivos podemos aún reconocer en nuestro presente, a la vez complejo y diverso como aquel pasado. Su análisis y estudio nos parecen fundamentales, ya que como expresa Vernant “ (...) uno se conoce, se construye por el contacto, el intercambio, el comercio con el otro. Entre las riberas de lo mismo y de lo otro, el hombre es un puente”

"Lo impenetrable e irrevelable". Una aproximación a la noción de mito en Juliano el apóstata

PROF. MARÍA SILVIA ÁLVAREZ

mariasilviaalvarez@gmail.com

FHAyCS – UADER

Introducción

"... ¿podemos acaso hablar de estos temas? ¿Vamos también a escribir sobre lo que no puede decirse y vamos a divulgar lo impenetrable e irrevelable?" (A la madre de los dioses, 158d) Con estas palabras inicia Juliano su discurso *A la madre de los dioses*.

A Juliano II, emperador romano entre 361 y 363, se lo conoce como "el Apóstata" por su renuncia a la fe cristiana y su intento de revivir la antigua fe politeísta. Fue el autor de una vasta obra, compuesta en un período caracterizado por la conflictividad religiosa, de la cual solo una parte ha llegado hasta nuestros días. Es durante el siglo IV que, en el imperio romano, las creencias ancestrales irán retrocediendo frente al poderoso empuje del cristianismo, a medida que la ortodoxia cristiana se irá imponiendo por la acción conjunta de la Iglesia y el Estado. En este contexto, Juliano desarrollará una política tendiente a la restauración de la religión tradicional y tomará medidas contra los cristianos, política que finalizará con su muerte.

De las obras que han llegado hasta nosotros, en este trabajo nos centraremos en tres de ellas: *Contra el cínico Heraclio*, *La Madre de los dioses* y *Contra los galileos*, específicamente en la noción de mito que presenta en ellas. En las dos primeras, Juliano desarrolla sus conceptos acerca del mito, su uso inadecuado, su origen y su valor. En *Contra los galileos*, Juliano compara las creencias judías y cristianas con las griegas, llevando adelante una fuerte crítica a la doctrina cristiana, recurriendo con asiduidad al concepto de mito. Consideramos que este concepto es fundamental y estructurante a la hora de estudiar religiones, por lo que en este trabajo lo que pretendemos es analizar y caracterizar el planteo que presenta Juliano de esta noción.

El mito como concepto estructurante

Los mitos expresan las preocupaciones de las culturas que los han creado, por lo que los mitos no son una categoría cerrada ni tienen las mismas características. Frente a aquello que no puede comprender, que escapa a sus posibilidades físicas, el ser humano busca respuestas que calmen su angustia y su asombro, por ello el mito es una realidad constante en la historia del hombre, es estructural a su conciencia.

Cada cultura manifiesta de manera diferente sus preocupaciones respecto a la vida y la muerte. Las exigencias de la vida de la comunidad son respondidas a través del mito, este llena la necesidad de regularidad y permite a los miembros de una sociedad adaptar sus reacciones, aceptar las normas. Mircea Eliade dice que "el mito es una realidad cultural extremadamente compleja, que puede abordarse e interpretarse en perspectivas múltiples y complementarias." (Eliade, 1992:12)

El mito, al expresar los miedos, las angustias, las alegrías y los sueños del pueblo que los creó, brinda a estas sociedades explicaciones no científicas de la muerte, el sufrimiento, la guerra, el trabajo. Así, se transforma en un instrumento que nos permite acceder a la comprensión del modo de vida de pueblos y civilizaciones.

Los mitos nos conectan con el mundo de lo ininteligible, con lo sagrado, que nos atrae y nos espanta, que es una experiencia de la realidad y elemento de la estructura de la conciencia del ser humano. Los mitos estructuran una manera de concebir y explicar la realidad. (Eliade, 1980: 117 - 118)

Juliano y su obra

Juliano II (331-363), fue emperador romano sólo por veinte meses, hasta su joven muerte, en el año 363. Se lo denomina "el Apóstata", por el abandono de su educación cristiana y su intento de revivir la tradición pagana. Su reinado está atravesado por diversos conflictos, especialmente religiosos, entre el cristianismo y el paganismo, y de ello dan cuenta las obras que han llegado hasta nuestros tiempos.

Al principio de su reinado, Juliano mostró cierta tolerancia religiosa, restauró la libertad de cultos y los antiguos templos se volvieron a abrir. Pero pronto esa tolerancia se transformó en políticas claramente anticristianas, como la ley escolar que prohibía a los maestros cristianos enseñar las obras de autores paganos, o la prohi-

bición de celebrar funerales cristianos durante el día, para no profanar los templos abiertos.

Juliano fue autor de numerosas obras en las que expone su pensamiento filosófico, religioso y político, interesantes fuentes para acercarnos al conocimiento y la comprensión del siglo IV, un siglo en el que el imperio romano verá cómo las antiguas creencias paganas irán perdiendo terreno frente a un cada vez más poderoso cristianismo.

Su esmerada educación en escuelas retóricas, su postura filosófica y su profunda erudición en la cultura griega, son evidentes en sus obras, de las cuales han llegado varias hasta nuestros días, algunas en estado fragmentario, entre ellas, una importante cantidad de cartas, tratados teológicos como el *Himno a Helios* y *Sobre la madre de los dioses*, y discursos como el *Elogio del emperador Constancio*, *Elogio a Eusebia*, *Contra el cínico Heraclio*, *Contra los galileos*, *Contra los cínicos incultos*, entre otros.

La noción de mito en la obra de Juliano

Contra el cínico Heraclio, fue escrito por Juliano en respuesta a una conferencia dictada por Heraclio a la que él asistió. El contenido de la misma le resultó ofensivo por lo que consideraba era una afrenta a los dioses. Su respuesta consta, de acuerdo a García Blanco (1982: 33), de tres puntos centrales: el uso inadecuado de los mitos, la diferencia entre los cínicos auténticos y muchos de los actuales, y una parábola final en la que Juliano ilustra sobre cómo deben ser compuestos los mitos.

Juliano plantea que el mito es la herramienta de quien no tiene libertad para expresar lo que desea, no siendo este el caso de Heraclio, quien ha afirmado ser el único hombre libre. Además, el mito tiene su lugar en la filosofía, y apunta a la multitud que no es capaz de escuchar palabras divinas. Entonces, desarrolla el concepto de mito, planteando que, a través de la interpretación alegórica nos conduce a la esencia divina. De otro modo, los mitos mal utilizados pueden llegar a trivializar la grandeza de los dioses. La visión de Juliano sobre el mito, se inscribe en la línea de lo planteado por Salustio, el prefecto de Juliano, en su tratado *Sobre los dioses y el mundo*.¹ (García Blanco, 1982: 34-35) Salustio nos dice que los mitos son divinos porque las doctrinas sobre los dioses deben ser semejantes a ellos. Los mitos imitan

1 A *Sobre los dioses y el mundo*, de Salustio, hay que ubicarla en el mismo contexto que atraviesa la obra de Juliano. Es un breviario, una especie de catecismo neoplatónico en el que se desarrolla qué es lo que debe creer un pagano. (Ramos Jurado, 2008: 259)

la bondad divina, "...de acuerdo con lo decible e indecible, con lo oscuro y lo manifiesto, con lo evidente y lo oculto..." (Sobre los dioses y el mundo, 2 - 3)

En principio, en el discurso *Contra el cínico Heraclio*, Juliano nos explica su visión sobre el origen del mito, presentándolo "como una especie de genealogía" (Contra el cínico Heraclio, 205c)

El mito es "...una invención de los hombres que viven en comunidad...".² El concepto de invención es interesante aquí, ya que está equiparando al mito con otras creaciones humanas. Es una construcción, una "opinión falsa", nacida de aquellos que aún no han sido iluminados por la ciencia.³

Los mitos fueron modelados para dar respuestas a aquellos que son como niños y aún no pueden acceder a la verdad, calmando así su necesidad de conocimiento.⁴ Esta opinión la reforzará a lo largo de su discurso.

Los mitos son invenciones, y de ellos se han valido filósofos que, como Platón, han hecho uso de la mitografía. Ahora bien, ¿en qué parte de la filosofía encaja la mitografía? Juliano nos dice que tal vez en la "...parte de la moral que se refiere un solo individuo y en aquella parte de la teología que se refiere a la iniciación y a los misterios." (Contra el..., 216b) La esencia de los dioses está oculta para los oídos profanos, para ellos se utilizan símbolos con los que acercar a los dioses a la multitud que no puede escuchar esas verdades divinas, para ellos se relatan los mitos.⁵ También por ello, los filósofos han hecho uso de los mitos al tratar temas éticos.

2 "Parece que el mito es en su primera fase una invención de los hombres que viven en comunidad y desde entonces hasta ahora ha seguido participando en la vida pública como cualquier otro instrumento musical, la flauta o la cítara, a causa de su placer y de su seducción" (Contra el cínico Heraclio, 205d - 206a)

3 "...el género humano, que posee un alma que no es sino razón y ciencia como encerradas en su interior, lo que los sabios llaman potencia, tiende al aprendizaje, a la investigación y a la actividad múltiple como a lo más propio de sí mismo. Y a quien un dios benevolente libera rápidamente de sus ataduras y convierte su potencia en acto, en ese al instante aparece la ciencia, mientras que en los que aparecen todavía encadenados (...) se alumbra en ellos una opinión falsa en lugar de la verdadera, de donde les nacen esas opiniones vanas y monstruosas." (Contra el ..., 206b)

4 "En resumen, si tengo que presentar alguna defensa de los que primero plasmaron los mitos, (...) ellos, como si se dirigiesen a almas de niños, cuando el alma pequeña empieza a echar alas y desea saber más, pero todavía no puede aprender la verdad, las conducen por un desvío, como si regasen una tierra sedienta, para calmar, en mi opinión, su excitación y su dolor." (Contra el ..., 206d)

5 "Pues la naturaleza ama ocultarse y no soporta que, lo que de la esencia de los dioses está oculto, sea arrojado con desnudas palabras a oídos impuros. Por eso la naturaleza inexpresable y desconocida de los símbolos tiene su utilidad, porque cura no sólo las almas, sino también los cuerpos, y propicia la presencia de los dioses. Esto es lo que, creo yo, se produce también a menudo por medio de los mitos cada vez que ante los oídos de la multitud, incapaces de recibir con pureza las palabras divinas, se manejan los enigmas junto a la puesta en escena de los mitos." (Contra el..., 216b - d)

Con respecto a los mitos de iniciación, está claro que la inverosimilitud y prodigiosidad que están presentes en estos mitos, vehiculan el camino a la verdad, atestiguan la búsqueda de lo oculto, el descubrimiento a través de la inteligencia.⁶

Los mitos son presentados como una especie de discurso fundado en dos supuestos: el estilo y el pensamiento. El pensamiento figurado puede tomar varias formas que se avienen al mito, Juliano nos habla de dos figuras de pensamiento y de estilo: la gravedad del pensamiento y la inverosimilitud. La primera se relaciona con la necesaria utilización de palabras graves y estilo prudente, para no caer en una vergonzosa blasfemia e irreverencia. Lo inverosímil se admite cuando resulta útil para guiar a los hombres en la búsqueda de lo oculto. (Contra el..., 218a - 219b) Así, para Juliano, y siguiendo claramente su formación neoplatónica, el mito es una alegoría. "...cuando los mitos que tratan sobre asuntos divinos son inverosímiles en cuanto al pensamiento, es como si nos gritaran y atestiguaran que no hay que creerlos llanamente, sino que hay que observar y examinar su sentido oculto" (Contra..., 222c) Hay que observar por encima de lo inverosímil, descubrir la esencia oculta detrás.

Los mitos deben ser dirigidos a los niños, por edad o por inteligencia, ya que ellos son quienes necesitan este tipo de discurso. Es por ellos que hay que ser cuidadoso en el relato, para que no haya palabras inarmónicas, impías, contra los dioses o los hombres, además, para que sea un mito, debe ser un relato convincente. (Contra el..., 223a. 226d)

En la obra *A la madre de los dioses*, Juliano vuelve a estudiar al mito, ahora a través de un ejemplo concreto, el mito de Atis y Cibeles.

Juliano considera a los mitos como una herramienta para llegar a la verdad, son un disfraz inverosímil que excita la inteligencia para que vaya más allá e intente descubrir cuál es la verdad que está oculta detrás de ese relato, procure interpretar alegóricamente lo que se le está diciendo. La utilidad de un mito es irracional y simbólica. La utilización de la alegoría es propia de los neoplatónicos, de cuyas enseñanzas era partidario Juliano. Además, es importante remarcar que Juliano era un iniciado en los misterios de Eleusis, de Mitra y en los de Atis y Cibeles, por lo que se inclinaba a intentar develar sentidos ocultos para aquellos que no habían sido iniciados. (García Blanco, 1982: 81 - 82)

6 "...lo que hay de inverosímil en los mitos, con eso mismo se abre camino hacia la verdad, porque cuanto más paradójico y prodigioso es el enigma, tanto más parece atestiguar no la fe en sus propias palabras, sino la búsqueda de lo oculto y el no rendirse antes de que, bajo la guía de los dioses, su descubrimiento inicie, o mejor perfeccione, nuestra inteligencia y lo que hay en nosotros superior a la propia inteligencia..." (Contra el..., 217 c - d)

Volvamos a las primeras palabras de Juliano en *A la madre de los dioses*, citadas al principio de este trabajo. ¿Qué es lo impenetrable e irrevelable? ¿Qué es aquello sobre lo que se duda en hablar? De acuerdo con lo que hemos estudiado hasta ahora, es la verdad contenida en los mitos, la que no siempre es conveniente revelar. No todos los hombres están en condiciones de comprenderlas, y por ello es necesario el lenguaje figurado de los mitos, para que su acercamiento a esas verdades sea gradual, a medida que su inteligencia se lo permita. Especialmente, son aquellas premisas propias de los cultos místicos, sobre las que no se puede hablar, y aún menos penetrar en ellas sin haber sido iniciado en esos misterios.

Las verdades divinas que han sido descubiertas, fueron cubiertas de mitos, ocultas bajo relatos inverosímiles y paradójicos. De esta manera, la inteligencia se ve en la necesidad de buscar cuál es el sentido, cuál es la verdad debajo de esas palabras.⁷

En la obra *Contra los galileos*, Juliano critica al judaísmo por su concepción antropomórfica y exclusivista de dios, aunque por lo demás admite que no se diferencia del paganismo, pero ataca al cristianismo por su abandono del judaísmo, teniendo en cuenta que en sus libros sagrados no hay nada que hable acerca de este nuevo grupo, al que critica por su intransigencia y su vida corrompida.

El obispo de Alejandría, Cirilo, escribió una larga refutación de esta obra. La obra de Cirilo y *Contra los galileos* de Juliano, son parte de la polémica entre cristianismo y paganismo que atraviesa este período, en la que destacan autores como Celso, Porfirio, Orígenes. Muchas de estas obras, incluida la de Juliano, han llegado hasta nosotros en fragmentos. (García Blanco y Jiménez Gazapo, 1982: 12 - 13)

La primera cuestión que le reclama al cristianismo es usar "...la parte del alma amiga de los mitos, infantil e irracional..." (*Contra los galileos*, 39b) Pero esa utilización no será para llegar a la verdad, sino para concebir "un relato monstruoso"

Juliano habla en esta obra de los relatos griegos y los del judaísmo y el cristianismo, calificando a todos como mitos, ya que todos ellos están plagados de seres increíbles y de prodigios sin fin, comparándolos en sus elementos y criticando lo

7 "...los antiguos investigaron las causas de los seres eternos, bien bajo la guía de los dioses o bien por su propia iniciativa o, por decirlo quizá mejor, lo buscaron bajo la guía de los dioses y cuando las encontraron las cubrieron con mitos paradójicos para que, por medio de lo paradójico e inverosímil, la ficción desvelada nos incitase a la búsqueda de la verdad; a la gente común creo que le basta la utilidad irracional y que proviene únicamente de los símbolos, mientras que a los que destacan por su inteligencia solamente les será útil la verdad acerca de los dioses si, investigándola bajo la guía de los dioses, la encuentran y la aceptan, pensando por sus enigmas que hay que buscar algo en los mitos y que, tras encontrarla gracias a su investigación, se encamina hacia el fin y cumbre por decirlo así, de la acción, no tanto por respeto y fe en una doctrina extraña cuanto por su propia energía espiritual." (*A la madre de los dioses*, 170a - b)

fabuloso de las historias bíblicas. ¿Por qué, se pregunta, es más creíble la historia de la torre de Babel y no la de los Alóadas? Ambas son increíbles y fantásticas.⁸

En esta obra, Juliano vuelve a la idea de la existencia de una interpretación secreta de los mitos, ya que, de lo contrario, ellos serían blasfemos por lo que postulan acerca de la divinidad.⁹ (Desconocer que la mujer creada será causa de la caída, por ejemplo¹⁰) Esto ya lo habíamos visto anteriormente en *Contra el cínico Heraclio* y *A la madre de los dioses*.

Análisis de la noción de mito en las obras seleccionadas

De acuerdo con la lectura de las tres obras seleccionadas de Juliano, podemos extraer varios conceptos relacionados con la noción de mito que el autor va desarrollando.

- El mito es propio de niños: "Quien compone discursos e introduce mitos para corregir las costumbres, no debe dirigirse a los hombres, sino a los que son niños, sea por su edad o por su inteligencia, que son los que tienen necesidad absoluta de estos discursos." (*Contra el cínico Heraclio*, 223a) "...puesto que conviene contar mitos a los que son niños, sea por su inteligencia, aunque sean hombres, sea a los pequeños por su edad, hay que conseguir que no haya nada disonante ni contra los dioses ni contra los hombres..." (*Contra el...*, 226d)

- Paradoja: los mitos plantean cuestiones contradictorias que no se conciben con el sentido común. Ideas absolutamente extrañas, irracionales y absurdas. Este

8 "«Y dijeron: Ea, construyamos una ciudad y una torre cuyo techo llegará hasta el cielo y demosle un nombre antes de dispersarnos sobre la faz de toda la tierra; y descendió el Señor para ver la ciudad y la torre que habían construido los hijos de los hombres y dijo el Señor: Mira, uno solo es el pueblo y uno solo el lenguaje de todos, y han empezado a hacer eso y ahora nada les apartará de lo que intentan hacer; ea, descendamos allí y confundamos su lengua para que cada uno no entienda el lenguaje de su vecino; y el Señor nuestro dios los dispersó sobre la faz de la tierra entera y dejaron de construir la ciudad y la torre». Y estimáis que nosotros debemos creer en esto mientras que vosotros no creéis en las palabras de Homero sobre los Alóadas, que pensaron colocar tres montañas, una encima de otra, «para que el cielo pudiera escalar»." (*Contra los galileos*, 135 a)

9 "Si el mito no contuviera una interpretación secreta, como yo creo, cada uno de estos relatos estaría lleno de grandes blasfemias acerca de dios. Pues el desconocer que la mujer creada como ayuda será causa de la caída, y el negar el conocimiento del bien y del mal, que es lo único que parece sostener la inteligencia humana, y, además, el tener envidia de que el hombre tomando del árbol de la vida se convirtiera de mortal en inmortal, es un exceso de envidia y de celos." (*Contra los...*, 94a)

10 "... ¿cómo va a ser razonable que dios desconociese que el ser que él creó como ayuda sería para quien lo recibió no motivo de bien, sino de desgracia? Y la siguiente que conversó con Eva, ¿de qué lengua diremos que se sirvió? ¿Acaso de una lengua humana? ¿Y en qué se diferencian estas cosas de los mitos inventados por los griegos" (*Contra los...*, 85d - 86a)

es un concepto utilizado asiduamente para describir el contenido de los mitos. "¿Por qué envió a los judíos la gracia profética en abundancia, Moisés, la unción y los profetas, y la ley, y las paradojas y portentos de sus mitos?" (Contra los galileos 106c)

- Inverosimilitud: todos los relatos están plagados de elementos tan fabulosos e increíbles que no pueden estar describiendo sucesos reales. "...lo que hay de inverosímil en los mitos, con eso mismo se abre camino hacia la verdad..." (Contra el cínico Heraclio, 217c)

- Ficción: el mito es un relato inventado, es una creación humana, a la altura de otras creaciones, como la música. "...habrían sido inventados los mitos en aquellos pueblos en los que son más estimados. Parece que el mito es en su primera fase una invención de los hombres que viven en comunidad y desde entonces hasta ahora ha seguido participando en la vida pública como cualquier otro instrumento musical, la flauta o la cítara, a causa de su placer y de su seducción." (Contra el..., 205d - 206a)

- Enigma, verdades ocultas: el mito, a través de un lenguaje simbólico, paradójico e inverosímil, está relatando verdades que permanecen ocultas para aquellos que aún no están preparados para conocerlas.

- Revelación a través de la inteligencia: estas verdades sólo pueden revelarse a través de la inteligencia, sólo aquellos que estén preparados para acceder a los conocimientos ocultos, pueden acercarse a ellos. "...los que destacan por su inteligencia solamente les será útil la verdad acerca de los dioses si, investigándola bajo la guía de los dioses, la encuentran y la aceptan, pensando por sus enigmas que hay que buscar algo en los mitos y que, tras encontrarla gracias a su investigación, se encamina hacia el fin y cumbre, por decirlo así, de la acción..." (A la madre de los dioses, 170b)

- Misterio: hay ciertos conocimientos secretos que no pueden ni deben ser revelados a quienes no han sido iniciados en los misterios, ya que carecen de la capacidad necesaria para ello. "Si yo tocara un punto de la indecible iniciación que sobre el dios de siete rayos celebró, inspirado, el Caldeo, elevando las almas gracias a ella, diría cosas desconocidas, completamente desconocidas, al menos para el populo, aunque conocidas para los bienaventurados teúrgos. Por eso me las callaré ahora." (A la madre de los dioses, 172d - 173a)

Para cerrar este apartado, unas últimas consideraciones. Como dijimos anteriormente, la concepción de mito de Juliano se entronca en la tradición neoplatónica de la que era adepto. El neoplatonismo planteaba una hermenéutica del mito, proponiendo una exégesis alegórica que libera al relato de los absurdos, las exage-

raciones, las inmoralidades. Entonces, desde esta mirada, el mito tiene valor de enseñanza oscura y secreta, que necesita ser estudiada y comprendida para comprender lo que está queriendo expresar. Ya la tradición griega reconocía en el mito una forma simbólica o figurada de expresar la verdad que el logos plantea directamente, o una manera de expresar aquello que escapaba al ámbito de la verdad. (Vernant, 2003: 185)

Sólo aquellos preparados para ello, pueden acceder a ese conocimiento oculto. El prefecto de Juliano, Salustio, escribió en su obra, mencionada anteriormente, *Sobre los dioses y el mundo* (II, 4): "...querer enseñar a todos la verdad sobre los dioses, a los insensatos, por su incapacidad de captarla, les infunde desdén, y a los buenos indolencia. El velar, en cambio, la verdad por medio de mitos a unos no les permite el desdén y a los otros los obliga a filosofar."

Conclusión

En este trabajo nos acercamos a noción de mito que plantea Juliano en sus obras *Contra el cínico Heraclio*, *A la madre de los dioses* y *Contra los galileos*.

En la primera de las obras, Juliano aprovecha su respuesta a la conferencia de Heraclio para dejar plasmado su concepto de mito, cuál es su origen, su sentido, sus características, a quiénes va dirigido y de qué manera debe ser redactado. Estas ideas, que están explicadas en términos más abstractos y filosóficos, son retomadas en *A la madre de los dioses*. Allí, a través del relato del mito de Atis y Cibele, y de una interesante explicación filosófica de su simbología y de sus sentidos, refuerza los conceptos vertidos en la obra anteriormente mencionada.

En el discurso *Contra los galileos*, el objetivo es otro: aquí Juliano discute y defenestra las verdades planteadas por el cristianismo, pero también es importante para los fines de este trabajo ver la utilización del concepto de mito cuando realiza comparaciones de mitos griegos y judíos.

En las tres obras pudimos observar que Juliano impulsa una visión neoplatónica del mito, como relato creado, una ficción plagada de inverosimilitudes, exageraciones, paradojas, características fabulosas y hazañas imposibles. Esta narración es una alegoría que necesita ser objeto de un proceso hermenéutico para ser comprendida, ya que en su discurrir paradójico e inverosímil, esconde verdades divinas a las que sólo pueden acceder las personas cuya inteligencia les permite acercarse a ellas. Los mitos ocultan verdades acerca de los dioses a las que no puede acceder la multitud. Incluso hay otras verdades, aún más profundas, que sólo pueden ser conocidas

por los iniciados en los cultos místéricos (como el mismo Juliano). El mito, precisamente está dirigido a aquellos que son niños (o a los adultos, que por su inteligencia, son como niños), ya que no están preparados para observar de manera directa la majestad divina.

Bibliografía

- Eliade, M.** (1980). *La prueba del laberinto*. Madrid, Ediciones Cristiandad.
- Eliade, M.** (1992) *Mito y realidad*. Barcelona, Labor.
- Juliano.** (1982) *Contra los galileos. Cartas y fragmentos. Testimonios. Leyes*. Introducción, traducción y notas: José García Blanco y Pilar Jiménez Gazapo. Madrid, Gredos.
- Juliano.** (1982) *Discursos VI - XII*. Introducciones, traducción y notas: José García Blanco. Madrid, Gredos.
- Nader, R.F.** (2013) *Mito y rito*. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Estudios Antropológicos y Filosofía de la Religión.
- Salustio.** (2008) *Sobre los dioses y el mundo*. Introducción, traducción y notas: Enrique Ramos Jurado. Madrid, Gredos.
- Schwartz, F.** (2008) *Mitos, ritos, símbolos. Antropología de lo sagrado*. Buenos Aires, Biblos.
- Vernant, J.P.** (2003) *Mito y sociedad en la Grecia Antigua*. Madrid, Ediciones Siglo XXI.

Ágora y la tensión Estado-Iglesia en el siglo IV DNE: El cine como herramienta para el análisis histórico

DARIO EMANUEL ACKERMAN

ackerman.emanuel@gmail.com

FHAyCS/UADER

Resumen:

Desde las primeras películas mudas de inicios del siglo XX –pasando por el *péplum* italiano–, hasta las grandes superproducciones de Hollywood en la actualidad; la Antigüedad ha sido retratada, con mayor o menor grado de fidelidad histórica por el séptimo arte.

Lo innegable es que el cine de ambientación temática romana ha mostrado –en mayor o menor medida–, aspectos fundamentales de su historia como civilización. Somos conscientes de que no debemos circunscribirnos exclusivamente a un análisis de crítica cinematográfica; sino que lo que pretendemos realizar es analizar otro tipo de circuito de circulación no académico del discurso historiográfico sobre la antigüedad, a través de este instrumento de comunicación como lo es el cine.

Lo que pretendemos en este trabajo es demostrar que una correcta utilización del cine –como alternativa al discurso escrito–, puede significar una verdadera herramienta a la hora de acercarnos a sociedades y culturas tan distantes en el tiempo, como así también ser fuentes de una gran utilidad para la labor del historiador –en su tarea de divulgación– y a su vez del docente.

Y para ello nos valemos del film “*Ágora*” (2009). Película española dirigida por Alejandro Amenábar, cuya trama se desarrolla a partir de mostrar un hecho histórico sucedido en el año 391 DNE en la ciudad de Alejandría, actual Egipto. En donde la principal protagonista es la emblemática figura de Hipatia de Alejandría quien fuera asesinada por una multitud de seguidores del Obispo Cirilo de Alejandría.

Palabras claves: Hipatia de Alejandría/Historia/Cine/Ágora/ Tensión Estado-Iglesia

Introducción:

Desde las primeras películas mudas, pasando por el *péplum* italiano, hasta las grandes superproducciones de Hollywood, la Antigüedad, con mayor o menor grado de fidelidad histórica ha sido retratada por este tipo de arte, como lo es el cine, tan desprestigiado por el academismo y los historiadores.

El cine, cuya ambientación temática es romana nos ha mostrado en mayor o menor medida aspectos fundamentales de dicha sociedad. Somos totalmente conscientes que no es el objetivo de dicho trabajo realizar una crítica cinematográfica, sino que, lo que pretendemos es, analizar otro tipo de circuito de circulación no académico del discurso historiográfico sobre la antigüedad a través de esta herramienta como lo es el cine.

Es por ello que, procuramos demostrar que la correcta utilización del cine puede significar un verdadero recurso al momento de acercarnos a sociedades y culturas tan distantes en el tiempo, como así también ser fuentes de una gran utilidad tanto para la labor del historiador y a su vez del docente. En este caso recurriremos al film *Ágora*. Película española dirigida por Alejandro Amenábar que inicia su narración en el año 391 DNE en la ciudad de Alejandría, Egipto. En donde la principal protagonista es la emblemática figura de Hipatia de Alejandría quien fue asesinada por una multitud de seguidores del Obispo Cirilo de Alejandría.

El principal motivo de la elección de dicho film va más allá en cuanto a la satisfacción como mero espectador; hemos elegido dicho film ya que creemos que nos brinda una gran cantidad de datos para acercarnos a la sociedad romana de fines del siglo IV DNE, más precisamente permite acercarnos a la realidad oriental del Imperio.

Pero, ¿Por qué el cine?

Considerando que el cine es una forma de aproximarse a la historia que ha sido detractada y desvalorizada por los historiadores, debemos preguntarnos ¿Por qué el cine? Y la respuesta no es tan simple, pero podemos realizar una primera aproximación a dicha respuesta.

En la actualidad es sobresaliente el poder que le concedemos a las imágenes y a los medios visuales. A través de ellas podemos explicar y comprender con mayor

sencillez hechos y procesos históricos que nos resultan complejos. Dentro de esos medios visuales que llevan la delantera en esto, está el cine, pues es el cine el único medio que aún logra relacionarse con la historia, inmiscuirse en el pasado (con o sin intención de fidelidad histórica), y mantener una gran masa del público a sus pies. Es decir, el cine logra alcanzar a un gran porcentaje de la población, cosa que la historia escrita no ha logrado. Como señala Rosenstone (1988: 93):

“Hoy en día, la gran fuente de conocimiento histórico de la mayoría de la población seguramente son los medios visuales, un conjunto de instituciones cuyo control está casi completamente fuera del alcance de aquellos de nosotros que dedicamos nuestras vidas a la historia.” (Rosenstone, 1988).

Es importante señalar que es en el cine en donde circula otro tipo de circulación no académica del discurso historiográfico, y en nuestro caso dicho discurso está orientado hacia la antigüedad. Si acaso no son los historiadores, los que se encarguen de analizar y criticar dicha circulación del discurso historiográfico no académico ¿Quién lo realizaría entonces? Así como un crítico o un especialista en cine, critica y analiza la ambientación, las luces, el guion, los repartos, etc., es decir la técnica cinematográfica; es tarea del historiador analizar y criticar este discurso historiográfico, con la salvedad que dicha crítica no debe solo centrarse en destruir académicamente al film. Tal y como sostiene Rosenstone (1988: 102), el cine histórico no debe criticarse con las mismas convenciones y estándares con las que se critica a la historia escrita, ya que cada medio posee sus convenciones y estándares.

A todo esto y como respuesta a nuestro interrogante, tan solo faltaría agregar que, el cine es una buena herramienta para la historia. Es por ello que entendemos que el género histórico cinematográfico no trata de sustituir a la historia, sino que éste se posiciona a su lado, como lo hacen, por ejemplo: las memorias y la tradición oral. Para otros autores como Josep María Caparrós¹ y José Luis Sánchez Noriega², el cine y el testimonio de la sociedad del momento es un tipo de fuente instrumental y a su vez un medio didáctico para enseñar historia, y en nuestro caso más aún, ya

1 José María Caparrós Lera es profesor de Historia del Cine en la Universidad de Barcelona e impulsor y director de la revista en línea Film Historia. Ver “El Cine como documento histórico”, tomado Historia y Cine. Realidad, ficción y propaganda, coord. por María Antonia PAZ y Julio MONTERO, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1995.

2 José Luis SÁNCHEZ NORIEGA, “Introducción”, en: Diccionario temático del cine, Madrid, Cátedra, 2004. Doctor en Ciencias de la Información y profesor titular de Historia del Cine y del Audiovisual en la Universidad Complutense de Madrid. Para este profesor el cine es un testigo de la sociedad que permite comprobar en qué medida ha evolucionado la apreciación de diferentes cuestiones en épocas y países con diferentes mentalidades.

que comprender una sociedad que esta tan alejada en el tiempo como lo es la Antigüedad Tardía resulta un tanto enrevesado. Así también, María Antonia Paz (Paz & Montero, 1995) sostiene que el cine es un transmisor del recuerdo además de debelador de mentalidades y un eficiente modo de divulgación. Es un transmisor del recuerdo ya que facilita el conocimiento y la comprensión de la historia de una manera más eficaz, ya que en una sociedad como la nuestra en donde “una imagen vale más que mil palabras” su mensaje y contenido es mucho más masivo que el originado en otros medios.

Pero la justificación de la elección del cine como herramienta para la historia, no solo se centra en su llegada masiva, ni en su capacidad de atracción por la utilización de imágenes. Es Rosenstone quien también afirma que, la palabra escrita es una “*ficción verbal*”, por lo tanto es una mera interpretación del pasado, no es el reflejo en sí del pasado. Lo mismo sucede con las narrativas visuales, son “*ficciones verbales*” que a su manera, realizan una interpretación de dicho pasado. Empero, el cine y la historia representan un gran reto que los historiadores deben afrontar. Es un desafío que conlleva un gran trabajo hermenéutico, pues no basta con tan solo mirar una película, debemos analizarla críticamente, recuperando tanto sus pros y sus contras y creando estructuras analíticas que nos permitan conjugar en dicho análisis la palabra y las imágenes.

En síntesis, escogimos el cine ya que este también enseña historia. Podríamos afirmar que el Cine es una herramienta de la Historia, ya que además de reflejar lo que se relata en esa “*narrativa visual*”, también nos está diciendo implícitamente hechos y mentalidades de una determinada época. Pero, mirar una película no enseña historia por sí sola, para ello es necesario realizar todo un recorrido y una conjugación entre la “*narrativa escrita*” y la “*narrativa visual*” y eso es lo que nos proponemos a continuación, analizando el film *Ágora*.

Hipatia y el conflicto paganismo-cristianismo en *Ágora*

Ha corrido mucha tinta sobre Hipatia, también es numerosa la bibliografía acerca del análisis de la película *Ágora*, pero es llamativo que en todos los análisis que se han realizado está totalmente ausente –o nombrado someramente- el conflicto entre el paganismo y el cristianismo, así como la relación Estado-Iglesia; la cual se puede evidenciar a lo largo de toda la película. Es aquí donde radica el punto neurálgico de nuestro análisis. Si analizamos con detenimiento la gran cantidad de bibliografía que se ha escrito acerca de Hipatia en relación con la película *Ágora*,

vemos que hay una preeminencia a analizar la película centrándose solo en la figura de Hipatia, resaltando la ausencia de la figura femenina en la antigüedad (ausencia que fue creada por la historiografía dominante patriarcal) y brindándole gran preeminencia a su muerte. Como afirma Sierra del Molino:

“Su muerte es, sin duda, el episodio que ha marcado el relato de su existencia y de su pervivencia a través de los siglos, no así sus grandes logros matemáticos y astronómicos, o su autoridad espiritual” (Molino, 2011: 80)

En estos lineamientos se centran los análisis que hasta el momento hemos podido recopilar y analizar. Pero no termina aquí el análisis de Sierra del Molino, pues, afirma que:

“[...] su asesinato puede entenderse desde una perspectiva religiosa, política o incluso de conflictividad genérica”(Molino, 2011:80) y es desde esta perspectiva en la que pretendemos orientar nuestro análisis.

Respecto al nombre que Amenábar le asigna a la película “Ágora”, esto no es algo azaroso ni mucho menos un nombre caprichoso, pues es en el ágora en donde confluyen grandes contingentes de personas. Pero lo que resulta aún más simbólico, es el hecho de que el primer contacto entre cristianos y paganos que se demuestra en la película es justamente en dicho lugar, en donde luego de una discusión, los cristianos arrojan a un pagano al fuego, resultando este herido.

María Paz López Martínez (2014: 205) nos brinda un puntapié para iniciar con nuestro análisis. Como afirma dicha autora, la película está ambientada en la ciudad de Alejandría hacia finales del siglo IV. Ciudad que es el resultado de grandes sincretismos en cuanto a las lenguas, cultura, sistemas de escrituras y religiones.

En primer lugar, es fundamental contextualizar como venía desarrollándose la introducción del cristianismo, su convivencia y luego el conflicto con el paganismo y la relación que poco a poco la iglesia cristiana entablaría con el Estado imperial romano. Desde el momento de la llegada del cristianismo al imperio, comienza a establecer de manera gradual una relación con el Estado; al establecer este vínculo con el Estado, el cristianismo realiza un quiebre del rol de la religión que hasta ese entonces se entendía. Al respecto, Guido Clemente (2013:30) señala que:

“el vínculo entre religión y política, en particular, sufrió una transformación radical, por la llegada del cristianismo, que produce una visión del rol de la religión en la vida pública, o en

la mentalidad colectiva e individual, bastante diferente de la que había caracterizado al Imperio politeísta y pagano. Todavía, fue un proceso complejo, no lineal, en el cual la vieja y la nueva religión sufrieron a su vez mutaciones y adaptaciones.”

Así como también afirma Momigliano (1989), la introducción del cristianismo dentro de los marcos geográficos del imperio romano produjo un gran cambio, que vino acompañado de un nuevo estilo de vida. A partir del siglo III DNE el imperio romano comenzaba a tambalearse y a quebrantarse a raíz de una gran crisis; el sector decurional sobrevivió a esta crisis pero con un costo alto: empobrecimiento y una gran desmoralización. Por el contrario, la aristocracia, partir del siglo III, se enriqueció aún más. Es el cristianismo y su iglesia la que comienza a tomar un rol preponderante como salida a esta crisis, pues poco a poco la aristocracia se inmiscuía cada vez más en los asuntos de la iglesia. Crisis que se origina desde el punto de vista económico pero a su vez repercute en la estructuración política del Estado. Es así como la iglesia comienza a ser tenida en cuenta como una opción para los sectores aristocráticos al momento de hacer carrera política. Esto se entiende ya que es

“[...] el surgimiento de la iglesia como organización que rivalizaba con el propio Estado y que fue capaz de atraer a personas educadas e influyentes” (Momigliano, 1989: 23).

Esta atracción que la iglesia detentaba se logra comprender ya que la organización política del imperio era un tanto deficiente para este entonces, en cambio la primera se presentaba ante la aristocracia como opción viable para alcanzar poder y prestigio, escapando a los brazos del Estado. Por consiguiente:

“la superioridad del cristianismo sobre el paganismo, desde el punto de vista del dinamismo y la eficacia, era ya evidente en el siglo IV. Los cristianos podían adaptarse mejor a la nueva situación política y social [...]” (Momigliano, 1989:30).

Así vemos como poco a poco el cristianismo comienza a ganar terreno y poder frente el debilitamiento del Estado romano; es decir, no podemos entender la ascensión y el gran auge del cristianismo sino entendemos cómo el Estado se iba debilitando.

En los albores del siglo IV en Alejandría convivieron relativamente en paz tres culturas dominantes: el judaísmo, el cristianismo y el paganismo. Pero hacia finales de dicho siglo esa convivencia comienza a corromperse. El primer punto de in-

flexión se da con el conflicto entre los cristianos, es decir entre los seguidores del arrianismo³ y los adeptos a los dogmas del concilio de Nicea. Esto coincide con el Edicto de Teodosio I en el año 391 DNE (segundo punto de inflexión), en donde se prohíben las prácticas paganas pero no se dice nada acerca de la destrucción de los templos paganos (Molino, 2011:80). También es importante resaltar que como afirma Teja Ramón (1999:123), todos los edictos imperiales que se llevaron a cabo durante el siglo IV favorecieron y terminaron consolidando la posición del cristianismo y más aún en Alejandría, en donde reforzó el poder de Teófilo en dicho siglo y de Cirilo en el siguiente.

Gonzalo Bravo (2005:120) afirma que:

“A pesar del creciente poder de la Iglesia y de la progresiva cristianización de las aristocracias (imperiales, provinciales, municipales) a partir de Constantino, la lucha contra el paganismo fue ardua y abocó a menudo a situaciones extremas. Los emperadores cristianos [...] utilizaron dos procedimientos muy diferentes, pero con similares resultados: legislar en favor de la Iglesia y, en consecuencia, en detrimento del paganismo o bien obstaculizar la práctica de los cultos paganos.”

Esto lo podemos visualizar claramente en el momento que Teodosio libera a los insurrectos paganos y dispone que los cristianos hagan en el Serapeo lo que a ellos se les apetezca. Logramos percibir notoriamente aquí como las políticas imperiales favorecían a la Iglesia cristiana, y esto no es algo que se da porque si, esto es producto de la gran influencia y poder que la Iglesia cristiana comenzaba a ganar no solo en materia social y religiosa, sino también en cuanto a lo político y de la mano de esto, un gran crecimiento económico.

Es pertinente resaltar otro contacto entre paganos y cristianos de los tantos que hay en el film. En el momento en que el esclavo de Hipatia realiza una clase acerca del funcionamiento de los “cuerpos celestes” según el sistema ptolemaico, aquí logramos apreciar una discusión entre los discípulos de Hipatia (cabe recordar que había cristianos así como también paganos) acerca de la cosmovisión del mundo, en donde confluyen ideas paganas como cristianas.

Uno de los momentos más álgidos del conflicto muy bien ilustrados en el film es en el momento cuando Hipatia y sus discípulos son llamados al Serapeo. Luego del

3 La interpretación de Arrio, presbítero de Alejandría, cuestionaba la eternidad del Hijo en cuanto creación del Padre (y, por tanto, posterior a éste) en el misterio de la Trinidad (tres personas distintas, pero un solo Dios), se había difundido mucho en las iglesias orientales. La respuesta a dicho movimiento fue debatida en el Concilio de Nicea (325 DNE), en donde se dictaminó contra los seguidores de Arrio, estableciendo la ortodoxia nicena, es decir Católica.

ataque realizado por parte de los paganos a los cristianos, la Biblioteca Madre es destruida así como mucho de los rollos que esta contenía. Como afirma María López Paz Martínez

“Se ha escrito y especulado mucho sobre la destrucción de la Biblioteca Madre, sobre el incendio, los planos y la ubicación de la misma. Me parece muy inteligente la solución de Amenábar: unificar los espacios y centrar la acción en la destrucción y expolio del Serapeo por orden de Teodosio el Grande, que es el dato del que tenemos constancia histórica.” (López Martínez, 2014: 206).

Si bien coincidimos con dicha autora, aquí estamos en presencia de una de las concesiones que el cine se permite realizar al momento de narrar acontecimientos históricos, que aún están en discusión o no han podido ser resueltos. Concesiones que deben realizarse, ya que el cine persigue otros objetivos propios de una industria como lo es la cinematográfica. Esto no quiere decir que la utilización del cine no sea eficiente para obtener conocimiento y que no pueda ser utilizado en los procesos de enseñanza, todo lo contrario, es un recurso que los historiadores (tanto en la labor de la investigación como en la enseñanza) deben explotar y utilizar.

A modo de conclusión

Como cierre queremos afirmar y adherir que el film que hemos analizado es importante al momento de acercarnos a una sociedad compleja, en un periodo histórico también complejo, y que a pesar de que los fines de dicho medio no sea el de enseñar historia, si nos ayuda a comprender procesos enrevesados.

A través de las imágenes en movimiento se puede establecer un primer acercamiento a un determinado hecho histórico, pero a su vez también permite establecer estrategias interdisciplinarias en donde realizando un análisis crítico de un film y estableciendouna conjugación tanto de la palabra escrita (bibliografía, biografías, etc.) como de las imágenes, podremos estudiar tanto la sociedad en la que se origina el film como lasociedad que narra y contextualiza dicho film.

A su vez, el cine resulta de un recurso eficaz para la enseñanza de historia en los estudios de formación de grado. Es importante porque, permite visualizar a través de la imagen en movimiento múltiples percepciones de los acontecimientos, permite comprender el dinamismo de un proceso que a través de la palabra escrita resulta

un tanto más dificultoso aprehenderlo, así como también podemos comprender que sucedió en una determinada época.

En síntesis, el cine es un producto cultural de una sociedad determinada en la cual se origina un determinado film y esto nos sirve de recurso para saber porque tal o cual película se estrenó en determinada época. Claramente *Ágora* surge en el año 2009 y no en el siglo XX, pues si analizamos todas las películas en las que hay presencias de mujeres, estas presentan roles secundarios, y en el caso que sean protagonistas estas son ilustradas con un estereotipo de “femme fatale”, es decir como una mujer malvada, que utiliza la belleza y la seducción como una estrategia de manipuladora. Pero en el caso de *Ágora*, esta visión es superada.

Por último, queremos resaltar que estamos de acuerdo con la visión que posee *Amenábar* en el film, pues si atendemos a las fuentes que nos relatan la vida y muerte de Hipatia (Sócrates Escolástico; Filostorgio de Capadocia; Damascio; Juan Malalas; Juan de Nikiu) y a la bibliografía que analiza todo el periodo histórico, vemos que es acertada y relata hechos históricos verídicos, exceptuando cierto tipos de concesiones que realiza (como la destrucción del Serapeo y Biblioteca). Empero, a pesar de que es bastante correcta en cuanto a los hechos históricos que nos relata, si creemos que hay una gran carga ideológica respecto a la idealización de la figura de Hipatia, y la carga negativa que se le establece al cristianismo; estableciendo un conflicto estereotipado entre la fe (cristianismo) y la razón protagonizada por el paganismo. Siguiendo a Paola Pietro Ortiz resta preguntarse entonces ¿En verdad el cristianismo se oponía al avance de la ciencia y la filosofía que tanto defendía el paganismo y que se ilustra en el relato fílmico de *Amenábar*?

Bibliografía

Bravo, G. (2005): *Historia de la Roma antigua*, Madrid, Alianza Editorial.

Clemente, G. (2013): La religión y la política en la antigüedad tardía: continuidad y transformaciones. *Anales de historia antigua, medieval y moderna. Volumen 47*, 29-43, Buenos Aires, Instituto de Historia Antigua y Medieval Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

López Martínez, M. P. (2014): Había una mujer en Alejandría que se llamaba Hipatia: su presencia en *Ágora* de *Amenábar*. *Asparkia*, 202-222, Castellón de la Plana, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universitat Jaume I de Castellón.

- Molino, R. S.** (2011): Hipatia y la cerrazón del Cristianismo: de la libertad y amor a la verdad o "el arte de vivir". En G. S. Enríquez, *Y las letras encontraron su asiento: mujer y literatura* (págs. 64-82). Madrid, Ediciones Clásicas.
- Momigliano, A.** (1989): *El conflicto entre el paganismo y el cristianismo en el siglo IV*. Madrid, Alianza Editorial.
- Ortiz Pietro, P.** (s.f.): Hipatia, los padres de la iglesia y Amenábar. 1-11, en https://www.academia.edu/22244381/Hipatia_los_Padres_de_la_Iglesia_y_Amen%C3%A1bar, consulta 13/05/2017.
- Paz, M. A., & Montero, J.** (1995): *Historia y Cine. Realidad, ficción y propaganda*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Ramón, T.** (1999): *Emperadores, obispos, monjes y mujeres. Protagonistas del cristianismo antiguo*. Madrid, Trotta.
- Rosenstone, R. A.** (2005): "La historia en imágenes/ la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla", *Istor. Num. 20*, traducción de Leandro Sanz, México, División de Historia del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

Los usos del pasado: el *mos-maiorum* en tiempos de las guerras civiles

CLARA ISABEL BIANCIOTTO

clarabianciotto28@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Entre fines de la República y los primeros años del Principado Roma atraviesa por una de las etapas más importantes de su historia. Habiendo dejado atrás su organización como ciudad-estado está a las puertas de la consolidación de su dominio sobre todo el mundo mediterráneo.

Inmersos en una vorágine de cambios y transformaciones, los romanos se encuentran cara a cara con las implicancias de una nueva forma de dominación, Imperio territorial, a la vez que, internamente, debe hacer frente al progresivo debilitamiento de las bases institucionales del orden republicano.

Al respecto proponemos, mediante el análisis de las obras *Conjuración de Catilina* (*Bellum-Catilinae*) de Cayo Salustio Crispo, y la *Primera y Cuarta Catilinaria* (*In Catilinam*) de Marco Tulio Cicerón, observar los usos del pasado para legitimar el presente. En otras palabras, la búsqueda, en la tradición, de aquellos elementos que permitan la elaboración de un discurso legitimador, en el que es posible rastrear una reconfiguración del “Mos-maiorum”.

El objetivo último de nuestro trabajo es reconocer la importancia que tiene la tradición en la toma de decisiones; como también la posibilidad de rastrear líneas de análisis que nos permitan reconocer las mutaciones o resignificaciones que toma el *mosmaiorum* en contacto con una realidad atravesada por una profunda crisis, donde las guerras civiles se presentan como una instancia disruptiva que pone en jaque la legitimidad de los valores ancestrales, fruto de la manifestación de diferentes representaciones que sus contemporáneos tenían del momento que estaban viviendo.

Palabras claves: *mosmaiorum*/guerras civiles/representaciones.

En el mundo antiguo romano, las prácticas políticas se apoyaban sobre una base moral, lo que los romanos definieron como *mosmaiorum*, cuyo origen se remontaba a los grandes “*paters*”, aquellos ancestros cuyas acciones han impulsado el

crecimiento y la estabilidad de Roma, llevándola a su posterior expansión y consolidación como la dominadora de todo el mundo Mediterráneo. O eso es lo que decían los historiadores romanos cuando se dedicaron a observar su propio pasado.

Sin embargo ¿de qué hablamos cuando hablamos de *mosmaiorum*? Retomando los aportes de Francisco Pina Polo¹, *mosmaiorum* puede concebirse como el conjunto de costumbres y de valores éticos que definían a la civilización romana, una tradición formada y legada por los antepasados (*mores maiorum*), que servía como criterio para regular la actividad política y social, para aceptar o rechazar propuestas legislativas o simplemente acciones individuales o colectivas. En otras palabras, podemos suponer que cumplía el rol de una constitución escrita, pero sin serlo.

A su vez se trató claramente de un instrumento controlado e instrumentalizado por la elite para sentar las bases de su dominio social y político². En manos de la *nobilitas*, se configuró como un instrumento ético de cohesión: un modelo estable, una especie de guía de conducta social y para la actuación política de la aristocracia, en fin, una forma de ejercer indirectamente un control sobre los futuros hombres públicos, ya que si se desobedecía podría poner en peligro el orden establecido³.

Sin embargo, al formar parte de una tradición principalmente oral, no siempre se mantuvo estático, por el contrario fue constantemente reinterpretado, cambiando y/o ampliando su contenido, y por tanto resignificándose a medida que se adaptaba a diferentes realidades sociales y políticas, aunque manteniendo como punto de referencia el legado cultural atribuido a los padres fundadores⁴.

Por tanto creemos correcto cuestionarnos sobre cuál fue su papel y cómo fue resignificado en el período más convulso, en términos políticos y sociales, de la República romana (siglo I a.C.), ya que es inevitable suponer que fue objeto de múltiples usos para la construcción de aquellos discursos que sirvieran a la consolidación de posturas contrapuestas, lo cual no resulta extraño si comprendemos que se trató

1 Pina Polo, F., *MosMaiorum como instrumento de control social de la nobilitas romana*, en páginas, Revista Digital de la Escuela de Historia, Universidad Nacional de Rosario, año 3, N°4, Rosario, 2011.

2 "El Mos-maiorum servía como símbolo de identificación de la aristocracia romana, vertebrador de la historia de Roma y elemento de cohesión de la elite social en aras del mantenimiento del orden establecido" Pina Polo, F., ab cit.; pág.: 76.

3 "Entronizaba un modelo político cuyo éxito era evidenciado por la expansión mediterránea de Roma, que por sí solo legitimaba a las clases dirigentes que habían estado a la cabeza del Estado romano tradicionalmente" Pina Polo, F., ab cit.; Pág.: 76

4 "no fue inmutable, sino dinámico y aglutinante, con un contenido que fue constantemente reinterpretado y varió incorporando nuevas ideas y prácticas en función de las necesidades de cada momento, aunque manteniendo como punto de referencia permanente la estructura fundamental atribuida a los maiores [...] un concepto suficientemente flexible para adaptarse a las diversas realidades sociales y políticas con apariencia de inmutabilidad legitimadora" Pina Polo, F., ab. Cit.; Pág.: 69.

de una etapa de profundas (e incluso violentas) diferencias en el seno del sector gobernante romano.

Por ende nuestro trabajo tiene como contexto de análisis el período que media entre fines de la República y los primeros años del Principado, cuando Roma atraviesa por una de las etapas más importantes de su historia. Habiendo dejado atrás su organización como ciudad-estado está a las puertas de la consolidación de su dominio sobre todo el mundo mediterráneo.

Inmersos en una vorágine de cambios y transformaciones, los romanos se encuentran cara a cara con las implicancias de una nueva forma de dominación, Imperio territorial, a la vez que, internamente, debe hacer frente al progresivo debilitamiento de las bases institucionales del orden republicano.

En este contexto, la conjuración de Lucio Catilina no resulta ser un fenómeno aislado, por el contrario forma parte de un largo proceso cuyos inicios es posible estimar en los intentos de reforma que intentaron implementar los hermanos Tiberio y Cayo Graco, tribunos de la plebe (el primero en el 133, y el segundo en el 121). Sus asesinatos abrieron un largo período que se caracterizó por la radicalización de divisiones y enfrentamientos al interior del sector gobernante romano y que tendrá como punto álgido las denominadas Guerras Civiles, de las cuales se resaltan como las más relevantes la de Mario/Sila, Cesar/Pompeyo y finalmente Marco Antonio/Octavio. El cierre de este ciclo traerá consigo la transformación del andamiaje institucional y la consolidación de una nueva forma de gobierno, el Principado con Octavio (Augusto) a la cabeza.⁵

Al respecto atendiendo a nuestros objetivos, proponemos el análisis de este hecho, particularmente porque nos encontramos con la posibilidad de comparar y complementar la visión que sobre ello nos legaron dos personajes (uno protagonista) que fueron partícipes del mismo: Cayo Salustio Crispo y Marco Tulio Cicerón. Sus obras resultan ser una valiosa fuente de análisis, ya que nos permiten observar, mediante la lente del propio contemporáneo, la percepción (crítica y reflexiva) que ellos tenían de lo que acontecía al interior de Roma de la cual, a su vez fueron partícipes activos.

En primer lugar Salustio⁶ participó activamente en la política desempeñando diferentes magistraturas, siguiendo el tradicional *cursushonorum*, hasta que, luego

5 En términos temporales aproximadamente nos moveríamos entre el 133 y el 27 a.C.

6 Cayo Salustio Crispo (86 a.C. – 35 a.C.) es natural de Amiterno, País de los sabinos. Posiblemente se desempeñó como cuestor (55 a.C.), tribuno de la plebe (52 a.C.), y fue expulsado del Senado en el año 50. Luego fue gobernador de la provincia de África Nova, cargo que le fue retirado por corrupción. Entre sus principales obras, solo llego hasta nosotros "*La conjuración de Catilina*", "*La guerra de Jugurta*" y "*Historias*" (esta última inconclusa debido a su deceso).

de la muerte de Julio Cesar se aisló de la vida política para dedicarse a la reflexión sobre la historia de Roma⁷. Mientras que, por otro lado, Marco Tulio Cicerón⁸ fue un increíble orador, político y filósofo que participo de la vida política romana hasta llegar a ejercer el consulado. Prolífero en sus escritos representa uno de los principales testimonios para analizar la época tardorrepublicana debido a la gran cantidad de sus obras que se han conservado hasta nuestros días.

De sus repertorios nos interesa centrar la mirada en las obras, en la que, como dijimos anteriormente, plasman sus testimonios sobre el hecho. En *Bellum Catilinae*, Salustio recorre, desde una perspectiva histórica, lo acontecido en el año del consulado de Cicerón (63 – 62 a.C.), centrando el eje de su relato en la conjuración de Catilina, un ciudadano romano que, al no poder acceder a las altas magistraturas, decide llevar adelante una conspiración para hacerse con el poder por medio de la guerra. En cuanto a la segunda fuente a la que recurrimos, se trata de uno de los discursos (*In Catilinam*) que Cicerón, desde su lugar como Cónsul dirigió ante el Senado en respuesta a los hechos que tenían como principal partícipe a Catilina: el Cuarto discurso que se da en la sesión del Senado en la que se discute sobre la condena que recibirán los catilinos capturados.

Nuestro principal objetivo es reconocer la importancia que tiene la tradición en la toma de decisiones y en la elaboración de un discurso legitimador; como también la posibilidad de rastrear líneas de análisis que nos permitan reconocer las mutaciones o resignificaciones que toma el *mos maiorum* en contacto con una realidad atravesada por una profunda crisis, donde las guerras civiles se presentan como una instancia disruptiva que pone en jaque la legitimidad de los valores ancestrales, fruto de la manifestación de diferentes representaciones que sus contemporáneos tenían del momento que estaban viviendo.

Por lo tanto proponemos como forma de trabajo centrar nuestro análisis en primer lugar en la construcción del perfil de Catilina como enemigo político interno que se presenta como modelo disruptivo, contrario a las costumbres ancestrales, siendo a la vez expresión de las tensiones y divisiones al interior del sector dirigen-

7 No resulta sin embargo una excepcionalidad, dado que por aquellos tiempos surgió al interior de la aristocracia la necesidad de escribir la historia de comunidad teniendo como primera finalidad justificar la grandeza de Roma frente a la inminente dominación sobre el Mediterráneo, y a la vez, para justificar la forma del Estado romano y su estructura socioeconómica como una continuación del pasado, implicando la legitimidad explícita de la posición de la aristocracia a la cabeza.

8 Marco Tulio Cicerón (106 a.C. – 43 a.C.) nacido en el seno de una familia ecuestre de la ciudad latina de Arpino. Inicio su carrera política en el 75 a. C. como Cuestor de Sicilia, luego fue Edil (70 a. C.), Edil curul (69 a. C.), Pretor (66 a.C.) y Cónsul (63 a.C.), año en que se sucedió la Conjuración de Catilina, a la que desbarató. En el 58 es exiliado, producto de una condena impuesta por Clodio, pudiendo retornar en el 57. Finalmente se hace cargo, en el 51 del gobierno de Cilicia. Es asesinado en el 43 a. C.

te. En segundo lugar abordar el debate entre Cayo Julio Cesar y Catón, transcripto por Salustio, en el marco de la deliberación del castigo de los ciudadanos conjurados que han sido capturados, incorporando al planteo el discurso de Cicerón (Cuarta Catilinaria). En conjunto pretendemos rastrear las diversas perspectivas frente al episodio con el fin de desentrañar en donde está puesto el foco del debate y cómo puede pensarse en clave de reinscripción de las tradiciones republicanas al calor de nuevos tiempos.

La “creación” de un enemigo político interno: Lucio Catilina.

Resulta conveniente comenzar destacando, habiendo visto la importancia que guarda la tradición en el mundo antiguo romano, que los romanos fundamentaban su presente en base a los usos e interpretaciones de su pasado, idealizando a sus antepasados como los forjadores de una Roma gloriosa que ha llegado a dominar todo el mundo mediterráneo, y por ende ejemplos dignos de ser imitados.

Sin embargo, como bien decíamos anteriormente, se trata de una construcción por parte de aquel sector que dirige el Estado, que busca legitimar su posición social dominante, y de esa manera ejercer un control para las generaciones ulteriores con el fin de mantener dicho dominio.

Dicho marco introductorio resulta ser de vital importancia para enmarcar el trabajo de Salustio. Autodenominado historiador, preocupado por su presente, elabora su historia de Roma con el fin de hallar las causas de su actual crisis, un discurso que trasluce una lectura sobre la tradición y los valores ancestrales y su importancia, en la visión de sus contemporáneos, para la defensa y el mantenimiento de Roma en su dominio imperial.

Al respecto resulta interesante destacar el peso moral y ético en la construcción de su discurso, y la consolidación en él de un ideal del *buen romano* como principal promotor del devenir histórico de roma: aquel ciudadano que se rige por las buenas costumbres y que antepone el bienestar de la comunidad ante sus intereses, y que en su visión del pasado se asemeja a los grandes “paters” que consolidaron e hicieron grande a Roma:

“(…) la juventud, tan pronto como toleraba la guerra, aprendía con ejercicios en el campamento el arte militar y hallaba más gusto en las brillantes armas y en los caballos de batalla que en rameras y festines. De este modo, para hombres así no había esfuerzo desacostumbrado, ni lugar alguno escarpado o inaccesible, ni enemigo armado temible: el coraje lo había

vencido todo. Al contrario, entre ellos mismos había máxima porfía por la gloria. (...) esto es lo que consideraban riquezas, esto, buena fama y gran nobleza. Estaban ávidos de alabanzas, eran liberales con el dinero; aspiraban a una enorme gloria, a una riqueza honrosa.” (Cat. 7.4 – 7.7)

A su vez, al detallar las penurias de su presente, está construyendo, en paralelo, el perfil del ciudadano, que por las riqueza y la avaricia, ha minado esas buenas costumbres y se presenta con el *mal ciudadano* que se deja llevar por el vicio, por los malos hábitos, que pensaban, en fin, más en sí mismo que en el bienestar público:

“Desde que las riquezas comenzaron a servir de honra, y gloria, poder e influencia las acompañaban, la virtud se embotaba, la pobreza era considerada un oprobio, la honestidad empezó a tenerse por mala fe. De esta manera, por culpa de las riquezas, invadieron a la juventud la frivolidad, la avaricia y el engreimiento: robaban, gastaban, valoraban en poco lo propio, anhelaban lo ajeno, la decencia, el pudor, lo divino y lo humano indistintamente, nada les merecía consideración ni moderación. (...) éstos, los más indignos de los hombres, cometiendo un crimen monstruoso, arrebatában a los aliados todo cuanto los vencedores, hombres tan valerosos, les habían dejado, como si cometer injusticia fuese en definitiva hacer uso del poder.” (Cat. 12)

Siendo por ende los culpables, de la ruina de la ciudad:

“En aquella ocasión más que en otra alguna me pareció a mí el imperio del pueblo romano extraordinariamente miserable. Porque, siendo así que todo el mundo de Oriente a Occidente, dominado por las armas, le obedecía y abundaban en casa la paz y las riquezas, que los mortales consideran lo primero, hubo ciudadanos, con todo, que se lanzaron obstinadamente a destruir el Estado y a sí mismos” (Cat.: 36.4 – 36.5)

De la mano con la construcción de este antagonismo entre el buen romano (anclado en un ideal del ciudadano tradicional) y mal romano (producto de la influencia de las riquezas y la avaricia), podemos reconocer tales perfiles en las caracterizaciones, que de forma consciente, hace de algunos de sus personajes⁹. Entre ellos vale destacar, a modo comparativo, a Catón y Julio Cesar, como representantes de

⁹ Cabe destacar que en su obra *Salustio* da cuenta de variados recursos para la construcción de su discurso, entre los cuales reconocemos la comparación con un pasado idealizado y la capacidad retratista de sus personajes. Sin embargo para nuestro trabajo, conforme a nuestros objetivos, decidimos centrarnos en el uso del retrato.

ciudadanos ilustres, frente a Lucio Catilina que encarna todo los males y es, a modo de ver de Salustio, el principal ejemplo de un mal ciudadano, enemigo de la comunidad.

En primer lugar, como principales exponentes de este ideal del buen ciudadano, Salustio nos retrata dos personajes significativos: Julio Cesar y Catón. Si bien tal caracterización se debe a que ambos fueron los exponentes de las dos posturas que debatían acerca del futuro de los conjurados, podemos tomar tal acción, como una decisión deliberada de Salustio en su afán de presentar dos perfiles que concuerdan o se acercan a su ideal:

“Más en mis tiempos hubo dos hombres de enormes virtudes, aunque de carácter diametralmente opuesto, Marco Catón y Gayo César. (...) De modo que su familia, su edad, su elocuencia, fueron casi iguales, idéntica la grandeza de ánimo, así como su gloria, aunque distinta para cada cual (...) César había tomado la determinación de trabajar, estar alerta, desdeñar lo propio en atención a los intereses de sus amigos y no negar nada que fuese digno de ser dado; anhelaba para sí un gran mando, un ejército, una guerra nueva donde pudiese resplandecer su coraje. En cambio, Catón se afanaba por la moderación, el decoro, y sobre todo, la austeridad. Competía no con el rico en riquezas ni con el faccioso en banderías, sino con el valiente en valor, con el recatado en pudor, con el desprendido en desinterés. Prefería ser bueno a parecerlo; de este modo, cuanto menos buscaba la gloria, tanto más le perseguía ésta.” (Cat.:53.6 – 54.)

Si atendemos a tal descripción, podemos observar que tanto Catón como Julio Cesar, si bien cada uno tiene su propio carácter, ambos son expuestos por Salustio como ejemplos del “buen ciudadano”.

En contraposición Lucio Catilina, es retratado como el ejemplo de aquel ciudadano que fue pervertido por las riquezas y la avaricia, personificando las consecuencias que trajo consigo la conquista:

“[...] nacido de linaje noble, poseía gran fuerza física y espiritual, pero su carácter era perverso y depravado. Desde su adolescencia resultábanle gratas las guerras intestinas, las muertes, los saqueos, la discordia civil; y en ello ejerció su juventud [...] Su vasto espíritu siempre anhelaba lo desmesurado, lo increíble, lo demasiado alto. Tras la dictadura de Sila le había entrado a este hombre un deseo imperioso de conquistar el Estado y no le importaban un comino los medios para conseguirlo, con tal de hacerse con el poder omnímodo [...] Le estimulaban además las costumbres corruptas de la Ciudad, las cuales desgarraban dos lacras pésimas y antitéticas, el derroche y la avaricia” (Cat.: 5.0 – 5.8)

De igual forma quienes lo acompañaban y apoyaban eran, en la visión de Salustio, criminales y malhechores que circulaban por una ciudad, que también describe de forma muy negativa, corrompida por las consecuencias de la conquista:

“En ciudad tan grande y tan corrompida, Catilina tenía a su alrededor un batallón de todas la infamias y crímenes, como una guardia de corps. Pues cualquier sinvergüenza, calavera o jugador que hubiera disipado la fortuna paterna en el juego, la buena comida y el sexo, y el que había contraído grandes deudas para hacer frente a su deshonor o su crimen, todos los parientes de cualquier procedencia, sacrílegos o convictos en juicios, o por sus hechos temerosos de un juicio, aquellos además a los alimentaba su mano con la sangre de sus conciudadanos, o la lengua con falso testimonio, todos en fin, a quienes torturaba un deshonor, la escasez o la mala conciencia, éstos eran los íntimos de Catilina y sus amigos.” (Cat.: 14.0 – 14.3)

Ahora bien, podemos suponer que la principal intención de Salustio, tomando por caso la conjuración de Catilina, es realizar una crítica de su propio presente, en que evidencia una profunda crisis. Recordemos que escribe en plena época de las guerra civiles, por ende está viviendo de cerca la conmoción que esta situación conlleva para la cohesión de la comunidad ciudadana y, a su modo de ver, es la perversión acarreada por las riquezas y la abundancia producto de la conquista, lo que provoca la pérdida de los viejos valores y la causa de que ciudadanos avariciosos atenten contra la comunidad con tal de hacerse con el poder (cuyo principal exponente, en el hecho que relata, es Lucio Catilina). En otras palabras Salustio es partícipe de una comunidad que se encuentra fragmentada y en la que las instituciones republicanas que servían para la cohesión y resolución de conflictos se han vuelto obsoletas.

En dicho marco, la comparación que hace de sus personajes a partir del uso del retrato, nos permite observar la existencia de dos tipos de ciudadanos: los que él juzga como “ciudadanos ilustres” y los otros, “ciudadanos corrompidos”. Tal acción tiene su correlato en una deliberada descalificación de aquellos ciudadanos que atentan contra el gobierno republicano, tales como Catilina y sus cómplices, y de esa forma se legitima o se comprende su lucha contra ellos. De fondo, finalmente, la obra salustiana nos está poniendo sobre la mesa, de alguna manera, las divisiones que se están generando en seno de la clase dirigente, y como el uso del mos-maiorum cobra un rol fundamental para juzgar quienes son aptos para ejercer el gobierno y quienes, por el contrario, obran en su contra, siendo por ello descalificados y comprendidos como los enemigos de la comunidad.

Agón Julio Cesar/Catón/Cicerón: tres perspectivas de realidad en debate

Hasta el momento hemos tratado de reconocer en el análisis del discurso salustiano una lectura que él hace de su propia realidad, poniendo el foco en el impacto que tienen los conflictos al interior de la ciudadanía en el uso del mosmaiorum como principal recurso para legitimar las acciones y decisiones políticas. Siguiendo esta línea, planteábamos que una forma de constatarlo era la construcción que hace del “ciudadano ilustre” y, de la mano, la desaprobación del accionar de Catilina y sus cómplices por ser disruptiva e ir en contra de lo establecido por las normas y las costumbres ancestrales, siendo por ende catalogado como enemigo del bienestar de la comunidad.

Ahora bien, creemos posible proseguir el análisis centrándonos en el relato que Salustio hace de la sesión del Senado en la que se decide sobre el futuro de los conjurados que han sido capturados. En dicha sesión es interesante retomar y centrar nuestra mirada en los discursos expuesto por Julio Cesar y Catón, transcritos por Salustio. Ambos discursos sirven a nuestros propósitos dado que permiten analizar el peso y la importancia que tiene elmosmaiorumen la fundamentación de su postura, es decir, ambos oradores recurren a las costumbres ancestrales, a una lectura del pasado, para emitir un juicio sobre los condenados y para decidir cuál debe ser su castigo.

El primero en hablar es Julio Cesar, y expresa su oposición a la ejecución de los condenados, propuesta que caracteriza “extraña al espíritu de nuestra constitución” (Cat. 51.17), “un tipo de castigo excepcional” (Cat. 51.18). A la vez que propone otras opciones:

“Pero, por los dioses inmortales, ¿por qué no añadisteis a tu propuesta que antes se les diese una mano de vergajazos? ¿Porque lo prohíbe la ley Porcia? Pues otras leyes igualmente no permiten quitarles la vida a los ciudadanos condenados, sino concederles el destierro.” (Cat. 51.21 – 51.22)

Lo que se hace evidente en estos fragmentos es su incomodidad hacia tomar una decisión que, si bien forma parte de las leyes impuestas por la tradición, no debería ser esgrimida en contra de los propios ciudadanos romanos, por lo menos sin la aprobación del pueblo (Ley Sempronia). Por tanto promueve buscar otra al-

ternativa, los azotes o el destierro, que son más comunes, lo que va de la mano con su postura acerca de que la muerte no es castigo para quienes, siendo ciudadanos están atentando contra la patria de todos, ya que “en la miseria y en la aflicción la muerte es el descanso de los sufrimientos y no un tormento” (Cat. 51.20)

A su vez incita a los senadores a reflexionar sobre las posibles consecuencias:

“Cualquier cosa que les ocurra a ellos se la tendrán merecida, pero vosotros, padres conscriptos, tened presente las consecuencias de lo que decidáis para los demás. Toda práctica mala se ha originado en un buen precedente. Pero cuando el poder viene a manos de ignorantes o de pillos, aquel precedente extraordinario pasa de quienes lo merecían y eran adecuados a los que no lo merecen y no son adecuados.” (Cat. 51.25 – 51.27)

Es aquí donde se manifiesta una lectura particular sobre el pasado, que atiende a las intenciones del orador de prevenir a la audiencia sobre las posibles consecuencias que traería consigo hacer uso de una práctica poco usual. Principalmente, Julio Cesar aquí se refiere, al *senatusconsultus último*¹⁰. Al respecto, su principal preocupación es que se les conceda pleno poder a los cónsules, y de esa forma se llegue a un uso desmedido de la violencia, justificada tras la excusa de existir un grave peligro para el estado:

“En otros tiempos, con otro cónsul que disponga igualmente de un ejército, puede creerse como verdad alguna cosa falsa. Cuando, siguiendo este ejemplo, el cónsul saque la espada autorizado por un decreto del senado, ¿quién le pondrá límite, quien le contendrá?” (Cat. 51.36)

Por ende trae a modo de ejemplo el caso de Sila:

“En nuestros tiempos, cuando Sila, vencedor, ordeno cortar la cabeza a Damasipo y a otros por el estilo, que habían medrado haciendo mal al país [...] fue el comienzo de una gran calamidad. [...] Así que aquellos para quienes la muerte de Damasipo había sido objeto de alegría, poco después eran víctimas ellos mismos, y no se dio fin a las ejecuciones hasta que Sila atiborró a todos los suyos de riquezas. [...]” (Cat. 51.32 – 51.35)

10 “De modo que, lo que suele hacerse en situaciones de emergencia, el senado decretó que los cónsules tomaran medidas para que el Estado no sufriese menoscabo alguno. Este es el poder más grande que, según la tradición romana, el senado confiere a un magistrado: organizar un ejército, dirigir la guerra, suprimir las garantías de todo tipo a aliados y ciudadanos, poseer en lo civil y en lo militar el mando y jurisdicción supremos. En otro caso, sin el mandato del pueblo, un cónsul no tiene derecho a ninguna de estas funciones.” (Cat. 29.2 – 29.3)

Finalmente, de acuerdo a su postura, hace alusión a las costumbres ancestrales, por medio de las cuales le propone al Senado que la mejor sentencia es el destierro, ya que esa sería la postura que tomarían sus antepasados, quienes hicieron grande a Roma:

“Nuestros antepasados, padres conscritos, nunca estuvieron faltos ni de prudencia ni de gallardía; [...] Cuando creció la república y en virtud de la población cobraron fuerza los partidos políticos, y se comenzó a perseguir a los inocentes y a pasar cosas parecidas, entonces se promulgaron la ley Porcia y otras leyes, en virtud de las cuales se permitía el destierro a los condenados. Esta es la razón principal, a mi juicio, señores senadores, para que no tomemos una medida sin precedentes. Está claro que fue mayor el coraje y la sabiduría de aquellos que con pocos recursos crearon un imperio tan grande que los nuestros, porque a duras penas conservamos sus logros.” (Cat. 51.37 – 51.42).

Por otro lado Catón, está de acuerdo con castigar a los culpables con la muerte y respondiendo a los argumentos de Cesar dice:

“Pero ahora no se trata de si las costumbres en que vivimos son buenas o malas, ni cuán grande y esplendoroso es el imperio del pueblo romano, sino si todo esto, cualquiera que sea nuestro parecer sobre ello, va a seguir siendo nuestro, o ello y nosotros vamos a ser del enemigo. ¿Y en este punto se atreve nadie a hablarme de comprensión y de piedad?” (Cat. 52.10 – 52.11)

Aquí se pone de relieve la visión extremista que tiene Catón sobre el peligro que representa Catilina para el Estado, para él ya no es un conflicto entre ciudadanos, sino que se trata de “nosotros” o el “enemigo”.

A su vez, en su relato elabora un breve juicio de su presente, en crisis, y un pasado glorioso, en el que las buenas costumbres de los ancestros fueron las que engrandecieron a Roma:

“No vayáis a pensar que nuestros abuelos hicieron grande de chica la nación por las armas. [...] Fueron otras cosas las que los hicieron grandes, que nosotros no tenemos: en el interior, la laboriosidad, en el exterior, un poder justo; y un espíritu libre para tomar decisiones, sin ataduras de culpa o pasión. [...]Y no hay que extrañarse: como cada cual por su cuenta se acoge al plan que a cada uno interesa, como en vuestra casa sois esclavos del placer y aquí del dinero o del nepotismo, resulta que se produce el asalto a un Estado inerme.” (Cat. 52.19 – 52.23).

Es posible ver en este fragmento una lectura personal del pasado y una dura crítica para su presente, al considerar la relajación de la moral y las buenas costumbres como la causa principal del debilitamiento del estado.

También hace una crítica a los miembros del Senado, a los que acusa por su indecisión con respecto a las medidas que se deben tomar para librar a Roma del peligro que representa Catilina:

“Es evidente que la situación en si misma está muy mal, [...] pero (vosotros) por pereza y dejadez vaciláis, esperando los unos a los otros, confiando evidentemente en los dioses inmortales, que tantas veces han salvado a este país de los más grandes peligros. La ayuda de los dioses no se alcanza con los votos y las plegarias de las mujeres: estando alerta, actuando, tomando bien las decisiones, sale todo a pedir de boca.” (Cat. 52.28 – 52.29)

Finalmente, al igual que Julio Cesar, recurre a la tradición para convalidar su decisión de dar muerte a los culpables:

“En tiempos de nuestros abuelos, Aulo Manlio Torcuato mando matar a un hijo suyo en la guerra contra los galos por haber combatido al enemigo contra lo ordenado, y aquel joven singular pago con la muerte su descompasado valor. ¿Y vosotros dudáis qué medidas adoptar contra unos asesinos sin entrañas?” (Cat. 52.30 – 52.31)

En este discurso, Catón reafirma que el castigo ejemplar es la ejecución, dado que es la mejor forma de acabar con los peligros que atormentan a la República, no sólo porque ante semejante traición contra la patria la única salida es la muerte, de forma que sirva de ejemplo, sino, y más importante, porque los antepasados también han llegado al punto de poner en práctica tales acciones. De este modo Catón hace uso de la tradición para justificar su postura sobre qué decisión se debe tomar frente a los culpables de la conspiración.

Por tanto, su decisión final es: “conforme a la tradición de nuestros mayores, procede aplicar la pena de muerte a los susodichos confesos, reos en flagrante delito de crimen capital.” (Cat. 52.36)

A su vez, consideramos adecuado agregar el parecer de Cicerón en dicha Sesión, en relación a las posturas planteadas frente a la discusión sobre que castigo implementar. Para ello contamos con la transcripción de los discursos que expuso en relación a la conjuración desde su lugar como Cónsul (*In Catilinam*), de los cuales

tomaremos la Cuarta Catilinaria, donde expone su postura sobre el castigo de los conjurados.

En dicho discurso, en primer lugar valora y calibra ambas posturas presentadas:

“Cree el primero (Silano) que los que han intentado privar de la vida a todos nosotros, asolar el imperio, extinguir el nombre del pueblo romano, no deben gozar más de la existencia ni del aire que todos respiramos, y recuerda al efecto las muchas veces que en esta república se ha aplicado dicho castigo a ciudadanos criminales: éste (Julio Cesar) entiende que los dioses inmortales no instituyeron la muerte para castigo de los hombres, sino como condición de la naturaleza o como descanso de nuestros trabajos y miserias. (...) las prisiones, sobre todo las perpetuas, se han inventado para castigo adecuado a los crímenes más nefandos, y pide que los culpados sean distribuidos entre varios municipios.” (Cic., Cuarta Catilinaria, pág. 60)

Ahora bien, una vez sopesadas, el sostiene que la opción más “*benigna*” es la de Silano (que en nuestro caso es la de Catón), es decir la pena capital:

“Así pues, si nosotros contra esos hombres que nos han querido asesinar juntamente con nuestras mujeres y nuestros hijos; que intentaron destruir nuestras casas y esta ciudad, domicilio común del gran pueblo romano; que trabajaron para que los alóbroges vinieran a acampar sobre las ruinas de Roma y las humeantes cenizas del imperio, fuésemos severísimos, se nos tendría por misericordiosos, y si quisiéramos ser indulgentes resultaríamos sumamente crueles, con grave daño de la patria y de nuestros conciudadanos.” (Cic., Cuarta Catilinaria, pág. 63)

A modo de justificación les recuerda aquellas ocasiones que en el pasado se llevó a cabo la ejecución de los ciudadanos, de forma tal que legitime su postura:

“En aquel tiempo el abuelo de este Léntulo, esclarecido varón, persiguió con las armas en la mano a Graco y hasta recibió una grave herida para que no se aminorase la dignidad de la república.” (Cic., Cuarta Catilinaria, pág. 63).

Por lo tanto, podemos observar que tanto las posturas que toman Julio Cesar y Catón como la resolución a la que alude Cicerón, se legitiman mediante el dictado de la tradición, es decir aludiendo a las actuaciones políticas de los antepasados como criterio para calibrar la toma de decisiones en el ámbito político. Se trata en fin de una justificación cuyas bases estriban en una lectura del pasado que busca

legitimar las decisiones de presente como parte de una especie de guía de cómo debe actuar el político frente a situaciones en la que corra riesgo la República.

No obstante presentan posturas contrarias: por un lado Julio Cesar se opone a la ejecución, dando cuenta de una aguda visión sobre las posibles consecuencias que tal ejemplo implicaría en un futuro, optando por los azotes o el destierro que son algunos de los castigos que tradicionalmente se imponían. Mientras que por otro, Catón y Cicerón proclaman la pena capital, convalidando dicha decisión con la alusión a casos anteriores, en las que estando la República en peligro se legitimaba la ejecución de los ciudadanos implicados.

Al respecto podemos reconocer que si bien Catón y Cicerón se reguardan tras el manto de las costumbres ancestrales, en realidad su postura resulta una innovación en la tradición republicana, al punto de considerarse una ruptura con las prácticas precedentes: nos referimos a la práctica del tiranicidio preventivo. Frecuentemente llevada a cabo durante el último siglo de época republicana, tal práctica justificaba el uso de la violencia como principal mecanismo de defensa de la República, conllevando la legitimación del asesinato de aquellos ciudadanos acusados de atentar contra el gobierno y la estabilidad republicana.

Por ende nos resulta interesante el planteo de Pina Polo, quien sostiene que por mucho tiempo la historiografía afirmaba que los romanos consideraban legítimo dicho castigo, siendo parte constitutiva del *mos-maiorum* por lo cual fue utilizado como justificación para el asesinato, desde 133 a. C. contra determinados hombres públicos, tildados de tiranos: en la Roma Republicana el tirano debía morir. No obstante, dicho autor plantea que, por el contrario dicha práctica se trató más bien de un procedimiento ilegal y rupturista, en relación a la tradición republicana, promovido como solución final por los *optimates* tardorrepublicanos.¹¹

Por lo tanto el debate Julio Cesar/ Catón/Cicerón, en relación con la deliberación del castigo para los conjurados, nos permite reconocer, en primer lugar, las transformaciones y resignificaciones que sufre el *mosmaiorum*, como instrumento legitimador del accionar político de los sectores dirigentes, y, en segundo lugar, los diversos usos del mismo que reflejan las tensiones y divergencias que existen al interior de los sectores dirigentes: por una lado la facción de los *optimates*, quienes con el fin de mantener sus privilegios hacen uso de *mosmaiorum* para legitimar su posición al límite de justificar el asesinato de sus adversarios, y los *populares*, quienes con su afán de generar reformas le disputan la hegemonía.

11 Pina Polo, F, "El tirano debe morir: el tiranicidio preventivo en el pensamiento político romano", en *Actas y comunicaciones del Instituto de Historia Antigua y Medieval*, Vol. 2, 2006.

Finalmente lo que se encuentra en tensión son los propios resortes institucionales de la República, lo cuales se están tornando insuficientes para la resolución de los conflictos. Al respecto cabría preguntarse quien realmente busca salvar la República: ¿los *optimates*, quienes con su ultra conservadurismo se alzan como los resguardadores de las tradiciones ancestrales pero que en la práctica llevan adelante acciones innovadoras que rompen con ese tradicionalismo? O ¿los *populares*, mal vistos como aquellos que buscan la destrucción republicana, con sus reformas que intentan resolver las tensiones existentes devolviendo a las tradicionales instituciones su capacidad de resolución de los conflictos?

Conclusión: Una tradición en constante reinterpretación

A lo largo de nuestro trabajo pretendimos esbozar que el mosmaiorum, como corpus de valores y normas ancestrales, sirve como base para la legitimación ético moral de la práctica política romana, y que la misma es producto de una construcción edificada por los sectores dirigentes para justificar su dominio, moldeando el uso del pasado acorde a sus fines.

Del mismo modo planteábamos un desacuerdo frente a la visión pesimista y fatalista de Salustio, sobre su propio tiempo, arguyendo que si bien es posible observar una crisis en los principios éticos y morales que rigen las acciones de la sociedad romana, no significa, por ello, la perdida absoluta, por el contrario, postulamos, es posible comprenderlo como un proceso de transformaciones producto de su adecuación a una realidad que está cambiando.

Siguiendo esta línea propusimos analizar en primer lugar la comparación que Salustio hace de sus personajes, en la que evidenciábamos la construcción de un modelo de “*buen ciudadano*” conforme a los dictados de la tradición y, de la mano la descalificación de las acciones llevadas adelante por Lucio Catilina, quien es presentando como un ciudadano vicioso y corrompido frente al cual se justifica su lucha y eliminación por considerarlo enemigo de la comunidad.

Por otra parte presentamos los discursos de Julio Cesar, Catón y Cicerón, en relación a la definición del castigo para los ciudadanos conjurados que han sido capturados. Podemos afirmar que las tres piezas de oratoria representan, para nuestros propósitos, una valiosa fuente de análisis, puesto que no solo dan cuenta de la importancia y el peso que tiene la tradición en la deliberación política, también nos permite leer entre líneas una de formas en que se representan las contradicciones a las que deben hacer frente los marcos institucionales en su adaptación a las trans-

formaciones de la sociedad y el Estado, nos referimos al dilema que subyace por debajo de la decisión de exilio o pena capital, entre mantener las vías tradicionales de resolución de los conflictos ciudadanos o la búsqueda e implementación de vías alternativas de las que no se tiene precedentes.

Por otra parte el hecho de que se recurra a un mismo repertorio ético y moral, pero que a su vez, se exprese en dos posturas antagónicas, nos lleva a pensar que la crisis republicana tiene su correlato en una reinterpretación del *mosmaiorum* y su uso como modelo o guía para la actuación política. Evidentemente el hecho de que se optara por la opción de Catón y que la misma se justificara por el hecho de formar parte de las acciones que se les reconocen a los ancestros implica una redefinición de esa tradición, dotándola de nuevos contenidos, en pos de adecuarse a las necesidades de una nueva realidad en constante cambio.

Finalmente, agregar que, si bien la crisis republicana terminará con desestructuración de la República y en su lugar se constituirá el orden del Principado, no obstante, el *mosmaiorum* se mantendrá como corpus de tradiciones ancestrales y será retomado por Augusto, en la construcción del nuevo Orden, evidenciándose a través de la conformación de un Discurso republicano que el príncipe llevara como estandarte con el cual legitime su dominio.

Fuente:

Salustio, C.,(1997) *Conjuración de Catilina*. Editorial Gredos, Madrid. Biblioteca Clásica Gredos. Introducción, traducción y notas de Bartolomé Segura Ramos.

Cicerón, M. T., (1994) *Catilinarias*. Editorial Planeta, Barcelona. Edición, introducción y notas de Pere J. Quetglas (catedrático de la Universidad de Barcelona). Traducción de Juan Bautista Calvo.

Bibliografía:

Alföldy, G.,(1987) *Historia social de Roma*, Alianza, Madrid.

Gallego, J. y Mac Gaw, C.,(2006) “Entre la República y la Monarquía. Julio César y la crisis de su tiempo” en, Cayo Julio César, *Guerra Civil*, Buenos Aires, Editorial Malke.

Lizárraga, C.,(2009) *Orden y Justicia en el pensamiento político tardorrepublicano en Roma: Salustio y Cicerón*, en Junio Clásico 07/08. *Lógoi/orationes*. Mundo Antiguo, Ediciones UNL, Santa Fe.

- (2012) *La conjuración de Catilina como expresión de la crisis de la república romana. Un análisis a través de la visión de Cayo Salustio*, en Cuartas Jornadas Nacionales de Historia Antigua, III Jornadas Internacionales de Historia Antigua, Córdoba.
- Pina Polo, F.**, (2011) *Mos Maiorum como instrumento de control social de la nobilitas romana*, en páginas, Revista Digital de la Escuela de Historia, Universidad Nacional de Rosario, año 3, N°4, Rosario.
- (1998) *De república a principado: claves políticas de la res pública romana*. En: *Bitarte: Revista cuatrimestral de humanidades*, ISSN 1133-6110, N°. 15 (AGO).
- (2006) *El tirano debe morir: el tiranicidio preventivo en el pensamiento político romano*, en *Actas y comunicaciones del Instituto de Historia Antigua y Medieval*, Vol. 2.

Paradigmas para el análisis de la relación Estado-Iglesia en el siglo IV: de la Gran Persecución al Edicto de Tesalónica

MICAELA FERRER

micaelaferrier@outlook.es

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La crisis del siglo III pone fin al Principado y da paso al Dominado, caracterizado por la centralización y concentración de poderes y recursos del Imperio Romano en el emperador y sus funcionarios, que responde a la inestabilidad política, conflictividad social y económica del período anterior. A partir del siglo IV se presenta un proceso de reestructuración estatal complejo, que implicó una serie de reformas con el objeto de garantizar el reclutamiento militar y la recaudación fiscal, así como un mayor control de Emperador en la totalidad del territorio.

En este contexto, en el que además se advierte un crecimiento de la difusión del cristianismo hasta llegar a representar una amenaza al poder secular, es que se dan ciertas transformaciones en la relación Estado-Iglesia. Estas transformaciones serán objeto de análisis de este trabajo. Al respecto podemos identificar tres aspectos centrales: el primero da cuenta de una creciente institucionalización de la Iglesia; el segundo refiere a una reestructuración y centralización estatal; y el último aspecto implica una “transacción parcial” entre ambas instituciones, que busca hacer de la ecúmene cristiana una solución (imperfecta) a los problemas del Imperio. Para emprender el análisis de este proceso de transformación tomaremos los períodos de reinados de Diocleciano, Constantino y Teodosio dado que nos permiten identificar tres paradigmas de la relación Estado-Iglesia durante el siglo IV. El trabajo incorporará fuentes oficiales y eclesiásticas.

Palabras clave: Estado / Iglesia / Imperio Tardío / cristianismo.

Breve acercamiento a las líneas generales del trabajo

En esta oportunidad me propondré el abordaje de las relaciones entabladas entre el Estado y la Iglesia. Acotaré mi desarrollo al período que va desde finales del siglo III, cuando asume Diocleciano al poder, hasta el reinado de Teodosio, fines del siglo IV. El motivo de este recorte temporal se relaciona con la creciente importancia espiritual, moral y política que adquiere la Iglesia en este momento, como así la dinamización de su relación con el Estado, en un momento decisivo que marcará el destino de cada una de estas instituciones.

En el siglo IV, la relación entre el Estado y la Iglesia sufre vertiginosas transformaciones, iniciando el período con la Gran Persecución hasta llegar a la oficialización del culto cristiano católico. Estas transformaciones serán el objeto de análisis en el presente trabajo. Mi hipótesis es que en este proceso de cambios en la relación entre el Estado y la Iglesia podemos identificar tres aspectos centrales, que habilitaron una serie de cambios en dicho proceso, y en las mismas instituciones. Estos aspectos son presentados por separado para que su identificación y análisis sea más simple, lo cual de ningún modo quiere decir que en la realidad ocurran aislados entre sí, ni en el orden presentado.

- La creciente institucionalización de la Iglesia, con una jerarquía interna, la ampliación de su funcionariado, la creación de una ortodoxia y su creciente poder político y económico.
- La restructuración y centralización del Estado a partir de una serie de reformas para superar la inestabilidad política, conflictividad social y los problemas económicos.
- Por último, una “transacción parcial” entre el Estado y la Iglesia, que busca hacer de la ecúmene cristiana una solución (imperfecta) a los problemas del imperio.

El abordaje que aquí emprenderemos se acotará, con fines analíticos, a los reinados de Diocleciano, Constantino y Teodosio; los mismos nos permiten identificar tres paradigmas del tipo de relación que se ha entablado entre ambas instituciones a lo largo del siglo IV.

Paradigma de la persecución

El imperio que gobernaba Diocleciano (284-305) era un imperio predominantemente pagano, politeísta. Los dioses, sus gustos y personalidades eran objeto de

la memoria social colectiva mantenida viva por una serie de gestos y ritos transmitidos en el seno de la familia. Diocleciano buscará el fortalecimiento de estas creencias, en un momento en que la presión fiscal y el reclutamiento militar exigían movilizar el interés y la lealtad de los súbditos.

Como afirma Mann (1991), las contradicciones de Roma eran fundamentalmente de organización, del fracaso en cuanto a encontrar una solución o una serie de diversas opciones de organización. En este marco, Diocleciano emprende una amplia reforma del imperio que responde en líneas generales a una centralización y concentración de poderes y recursos del imperio en el emperador y su cuerpo de funcionarios, separándose progresivamente de la aristocracia universal “romanizada”.

Sus dos medidas fundamentales fueron la instauración del sistema de la tetrarquía y una ampliación de la burocracia para poder garantizar la tributación y el control. La reanudación de la guerra en todas las fronteras romanas y la aparición en Oriente Próximo del imperio sasánida como principal rival del poderío de Roma, pusieron de manifiesto que las estructuras del Imperio romano que habían venido utilizándose hasta la fecha eran inadecuadas. Tal como asevera Anderson (2002), ya no era posible seguir delegando los poderes del gobierno local a unas élites tradicionalistas a cambio de impuestos que apenas alcanzaban el 5% del excedente agrícola. Así, Diocleciano delegó el gobierno de las regiones a un conjunto de coemperadores, que asumían las responsabilidades que siglos anteriores habían sido delegadas a aristócratas locales.

La reforma de Diocleciano respecto al incremento de la burocracia para poder controlar más intensamente cada una de las regiones significó nuevas oportunidades de movilidad social ascendente a varones alfabetizados intermedios urbanos, una nueva nobleza de toga. Muchos de estos hombres practicaban el culto cristiano, de modo tal que comenzó a garantizarse un patrocinio estatal no oficial a la religión. En su mayoría estos nuevos funcionarios cristianos se negaron a practicar el culto al emperador que implicaba sacrificios y el juramento por el genio del emperador; esto daba argumentos para mandarlos al suplicio dado que el culto imperial era una práctica religioso-política por la que se simbolizaba la unidad y la lealtad de las provincias y el ejército para con el emperador.

En este período la relación del Estado y la Iglesia estuvo marcada por las persecuciones lanzadas a este segundo grupo, en un momento que dadas las crecientes exigencias fiscales y militares, así como la concentración de poder en la figura del emperador, se exigía la existencia un marco ideológico sólido para el Imperio y la Iglesia comenzaba a representar un amenazante poder alternativo.

Entre 303 y 304 Diocleciano emitió cuatro edictos en ataque directo al cristianismo, estaban dirigidos principalmente hacia los sectores superiores de la Iglesia – sacerdotes, diáconos, obispos- en base a la premisa de que si estas personas de autoridad caían, podía quebrarse la lealtad de toda la comunidad cristiana. El primero de los edictos se orientaba a impedir el culto cristiano, con el segundo se pretendía arrestar a los jerarcas de las comunidades, el tercero prometía la libertad a los encarcelados si consentían en realizar sacrificios y libaciones y el cuarto edicto exigía a todos los habitantes del imperio sacrificar a los dioses.

El aporte de Mann (1991) y Santero – Gascó (1990) permite identificar cuatro tendencias principales a que respondían las persecuciones, hechos que movían a ver en el cristianismo una amenaza recalcitrante al poderío de Roma.

- Se acusaba a los cristianos de practicar todo tipo de “abominaciones”, identificando a los cristianos como criminales en el sentido moral de “mala gente”. Canibalismo (en relación a “alimentarnos de la sangre y el cuerpo de Cristo” en la Eucaristía), ateísmo (ateísmo cristiano, creencia en un Dios Bárbaro), incesto (por contraer matrimonio con miembros del mismo grupo cristiano) y las orgías sexuales (dada la idea del amor universal), eran algunas de las imputaciones que se le hacían a los cristianos y motivaban su persecución.
- Otra de las tendencias era la crítica a la negativa de los cristianos a reconocer la divinidad del emperador y por consiguiente a la práctica del culto imperial que simbolizaba la unidad y la lealtad de las provincias y del ejército para con el emperador. El cristianismo se caracterizaba por la autonomía de la fe: la lealtad al emperador, el respeto por su figura secular no constituía ningún problema para el cristiano, lo cual verificamos en la participación de cristianos en el ejército de Diocleciano. La fe y lo secular se encontraban separados, un cristiano no podía aceptar la divinidad del emperador dado que ello significaba negar la existencia del Dios único y verdadero cristiano. Los romanos, por el contrario no separaba la autoridad espiritual de la mundana. Así, el cristianismo pasó a constituir una amenaza para el Estado, más específicamente para la legitimidad de la autoridad imperial.
- En relación a lo anterior, los cristianos eran perseguidos por su rechazo a todo culto a los dioses paganos, considerados demonios malvados que acechaban a los hombres. Las prácticas festivas y espectáculos paganos reafirmaban la solidaridad de la ciudadanía, paliaban tensiones derivadas de las diferencias sociales y reafirmaban el estatus de los aristócratas

del imperio. De esta manera, los cristianos proponían una ruptura con la ideología romana oficial pero también criticaban prácticas que correspondían a intereses de las clases encumbradas.

- Por último, las profecías cristianas que anunciaban el fin de los tiempos se presentaban con conexiones políticas que no eran deseables para el Imperio dado que se fundaban en una valoración crítica de las circunstancias por las que pasaba el imperio romano. Se denunciaban el lamentable estado de distintos aspectos de la vida pública y privada que probaban el inminente fin.

La Iglesia ya no eran una simple secta, se había formado como una institución con una estructura municipal, jerarquías internas, una amplia cantidad de funcionarios a tiempo completo y obras de caridad, que implicaban grandes excedentes por parte de esta comunidad. Además, ya se había alcanzado un consenso acerca de un conjunto de evangelios y de doctrinas que constituían el corpus de ideas compartidas por todos los miembros de la comunidad eclesial. El Estado tenía frente a sí a una institución coherente en sí misma y cada vez más amplia, con ideas que amenazaban la legitimidad de su principal autoridad.

El cristianismo se basaba espiritual y socialmente en el pueblo, en un momento en que el Estado necesitaba su lealtad para acrecentar sus ingresos y contrarrestar las invasiones bárbaras. Movilizando al pueblo hacia intereses ajenos a los del imperio e incluso contrarios a los del emperador, el cristianismo se transformó en subversivo, en el principal rival del Estado en la lucha por el control de la sociedad. La relación no pudo ser otra que la de persecución.

Paradigma de la tolerancia y el patrocinio

Este momento implica un cambio muy significativo en la relación entre el Estado y la Iglesia. En 312 comenzaron a circular cartas desde el ámbito estatal y a promulgarse leyes en defensa del Cristianismo, acontecimientos que unos pocos años antes debían de considerarse totalmente impensables y es posible que haya tomado desprevenidos a muchos de los sectores aristocráticos más tradicionales del Imperio.

En Octubre de 312 Constantino entraba en Roma tras derrotar a Majencio y en vez de dirigirse hacia los altares de los dioses del capitolio se dirigió al palacio imperial e hizo saber que había recibido una señal inequívoca y que su victoria se debía a la gracia otorgaba por el Dios único de los cristianos.

La Conversión de Constantino fue motivo de debate por años, la cuestión reside en si fue pura convicción religiosa o una política planificada. Veyne (2008), veía en Constantino un hombre sincero, de miras muy amplias. Este autor consideraba que el emperador profesaba realmente la religión cristiana, pero que también vio en ella una vía para el acceso al trono romano y la institucionalización y difusión del cristianismo por todo el orbe. Jones (1989) por el contrario, no vio en Constantino atisbos de un hombre calculador; afirma que la conversión no fue un movimiento político planificado, como Constantino mismo proclama en sus declaraciones públicas, sino una burda convicción religiosa de que la más importante de las divinidades, que le había elegido siervo, era dispensadora de una victoria más poderosa que la de los viejos dioses. Constantino apenas podía esperar conseguir un apoyo útil para sí, incluso podía temer provocar un antagonismo entre muchos sectores importantes.

En 313, en el Edicto de Milán Constantino proclamará la tolerancia de cultos y la paridad de los súbditos paganos y cristianos. Aquí, la religión tolerada era el cristianismo, frente a una amplia mayoría de paganos, los cristianos representaban a penas un 5 o 10% de la población total del imperio.

“Yo, Constantino Augusto, y yo también, Licinio Augusto, reunidos felizmente en Milán para tratar de todos los problemas que afectan a la seguridad y al bienestar público, hemos creído nuestro deber tratar junto con los restantes asuntos que veíamos merecían nuestra primera atención el respecto a la divinidad, a fin de conceder tanto a los cristianos como a todos los demás, facultad de seguir libremente la religión que cada cual quiera, de tal modo que toda clase de divinidad que habite la morada celeste nos sea propicia a nosotros y a todos los que están bajo nuestra autoridad. [...] Así pues, hemos creído nuestro deber dar a conocer claramente estas decisiones a tu solicitud para que sepas que hemos otorgado a los cristianos plena y libre facultad de practicar su religión” (Edicto de Milán, 313)

En 322, la religión cristiana adquiriría de golpe una dimensión mundial. Constantino aplasta en Oriente a Licinio, otro supuesto perseguidor, restableciendo a su favor la unidad del Imperio romano. Se apresuró a calmar a sus súbditos, prometiéndoles, invirtiendo los términos de 312, que los paganos de Oriente serían tratados en pie de igualdad a los súbditos cristianos.

Constantino, en nombre de la bipolaridad del imperio toleró diversos cultos paganos en ceremonias públicas y en las formas y cultos imperiales; además sigue siendo *pontifex maximus* y es divinizado al morir. Por otra parte, dotará a Roma de grandes termas y termina la basílica de Majencio. Sí fue contundente en la eli-

minación de los cultos paganos en aquellos ámbitos que afectaban a su persona y procurará abolir los sacrificios sin conseguirlo. Su actitud de tolerancia es clave dado que al no obligar a los paganos a convertirse, también evita ponerlos en su contra; es más Veyne (2008) afirma que Constantino prohíbe formalmente los enfrentamientos y disputas por motivos religiosos.

El cristianismo había logrado incorporarse marginalmente en las clases rectoras de la sociedad por la fuerte resistencia de las mismas. Estos grupos habían recibido una educación en las antiguas tradiciones romanas y se consideraban herederos y guardianas de las mismas. La Conversión de Constantino hizo aconsejable para los ambiciosos profesar la religión del emperador, pudiendo disfrutar del favor imperial y conseguir los más altos honores.

Para que se haya dado este proceso no podemos negar la importancia de las reformas de Diocleciano, que habían creado una nueva nobleza al servicio, mucho más amplia y dependiente del patronazgo imperial para su ascenso, Constantino y sus sucesores no tendrían que enfrentar a una aristocracia hereditaria firmemente atrincherada y hostil a su innovación religiosa, aunque es un hecho que incluso hasta finales del siglo IV el senado siguió estando conformado fundamentalmente por paganos.

En el marco de esta renovación del funcionariado, el Estado procuró garantizar el ingreso de cristianos a los principales cargos. A partir de 323, los magistrados cristianos quedaban dispensados de realizar, como exigían sus funciones, el rito pagano de las lustraciones que terminaban en sacrificios. La ley amenazaba con castigo de apaleamiento o multa el hecho de forzar a un magistrado a practicar tal superstición.

Al mismo tiempo que asegura la incorporación de cristianos al Estado, Constantino expresa su patrocinio a partir de la edificación por todo el imperio de grandes y vistosas Iglesias, convocando a concilios generales de los creyentes, participando personalmente en los debates teológicos, publicando obras en materia doctrinal e interviniendo a menudo en el nombramiento o la destitución del patriarca. En 325 se convoca al primer concilio ecuménico, en que toda la comunidad cristiana católica finalmente se encontró. El Concilio de Nicea fijará la ortodoxia cristiana; se determinará que Cristo era Dios y que el cristianismo era una ortodoxia que contaba con asistencia del Estado.

Otro elemento fundamental de este período es la creciente acumulación de bienes por parte de la Iglesia. En 313 Constantino autoriza a la Iglesia a poseer bienes en común y le restituye aquellos bienes que le habían sido confiscados durante la última persecución:

“Y además, por lo que se refiere a los cristianos, hemos decidido que les sean devueltos los locales donde antes solían reunirse y acerca de lo cual te fueron anteriormente enviadas instrucciones concretas, ya sean propiedad de nuestro fisco o hayan sido compradas por particulares, y que los cristianos no tengan que pagar por ello ningún dinero de ninguna clase de indemnización.” (Edicto de Milán,³¹³)

Muchos de los nuevos fieles acaudalados donarán parte de sus bienes o incluirán a la Iglesia en su herencia. El Estado además habrá aportado parte de los fundi patrimoniales de propiedad pública. Los bienes eclesiásticos gozarán de inmunidad fiscal. Esta gran acumulación de bienes permitió la ampliación de la burocracia eclesiástica, el aumento de las obras de caridad y por consiguiente una mayor difusión del cristianismo que a la vez significó un mayor patrimonio.

Durante este período la relación entre el Estado y la Iglesia se transforma completamente, el paradigma es de tolerancia dado que sigue existiendo una élite senatorial altamente hostil al cristianismo, que pervive y continúa practicando sus cultos e impide que la autoridad imperial como las demás instituciones se “cristianicen”. Pero por otro lado, la figura de Constantino como rector de la Iglesia, los beneficios aportados, las facilidades del ingreso al poder a los cristianos y la acumulación creciente que permite de la Iglesia hacen imposible negar el rol de patrocinio ejercido por Constantino hacia la iglesia.

Paradigma de la Cristianización Imperial

El Edicto de Tesalónica de 380 impuso la fe cristiana como religión oficial a partir del reinado de Teodosio I; todo aquel que no profesara la religión del emperador sería considerado herejes. La legislación imperial animó a los cristianos a lanzar sus ataques contra los templos y las estatuas de los paganos, siendo en ocasiones los propios soldados quienes ejecutaron aquellos actos de violencia. Sin embargo, estos ataques chocaron a menudo con reacciones violentas por parte de la población. Un ejemplo de ello lo constituye el ataque al templo de Serapis en Alejandría luego de que Teodosio I promulgara su legislación antipagana y el asesinato de Hipatia.

“Queremos que todos los pueblos que son gobernados por la administración de nuestra clemencia profesen la religión que el divino apóstol Pedro dio a los romanos, que hasta hoy se

ha predicado como la predicó él mismo, y que es evidente que profesan el pontífice Dámaso y el obispo de Alejandría, Pedro, hombre de santidad apostólica. Esto es, según la doctrina apostólica y la doctrina evangélica creemos en la divinidad única del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo bajo el concepto de igual majestad y de la piadosa Trinidad. Ordenamos que tengan el nombre de cristianos católicos quienes sigan esta norma, mientras que los demás los juzgamos dementes y locos sobre los que pesará la infamia de la herejía. Sus lugares de reunión no recibirán el nombre de iglesias y serán objeto, primero de la venganza divina, y después serán castigados por nuestra propia iniciativa que adoptaremos siguiendo la voluntad celestial.” (Edicto de Tesalónica, 380)

En Febrero de 391 se prohibieron los sacrificios y las visitas a los templos paganos so pena de fuertes sanciones. La ley definitiva fue proclamada en noviembre de 392; decretaba la ilegalidad del paganismo en cualquiera de sus formas: sacrificios; confiscación de lugares de culto; sanciones en oro a los propietarios de los dominios; sanciones similares a autoridades o magistrados que no denunciaran tales prácticas; prohibición de celebraciones públicas de carácter pagano. Teodosio pretendía unir bajo un solo credo a toda la cristiandad, procurando la cohesión ideológica necesaria para afrontar después el núcleo del conflicto: la oposición de intereses entre paganos y cristianos.

En este período, con la oficialización del culto cristiano se manifiesta una explosión de la influencia de las autoridades eclesiásticas, fundamentalmente de los obispos. Los obispos gozaban de grandes privilegios pero sobre todo de un alto prestigio social. Si bien los cristianos no aspiraban a una participación política, sino a una participación en la vida colectiva y significativa en general, muchos monjes y obispos se vieron llevados a tener una intensa actividad política. Pudieron aunar en su figura otros ideales imperantes en la antigüedad como el del filósofo que participa del poder sin contaminarse de él, y de la retórica. Se presentaba como jefe único y vitalicio de su comunidad, un poder sagrado y monárquico muy similar al del emperador.

A pesar de la oficialización del culto cristiano este reinado no estuvo exento de conflictos. Ambrosio de Milán cuestionó muchas veces las decisiones del emperador haciendo gala de un marcado humanitarismo cristiano. En dos ocasiones al menos este obispo intentó poner en entredicho la autoridad imperial. La primera fue tras el incendio de una sinagoga cuyos responsables fueron ejemplarmente castigados por orden del emperador. La segunda en 390 a propósito de la masacre del circo de Tesalónica, infligida sobre la población civil por parte de los funcionarios imperia-

les. En ambos casos, amenaza con la excomunión de Teodosio si no hacía pública penitencia de los crímenes cometidos.

Este paradigma muestra una Iglesia en el poder, con figuras que se atreven incluso a cuestionar a la del emperador. Ya no es una religión marginal, ni de tolerancia dudosa, es la religión oficial del imperio. Afirmar que el imperio se había cristianizado puede ser una generalización que lleve a negar realidades como la preminencia del paganismo en el senado hasta entrado el siglo V y su pervivencia en áreas de gran difusión del cristianismo como la Galia hasta el siglo VII y más aún. De allí que este paradigma sea limitado, aunque es innegable que el cristianismo había tomado las bases del Imperio para hacerse con el poder y que el Imperio se había convertido en un auspiciante oficial de la religión cristiana.

Conclusión

El cristianismo inicialmente se presentó ante el imperio como una amenaza. Poseía una organización clara, con una estructura municipal fija y estable; disponía un corpus de ideas y doctrinas establecido; podía incidir en la ética social necesaria para las relaciones interpersonales y familiares, de modo tal que constituía un centro alternativo de lealtades normativas; sus autoridades (obispos, diáconos, sacerdotes) tenían gran poder movilizador hacía abajo para intensificar las relaciones de poder; y frente a un imperio que a medida que crecía se hacía más centralizado, el cristianismo aportaba un mensaje de igualdad y participación.

De este modo el Imperio se enfrentaba con una organización alternativa de poder, pero por ser alternativa también podía constituir una salida a las dificultades estatales y fusionarse en el Imperio, estableciendo aquella “transacción parcial” de la que nos habla Mann (1991), a partir de la conversión de Constantino y que fue profundizándose esta complementación hasta la oficialización del culto cristiano en 380. Sin embargo, esta fusión fue parcial dado que cada vez que el cristianismo afirmaba la superioridad del reino espiritual, se negaba a buscar una solución a las contradicciones de la sociedad romana.

Así, el siglo IV verifica un proceso indudable de crecimiento de poder de la Iglesia, que es acompañado y motivado, directa e indirectamente, por las reformas producidas en el Estado Imperial Romano, ejemplo de ello lo constituyen la reforma de la burocracia con Diocleciano y las leyes promulgadas por Constantino en favor del retorno a los cristianos de los bienes sustraídos du-

rante la última persecución. Por último, nos encontramos con la “transacción parcial” entre ambas instituciones, que procuran obtener un beneficio recíproco de esta fusión; una Iglesia que utiliza las bases institucionales del Estado y un Estado que cree encontrar en la iglesia una solución imperfecta a sus contradicciones internas.

Bibliografía

- Anderson, P.** (2002): “Transiciones de la antigüedad al feudalismo”, Primera Parte I. ‘La antigüedad clásica’, Capítulo 4 “Roma”, Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Brown, Peter** (1997): “El primer milenio de la cristiandad occidental”, Capítulo 2 “Cristianismo e Imperio”, Crítica, Barcelona.
- Brown, P.** (1990): “La antigüedad tardía”, en Brown, P., Thérbert, I.; y Veyne, P.,: Imperio romano y Antigüedad tardía, en Ariès, P., Duby, G., Historia de la vida privada, Buenos Aires, Taurus, T. I, 2.
- Cameron, A.** (1998): “El mundo mediterráneo en la Antigüedad tardía”, Capítulo 3 “Iglesia y sociedad” y Capítulo 6 “Cultura y mentalidad”, Crítica, Barcelona.
- Goody, J.** (1986): “La evolución de la familia y el matrimonio en Europa”, capítulo quinto “De secta a Iglesia”, Herder, Barcelona.
- Jones, A. H. M.** (1989): “El trasfondo social de la lucha entre el paganismo y el cristianismo”, en Momigliano, A. y otros, El conflicto entre el paganismo y el cristianismo en el siglo IV, capítulo 1, Editorial Alianza, Barcelona.
- Mann, M.** (1991): “Las fuentes del poder social”, tomo 1, Capítulo 10 “La trascendencia de la ideología: la ecumene cristiana”, Alianza, Madrid.
- Santero, J. M. y Gascó, F.** (1990): “El Cristianismo primitivo”, en: “Roma”, Colección Akal, “Historia del mundo antiguo”, Nº 57, Capítulo II “El cristianismo después de Pablo” (selección pp. 35-43) y Capítulo III “Instituciones y controversias cristianas”, Akal, Madrid.
- Teja, R.** (1999): “Emperadores, obispos, monjes y mujeres. Protagonistas del cristianismo antiguo”, Parte II Obispos, Capítulo III y IV, Editorial Trotta, Madrid.
- Veyne, P.** (2008): “El sueño de Constantino. El fin del imperio pagano y el nacimiento del mundo cristiano”, Capítulo 1 “Constantino, el salvador de la humanidad” y Capítulo 7 “Un siglo doble: el imperio pagano y cristiano”, Paidós, Barcelona.

Fuentes

Edicto de Milán (313)

Edicto de Tesalónica (380)

Pax romana y representación ecuménica del espacio social y simbólico del imperio. Una aproximación a través del análisis de “Geografía” de Estrabón

MARÍA FLORENCIA LACORTE

maflorlacorte@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral

Resumen

La intensidad del control territorial y el éxito de las conquistas supuso una Roma cristalizada en un auténtico Imperio Territorial. En este ámbito de carácter extenso tiene lugar un heterogéneo mosaico de tradiciones locales que quedaron sumergidas bajo el orden impuesto por el sistema romano. En este contexto, tiene lugar el proceso de Romanización, derivado de un pragmatismo romano sujeto a la importancia de Roma como organizadora de un imperio, bajo su función administrativa y dominante. Pero sin que ello, les hiciese perder de vista su papel potencial como centro cultural en zonas recientemente conquistadas o no pacificadas del todo.

El propósito del presente trabajo es plantear perspectivas de abordajes que contribuyan en el desarrollo de posibles definiciones del concepto de Romanización. Para ello se pretende evidenciar las posibles discontinuidades sociales y culturales frente a la representación ecuménica de Roma, en el marco de la denominada Pax Romana, en el espacio social y simbólico imperial durante los siglos I y II. El planteo, se hará a partir del análisis de la obra “*Geografía*” de Estrabón, con el propósito de rastrear la percepción que éste, como actor contemporáneo, expresa respecto a un Mediterráneo conocido e integrado social, política y culturalmente por medio de la descripción de territorio administrado por Roma.

Palabras claves: Romanización / Pax Romana / Conquista

A modo de Introducción, entre pax romana y ecumenismo, se construye el concepto de romanización.

El propósito del siguiente escrito ha sido buscar perspectivas de abordaje que contribuyan en el desarrollo de una posible definición sobre el concepto Romanización. De esta manera, nos introducimos en una emocionante búsqueda sobre dicho término en época imperial romana, cuyo marco cronológico presentado, parte desde el Régimen unipersonal de Augusto (27 a.C al 14 d. C), hasta el período final del gobierno de Antonino Pío (138 d. C al 161 d. C)¹.

Para ello, se indaga el concepto desde un paradigma explicativo de tipo multifactorial. Nuestro interés es, contribuir a evitar una definición que reduzca la romanización a un simple término. La romanización concebida como un cambio de carácter cultural en el espacio del Mediterráneo. Pues entendemos que, dicho enfoque de estudio nos restringe el término, a un análisis en el que domina una perspectiva: el modelo dominante romano “como si este, fuera el resultado final del proceso de conquista romana”. Sobre este marco, nuestra pretensión será superar la idea de una explicación monocausal. Comprendiendo el concepto, como un proceso complejo, tanto en lo social como simbólico.

De esta manera, nos aproximamos a la idea de la romanización entendida como el conjunto de operaciones que avanza en consonancia, a la consolidación del poder imperial romano.

Al expresar la romanización como un proceso, es posible observar que la complejidad también, está sujeta al estudio de su coexistencia frente a diversos modelos culturales. Dispuestos como redes sociales, políticas y económicas, yuxtapuestas de manera conflictiva frente a la representación ecuménica, elaborada por el estado romano. Las cuales encontraron, muchas veces tensiones y otras por el contrario, avanzaron en consonancia al denominado, poder estatal romano. Así, el estudio pone en valor los alcances y límites de la romanización, dado al interior del heterogéneo mosaico de tradiciones locales, en el ámbito del Mediterráneo. Aquellas, “sumergidas” durante la intensidad del control territorial y el éxito de las conquistas, que supuso una Roma cristalizada en un auténtico Imperio.

Para ilustrar un acercamiento preliminar del análisis, seleccionamos la fuente “Geografía” de Estrabón de Amasia del Ponto². La obra, representa en el plano uni-

1 El marco cronológico planteado en el presente texto corresponde a la lectura de Alföldy, G. (1987) “Historia Social de Roma” Capítulo 5: “El poder social en época del Principado”, Madrid, ed. Alianza. Pág. 131 – 132.

2 Estrabón (63 o 62 a. C – 23 o 24 d. C) es geógrafo, filósofo estoico, **compilador** y etnógrafo griego. Nació en Amasia del Ponto, ciudad y plaza fuerte situada en el Valle del río Iris (actualmente río

versal la fusión armónica de todo el mundo conocido bajo la égida de la "pax romana". Hemos tenido en cuenta los Libros I, II, III y IV centrados³ en la descripción de la región de Iberia y Céltica, las tierras más occidentales de la *ecúmene*, entonces conocida del Mediterráneo. Recorremos con la presente lectura, la exploración más completa de los diferentes límites culturales, las diversas relaciones que Roma mantuvo con diferentes pueblos del mediterráneo, las distintas formas de conocimiento y explotación de los territorios conocidos y por conocer. Al tiempo de no olvidar, la carga ideológica del autor, capaz de revelar una determinada concepción del Imperio - la civilización ante la barbarie-.

1. Marco teórico: una aproximación al enfoque de estudio.

Para iniciar el análisis propiamente dicho, no podemos dejar de referirnos a los estudios previos que nos han ayudado a construir nuestro objeto de estudio.

En primer instancia, consideramos que durante la década del setenta, se puso en marcha una revisión de los estudios sociales, políticos y culturales en torno al mundo grecorromano, lo cual, generó aportes a la producción historiográfica. Para ello, se pondrían en examen determinadas categorías de análisis historiográficos. Como también, el desarrollo de múltiples estudios regionales, sobre el Imperio Romano. Así, paradigmas de uso reiterados se pondrían en revisión, *"paradigmas que condesaban una reconocida unidad imperial, no solo en lo político sino también en los aspectos socio-culturales"*(Zurutuza, H. 1992, p.29)⁴.

Sobre esta revisión se derivó a nuevos alcances, los cuales permitían vislumbrar al Imperio Romano, como un espacio complejo:

Yeşilirmak), norte de Turquía. De joven, lo encontramos en Nisa de Meandro, en Caria, estudiando gramática y retórica. Y viajando a numerosos lugares, desde Armenia –Oriente-, Cerdeña –Occidente-, el mar Negro –al norte- y Etiopía –al sur-. De sus obras, escribió "Comentarios Históricos", donde solo se conservan algunos fragmentos, 47 libros, donde continuaba la historia de Polibio. No obstante, de su obra "Geografía" se conservan la totalidad de sus libros. Estos diecisiete libros, constituyen un vasto estudio geográfico e histórico que la antigüedad griega ha dejado, describiendo el grandioso periplo en tierras del Mediterráneo, comenzando por la costa del "Mare Nostrum". La obra cuya fecha y lugar de composición son debatidas, debió de comenzar en el 29 a. C y terminar en el año 7 d. C -fecha de publicación-. Aunque, ciertas referencias en su Libro IV sobre acontecimientos en torno los años 14 d. C y 18 d. C, indican las modificaciones constante del autor y la posibilidad de una segunda ediciones en vida. (Estrabon, "Geografía" Libro II, en Gredos.)

3 Estrabón, "Geografía" en Gredos. Madrid, 1992.

4 Zurutuza, H. (1992) "Culturas campesinas en la Antigüedad Tardía", Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, en Anuario.

"(...) con sus marcos reguladores de la unidad, con su extendida urbanización y su pretensiones de universalidad; también contiene contraste entre el Oriente griego y el Occidente latino, que coexisten dentro de la estructura imperial y que a la vez se superponen a numerosas diferencias regionales.(...)"(Millia, M. E. y Lizárraga, C. 2007, p: 129)⁵

Ante estos lineamientos, no podemos dejar de mencionar a López Barja de Quiroga, quien expresa en: "El gobernador provincial de Cicerón a Plinio el joven"⁶ los indicios de una visión del impacto de Roma en las provincias, a partir de acuñar el término: "*umbral augusteo*". Para referirse aquellos imperios, donde se ha logrado construir una administración directa de las provincias, las cuales, reducirían la importancia del factor militar en la dominación, en beneficios de otros de tipo ideológico, económico o político.

A partir de este cuadro, aparece la importancia de indagar en torno al término: romanización. Al pensarlo inicialmente, bajo un conjunto de operaciones:

"extendido a todo el territorio imperial a través del ejército y consolidado mediante la adhesión de las elites dirigentes de las provincias -pero el cual - nunca alcanzó una profundidad tal que lograra borrar o absorber totalmente las realidades socioculturales preexistentes, cuya supervivencias es un hecho mucho más marcado en las ciudades del área oriental, con su larga tradición cultural griega o helenizada." (...)."(Millia, M. E. y Lizárraga, C. 2007, p: 129)

Partiendo de estos postulados, la noción advierte una profunda complejidad en su interior. Por esto, es necesario especificar su marco de estudio. En primer lugar mencionamos el denominado enfoque tradicional, cuyas acepciones historiográficas respecto a la noción de cultura tendían a demostrarla, como una clase de fórmula donde dos mitades se unen y aparece la cultura. Dicha exposición, fue susceptible de posturas críticas, al poner de manifiesto lo excesivo del enfoque de estudio, que observa el empeño que llevaban a cabo las élites para construir una cultura que se creía galvanizar todo. Es decir, que integrar a todos los sectores sociales, y las distintas áreas étnicas culturales. Se daba lugar, a una necesidad de fracturar la visión de cultura que lo tiñe todo.

Al respecto, Zurutuza Hugo en "Culturas campesinas de la Antigüedad Tardía"⁷ indica, que estos discursos homogéneos, impusieron como definición de la sociedad

5 Millia, M. E y Lizárraga, C. Óp. Cit. (2007). 129.

6 López Barja de Quiroga, P. (2009) "El gobernador provincial de Cicerón a Plinio el joven", Buenos Aires, Ed. Miño y Davila.

7 Zurutuza, H. (1992) "Culturas campesinas en la Antigüedad Tardía", Rosario, FHy A, en Anuario.

romana, una auténtica *"representación jurídica, política y lingüística integradoras, excluyendo la inserción de las complejas relaciones existentes entre los múltiples grupos sociales de contrastadas etnicidad y sus respectivos niveles de cultura."* (Zurutuza, H. 1992 p: 29-30).

En consecuencia, acordamos con Zurutuza H. (1992), la importancia de revisar dichos discursos, con la tarea de lograr conceptualizar la sociedad imperial a partir de la diversidad de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Teniendo en cuenta, en primera instancia la compleja relación entre, la configuración de una cultura de grupos de poder y la pre-existencia de cultura de sectores subalternos.

Segundo, estos aspectos deben ser pensados como parte de un contexto amplio. El cual, advierte la presencia de una diversidad de relaciones de carácter cultural, social y político, dispuestas como redes sociales yuxtapuestas de manera conflictiva, frente a la pretendida representación ecuménica elaborada por el estado romano, el cual intentaba contener con resultados irregulares. Zurutuza, H. enuncia, que al perder consenso historiográfico, dicha representación ecuménica, se imponen nuevas observaciones en el espacio social y simbólico del imperio. A nuestro juicio, estas discontinuidades serán esenciales a la construcción del término romanización, al posibilitar una perspectiva que tenga en cuenta *"la circulación y el intercambio de modelos culturales diversos que operan en consonancia o transgrediendo los mecanismos impuestos por el poder romano, agudizando las tensiones existentes en el complejo espacio imperial"*. (Zurutuza, H. 1992, p.29-30)

Estas reflexiones, aportan la posibilidad de emprender una lectura que no limite la observación desde la postura del conquistador, reduciendo la posición del conquistado a un simple receptor pasivo, que solo reproduce la cultura dominante a partir del contacto con agentes romanizadores: funcionarios, soldados, comerciantes y una elite local autóctona.

Sin embargo, frente a estos alcances, debemos hacer algunas menciones específicas, respecto al escenario romano. Como expresa López Barja de Quiroga, la resistencia a Roma nunca fue tan intensa y sistemática. Puesto que el principal instrumento de romanización fue la difusión de la ciudadanía. *"Roma compartiendo su ciudadanía con los vencidos, había transformado su propia naturaleza"*⁸. En esto, se apartó del exclusivismo griego clásico, que consideraba: que una civilización superior, solo podía alcanzarse dentro de los marcos de la polis. Lo de Roma fue un pragmatismo romano, que como organizadores del imperio, lo que valoraban era la función administrativa de la ciudad, *"sin que ello les hiciese perder de vista su papel potencial como centro de romanización en zonas recientemente conquistadas y*

8 López Barja de Quiroga, P. Óp. Cit. (2009) Pág. 299.

*no pacificadas del todo*⁹. De esto, derivo el impacto de Roma en las provincias. Los medios, por el cual penetraba en ellas, se ha discutido historiográficamente. En particular, una de las ideas arraigadas entre los historiadores es: Roma como “un gobierno sin burocracia”. Ante ella, coincidimos con López Barja de Quiroga, en tener en cuenta la extensión sobre el espacio de una burocracia (Finer) definida por ciertos criterios: *“jerarquizada, en funciones permanentemente, especializada en ámbitos diferentes, cualificada por vocación o educación, retribuida por su trabajo a tiempo completo, y, por último, sometida a normas”*

Estas ideas expresadas en los últimos párrafos, convocan a pensar la romanización, - a la que pretendemos presentar como proceso – como un conjunto de operaciones que derivó en un juego de identidades, múltiples, cambiantes, y que se interfiere entre sí.

2. Estrabón en “Geografía”, un discurso entre el imperio romano y Grecia.

Para acompañar dicha investigación, contamos con la obra “Geografía” de Estrabón, fuente escrita por un actor contemporáneo al proceso que nos proponemos abordar. Estrabón de Amasia del Ponto, descendiente de familia ilustre *“Con mezcla de sangre griega y bárbara, y que fue motivo de gran preocupación para la República, (...) es un griego de la zona oriental que ve nacer el Imperio”* (Estrabón.: Libro I, 32-33). Griego no por su nacimiento, sino por su integración a la comunidad de lengua y culturas helenas; qué es lo que define a los dominantes de Asia sobre los grupos indígenas. Su juventud transcurrió durante el final de la República Romana. Y su madurez, fue testigo de la consolidación del nuevo régimen imperial de Augusto (27 a. C – 14 d. C) y de los primeros años de Tiberio (14 – 37 d. C).

De esta manera, nos aventuramos ante un geógrafo que permeado por la época de esplendor romano, dispone la geografía como una disciplina práctica al servicio de generales, de hombres políticos y cultos, los cuales, “conociendo podrían gobernar”.

Cabe mencionar, que su obra “Geografía” es una detallada descripción político – geográfica de las principales regiones en relación a la expansión del mundo ro-

9 Garney, P y Saller, R (1991) “El Imperio Romano: Economía, Sociedad y Cultura.” “Capítulo 2: Gobierno sin burocracia” Barcelona. Ed. Crítica. Pág. 39.

mano. Ante ello, si bien su lectura advierte una orientación Mediterránea del Imperio romano,

“Pues en los lugares famosos y célebres son conocidas tanto las migraciones como la distribución del territorio, así como los cambios de nombres (...) por ser tratadas por muchos autores y principalmente por los griegos, que son los más prolijos de todos. (...) Los historiadores romanos imitan a los griegos, pero no llevan muy lejos su imitación, (...) sin aportar de sí una gran avidez de conocimientos (...)” (Estrabón.: Libro III 4- 112, 113)

No obstante, el pasado familiar, la educación y los estímulos del presente, nos exponen, ante una figura que no alimenta ilusiones nacionalistas, no condena la expansión imperialista y coloca su producción al servicio del Estado romano.

Así, nos aventuramos ante un hombre intelectual que permeado por la época de esplendor romano, dispone la geografía como una disciplina práctica al servicio de generales, de hombres políticos y cultos, los cuales, “conociendo podrían gobernar”¹⁰.

Por otra parte, su obra “Geografía” es una detallada descripción político – geográfico de las principales regiones en relación a la expansión del mundo romano. Sus libros, se componen a partir de fuentes bibliográficas que se combina con fuentes históricas junto a las geográficas. Las más importantes, sin duda, Posidonio de Apamea, Polibio y Artemidoro de Efeso. Y Fuentes latinas, como Marco Vipsanio Agripa o “los Comentarios” de J. Cesar”.

Estos son detalles no menores, puesto que nos llevan a reflexionar sobre el sentido concomitante que media entre el fuerte significado de la cultura griega ante la dominación romana. Pero también, la impregnación de “*una atmosfera general en la época para presentar la romanización como una liberación de la barbarie, y de la cual habría quedada impregnado el pensamiento de Estrabón*” (Estrabón.: Libro IV, 135-136).

Es en este ambiente, que las interpretaciones que subyacen en la obra, son acompañadas de una escasa crítica política a Roma y pocas referencias sobre el precio que los pueblos hubieron de pagar por ser civilizados, pues Biblioteca Gredos en Introducción a Geografía, escrita por J. García Blanco indica “*Y en cuanto a su punto de vista, no se olvide que toda la Geografía fue escrita después de Accio y probablemente, en gran parte, en los primeros años del reinado de Tiberio*” (Estrabón.: Libro I, 13 – 14) A modo particular de análisis, como ya se enuncio, se

10 La concepción, del concepto geografía, como disciplina práctica al servicio de generales y hombres de estado, derivan de las influencias de los escritos de Polibio y Posidonio de Apamea.

expone el binomio civilización – barbarie, presentando la primera, como la legitimación del imperialismo romano.

En consonancia con esto, se desea subrayar que en el presente escrito, “Geografía” de Estrabón ocupa una importancia fundamental, en primera instancia, al evidenciar una redacción compuesta por elementos que convergen en el marco de la ideología imperial romana y la cultura griega. Pues, al observar desde los alcances ideológicos y simbólicos nos encontramos ante un Estrabón complacido de las ventajas conseguidas por los romanos, en especial en época de Augusto, como culminación de un largo proceso civilizatorio. Pero también, satisfecho de las conquistas de los hombres de ciencia, especialmente del conocimiento oriental. Y de los alcances de la tradición oral griega en todo el Mediterráneo, atesoradas en las obras épicas.

En segundo lugar, al introducirnos en su libro I en “La utilidad de la Geografía”, si bien su lectura advierte una orientación Mediterránea del Imperio romano,

“Pues el terreno de nuestras acciones es precisamente la tierra y el mar en que vivimos; [...] que llamamos con toda propiedad “orbe habitado”, de suerte que este vendría a ser el terreno de las acciones más importantes de los más grandes conductores de ejércitos son aquellos que tienen el poder para mandar sobre la tierra y mar, reuniendo pueblos y ciudades en único poder y administración políticos”. (Estrabón.: Libro I, 1- 230, 231)

La densidad de información que presenta en aspectos etnográficos, culturales, históricos y económicos de los diversos pueblos enunciados, permite una redacción que da cuenta de una gran adaptación cultural, más allá de apreciar si está dirigida a responder intereses de griegos o de romanos. Esto es posible, a partir de un marco de estudio centrado en detener la mirada en el “otro”, en lo implícito de la escritura que Estrabón entrega; y que naturalmente establece tensión y confrontaciones con el texto mismo.

Baste lo dicho hasta aquí, para comenzar a ingresar en el profundo recorrido de los Libros III y IV centrados en la descripción de la región de la Iberia y Celtica, las tierras más occidentales de la *ecúmene*, entonces conocida del Mediterráneo. Sobre este escenario, nos proponemos develar la romanización como proceso complejo, sujeto a un conjunto de operaciones y observaciones de múltiples perspectivas.

3. En tiempos imperiales, el proceso de la romanización en los espacios de Bética y Celtica en “Geografía” de Estrabón.

La victoria del régimen de Augusto, atrajo a instituciones, valores y una vida cultural romana hacia una monarquía cada vez más poderosa. La subida al trono de un emperador, implicó diversos aspectos, los autores Garnsey, P. y Saller, R. (1991) en “El Imperio Romano. Economía, Sociedad y Cultura”¹¹, enuncian que en general los emperadores no pretendían grandes planes para difundir la cultura romana en todo el imperio. Pero, en ciertas ocasiones, la presencia de la casa imperial tuvo una mayor injerencia sobre algunas provincias, implicando que:

"los emperadores intensificaron la tradicional política romana consistente en imponer instituciones políticas y culturales de carácter metropolitanos a modo de complemento esencial de las conquistas militares. Como consecuencia del imperialismo romano, no fue tanto la romanización sino la manifestación de una transición hacia la forja de culturas distintivas [...] fundidas en los elementos imperiales y locales." (Garney, P. y Saller, R. 1991, p. 209)

Ante ello, los autores advierten un complejo contexto de integración política, al centrar la atención, en aquellos otros sitios donde elites locales del Mediterráneo “*abrazaron con entusiasmo a la cultura romana*”. Así, la romanización fue hija de la unión entre, las iniciativas del gobierno central y las respuestas locales a ella.

Atendiendo a estas consideraciones, al iniciar Estrabón en su Libro III, la descripción sobre la península Ibérica, aparecen los pueblos que ocupan el Litoral, los más fértiles de tierra como mar, y exitosos para el comercio. De estos, podemos observar aquella compleja relación, cuando el autor expresa,

“Con la prosperidad del país les vino a los turdetanos la civilización y la organización política; (...) se han asimilado perfectamente al modo de vida de los romanos y ni siquiera se acuerdan ya de su propia lengua. La mayoría se han convertido en latinos y han recibido colonos romanos, de modo que poco les falta para ser todos romanos. [...] Las ciudades que se fundan en la actualidad, como Pax Augusta, entre los celtas, Emerita Augusta, entre los turdulos, [...] muestran a las claras la evolución de dicha constituciones; todos los iberos que han adoptado este modo de ser son llamados togados.(...)”(Estrabón.: Libro III, 2- 74, 75)

Teniendo en cuenta dicho pasaje, advertimos también, la presencia de las ciudades. Estos núcleos urbanos, serían el factor visualizador de la existencia de “*una raza de políticos y funcionarios nativos o inmigrados que podían ser absorbidos*

11 Garnsey P. y Saller, R (1991) “El Imperio Romano. Economía, Sociedad y Cultura” Capítulo 10: La Cultura, Barcelona. Ed. Crítica, Pág.: 209.

por una jerarquía social de tipo tradicional de Roma."¹² La absorción de las elites locales por la administración imperial, permitió que estas pudieran conservar sus lugares de poder local, a cambio, debían aceptar romanizarse, en cuanto a aspectos culturales. Un claro ejemplo, se avizora cuando Estrabón enuncia el uso de la toga romana, la cual para nuestro autor, es signo de civilidad a causa de la injerencia romana.

Avanzando en nuestro razonamiento, Michael Mann explica que *“Al cabo de un siglo, aproximadamente de dominación romana, por lo general resultaba imposible detectar supervivencias culturales locales entre las elites de las provincias occidentales”*. (Mann, M. 1991:386)

Al respecto, el libro IV de Geografía nos da un ejemplo, en la Celtica Transalpina, ocupada por los Volcos Arecómiscos, Estrabón escribe,

“Predomina, sin embargo, el nombre de cavaró [...] que ya no son realmente bárbaros sino que se han asimilado en casi todo el modelo romano, tanto por la lengua como por el modo de vida, e incluso algunos sistemas políticos. [...] La capital de los arecómisos es Némauso [...] superior en el aspecto político [...] Disfruta también del llamado latío, mediante el cual los que han asumido en Némauso las funciones ediles y de cuestores adquieren la ciudadanía romana. Por esta razón este pueblo no se ve afectado por los ediles de los jefes militares procedentes de Roma.” (Estrabón.: Libro IV, 12- 160, 161)

Los postulados que hasta aquí hemos enunciados, son parte del proceso de transición de roma, de un imperio de dominación a un imperio territorial. Cuyo poder social residía en una base dual. En primer lugar, un *“poder organizado de cooperación obligatoria”*, denominado *“economía legionaria”*. En segundo lugar, *“elaboró poder autoritario de la cultura de clase hasta el punto de que la clase gobernante romana podía absorber a todas las elites conquistadas.”* (Mann, M. 1991:359). Sobre este marco, se situó las bases de una solidaridad cultural, limitada en gran medida, hacia una clase alta, *“una clase gobernante universal: extensiva, monopolizadora de la tierra y el trabajo de otros, organizada políticamente y consciente de sí misma culturalmente”*(Mann, M. 1991.p:387)¹³

Observemos a modo de muestra, la siguiente cita del libro IV referida a la zona de Bélgica (cercana a la ciudad de Lugduno), Estrabón expresa,

“(…) entre el Dubis y el Arar habita el pueblo de los eduos, que tiene junto al Arar la ciudad de Cabilino y la guarnición de Bibracte. Los eduos suelen llamarse “parientes” de los romanos y

12 Mann. M. pag. 155.

13 En Mann, M. Óp. Cit. (1991) pág.:318.

fueron los primeros de esta región que hicieron por conseguir su amistad y alianza. [Estos en pleitos con los Sécuanos, al otro lado del Arar] les enfrentaba [...] la enemistad resultante del litigio por la posesión del río que los separaba, y que cada uno de ellos consideraba como propio para que revirtiesen en exclusiva sobre él las tasas de tránsito. En la actualidad todo esto está controlado por los romanos.” (...)” (Estrabón.: Libro IV, 2- 171, 172)

La región la manejan los romanos, como también los ricos gálatas, “(...) la utilizan como emporio, y los gobernadores romanos acuñan en ella una moneda de plata y otra de oro.

Hay a su vez, “(...) El santuario consagrado a Cesar Augusto por todos los gálatas en común se yergue ante esta ciudad, en la confluencia de los ríos. Son dignos de mención el altar, con una inscripción en la que figuran los sesenta pueblos y una imagen de cada uno de ellos, y el gran recinto sagrado.” (Estrabón.: Libro IV, 2 – 171, 172)

Estas citas nos indican, como Roma puso toda su atención en ganarse la lealtad de las oligarquías locales. Ya que, el estado poseía pocos recursos de poder que fuera independiente de la clase burocrática.

A partir de estos lineamientos, surge el siguiente interrogante ¿La Romanización es parte o consecuencia del poder de consolidación del imperio romano? Pues lo principal del Imperio Romano era *"edificar una estructura de centros con gobiernos locales que pudieran prestar servicios prácticos al poder imperial"*¹⁴. Este objetivo, como enunciamos, era parte de un fenómeno más amplio y antiguo. Un pragmatismo romano, sujeto a la importancia de Roma como organizadora de un imperio, bajo la función administrativa y dominante.

Ésta, tenía los medios para influir en la vida de las provincias, aunque de manera desigual. Su influencia, era mayor donde tuvo presencia: el ejército. Como también, las ocasionales intervenciones del emperador. Por último en la ciudad, la figura del gobernador provincial, agente integrador y destacado de la política romana. Tenía los medios suficientes para transformar las *mores* que garantizaran la paz en su territorio.

En el Libro III, Estrabón refiriendo sobre Iberia, nos ilustra un detallado cuadro sobre dichos lineamientos,

“Actualmente, de las provincias asignadas al pueblo y al Senado por una parte, y al Emperador romano por otra, la Bética corresponde al pueblo y se envía a ella un pretor asistido por un cuestor más un legado; han establecido su límite oriental cerca de Castalon. El resto pertenece al Cesar. Éste manda dos legados, uno pretoriano y otro consular, estando el pretoria-

14 Garney, P. y Saller, R. Óp. Cit. (1991) pág.: 218.

no asistido a su vez de otro legado, y tiene la misión de administrar justicia a los lusitanos”. (Estrabón.: Libro III, 4- 113, 114)

A continuación, el autor señala que la parte oriental de iberia, corresponde a un gobernador consular,

“que dispone de un ejército de tres legiones y de tres legados. El propio gobernador pasa el invierno en la región costera, principalmente en Carquedón y Tarracon, atendiendo los pleitos, y en verano recorre el país supervisando constantemente las cosas necesitadas de mejora. Hay también procuradores del César, del orden ecuestre, que son los que distribuyen a los soldados las cantidades necesarias para su mantenimiento.” (Estrabón.: Libro III, 4- 115)

Finalmente, podemos decir que la romanización fue menos intensa a medida que descendemos en la escala social o nos alejamos de las sedes administrativas. Ante este marco, se indican los alcances y limitaciones de la romanización en la ciudad y en el campo. En la primera, un factor de recepción clave fue: el griego.

Al respecto, Estrabón al narrar sobre *Masalia* (Céltica Transalpina), nos permite identificar la singularidad y los rasgos de continuidad que se trazan en la permanencia de un pasado pre-griego en occidente:

Acerca de su culto, Estrabón dice,

“Masalia es una fundación de los focenses [...] En la parte más alta han construido el Efesio y el santuario de Apolo Delfinio, cuyo culto es común a todos los jonios, mientras que el Efesio es un templo de la Artemis de Efeso. [...] Incluso, han transmitido el culto a los Iberios.” (Estrabón.: Libro IV, 1- 148)

Sobre el régimen político de *Masalia*, el autor describe:

(...) se rigen por el régimen aristocrático [...] habiendo establecido un consejo de seiscientos hombres a los que llaman timoughoi, los cuales conservan de por vida esa distinción. Quince de ellos se responsabilizan de dirigir los asuntos comunes. [...] Sus leyes son jónicas y están fijadas públicamente a la vista de todos.”(Estrabón.: Libro IV, 1- 149)

Por último, Estrabón enuncia que ante la presencia de los romanos

“los barbaros del interior se iban civilizando y apartando de la guerra concentrándose en ocupaciones urbanas y agrícolas” [En efecto, todos los ciudadanos masaliotas], “Se han dedi-

cado a la oratoria y a la filosofía, de forma que hasta no hace mucho su ciudad ha servido como escuela para los barbaros, convirtiendo a los galos en filohelenos, de tal modo que los contratos se redactan en griego. Actualmente, [han] persuadido a los romanos más ilustres que desean instruirse para que vengan a estudiar aquí en lugar de hacer el viaje a Atenas.” (Estrabón.: Libro IV, 1 - 148)

Baste el ejemplo para observar las profundas consecuencias, no solo para la helenización en Oriente, sino también para la romanización en Occidente. Ya que, al interior de la cultura romana o metropolitana, se observa una mezcla de elementos extranjeros, que la clase gobernante habría tomado en consideración.

Por otra parte, la romanización en su límite: el campo, se encontraba circunscrito, por el carácter de la política imperial romana. Por la naturaleza y el alcance limitado de los contactos que se juzgaban necesarios entre, los representantes de Roma en el extranjero y los pueblos sometidos. “(...) *No se emprendió ninguna misión civilisatrice por el bien de las masas de la población sometida [...] Mientras que las poblaciones rurales no causaran problemas y cumplieran con sus obligaciones al gobierno central, la administración imperial los dejaba en paz.*” (Garnsey P. y Saller, R. 1991, Pág. 226-227)¹⁵. La extensión de la romanización, más allá de la vida rural, indicó un complemento, más que el deseo de suplantar viejas formas de organización. Esto permitió que algunas aldeas, pueblos y ciudades “*en general siguieran fieles a sus lenguas vernáculos y a sus costumbres nativas*”¹⁶.

Demos pues, una demostración a partir de la lectura de “Geografía”. Al referir a los Lusitanos y los Montañeses del norte de la península, Estrabón, si bien expresa que gracias a la paz romana del César Augusto y Tiberio, la ferocidad, el salvajismo y las dificultades de sociabilidad de estos pueblos se padecen en menor medida. Ya que,

“[...] han dejado todos de luchar: pues con los que aún persistían en los bandidajes, los cántabros y sus vecinos, terminó el Cesar Augusto, [...] Y Tiberio, sucesor de aquél, apostando un cuerpo de tres legiones en estos lugares por indicación de Cesar Augusteo, no solo ha pacificado, sino que incluso ha civilizado ya a algunos de ellos.” (Estrabón.: Libro III, 87 – 88)

15 Garnsey P. y Saller, R. Óp. cit., (1991), pág.209.

16 Garney, P. y Saller, R. 1991, pág.: 228.

No obstante, el autor al describir la condición territorial apartada de dichos pueblos, permite darnos cuenta del mantenimiento de los hábitos y tradiciones nativas frente a la presencia romana,

“Se dice que algunos de los que habitan en las inmediaciones del río Durio siguen un modo de vida lacónico [...] Los lusitanos son dados a los sacrificios [...] En tanto los montañeses “Hacen también hecatombes de cada especie al modo griego (...) En vez de moneda, unos y los que viven muy al interior se sirven del trueque de mercancías, o cortan una lasca de plata y la dan.” (Estrabón.: Libro III, 3, 83-86)

Así, algunas villas, poblados dispersos, pequeñas granjas y tribus, continuaron una senda de desarrollo independiente. Con estos ejemplos, observamos cómo se condensa una red de relaciones sociales yuxtapuestas, que encontraron, muchas veces tensiones y otras, por el contrario avanzaron en consonancia al denominado poder estatal romano.

A modo de conclusión.

Recapitulando, hemos indagado en torno a la romanización. Esta, se presentó como un complejo proceso. Para ello, se ha indagado al término como el conjunto de identidades múltiples, cambiantes, que se interfieren entre sí. Sobre este marco, la noción ha sido trabajada desde una perspectiva que observa, la coexistencia de Roma frente al heterogéneo mosaico de tradiciones locales. Disponiendo a la observación, de redes sociales, políticas, económicas y culturales, yuxtapuestas de manera conflictiva frente a la representación ecuménica, elaborada por el estado romano, el cual, contenía de modo irregular.

Frente a esto, el análisis de la obra “Geografía” de Estrabón de Amasia del Ponto, nos avizora una integración política del espacio del Mediterráneo. La obra, representa en el plano universal la fusión armónica de todo el mundo conocido bajo la égida de la “pax romana”. Su escritura, sujeta a la impregnación de una atmósfera general de la época aúgustea, presenta la romanización como una liberación de la barbarie. Sin embargo, el desafío de una lectura atenta, nos permite reconocer la figura del “otro”; perspectiva que encuentra cierta tensión con la escritura del autor, con ello, se contemplo la complejidad del Mediterráneo como “*uno, doble y múlti-*

ple” mediante la circulación y el intercambio de modelos culturales diversos, que operan en consonancia o transgrediendo los mecanismos impuestos por el poder romano.

No obstante, como hemos advertido, la resistencia ante Roma, nunca fue tan intensa y sistemática. Puesto que, el principal instrumento de romanización, fue la difusión de la ciudadanía. La integración de las provincias en el sistema estatal y social romano, tuvo como consecuencia, que el llamado modelo social romano fue exportado también a las poblaciones de la mayoría de las provincias. Esto significó, la unificación de las elites locales, aunque ciertamente también la asimilación de capas más amplias de la población. Este marco, respondió a un pragmatismo romano, sujeto a la importancia de Roma como organizadora de un imperio, bajo la función administrativa y dominante. De ello, la romanización se evidenció como un conjunto de operaciones, tanto en el espacio social y simbólico, que marchan en consonancia al desarrollo de un Imperio Romano cuyo objeto principal era: edificar una estructura de centros con gobiernos locales que pudieran prestar servicios prácticos al poder imperial.

Finalmente, a modo de valoración personal, se considera oportuno expresar que el concepto de romanización, en su carácter de concepto polisémico, ha colocado - dicho término - en un rol activo, complejo y problemático, que adopta formas muy distintas según tiempos, lugares y personas.

Bibliografía:

- Alfoldy, G.** (1987) “Historia Social de Roma” Capítulo 5: “El poder social en época del Principado”, ed. Alianza, Madrid.
- Assis de Rojo, Estela, Comp.** (2003) “Representaciones identitarias de la Roma Antigua.”, Instituto Interdisciplinario de Literatura Argentina y Comparadas, Facultad de Filosofía y letras, Tucumán.
- Bravo, G.** (1998) “Historia de la Roma antigua” Capítulo 3: “La Roma Imperial” (Selección). Alianza, Madrid.
- Estrabón** “Geografía” Editorial Gredos, 1991. Madrid.
- Garnsey P. y Saller, R** (1991) “El Imperio Romano. Economía, Sociedad y Cultura” Capítulo 10: La Cultura, Ed. Crítica, Pág.: 209. Barcelona.
- López Barja de Quiroga, P.** (2009) “El gobernador provincial de Cicerón a Plinio el joven”, Ed. Miño y Davila, Buenos Aires.

- López Barja de Quiroga, P y Lomas Salmonte F. J** (2004) "Historia de Roma" Segunda parte: "El alto imperio", España, Ed. Akal.
- Mann, M.** (1991) "Las fuentes del poder social" Capítulo 9: "El Imperio Territorial Romano" y "Capítulo 10: "La transcendencia de la ideología la ecúmene cristiana" Ed. Alianza, Madrid.
- Millia, E. y Lizárraga, C.** (2007) *"El mundo antiguo grecorromano. Una guía para su abordaje. Tomo. I: "Un acercamiento al área de estudio"*. Ediciones UNL, Colección Cátedra, Santa Fe.
- Sagrístani, M.** *La clientela romana. Función y transcendencia en la crisis de la República*, Ferreira Editor, Córdoba, 2006 (selección).
- Sagrístani, M.** (2006) "La clientela romana. Función y transcendencia en la crisis de la República" Segunda parte: "La clientela originaria", Aparatados "La clientela romana: una relación asimétrica" y "Conclusiones" Ferreira Editor, Córdoba.
- Zurutuza, H.** (1989) "Fragmento de una clase desarrollada por el profesor Hugo Zurutuza. Tema: El periodo helenístico y su abordaje", Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Zurutuza, H.** (1992) "Culturas campesinas en la Antigüedad Tardía", Facultad de Humanidades y Artes, en Anuario, Rosario

Kálos thánatos: hacia la recuperación de un debate

FABIÁN ALFREDO LANFRANCO

lanfrancofabian@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Resumen

Este trabajo tiene la intención de recuperar la problemática que encierra la noción de “bella muerte” y que encuentra en Jean Pierre Vernant y en Nicole Loraux a sus exponentes máximos. Fueron ellos quienes profundizaron y problematizaron dicha noción dando lugar a dos interpretaciones de *kalós thánatos* que, si bien tienen puntos de contacto, difieren en el contexto histórico para el cual el concepto puede utilizarse.

La propuesta de Vernant nos ofrece una interpretación de la “bella muerte” como ideal épico; la muerte homérica como el acto que culmina y exalta la excelencia y la belleza física del héroe. En cambio, la concepción de Loraux sostiene que la noción está relacionada con la muerte cívica, es decir, que la “bella muerte” se encuentra ligada al sacrificio que el ciudadano hace en pos de la comunidad cívica.

El análisis tanto del concepto, como del debate entre los autores nos permite redimensionar el alcance explicativo que *kálos thánatos* puede ofrecernos. Para ello nos proponemos distinguir los aspectos centrales del enfoque de los autores –Vernant y Loraux– para luego dar lugar a las componentes de un posible diálogo entre ambas miradas.

Palabras claves: bella muerte/ético/estético

Introducción

Nicole Loraux utiliza por primera vez el concepto de *kálos thántos* en “*La invención de Atenas*” para analizar la oración fúnebre ateniense. Es de esta obra de la que Vernant toma el concepto y lo traslada hacia el mundo épico, en donde lo ubica en un sentido de sinonimia con la noción de *muerte heroica*. Sin embargo, Loraux no está de acuerdo con esta propuesta de Vernant, y así lo manifiesta en el prefacio a la segunda edición de *La invención de Atenas*, donde podemos ubicar el inicio de este debate:

“no hay ni puede haber un *kálos thánatos* de tipo épico. Por elocuentes que sean las páginas de Jean-Pierre Vernant referidas a la belleza del muerto homérico, situado bajo la férula de la bella muerte, no se trata de bella muerte cuando en la *Ilíada* caen Patrocolo y Sarpedón, sino de hermosos muertos cuyos cuerpos inmóviles, magnificados por la vibración de la última hazaña, se oponen rigurosamente al cadáver ultrajado, mutilado por los hombres y devorado por los perros.”¹

Según Loraux, Vernant está pensando *kálos* en su sentido de belleza estética cuando, en realidad, desde la visión cívica, tiene una preponderancia ética. Para intentar delimitar su alcance explicativo, a continuación intentaremos dar cuenta de ambas interpretaciones.

Jean- Pierre Vernant y el *kálos thánatos*: una muerte heroica

“Ahora sí que tengo próxima la muerte cruel; ni está lejos ni es eludible (...) ¡Que al menos no perezca sin esfuerzo y sin gloria, sino tras una proeza cuya fama llegue a los hombres del futuro!”²

Con estas palabras, Héctor, hijo de Príamo, advierte de que los dioses lo han abandonado y que su suerte ya ha sido decidida. Pero aún sabiendo esto se dice a sí mismo que peleará para lograr lo que será la hazaña que lo hará inolvidable, para obtener esa gloria imperecedera que sólo la muerte heroica puede otorgarle. Desde este episodio, Jean-Pierre Vernant comienza su escrito titulado “*La bella muerte y*

1 Loraux, N. (2012). *La invención de Atenas. Historia de la oración fúnebre en la 'ciudad clásica'*. Buenos Aires: Katz.

2 *Ilíada*, XXII, 300-305.

el cadáver ultrajado” en donde enarbolará al *kálos thánatos* como noción para pensar al ideal épico. Citaremos a continuación un fragmento de la obra:

“Para aquellos a quienes en la *Iliada* se denomina *anéres* (*ándres*), los hombres en la plenitud de su naturaleza viril, tan varoniles como valientes, morir en combate en la flor de la edad de su vida confiere al guerrero difunto (...) cierto conjunto de cualidades, virtudes y valores por los cuales, a lo largo de su existencia, compite la élite de los *áristoi*, los mejores. Esta ‘bella muerte’, para llamarla del mismo modo en que lo hacen las oraciones fúnebres atenienses (citando a Nicole Loraux en *La invención de Atenas*), confiere a la figura del guerrero caído en la batalla (...) la ilustre cualidad de *anér agathós*, de hombre valeroso, osado. Aquellos que hayan pagado con la vida su desprecio al deshonor en el combate, a la vergonzosa cobardía, tiene de seguro garantizado un renombre. La bella muerte implica a la vez la muerte gloriosa. Mientras el tiempo sea tiempo, persistirá la gloria del desaparecido guerrero; y el resplandor de su fama, *kléos*, que en lo sucesivo adornará su nombre y su figura, representa el último grado del honor, su punto más álgido, la consecución de la *areté*.”³

Este párrafo manifiesta el alcance que el autor pretende darle a *kálos thánatos*, exaltando el componente de excelencia que representa como punto en el que culmina la *areté*. La bella muerte es el modo en el que el héroe logra trascender a su propia muerte. Esto es “vencer la muerte por la muerte misma”⁴.

Aceptando que deben morir, los mortales convertirán ese fenómeno inevitable en la posibilidad de lograr la inmortalidad. Esa inmortalidad, que a los dioses les viene dada, los hombres han de ganársela, y encuentran la manera de obtenerla mediante la perpetuación de su fama en la memoria de los vivos. Ese renombre sólo se obtiene en virtud de las hazañas y proezas militares por las que el joven guerrero expone el único medio para lograr la inmortalidad: su vida. Así pues, la muerte heroica o bella muerte, sólo puede ser alcanzada por aquellos que han arriesgado todo por lograr hacerse de la fama que lo trascienda. Con respecto a esto, Vernant manifiesta lo siguiente:

“...existe una rígida frontera que separa al verdadero héroe del resto de los hombres, independiente de cualquier otra cuestión relativa al estatuto y al rango, al cargo y a la preeminencia social. Agamenón quizá sea un rey ilustre donde los haya. Pero, no obstante, no ha franqueado la frontera del mundo heroico. (...) El héroe es aquel individuo que elige,

3 Vernant, J.-P. (2001). *El individuo, la muerte y el amor en la Antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.

4 Vernant, J. P. (2008). *Atravesar Fronteras: Entre mito y política II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

combatiendo en primera fila, arriesgar su vida en cada enfrentamiento (...), esa *psykhé* que, contrariamente a cualquier otra posesión de este mundo (...) no se puede recuperar una vez se ha perdido. (...) La vida no tiene para él ningún otro horizonte salvo la muerte y el combate. Sólo gracias a esta forma de muerte puede tener pleno acceso a la gloria.”⁵

Hasta aquí la bella muerte de Vernant se nos revela como elemento de ingreso a la inmortalidad. Esa muerte es bella en tanto y en cuanto sea la de un guerrero, joven y vigoroso quien -en defensa de su honor- y en alimento de su excelencia y de su virtud, perece persiguiendo las hazañas que lo perpetuarán en los cantos de los aedos y, por lo tanto, de la memoria colectiva. Este es el horizonte del verdadero héroe. Pero tiene un complemento más que ha estado implícito en lo hemos visto hasta el momento: la bella muerte es bella porque sus muertos son bellos, y son bellos porque son jóvenes.

Hablar de bella muerte es hacer referencia a la vida breve, a la corta vida del héroe. La preferencia de la muerte joven sobre la larga vida es un elemento predominante en la *Ilíada*. ¿Cuál es la razón por la que el ideal épico sobresalte la preferencia de la vida breve? Para graficar este punto recurriremos al diálogo que Vernant recupera entre dos héroes licios, Glauco y Sarpedón, en donde debaten por qué deben marchar en primera fila. Sarpedón expone lo siguiente:

“Si nosotros, pobres humanos, mortales y efímeros, también pudiésemos vivir como los dioses, eternamente, sin conocer la muerte, y siempre jóvenes, la corva y los brazos siempre en forma, entonces no debería incitarte a arriesgar tu vida en la primera fila. ¡Pero no! ¡La vejez, la edad, la fatiga, la muerte al final del camino; no escaparemos de todo eso! Es la verdadera razón por la cual te pido que vayas.”⁶

La bella muerte de Vernant, que contiene en sí misma la condición de la vida breve, no sólo le otorga al héroe la oportunidad de trascender y volverse inmortal, sino que le permite escapar a la degradación de su brillo heroico. El poema épico deja entrever en los diferentes pasajes la preeminencia de la belleza de los cuerpos en la flor de la edad y a la vez, el desprecio por la fealdad del anciano. Morir joven – dice Vernant – es también escapar a la vejez.

La vejez es, desde esta visión, la etapa decadente de la vida del ser humano, es la debilidad misma, la fatiga, y al final sólo hay una muerte, probablemente, horrenda y deshonrosa. Y si pensamos que vencer a la muerte es a través de la me-

5 Vernant, J.-P. (2001). Op. Cit.

6 Vernant, J. P. (2008). Op. Cit.

moria de los vivos, es importante pensar también cómo queremos ser recordados. Este es el problema de Príamo. El rey de Troya preferiría ser recordado no como un hombre que llegó a viejo, sino como el guerrero bello y extraordinario que fue en su juventud. La muerte no lo encontró en el campo de batalla y la vejez se encargó de apagar su brillo heroico. Aquiles y Héctor serán recordados eternamente jóvenes, vigorosos, vivos. Pero no así Príamo. *Al joven todo le sienta bien* dice el viejo rey troyano, como añorando su juventud perdida y lamentando su ancianidad, pues ¿quién admira una flor marchita?

Morir joven y bello es la clave. Esto es para Vernant *kálos thánatos*, una bella muerte como una muerte heroica. La muerte del héroe en batalla es bella pues adquiere la gloria imperecedera de permanecer en la memoria de los mortales, siendo recordado por sus hazañas, su valor, su defensa del honor propio. Con su muerte en la guerra logra la completa excelencia, la *areté*. Pero la muerte es bella también en un sentido estético, porque inmortaliza la belleza del cuerpo joven que ya no envejecerá, pues así permanecerá en la memoria, eternamente joven.

Nicole Loraux y el *kálos thánatos* como muerte cívica

A diferencia de la significación que le atribuye Vernant, Loraux concibe a *kálos thánatos* con un contenido netamente cívico: la “bella muerte” implica el sacrificio por la comunidad.

El mundo de la *polis* es un tanto distinto al mundo de Homero. Ahora la comunidad está por sobre lo individual, y esto se traslada a todos los ámbitos de la sociedad: desde la guerra hasta los rituales funerarios. En la guerra se ha dejado de lado la particularidad del héroe por la solidaridad del hoplita:

“en la falange el escudo del compañero protegía el flanco de su vecino y mantener la posición en la fila era esencial para el avance ordenado (...). La *areté* guerrera ya no exige el furor exaltado del héroe, el menos, sino la disciplina y el ánimo para marchar en la fila junto a los camaradas”⁷.

En cuanto a los ritos funerarios, hay una tendencia a reemplazar el *thrénos* (la lamentación por un muerto) por el *egkómion* (el elogio). La ciudad elogia al ciudadano-soldado que ha muerto en batalla por la comunidad en un discurso público; pero no lo lamenta; pues el lamento está reservado a lo privado, al ámbito familiar.

7 García Gual, C. (2005). Patria y guerra en el mundo Griego Antiguo. *Patria, Nación, Estado*, 11-32

Así pues, los *epitáphioi* rechazan el elogio individual, y resaltan el sacrificio de la comunidad⁸.

Dicho esto, es fácil dilucidar que la *polis* es el centro de la vida del ciudadano. Todo se hace en pos de ella, y el ciudadano como tal sólo puede completarse y hacerse a sí mismo en vistas de la ciudad. Es la *polis* quien constituye al ciudadano en sí y, por ende, es el mismo ciudadano quien se sacrifica por el bien de la ciudad, que es el bien de toda la comunidad. En vistas a aquello, la “bella muerte” es la muerte por la comunidad. En este mundo, fundamentalmente entre los siglos V y IV a.C., el concepto de *kálos thánatos* encierra la idea de la muerte que deviene sobre el ciudadano-soldado en el campo de batalla⁹. Ese sacrificio comporta un sentido político; es decir, el ciudadano se dirige hacia el combate no en busca de la gloria personal, sino más bien, para resguardar la seguridad de la ciudad, de la comunidad, de la *polis*. Por ello, en caso que deba perecer, su muerte será una muerte cívica.

En Atenas, este ideal de “bella muerte” se exalta dentro del discurso fúnebre, que es, siguiendo a la autora, un discurso oficial de esa ciudad democrática¹⁰. El orador encargado de llevar adelante la oración fúnebre, eleva a la gloria, otorgándoles una “bella muerte”, a todos ciudadanos que mueren en el campo de batalla, por el sólo hecho de morir en ella. El mensaje es claro: no hay gloria más grande que dar la vida por la patria, pero principalmente por esa ciudad que todo nos da. En el discurso que Tucídides pone en labios de Pericles, esa concepción es palpable: por una ciudad así, realmente vale la pena morir. Esa es la esencia de la bella muerte en Atenas.

Pero el *kálos thánatos* ateniense, dice Loraux, es un modelo abstracto puesto que no tiene referencia en la forma en que el ciudadano debe lograr esa muerte. Esto se debe a que es un ideal consagrado en la oración fúnebre y que no va más allá del discurso¹¹.

Pensar a la “bella muerte” como *la muerte del ciudadano en batalla* pueda bastar para los atenienses, pero no para los espartanos. A partir de aquí, la noción política de *kálos thánatos* nos remite a una complejidad mayor. La exigencia espartana se percibe en la rígida disciplina de vencer o morir. El código de honor prohíbe huir del combate y la entrega de las armas, puesto que implicaría la derrota, algo incon-

8 Loraux, N. (2012). Op. cit.

9 Loraux, N. (2004). *Las experiencias de Tiresias*. Barcelona: Acantilado.

10 Loraux, N. (2012). Op. Cit.

11 Ídem.

cebible para los lacedemonios. Así pues, para ciudadano espartano, la “bella muerte” no es simplemente un ideal, sino que es un modo de vida.

Según Loraux, esta situación genera una consecuencia directa en la vida del ciudadano, puesto que

“el código espartano prevé para el valor victorioso de los supervivientes toda una serie de recompensas que abarca desde el placer que siente el joven cuando es admirado por los hombres y deseado por las mujeres, hasta las delicias innumerables del adulto y los honores que rodean al anciano”¹².

Es decir, no sólo glorifica a los ciudadanos que han sacrificado todo, sino también recompensa a los que han conseguido la gloria para la ciudad en batalla y han regresado con vida, mientras que a los cobardes los reducen a la humillación y el deshonor. Vencer o morir: ambas opciones conllevan honor y gloria, ya que, así como existe una bella muerte, también puede concebirse una vida bella, algo que se encuentra ausente en el discurso ateniense¹³. Esta forma de concepción del mundo, de la vida, que hace de la bella muerte un *nomos*, ya sea que se entienda como ley o costumbre, que el soldado-ciudadano hijo de Esparta respeta y obedece, es a lo que Loraux llama el pragmatismo del código espartano:

“la exaltación de la bella muerte resulta útil, puesto que conduce a los espartanos a la victoria y les causa un menor número de pérdidas humanas que a aquellos que, por temor, prefieren huir (...); si es preciso aceptar la muerte, es porque las consecuencias de una derrota serían peores aún que la muerte; en cambio aceptar la muerte es cuando uno tiene más posibilidades de escapar de ella (...) Al igual que la *areté*, de la que es culminación, la bella muerte, bien común de la colectividad, salvan de la muerte de la mayoría de los combatientes”¹⁴.

Es por ello que se concibe como un error romper la falange para atacar en desmedida, así como la actitud de huir del campo de batalla, considerada de cobardía, pues pone en peligro la vida de sus compañeros, comprometiendo el triunfo del combate y, por lo tanto, arriesgando la seguridad de la comunidad. Tal es el caso de Aristodemo, quién fue enviado de vuelta a Esparta junto a Éurito por padecer una infección en uno de sus ojos. Pero sólo Aristodemo regresó, ya que Éurito decidió quedarse junto a sus camaradas en las Termópilas y murió comba-

12 Loraux, N. (2004), op. cit.

13 Ídem.

14 Ídem.

tiendo junto a ellos. Por este acto, Aristodemo recibió la condena social, por haber tenido una actitud cobarde y huir de la muerte, abandonando a sus conciudadanos. Más allá de que la orden le fue dada por el mismo Leónidas, es la decisión de Éurito la que ha condenado a Aristodemo. Perseguido por la vergüenza, el deshonra y el desprestigio, el personaje quiso redimirse en Platea pero más bien consiguió lo contrario. Su antecedente en las Termópilas lo persiguió hasta que, tiempo después, encontró lo que podría haber sido la oportunidad para limpiar su nombre y recobrar su honor. Se lanzó sobre el enemigo con una furia encegueda encontrando la muerte en batalla, pero no la “bella muerte”. Su accionar fue más bien semejante al de los héroes homéricos que al de un hoplita. La proeza individual era asunto de otro tiempo. El mundo de Aristodemo es el mundo de la *polis*, donde la comunidad está por encima de lo particular. El ciudadano-soldado es un guerrero que no pelea sólo sino que lo hace en compañía y solidaridad de sus pares. Al romper la común unión de la falange, Aristodemo ha puesto en riesgo a sus conciudadanos, descartando la idea de protegerse los unos a los otros. Ha sucumbido en un estado de imprudencia que lo ha llevado a la muerte, despreciando la vida. El soldado de la comunidad no debe dejarse matar o buscar que lo maten en el campo de batalla para alcanzar la “bella muerte”. Por ello es una exigencia hoplítica el autodomínio: el ciudadano no debe caer en un estado de locura temporal que lo tome de rehén en una acción suicida; a la muerte hay que aceptarla, no buscarla¹⁵. Las tendencias suicidas no es un contenido de la excelencia y el honor hoplítico, sino más bien del mundo épico. Si la muerte ha de venir en la batalla, lo hará en compañía de sus camaradas.

En síntesis, sólo logra obtener una “bella muerte” aquel espartano que, peleando junto a sus camaradas, pone al todo por encima de lo individual; no persigue la muerte sino que la acepta. Lo racional ha de estar por encima de lo emocional, lo que deviene en prudencia. Esa prudencia es lo que evita que el hoplita se arriesgue inútilmente y, por añadidura, arriesgue a sus pares. He aquí el pragmatismo espartano.

Conclusión

Nicole Loraux ha pensado a *kálos thánatos* desde una perspectiva cívica, mientras que Jean-Pierre Vernant tomó el concepto y lo utilizó para pensar a la muerte

¹⁵ ídem

del héroe homérico, haciendo de la bella muerte la acción que completa al ideal heroico.

Loraux deja en claro que la bella muerte es un concepto que aparece en el mundo político, en el universo de la *polis*, propio de los siglos V y IV a.C., y refiere a la muerte cívica. En cambio Vernant, que no niega el significado político de la “bella muerte”, traslada el concepto para pensar la muerte del héroe como algo bello. El adjetivo de belleza está direccionado en cuanto a estética, la estética de los cuerpos que encierran en sí mismos la juventud, elemento claramente sobresaliente en Homero.

A diferencia de Vernant, Loraux distingue entre la muerte heroica y la “bella muerte”, y aquí ubicamos el punto que diferencia a ambos autores:

“toda concepción de una muerte heroica centrada en la belleza del cuerpo muerto debe distinguirse de la bella muerte”¹⁶.

La primera, la muerte del héroe, es la muerte individual. Es decir, el héroe muere por sí mismo, buscando la trascendencia de su nombre y, por lo tanto la gloria imperecedera; mientras que la segunda es la muerte del ciudadano en batalla, que sacrifica su vida singular por el resguardo de la colectividad. En palabras de Loraux,

“el héroe épico va a la muerte porque la vida es todo para él. La oración fúnebre, por el contrario, invita a los ciudadanos a arriesgar una vida que no es nada para servir a la ciudad que lo es todo.”¹⁷

Finalmente cabe preguntarnos: *Kálos thánatos*, ¿concepto estético o ético? Loraux no se propone disociar la belleza estética de lo que implica el concepto de bella muerte (cívica). Pero si la idea de *kalós thaneín*, morir bellamente, es una noción cívica espartana, resulta imposible hablar de “bella muerte” en el mundo homérico. Si bien puede rastrearse que ciertas actitudes espartanas se basan en los héroes épicos¹⁸, la bella muerte no deja de ser un concepto predominantemente ético, político y cívico. Por ende, en la *Ilíada* de Homero no puede existir “bella muerte”.

16 Loraux (2012) Op. cit.

17 Loraux, N. (1982). Mourir devant Torie, tomber pour Athenes: de la gloire du héros a l'idée de la cité. En G. y. (ed.), *Le mort, les morts dans les sociétés anciennes* (pág. 33). New York: Cambridge University Press.

18 En referencia al episodio de las Termópilas, donde los espartanos peinan sus cabellos antes de enfrentar la muerte. Véase en Loraux, N. (2004). *Las experiencias de Tiresias*. Barcelona: Acantilado.

Bibliografía

- García Gual, C.** (2005). Patria y guerra en el mundo Griego Antiguo. *Patria, Nación, Estado*, 11-32.
- Loraux, N.** (1982). Mourir devant Torie, tomber pour Athenes: de la gloire du héros a l'idée de la cité. En G. y. (ed.), *Le mort, les morts dans les sociétés anciennes* (pág. 33). New York: Cambridge University Press.
- Loraux, N.** (2004). *Las experiencias de Tiresias*. Barcelona: Acantilado.
- Loraux, N.** (2012). *La invención de Atenas. Historia de la oración fúnebre en la 'ciudad clásica'*. Buenos Aires: Katz.
- Vernant, J. P.** (2008). *Atravesar Fronteras: Entre mito y política II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vernant, J.-P.** (2001). *El individuo, la muerte y el amor en la Antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.
- Vernant, J.-P.** (2001). *El individuo, la muerte y el amor en la Antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.

Fuente

Homero (2006), *Ilíada*, Biblioteca Clásica Gredos, Barcelona, traducción de ed. Crespo.

Claves para pensar el rol del ejército romano en las transformaciones políticas y sociales en los tiempos de la República

PAULA DANIELA MADEO ALE

paulamadeoale@hotmail.com

Filiación institucional: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

FHUC-UNL

Resumen

La denominación poco cambiante que ofrece el término de “República” para definir el largo período que se extiende desde la salida del poder del último rey de Roma, Tarquinio el Soberbio, en 509 a.C. hasta la cristalización del estado imperial de la mano de Augusto a partir del 27 a.C., nos puede llevar a pensar en una relativa homogeneidad o uniformidad en el desarrollo de la vida institucional y social de Roma en este lapso. Sin embargo, sabemos que este período está marcado por grandes transformaciones sociales, económicas, territoriales e importantes cambios en la estructura política de la ciudad-estado romana.

En este marco, el presente trabajo pretende identificar algunas claves para pensar el rol desempeñado por el ejército romano en estas transformaciones. A tal efecto y sirviéndome de conceptos aportados desde distintas perspectivas historiográficas, comenzaré un recorrido que tiene como principio la consolidación del ejército en tiempos de la monarquía con la reforma realizada por el rey Servio Tulio (577-535 a.C.), luego el camino continúa con una selección de los principales cambios y acontecimientos protagonizados por esta institución, como es el caso de las Guerras Púnicas, para cuyo análisis acudiré a los aportes que nos brinda el historiador griego Polibio en sus *Historias*. Por último abordaré el papel del ejército en tiempos del agotamiento de los marcos políticos republicanos.

Palabras clave: ejército / república

La Constitución Serviana del ejército

Para comenzar nuestro recorrido, que se propone detectar la influencia del desarrollo de la institución del ejército romano en el devenir de la República Romana, es necesario, sin embargo, remontarnos a la época de la monarquía, de la Constitución Serviana del ejército.

El ordenamiento centuriado del ejército es atribuido al rey Servio Tulio (577-535 a.C.) e implicó una total transformación del ejército romano arcaico, al que podríamos caracterizar como una “milicia de elite”¹, con una organización militar primitiva basada en la *gens* ,dominada por la aristocracia , y caracterizada por el combate individual y el uso del carro y el caballo.

La constitución Serviana del ejército ligó el goce de los derechos inherentes a la condición de ciudadano, con la obligación del servicio militar, la cual recaía sobre todos los ciudadanos varones, inscriptos en el censo desde la mayoría de edad. El pueblo romano fue dividido en cinco clases censitarias con capacidad para costearse su armamento, según su fortuna personal. La primera clase estaba compuesta de cuarenta centurias de *iuniores* (de 18 a 45 años) y cuarenta de *seniores* (de 45 a 60 años); las tres siguientes, de diez centurias de *iuniores* y otras diez de *seniores*; y la última de quince de cada uno. La centuria era la unidad de población que debía proporcionar al ejército un contingente fijo de hombres armados (100 originariamente). A estas clases se añaden en un nivel superior (en rango y posición económica) ,18 centurias de caballeros (*equites*).Por debajo se suman cuatro centurias de técnicos (artesanos y músicos) y otra centuria no armada, integrada por los *proletarii*, es decir por aquellos que sólo contribuían al estado con su prole porque carecían de medios económicos, o *capite sensi*, aquellos censados por su persona y no por sus bienes. Eran en total 193 centurias.

En el plano militar, la reforma Serviana se destacó por la incorporación de la táctica hoplítica: la “(...) utilización de una línea continua de batalla de soldados de infantería pesada que, como una muralla movable, avanzan lanza en ristre protegiéndose los flancos mutuamente con sus escudos (...)”².Este sistema puso énfasis en la coherencia y disciplina de la formación, por sobre el valor personal.

Sólo las tres primeras clases estaban dotadas del armamento pesado que corresponde a la infantería hoplítica. Estas sesenta centurias de infantería pesada constituían la unidad orgánica del ejército romano: la *legio* y eran auxiliadas por las centurias de las otras clases (la vasta mayoría).

1 Roldán, J. M., *Instituciones políticas de la República Romana*, Akal, Madrid, 1990, p.46.

2 Roldán, J.M., 1990, p 47.

De acuerdo con este esquema expresado, el ejército estaba ordenado sobre una “base timocrática”³ que implicaba descargar sobre los más ricos, las obligaciones militares más pesadas, y otorgarles en contrapartida el goce de los derechos políticos. Así, las cinco clases censitarias constituían una *classis armata*, los *adsidui*, como grupo diferenciado de una *infraclasse*: los *proletarii* y *capite sensi*. Estos últimos, como se les ahorraba su contribución a las cargas militares por poseer medios de fortuna insuficientes, no gozaban de derechos políticos⁴. En este sistema, los ciudadanos más ricos tenían preeminencia en la participación política: piénsese que en la asamblea por centurias, la unidad de voto era la centuria y la votación se realizaba por orden de las clases de superior a inferior y que una vez alcanzada la mayoría, se paralizaba la votación. Al ser 193 centurias, la mayoría absoluta se alcanzaba con 98, que era la suma de las centurias de los *equites* (18) más las de la primera clase (80). Las centurias de las clases inferiores pocas veces podían ejercer su derecho al voto. Pero vale decir que esta organización, al no estar basada en un criterio de sangre, supuso un debilitamiento de la aristocracia gentilicia. La constitución centuriada creó la conciencia de la obligación o el derecho del ciudadano, en cuanto tal, a servir como soldado en la defensa de la ciudad junto a los demás ciudadanos: “(...) El ciudadano romano como tal es un soldado y viceversa (...)”⁵, expresado en los términos *cives miles*, y debía compaginar sus deberes militares para con el estado con sus propias actividades, fundamentalmente agrarias.

Para esta primera parte de nuestra aproximación a la constitución del ejército romano, puede sernos útil la consideración del autor J.M.Roldán, quien en su obra “El ejército de la República romana”, propone que la superioridad del ejército romano frente a los de otros estados, era no tanto de naturaleza militar como política, al estar basado en una milicia de ciudadanos y posibilitó el proceso de conversión de Roma, entre los siglos V y I a.C. en el imperio más extenso y duradero de toda la Antigüedad.⁶

La expansión en la península Itálica

Las relaciones fluctuantes entre Roma y la Liga Latina dominaron el primer siglo y medio de la política exterior republicana (504-338 a.C.). Roma se aseguró la

3 Roldán, J.M., 1990, p.47.

4 El estado tiene derecho a recurrir a ellos para el servicio militar, pero sólo se dará en casos excepcionales.

5 Roldán, J.M., 1990, p.46.

6 J.M.Roldán Hervás, El ejército de la República romana, Arco Libros, S.L., Madrid, 1996.

ayuda militar latina a través del *foedus Cassianum* del 493 a.C. y se procuró la hegemonía en el Lacio.

En este período una parte del ejército constituye un actor político fundamental en la definición de las instituciones republicanas. A lo largo del s. V, en un contexto de crecientes necesidades militares, la presencia de plebeyos pudientes en el cuerpo del ejército aumentó su capacidad de presión frente a los privilegios patricios, fundamentalmente el control de las magistraturas. En el 493 a.C. se produce la retirada al Aventino, la primera secesión de la plebe, que tuvo como resultado la imposición de unos magistrados propios, los tribunos de la plebe, elegidos en una asamblea exclusivamente plebeya, el *concilium plebis*.

De este período cabe resaltar como acontecimiento importante, la guerra contra los etruscos (479-396 a.C.) cuyo resultado fue la victoria romana del *dictador* M. Furio Camilo sobre la ciudad de Veyes, lo que permitió la anexión del *ager veientanus*, que en pleno enfrentamiento patricio-plebeyo y por presión de los tribunos de la plebe fue dividido y repartido a los plebeyos en lotes de 7 *iugera* por cabeza, incluidas todas las personas libres de la familia.

En esta época se sitúa la introducción de una innovación en el ejército que comenzará a mover los cimientos del orden timocrático: el *stipendium*. El *stipendium* o soldada, consistía en una indemnización que se les otorgaba a los *adsidui* que costeaban el servicio de las armas. Esto se dio en el contexto de la política de expansión que comienza Roma en el siglo IV, con escenarios bélicos cada vez más alejados de las tierras en donde los ciudadanos llevaban a cabo su producción agrícola y en el del prolongamiento invernal de las acostumbradas campañas estivales. Esto produjo un desfase en el *dilectus*, el sistema de elección de los *adsidui* obligados a formar parte de las campañas estacionales, que originariamente coincidía con el período de reposo de la agricultura. La compensación del *stipendium* no era un salario, ya que era muy baja, apenas cubría la subsistencia y acaso, también, el equipo. A esto se sumó que a finales del siglo IV a.C., la rígida formación de la falange hoplítica fue sustituida por la legión manipular y la centuria pierde importancia en la milicia. La legión manipular estaba articulada en treinta manípulos, compuestos por dos centurias cada uno y dispuestos en tres líneas (*hastati, principes y triarii*) de acuerdo con la edad y el armamento. Los manípulos se podían mover con agilidad en disposición ajedrezada (*quincunx*). A los 3.000 hombres de las líneas, se añadían 1.200 *velites* repartidos por igual entre los manípulos. Así la legión tenía en total 4.200 soldados. Cada manípulo tenía dos centuriones, de los que el mayor ejercía el mando. La legión se completaba además con un cuerpo de caballería de 300 jinetes que se dividían en diez *turmae*, lideradas por decuriones. Todos los soldados porta-

ban coraza, casco y grebas de bronce. Seis tribunos militares que procedían de los órdenes privilegiados de la sociedad romana, el senatorial y el ecuestre, componían la oficialidad de la legión, bajo el mando del comandante del ejército, un magistrado con *imperium*: cónsul o pretor. La introducción de esta innovación supuso la superación de los modelos militares griegos, lo que quedó demostrado en la guerra contra Pirro (280-275 a.C.).

El pago del *stipendium*, con la pérdida de la importancia de la centuria frente al *manipulum* en el plano militar, tuvo como consecuencia la uniformación de las legiones y la ruptura de la identidad entre ordenamiento político y militar. El ordenamiento centuriado ya no sirvió de base para la organización del ejército. Desde mitad del s. III a.C., el nuevo sistema de levas se basó en las tribus: las circunscripciones territoriales rústicas y urbanas del territorio romano, pero se mantuvo la exclusión de los *proletarii* y *capite sensi*. Las crecientes necesidades militares demandaban a mayor número de ciudadanos y esta nueva forma de reclutamiento permitió hacer recaer el costo de las armas también sobre los *socii* que se incorporaron al ejército más recientemente con la progresiva expansión de Roma. También tenía como objetivo aligerar el peso de la carga de las clases elevadas. En un plano político, esto llevó a la ruptura del principio básico del ordenamiento timocrático, que otorgaba derechos en relación a los deberes, ya que los privilegios políticos de la elite, que se justificaban en afrontar las cargas militares más pesadas, no fueron extendidos a los nuevos grupos. Se introdujo así una nueva concepción política: la riqueza daba derecho para detentar el poder. Además estos cambios se tradujeron en una reorganización de los comicios centuriados, que fueron reorganizados mediante una combinación de tribu y centuria. Desde el punto de vista social, esta nueva concepción política comenzó a provocar una profunda y progresiva fractura entre el grupo de ricos oligarcas y la masa continuamente creciente de ciudadanos empobrecidos. Los *adsidui* para las filas del ejército eran cada vez más escasos y con medios económicos más precarios. Todas estas contradicciones fueron puestas a la luz en el largo conflicto entre Roma y Cartago.

Las Guerras Púnicas

Las Guerras Púnicas (I: 264-241; II: 218-201; III: 151-148 a.C.) tienen lugar en este contexto de crisis del ejército producido por el progresivo alejamiento de los frentes de batalla y la necesidad de mantener tropas de forma ininterrumpida sobre los territorios.

Tras la primera guerra púnica, Roma controlaba territorios ultramarinos como Sicilia, Cerdeña y Córcega, lo que llevó a tener (bajo la apariencia de la conscripción anual) ejércitos permanentes. El *dilectus* pasó a ser un *supplementum* anual destinado a proporcionar tropas de refuerzo.

Con la segunda guerra púnica, Roma se había convertido en la potencia dominante del Mediterráneo y en un imperio mundial. Los territorios conquistados fueron incorporados al estado romano como provincias: la Hispania citerior y la ulterior en el 197 a.C., Macedonia en el 148 a.C., África en 146 a.C. y Asia en el 133 a. C).

La segunda guerra púnica produjo la configuración de un nuevo sistema social. Las bases económicas de la existencia del campesinado se habían arruinado. La población rural sufrió un terrible descenso demográfico. Alföldy, citando a Polibio, nos muestra que el ejército romano en las victorias cartaginesas llegó a perder ejércitos enteros, como los 70.000 hombres sólo en la batalla de Cannae.⁷ Los campesinos sobrevivientes se encontraron con un mundo agrario con asentamientos y pueblos en ruinas, aperos de labranza destruidos y el ganado diezmado. Las familias rurales a menudo no contaban con los medios económicos ni con la fuerza de trabajo adecuada para la reconstrucción de su medio de vida. Los grandes hacendados se apropiaron de las tierras del campesinado y ocuparon los lotes abandonados del *ager publicus*. Estos contaban con el capital suficiente para invertir en ellas y con una mano de obra barata para trabajar en sus explotaciones latifundistas cada vez más extensas: los esclavos. Cada una de las campañas militares de Roma propiciaba la llegada de una nueva remesa de prisioneros de guerra como esclavos extranjeros a Italia. Muchos campesinos pasaron así a engrosar las filas del proletariado romano y en muchas ocasiones formaron parte de la clientela de políticos dispuestos a conceder dádivas.

Otro frente de conflictos sociales abierto por la segunda guerra púnica es el que enfrentó a los *socii* itálicos con los detentadores del poder en Roma. Los *socii* también habían soportado las consecuencias de esta contienda. Su campesinado había seguido la misma suerte del campesinado romano. Ellos estaban obligados a la prestación de ayuda militar a la República pero no gozaban de los derechos políticos del ciudadano romano. Los campesinos itálicos que marcharon a Roma sufrieron la discriminación y expulsión por los magistrados romanos. Esta discriminación afectó también a las capas altas de los *socii*. La gran masa de la población rural pobre aspiraba tanto a la igualdad de derechos políticos como a la solución de sus problemas sociales. Estas tensiones estallaron en una gran insurrección de los aliados itálicos contra Roma, *bellum sociale* (91 a 89 a.C.), que determinó el otorga-

7 Alföldy, G., Historia social de Roma, Alianza, Madrid, 1987, p.78.

miento del derecho de ciudadanía a los itálicos por la *lex Julia* del 90 a.C. y por la *lex Plautia Papiria* del 89 a.C.

Las provincias también fueron escenarios de enfrentamientos entre la población local y los romanos, quienes procedían con gran brutalidad en las guerras de conquista, especialmente hacia mediados del s. II a.C. Además, los gobernantes y los *publicanii*, procedentes del orden senatorial y del ecuestre, veían en las provincias simples campos para el enriquecimiento personal. La consecuencia era el levantamiento de las poblaciones sometidas, sobre todo en Hispania y Grecia, en el que también estaban involucradas las capas superiores locales. La presión de la dominación romana recaía principalmente sobre las masas de la población más pobres.

Ahora veamos las consecuencias de la segunda guerra púnica con respecto al ejército. El descenso de los recursos militares disponibles llevó a la aplicación del sistema de *tumultus*, que consistió en una leva extraordinaria que, sin tener en cuenta las exigencias de la constitución censitaria, movilizaba a todos los hombres de la ciudad, también a los *proletarii*. Sin embargo este sistema resultó inadecuado. Se recurrió entonces a la reducción del censo serviano, que pasó de 11.000 ases a 4000 y que volvió a ser reducido a un valor de 1500 ases en el s. II.

La política imperialista supuso la movilización masiva de recursos militares: “(...) entre 200 y 168 a.C., el promedio anual de soldados en armas fue de ocho a diez legiones, es decir, de 44.000 a 55.000 soldados ciudadanos, de un censo inferior a 300.000 varones adultos, y por tanto, una sexta parte del mismo.(...)”⁸. Las consecuencias económico-sociales de la segunda guerra púnica esbozadas anteriormente, deterioraron las condiciones económicas de los *adsidui*, que tendieron a disminuir, es decir a formar parte de los *proletarii*. El equilibrio primitivo del *cives miles* se rompió en detrimento del primer término.⁹ Los magistrados directamente responsables de los reclutamientos cometían a menudo arbitrariedades en los licenciamientos, sobre todo en los ejércitos de ocupación como los que se mantenían en la península ibérica. Los generales preferían tener bajo su mando a soldados ya probados. Para ellos era más fácil atender a la resistencia al reclutamiento de ciudadanos aún civiles, que en Roma contaban con su presencia y sus votos, que resolver las peticiones de los soldados que estaban en zonas alejadas y por lo tanto con menor capacidad de presión. Los poderosos emplearon medios de poder y corrupción para excluirse a sí mismos y a sus clientes y protegidos de un del servicio militar. Entre 200 y 168 a.C., el porcentaje de *equites* que servían en las legiones era

8 J.M.Roldán Hervás, 1996, p.9.

9 J.M.Roldán Hervás, 1996.

mucho menor al de los *adsidui* que servían en la infantería. El peso de la leva cayó con más fuerza sobre los más pobres de los *adsidui*, alcanzados también por el *tributum* anual, exigido a los propietarios hasta 168 a.C., mientras los ciudadanos más ricos eran los menos dañados (sobre todo a comienzos del s. I a. C. cuando la caballería dejó de ser legionaria para pasar a formar parte de los efectivos auxiliares, quedando así sustraídos del servicio).

En este contexto de escasez y resistencia de los ciudadanos al servicio militar, el gobierno romano recurrió a un incremento de la cifra de aliados itálicos, exigida en los correspondientes pactos de alianza (*formula togatorum*). Como señalé anteriormente, los *socii* (aliados latinos e itálicos) fueron enrolados obligatoriamente en el ejército romano desde el siglo IV a.C. con la progresiva conquista de Italia, en virtud de los tratados o *foedera* que los convertían en aliados del pueblo romano. Los contingentes de *socii* no fueron incorporados a las legiones, sino que fueron ensamblados en *alae*, de igual número efectivo que aquellas. Los cónsules, de acuerdo con el Senado, decidían el número y las localidades que proporcionarían cada año tropas al ejército. El reclutamiento de la infantería pesada aliada se hizo bajo el principio de la paridad con respecto a las legiones ciudadanas. Las legiones y las *alae* formaron, como infantería pesada, el núcleo del ejército romano, que se completaba con la caballería. Esta tenía cada vez menos atractivo para las capas altas romanas, lo que llevó a la organización de una caballería aliada, organizada en unidades de 300 jinetes (*alae equitum*), que terminaron por predominar.

El historiador griego Polibio, en el libro VI de sus Historias, explica la organización del ejército romano y de su campamento. Resalta el hecho de que “(...)nadie puede ser investido de cualquier magistratura, si no ha cumplido diez años íntegros de servicio(...)”.¹⁰ Continúa indicando el modo en que eran convocados tanto los ciudadanos romanos como los aliados itálicos para formar parte de las filas del ejército: “(...) cuando los magistrados que detentan el poder consular se aprestan a realizar una leva de soldados, anuncian al pueblo reunido en asamblea el día en que deberán presentarse todos los romanos en edad militar. Esto se hace anualmente. Llegado el día prescrito, todos aquellos que legalmente el ejército puede alistar se dirigen a Roma y se concentran en el Capitolio (...).”¹¹ En el caso de los aliados itálicos señala que (...) los magistrados que detentan la potestad consular pasan aviso a las autoridades de las ciudades confederadas de Italia cuya participación en la campaña se ha determinado: se les señala el número, el día y el lugar al que han de acu-

10 Polibio (2007). Historias (Traducción y notas Manuel Balasch Recort), Madrid, Gredos. Libro VI, p. 177.

11 Polibio, Historias, Libro VI, p. 177

dir los seleccionados(...)"¹². Continúa explicando que "(...) el número de aliados, en total, resulta casi idéntico al de los romanos, en la infantería, pero en la caballería éstos acostumbraban a ser triplicados por aquellos(...)"¹³. En cuanto a la configuración del campamento romano podemos destacar "(...) la figura del campamento resulta cuadrada; su distribución, sus calles y su estructura le hacen parecer una ciudad(...)"¹⁴. En el campamento "(...) todos conocen exactamente su calle y el lugar de ella donde deben plantar su tienda, porque siempre les corresponde el mismo lugar en su acampada, por lo que el conjunto da la impresión de un ejército que retorna a su ciudad nativa (...)"¹⁵

La segunda guerra púnica creó la necesidad de recurrir también a tropas auxiliares extratáticas (auxilia) como complemento de la infantería pesada romano-italica. La península ibérica fue la fuente más inmediata y rentable, con soldados de otras procedencias, como galos, nómadas y cretenses. Los contingentes se agrupaban según su nacionalidad. Estos *auxilia* se caracterizaban por su heterogeneidad: tenían distintos tipos de armamentos y funciones en el combate y los sistemas de reclutamiento también diferían: mercenariado, pactos con pueblos amigos o aliados, tratados con las provincias o coacción sobre ellas. Estas tropas eran disueltas al finalizar la campaña correspondiente y el estado romano no quedaba obligado hacia ellas.

A pesar de estas vicisitudes, el ejército romano pudo mantener sus cualidades y eficacia en el período que va desde el final de la segunda guerra púnica (202 a.C.) hasta la tercera guerra macedónica (168 a.C.). El imperialismo romano desarrollado a partir del s. II a.C. trajo un cambio de mentalidad en la actividad militar: la conquista del botín terminó por constituir un fin en sí mismo por las ganancias sustanciales que comportaba. El magistrado correspondiente encargado de dirigir la guerra era quien decidía a su arbitrio el destino del botín, que podía ser reservado en su totalidad para el Tesoro o ser objeto de reparto. Los beneficios inmediatos de la guerra llevaban al soldado licenciado que había obtenido capital gracias al servicio de las armas a desarrollar otras actividades, como ser traficante. El campesino arruinado podía encontrar en la milicia una posibilidad de supervivencia económica. Teniendo en cuenta esto y el hecho de que el *stipendium* prácticamente se equiparó a la renta necesaria para ser *adsidui*, podemos ver que se abrió un camino hacia la profesionalización del ejército.

12 Polibio, Historias, Libro VI, p.179.

13 Polibio, Historias, Libro VI, p.185.

14 Polibio, Historias, Libro VI, p.190 y 191.

15 Polibio, Historias, Libro VI, p.203.

Consideremos los efectos de la segunda guerra púnica en relación a los estratos superiores de la sociedad. La aristocracia romana disfrutó de los beneficios de la expansión. La nobleza se distanció cada vez más de la gran masa de ciudadanos y se constituyó en un orden: *ordo senatorius*. Los *equites* ricos pudieron acceder a las magistraturas bajas. Dentro de la aristocracia senatorial, un grupo destacó como cabeza, la *nobilitas*, compuesto por los ocupantes de los cargos más elevados y sus descendientes y mantuvo durante el s. II su carácter de puñado de familias de poder ilimitado. Con esto, se generaron conflictos en el seno de la propia oligarquía.

Los miembros de la *nobilitas* debían su posición principalmente a sus triunfos en la dirección de las campañas militares, también debido a sus clientelas en Italia y en la provincias:“(...) se presentaron unas posibilidades para el protagonismo de ciertas familias y hasta de ciertos *nobiles* en particular (...) consulados repetidos en las personas de generales y políticos altamente cualificados, resonantes triunfos militares, comandos de armas prorrogados necesariamente más del año previsto y estrechas relaciones personales con los ejércitos, así como con la población de las provincias por la extensión del sistema de clientelas, todo ello obraba en favor del acrecentamiento del poder de las grandes personalidades(...)”¹⁶. Así se consolidó un sistema oligárquico: “(...) se acreció el poderío económico de la nobleza y, sobre todo, nuevamente, el de las familias gobernantes. Los generales victoriosos retornaban a Roma cargados de cantidades de tesoros capturados y nadaban en la abundancia del oro que ellos habían exaccionado principalmente en concepto de rescates de guerra (...)”¹⁷. Esta riqueza era invertida en las grandes extensiones de tierra que acaparaban las familias ricas, sobre todo las de la *nobilitas*, y en la adquisición de esclavos para trabajarlas.

Las nuevas posibilidades para el comercio exterior romano en el Mediterráneo, el florecimiento de la actividad empresarial y al economía monetaria, trajo consigo la aparición de hombres de negocios que se agruparon en el *ordo equester*. Entre los caballeros también se encontraban aquí grandes propietarios de tierras, *publicani* (activos empresarios actuando como arrendatarios), *faeneratores* o *argentarii* (prestamistas), *negotiatores* (comerciantes) y *agricolae* (hacendados), de los cuales muchos provenían de las colonias y municipios de Italia. Los caballeros ricos podían obtener cargos senatoriales y formar parte de la aristocracia senatorial como *homines novi*.

¹⁶ Alföldy, G., 1987, p. 74.

¹⁷ Alföldy, G., 1987, p. 71.

La reforma de Mario

La decadencia de la capacidad del ejército, producto de la disminución de la clase campesina, fue la principal preocupación que llevó al tribuno de la plebe Tiberio Sempronio Graco en 133 a.C. a proponer en la asamblea popular la aprobación de una ley agraria con el objeto de revitalizar el campesinado. Basándose en la antigua ley Licinio-Sextia, preveía que ninguna persona podría disponer en el *ager publicus* de una posesión mayor a las 500 yugadas. Las tierras recuperadas debían ser repartidas entre los agricultores pobres en parcelas que permanecían en propiedad del estado, a fin de que no pudieran ser adquiridas por los grandes propietarios. Esta medida generó la resistencia de los ricos y cuando Tiberio Graco intentó hacerse reelegir como tribuno de la plebe, fue asesinado en un tumulto junto a muchos de sus partidarios. La misma suerte corrió su hermano Cayo Graco en el 121 a.C., quien también impulsó un programa destinado a satisfacer las necesidades de las masas populares. Esta política en pro de la mayoría y abierta a reformas se denominó “popular”, mientras que los defensores de los privilegios de la oligarquía se denominaron “optimates”.

En esta crisis del ejército se inserta la reforma militar de Mario (157 - 86 a. C.), quien tenía dificultades para formar el ejército que debía acompañarlo a África en la guerra contra Yugurta, en el 107 a.C. Mario amplió la base para el reclutamiento de las legiones :recurrió al alistamiento de voluntarios, y aceptó a los *proletarii* y *capite sensi*, quienes estaban dispuestos a formar sus filas, debido al incentivo económico. La milicia ciudadana se transformó en ejército profesional: los *proletarii* debían considerar al ejército como una profesión que posibilitaba la promoción social dentro del estado, se creó así una nueva mentalidad: servir y luchar por una compensación económica y alargar, por lo tanto, el período de servicio. Los voluntarios de Mario procedieron sobre todo del proletariado rústico. Mario también contó con el apoyo de los *agrestes*, de los campesinos procedentes de las colonias y municipios de Italia, para quienes también el ejército era una salida a sus problemas económicos. El objetivo final de estos sectores era obtener, tras el licenciamiento, una porción de tierra cultivable para asegurar así su retiro como propietarios. El ejército necesitaba ahora de su caudillo que como un *patronus* asegurara el porvenir de los veteranos. Las lealtades de los soldados pasaron al comandante y a sus intereses por sobre los intereses del Estado. Esto significó la extensión de la clientela al campo militar y el presupuesto de los ejércitos personales, utilizados en pos de la consecución de los in-

tereses personales del general, aún en oposición al Estado, la *nobilitas* o un posible competidor político. Los soldados prefieren servir bajo el mando de generales afortunados y con esto se abre una dura competencia en el seno de la oligarquía dirigente por conseguir mandos lucrativos en las provincias. En este contexto podemos citar un ejemplo que ilustra la situación. Tras el combate en África, Mario y sus soldados brindaron apoyo político para que L. Apuleyo Saturnino accediera al tribunado, y en reciprocidad, éste presentó una *lex agraria* que proveía de tierras en la Galia Cisalpina a los veteranos de Mario. En otras palabras, sólo los generales con fortuna e influencia política podían asegurar a los soldados la percepción de sus pagas y la obtención de parcelas en Italia o en las provincias. Entre los políticos dirigentes que mandaban los ejércitos y la tropa, nacieron relaciones muy estrechas y aquellos dispusieron de este instrumento en la palestra política, lo que desembocó en los enfrentamientos conocidos como las guerras civiles, en el marco de la crisis de la república.

Mario también reformó la legión, que adquirió una estructura homogénea, sin diferenciación en el armamento. Su efectivo se eleva a 6.000 hombres, en diez cohortes, compuesta cada una de tres manípulos de doscientos infantes pesados, y cada manípulo, dividido en dos centurias. Asignó un emblema a la legión, el *aquila* de plata, que supuso convertir a la legión en un cuerpo con espíritu colectivo y una continuidad de tradición.

La reforma de Mario alcanzó también al equipamiento militar. Los soldados llevaban, además de una lanza y un escudo largo, una serie de elementos: una sierra, un cesto, un zapapico, un hacha, una tira de cuero y un gancho. Esta impedimenta se ataba a una pértiga larga. Los soldados eran así llamados *mulus Marianus*. La infantería pesada era una unidad con la doble misión de combatir y de hacer obras de ingeniería civil, en un *campamento en marcha*. A medida que avanzaba, la legión iba edificando sus propias fortificaciones y construyendo sus propias vías de comunicaciones: carreteras, canales y murallas, que una vez construidas, mejoraban su velocidad de desplazamiento y sus capacidades de penetración y propiciaban el cobro de impuestos y la recluta militar de tropas auxiliares y legionarias. Esto constituyó la base de la economía legionaria, que junto a la constitución de una clase gobernante universal, fueron de acuerdo con Mann, los dos pilares del Imperio Romano (de dominación primero y territorial después) desde el 100 a.C. hasta 200 d.C. o incluso 350 d.C.¹⁸

18 Mann, M., Las fuentes del poder social, Alianza, Madrid, 1991, Tomo 1.

Las reformas de César

Las reformas de César importaron la profesionalización de las tropas auxiliares (recordemos que los *socii* itálicos, integraban las legiones desde el 89 a.C). Aparece la utilización masiva y esencial de la caballería y una uniformación de las tropas auxiliares de infantería .Los *auxilia* imperiales son organizados en cohortes de infantería y alas de caballería. Con esta reforma quedan sistematizados los dos elementos esenciales del ejército profesional y permanente de la época imperial: el legionario, dotado de ciudadanía romana, y el soldado auxiliar, procedente de los territorios incluidos en el Imperio y *peregrinus*, no ciudadano, que podía lograr el derecho de ciudadanía tras un servicio de 25 o 30 años.

Bibliografía:

- Martínez Pinna, J.** :(1989) *La Roma primitiva*, Akal, Madrid.
- Milia, M. L., Lizárraga, C.** (S.d.E.) *La Roma primitiva*.
- Duplá, A.**, (2003) *La república romana arcaica (509-264 a.C.)*, Síntesis, Madrid.
- Alföldy, G.**, (1987) *Historia social de Roma*, Alianza, Madrid.
- Roldán, J. M.** (1990): *Instituciones políticas de la República Romana*, Akal, Madrid.
- Duplá, A.** (1998): “El apogeo de la “Constitución” romana”. Pp. 37-52. En: Bitarte: Revista cuatrimestral de humanidades, Nº. 14 (ABR).
- Bravo, G.** (1998): *Historia de la Roma antigua*, Alianza, Madrid.
- López Barja de Quiroga, P. M. y Lomas Salmonte, F. J.** (2004): *Historia de Roma*, Madrid, Akal.
- Mann, M.** (1991): *Las fuentes del poder social*, Alianza, Madrid.
- J.M.Roldán Hervás** (1996): *El ejército de la República romana*, Arco Libros,S.L.,Madrid.
- Polibio** (2007): *Historias* (Traducción y notas Manuel Balasch Recort), Madrid, Gredos. Libro VI.

La vida cotidiana de las mujeres griegas en la Atenas clásica y su representación en el teatro antiguo: una visión desde la nueva historia cultural

YANELA ARACELI PEREYRA

yane.ara.pereyra.8@gmail.com

Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Facultad de Filosofía y Letras

Resumen

El presente trabajo es una primera aproximación al estudio de la vida cotidiana de las mujeres griegas en la Atenas clásica (500-323 a. C.), a través de su representación literaria en el teatro antiguo en las obras de Ésquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes, desde la visión de la nueva historia cultural. El mismo se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación de SeCTyPLa *Metodología de la Historia en la Nueva Historia Cultural*, 2016-2018 (06/G733), el cual es la continuación del proyecto de SeCTyP *Una visión integradora de La Nueva Historia Cultural desde el análisis bibliográfico de estudio de casos, 2013-2015*, ambos dirigidos por la Prof. Adriana Aida García y codirigidos por la Prof. Leonora Hernández de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Si bien previamente se han estudiado temas referentes al rol femenino en obras dramáticas del Teatro Griego Antiguo aún no se ha sistematizado desde la Nueva Historia Cultural un eje de investigación acerca del papel que cumplieron las mujeres de la Grecia Clásica durante el período de 500 – 323 a. C., según el corpus documental de las obras literarias de Ésquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes.

Palabras clave: vida cotidiana/mujeres griegas/Atenas clásica/nueva historia cultural/Ésquilo/Sófocles/Eurípides/Aristófanes

Consideraciones previas

La nueva historia cultural permite analizar, en este caso, la vida cotidiana de las mujeres helénicas y sus roles desde otra perspectiva, siguiendo los principios de sujeto individual, mentalidades, género, subalternidad, contextualismo y, fundamentalmente, la noción de vida cotidiana. Asimismo, se toman las obras de referencia a B. Ardesi de Tarantuviez, *La mujer en la antigüedad clásica* (1992); S. B. Pomeroy, *Diosas, Rameras, Esposas y Esclavas: Mujeres en la Antigüedad Clásica* (1990) y C. Seltman, *La Mujer en la Antigüedad* (1965). Siguiendo los criterios de estos autores con respecto a la selección de las tragedias y comedias que representan arquetipos femeninos fundamentales, se decide desarrollar las figuras de *Las Suplicantes* (Ésquilo), *Antígona* (Sófocles), Fedra de *Hipólito* (Eurípides) y *Lisístrata* (Aristófanes), como también el estatus que detentaban en la sociedad ateniense. De esta manera se pretende hallaren estas tragedias y comedias el rol femenino activo y preponderante en la toma de decisiones de la vida cotidiana frente a las desavenencias coyunturales de esa época tan compleja. Empero, el dilema reside en la siguiente pregunta: ¿pueden estas obras literarias ser un espejo fidedigno de la realidad, o son solamente estereotipos idealizados de mujeres heroicas cuya apreciación procede de la visión de los hombres de la época? Las mujeres coetáneas a los poetas ¿tenían voz propia? He aquí nuestro desafío.

Contexto político-social de Atenas durante los siglos V – IV a. C.

La historia de la Antigua Grecia puede subdividirse en distintas etapas cronológicas, desde sus tiempos prístinos hasta el advenimiento del poder romano sobre la totalidad de la Hélade. Las mismas son: Período Minoico, Período Micénico, Período Oscuro, Período Arcaico, Período Clásico y Período Helenístico. De todos ellos, el Período Clásico –500 – 323 a. C.¹— será el abordado en el presente trabajo. Su razón de ser estriba en que en dicha etapa acaecieron múltiples fenómenos que signaron la historia de los griegos antiguos, como también la historia de la civilización occidental y su legado a toda la humanidad.

Asimismo, el siglo V a. C. en Grecia estuvo marcado en su comienzo por las Guerras Médicas (492 – 478 a. C.) y en su segunda mitad por las Guerras del Peloponeso (431-404 a. C.). Por su parte, la Edad Clásica en Atenas significó el esplendor

1 El fin de la Edad Clásica da inicio al Helenismo, tras la muerte de Alejandro Magno —Alejandro III de Macedonia— en el año 323 a. C.

dor de la filosofía, las artes, la literatura, la historia —con Heródoto, Tucídides y Jenofonte—, el teatro, la sofística y el florecimiento de la democracia durante el arcontado de Pericles (469 a. C.- 429 a. C.). Luego del triunfo de las πόλεις sobre el Imperio Aqueménida en Salamina (480 a. C.), Atenas lideró la Liga Délico-Ática durante gran parte de la centuria y fue capital cultural y económica de la Hélade.

Empero, las Guerras del Peloponeso contra Esparta significaron el advenimiento de la supremacía de esta última, como también de la inestabilidad política en el Ática, situación caótica que se evidenció en la transición de un sistema democrático a uno tiránico, para luego restaurarse la democracia y diferenciarse significativamente de la de antaño. De esta manera, los poetas dramáticos a los que se alude en este trabajo son testigos de distintos momentos de la Época Clásica: Ésquilo durante las Guerras Médicas, Sófocles en el apogeo de la Edad de Oro de Pericles, Eurípides y Aristófanes en el contexto de las Guerras del Peloponeso y la democracia restaurada tras la Tiranía de los Treinta.

El hecho de que el teatro de aquella época representase una forma democrática de expresar ideas, como también de cuestionar las circunstancias sociopolíticas del momento y las tradiciones pasadas, se podría conjeturar que las mujeres que vivieron en esa *ἰσονομία*² tuvieron su representación en el drama como sujetos activos y fueron consideradas de igual derecho que los hombres. Pero, ¿acaso lo que se plasmó en las obras de Ésquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes —entre otros— tuvo su asidero con la realidad de la sociedad ateniense? Para muchos lectores de las mismas, la respuesta quizás sea afirmativa, pero para quienes pretendemos acercarnos a la historia a través del análisis de distintas fuentes de aquella época es preciso que hagamos un intento de empatía para interpretar las mentalidades del Período Clásico.

La vida cotidiana de las mujeres en el teatro griego antiguo desde la nueva historia cultural

Cabe recordar que las tragedias y las comedias fueron y son obras de literatura, que muchas de ellas se basaron en mitos de antaño pero con nuevos matices. Para aseverar que las mismas representan el verdadero imaginario social de la época es menester recurrir a otras fuentes que puedan fundamentarlo, tales como epigramas u otros testimonios escritos de personas de aquel momento, tanto de hombres co-

² La isonomía puede traducirse como repartición por igual, igualdad de derechos, igualdad política, democracia (Pabón Suárez de Urbina, 1967).

mo de mujeres. Por consiguiente, si solamente se tienen en cuenta las opiniones de pensadores masculinos del Período Clásico no se puede concluir que esa sea la única verdad, sin tener presente el pensamiento femenino de ellas, desde ellas mismas y hacia las mujeres de otras regiones del Ática y de más allá de las fronteras.

El contextualismo es un principio clave en la Nueva Historia Cultural, dentro del “giro lingüístico” que se gestó en la década de 1980, en el marco de la deconstrucción de la historia. El mismo versa sobre la noción individualizada del contexto, dependiendo en el momento histórico en que se manifiesta, de manera que estudia al sujeto en su contexto temporal desde su propia visión del mundo que lo rodea. Esto es, partiendo desde el individuo delimitado por su condición socioeconómica, su etnia, su género³, su lenguaje, los imaginarios de su época, entre otros factores. De esta manera se contextualizan instituciones y culturas conforme a sus tópicos geográficos y cronológicos (Aurell & Burke, 2013). Por consiguiente, el estudio de la vida cotidiana de las mujeres que vivieron durante la Atenas Clásica debe replantearse desde la perspectiva que ellas mismas tuvieron de sí mismas, lo cual es una tarea de significativa complejidad si se buscan testimonios de aquel contexto en las que prevalecen las emitidas por hombres. Sin embargo, de acuerdo a la temática que concierne al presente trabajo, se tratarán algunos ejemplos de figuras femeninas en las obras clásicas del drama antiguo.

Por otra parte, hay que recordar que las mujeres en tanto sujeto colectivo y portadoras de roles activos y preponderantes en la cotidianeidad —tal como se puede apreciar en las obras dramáticas— no contaban con los mismos derechos que los hombres; esto es, la igualdad para decidir sobre asuntos públicos, deliberar en las instituciones, entre otras cuestiones. Eran sujetos subalternos de la vida cotidiana y sin voz ante la sociedad. Quizás esto tenga que ver con la necesidad de la mujer en la construcción de su familia a través de un matrimonio legítimo que legara ciudadanos⁴ a la sociedad, desde el seno del οἶκος hacia la vida de la πόλις (Ardesi de Tarantuviez, 1992). No obstante, de acuerdo al contexto social y político en el que se representan en la tragedia y en la comedia, probablemente supieron actuar frente a esas desavenencias desempeñando el rol masculino vacante por las Guerras del Peloponeso (431 – 404 a. C.), la partida de atenienses a Sicilia (415 a. C.) y la ocupación espartana de Decelia (411 a. C.), factores que condicionaron que las mujeres

3 Si bien esta categoría se plantea en este trabajo, no se desarrolla desde el Enfoque de Género, puesto que partimos desde la Nueva Historia Cultural como una primera aproximación al estudio de la vida cotidiana de las mujeres de la Época Clásica.

4 Es necesario aclarar que, entre otras cuestiones, el ciudadano era quien nacía de madre y de padre atenienses. Los πολῖται convivían en la sociedad junto a metecos —extranjeros— y esclavos.

abandonaran su retiro y se dedicaran a actuar en tareas antes delegadas a los hombres (Pomeroy, 1990).

En relación con el contextualismo, el sujeto femenino subalterno y la vida cotidiana se encuentra la noción de mentalidad, es decir, el imaginario colectivo que comparten los individuos de una determinada época histórica. En nuestro caso, la mentalidad del πολίτης ateniense del Período Clásico estaba atravesada por las ideas y la filosofía de aquel entonces, en el contexto de la democracia y la expresión del teatro. Entonces, dicha mentalidad y su correlación en la vida cotidiana, ¿podría reflejarse en la literatura dramática? Es preciso argüir que las mujeres en esta época no tenían voz. Por consiguiente, la interpretación de su accionar procede de hombres —en este caso Ésquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes— que, probablemente, expresaban la mentalidad del contexto. Si existieron voces femeninas que reflexionaran sobre sí mismas y sobre las mujeres de otras regiones, no lo sabemos, pues solamente conocemos que estas obras dramáticas fueron escritas por hombres.

Es por ello que consideramos como referentes la selección de personajes femeninos arquetípicos que plantean B. Ardesi de Tarantuviez —*La mujer en la antigüedad clásica* (1992) —; S. B. Pomeroy —*Diosas, Rameras, Esposas y Esclavas: Mujeres en la Antigüedad Clásica* (1990) — y C. Seltman, —*La Mujer en la Antigüedad* (1965). Estas son *Las Suplicantes* (Ésquilo), *Antígona* (Sófocles), *Fedra de Hipólito* (Eurípides) y *Lisístrata* (Aristófanes).

1. Las mujeres en Ésquilo

Hacia finales del siglo VI a. C. y la primera mitad del siglo V a. C. vivió Ésquilo —Αἰσχύλος— entre los años 525 y 456 a. C. De sus siete tragedias conservadas⁵ nos interesa destacar *Las Suplicantes* (Ἰκέτιδες), representada aproximadamente hacia el año 490 a. C. como primera parte de una trilogía en la cual era sucedida por *Los Egipcios*, *Las Danaides* y el drama satírico *Amimone*. La elección de esta tragedia estriba en la acción directriz que tienen las mujeres protagonistas, en contraste con otras mujeres⁶ que aparecen en las demás obras.

5 Las mismas son *Los Persas*, *Los Siete Contra Tebas*, *Las Suplicantes*, *Agamenón*, *Las Coéforas*, *Las Euménides* y *Prometeo Encadenado*.

6 Se sugiere consultar *Agamenón* de Ésquilo, tragedia en la cual hay mujeres cuyas acciones fueron decisivas. Tales son los ejemplos de Clitemnestra y de Casandra en, en donde la primera asesina a su esposo y la segunda predice su asesinato y el del soberano, a manos de Clitemnestra. En la *Odisea* de Homero fue Egisto quien asesinó a Agamenón, pero en la versión de Ésquilo fue su propia esposa.

Las Suplicantes son las cincuenta jóvenes hijas de Dánao que de modo simbólico son personificadas por doce coreutas. Por medio de la guía de su padre llegan a un sitio cercano a Argos, escapando de Egipto porque se rehúsan a unirse en matrimonio con los cincuenta hijos de este, que a su vez son primos suyos por filiación paterna. Cuando regresan a su ciudad natal se encomiendan a Zeus protector de los suplicantesrecurren al rey de Argos, Pelasgo, para que les ofrezca su auxilio. Este decide socorrerlas tras la decisión del pueblo, y posteriormente se enfrenta a las hordas egipcias que las persiguen para desposarlas forzosamente. Finalmente, las Danaides una vez despojadas del terror manifiestan su gratitud.

Asimismo, ya en las primeras páginas se evidencia una noción férrea de la posición de las jóvenes contra la voluntad impuesta por los hombres que pretenden unirse a ellas: “Y al enjambre soberbio de machos, vástagos de Egipto, arrojadlo al ponto con su nave de remos ligeros antes de que ponga su pie sobre esta ribera de la tierra firme”⁷ (*Las Suplicantes*, 30). Y más adelante: “Pues los hijos de Egipto, insoportables por su soberbia masculina, a mí, la fugitiva, me vienen persiguiendo a la carrera con gritos delirantes y quieren capturarme por la fuerza (...)” (815 - 820).

Como contrapartida, Ésquilo también pone de manifiesto la postura masculina en torno a la decisión de las féminas, a través del heraldo portavoz de los egipcios: “Tú subirás a la barca pronto, quieras o no quieras, y partirás sufriendo violencia, incluso fuerte violencia. Tú vas a caminar, pues vas a padecer innumerables males y desgracias” (860 - 865). Y luego: “No sentimos temor respetuoso de llevaros a ras-tras del cabello” (880 - 885). No obstante, debe aclararse que los hombres que Ésquilo coloca con actitudes denigrantes respecto a las mujeres son los egipcios, puesto que el rey Pelasgo las defiende hasta el final, arguyendo que: “esta es la decisión que la ciudad ha tomado con voto unánime del pueblo: jamás entregar, cediendo a violencia, a esta comitiva de mujeres (...)” (940 - 945).

Por último, en la antístrofa 4^a se evidencia el regocijo de las muchachas tras la ardua lucha que emprendieron para negarse a la imposición masculina:

“¡Y que otorgue el triunfo a las mujeres! Acepto lo mejor dentro de lo malo y dos tercios del bien, y que a mí la justicia acompañe la justicia, de acuerdo con mis súplicas, mediante los recursos salvadores procedentes de la divinidad” (1069 - 1073).

A pesar de la victoria obtenida por el liderazgo de las Danaides conforme a su voluntad, cabe aclarar que si bien aquí se hace presente un rol activo del género femenino frente a la dominación física y espiritual masculina, posiblemente está inspirado en modelos de mujeres re-

⁷ Ésquilo, *Tragedias*, 2015.

ales de la Atenas Clásica y no en mitos de la Edad de Bronce⁸, lo cual explicaría una relación directa entre las mujeres reales de la vida cotidiana y las heroínas de estas obras (Pomeroy, 1990), aunque éstas no bastan para reconstruir la mentalidad de la época en su totalidad.

2. Las mujeres en Sófocles

Coetáneo al esplendor de la Atenas de Pericles y de su declive a finales de la centuria, Sófocles — Σοφοκλῆς— vivió entre los años 496 y 406 a. C. De sus siete obras conservadas⁹ se tratará de explicar brevemente la figura de Antígona en su tragedia homónima. La decisión de esta elección reside en la actitud de esta mujer protagonista, un papel activo frente a la actitud pasiva de su hermana Ismene, en donde se evidencian dos personalidades femeninas distintas en una misma época. Este recorte tiene como referentes a las interpretaciones de los autores previamente referenciados¹⁰.

Antígona —Ἀντιγόνη— fue representada hacia el 442/ 441 a. C., ubicada en la parte final de *Los Siete Sobre Tebas* de Ésquilo y en el mismo marco geográfico de dicha obra. Antígona es hermana de Ismene, Eteocles y Polinices, todos hijos de Edipo y Yocasta pero criados por su tío materno Creonte. Éste, soberano, emitió un bando en el que determina que tras la muerte, Eteocles sea sepultado con todos los honores por haber defendido a su patria, mientras que Polinices permanezca insepulto. También estipula que se lapidará a quien transgreda la norma. Es en esta situación en la que actúa Antígona, quien le otorga una sepultura digna a su hermano fallecido Polinices, obedeciendo a su propio deber y oponiéndose a la ley humana que pregonaba Creonte. Frente a su falta, Antígona es condenada al cautiverio hasta que su tío se arrepiente. Esta decisión fue tardía, puesto que cuando Creonte fue a liberarla, Antígona ya se había suicidado. Acto seguido, también lo hace su esposo Hemón y, por último, la madre de éste y esposa de Creonte, Eurídice.

Es muy significativa la valentía de Antígona de atreverse a desobedecer una ley dictada por los humanos, confiando en sus propias convicciones de brindarle la misma sepultura a ambos hermanos y así actuar por su propia cuenta. Empero, su

8 Sara Pomeroy cita como autores que sostienen esta teoría a: A. W. Gomme en *The Position of Women in Athens in the Fifth and Fourth Centuries B. C.*; M. Hadas, en *Observations on Athenian Women*; H. D. F. Kitto, en *The Greeks* (pp. 219 – 236); Richter, en *The Position of Women in Classical Athens*; por último, C. Seltman, en *The Status of Women in Athens*.

9 Sus tragedias son *Áyax*, *Antígona*, *Edipo Rey*, *Edipo en Colona*, *Electra*, *Filoctetes* y *las Traquinias*.

10 Ardesi de Tarantuviez, (1992); Pomeroy, (1990) y Seltman, (1965).

nefasta decisión trajo como consecuencias su desgracia, la de su esposo y la de su suegra.

Creonte: —Eh, tú, la que inclina la cabeza hacia el suelo, ¿confirmas o niegas haberlo hecho?

Antígona. — Digo que lo he hecho y no lo niego.

Creonte. — (Al guardián.) Tú puedes marcharte adonde quieras, libre, fuera de la gravosa culpa. (A Antígona de nuevo.) Y tú dime sin extenderte, sino brevemente, ¿sabías que había sido decretado por un edicto que no se podía hacer esto?

Antígona. — Lo sabía. ¿Cómo no iba a saberlo? Era manifiesto.

(Sófocles, *Antígona*, 441-448)

Por su parte, es notable la postura de Antígona en oposición de la actitud pasiva de Ismene. Su hermana salvó su vida, acatando lo que correspondía de acuerdo a las leyes humanas, como también demostró que entendía su condición de mujer inferior a la de los hombres:

Ismene. — (...)“Es preciso que consideremos, primero, que somos mujeres, no hechas para luchar contra los hombres, y, después, que nos mandan los que tienen más poder, de suerte que tenemos que obedecer en esto y en cosas aún más dolorosas que éstas. Yo por mi parte, pidiendo a los de abajo que tengan indulgencia, obedeceré porque me siento coaccionada a ello. Pues el obrar por encima de nuestras posibilidades no tiene ningún sentido” (*Antígona*, 61-68).

No obstante, la visión sobre la mujer que se representa a través de las figuras de Antígona y de Ismene no deja de ser masculina, puesto que las mujeres de aquel entonces no tenían voz y, en este caso, Sófocles hace su apreciación que probablemente responde a la mentalidad del contexto. Es por ello que cabe aducir que las mujeres permanecían en un estatus inferior al de los hombres (Seltman, 1965).

3. Las mujeres en Eurípides

El tercer gran exponente de la tragedia clásica fue Eurípides —Εὐριπίδης—, quien vivió entre los años 480 y 406 a. C. Este poeta escribió muchas obras dramáticas¹¹ en las cuales la mujer cumple roles fundamentales para el desarrollo de las

11 Se sugiere consultar otras obras de Eurípides que hagan mención a mujeres significativas en el desarrollo de la tragedia: *Alceste*, *Medea*, *Andrómaca*, *Ifigenia en Áulide*, *Ifigenia entre los Tauros*. Para el análisis de Ifigenia, manifestado en estas dos últimas, se recomienda consultar el artículo de Anna

tramas. Asimismo, en este apartado se analiza la figura de Fedra en la tragedia de Hipólito Coronado —Ἰππόλυτος Στεφανηφόρος. La selección de esta obra se basa, además de los autores previamente citados, en la referencia de R. Cantarella en *La Literatura Griega Antigua* (1971), quien considera a Fedra, Alceste y Medea “la gran tríada de creaciones femeninas de Eurípides” (Cantarella, 1971, pág. 286).

En esta tragedia, Hipólito es un hombre nacido de la unión entre el héroe ateniense Teseo y la amazona Hipólita. El protagonista se mantuvo casto, por honor a la diosa Artemisa, pero que a su vez simboliza el accionar intelectual y calculado regulado por la medida y la razón. Por su parte, Fedra representa a la mujer que se enamora completamente de Hipólito y que por culpa de su ferviente pasión, guiada por el numen de Afrodita, finalmente se consume. Ambos lidian en la eterna contienda entre la ὕβρις y la σωφροσύνη. La historia de Hipólito y Fedra significa “esa lucha desesperada de la razón contra la pasión, la rebelión del alma contra la opresión de la moral convencional, el derecho de la mujer a su amor, por el que morirá al no poder vivirlo, hace de Fedra una mujer con solamente nueva, sino eterna” (Cantarella, 1971). A propósito de esto, Eurípides expresa por voz de Hipólito una frase agresiva hacia todas las mujeres, al parecer a partir de la locura o μωρία de Fedra (Nápoli, 2001) entendida como ‘locura amorosa’. He aquí esta referencia entre los versos 616 y 625 de *Hipólito*:

“Oh Zeus, ¿Por qué te llevaste a la luz de sol para los hombres ese metal de falsa ley, las mujeres? Si deseabas sembrar la raza humana, no debías haber recurrido a las mujeres para ello, sino que los mortales, depositando en los templos ofrendas de oro, hierro o cierto peso de bronce, debían haber comprado la simiente de los hijos, cada uno en proporción a su ofrenda y vivir en casa libres de mujeres”.

(Eurípides, *Tragedias*, 2015)

Y luego añade su sentencia: “He aquí la evidencia de que la mujer es un gran mal”, haciendo alusión a todo el género femenino y justifica por esta razón, el hecho de que los hombres se despojen de sus hijas mediante la dote, como también vitupera a su propia nodriza delante de él. También expresa que las mujeres deberían permanecer en la nulidad dentro de la familia, todo esto entre los versos 625 y 665. Al final de todo este pasaje, da su embestida final al afirmar: “¡Así muráis Nunca me hartaré de odiar a las mujeres

Beltrametti en *Ifigenia e le altre Archetipi greci del sacrificio femminile o degli incerti confini tra sacrificio, oblazione eroica e crimine politico nella cultura ateniese del V secolo* (2008), de la Universidad de Firenze. Disponible en: <http://www.fupress.net/index.php/sdd/article/view/2812/2502> (Acceso 19 de abril de 2017).

(...) o que se me permita seguir insultándolas siempre!” (665 - 670). Como contrapartida, la enamorada Fedra, consumida por su pasión inconclusa y su cruel desdicha, rechazada por su eterno amado exclama en esta antístrofa:

“¡Oh desgraciado e infortunado destino de las mujeres! ¿Qué palabras o recursos tenemos para, completamente abatidas como estamos, liberarnos del nudo de las acusaciones? Hemos encontrado el castigo, ¡oh tierra y luz! ¿Por dónde podré escapar a mi destino? ¿Cómo ocultaré mi desgracia, amigas? ¿Qué dios podría venir en mi ayuda o qué mortal podría ser cómplice o aliado de mis acciones injustas? El sufrimiento que se abate sobre mí me lleva por un camino infranqueable al límite de la vida. Soy la más desgraciada de las mujeres.” (670 - 680)

En virtud de lo anteriormente expuesto, podría considerarse a Eurípides como un autor que escribió en contra de las mujeres, por su alusión a féminas agresivas en las figuras de Fedra, Medea, y Andrómaca y los coros compasivos que obedecen al poeta, como así también a la visión de los hombres sobre ellas, ejemplificado en el personaje Hipólito; empero, el poeta quizás pretendió representar a mujeres fuertes, triunfantes, egoístas de una manera sutil, en función de lo que él conocía de las mujeres reales de su vida cotidiana (Pomeroy, 1990). No obstante, no contamos con la otra mitad del relato, puesto que carecemos de fuentes que expresen la voz femenina en torno a estas cuestiones. Tampoco sabemos qué opinaron las mujeres coetáneas a Eurípides, si se vieron ultrajadas frente a estas sentencias que, en nuestros tiempos actuales, podrían perfectamente tildarse de machistas y misóginas. Se conoce, también por voz masculina, una crítica hecha por Aristófanes hacia el mismo Eurípides, en su comedia “Las Tesmoforias”, poeta del que se hablará más adelante.

4. Las mujeres en Aristófanes

El gran representante de la comedia antigua¹² fue indudablemente Aristófanes –Ἀριστοφάνης–, poeta que vivió entre 444 y 385 a. C. El contexto histórico del cual fue testigo tuvo que ver con la Atenas imbuida por la στάσις originada por las Guerras del Peloponeso y el advenimiento de la democracia restaurada. Sus comedias fueron la sátira a la época, haciendo alusión a los diferentes aspectos de la πόλις y a toda la sociedad, en la cual las mujeres no fueron su excepción. Asimismo, no debe

12 No confundir con la comedia nueva, posterior a la antigua, cuyos representantes fueron Menandro y Filípides, entre otros.

considerarse que ellas fueron el único blanco de su arremetida, puesto que el cómico se encargó de burlarse de todos, hasta del mismo Sócrates. En este apartado se analiza la figura de Lisístrata, si bien las mujeres llevan la delantera en otras obras¹³.

Lisístrata —Λυσιστράτη— fue representada hacia el año 411 a. C., y versa sobre su protagonista, personaje homónimo, quien decide ponerle fin a la guerra. El trasfondo es la reconciliación y alianza entre Esparta y los persas en contra de Atenas, en el contexto de las Guerras del Peloponeso (431 – 404 a. C.). Lisístrata encarna a una mujer decida, atrevida y con un particular don de mando. Su nombre quiere decir ‘la que disuelve los ejércitos’ (Cantarella, 1971), denominación muy acertada conforme al desarrollo del personaje a lo largo de la comedia. Ella convoca a algunas ciudadanas de Atenas, como también a algunas representantes de las πόλεις beligerantes, Esparta, Beocia y Corinto, con el propósito de que los hombres declaren la paz y de este modo concluya la interminable contienda. El motivo que pudiese alcanzar dicho fin, según Lisístrata, debería ser el rehusarse a mantener relaciones conyugales con sus esposos, es decir, una huelga sexual. De esta manera, las mujeres reunidas realizan su juramento en donde la protagonista implora su mandato y las demás van repitiendo y aceptando el trato:

Lisístrata. —Si no te toca, no, por Afrodita. Y ahora poned todas la mano sobre la copa, Lampito, y que una en nombre de todas repita lo que yo digo. Vosotras lo juraréis y lo mantendréis: «Ningún amante ni marido (...) en casa pasaré la vida castamente (...) vestida de azafrán y bien arreglada (...) nunca cederé voluntariamente a él (...) y si me obligara por la fuerza, contra mi voluntad (...) me entregaré de mala gana y no me apretaré contra él (...) Si mantengo todo eso, beberé de aquí y si lo incumplo... ¡que la copa se llene de agua! (...)

Todas. —¡Lo juramos por Zeus!

(*Lisístrata*, 210 - 240)

Y al concluir la comedia, se cumple el cometido de las mujeres. Es una victoria sobre los hombres, ya sean sus esposos o amantes, ya sean todos los hombres de la época. Empero, al igual que sucede con los casos de Ésquilo, Sófocles y Eurípides, se continúa interpretando la mentalidad ateniense de aquel entonces sobre las mujeres, desde la visión masculina, imposible para reconstruir la verdadera vida cotidiana.

13 Se recomienda consultar las comedias *Las Tesmoforias* —en donde las mujeres se vengan de Eurípides por su lapidación en sus tragedias y deciden condenarlo a muerte— y *Las Mujeres de la Asamblea* —ellas logran acceder al gobierno completo de la πόλις, lideradas por Proxágora— que no se analizan en el presente trabajo pero podría seguir investigándose en posteriores.

Consideraciones Finales

En esta primera aproximación al estudio de la vida cotidiana de las mujeres griegas antiguas del Período Clásico, se ha intentado acercar a algunas obras de Ésquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes desde el análisis de la Nueva Historia Cultural, obras en las que se evidencia la presencia de determinados arquetipos femeninos con un rol preponderante y decisivo. Esto tiene que ver con la búsqueda de testimonios históricos que aseveren fuentes fidedignas para reconstruir esa vida cotidiana de aquel contexto cronológico, en el esfuerzo de reconstruir consiguientemente la mentalidad de la época. Esa mentalidad, la visión que se tenía de las mujeres en la cotidianeidad helena clásica, no se puede reconstruir plenamente a partir de la lectura de dichas obras literarias, puesto que al fin y al cabo, siguen siendo manifestaciones masculinas en torno a las mujeres.

Esto no significa que lo que escribieron aquellos poetas no explique en cierta medida la mentalidad del momento sobre las mujeres, una mentalidad que no las consideraba como sujetos capaces de ejercer roles tan significativos como los que se plasman en la tragedia y en la comedia. Empero, carecemos de otras fuentes primarias, como podría ser el caso de epigramas u otros textos, que den cuenta del imaginario colectivo femenino desde la postura de mujeres en primera persona, lo que podría explicar su voz desde sí mismas y hacia ellas mismas en función del contextualismo de la Nueva Historia Cultural.

Lo que se ha desarrollado a lo largo de este trabajo abre las posibilidades de continuar su investigación, con vistas a líneas futuras relacionadas a los temas de los que se trataron. Dichas líneas, posiblemente podrían analizar la vida cotidiana de las mujeres del Período Clásico en función de la interpretación solamente de las tragedias, mientras que también se podría abordar desde el estudio propio de las comedias, incluyendo otras obras que no se explicitaron en esta primera aproximación. Por su parte, este estudio podría analizarse exhaustivamente desde el Enfoque de Género para una aproximación más adecuada a la historia y a la vida cotidiana de las mujeres, a partir de distintas perspectivas teóricas y metodológicas.

Fuentes y Bibliografía

a). Fuentes

Aristófanes. (2007). *Comedias*. Barcelona, Gredos.

Ésquilo. (2015). *Tragedias*. Madrid, Gredos.

Eurípides. (2015). *Tragedias*. Madrid, Gredos.

Sófocles. (2015). *Tragedias*. Madrid, Gredos.

b). Bibliografía

Aguilar, Fernando (2010). “El Contextualismo Radical de Jean-Claude Passeron”. En: *Revista Española de Sociología* N° 14, (F. E. Sociología, Ed.) 111-118.

Ardesi de Tarantuviez, Beatriz (1991). “La tragedia ática en el ambiente político y social de su tiempo”. En: *Revista de Historia Universal* N° 4. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 59-86.

——— (1992). *La mujer en la antigüedad clásica*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Aries, Philippe y Duby, Georges (1992). *Historia de la vida privada*. Madrid, Taurus.

Aróstegui, Julio (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica.

Bistué, María Belén (2000). *La oposición mujer -hombre en la caracterización de los personajes femeninos de Lisístrata*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Burke, Peter (1994). *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona, Gedisa.

Burke, Peter, ed. (1994). *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza.

Cantarella, Raffaele (1971). *La literatura griega clásica*. Buenos Aires, Losada.

Chartier, Roger (1996). *El Mundo como Representación. Estudios sobre historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa.

Donaldson, James (1907). *Woman: her Position and Influence in Ancient Greece and Rome, and among the Early Christians*. London, Longmans, Green & Co.

Duda, Marta (2001). “Las transformaciones de la historiografía postmoderna”. En: *Revista de Estudios Regionales* N° 24. Ciudad de Mendoza, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, 1-18.

Geertz, Clifford (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Grossberg, Lawrence (2009). “El Corazón de los Estudios Culturales: Contextualidad, Construccinismo y Complejidad”. En: *Tábula Rasa* N° 10, 13-48.

Hernández Sampieri, Roberto et al. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5° ed. Distrito Federal de México, McGraw-Hill.

- López de Hernández, Nelly** (1979). *Manual de historia y cultura de la Grecia antigua*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- (1986). *Historia y Política en el Pensamiento Griego*. Mendoza, Editorial del autor.
- Moradiellos, Enrique** (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*. Madrid, Siglo XXI.
- Nagy, Gregory** (2009). *Ancient Greek Elegy*. Oxford, Oxford University Press. Disponible en: http://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/3445995/Nagy_Elegy%20for%20DA%20SH%202009.12.17.pdf?sequence=2 (Acceso 9 de junio de 2017)
- Nápoli, Juan Tobías** (2001). “La ‘locura amorosa’ en Hipólito de Eurípides: análisis filosófico de la moría femenina”. En: *Synthesis* N° 8. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3018/pr.3018.pdf (Acceso 9 de junio de 2017), 87-104.
- Olábarri, Ignacio y Caspistegui, Francisco** (1996). *La nueva historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid, Complutense.
- Pabón Suárez de Urbina, José Manuel** (1967). *VOX: Diccionario Manual Griego-Español*. Barcelona, Biblograf.
- Pomeroy, Sarah** (1990). *Diosas, Rameras, Esposas y Esclavas: Mujeres en la Antigüedad Clásica*. (R. Lezcano Escudero, Trad.) Madrid, Akal Universitaria.
- Pró, Diego** (1971). *Temas y motivos del pensamiento griego*. Buenos Aires, Amancay.
- Restrepo Hernández, Iliana** (2008). *Trabajo comparativo entre dos comedias clásicas: Lisístrata de Aristófanes y El Anffitrión de Plauto*. Cartagena, Universidad Tecnológica de Bolívar. Disponible en: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1325886 (Acceso 9 de junio de 2017).
- Seltman, Charles Theodore** (1965). *La Mujer en la Antigüedad*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Stone, Lawrence** (1986). *El pasado y el presente*. Distrito Federal de México, Fondo de Cultura Económica de México.
- Voltes, Pedro** (1958). *El teatro griego: historia y antología*. Barcelona, Vergara.

Romanización entre los siglos I a.C al siglo II d.C. Limitaciones y ventajas de un concepto ambiguo

NICOLÁS I. SANSEVERINATTI

nicolas.sanseverinatti@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL

Resumen

Luego de la segunda guerra púnica (218-201 a.C) Roma vive un período de cambios que culminará en la transformación de su estructura social y del Estado; deviniendo en un proceso de crisis caracterizado por una gran conflictividad social, inestabilidad política, concentración económica y pérdida del corpus de costumbres ancestrales (*mos maiorum*) que terminará por agotar la República como marco institucional ordenador. Este proceso finalizará con el paso al Principado a finales del siglo I a.C caracterizado por una acumulación de cargos y honores en el “princeps”, representante de un poder cada vez más autocrático pero cubierto por un manto republicano al punto de que era vivido por muchos contemporáneos como la continuidad misma de la *Res publica*.

Es en este marco histórico donde nos situaremos para abordar al conjunto de interacciones que deriva en un juego dinámico de identidades que denominamos romanización. El presente trabajo pretende problematizar y poner en discusión esta categoría de análisis tan ambigua y multifacética, en la cual el término en sí mismo no alcanza a explicar la complejidad del proceso histórico al cual hace referencia. Para complementar el presente trabajo utilizamos fragmentos de las obras de Estrabón que nos instruyen sobre la problemática a tratar.

Palabras Clave: Romanización/ ciudades/élites locales

Contexto

“Estudiar la antigua Roma desde la perspectiva del siglo XXI es caminar por la cuerda floja, hacer equilibrios que requieren una imaginación muy particular (...) Si se mira a un lado, todo parece familiar, o puede manipularse para que lo parezca. Al otro lado de la cuerda de equilibrista, sin embargo, se encuentra un territorio completamente ajeno”.

Beard Mary

“La antigua Roma aun importa”

El país, 2015

Todo proceso se enmarca en una realidad histórica dada, este caso no es la excepción. Es de significativa importancia nombrarlo para comprender nuestro análisis. El recorte temporal que realizamos no es arbitrario, hemos tomado la división propuesta por Alföldy¹. De esta manera, el trabajo abarcaría el llamado “agotamiento de la República”, pensando en clave del cambio de estructura que opera a partir de la segunda guerra púnica, luego del siglo II a.C. Aquí es importante nombrar las tensiones que empiezan a surgir dentro de la misma clase senatorial en la cual la *nobilitas* cada vez se distancia más del resto de los senadores. Pensando en los estratos inferiores tenemos que nombrar la caída en la miseria y la proletarización de muchos campesinos luego de la segunda guerra púnica, como consecuencia de la gran destrucción que sufrió la península itálica, por ejemplo. La recuperación exigía capital y los hacendados hicieron lo posible para apropiarse de las tierras de los pequeños campesinos. Conflictos semejantes ocurrieron con los *socii* itálicos (devastados pero sin ciudadanía), entre los provinciales y los romanos y el peligro latente de los esclavos cada vez más importantes cualitativa y cuantitativamente. Frente a esto las tendencias reformadoras fracasaron, perfilándose cada vez más como único posible camino la violencia. Lo que acontecía detrás de estos acontecimientos era el total anacronismo del marco político republicano pensado, desde épocas arcaicas, para una ciudad-estado y no un imperio. Dicho proceso culminó con un cambio en el marco político pero no en la estructura social ni en la económica. Luego de violentas guerras civiles, podemos observar como Octaviano va ganando cada vez más poder en el Estado inaugurándose el principado. A partir de la ba-

1 Alföldy, G. (1987) “Historia Social de Roma” Capítulo 5: “El poder social en época del Principado”, Madrid, ed. Alianza. Pág. 131 – 132.

talla de Actium (30 a.C) el que luego sería Augusto va ganando una gran cantidad de títulos honoríficos: *princeps* (por acumulación de virtudes cívicas e influencias), *consensus universorum* (fundamento ético político que le daba el *imperium maius*, por encima de las demás magistraturas). En el año 27 a.C devuelve sus poderes al senado, este le da la *cura tutelae rei publicae* (protección y defensa del estado), además le da el título de *Augustus* (término de carácter sacral, el venerado, *augustus augurium*). A su vez, posee *autoritas* término arcaico para legitimar la nueva posición del *princeps* en el estado. El año 23 a.C, es considerado como el inicio del principado, Augusto rechaza el consulado que tenía desde el 32 a.C y el senado como compensación le concede la *Tribunicia potestas* de manera vitalicia (preeminencia total dentro de roma) y el *imperium proconsulae maius* en todo el imperio. Cuando no estaba en Roma seguía siendo la persona con más *imperium* sin que ningún otro magistrado pudiera desobedecerlo. Estos son los dos pilares con los que Augusto habría de gobernar, disfrazando de republicano algo que no es, ya que faltaban dos limitaciones esenciales republicanas: la colegialidad y la anualidad. Podemos simplificar las bases del poder de Augusto en: *imperator caesar Augustus*.

Romanización: ¿Utopía o realidad?

Una vez sintetizado de esta manera el contexto en el cual nos vamos a mover, podemos comenzar con el desarrollo. ¿Qué es romanización? ¿Hay una única definición? Retomando a López Barja de Quiroga (2009: 301) creo conveniente pensar que este término designa demasiadas cosas, es demasiado ambiguo y puede utilizarse incluso para designar cambios completamente superficiales como el uso de ciertos tipos de cerámica. Saller (1991: 229) nos dice que incluye la cultura e instituciones romanas. Aquí ya tenemos un inconveniente. ¿Podemos hablar de una cultura romana “pura”? Claramente no, pero no creo que sea un problema de Roma, creo que no se puede pensar en una cultura totalmente original y única. Estas van surgiendo del contacto y del intercambio. Roma se alimentó de varias tradiciones, como la etrusca, pero sobre todo la griega a la cual los mismos estratos superiores romanos nunca le negaron su superioridad. Por ejemplo, los historiadores romanos eran imitadores de los griegos y se limitaban a traducirlos. Entonces, ¿Es mejor hablar de grecoromanización? Pienso que aun así sigue siendo demasiado acotado. El proceso es amplio en sí mismo como para reducirlo y constreñirlo en pocas palabras.

Continuando, creo que si bien no tiene una definición única y precisa, podemos dar algunas claves importantes para pensar acerca de qué es romanización. Debemos pensar a la expresión como una categoría de análisis, es decir como un vehículo para hacer el recorrido de un proceso. Este es un término central: proceso que es, a su vez, muy complejo. A ojos de Florencia Lacorte (2016), la romanización es un conjunto de operaciones que derivó en un juego de identidades, múltiples, cambiantes y que interfieren entre sí. Considero a esta, como una aproximación muy acertada sobre el término. Nos permite pensar no en clave de imposición sino de contacto, encontrando desde conflictos y tensiones hasta consonancias y apoyos con el mismo estado romano. Proceso que no se dio de igual manera en todos lados y que presenta diferencias tan acuciantes que se nos podría hasta dificultar denominarlas bajo una misma categoría. En este “juego de identidades” podemos apreciar dos “aristas”, una cultural y una política. Ambas están muy relacionadas entre sí, siendo indisociables para otros fines que no sean analíticos. La absorción de las elites locales por la administración imperial permitió que estas pudieran conservar sus lugares de poder local, a cambio, debían aceptar “romanizarse”, en cuanto a aspectos culturales. Pensando en términos de Mann es el paso de un imperio de dominación a un imperio territorial. Cotejándolo con López Barja de Quiroga que retoma a Doyle, podemos hablar de “umbral augusteo” (2009: 289) para referirnos a aquellos imperios en los que se ha podido construir una administración directa de las provincias, gracias al cual ha disminuido la importancia del factor militar en la dominación, en beneficios de otros de tipo ideológico, económico o bien político. El poder social del imperio territorial residía en una base dual. En primer lugar, un poder organizado de cooperación obligatoria, denominado economía legionaria, y, en segundo lugar, la elaboración del poder autoritario de la cultura de clase hasta el punto de que la clase gobernante romana podía absorber a todas las elites conquistadas. Sobre este marco se situó las bases de una solidaridad cultural, limitada en gran medida, hacia una clase alta. En palabras de Mann (1991: 387): “Una clase gobernante universal: extensiva, monopolizadora de la tierra y el trabajo de otros, organizada políticamente y consiente de sí misma culturalmente”. Incluso el estado tenía pocos recursos por fuera de esta elite. Roma puso toda su atención en ganarse a las oligarquías locales, ya que el objetivo principal del imperio romano era edificar una estructura de centros con gobiernos locales que pudieran prestar servicios prácticos al poder imperial.

A partir de aquí, aunque ya lo planteamos anteriormente, es que ya podemos señalar un segundo problema que se nos presenta al utilizar este concepto sin aclaraciones. La romanización no fue igual en todas partes, de hecho adoptó formas

muy distintas según tiempos, lugares y personas. En primer lugar debemos distinguir entre Occidente y Oriente. En muchas partes de Occidente lo que ocurrió fue el trasplante de un marco urbano creado artificialmente, por mediación de los emperadores y sus representantes, de una serie de elementos metropolitanos: una lengua, un sistema de educación, una arquitectura y un arte. Es aquí donde la romanización fue más penetrante, nos referimos al norte de África, a Galia y a Hispania. En esta última región inclusive Estrabón² nos dice: “*La mayoría se han convertido en latinos y han recibido colonos romanos, de modo que poco les falta para ser todos romanos*” (Estrabón, 1992: 74). Es más, el geógrafo utiliza el término *togados* para referirse a aquellos que estaban totalmente romanizados y que a su vez, no eran pocos. En Oriente estamos frente a un panorama totalmente diferente. Por un lado tenemos culturas muy antiguas con tradiciones milenarias, ciudades-estados que existieron mucho antes que Roma con un inmenso desarrollo cultural, además de ser, ciertas áreas, muy densamente pobladas. Complementando este panorama que podemos denominar sin miedo a equivocarnos “un gran mosaico de culturas” tenemos que pensar en que grandes regiones estuvieron bajo la influencia de la helenización por mucho tiempo. A partir de Alejandro Magno se produce un proceso sin igual en el mediterráneo oriental. Analizar los alcances y limitaciones de la helenización nos insumiría otro trabajo si aplicamos los mismos presupuestos que estamos desarrollando sobre romanización. Es decir, no llegó a todas las regiones por igual, si las comunidades locales la tomaron como suya o la resistieron, entre otros. Si bien la cultura romana hizo progresos en oriente, como la creación de escuelas romanas en ciertas ciudades, el empleo del latín en el ejército y en los tribunales, teatros, baños, etc; la tradición cultural de los griegos era demasiado poderosa para verse debilitada en su propio terreno. Los gobiernos imperiales tendieron a no meterse ni transformar todo el sistema en oriente. Donde por ejemplo la mayoría de los trabajadores agrícolas eran libres, incorporando esclavos solo las elites romanizadas. Aquí podemos ver incluso como la matriz productiva cambiaba, y no solo el universo cultural y político; lo que conlleva su correlato en el análisis complejizándolo aun más. Como ejemplo: fue el griego y no el latín, la lengua que sustituyó al nabateo como idioma oficial en Arabia, la provincia creada por Trajano.

Además, como tercera limitación no podemos pensar que en el caso de occidente, donde la romanización fue más profunda, se dio en todos los casos por igual.

2 Estrabón es un geógrafo e historiador contemporáneo a Augusto, al que le sobrevivirá diez años. El es un griego de la zona oriental que ve nacer el imperio. Y griego no ya por nacimiento, sino por su integración en la comunidad de lengua y cultura helenas. De su obra histórica solo nos han llegado diecinueve fragmentos muy breves, de los que tres son referencias del propio autor en su *Geografía* y la mayoría, doce, provienen de un solo autor, Flavio Josefo, y de una sola obra, sus *Antigüedades judías*.

Pensar en una cultura monolítica romana que reemplaza a una no menos monolítica indígena es caer en un gravísimo error. La romanización, fue hija de la unión entre las iniciativas del gobierno central y las respuestas locales a ellas. La consecuencia del imperialismo romano fue la forja de culturas distintivas (romano-ibérica, romano-gálica, romano-africana o romano-británica). Saller (1991: 209) nos habla de que muchas veces el grado de entusiasmo con que los estratos rectores de las ciudades en las provincias tomaban la romanización como propia terminaba determinando hasta qué punto ciertos aspectos de la romanización “prendían en esa ciudad”. ¿Qué rol les competía a estos estratos rectores locales? Cuando nos referimos a estos sectores básicamente estamos hablando de los decuriones, es decir, aquellos hombres que formaban parte del consejo local (decurionatus). Estos mediante el llamado sistema de liturgia, que era en última instancia voluntario. Primordialmente se esperaba que cada decurión abonara una cierta cantidad de dinero por el rango que ostentaba o que se hiciese cargo de los gastos de construcción de determinados edificios públicos. Sin embargo, su tarea era mucho más amplia e implicaba garantizar el funcionamiento autónomo de las ciudades en la administración de justicia, en las finanzas, en el abasto de alimentos, en la construcción y en el mantenimiento del orden público. Dadas sus responsabilidades, estos estratos rectores eran la columna vertebral del sistema romano, ya que aliviaban muchas de las cargas que de otra manera tendrían que correr por parte de Roma.

Dos elementos son fundamentales en cuanto a la difusión de la romanización. Por un lado la ciudadanía, que logró una cierta integración de las provincias en el sistema estatal y social romano, generando una aristocracia ampliamente homogénea, con cierta uniformidad de las elites locales. Esta cuestión responde al pragmatismo romano, es decir, cómo organizar este imperio tan extenso. La cuestión de la ciudadanía fue fundamental en esos tiempos porque implicaba el acceso a ciertos derechos y privilegios. La guerra de los aliados constituyó un momento clave porque a su conclusión toda Italia consiguió la ciudadanía romana. Este cambio llevó a una situación nueva: el imperio ya no era una ciudad que se había extendido mediante la conquista. Italia, el nuevo centro, no podía ser una nación pero tampoco un imperio. Compartiendo su ciudadanía había transformado su propia naturaleza. Por el otro lado, es fundamental la red de ciudades. Estas eran verdaderos centros de romanidad y de acuerdo a cuán densa esté la red de ciudades en una región particular va impactar directamente con la difusión de la romanización. En el sistema romano de ciudades estas se gobernaban a sí mismas y podían cubrir las necesidades del imperio. Además funcionaban como sedes de control en regiones recién

conquistadas o poco pacificadas. De nuevo, esto responde al pragmatismo romano y no al ideal griego de polis. Es así que ninguna de las palabras latinas que significan ciudad (*civitas*, *municipium*) tienen la potencia ideológica de la polis. Estrabón nos habla un poco de esta cuestión: *“Las artes son griegas y el ideal de vida griego se aprecia todavía en Masalia o en Neápolis, como vimos. El ideal romano es diferente, según se aprecia en la disposición de las ciudades: los griegos buscaron sobre todo la belleza, mientras que los romanos han sido más previsores y utilitarios, dedicándose primero a las obras públicas”*. (Estrabón, 1991: 49). Vemos como cada ideal tiene fines diferentes que tienen sentido al relacionarlo con el planteo de Mann de imperio territorial, que ya desarrollamos anteriormente.

A su vez, dentro de cada ciudad la romanización no llegaba a todos por igual. Romanizarse era caro. Desde las vestimentas hasta la educación se debía poseer cierta riqueza pero que a su vez incrementaba el prestigio y el poder político. Es por eso que podemos decir que mientras más se bajaba en la escala social, menos influencia tenía la romanización. Aun así había ciertos canales o vías para que este proceso llegara igual a sectores más amplios: las diversas formas de sociabilidad que facilitaban la difusión a través de la palabra hablada, las ceremonias del culto cívico, las representaciones plásticas en los templos y espacios públicos, los traslados y viajes entre diversos puntos del territorio. Además mientras más nos adentramos en la campaña vemos, como la influencia romana se dispersaba. Los contactos en las festividades o con los recaudadores de impuestos eran esporádicos. En el día a día seguían hablando sus lenguas y adorando a sus dioses. El mismo Estrabón nos ilustra acerca de Iberia, un territorio que podríamos considerar por demás romanizado: *“Además de estas insólitas costumbres se han visto y se han contado muchas otras cosas de todos los pueblos de Iberia en general, pero especialmente de los del Norte, relativas no solo a su valor, sino también a una crueldad y falta de cordura bestiales”* (Estrabón, 1992:109) Aquí podemos apreciar como a ojos de los romanos, estas tribus del Norte de Hispania son “bárbaras” y llevan a cabo rituales junto con otras costumbres que son vistas como insólitas, lo cual nos habla de que por lo menos no son las mismas que las costumbres romanas, por lo tanto no podríamos referirnos a una romanización, si se quiere, “completa” en estos territorios.

A ojos de López Barja de Quiroga (2009: 293) el principal agente de romanización en las provincias fue el tribunal del gobernador junto con este. Este llevaba a cabo diferentes actividades en lo que podemos denominar visitas anuales. Era aquí donde tenía lugar el contacto entre el poder imperial y las oligarquías locales. Las funciones del gobernador provincial pueden ser sintetizadas en cinco ejes. Estos

son: jurisdicción, gobiernos de los optimates, obras y finanzas públicas, mantenimiento del orden público y la recaudación de impuestos.

Por último me gustaría decir que si bien, como hemos desarrollado, el concepto de romanización presenta claras limitaciones, por lo menos yo, a título personal, veo una ventaja: considero que al ser un proceso tan complejo no podemos encontrar ni un principio ni un fin totalmente claro como un año específico. Pero pienso que esto es la fortaleza de esta categoría de análisis, porque nos lleva a pensar ¿la romanización termina? Yo creo que no, ni siquiera con la caída del imperio romano de occidente, creo que excede los límites políticos y cronológicos. Cuando Musolini conquistó ciertas regiones en el norte de África, se hizo llamar así mismo como el nuevo Augusto. Sin ir más lejos, nuestro billete de 100 pesos tiene en su parte trasera la imagen del arapacis augustae, además de que actualmente hablamos idiomas directamente descendientes del latín. Como experiencia personal, el julio pasado tuve la oportunidad de ser becado a una universidad en EEUU. Un fin de semana fuimos a Washington D.C. Allí nos encontrábamos en el National Mall, el gran parque donde están los monumentos, la casa blanca, el congreso, y diferentes museos. La mayoría de los monumentos tenían solo un poco más de 100 años pero todos poseían un estilo claramente clásico, es así que pregunto porque ese estilo y el guía me señala al monumento a Jefferson y me dice que era el último que se construyó con ese estilo en la década de 1930 y que fue muy criticado pensando en por qué construir edificios intentando que parezcan más antiguos o emulando un pasado que ellos no habían vivido. Es así que yo estaba a diez mil kilómetros de Roma, pero viendo un edificio claramente clásico construido mil cuatrocientos años después de la caída del Imperio Romano de Occidente. En ese momento me di cuenta que la romanización fue un éxito.

Consideraciones finales

Como conclusión, podemos decir que el proceso es demasiado complejo como para poder agotarlo y explicarlo en un solo trabajo, menos en una sola palabra. Es necesario pensar en romanización en clave dinámica, en un rol activo donde todos son protagonistas. El concepto tiende a homogenizar algo que por naturaleza es heterogéneo, además de que implícitamente pareciera ser algo totalmente unilateral, bloques de cultura e instituciones que la ciudad eterna arroja sobre las diferentes provincias. Ahora bien, al ser ambiguo presenta la ventaja que lo podemos analizar en clave de larga duración, viendo que si bien hay rupturas; también hay

muchas continuidades que incluso exceden los límites y marcos geográficos y cronológicos que el término parece encerrar en sí mismo.

Esto no quiere decir que el término no sea deficiente, aunque tampoco sea fácil sustituirlo por otro más preciso y satisfactorio. Fuera del consenso que adquirió en el mundo académico, es muy difícil cambiarlo por otro que pueda llegar a esclarecer más sobre este juego de identidades sin caer en malentendidos o supuestos. Es por eso que creo que es necesario un trabajo reflexivo para poder abordarlo y entenderlo en toda su magnitud.

Bibliografía

Alfoldy, G. (1987) "Historia Social de Roma" Capítulo 5: "El poder social en época del Principado", Madrid, ed. Alianza.

Blazquez, J. M. "Los poderes de Augusto" (selección) paginas 40-43.

Beard, Mary (2015) "La Antigua Roma aún importa" Diario El País, edición Nacional, http://cultura.elpais.com/cultura/2015/10/14/actualidad/1444839171_082887.html?id_externo_rsoc=TW_CM

Bravo, G. (1998) "Historia de la Roma antigua" Capítulo 3: "La Roma Imperial" (Selección). Alianza, Madrid.

Garnsey P. y Saller, R (1991) "El Imperio Romano. Economía, Sociedad y Cultura" Capítulo 10: La Cultura, Barcelona. Ed. Crítica

López Barja de Quiroga, P. (2009) "El gobernador provincial de Cicerón a Plinio el joven", Buenos Aires, Ed. Miño y Davila.

Mann, M. (1991) "Las fuentes del poder social" Capítulo 9: "El Imperio Territorial Romano" y" Capítulo 10: "La transcendencia de la ideología la ecúmene cristiana" Madrid, Ed. Alianza.

LaCorte, F. (2016) Una aproximación a la noción de romanización. Alcances y limitaciones del proceso entre los siglos I a.C y mediados de siglo II d.C.

Zurutuza, H (2014) "La invención de un imperio: el princeps ¿héroe o tirano?"

Estrabón (1991-1992) "Geografía", libro I-II-III, Ed. Gredos, Madrid.

Estudios sobre las sociedades asiáticas, africanas y sus diásporas

Coordinadores: José Larker y María Virginia Pisarello

La mesa tuvo por objetivo constituirse en un espacio para la comunicación e intercambio de trabajos que se abocaran al tratamiento de problemáticas sociohistóricas relativas a las sociedades asiáticas y africanas, y al estudio de sus diásporas. En función de ello, se esperaron contribuciones que abordasen procesos, acontecimientos y actores, así como discusiones teóricas y problemáticas relativas a las fuentes que se utilizan para estudio de las diversas sociedades que componen el mundo afroasiático. Asimismo, se planteó como un espacio de reflexión y análisis sobre las emigraciones -forzadas o no- y sobre la construcción de identidades de los emigrantes africanos, asiáticos y sus descendientes en Argentina. Por consiguiente, se trabajó atendiendo a una temporalidad amplia, que comprendiera los procesos de incorporación a la economía mundo capitalista hasta la actualidad.

Las respuestas a la convocatoria fueron altamente satisfactorias, recibándose dieciocho resúmenes y dieciséis trabajos para exponer. Del total de ponencias recibidas, aquí se publican doce y son las que se citan a continuación. Cabe recordar que, a los efectos de ordenar las presentaciones en el desarrollo de la mesa, se distribuyeron las ponencias en tres bloques:

-Bloque 1: Diásporas afroasiáticas: expresiones culturales y asociacionismo:

“Cultura e identidad japonesa en Santa Fe: un acercamiento a las actividades desarrolladas por la Asociación Japonesa”, de Ruth Anabel Frank (FHUC-UNL)

“Actores occidentales y prácticas hindúes en Santa Fe, 1980-2017”, de María Virginia Pisarello (FHUC-UNL y UADER)

“Migrar es nuestra vida. Senegaleses en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, de Eugenia Arduino (UBA – UNLu)

-Bloque 2: Representaciones, memoria y derechos humanos en la historia del mundo afroasiático:

“El orientalismo argentino a fines de siglo XIX: China y Japón en el testimonio de Eduardo Wilde” de José Larker (FHUC-UNL y UNER)

“El Shinto y la reconstrucción histórica a través de la literatura. El caso de "Grullas del ocaso" de Hisako Matsubara”, de Ramiro de Altube (Escuela de Historia, FHyA, UNR)

“Los sitios de la memoria colectiva palestina”, de Martín A. Martinelli (UNLu-UBA)

“La situación de los defensores de derechos humanos en la Angola, 2002-2017”, de Gonzalo Cáceres Taleb (FHUC-UNL)

-Bloque 3: Africanos y afrodescendientes en Buenos Aires y Santa Fe entre el período tardo colonial y la formación del Estado nacional argentino:

“José María y Gabino, dos hombres, un Ezeiza”, de Patricia Celia Faure (UBA)

“Una historia negada: interpretaciones y debates en torno a las cerámicas del Arroyo Leyes. 1930-2016”, de Ibis Ángeles Bondaz (FHUC-UNL)

“Africanos en Santa Fe en la primera mitad del siglo XIX. Apuntes sobre la diáspora”, de Gonzalo Cáceres, Magdalena Candiotti, Francisco Sosa (FHUC-UNL)

“Africanos en Santa Fe en la primera mitad del siglo XIX. El contexto santafesino, participación armada y políticas de emancipación”, de Elías Rodríguez, Ariel Viola, Gisel Zárate (FHUC-UNL y UADER)

“Africanos en Santa Fe en la primera mitad del siglo XIX. Trabajos, amos y estructura familiar”, de Martín Combet, Andrés Míguez, Florencia Rittiner (FHUC-UNL y UADER)

Como se podrá observar, se trata de temáticas muy variadas, en las que los marcos temporales y los contextos, los abordajes teóricos y las perspectivas metodológicas, así como las fuentes que se utilizaron en cada trabajo, dan cuenta de la diversidad y la riqueza que nos ofreció la propuesta formulada por el equipo de trabajo que hemos constituido desde el cátedra Formación del Mundo Afroasiático. De esta manera, los aportes que se brindaron durante el desarrollo de las secciones de trabajo han contribuido a fortalecer el estudio de las sociedades afroasiáticas y sus diásporas y han cumplido con el objetivo principal del Congreso Regional de Historia e Historiografía en la zona de influencia de la Universidad Nacional del Litoral, ofreciendo un espacio de socialización y discusión de trabajos de investigación, promoviendo la actividad investigativa entre los estudiantes de grado y posgrado, becarios e investigadores en formación, graduados y profesores de la disciplina que se desempeñan en diferentes instituciones educativas del país.

‘Migrar es nuestra vida’

Senegaleses en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

EUGENIA ARDUINO

arduinoeugenia@gmail.com

Universidad de Buenos Aires – UBA

Resumen

Los inmigrantes senegaleses arribados a la Argentina durante las últimas dos décadas constituyen un caso de soberanías móviles que se desplazan desde sus lugares de origen a partir de un proyecto colectivo superador de instancias locales adversas. En Buenos Aires integran redes de solidaridad que, por un lado, consiguen el resguardo de sus creencias musulmanas sufíes y la continuidad de sus prácticas culturales originales como instancia de preservación identitaria; y por otro, protagonizan particulares procesos de adaptación simbólica tendientes al logro de inclusión en una sociedad en la que constituyen una minoría religiosa.

La investigación que se presenta posee como objetivo principal, describir, en perspectiva histórica y relacional, la trayectoria de vida de aquéllos en sus tránsitos migratorios sucesivos, impulsados por la finalidad de obtener mejoras en su calidad de vida. Además, se propone explicar el modo en que redes translocales de solidaridad y su propia base religiosa los estimula a la realización de tales relocalizaciones. Metodológicamente, además de la utilización de fuentes y de bibliografía seleccionada, se recurrió a la historia oral y a las historias de vida para comprender el modo en que los protagonistas autoperciben sus experiencias en el devenir diaspórico.

Palabras clave: migrantes / identidad / translocalización / contemporaneidad / Buenos Aires

*“...soy un adorador de Dios que lleva a cabo el yihad.
... mi yihad es por amor a Dios... se hace a través del conocimiento y
la piedad y mi cualidad de adorador de Dios y Servidor del Profeta; el
Señor que regenta /sic/ toda cosa es testigo. ... es así cómo llevo a
cabo mi yihad...”*

Ahmadou Bamba

Presentación

En las últimas dos décadas, el arribo a Argentina de inmigrantes procedentes de países de África Occidental ha planteado el desafío de la integración de personas poseedoras de elementos culturales diferentes, entre los cuales las expresiones de religiosas / de religiosidad constituyen un factor importante. Dichos actores, que desde su arribo suelen afrontar consecuencias del síndrome de Ulises, comienzan luego de cierto tiempo de estadía efectiva a implementar, consciente o inconscientemente, dinámicas transicionales de apropiación de hábitos y representaciones del lugar de destino, redimensionando el sentido de algunos de sus sistemas de ideas, como modo de adaptación.

Así, a partir de su identidad sociocultural original, de sus historias de vida y de sus condiciones de inserción en la sociedad receptora, cada uno desarrolla estrategias individuales, que en algunos casos entran en colisión con construcciones locales vigentes, hecho que les genera la necesidad de constantes resignificaciones. Desde esa perspectiva, y dado el hecho de que en muchos casos registran antecedentes de trayectorias migratorias previas, resultó relevante comprender el impacto en las prácticas religiosas derivado de tales experiencias, sobre todo por tratarse, en el caso particular de los senegaleses, de fieles de religión musulmana que adquirió a lo largo del tiempo características particulares en relación con el resto de sus pares africanos.

En función de esto último, y con la finalidad de relacionar variables contextuales teóricas con las experiencias y percepciones de los protagonistas, se focalizó en las rupturas y continuidades que su fe debió afrontar al radicarse en un ámbito urbano y culturalmente muy diverso como el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La hipótesis desde la cual se comenzó a investigar el tema propuso que los inmigrantes senegaleses recientes, de religión musulmana sufí cofrática *mouride*, constituidos en una comunidad transnacional heterogénea articulada por redes de solida-

ridad, lograrían, por un lado, la preservación de sus creencias y de sus prácticas religioso / espirituales originales como modo de resguardar su identidad de origen; y por otro, protagonizarían procesos de refuncionalización simbólico – cultural tendientes a la inclusión en la sociedad argentina.

Identidades en tránsito

La historia de la humanidad ha transcurrido signada por las migraciones: desplazamientos constantes y diversos que persisten hasta el presente. Entre el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, los traslados transoceánicos se incrementaron en cantidad y, desde entonces, se produjeron variadas modificaciones en sus características, móviles y protagonistas (Cliford: 1999). Aquéllos ya forman parte de la denominada globalización de la que son, a la vez, causa y efecto. Espacialmente, abarcan todas las regiones del planeta, creando una situación de interdependencia entre migraciones, desarrollo y relaciones internacionales en el espacio transnacional que cuestiona el concepto mismo de Estado – Nación con fronteras cerradas y población homogénea que se tenía hasta el siglo XIX (Withol de Wenden: 2005).

África no ha sido excepción: si bien su historia se caracterizó por flujos migratorios multicausales intensos, tanto intra (Kabunda: 2000) como extracontinentales, fue en las últimas dos décadas cuando tal tendencia se profundizó como consecuencia de la multiplicación de factores de orden económico, social, político y espacial interrelacionados, que condujeron a un importante número de africanos a abandonar, de modo temporario o permanente, sus países de origen (Appiah: 2008). Ahora bien, como consecuencia de los cambios operados en las legislaciones migratorias oficiales africanas y europeas desde el siglo XXI, surgieron restricciones a tales movimientos de población que las han reducido severamente (Parvati: 2006). Como correlato, el incremento de conductas y pensamientos xenófobos se ha hecho presente en múltiples áreas, a pesar de lo cual el tránsito de quienes buscan nuevas y mejores oportunidades no sólo no se detuvo, sino que, por el contrario, se acrecentó (Appadurai: 2001).

En el caso específico del ingreso de migrantes africanos a la Argentina durante las últimas dos décadas, del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del 2010, emana la cantidad de 1.176 personas nacidas en dicho continente, de los cua-

les 822 son varones de entre 15 y 64 años¹. La cifra, incrementada con el paso del tiempo, posee como expresión territorial preferencial, aunque no exclusiva, la ubicación de los recién llegados en la Provincia de Buenos Aires (Morón, Moreno, Avellaneda, La Plata, etc.) y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre todo en los barrios de Constitución, Almagro, San Telmo, Flores, Liniers.

Dicha espacialización obedece a cuestiones relacionadas con: redes de solidaridad con migrantes arribados previamente, accesibilidad a vivienda con bajo costo de alquiler, sitios para el ejercicio de comercio informal, facilidad de movilidad, y presencia de lugares de culto (mezquitas). Por otro lado, los temas jurídicos de permanencia en el territorio nacional, la necesidad de inserción laboral, la preocupación por el acceso a los servicios sociales básicos como salud y vivienda, y algunas reacciones discriminadoras locales, son algunos de los desafíos que una vez arribados los senegaleses deben afrontar.

A pesar de todo lo expuesto, aquéllos transitan tales experiencias y alientan a compatriotas a que tomen la misma decisión (Bava: 2002). Aunque los movimientos de población han sido parte de su historia, el siglo XXI produjo cambios en la modalidad: mientras antes Senegal predominaba en la región de África Occidental como país receptor de otras corrientes migratorias intraafricanas, desde entonces pasó a aumentar su número de emigrados, según indica la Organización Internacional de las Migraciones², a Europa y, como segunda opción, a América, donde legalmente el ingreso y la permanencia ‘son más flexibles’ (Sassen: 2002).

Los conflictos recientes en relación con el tema han colocado a la migración como un asunto prioritario en muchos países, dado que no se trata sólo de un movimiento geográfico de personas, sino también de un proceso complejo que incluye diferentes colectivos humanos en tránsito, con implicancias políticas, sociales, culturales y económicas, nacionales e internacionales (Benhabib: 2006). Para los protagonistas de dicho traslado, la repercusión en la vida emocional es intensa, sobre todo por la presencia de angustia, desasosiego, soledad, añoranza, frustración y temor. Ante tal circunstancia, la religiosidad profundiza su relevancia como herramienta de contención fundamental para mitigar tales sentimientos y colaborar con la inserción social del migrante (Benesch – Favre: 2004).

1 <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=27938>. Sitio web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Consultado el 15 de abril de 2017.

2 http://publications.iom.int/bookstore/free/Senegal_Profile_2009.pdf. Sitio de la Organización Internacional de Migraciones. Consulta realizada el 21 de marzo de 2017.

Origen y destino

En Senegal, la proclamación de la independencia en 1960 permitió el inicio del devenir de una estable república multicultural que actualmente se proclama laica y democrática, con una población estimada de 14320055³, según estimaciones de julio de 2016, en una superficie de 196712 km², y con una densidad de 61,9⁴. Su economía afronta en las últimas décadas, como muchos países del planeta, desafíos en el nivel de ocupación, agravados por un crecimiento demográfico⁵ que impacta negativamente cuando los varones de sectores medios y bajos de rango etario de 18 a 35 años necesitan insertarse en el ámbito laboral⁶.

Por lo antedicho, una de las opciones tanto de supervivencia como de búsqueda de mejora económica, lleva a que jóvenes senegaleses consideren la emigración como una iniciativa viable (Benhabib: 2006). El antecedente histórico de movimientos de población intraafricanos, junto con un conjunto de condiciones locales particulares presenta esa opción de vida como una acción deseable en lo personal y apreciada en la esfera social (Fatton: 1986). Con ellos portan los elementos culturales adquiridos, entre los que la religión musulmana es el principal sostén espiritual, dado que no sólo constituye una fe en expansión sino también una fuerza social presente y activa en la sociedad civil de origen. Esa dinámica, que también estuvo presente en diferentes momentos históricos, remite a un Islam contextualizado en África occidental ecuatorial, y al mismo tiempo articulado al mundo musulmán, en una dialéctica entre lo local y lo global: glocalizado (Borja y Castells: 2001).

Allí, muchas cofradías han funcionado desde el pasado como auténticos sistemas de seguridad social, individualizando la fe en un marco espacial colectivo, en tanto que la relación con las autoridades religiosas fue más flexible y cambiante. Tales características les han permitido una importante apertura en acuerdo con lógicas derivadas de la globalización contemporánea. Así, el Islam cofrático se pudo adaptar al cambio social y, por ello, ha logrado modernizarse, desterritorializarse e insertarse a través de las migraciones internacionales. El más claro ejemplo lo constituye la cofradía *mouride* fundada por el *Cheikh* Ahmadou Bamba a finales del si-

3 <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/sg.html> Sitio web de la CIA. Consultado el 25 de marzo de 2017.

4 <http://www.gouv.sn/spip.php?article691> Sitio oficial de la République du Sénégal. Consultado el 23 de marzo de 2017.

5 <http://www.gouv.sn/spip.php?article691> Cifras demográficas oficiales. République du Sénégal. Ministère de l'Economie et des Finances. Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie. Consultado el 23 de marzo de 2017.

6 <http://www.ansd.sn/> Sitio web oficial de la République du Sénégal. Ministère de l'Economie et des Finances. Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie. Consultado el 11 de marzo de 2017.

glo XIX, de inspiración sufi y cuyo centro religioso es la ciudad santa de Touba, ‘el sitio de la prosperidad y del retorno’, que funciona como ejemplo de sacralización de un espacio.

Casi la totalidad de los senegaleses que hoy residen en Buenos Aires profesan la fe musulmana en tal lectura cofrática *mouride*⁷. Desde pequeños han recibido formación en escuelas coránicas, en las que los líderes espirituales los guiaban en la tolerancia divina, con la que enseñaban y concedían el soporte espiritual a cambio de obediencia, un acto voluntario de compromiso al servicio del hombre - institución, a una causa y a un propósito de unidad. Se trataba de la adhesión a un proyecto de desarrollo del grupo, para el que la emigración constituye una estrategia relevante, y para el emigrado, una reafirmación identitaria⁸.

En los países de destino, los *mourides* se reúnen para contribuir solidariamente con dicho proyecto, devenido en una obligación individual y colectiva de vida para la ayuda mutua: todos envían dinero desde el país en el cual residan a una cuenta única en Touba para colaborar con ‘la búsqueda de dos felicidades’, es decir, el financiamiento de objetivos sociales, que pueden ser desde la construcción de un hospital hasta los gastos del pasaje de alguien que emigrará. De ese modo, junto con el sostén de un plan colectivo, practican la reafirmación de los valores religiosos y culturales *mourides*.

La asistencia al recién arribado es clave para afrontar cuestiones como la integración, temas legales de asilo, los desafíos de la inserción al mercado laboral, las posibles reacciones xenófobas, etc. (Rago Gimeno: 2003). Cuando un senegalés llega al destino, lo hace con uno o varios contactos que le proveerán vivienda, alimento y la ayuda material necesaria para iniciar una actividad laboral informal (Checa et al: 2003). Así, entonces, puede afirmarse que la comunidad *mouride* sufi constituye una corriente sociorreligiosa migrante, fluida, flexible, que en el lugar de

7 Des Mourides est une importante confrérie présente particulièrement au Sénégal et en Gambie. Fondée au début du XXe siècle par le *cheikh* Ahmadou Bamba, les mourides forment aujourd'hui la confrérie la plus influente du Sénégal, sinon d'Afrique de l'Ouest et jouent un rôle économique et politique important. Le président Abdoulaye Wade, élu en 2000, est le premier président mouride du Sénégal. La tradition mouride ou mouridisme est grandement marquée par la culture africaine et plus précisément wolof. L'importance donnée au travail par le mouridisme a permis à la confrérie de bien s'implanter économiquement en Afrique et également de bénéficier d'une large représentation dans les principales agglomérations en Europe et aux États-Unis. Aujourd'hui, presque chacune des grandes villes du Nord où s'est déployée l'immigration sénégalaise possède un Keur Serigne Touba, ‘la demeure du Maître de Touba’. C'est un siège pour la communauté qui accueille réunions et prières tout en servant aussi de résidence provisoire pour de nouveaux arrivants. Ils effectuent un pèlerinage annuel dans la ville sainte de Touba, au centre du Sénégal. Le Magal est une fête qui coïncide chaque année avec la célébration du départ en exil, en 1895, de *Cheikh* Ahmadou Bamba du fait de l'autorité coloniale (Gueyé: 2002)

8 Véase Guèye, Cheikh (2002): *Touba. La capitale des Mouride*, Paris, Karthala.

destino mantiene y ejerce un proyecto solidario que no sólo dinamiza a la sociedad de origen sino también a la de destino, desempeñando a través de la acción emigratoria una estrategia de desarrollo económico translocalizado sostenida por redes de solidaridad que se interrelacionan supranacionalmente.

Un mundo de fe

En la cosmovisión de los senegaleses residentes en Buenos Aires se aúnan diferentes elementos dentro de la misma religión. La fe musulmana, transmitida para actuar como guía para la vida cotidiana, tanto en el aspecto privado como en el social, busca el equilibrio, distinguiendo entre el individuo y la colectividad, a la vez que impulsa la solidaridad recíproca. Otras ideas constitutivas son el resguardo de las restricciones en la alimentación, las reuniones, la celebración de las fiestas religiosas y la migración (Coulon: 2009).

Concretamente, el acto de emigrar, tanto en el sentido físico y literal de mudarse, trasladarse y reiniciar la vida en una tierra lejana y distinta de la propia, como en un sentido figurado o interno, de apartarse y abandonar determinadas conductas, ideas o personas, otorga beneficios en esta vida y en la próxima⁹. Sus causas pueden ser múltiples: huida, viaje, peligro, amenaza, etc. y todas están previstas en quince categorías diferenciadas en El Corán (Adepoju *et al*: 2008). La de búsqueda de sustento es la que se relaciona con las actuales emigraciones a Europa y América, justificada ‘cuando a un hombre se le hace difícil o imposible sobrevivir en su lugar de residencia tiene que salir en busca de su provisión y al hacerlo consigue aumentar sus recursos’ (Pulido Escandell: 1986).

A los mencionados principios tradicionales de la fe musulmana, en los senegaleses *mourides* se aúnan elementos provenientes del sufismo: la acción de ‘completarse para superarse a sí mismo adquiriendo nuevos valores conservando los propios, propiciando un comportamiento ético que conduzca a la iluminación

9 El califa Umar Ibn Al Jattab decía: ... ‘Yo oí al Mensajero de Allah: el valor de las acciones depende las intenciones y cada persona obtendrá recompensa conforme a su intención. Así pues quien emigró por Allah y por Su Mensajero, su *Hiyra* fue por ellos, y quien emigró para conseguir una ganancia de este mundo o para casarse con una mujer, su *Hiyra* fue para aquello para lo que emigró’. Por su parte, en El Corán, Surat An Nisa, las Mujeres, 96 - 99, dice: ‘Quien emigre en el camino de Allah encontrará en la tierra muchos lugares donde refugiarse y holgura en sus medios y sustento. El que habiendo dejado su casa para emigrar hacia Allah y Su mensajero le sorprenda la muerte, tiene la recompensa asegurada por Allah’ ... ‘Es cierto que los que creen y emigraron y lucharon con sus bienes y con sus personas en el camino de Allah y los que les dieron refugio y les auxiliaron, esos son mis amigos aliados y son amigos aliados entre sí’. Surat Al Anfal, 73.

interior y a la perfección misma’ (Bruinessen, M. – Day Howell, J: 2006, 45), fuerte desafío con el que los practicantes conviven luego de haber emigrado.

Los senegaleses poseen también, de modo omnipresente, las enseñanzas del *Cheikh* Ahmad ibn Muhammad ibn Habib Allah, llamado Ahmadou Bamba Mbacké (1853 / 1927), quien fue un hombre santo nacido en Mbacké, fundador de la Hermandad. Dicho líder espiritual hizo construir una Gran Mezquita en Touba, donde fue enterrado a su muerte, y que devino más tarde en una ciudad sagrada denominada ‘la Meca senegalesa’, lugar al que anualmente los fieles peregrinan el 18 del mes lunar de Safar, considerado ‘el día de la salvación’.

Ascético y místico, Bamba escribió acerca de la importancia de la meditación en la vida cotidiana, de los rituales, de los estudios coránicos y de la protección brindada por talismanes. Su mensaje es puesto en práctica por los *mourides* en cualquier lugar del mundo donde estén: ‘dedicar su vida a Allah, mantener la paz y la no violencia, buscar el conocimiento útil, trabajar, tener coraje, esperanza, determinación, fe y temerle sólo a Dios’.

La comprensión de los principios musulmanes con el sentido confrático mourídico sufí expuestos resulta clave para conocer el sistema de creencias que los migrantes senegaleses recientes poseen, dado que tales valores se evidencian en sus acciones cotidianas. Emigrar, adaptarse a nuevas y muy diferentes pautas culturales, insertarse laboralmente, afrontar situaciones de discriminación, luchar por el sustento cotidiano, son aspectos en los que la religiosidad opera tanto como móvil como a modo de soporte emocional y espiritual decisivo.

No es un desafío fácil la convivencia en una sociedad multicultural como la de la Buenos Aires, bajo una mirada local signada por algunos prejuicios derivados de la escasa y estereotipada información disponible sobre migrantes africanos, negros y musulmanes, generalmente construida a partir de tergiversadas imágenes provistas por los medios masivos de comunicación que al referirse a dicho continente suelen destacar únicamente aspectos negativos. A partir de la tarea de campo con algunos de los protagonistas, serán descriptos a continuación aspectos de la cosmovisión religiosa senegalesa musulmana sufí posmigratoria.

‘Trabajar y migrar en nuestra vida’

La realización de entrevistas individuales aleatorias semiestructuradas con final abierto y / o con repregunta permitió obtener información relevante para comprender algunas de las manifestaciones religioso - culturales de origen de los inmi-

grantes senegaleses recientes instalados en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre todo, cómo es su práctica religiosa actual en dicho contexto, y si han implementado estrategias de adaptación derivadas de su situación de emigrados. En aquéllas les fueron realizadas preguntas orientadoras realizadas a partir de la perspectiva teórico - metodológica derivada del interaccionismo simbólico, y también fue relevado el vocabulario empleado, indicador del modo en que los protagonistas ‘perciben al mundo’. Todo el material empírico fue examinado y contextualizado con la bibliografía específica.

De la narración se obtuvo que casi todos saben leer y escribir en árabe, dado que han recibido años de enseñanza en escuelas coránicas, y que cotidianamente leen partes del libro sagrado, del que la mayoría puede recitar fragmentos de memoria. No obstante, prefieren leer las enseñanzas que Ahmadou Bamba dejó escritas en relación con tópicos de la vida: desde cuestiones espirituales hasta consejos prácticos. La mayoría conoce la emblemática ciudad de Touba, y destacan las fiestas religiosas como los eventos más trascendentes de la comunidad, donde la hospitalidad y la expresión de fe son lo más importante. Reconocen que se les hace difícil mantener la costumbre de la *tontine*¹⁰ dado que no ganan lo suficiente como para hacer dicho aporte.

Cuando decidieron emigrar, recibieron ayuda económica de la familia, como una especie de inversión por la cual quedaba a la espera de remesas de dinero desde el lugar de destino. El viaje, signado por la ilusión hallar el paraíso en el extranjero fue traumático para la mayoría, pero no la llegada, pues tenían teléfonos y direcciones de ‘amigos’ a los cuales recurrir. Al principio les sorprendió el tamaño de la ciudad y la distancia hasta las mezquitas, pero al aprender cómo viajar, se adaptaron.

Argumentan que para iniciarse comercialmente recibieron mercadería para la venta callejera adquirida con los aportes de otros senegaleses residentes. ‘La venta es nuestra sangre’..., afirman, y explican que estuvieron un tiempo guiados por algún ‘paisano’ /sic/ que les enseñaba el idioma, el manejo del dinero y los códigos sociales. Con dicha asistencia, comprendieron las lógicas de la ciudad y su funcionamiento. Algunos iniciaron los trámites de pedido de residencia, pero otros ni lo intentaron porque les alertaron acerca de las dificultades para conseguirla por razones legales y económicas¹¹.

10 Recaudación mensual de pequeñas sumas de dinero que, al final del mes, es facilitado a un integrante del grupo, a modo de ayuda económica. Véase Bukhari, Zahid Hussain (2004): *Muslims’ place in the American public square: hope, fears and aspirations*, U.S.A, Altamira. Pp. 274.

11 En relación con el Régimen Especial de Residencia para Extranjeros de Nacionalidad Senegalesa, véase en el Ministerio del Interior, Dirección General de Migraciones, el documento completo:

Las costumbres locales fueron, según expresan, lentamente comprendidas y en algunos casos adquiridas: la vestimenta se simplificó con ropa informal (*jeans*, remeras de algodón o representativas de algún equipo de fútbol y zapatillas); en la comida, poco diversa, predomina el arroz con verduras y a veces algo de carne de pollo o vaca. El aprendizaje del idioma local suele ser rápido, dada la práctica de manejo de lenguas distintas tanto en Senegal como en los trayectos migratorios previos (algunos afirman haber pasado por España, Francia e Italia, mientras otros arriban directamente a Brasil, y desde allí, por tierra, a Argentina)

No se muestran públicamente leyendo nada relacionado con lo religioso sino que dejan estas prácticas para el ámbito privado, argumentando que les da temor que la gente los considere terroristas. Algunos mantienen su gusto por el fútbol. La asistencia a la mezquita se ve reducida a una vez por semana y, según las distancias, una vez por mes. Luego de la oración, se reúnen en un espacio de socialización que les recuerda las *dahíras* o reuniones en su país.

En relación con cómo consideran que es su religiosidad en el presente, expresaron que siguen siendo ‘buenos musulmanes, y que se portan bien’ a pesar de algunas cuestiones que han debido adaptar. Haber emigrado les otorga prestigio ante sus pares en Senegal, porque gracias a ello ‘uno podrá tener dinero, hacerse hombre’ y, simbólicamente, mantiene la responsabilidad moral de redistribuir su riqueza, manteniendo a su familia, a su comunidad y a sus redes de amigos.

Si bien la doctrina central *mouride* se basa en el principio de ‘trabajo arduo como el camino a la salvación’ y ‘trabajar sin quejarse, tal como aprendieron en la escuela de la calle’, las opciones que encuentran para insertarse laboralmente en Buenos Aires están limitadas predominantemente al comercio informal. Además, la situación legal como inmigrantes y el desconocimiento inicial del idioma no les brindan demasiadas opciones alternativas para incorporarse a otras actividades.

En tal sentido, relatan que la ganancia obtenida de sus ventas no siempre les permite reunir dinero suficiente para el autoabastecimiento. A la mitad de los entrevistados les angustia mucho la exigüidad de los ingresos, sobre todo por dos razones: por no poder ahorrar para pagar un pasaje de avión para regresar a Senegal y por enviar poco dinero a sus familiares. Una minoría piensa en retornar para formar una familia, ya que desean tener hijos ‘que crezcan en un país musulmán’. Las enseñanzas de Bamba son practicadas a diario: ‘rezar como si uno fuese a morir mañana y trabajar como si fuera a vivir para siempre’, ser tolerante y tener buena disposición para vincularse con otras culturas.

<http://www.mpd.gov.ar/uploads/documentos/refugiados/Disposicion%20regularizacion%20senegaleses.pdf>, de marzo de 2013. Consultado el 21 de marzo de 2017.

En los últimos dos años, nuevas entrevistas han revelado algunos cambios: la rigidez inicial en el respeto a la práctica religiosa y al envío de dinero mensual se ha ido flexibilizando (sólo la mitad lo sostiene), y admiten hacerlo ‘cuando pueden’. Además, mientras por un lado detectan signos de discriminación, por otro, consideran que las mujeres argentinas ‘son buenas y los tratan bien’, motivo por el cual algunos han intentado vincularse formalmente. No obstante, no llegan a matrimonios ‘porque ella no quiere ser musulmana y porque gasta mucho dinero...’. La alimentación también se vio simplificada, y la mayoría dice haber subido de peso por comer más cantidad que antes. El fútbol les gusta, y optan sobre todo por Boca, luego de haber consultado cuál era el equipo más popular.

Así, entonces, como resultado de las entrevistas realizadas, puede ser observada una continuidad de las creencias y prácticas religiosas entre los senegaleses, quienes constituyen una diáspora sociorreligiosa fluida, tolerante, flexible, dinámica, que en el lugar de destino mantiene muchos de los elementos constitutivos de su fe, al mismo tiempo que ejerce un proyecto solidario que dinamiza tanto a la sociedad de origen como a la de destino. Concomitantemente, ha debido adaptar algunas cuestiones formales, a los efectos de lograr una pragmática integración al medio local, que, en apariencia, no entra en colisión con cuestiones doctrinales trascendentes.

Consideraciones finales

El desplazamiento de población está en la esencia misma de los países y genera resignificaciones en las nociones más estructurales del individuo: el origen, la pertenencia, la identidad, elementos todos que adquieren múltiples sentidos. Dicha movilidad expresa no solamente la relación entre las realidades políticas, económicas, sociales y culturales de los pueblos, sino que pauta cuestiones trascendentes como la exclusión y la integración, la xenofobia y la tolerancia en estos grupos nómádicos que, como soberanías móviles reterritorializadas, constituyen identidades translocales nuevas.

Para el caso de los migrantes senegaleses musulmanes *mourides* arribados a Buenos Aires en las últimas dos décadas, el acto de emigrar, adquiere un doble significado: en un sentido físico y literal, el de reiniciar la vida en una tierra lejana ante problemas de desocupación, bajos salarios, etc., y en un sentido figurado o interno, derivado de su fe: el de apartarse de determinadas conductas o realidades como la dejadez, la pereza, el individualismo, etc. De tal modo,

por causas y fines económicos, dichos actores vinieron provistos de un imaginario que contiene la voluntad de insertarse en la cultura de destino, en el marco del discurso de la globalización, para cumplir el sueño del progreso personal y de la colaboración, tanto con el grupo de otros emigrados como con los familiares que quedaron en el país de origen.

Luego de la investigación sobre sus manifestaciones religioso - culturales tanto de origen como actuales, se observó que, a través de la concurrencia a las mezquitas, de la lectura cotidiana del Corán, la práctica de los Cinco Pilares de la fe musulmana, los principios Sufíes, la celebración de las fiestas tradicionales, tanto islámicas como *mourides*, el sostén de algunas pautas alimentarias, y la contribución con remesas de dinero al país de origen, los senegaleses logran continuar con la práctica de la mayoría de sus creencias originales, resguardando su identidad.

Por el contrario, deben afrontar variados desafíos: desde recorrer largas distancias para llegar a alguna mezquita, modificar el modo y los horarios de rezo, hacer concesiones a algunas de las restricciones religiosas en la alimentación, cambiar sus vestimentas, ocultar el uso de objetos como el libro sagrado o el rosario, tolerar expresiones discriminadoras, resistir algunas presiones policiales, hasta limitar las reuniones por cuestiones económicas y prescindir del apoyo de guías espirituales o *cheikhs*, entre otros.

Un tema complejo es el de la constitución de una familia, pues dado que poseen tendencia a proyectar su estadía en el país a mediano y largo plazo, la consolidación de un vínculo se complejiza por cuestiones culturales: las particularidades de la poliginia senegalesa son difíciles de reproducir en Buenos Aires, al igual que la tradición de familias extensas. No obstante lo antedicho, la fe es el pilar fundamental de sus vidas y, en tal sentido, es la religión, la cofradía y el objetivo económico lo que los define, por sobre cualquier otro elemento, como podría ser la vida privada, la nacionalidad, la etnicidad y la continentalidad.

Así, los inmigrantes senegaleses recientes, de religión musulmana sufí cofrática *mouride*, constituidos en una comunidad transnacional heterogénea, logran, por un lado, el resguardo de sus creencias y la continuidad de muchas sus prácticas originales como modo de mantener su identidad de origen; y por otro, protagonizan procesos de adaptación simbólico – cultural tendientes al logro de inclusión en la sociedad argentina en la que constituyen una minoría etno - religiosa.

ReferenciasBibliográficas

- Adepoju, A. - Naerssen, A. van – Zoomers, E.** (2008) (eds.):International migration and national development in Sub-Saharan Africa: viewpoints and policy initiatives in the countries of origin,Netherlands, Brill.
- Appadurai, Arjun** (2001): La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Appiah, Kwame Anthony** (2008): Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños, Buenos Aires, Katz.
- Bava, Sophie** (2002): Routes migratoires et itinéraires religieux: des pratiques religieuses des migrants sénégalais mourides entre Marseille et Toub, París, EHESS.
- Benesch, K. – Favre, G.** (2004) (eds.):African diasporas in the New and Old Worlds: consciousness and imagination,New York,Rodopi.
- Benhabib, Seyla** (2006) Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global, Buenos Aires, Katz.
- Borja, J. – Castells, M.** (1998): Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información, Madrid, Taurus.
- Bruinessen, M. van - Day Howell, J.** (2007)(eds.):Sufism and the ‘modern’Islam, New York, Tauris.
- Cliford, J.** (1999): Las diásporas. Itinerarios transculturale, Barcelona, Gedisa.
- Checa, F. – Ariona Garrido, A. – Checa, J. C.** (2003): La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias, Barcelona, Icaria.
- Coulon, Christian** (2009): Las dinámicas del Islam en el África negra en el umbral del siglo XXI: entre lo local y lo global, el Islam como ‘derivación’. Iniesta, Ferrán (ed.): El Islam del África negra, Barcelona, Bellaterra,Pp. 61 – 78.
- Diop, Momar Coumba** (ed.) (2002): La société sénégalaise entre le local et le global, París, Khartala.
- Fatton, Robert Jr.** (1986):Clientelism and Patrimonage in Senegal,en African Studies Review, (29), 4, pp. 61 – 78.
- Grele, Ronald** (1991): “La historia y sus lenguajes en la entrevista de Historia Oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué?”, en Historia y Fuente Oral, N° 5, Barcelona, pp. 11 – 129.
- Kabunda, M.** (2000): La inmigración africana. Verdades y contraverdades, en Letras Internacionales, Madrid, 68.
- Pacecca, María Inés – Courtis, Corina** (2008): Inmigración Contemporánea en Argentina: Dinámicas y Política,.Buenos Aires,United Nations Publications.

Parvati, Nair (2006): Rumbo al norte. Inmigración y movimientos culturales entre el Magreb y España, Barcelona, Bellaterra.

Portelli, Alessandro (2005): “El uso de la entrevista en Historia Oral”, en Anuario N° 20, (2003 – 2004) “Historia, Memoria y pasado reciente”, Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Pulido Escandell, Clara (1986): Algunos apuntes para un estudio del Islam en Senegal. Revista de África y Medio Oriente. La Habana, Centro de Estudios de África y Medio Oriente. (3), 2.

Una historia negada: interpretaciones y debates en torno a las cerámicas del Arroyo Leyes. 1930-2016.¹

IBIS ÁNGELES BONDAZ

ibis.bondaz@gmail.com

Facultad de Huumanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral

Resumen:

En la década de 1930, arqueólogos y coleccionistas excavaron y recuperaron una importante cantidad de cerámica en los márgenes del Arroyo Leyes. Estas cerámicas fueron encontradas en un momento coyuntural de la historia académica de la arqueología, cuando ésta comenzaba a conformarse como tal en las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba. Celos profesionales, disputas personales y un clima de ideas signado por el temor a las falsificaciones, configuraron una atmósfera inadecuada para un análisis objetivo de los descubrimientos. Como resultado de ello, las interpretaciones sobre las cerámicas giraron en torno a tres tópicos: como obras de pueblos originarios; como falsificaciones realizadas por la población de la zona; o como resultado de un tipo civilizatorio no indígena, aunque su procedencia no fue identificada. Ante tales resultados, la colección de cerámicas fue distribuida entre distintos museos o directamente destruida, al punto en que hoy solo se conserva menos del 30 % de ella. Cincuenta años más tarde, y como consecuencia de los influjos de la arqueología estadounidense, esas cerámicas fueron y son reinterpretadas como obra de africanos durante el periodo colonial.

La ponencia que estamos proponiendo persigue como objetivo la reconstrucción de los abordajes e interpretaciones producidos desde la década de 1930 hasta la actualidad respecto de las cerámicas encontradas en las cercanías del Arroyo Leyes, así como los factores que, durante las dos últimas décadas, han permitido sostener que aquellas son testimonio de la presencia africana en el período colonial. Para ello hemos consultado toda la bibliografía disponible sobre el tema y las notas e informes registrados en la prensa escrita local. Los datos recogidos son interpelados desde una perspectiva metodológica de carácter cualitativo.

Palabras clave: cerámica / identidades / africanos

¹ Este trabajo es el resultado de una adscripción en investigación en la cátedra Formación del Mundo Afroasiático, en la FHUC-UNL, bajo la dirección de José Larker y la co-dirección de María Virginia Pisarello.

Introducción

El Arroyo Leyes es un río creado de manera artificial en el siglo XVIII para traer agua dulce a la población de la zona circundante. Actualmente, su caudal ha crecido como producto de la erosión natural del agua y es el límite entre las comunidades de Los Zapallos y Arroyo Leyes de la provincia de Santa Fe. La “Cerámica del Leyes” (o “Cerámica tipo Leyes”) es el nombre con el que comúnmente se denomina al conjunto de piezas recuperadas por arqueólogos y coleccionistas aficionados en los márgenes de dicho arroyo durante la década de 1930.

De la cerámica recuperada se conserva hoy entre el 25% y el 30%. La misma se encuentra distribuida entre los museos de Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba y La Plata. Las diversas interpretaciones acerca del origen de las mismas y los debates sobre su autenticidad se dieron a lo largo de toda la década de 1930 y tuvieron a la prensa local como principal medio de expresión. La pasión con la que se libraron estas discusiones, que no admitieron grises, se debió en gran parte al momento coyuntural de la historia de la arqueología argentina. La misma estaba en una etapa de formación, sin demasiados respaldos institucionales ni métodos científicos preestablecidos. Los arqueólogos profesionales debían ganar terreno frente a los improvisados e intentar posicionarse en cada una de sus provincias. La clasificación de una pieza como auténtica o como falsa era el terreno sobre el cual podían dirimirse esas diferencias. Efectivamente, fue lo que sucedió. La Cerámica del Leyes fue calificada como un conjunto de falsificaciones y destruida en su gran mayoría. Durante los siguientes cuarenta años, el tema se volvió un tópico olvidado.

A partir de la década de 1980, el debate se reabrió. Otros actores intervinieron produciendo lecturas e interpretaciones novedosas en un contexto que las propició. La conformación e institución de la arqueología como disciplina científica en el país y los influjos de la arqueología estadounidense convergieron en ese sentido. Los nuevos enfoques apuntaban a identificar a la cerámica del Leyes como obra de africanos esclavizados en el período colonial. Esta interpretación ha ido abriéndose caminos en el mundo académico al punto que hoy goza de una aceptación en nada desdeñable.

En este sentido, cabe preguntarse ¿por qué cerámica del Leyes no fue interpretada como obra de africanos esclavizados desde su descubrimiento? Una hipótesis preliminar que podemos plantear en respuesta a este interrogante es la de que la cerámica del tipo Leyes no pudo ser interpretada como obra de africanos esclavizados porque la existencia de éstos en la zona y para el período colonial, se encontraba invisibilizada.

La ponencia que estamos proponiendo persigue como objetivo la reconstrucción de los abordajes e interpretaciones producidos desde la década de 1930 hasta la actualidad respecto de las cerámicas encontradas en los márgenes del Arroyo Leyes, como así también de los factores que han posibilitado el surgimiento de nuevas interpretaciones que atribuyen su manufactura a africanos esclavizados durante el período colonial. Para ello se ha consultado la bibliografía existente sobre el tema y se ha indagado en las publicaciones de la época en prensa local. Los datos obtenidos han sido analizados desde una perspectiva metodológica cualitativa.

El trabajo se articula en cuatro apartados. En el primero de ellos se aborda la presencia africana en Santa Fe. En el segundo apartado se recuperan los debates en torno a la cerámica del Arroyo Leyes. El tercer apartado está destinado al análisis de los factores que dificultaron la interpretación inmediata de los hallazgos como producto de la fabricación de africanos y afrodescendientes. Por último, a modo de cierre, se plantean una serie de consideraciones finales.

La presencia africana en Santa Fe

La presencia de africanos esclavizados tanto en Santa Fe “la Vieja”² como en el actual emplazamiento de la ciudad, para el periodo colonial y el inmediato poscolonial, es indiscutible. Las cuestiones a dilucidar son la existencia de esclavos negros en la zona del Arroyo Leyes, de tardía población y el porcentaje de esclavos en la ciudad para los periodos mencionados.

El tráfico de esclavos hacia las colonias españolas y portuguesas de América nutrió las haciendas y las distintas ramas de actividad otorgándoles la fuerza de trabajo necesaria. Aunque *España no tuvo flota propia (...) aprovechó las ajenas que actuaron de forma legal o contrabandeando con el compromiso o la ‘vista gorda’ de las autoridades americanas (...)*³

La presencia de africanos esclavizados está documentada desde el siglo XVII. Carlos Ceruti⁴ afirma que, en los cien años del primer emplazamiento de la ciudad, se conformó una sociedad multiétnica y multicultural. Magdalena Candiotti coincide con él, e introduce datos porcentuales al respecto: *entre 1641 y 1647, hubo aproxi-*

2 Santa Fe fue fundada originalmente en la actual Cayastá, en el año 1573 y trasladada entre 1660 y 1670. Según Teresa Suarez y María Laura Tornay, su fundación obedeció a los fines de colonizar áreas fértiles y de unir la ruta entre Lima y Asunción.

3 CERUTI, Carlos N. “Esclavos negros en Santa Fe La Vieja”, en Anuario de Arqueología Nº 4, año 2012, p. 31

4 Ídem.

*madamente 146 esclavos (registrados) de los cuales un 47,5% eran mujeres y un 52,2% varones.*⁵ Sumado a ello, Ceruti destaca que componían un tercio del total de la población, pese a que la posesión de un esclavo era un bien costoso.

La población negra no era homogénea puesto que incluía tanto a libertos como a negros criollos que se desempeñaban en tareas domésticas y rurales. Habitaban en viviendas precarias ubicadas alrededor de las casas de sus amos y sus orígenes eran variados. Estos podían provenir, para este periodo inicial, de Guinea, del Congo y Angola (bantúes), de Nigeria (yorubas) y, para el siglo siguiente, de Dahomey (actual Benín). Al respecto, es necesario dejar en claro que en muchos casos Guinea y Angola eran sólo los puertos de embarque registrados documentalmente. Los esclavos eran embarcados allí, pero no eran efectivamente los lugares de origen de la población negra.⁶

Para el tema que nos compete y como producto de la información que nos proveen los especialistas, sabemos que los esclavos africanos pudieron moverse con bastante libertad, lo que posibilitó su escape y autoliberación durante el traslado de la ciudad a su actual emplazamiento. El pedido que permitiera dicho traslado fue solicitado por el procurador Gómez Recio en abril de 1649, tras las oleadas de malones e “invasiones” indígenas que saquearon la ciudad y las crecidas del río que provocaron enormes pérdidas económicas. Diez años transcurrieron hasta que el permiso se emitió, y diez años más llevó el traslado efectivo de la ciudad.

Ya en su sitio actual, la ciudad continuó creciendo, controlando cada vez mayor cantidad de territorio. En el siglo XVIII, tras la crisis del siglo XVII y el consiguiente deterioro del eje Lima-Potosí, las reformas borbónicas en ciernes produjeron que la economía de la ciudad se reorientara hacia Buenos Aires y a la vez, hacia el eje del Atlántico. No obstante, el fin del privilegio del puerto preciso asestó un duro golpe a la economía y sobrevino la depresión.

Las estimaciones hechas por Magdalena Candiotti respecto de la población esclava en Santa Fe en la etapa posterior al establecimiento del libre comercio, superan el cuarto de la población total. Paralelamente y en consonancia con lo antedicho, el establecimiento de estancias en la periferia de la ciudad trajo consigo nuevos desafíos. El Arroyo Leyes es el resultado de estos nuevos desafíos. Según Ceruti⁷, nació en el siglo XVIII, producto del cavado de un canal para traer agua a la población

5 Candiotti, Magdalena. “Hacia una historia de la esclavitud y la abolición en la ciudad de Santa Fe, 1810-1853”. 2014.

6 ROSAL, Miguel Ángel. “Africanos y afrodescendientes en el Río de la Plata. Siglos XVIII-XIX” Editorial Dunken, Buenos Aires, 2009. Pp 16.

7 CERUTI, Carlos “Avatares en la colección arqueológica del Arroyo Leyes (Dpto. Garay, Provincia de Santa FE, Argentina) o la objetividad científica puesta a prueba”

local desde la Laguna Grande. El cavado de la Laguna Grande se hizo en tres canales que dieron origen al Arroyo Leyes, el Arroyo Potrero y a El Bajío.

Para el periodo comprendido entre la Revolución de Mayo y la redacción de la Constitución Nacional, Magdalena Candiotti arriba a las siguientes conclusiones:

“Ajustando los cálculos podemos decir que la población de color en sentido amplio -esto es incluyendo pardos, morenos, negros, chinos e indios- no constituía el 27,73% de la población (esto es 2025 personas) sino que ascendía al 50%. Esta cifra surge de sumar los 2760 llamados pardos y morenos a los 773 indios residentes en los cuatro cuarteles. Por otro lado, si nos concentramos exclusivamente sobre la población ‘parda y morena’ podemos concluir que consistía en el 39,54% del total mientras que si nos enfocamos exclusivamente en la población esclava contabilizamos al menos 824 esclavos, que eran casi un 30% del total de pardos y morenos, y un 11,80% del total de santafesinos.”⁸

De la cita anterior se desprende la alta heterogeneidad racial de la población santafesina. La historiadora avanza aún más en el análisis de los datos censales de 1817, y especifica los lugares de origen declarados por los censados: Angola, Guinea, Mozambique y Mina.

Como se señaló antes, el ingreso legal (vía puerto de Buenos Aires) de africanos esclavizados probablemente se incrementó desde fines del siglo XVIII. Pero cabe preguntarse, en contraposición, qué sucedió con la prohibición de la trata desde 1812. En este sentido, la autora señala que el tráfico legal por vía del puerto de Buenos Aires se cortó, pero esto no significó el fin de la trata y comercialización de esclavos. Por el contrario, persistieron formas ilegales de obtención de esclavos a las cuales los santafesinos accedieron, aunque de manera discontinua y errática.

En cuanto a los oficios desempeñados por la población africana y afrodescendiente es necesario establecer una diferenciación entre la generalidad de los esclavos, dedicados al servicio doméstico, y una pequeña fracción de estos (varones fundamentalmente) que se desempeñaban como zapateros, albañiles o sastres. Estos oficios les facilitaban la obtención de un pequeño peculio con el cual podían comprar su libertad. La mayor cantidad de pardos y morenos libres con oficios que de esclavos propiamente dichos con oficios, demuestra la utilización del peculio como un recurso para obtener la libertad.

Por otra parte, es menester observar cómo se ejecutó la libertad de vientres decretada por la Asamblea del año 1813 en Santa Fe. Al respecto, Candiotti señala que *la situación jurídica y vital de estos libertos fue extremadamente frágil y confusa*,

8 ídem.

*sujeta a múltiples posibilidades de abusos y de violación de sus derechos*⁹. En este sentido, existieron tres prácticas distintas por las cuales muchos libertos continuaron siendo esclavos. La primera de ellas tiene que ver con que muchos de ellos *siguieron siendo censados, tratados e incluso vendidos como esclavos*¹⁰. En segundo lugar, no sólo continuaban siendo vendidos, sino que podían ser incluidos en testamentos como parte de una herencia. Por último, la libertad de vientres, entendida como ley, podía ser considerada por los propietarios, *como potencialmente reversible*, es decir, pensada como una gracia que se podía otorgar y quitar.

En síntesis:

“sujetos al patronato, separados de sus madres, vendidos como esclavos, heredados como objetos, la vida de los libertos pudo ser así tan incierta y ordenada por otros como la de los esclavizados”¹¹

Por último, hay que analizar las estrategias desplegadas por los esclavizados para alcanzar la libertad. Existieron, dice Candiotti, las estrategias legales e ilegales. Por estas últimas entiende a aquellas fugas y escapes, desarrollados clandestinamente por los esclavizados. Dentro de las legales destaca la compra de la libertad, pero introduce una distinción: la compra de la libertad podía verse concretada por diversos medios. En primer lugar, por la acumulación del peculio percibido por el ejercicio de un oficio. En segundo lugar, la compra de la libertad podía ser efectuada también por la ayuda económica de la familia del esclavo. Finalmente, ésta podía verse facilitada por normativas provinciales que las contemplaban.

En referencia a las normativas provinciales que favorecían o facilitaban la compra de la libertad por parte de los esclavos, se identifican tres:

- a) En 1816, una normativa iniciada por el gobernador Vera, establecía que el Estado provincial se haría cargo de un tercio del valor declarado del esclavo que quisiera acceder a su libertad. Dicha normativa fue derogada por Estanislao López por considerarla un gravamen para las finanzas del estado.
- b) En abril de 1825 se estableció una ley por la cual el dueño del esclavo se veía obligado a rebajar un 10% del valor que el perito tasara sobre el esclavo.

9 Ídem.

10 Ídem.

11 Ídem.

- c) La tercera disposición (cuyo año de sanción no está especificado en el artículo) estipulaba la suspensión del pago de la alcabala para aquellos libertos que habían comprado su libertad.

Finalmente, con la redacción de la Constitución de 1853 se da inicio a un proceso complejo y opaco hasta hace unas décadas, por el cual los afrodescendientes han sido “desaparecidos” e invisibilizados de la Historia Oficial de la República.

Los debates en torno a la cerámica del Arroyo Leyes

En este apartado analizaremos los hallazgos arqueológicos de la década de 1930 en el Arroyo Leyes y las diversas interpretaciones que estos han suscitado.

Entre los años 1930 y 1937, coleccionistas y arqueólogos realizaron una serie de excavaciones en los márgenes del Arroyo Leyes. A partir de estas actividades se conformó la colección Bousquet¹², una de las más importantes en su género ya que reunió entre 800 y 1000 piezas enteras, y una densa cantidad de fragmentos.

Del total de las piezas encontradas, hoy en día sólo se conservan entre el 25 y el 30 %, distribuidas entre distintos museos en las provincias de Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba y Buenos Aires. Las razones de la reducción del número de piezas de cerámica existente es lo que presentamos a continuación.

Como se dijo anteriormente, el Arroyo Leyes fue producto del trabajo humano para traer agua dulce a los pobladores de la zona en el siglo XVIII. Se cavó un canal que traía el agua desde la Laguna Grande, conformando un pequeño arroyo. Los Zapallos y Arroyo Leyes eran por entonces una zona de paso entre las estancias de Rincón y la reducción de Santa Rosa.

A inicios de la década de 1930¹³, un viajante de la ciudad de Santa Fe descubrió la existencia de abundantes restos de alfarería. Dicho viajante era Fernando Mántaras, y fue el primero en iniciar los contactos con los pobladores locales que lo guiaron en su búsqueda. Excavó y adquirió a través de la compra diversas piezas de cerámica, pero lo más relevante respecto a este personaje resulta de su comunicación con Joaquín Frenguelli y Amalia Larguía de Crouzeilles. Con ellos coordina las primeras excavaciones.

12 CERUTI, Carlos; GELFO, Javier; IGARETA, Ana. “Posibles representaciones de la fauna africana en las colecciones del Arroyo Leyes (provincia de Santa Fe, Argentina)”

13 PODGORNÝ, Irina Sobre la constitución de los objetos etnológicos en los inicios del siglo XX: Museos, falsificaciones y ciencia, en *Museología & Interdisciplinariedad*, Vol.III, nº5, maio/junho de 2014.

Joaquín Frenguelli fue un médico de origen italiano que en la década de 1920 se desempeñó como profesor de Geología y Paleontología en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Litoral, y que en la década de 1930 trabajó como director del Instituto del Museo de La Plata. Por su parte, Amalia Larguía de Crouzeilles fue la primera mujer en entrar en los círculos de la arqueología santafesina, convirtiéndose en la presidenta de la Sociedad de Amigos de la Arqueología.

Posteriormente, Manuel Bousquet (un vendedor de seguros y coleccionista) y un jesuita, llamado Raúl Carabajal, comenzaron a explorar la zona en 1933. Dichas excavaciones fueron llevadas adelante de manera rapaz, sin ningún método arqueológico y con la colaboración de los pobladores locales.

En 1934, Larguía hizo pública la existencia del yacimiento y con ello llegaron desde Buenos Aires dos arqueólogos que trabajarían en ellos: Félix Outes y Francisco de Aparicio.

Paralelamente, y sin mucha simpatía hacia los antes mencionados, el Profesor Antonio Serrano visitó el sitio e inició la difusión de las interpretaciones acerca de lo que allí se encontró.

Según Carlos Ceruti¹⁴, el área excavada fue de unas 30 hectáreas, ubicadas sobre el margen derecho del Arroyo Leyes, pertenecientes a Benito Freyre y a Amalia Freyre de Irigoyen. El sector denominado “La Barra” (mismo nombre con el que se conoce hoy en día), fue excavado por Carabajal y Frenguelli. Bousquet, sostiene no haber excavado allí sino a un kilómetro hacia el norte del puente que está sobre el Arroyo Leyes.

El “paradero” del Leyes fue descripto por la Sociedad de Arqueología, en una nota de opinión del diario El Litoral, el 09 de abril de 1935 de la siguiente manera:

“(…) el área de dispersión del paradero Leyes es de casi treinta hectáreas y está formado su suelo como toda la costa y parte insular del Paraná, por una capa arenosa de cincuenta centímetros de espesor (eólica) y bajo de esta por otra de tierra negra (trabajada de sesenta a setenta centímetros) es precisamente esta última de donde se han exhumado la mayor parte de las piezas que integran la colección Bousquet.

Sobre ese plano, una vegetación centenaria de ceibos, ombúes y demás árboles de la región, ponen la nota de color en la costa de arena y encantadora del Leyes donde unos cuantos ran-

14 CERUTI, Carlos “Avatares de la colección arqueológica del Arroyo Leyes (Depto. Garay, Provincia de Santa Fe, Argentina) o la objetividad científica puesta a prueba”

chos viejos y destartados, nos hablan con toda elocuencia de (...) los habitantes de esa región (...)”¹⁵

Respecto de las interpretaciones que se hicieron de los hallazgos, Ceruti sostiene que:

“Para sintetizar las diversas posturas diremos que Serrano propuso que las piezas de Leyes eran evidencia del trabajo alfarero de poblaciones mocovíes reducidas en tiempos históricos; de Aparicio las consideró por completo ajenas a las tradiciones indígenas locales, aunque sin proponer alternativas; Frenguelli estimó que se trataba de falsificaciones contemporáneas producidas por habitantes del lugar, con la intención de ser vendidas como piezas arqueológicas (...) El resto de los autores citados adhirieron a alguna de estas posturas.”¹⁶

Dichas interpretaciones fueron de público conocimiento y se comunicaron a través de la prensa local. El diario *el Litoral* fue el ámbito de disputa de la Asociación de Amigos de la Arqueología, de Fernando Mántaras y de Joaquín Frenguelli. Por otra parte, Bousquet, el propietario de la colección más grande obtenida de la región, hizo lo propio en el diario *La Orden*.

Quien encendió la mecha fue Joaquín Frenguelli, que el 31 de marzo de 1935 publicó una nota en el diario *El Litoral*, en la que sostenía que:

“Enviado por el museo de La Plata, tuve la ingrata sorpresa de comprobar que la mayor parte de tales noticias sensacionales carecían de verdad. Especialmente en algunas colecciones particulares, entre restos auténticos, aparecían numerosos objetos (sobre todo en tierra cocida) realmente curiosos y extravagantes, fabricados con evidente intención de falsificar representaciones artísticas indígenas. (...) Para un estudioso familiarizado con los elementos del acervo industrial y cultural de los indígenas que poblaron los bordes del Paraná, es fácil reconocer tales falsificaciones: ellas no responden ni a la técnica ni a la ideología de los alfareros indígenas de estas regiones, ni de otra región arqueológica conocida en América.

En cuanto a la técnica, los objetos falsificados difieren de los auténticos por su forma de cocción, por el carácter de la pasta y de su amasamiento, por la naturaleza de sus grabados y del instrumento con el cual fueron conseguidos, por la forma de realización de sus representaciones plásticas, etc.”¹⁷

15 Asociación de Amigos de la Arqueología de Santa Fe “ Los Hallazgos arqueológicos sobre las márgenes del Leyes” Diario “El Litoral” 9 de abril de 1935

16 Ídem.

17 FRENGUELLI, Joaquín. “ Los Hallazgos arqueológicos sobre las márgenes del Arroyo Leyes” Diario “El Litoral” 31 de marzo de 1935

De la cita anterior se desprenden varias cuestiones de suma importancia. En primer lugar, el reconocimiento de la coexistencia entre los hallazgos de piezas de producción indígena genuina y de otras que son calificadas como falsificaciones. En segundo lugar, las razones de su falsedad radican no sólo en el carácter de la masa, la cocción y la técnica, sino que también residen en el hecho de que las figuras representadas en la cerámica, no son asimilables a las de ninguna región de América.

La nota ya citada de la Sociedad de Amigos de la Arqueología, fue publicada en respuesta a las afirmaciones de Frenguelli. En ella, la institución expresa que:

“La técnica de fabricación de la cerámica del Leyes, es ya conocida por su forma y común a la de cualquier etapa cultural correspondiente a pueblos conocidos y estudiados. Es cierto que existen piezas y vasos antropo y zoomorfos desconocidos en la alfarería del litoral paranaense y de una belleza desconcertante, pero la existencia de tales elementos no presupone la falsificación de los mismos, ni este hecho puede tener la virtud de modificar el incompleto y elemental conocimiento que de la cultura del Litoral paranaense se tiene en el presente, por el contrario, llegan para enriquecerlo.”¹⁸

Ambas posiciones antitéticas quedaron expresadas de este modo. A esta dicotomía se sumó Fernando Mántaras quien en una nota del diario El Litoral del 17 de abril de 1935, expresó su adhesión a la postura de Frenguelli.

Por último, Bousquet, enunció su desánimo frente a los cuestionamientos recibidos por Frenguelli y Mántaras. Nuevamente la prensa local fue el vehículo de expresión de los posicionamientos de los actores.

Pero, ¿puede pensarse la cerámica del Arroyo Leyes como producto de la realización de grupos de africanos? Para Rex González primero, Daniel Schávelzon después y actualmente para Carlos Ceruti, sí. La respuesta a esta pregunta tiene que situarse obligadamente en un contexto histórico particular que permitió la visibilización de esa posibilidad.

La cuestión del Leyes se volvió un silencio después de 1937, cuando la interpretación de Frenguelli se transformó en la hegemónica. Fue Alberto Rex González quien reinstaló el tema al afirmar que esas cerámicas eran producto de la actividad de africanos esclavizados.

Esta nueva interpretación es producto de una serie de cuestiones que juntas conformaron las condiciones de posibilidad para estudios que reposicionaran a los

18 Op. Cit. Nota 13.

hallazgos del Arroyo Leyes en el ámbito académico. El trabajo de Andrews¹⁹ sobre los afroporteños y las nuevas corrientes estadounidenses, que hacían foco sobre la arqueología de los esclavizados africanos, dieron origen a ese clima de ideas.

Para Schávelzon, el caso del Arroyo Leyes y su alfarería pueden pensarse como:

“un cementerio de esclavos huidos o libertos que se conectaron con grupos indígenas o mestizos, de los cuales coparon algunas formas de decoración, de modo tal que cuando los arqueólogos accedieron al sitio, la tradición de estas cerámicas de carácter ritual todavía era continuada por los alfareros locales”²⁰

Carlos Ceruti también trabaja con esta hipótesis, pero establece una clara clasificación sobre los hallazgos. Según él, los restos de alfarería encontrados en el Arroyo Leyes entre los años 1930 y 1937 son clasificables en tres series. La primera de ellas da cuenta de los asentamientos prehispánicos guaraní y Goya Malabrigo. La segunda y tercera clasificación se componen de restos encontrados en tierra negra, pero lo que las diferencia es que una está compuesta por cerámica indígena y huesos de animales domésticos, correspondientes a los siglos que van del XVI al XIX y la otra, encontrada entre los 80 y 90 centímetros de profundidad, data del mismo periodo de tiempo, pero con claras diferencias estilísticas. Esta última sería atribuible a grupos de africanos esclavizados.

Ahora bien, es necesario preguntarse de dónde provenían estos africanos esclavizados y cuáles son las evidencias que tanto Ceruti como Schávelzon encuentran para fundamentar sus hipótesis.

En muchos artículos consultados, escritos por Ceruti, se analizan distintos aspectos y piezas de la cerámica tipo Leyes. La mayoría de estas piezas se componen de artefactos de uso diario tales como: alcancías, vasos, pavas, mates, canastas de juego del pato, pipas, y demás recipientes.

Para la cerámica del Arroyo Leyes, el autor destaca que en ella es posible identificar figuras antropomorfas y zoomorfas. Las antropomorfas, sostiene, se corresponden con los rasgos fenotípicos de los pobladores del África negra: cabello enrulado tipo “mota”, bocas grandes y carnosas, y ojos prominentes.

Respecto de las de carácter zoomórfico, establece una diferenciación. En ellas encuentra representados una variedad de animales. Entre ellos distingue:

19 REID ANDREWS, George. “Los Afroargentinos de Buenos Aires.” Buenos Aires, 1989. Ediciones de la Flor.

20 SCHÁVELZON, Daniel y ZORZI, Flavia “Arqueología Afro-argentina: un caso de miopía racista en el mundo académico al inicio del siglo veinte”, en *La Revista de Estudios Panafricanos*, volumen 7, número 7, Diciembre 2014. Pp. 102.

- a) Piezas cuyos animales representados no son posibles de atribuir a una ubicación específica;
- b) Piezas cuyos animales representados pueden encontrarse en regiones de Sudamérica;
- c) Piezas cuyos animales representados son específicamente africanos.

Esta última clasificación, reconoce la existencia de leones machos, jirafas, hipopótamos y primates (de la familia de los póngidos) en los restos de alfarería encontrados. Especies típicamente africanas, sumados a rasgos fenotípicos africanos, llevan al autor a afirmar la siguiente hipótesis:

“consideramos que el material coleccionado y el sitio de procedencia presentan las siguientes características: a) se trata de un conjunto de representaciones obra de africanos o afroamericanos y/o su descendencia criolla con diferentes grados de mestizaje; b) fueron enterradas en un espacio reducido (aproximadamente 30 ha) en que hubo ocupaciones previas Goya-Malabrigo y Tupiguaraní; y c) este espacio pudo funcionar como área ceremonial durante los siglos XVII-XIX, constituyendo el conjunto artefactual un instrumental ligado a cultos africanos o a la magia”²¹

Respecto de las falsificaciones, el autor destaca que solo ha encontrado y analizado un elemento de los más de 250 estudiados, que puede tratarse de una falsificación. El mismo es un mate que lleva impreso, como motivo de decoración, un sello realizado con una tapa de una botella de agua mineral de la marca “Villa Vicencio”.

Por último, para el autor los esclavos se habrían situado en los márgenes del Arroyo Leyes en el momento del traslado de la ciudad desde Santa Fe “la Vieja” hasta su emplazamiento actual. Posteriormente, los libertos y los esclavos que huían de la ciudad, se habrían asentado allí, compartiendo el sitio con los pueblos originarios locales.

La erosión natural del cauce del río (inexistente en el momento del traslado de la ciudad) siglos más tarde permitió el descubrimiento de la alfarería tipo Leyes.

Ceruti avanza un poco más sobre la cuestión y da cuenta de las continuidades en los rasgos estilísticos entre la alfarería de Santa Fe la Vieja y la del Arroyo Leyes. A ello le suma un tercer sitio arqueológico, el de “Pájaro Blanco” en la localidad de

21 CERUTI, Carlos N. “Artefactos de uso diario representados en la Colección Cerámica del Arroyo Leyes: su empleo en la determinación de cronología”, en *Revista del Museo de Antropología* Nro. 7 (2), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2014, p. 244

Alejandra. En ellos encuentra que hay un fuerte sincretismo religioso, entre motivos del vudú y las cruces cristianas.

El primero de ellos es una representación de una rama siendo devorada por una serpiente²² que el autor identifica como típica del Dahomey. El segundo de ellos tiene que ver con motivos encontrados en pipas y cubiletes, identificables con la etnia yoruba, de Angola y Guinea.

Hasta aquí se han abordado las distintas hipótesis que pretenden explicar quiénes produjeron las cerámicas del Arroyo Leyes, haciendo especial énfasis en las interpretaciones que las identifican como producto de la actividad de africanos y afrodescendientes.

En los siguientes apartados se trabajarán los motivos por los cuales esas interpretaciones no se realizaron sino hasta la década de 1980.

La “desaparición” de los negros y los afrodescendientes

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, los censos parecen reflejar un claro descenso de la población afrodescendiente en el país, a tal punto que a lo largo del siglo XX son pocos, por no decir ninguno, los casos de visibilidad de sujetos de color. Ésta se hace evidente en la escena pública de la mano de los afrodescendientes que comienzan a reivindicar su identidad negra en los albores del siglo XXI²³. Parafraseando a Solomianski²⁴, la crisis del año 2001 tiene una virtud: su complejidad percibida como irresoluble hace que ese ser ontológico que es la nación argentina, vuelva a pensarse y repensarse dejando a la luz clivajes sociales casi ancestrales.

¿Qué es lo que sucedió que hizo que durante un siglo y medio los africanos y afrodescendientes y los testimonios de su presencia histórica en la región permanecieran invisibilizados? La invisibilización de ‘los negros’ en la Argentina obliga a pensarlos como extintos, como las víctimas de procesos de disolución irrefrenables e inevitables. En sintonía con ello, la historiografía ha contribuido a este estado de cosas. Andrews²⁵ enumera las razones argüidas para justificar la desapari-

22 CERUTI, Carlos N. “¡Hay un batracio en mi sopa! Un motivo tradicional del Golfo de Guinea(África) en la cerámica de Santa Fe la Vieja, Argentina”, en *Revista Teoría y Práctica de la Arqueología Histórica Latinoamericana*, Centro de Estudios de Arquitectura Histórica, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Año I, Volumen 2. Primavera de 2013.

23 SOSA, Francisco. “La conformación de la Casa de la Cultura Indo-Afro-Americana y la lucha contra la invisibilización social y el racismo en contextos situados”

24 SOLOMIANSKI, Alejandro. “Identidades secretas: La Negritud Argentina”. Rosario, 2003. Beatriz Viterbo editora.

25 Op. Cit. Nota 17.

ción de los afroargentinos: estadísticamente, los censos arrojan datos que confirman la hipótesis del declive de la población afro a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Este declive se habría producido por la participación de los negros en las guerras de independencia y civiles, depresión que a su vez se habría trasladado en las tasas de fecundidad. Las mujeres negras y mulatas, entonces, para reproducirse y ascender socialmente, se habrían relacionado con la población blanca generando mestizajes. El fin del comercio de esclavos tras su abolición en el año 1812, sumado a las bajas tasas de natalidad de la población de color, que se combinaban con las altas tasas de mortalidad, son los argumentos que cierran el panorama.

Pero ninguno de los autores parece estar de acuerdo con las razones antes esbozadas. Continuando con Andrews, el mismo expone que ninguno de los argumentos enumerados ha sido demostrado fehacientemente. Por el contrario, el autor propone que la declinación de la población negra y mulata en los datos censales puede pensarse como una operación artificial, realizada por parte del gobierno de Buenos Aires, para comenzar a desarrollar el plan de modernización de la sociedad argentina ideado por el unitarismo.

Dicho plan de modernización de la sociedad y población es conceptualizado por Solomianski como una “*operativa de blanqueamiento simbólico*”²⁶, una maniobra desplegada por los miembros de las generaciones del '37 y del '80, que oculta la activa presencia de los grupos afro argentinos en el espacio público, el arte y la prensa.

De manera análoga, Frigerio ²⁷estudia los determinantes estructurales de la producción académica sobre los afroargentinos. En este sentido, describe dos condicionantes que han operado: la narrativa dominante de una nación blanca, es decir, la caracterización de la sociedad argentina como *blanca, europea, moderna, racional y católica*²⁸; y un *sistema de clasificación racial*²⁹, que no solo entiende que la población negra es reducida en la Argentina, sino que además le da una fuerte carga negativa y peyorativa al calificativo “negro”, asimilándolo a los últimos peldaños de una clasificación socioeconómica. Por este último determinantees que el autor asevera que esa invisibilización de los negros es también reproducida en las relaciones sociales cotidianas.

26 Op. Cit. Cita 22.

27 FRIGERIO, Alejandro. “De la desaparición de los negros a la reaparición de los afrodescendientes: comprendiendo la política de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en la Argentina”. 2008. Pp. 119.

28 Ídem

29 Ídem.

Pensar en las narrativas que vehiculizan la invisibilización de la población afrodescendiente es pensar, obligadamente, en la construcción de un tipo de memoria. Los vínculos entre historia y memoria son complejos e intrincados, pero giran en torno a una cuestión: el olvido. Elizabeth Jelin³⁰ y Michel Pollak³¹ retoman la conceptualización de Maurice Halbwachs respecto de la posibilidad de existencia de una memoria colectiva. En este sentido, se establece una diferenciación conceptual entre una sociedad englobante y los grupos minoritarios. La sociedad englobante es quien produce una memoria encuadrante, *emblemática*³² que no es otra cosa que la selección de recuerdos que operan como marco organizador de las *memorias sueltas*, individuales.

En el caso de los afroargentinos, el constructor de esa memoria emblemática que los ha olvidado es el Estado. Pero esa memoria emblemática, descrita antes como una *operativa de blanqueamiento* es una memoria hegemónica y, por lo tanto, pretende ser totalizante pero no lo es. Las memorias no son construcciones estáticas e invariantes. Existen zonas de silencios y de no-dichos que operan como *memorias subterráneas*³³ esperando el momento preciso para hacer su aparición. Esas memorias pueden ser impulsadas tanto por acontecimientos, personas o personajes y lugares.

La reapertura democrática y la crisis del 2001 son momentos precisos para la irrupción de esas memorias subterráneas que le disputan las interpretaciones del pasado a las memorias emblemáticas. Ambos momentos pueden ser pensados como traumáticos, y es allí donde reside su potencialidad. La conformación de la Casa Indo Afro Americana en la ciudad de Santa Fe ha operado en este sentido desde la década de 1980.

Consideraciones finales

Al momento de redactar esta ponencia, el Museo Etnográfico y Colonial “Juan de Garay” de la Ciudad de Santa Fe, exponía como “objeto del mes” una de las cerá-

30 JELIN, Elizabeth. “Los trabajos de la Memoria”. Siglo XXI, 2002. Capítulos 2 y 3.

31 POLLAK, Michael. “memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite” ediciones Al Margen, La Plata, 2006.

32 STERN, Steve “De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998)”, en Mario Garcés et al. (compiladores), Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX, Santiago, Lom Ediciones - Eco Educación y Comunicaciones - Universidad de Santiago de Chile, 2000

33 Op. Cit nota 29, pp. 18.

micas del tipo Leyes. La misma era presentada como obra de africanos esclavizados durante el período colonial. En el sitio web del museo se ofrecía un powerpoint con información complementaria para respaldar tal hipótesis.

Unos meses antes, la revista *Unciencia* de la Universidad Nacional de Córdoba, publicaba un artículo titulado “El legado Afro que la arqueología no supo ver”. En el mismo, se analizaba el caso de la cerámica tipo Leyes y se adhería a la hipótesis de una manufactura de origen africano. Se invitaba también a la exposición de algunas de las cerámicas conservadas, en el marco del bicentenario de la Independencia.

¿Qué nos dicen estos hechos sobre la cerámica de tipo Leyes? Sin duda, dan cuenta de que las hipótesis de Ceruti y Schávelzon se han convertido en hegemonías. Es posible inferir que las razones por las cuales estas hipótesis gozan de mayor credibilidad y aceptación en el ámbito académico tienen que ver con la cada vez mayor visibilización de la presencia afro en la conformación de la nación argentina. Este hecho ha permitido tamizar las posiciones tomadas por los arqueólogos que descubrieron las cerámicas.

Como se ha expuesto, desde los estudios de Reid Andrews sobre los Afroporteños y la arqueología estadounidense sobre la esclavitud en la década de 1980, han corrido ríos de tinta buscando desenmarañar el pasado afro, constantemente negado. En sintonía con ello, desde la historiografía se ha llevado adelante un proceso similar, impulsado por la valoración y relectura de las fuentes disponibles.

Pero el proceso de visibilización no proviene sólo desde la academia. Los impulsos procedentes desde los sectores militantes afro, los promocionan y difunden. La reapertura democrática de 1983 y la crisis del 2001 han sido momentos fundacionales para la creación de memorias emblemáticas que pugnan por la incorporación del componente africano y afrodescendiente en la historia argentina. El caso de la cerámica del Leyes no es ajeno a esos procesos.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre**, El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexibilidad, Anagrama, Barcelona, 2003 [2001].
- CANDIOTI, Magdalena**. “Hacia una historia de la esclavitud y la abolición en la ciudad de Santa Fe, 1810-1853”. 2014.
- CERUTI, Carlos N.** “Esclavos negros en Santa Fe La Vieja”, en *Anuario de Arqueología* N° 4, año 2012, p. 29 a 38

- CERUTI, Carlos N.** “¡Hay un batracio en mi sopa! Un motivo tradicional del Golfo de Guinea(África) en la cerámica de Santa Fe la Vieja, Argentina”, en Revista Teoría y Práctica de la Arqueología Histórica Latinoamericana, Centro de Estudios de Arquitectura Histórica, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Año I, Volumen 2. Primavera de 2013
- CERUTI, Carlos N.** “Artefactos de uso diario representados en la Colección Cerámica del Arroyo Leyes: su empleo en la determinación de cronología”, en Revista del Museo de Antropología Nro. 7 (2), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2014, p. 243-254
- CHAVEZ, Luciana** La población afro y afrodescendiente en la ciudad de San Miguel de Tucumán durante el período colonial (1565-1770). Un aporte desde la arqueología histórica, Carrera de arqueología, Facultad de Ciencias Naturales e IML, Universidad Nacional de Tucumán. Tesina de licenciatura. Sin fecha.
- CHAVEZ, Luciana** ““De lugares y objetos” - La visibilización del pasado afro en el norte de Argentina – Caso de estudio: La ciudad colonial de San Miguel de Tucumán”, en Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura - V. 02, nº 01, año 2016, p. 161-163
- CORNERO, Silvia y CERUTI, Carlos** “Registro arqueológico afro-rioplatense en Pájaro Blanco, Alejandra, Santa Fe: análisis e interpretación”, en Revista Teoría y Práctica de la Arqueología Histórica Latinoamericana, Centro de Estudios de Arquitectura Histórica, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, año 1, Volumen 1, Invierno del 2012
- CERVERA, Manuel** Historia de la ciudad y provincia de Santa Fe, 1573-1853, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 1981, 3 Tomos (2a. ed)
- FRIGERIO, Alejandro.** “De la desaparición de los negros a la reaparición de los afrodescendientes: comprendiendo la política de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en la Argentina”. 2008.
- JELIN, Elizabeth.** “Los trabajos de la Memoria”. Siglo XXI, 2002. Capítulos 2 y 3
- PODGORNY, Irina** Sobre la constitución de los objetos etnológicos en los inicios del siglo XX: Museos, falsificaciones y ciencia, en Museología & Interdisciplinariedad, Vol. III, nº5, maio/junho de 2014
- POLLAK, Michael.** “Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite” ediciones Al Margen, La Plata, 2006.
- REID ANDREWS, George.** “Los Afroargentinos de Buenos Aires.” Buenos Aires, 1989. Ediciones de la Flor.
- ROSAL, Miguel Ángel.** “Africanos y afrodescendientes en el Río de la Plata. Siglos XVIII-XIX” Editorial Dunken, Buenos Aires, 2009.

- SCHÁVELZON, Daniel y ZORZI, Flavia** “Arqueología Afro-argentina: un caso de miopía racista en el mundo académico al inicio del siglo veinte”, en La Revista de Estudios Panafricanos, volumen 7, número 7, Diciembre 2014.
- SUÁREZ, Teresa y TORNAY, María Laura** “Poblaciones, vecinos y fronteras rioplatenses. Santa Fe a fines del Siglo XVIII”, en Anuario de Estudios Americanos, Sevilla, Tomo LX-2 Julio-Diciembre, 2003, pp.521 a 555.
- SOLOMIANSKI, Alejandro.** “Identidades secretas: La Negritud Argentina”. Rosario, 2003. Beatriz Viterbo editora.
- SOSA, Francisco.** “La conformación de la Casa de la Cultura Indo-Afro-Americana y la lucha contra la invisibilización social y el racismo en contextos situados”
- STERN, Steve** "De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998)", en Mario Garcés et al. (compiladores), Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX, Santiago, Lom Ediciones - Eco Educación y Comunicaciones - Universidad de Santiago de Chile, 2000
- WALLERSTEIN, Immanuel.** “El eurocentrismo y sus avatares. Los dilemas de las ciencias sociales”, en New LeftReview edición castellana. N°0. Madrid. 2000.
- WOLF, Eric R.** Europa y la gente sin historia. .F.C.E. México. 1993. Introducción y Capítulo II

Enlaces consultados:

- <http://museojuandegaray.gob.ar/novedad/170/pieza-ceramica-de-africanos-esclavizados-objeto-del-mes>
- <http://www.unciencia.unc.edu.ar/2016/julio/el-legado-afro-que-la-arqueologia-no-supover>

Fuentes:

- Bousquet, Manuel.** “Cómo se dio el yacimiento de Arroyo Leyes”. Diario “El Orden” 7 de julio de 1935
- Frenguelli, Joaquín.** “Los Hallazgos arqueológicos sobre las márgenes del Leyes” Diario “El Litoral” 31 de marzo de 1935
- Sociedad de amigos de la arqueología de Santa Fe** “Los Hallazgos arqueológicos sobre las márgenes del Leyes” Diario “El Litoral” 9 de abril de 1935
- Mántaras, Fernando R.** “En torno a los hallazgos del Arroyo Leyes”. Diario “El Litoral” 17 de abril de 1935
- “Una pieza cerámica que representa la esclavitud es el objeto del mes en el Museo Etnográfico” Diario Uno, 11 de diciembre de 2016.

Africanos en Santa Fe en la primera mitad del siglo XIX. Apuntes sobre la diáspora

GONZALO CÁCERES

caceresgonza@hotmail.com

MAGDALENA CANDIOTTI

mcandioti@yahoo.com

FRANCISCO SOSA

fes_500@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Resumen

Hace más de veinte años Paul Gilroy proponía pensar al Atlántico negro como un sistema cultural y político como una unidad de análisis única y compleja a analizarse desde una perspectiva transnacional e intercultural. Lanzaba entonces un desafío principalmente sociológico y antropológico, pero también histórico. Alertaba entonces sobre dos riesgos opuestos, el de escribir historia etnocéntrica y el de esencializar y considerar una identidad natural, estable y arraigada de las poblaciones negras del Atlántico.

Como contribución al lugar de Santa Fe en este sistema e historia del Atlántico Negro intentaremos dar cuenta de los puertos desde dónde fueron traídos los esclavizados a la ciudad, a qué naciones pertenecían, cuáles eran las vías desde donde arribaban. Buscaremos caracterizar cómo era el tráfico en el Río de la Plata en general y dar cuenta con fuentes primarias cómo fue este en Santa Fe y cuáles fueron las “naciones” africanas presentes en la ciudad.

Las fuentes que analizaremos son el padrón de 1816-1817, el padrón masculino de 1823 y actas matrimoniales del período 1810-1853. El trabajo es resultado del PICT 2014-2017: Esclavitud y Abolición en Buenos Aires y Santa Fe: perspectivas comparadas sobre el proceso de erosión de la institución esclavista en las primeras décadas republicanas (1810-1853).

Palabras clave: diáspora africana / esclavitud / Santa Fe

Introducción: el desafío de estudiar la diáspora

Hace más de veinte años Paul Gilroy proponía pensar al Atlántico negro como un sistema cultural y político, como una unidad de análisis única y compleja posible de comprender desde una perspectiva transnacional e intercultural. Alertaba entonces sobre dos riesgos opuestos, el de escribir historias etnocéntricas y el de esencializar una identidad negra entendida como natural, estable y arraigada en todas las poblaciones negras del Atlántico.

En adelante, los estudios sobre este Atlántico negro y la centralidad de África en la configuración del mundo americano sólo crecieron. Ello fue mucho más marcado para los casos de Estados Unidos, el Caribe y Brasil, mientras que el estudio de esta diáspora en América hispana continuó rezagado (Bryant, O'Toole y Ben Vinson III, 2012). Lo que sucedió es que muchas veces esa presencia se estudió de modo marginal o casual, en el marco de investigaciones cuyo centro eran otros procesos. Sólo en los últimos años (con honrosas excepciones previas), africanos y afrodescendientes han comenzado a tener un lugar desatacado en la historiografía colonial y republicana de Hispanoamérica.

¿Qué cuestiones han sido resaltadas por la perspectiva diaspórica? En primer lugar, la imposibilidad de comprender el tráfico y la esclavitud americanas sin incorporar África, esto es, la historia y las sociedades africanas a la ecuación. En segundo lugar, la necesidad de evitar pensar en una África esencializada, estática y homogénea y estar en cambio atentos a la especificidad tanto de las etnicidades africanas de origen como de las sociedades esclavas americanas. Esto es, tener presente que los “africanos” fueron una invención (Lovejoy, 1997) y que es una tarea pendiente reconstruir qué significaba ser africano en las Américas, cuáles fueron las experiencias de estos africanos, qué rol tuvieron las identidades previas, el traslado forzoso y la vida en común de “naciones” que difícilmente se hubieran encontrado sin el tráfico (Farías, Soares, Gomes, 2005). Algunos investigadores pusieron énfasis en las prácticas sociales y culturales que los esclavos traían consigo, en las afinidades culturales previas y la tenacidad del núcleo de algunas de estas creencias una vez en América (Thornton, 2006; Sweet, 2003). Otros investigadores han enfatizado más bien el proceso de reinención de las identidades (Farías, Soares, Gomes, 2005) o las dificultades para reconstruir las identificaciones con la “patria” de estas comunidades diaspóricas “cuyos orígenes en África distinguían entre varios orígenes étnicos, religiosos y políticos” (Lovejoy, 1997)

Pensamos que es necesario y deseable rastrear algunas de estas problemáticas en Santa Fe. Como paso a esta renovación y a la reconstrucción del lugar de Santa

Fe en este sistema e historia del Atlántico Negro intentaremos dar cuenta de algunos aspectos más bien cuantitativos de esta diáspora en el plano local: cuáles fueron los puertos desde dónde fueron traídos los esclavizados a la ciudad, cuáles fueron las vías de arribo y a qué naciones pertenecían los arribados. Pensamos que esta aproximación puede ser un primer paso para investigar a futuro cómo fueron las vidas de esos hombres y mujeres secuestrados y esclavizados y cómo pudieron rehacer sus vidas en el contexto sociedades con reglas, religiones, lengua y cultura diversas a las suyas.

Las fuentes que analizaremos son el padrón de 1816-1817, el padrón masculino de 1823 y actas matrimoniales del período 1810-1853. Este trabajo es resultado del PICT 2014-2097: Esclavitud y Abolición en Buenos Aires y Santa Fe: perspectivas comparadas sobre el proceso de erosión de la institución esclavista en las primeras décadas republicanas (1810-1853).

El tráfico esclavista en el Río de la Plata

El tráfico de esclavos transatlántico fue el mayor movimiento de coacción a larga distancia que conoció la historia de la humanidad. Desde finales del siglo XV, el Océano Atlántico – en otro tiempo barrera infranqueable que impidió la interacción regular entre los pueblos que habitan los diferentes continentes – se convirtió en una ruta comercial que integró por primera vez las historias de África, Europa y las Américas. Con el declive de la población amerindia, la mano de obra africana se transformó en la alternativa para la explotación de las minas y los recursos agrícolas de las distintas regiones conquistadas (Eltis, 2000).

La importación de esclavos se inició inmediatamente con la ocupación del continente americano. La primera medida de la Corona española reglamentando la introducción de esclavos a gran escala en las Indias data de 1513 (Baravalle, 2006: 79). Este comercio era posible mediante la obtención de una “licencia de introducción”, entregada a una persona en particular. Hacia 1580, con la adopción del “sistema de asientos”, los portugueses pasarían a desempeñar un papel fundamental en el comercio.

A partir del siglo XVII, se utilizó preferentemente el “sistema de compañías”, por el cual se le aseguraron los privilegios de este comercio a Portugal primero, y a Holanda después (Studer, 1958). Sin embargo, el comercio ilegal se constituyó en la forma predominante de abastecimiento de esclavos para la región (Moutoukias, 1998). Éste se realizaba sobre todo a través de las “arribadas forzosas”, táctica usa-

da preferentemente durante todo el siglo XVII (Schutz, 2015; Baravalle, 2001: 164). Recientemente, de hecho, Kara Schultz ha contribuido a dar cuenta de las proporciones de este tráfico ilegal que hicieron de Buenos Aires el tercer puerto esclavista de la América Hispana entre fines del siglo XVI y el XVII (Schultz, 2015).

Tabla 1. Esclavos arribados a Buenos Aires, 1587–1640.

Procedencia	Número de viajes	Cautivos llegados a Buenos aires
Angola	84	13,268
Brazil	108	6941
Guinea	1	180
Barcos de procedencia desconocida	60	4004
Descaminado y manifestado	**	9236
Total	253	34,224

FUENTE: Kara D. Schultz, 'Slave Ship Arrivals in Buenos Aires, 1587–1640', Base de datos no publicada. Ninguna fuente examinada registra arribos en los años 1590, 1592, 1596, 1618 or 1628.

La esclavitud era una institución conocida y de larga data en el África precolonial, aunque aquella poseía características sustancialmente diferentes a las que adquirirá luego en América. Es con la llegada de los europeos cuando ésta dio un vuelco cualitativo. Guerras entre las diferentes tribus promovidas por los blancos, raptos, etc., fueron los medios a través de los cuales los esclavistas obtenían mano de obra para explotar las tierras americanas (Rosal, 2009: 18). Pero no sólo cualitativo, igual o más importante es el aspecto cuantitativo. Herbert Klein estima que unos 10 millones de esclavos llegaron vivos a América en los cuatro siglos que duró el tráfico esclavista. De los cuales, Eltis, Wheat y Borucki (2015) han estimado recientemente que más de un millón y medio arribaron a la América hispana directamente desde África y algo más de medio millón desde colonias europeas en América como Brasil y Jamaica. En el transcurso y como resultado de las guerras, el trayecto a las factorías y los viajes en alta mar, murieron al menos cinco por cada uno que llegó al nuevo mundo (Rosal, 2009: 18), lo que da cuenta de la magnitud de la trata negrera. En su trabajo con una importante cantidad de diarios de médicos en los barcos, de memorias, de información de los puertos de embarque y arribo, Alexander Byrd (2008) ha enfatizado el carácter performativo del viaje. En la convivencia forzada y violenta a bordo de los barcos, las viejas identidades se rede-

finieron y surgieron nuevas comunidades. Estos procesos son vitales para entender los significados posteriores de África en las Américas. Interviniendo en la disputa clásica entre Thornton y Mintz y Price sobre la interpretación de los legados africanos en América, Byrd afirma que la diáspora no fue sólo una cuestión de orígenes y destinos sino de desarraigos y rebrotes. Byrd enfatizó "la tendencia transformadora de estar en movimiento" (246). Para él, no se trata sólo de comprender las lenguas, etnias y culturas africanas antes de su llegada a las Américas, sino también de explicar el movimiento transatlántico, la violencia de la esclavitud y el asentamiento. En este sentido, el reciente libro de Borucki (2015) donde marca la centralidad de esos compañeros de barcos en las solidaridades negras una vez en América lo demuestra con claridad. Borucki muestra cómo los compañeros de barco daban fe de la soltería de sus pares ante la Iglesia a la hora de contraer matrimonio.

En relación al tráfico legal por el puerto de Buenos Aires el trabajo de Elena Studer consignaba 12.783 ingresos con licencias, decomisados y manifestados (1606-1655) desde la costa de Brasil. Liliana Crespi, por su parte, suma 283 entre 1588 y 1605, y 1781 entre 1616 y 1625; y a su vez, Miguel Ángel Rosal señala un total de 2.847 operaciones de venta en el puerto entre 1600 y 1649.

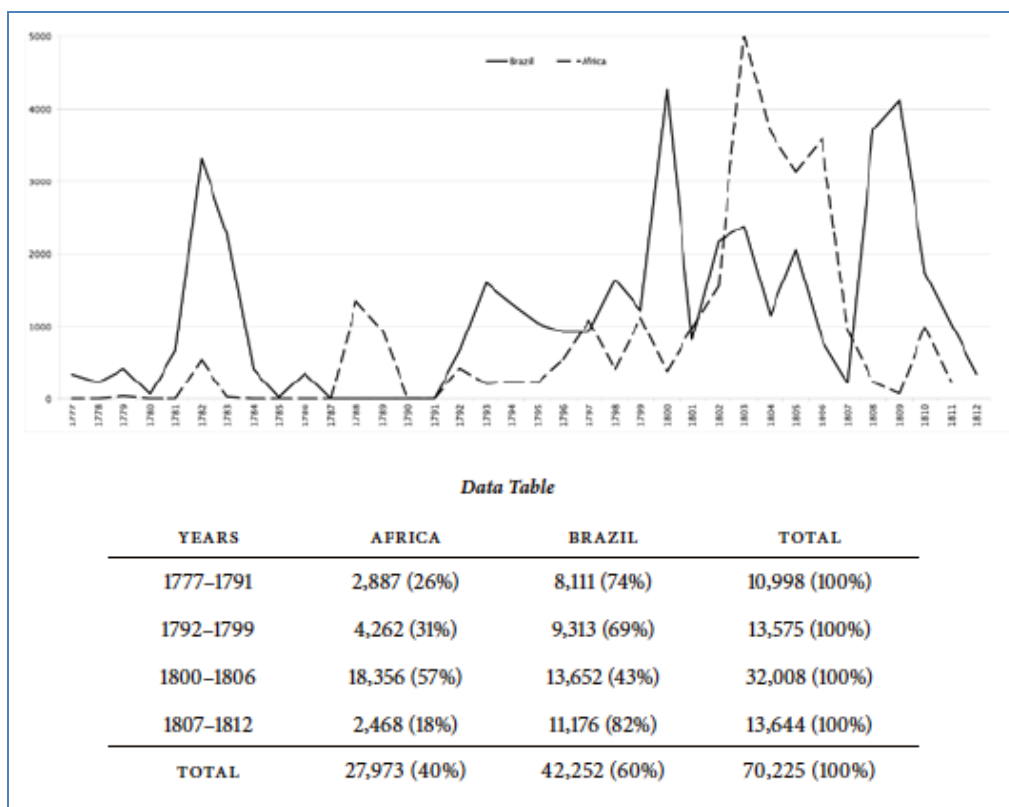
Estimando cifras que incluyen el contrabando, Eduardo Saguier considera 9.861 esclavizados entre 1613-1642; Zacarías Moutoukias consigna 12.733 ingresados legalmente y calcula entre 25.000 y 30.000 esclavizados e ingresados por contrabando; por último, David Wheat, analizando el tráfico al Caribe español desde los archivos de Charcas, estima 11.026 esclavizados llegados desde África y 12.847 registrados desde Brasil, completando una cifra de 23.873, y aplicando un índice de 2.24, arroja una estimación de 53.000 esclavizados pasando por Buenos Aires entre 1580-1640.

En el trabajo más reciente sobre tráfico con el que contamos, Alex Borucki (2015) recalcula el tráfico para el período 1770 y 1812 poniendo énfasis en la necesidad de pensar los puertos de Buenos Aires y Montevideo como parte de un sistema común y señala que en los últimos años del tráfico estos llegaban a un ritmo de 2000 al año.

En su análisis distingue dos circuitos a través de los cuáles se produjo el arribo de esclavos a la región del Río de la Plata: uno costero, desde Brasil, y otro transatlántico, desde África, siendo el primero levemente superior al segundo: el 53% de los esclavos llegaron a Montevideo y Buenos Aires desde Brasil, y el 71% de los viajes esclavistas en el período virreinal tuvieron ese origen (Borucki, 2009: 11). En

relación al circuito costero, Río de Janeiro y Bahía fueron los puertos principales desde los cuales los esclavos arribaron a nuestra región.

Gráfico 1. Esclavos arribados al Río de la Plata según región de origen 1777-1812



Fuente: Borucki, Alex (2015), *From shipmates to soldiers. Emerging black identities in the Rio de la Plata*, Albuquerque, University of New Mexico Press.

Como señala Rosal, el grueso de los cautivos era adquirido para ser internados en el interior rioplatense, aspecto que revela que el puerto era sólo una etapa más en el desventurado recorrido del cargamento humano (Rosal, 2016). En un primer momento el tráfico de esclavos se desarrolló en el antiguo Tucumán.

Guzmán (2006), enfatiza a partir de los trabajos de Assadourian (1965, 1966) fueron los comerciantes cordobeses los que participaron más activamente del tráfico temprano, haciendo valer la estratégica ubicación de la ciudad, que se encontraba situada en la confluencia de los caminos que conducían a los centros productores y consumidores (Chile y Potosí). Esta situación les dio el marco necesario para despuntar como plaza distribuidora de esclavos. Hasta aquí llegaban vecinos y residentes de distintas ciudades entre las cuales encontramos a Buenos Aires y Santa Fe (Guzmán, 2006: 4).

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, la situación cambia como consecuencia del despunte de Buenos Aires como centro económico y político del nuevo virreinato. En este nuevo contexto, la población de la ciudad crece y modifica su composición étnica debido al ingreso sistemático de esclavos.

¿Cómo llegaban a Santa Fe? Con el establecimiento del decreto de libre comercio de 1778 y la creación del virreinato a fines del XVIII, el ingreso de esclavos africanos se multiplicó en la región (Borucki, 2009). Santa Fe, como en relación a otros circuitos comerciales, fue un espacio de paso y distribución hacia el Paraguay, Córdoba y el Alto Perú. En 1812, con la prohibición de la trata, el ingreso directo y legal de esclavizados por Buenos Aires se cortó. No ocurrió lo mismo en otros puertos americanos desde donde presumiblemente el tráfico lento e ilegal se incrementó.

Para Pistone (1996: 24) los esclavos fueron introducidos en Santa Fe a partir de 1633, mientras que para Luis Calvo (1997) puede haber sido antes, dado que un documento de 1637 menciona a un negro *criollo* (esto es, nacido en la tierra) de cerca de 17 años. Si bien este esclavo puede no haber nacido en la ciudad, la tesis del arribo previo es abonada por el hecho de que un acta del Cabildo del 13 de Julio de 1627, prohíbe el atraco de una barca en la ciudad que traía entre otras cargas, esclavos¹. Más allá de la prohibición momentánea del desembarco, es plausible que el mismo se haya producido luego, o que otros barcos lo hicieran.

Si bien es difícil saber cuántos llegaron a ser los esclavos en el siglo XVII, dada la ausencia de recuentos de población, María del Rosario Baravalle (2001: 167) reconstruyó que, entre 1641 y 1674, hubo aproximadamente 146 esclavos de los cuáles un 47,5% eran mujeres y un 52,2 % varones.² La historiadora también da cuenta de la existencia de un alto porcentaje de matrimonios entre estos esclavizados, el cual atribuye a una estrategia de los amos de evitar las huidas.

Si bien el ingreso de embarcaciones con esclavizados en la ciudad debe aún ser estudiado, de existir, éste no era directo con puertos extranjeros. A pesar de ello, en la ciudad se comercializaban esclavos africanos que habían sido comprados en su “primera introducción”, ya fuera en Buenos Aires o, en menor medida, en Montevideo. Por la edad de estos esclavos al momento de su reventa es posible conocer la corta edad que tenían al tiempo de su secuestro en África, traslado y arribo al nuevo mundo.³

1 Actas de Cabildo, Tomo II Segunda Serie, f.317v-318, 13/7/1627.

2 Es importante señalar que, para entonces, la población blanca se calculaba en 1300 personas.

3 Sobre el secuestro en África y el “middle passage”, el traslado en barcos a las Américas cfr. Bird, Thornton, Lovejoy.

Con la prohibición del comercio transatlántico en 1812, el mercado esclavista rioplatense en tiempos republicanos debió reconfigurarse y el santafesino estuvo de hecho alimentado por diversas vías. Tanto Buenos Aires como Montevideo, y la Banda Oriental en general, fueron centros de donde provenían muchos esclavos comercializados en la ciudad, aunque no fueran bozales.⁴

Los escribanos cotidianamente certificaban el cambio de propietario de los esclavos existentes (circulación en las que los fallecimientos y las consecuentes ejecuciones testamentarias cumplían un rol catalizador importante). La alimentación de nuevos “insumos” para este mercado proveía del tráfico ilegal de países vecinos, discontinuo y errático, junto a la sistemática y certera comodificación de la prole de las esclavas de la región. De este modo, mientras las páginas de los protocolos notariales se llenaban de escrituras, la suerte de cientos de africanos y afrodescendientes se iba definiendo sin su consentimiento.

Naciones africanas y el origen de los esclavizados

¿De dónde eran traídos los esclavizados? Las regiones situadas al sur del Sahara fueron las que aportaron los mayores contingentes de esclavos que partieron hacia el nuevo continente. Según Rosal, Bosquimanos (ubicados al sur del continente africano), Mongoloides (en Madagascar), Caucasoides (en la franja que va desde Senegal hasta Etiopía y Kenia) y Negroides (que se extienden por el oeste de África, de Gambia hasta Angola, y por el este, desde Kenia hasta Mozambique) se cuentan entre los grupos más importantes que arribaron a América producto del comercio esclavista (Rosal, 2009: 15). Diversos estudios indican una fuerte presencia de representantes del último de los grupos, el de los Negroides, de lengua “Bantú”, en la región sur de América (Silva, 2004).

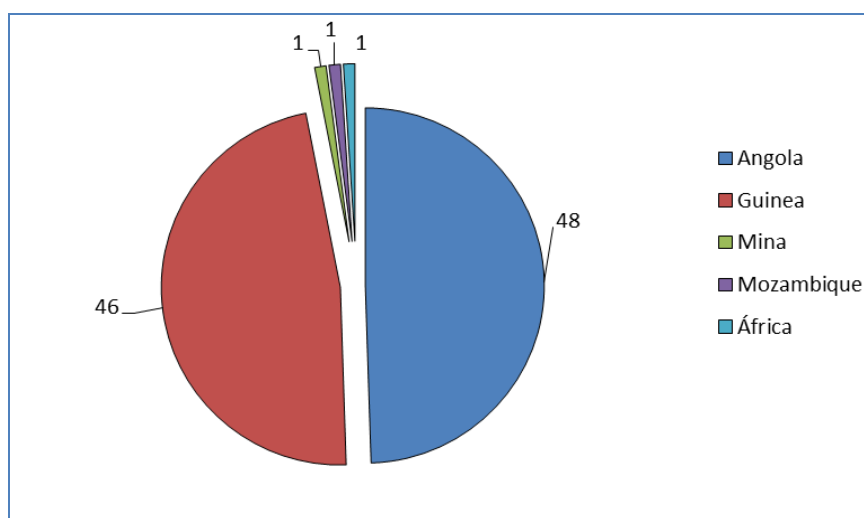
Baravalle afirma que las etnias que más frecuentemente se embarcaban en Guinea eran Mandingas, Wolof y Peul, siendo los primeros habitantes del imperio Songhay y senegaleses los segundos. (Baravalle, 2001: 168). Por su parte, en la región de Angola, las poblaciones más significativas eran las bantúes. Es necesario no olvidar, como señala la autora, que la mayoría de los esclavos habían sido capturados en guerras o cacerías al interior de África. De este modo, un esclavo que se dijese mandinga no era necesariamente de esa ascendencia, sino que podía ser un esclavo de un mandinga.

4 Sobre este mercado cfr., Candiotti, 2016.

Las referencias a “Guinea” y “Angola” entonces no eran a “naciones” propiamente dichas sino que referían al puerto de embarque de los africanos esclavizados, puesto que los comerciantes europeos desconocían el origen de los mismos. Para Baravalle, la razón del desinterés por el lugar de origen no respondía solo a la falta de conocimiento geográfico sobre el interior de África que se tenía, sino que obedecía a una voluntad de reducirlos a un referente natural: la despersonalización de los esclavos es una de las claves que determina el sometimiento total del individuo, quien ya no pertenece a ninguna parte, no tiene ningún derecho sobre sí, su condición es en tanto y cuanto pertenece a un amo (Baravalle, 2001).

¿Cuáles fueron las “naciones” presentes en la ciudad de Santa Fe? En el siglo XIX tenemos una fuente interesante para cuantificar la presencia africana y sus “naciones” en Santa Fe: se trata de los padrones poblacionales donde se registraba la “patria”, en el sentido de lugar de nacimiento o procedencia de los habitantes. En relación a los africanos censados encontramos que se anotaban centralmente dos orígenes: Angola y Guinea y sólo muy marginalmente Mozambique, Mina o genéricamente África⁵ (Ver gráfico 2). La mención a tales procedencias no debe tomarse como una procedencia africana común y menos aún por una cultura común. Los trabajos de Thornton (2006) han mostrado esto con claridad las amplias diferencias entre etnias africanas muy próximas geográficamente.

Gráfico 2. Africanos en Santa Fe por “nación”.



Fuente. Padrón de población 1816-1817, cuarteles 2,3 y 4. AHPSTF.

⁵ Los números dados sobre guineanos y angolas son los efectivamente registrados, esto es, no se cuentan los que el cuartel 1 podría haber tenido.

Si pensamos en la ubicación de los africanos en la geografía de la ciudad podemos señalar que prácticamente todos los anotados como procedentes de Angola se ubicaban en los cuarteles dos y cuatro mientras que los registrados como Guineas se concentraban en el tercero. Esta clasificación puede haber sido altamente arbitraria e impuesta por el encargado de realizar el relevamiento. Otra posibilidad es que existiera efectivamente una concentración de estas naciones en tales cuarteles pero, dado que se trata casi totalmente de africanos esclavizados que vivían con sus amos, tiene sus límites pensar que se concentraran por afinidades electivas o vínculos familiares (a excepción de los esclavizados comprados por la misma familia blanca).

Si posamos nuestra mirada sobre otra fuente relevante para saber las procedencias, como las actas matrimoniales, vemos una mayor heterogeneidad en las referencias a las pertenencias africanas. En los 71 casamientos llevados adelante entre 1810 y 1853, en los que al menos uno de los contrayentes era africano, se anotan las siguientes "naciones": Congo (14), Mina (13), Angola (13), Benguela (13), Mozambique (8), Guinea (4), Casanche (2), Lubolo (1), imperio turco (1)⁶ y dos menciones a "africanos" en general. Es posible que en el marco más cercano de la parroquia, la heterogeneidad de la población de origen africano pudiera ser expresada y, por tanto conocida, con más detalle. En estos matrimonios, muchas veces los esponsales pertenecían al mismo origen. Por ejemplo, en enero de 1810 Joaquín y María, "negros Angolas esclavos de D Santiago Domínguez" contrajeron matrimonio. Una pareja de esclavizados del mismo amo, Patricio y Eusebia Freire, fueron testigos.⁷ Otras veces, los matrimonios se daban entre africanos de diversas naciones, como el caso de Antonio Díaz, "de nación Mina" con María del Rosario de "nación Benguela".⁸

Si bien estas naciones no se correspondían necesariamente con grupos étnicos y solidaridades culturales claras preexistentes en el África pre-colonial es interesante pensar cómo ellas pudieron fungir como base para nuevas solidaridades y la construcción de lazos de parentesco (reales o imaginarios) a partir de culturas previas y experiencias similares. Investigar más a fondo los matrimonios puede contribuir a ello.

6 Se trata de un caso único de un soldado de la Compañía de Morenos llamado Jacinto Marcelino y que se dice es "natural de la ciudad de Calcuta del imperio del gran Turco". *Archivo de la Arquidiócesis de Santa Fe*, Libro de Matrimonios, volumen 5, 1820-1838, f. 204v.

7 Libro de matrimonios, 1804-1819, f. 146.

8 Ídem, 13/10/1817, f. 311.

Pensar la sociabilidad africana: integración y segregación

A pesar de las diferencias internas, producto de la diversidad de lugares desde los cuales provenían los africanos esclavizados es posible pensar que con la experiencia común del tráfico y la esclavitud, desarrollaran un arco de solidaridades comunes. Así, como señala Ana María Presta, los africanos y sus descendientes participaron en organizaciones de ayuda mutua similares a las desarrolladas por los europeos. Tuvieron cofradías y hermandades donde muchas veces se nuclearon en base a estos orígenes comunes como ha estudiado Reis para el caso de Bahía, Brasil, y otras lo hicieron de modo integrado (como destaca Castañeda para el caso de las cofradías franciscanas en México). En Buenos Aires también Rosal y Cirio han estudiado estas cofradía donde los africanos y sus descendientes realizaban la vida religiosa de su comunidad y proveían atención médica y sostén para los más desamparados (Presta, 2000: 80).

Las cofradías religiosas fueron las primeras agrupaciones que nuclearon a los africanos en nuestra región. Como indican Alejandro Frigerio y Eva Lamborghini, estas instituciones católicas tenían como función principal sostener los templos en que funcionaban y las devociones particulares a las que suscribían, ocupándose de cuidar sus altares y de la realización de misas (Frigerio y Lamborghini, 2011: 5). La importancia de estas agrupaciones radica en que, como afirma Reid Andrews, fueron un vehículo para el desarrollo de una conciencia grupal, un sentimiento de orgullo corporativo e identitario al que difícilmente los afroargentinos pudieran acceder por otra vía, salvo el servicio en los batallones militares (Andrews, 1989).

En el Río de la Plata, las cofradías no dejaron de ser instituciones propuestas y organizadas por los blancos. Los sacerdotes y los capellanes, quienes estaban a cargo de las cofradías y tomaban las decisiones más importantes, eran blancos. Sin embargo, los sectores subalternos africanos y afrodescendientes buscaban constantemente probar los límites de la estructura de poder dentro de la cual estaban encuadrados, o aprovechar al máximo los pocos derechos que esta les otorgaba. (Frigerio y Lamborghini, 2011: 7).

De forma paralela a las cofradías, los africanos esclavizados crearon asociaciones étnicas africanas, conocidas como “naciones”. Existen registros sobre ellas que datan del siglo XVIII, aunque es a partir del siglo XIX cuando se da su mayor desarrollo. Como señala Oscar Chamosa, hacia la década de 1820, la proliferación de estas agrupaciones empezó a incomodar al gobierno unitario y liberal de la época, que optó por cerrarlas a todas. Ante la ineficacia de esta medida, el mismo gobierno

decidió transformar las naciones existentes en sociedades de ayuda mutua al estilo europeo, bajo la denominación de asociaciones africanas (Chamosa, 2003).

A pesar de las restricciones impuestas por el gobierno, estas nuevas agrupaciones tuvieron más autonomía que las cofradías, puesto que a diferencia de estas últimas, podían disponer libremente de los fondos recolectados (Andrews, 1989). Siguiendo a Chamosa, las tres actividades básicas de las naciones eran los entierros, las misas recordatorias y los bailes. Es a partir de estas actividades que los africanos creaban un sentido de comunidad, inexistente previamente si tenemos en cuenta la diversidad de lugares desde los cuales los esclavizados arribaban.

Borucki, por su parte, enfatiza que las milicias y el ejército fueron también espacios de construcción de solidaridades negras y señala de hecho la existencia de liderazgos cruzados entre las cofradías, sociedades africanas y milicias segregadas (Borucki, 2015), como en los casos de Cuba (estudiados por Childs) y Brasil (por Carvalho Soares).

Africanos y revolución

¿Hubo condiciones especiales o límites a la integración de los africanos tras la revolución? En lo que respecta a la situación de los africanos esclavizados, el período revolucionario abierto a partir de 1810 en el Río de la Plata trajo fuertes cambios, aunque la esclavitud persistió por más de cuatro décadas. La abolición de la esclavitud no fue inmediata, sino que se dio a través de un largo proceso que se extendería hasta la adopción de la Constitución Nacional en 1853. Como indica Andrews, empleando una doble justificación, basada en los derechos de propiedad y en la supuesta incapacidad de los esclavos para arreglarse solos, los revolucionarios eludieron la abolición que nadie deseaba, salvo los afroargentinos (Andrews, 1989: 58). Se apeló entonces a políticas graduales como la libertad por medio del servicio militar, la prohibición en 1812 de nuevas introducciones de esclavos (y la liberación de los cargamentos que arribaran al puerto de Buenos Aires) y la ley de libertad de vientres de 1813.

Estos procesos se restringieron a una parte de la población. En el primer caso, sólo los varones físicamente aptos pudieron obtener la libertad de esa manera. La libertad de vientres, por su parte, tuvo un alcance más universal, puesto que disponía que todos los hijos nacidos de madres esclavas en la Argentina después del 31 de enero de 1813 eran libres. Sin embargo, esa libertad estaba limitada por una serie de condicionamientos: esos niños, conocidos como libertos, tenían la obligación

de vivir en la casa del dueño de su madre hasta que se casaban o llegaban a la mayoría de edad, fuera lo que fuese primero (sólo en ese momento se tornaban absolutamente libres); se les requería que sirvieran a su patrón sin salario hasta los 15 años, después de lo cual debían recibir un peso por mes hasta que obtenían su libertad plena (Andrews, 1989: 59).

Entre las restricciones más explícitas a los africanos y sus descendientes tras la revolución puede mencionarse la restricción que se impuso a su ciudadanía en la primera década revolucionaria. En primer lugar, el Estatuto Provisorio sancionado por la Junta de Observación en 1815. Este documento fue clave –como resalta la historiadora Génèviève Verdó– porque propuso “una definición muy precisa tanto de la ciudadanía como de la organización de las elecciones” (Verdo, 2006: 524). Allí se previeron condiciones especiales para la ciudadanía de los descendientes de africanos. En el capítulo tercero se dispuso que sería ciudadano “Todo hombre libre, siempre que haya nacido y resida en el territorio del Estado” pero luego se aclaraba que, en el caso de los “originarios por cualquiera *línea de África, cuyos mayores hayan sido esclavos* en este continente” sólo tendrían sufragio activo aquellos que fueran hijos de padres ingenuos, y pasivo “los que ya estén fuera del cuarto grado respecto de dichos sus mayores”.⁹ La disposición no hacía referencia al color, ni a una incapacidad o inferioridad natural de los africanos y sus hijos. Sin embargo, el pasado esclavo se presentaba como un estigma capaz de traspasar generaciones. La esclavitud parecía penetrar la sangre y generar incapacidades difíciles de purgar. No se excluía, con un criterio territorial, sólo a los *nacidos* en el continente africano ni tampoco sólo a los esclavizados. Ser nativo libre no bastaba para ser ciudadano de la nueva república del Plata. Para poder sufragar, se debía ser hijo de padres nacidos a su vez libres (esto es, ingenuos, no libertos) y, para poder ser elegido, la distancia con el pasado esclavo debía ser casi inmemorial. Debían pasar unos 150 años para que un descendiente de esclavo pudiera ocupar un cargo público electivo.¹⁰

Como sostiene Magalí Besonne (2013) las miradas raciales sugieren la existencia de una transmisión genealógica, a través del cuerpo, “de una mácula, de una supuesta inferioridad moral, de una forma de impureza” que puede asumir diversas formas. El pasado esclavo fue en el Río de la Plata central para estigmatizar poblaciones de origen africano de modo duradero. La asociación entre negritud (como marcador físico de la afrodescendencia) e incapacidad para tener una vida libre y para gozar de derechos y obligaciones en condiciones de igualdad con los “blancos”

9 *Registro Oficial de leyes de la República Argentina*, R.O.R.A. Tomo I, 1810-1821, Buenos Aires, Imprenta La República, 1879, 311-323. Énfasis agregado.

10 El cálculo lo hace Saénz Cavia (1982).

fue un elemento central para legitimar la dilación de las políticas de abolición de la esclavitud y de igualación de los libertos.

De este modo, si bien la condición legal de los negros libres mejoró con la independencia, pasarían décadas antes de que los afroargentinos fueran los equivalentes legales de los euro-argentinos (Andrews, 1989: 69): la población negra, mulata y afro-indígena no podía concurrir a los colegios; sus músicas y bailes públicos eran perseguidos (Frigerio y Lamborghini, 2011: 8).

A estos condicionamientos legales es necesario agregar entonces aquellos relativos a las representaciones raciales de la sociedad de la época, las cuales se caracterizaban por asociar la “negritud” a la “barbarie”, imponiéndoles a los africanos y sus descendientes la necesidad de “blanquearse” – a través del mestizaje, pero también mediante el abandono de sus prácticas culturales – para poder alcanzar verdaderamente la ciudadanía argentina.

Agenda futura

A través de este trabajo intentamos comenzar a tener una dimensión cuantitativa del tráfico y la presencia de africanos en la ciudad de Santa Fe. Para terminar quisiéramos señalar una agenda de cuestiones pendientes que quisiéramos estudiar sobre la diáspora africana en Santa Fe, multiplicando las fuentes analizadas.

Pensamos importante rastrear la historia de movilidad social de la población africana local, esclavizada y los modos a través de los cuáles accedieron a la libertad. Dar cuenta con mayor detalle de esos matrimonios entre “africanos”, sistematizar los patrones de matrimonios entre africanos del mismo “origen”, relevar con quienes se casaron quienes no se casaron con otros africanos y cómo fue la práctica del mestizaje.

En segundo lugar, quisiéramos abordar las formas de participación política de los africanos y sus descendientes y finalmente, deseamos dar cuenta de las prácticas religiosas de estos africanos y rastrear su posible participación en las cofradías de la ciudad y la posibilidad de existencia de prácticas sincréticas.

La historia de Santa Fe pensada en un marco atlántico y un atlántico negro en particular tiene mucho por dar y esta buscó ser una contribución para pensarla en ese marco amplio.

Referencias Bibliográficas

- Andrews, G. R.**, (1989). Los afroargentinos de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: La Flor.
- Assadourian, C. S.**, (1965), *El tráfico de esclavos en Córdoba (1588-1610)*, Cuadernos de Historia, n° XXXII, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Assadourian, C. S.**, (1966), *El tráfico de esclavos en Córdoba.; de Angola a Potosí. Siglos XVI-XVII*, Cuadernos de Historia, n° XXXVI, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Baravalle, M. del R.**, (2001). Introducción a un tema sin historia. Negros esclavos en Santa Fe, siglo XVII. En *Claroscuro*, 1.
- Baravalle, M. del R.**, (2006). Los esclavos y la esclavitud. En D. Barriera (Ed.), *Nueva Historia de Santa Fe. Tomo 3, Economía y sociedad (siglos XVI a XVIII)*. Rosario, Argentina: Prohistoria ed. / La Capital.
- Bessone, M.**, (2013) *Sans distinction de race? Une analyse critique du concept de race et de ses effets pratiques*, Paris, Vrin.
- Borucki, A.**, (2009). Las rutas brasileñas del tráfico de esclavos hacia el Río de la Plata, 1777-1812. Ponencia presentada en el IV EncontroEscravidão e Liberdade no Brasil Meridional. Curitiba. 13 al 15 de mayo.
- Borucki, A.;Eltis, D.;Wheat, D.**,(2015), "Atlantic History and the Slave Trade to Spanish America", *AHR*, April.
- Borucki, A.**, (2015), *From shipmates to soldiers. Emerging black identities in the Rio de la Plata*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- Bryant, S.; O'Toole, S.; Ben Vinson III**, eds., (2012), *Africans to Spanish America. Expanding the diaspora*, University of Illinois Press.
- Byrd, A.**, (2008) *Captives and Voyagers* (Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Candiotti, M.**, (2016), "Hacia una historia de la esclavitud y la abolición en la ciudad de Santa Fe, 1810-1853", en GUZMAN, Florencia, GELER, Lea y FRIGERIO, Alejandro, *Cartografías afrolatinoamericanas. 2. Perspectivas situadas desde la Argentina*, Buenos Aires, Biblos.
- Chamosa, O.**, (2003) "To honour the ashes of their forebears. The rise and crisis of African nations in the post-independence state of Buenos Aires, 1820-1860". *The Americas*, 59:3.
- Eltis, D.**, (2000). *A Brief Overview of the Trans-Atlantic Slave Trade*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Frigerio, A. y Lamborghini, E.**, (2011). "Los afroargentinos: formas de comunalización, creación de identidades colectivas y resistencia cultural y política". En R. **Mercado y**

- Catterberg** (Ed.), Aportes para el desarrollo humano en Argentina: Afrodescendientes y africanos en Argentina. Buenos Aires, Argentina: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Gilroy, P.**, (2001). O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro, Brasil: Editora 34.
- Guzmán, F.**, (2006). Africanos en la Argentina. Una reflexión desprevenida. En Revista Andes, 17.
- Lovejoy, P.**, (1997), The African Diaspora: Revisionist Interpretations of Ethnicity, Culture and Religion under Slavery, *Studies in the World History of Slavery, Abolition and Emancipation*, II, 1.
- Mann, K.**, (2001), 'Shifting Paradigms in the Study of the African Diaspora and of Atlantic History and Culture', *Slavery & Abolition*, 22: 1, 1 — 2
- Presta, A. M.**, (2000). La sociedad colonial: raza, etnicidad, clase y género. Siglos XVI y XVII. En E. Tandeter (Ed.) *Nueva Historia Argentina: La sociedad Colonial*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Rosal, M.**, (2009) Africanos y Afrodescendientes en el Río de la Plata. Siglos XVIII-XIX. Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- Rosal, M.**, (2016). Africanos y afrodescendientes en Buenos Aires (siglos XVI-XVII). Editorial Académica Española.
- Schulz, K.**, (2015), “ ‘The Kingdom of Angola is not Very Far from Here’: The South Atlantic Slave Port of Buenos Aires, 1585–1640”, *Slavery & Abolition*, 36:3, 424-444.
- Silva, M.**, (2004). Reseña de la esclavitud en la Región Sur. En La Ruta del Esclavo en el Río de la Plata. UNESCO.
- Vinson III, B.**, “African (Black) Diaspora History, Latin American History,” *The Americas* 63, no. 1 (July 2006): 1-18.
- Sweet, J.**, (2006). *Recreating Africa: Culture, Kinship and Religion in the African-Portuguese World, 1441-1770*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

El Shinto y la reconstrucción histórica a través de la literatura. El caso de "Grullas del ocaso" de Hisako Matsubara

RAMIRO DE ALTUBE

ramirodealtube@hotmail.com

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Resumen

La reconstrucción histórica que podemos hacer a través de la literatura - y otras formas artísticas - posee una característica singular, plena de imágenes de la vida cotidiana, en las cuáles las categorías históricas se presentan y se encarnan de un modo específico. Tal reconstrucción nos acerca de un modo original a los momentos y procesos que tales producciones artísticas "imaginan".

El acercamiento a tales obras artísticas puede hacerse, desde el punto de vista historiográfico, considerándolas como fuentes documentales peculiares y, especialmente, tratando de aprovechar la riqueza de elementos que nos brindan, que trascienden la dureza del lenguaje académico y nos acercan, quizás, a la forma en que el conjunto social experimenta su propia vida social y cultural. En tal sentido es pertinente la pregunta acerca de en qué grado determinadas producciones artísticas representan el sentimiento, las experiencias y las conciencias populares, en comparación, por ejemplo, con las producciones científicas.

Desde este punto de vista, este trabajo intentará servir de la obra de Hisako Matsubara, "Grullas del ocaso" (traducida al castellano como "Pájaros del crepúsculo") para considerar de qué forma es posible reconstruir el fenómeno religioso del shintoísmo en el Japón de la 2ª posguerra, a través de la lectura de esta obra literaria. La pertinencia de la presentación tiene que ver con la relación de convivencia conflictiva que el shinto tiene con el cristianismo a través de la protagonista del relato en un Japón rendido en 1945, en una obra que además es autobiográfica.

Palabras clave: Historia / Literatura / Japón / Segunda guerra mundial / Shintoísmo / Reconstrucción.

Introducción

La reconstrucción histórica que podemos hacer a través de la literatura - y otras formas artísticas como el cine, el teatro, la fotografía y la pintura - posee una característica singular. Estas obras suelen tender lazos significativos a la vida cotidiana de la época reconstruida y favorecen una riqueza de imágenes y percepciones históricas que la lucha por el sentido en ésta y otras disciplinas de las Ciencias Sociales no deberían soslayar.

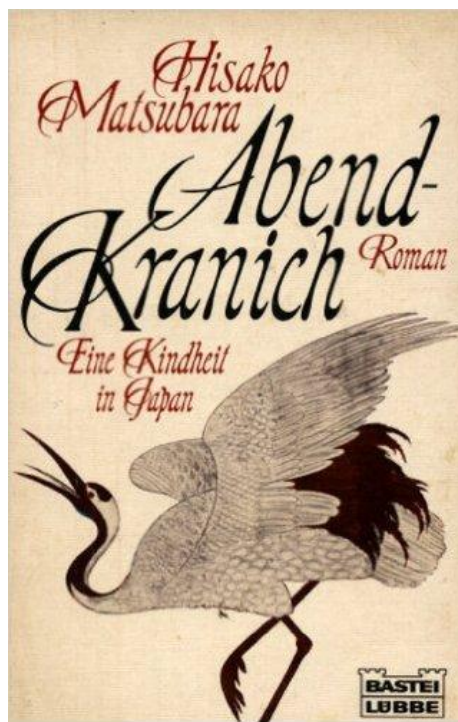
En el cosmos de las reconstrucciones socialmente existentes y por lo tanto en la lucha por el sentido de los procesos históricos la literatura existe, y esa certeza necesita ser considerada en su singularidad. La lucha por el sentido que la sociedad viva y permanentemente renovada da a los procesos que la engendran, esa lucha por la hegemonía del sentido, se presenta en la literatura cuanto menos más popularmente que en los escritos meramente académicos, entre ellos y otros discursos se da una pugna permanente. Son actores de un escenario en permanente construcción.

La literatura nos aporta una relación con la verdad, una modalidad de reconstrucción estética, una multiplicidad de sentidos y de posibilidades de introducir el debate sobre cuestiones históricas, etcétera, que de tal forma es siempre necesario tenerla en cuenta.

En este sentido si en la literatura las categorías históricas se presentan y se encarnan de un modo específico y tal reconstrucción nos acerca de un modo original a los momentos y procesos que tales producciones artísticas "imaginan", el acercamiento a tales obras puede hacerse, desde el punto de vista historiográfico, considerándolas como fuentes documentales peculiares y, especialmente, tratando de aprovechar la riqueza de elementos que nos brindan, que trascienden la dureza del lenguaje académico pero además forman parte de la disputa por el sentido de las reconstrucciones y nos acercan, quizás, a la forma en que el conjunto social experimenta su propia vida social y cultural. Así, creemos es pertinente la pregunta acerca de en qué grado determinadas producciones artísticas representan el sentimiento y la conciencia populares, en comparación, por ejemplo, con las producciones científicas.

Desde este punto de vista, esta ponencia intentará servirse de la obra de Hisako Matsubara, "Grullas del ocaso" (traducida al castellano como "Pájaros del crepúsculo") para considerar de qué forma es posible reconstruir el Japón de 1945 y dentro de aquél el fenómeno religioso del shintoísmo, en un formato no científico. La pertinencia de la presentación tiene que ver con la relación de convivencia conflictiva

que el shinto tiene con el cristianismo a través de la protagonista del relato en el Japón rendido en 1945, en una obra que además es autobiográfica.



Grullas del Ocaso, escrita - como la mayoría de la obra literaria de Matsubara - en alemán bajo el título de *Abendkranich: Eine Kindheit in Japan*, fue editada por Knauss en 1981. Aquí se utiliza la versión castellana del Círculo de Lectores, traducción de Manuel Sanchez de Heredia, impresa en Bogotá en el mismo año. Las dificultades idiomáticas se ven atemperadas por el hecho de que la autora no escribe la obra en su idioma natal sino en un idioma "occidental" y con respecto a lo metodológico porque, a pesar de que no hayamos utilizado el original alemán - y a sabiendas de que en toda traducción, mucho más de obras literarias, se pierden sentidos inigualables - creemos que el objetivo de esta ponencia podrá cumplirse, en lo que hace a aprender a valorar *lo artístico* como aspecto imprescindible de lo histórico.



La autora

Hisako Matsubara, novelista que ha publicado su obra en alemán, inglés y japonés. Nació en Kyoto el 21 de mayo de 1935, es hija de un sacerdote shintoísta, estudió religiones comparadas y literatura en la International Christian University de Kyoto, luego viajó a Estados Unidos donde realizó estudios de Arte teatral en la Pennsylvania State University y trabajó como editora durante un tiempo. En 1962 se trasladó a Alemania; vivió en Marburg y Göttingen, donde asistió a la Universidad y perfeccionó sus conocimientos de alemán. Más tarde se instaló en Colonia, donde se casó con un físico alemán, obtuvo su doctorado en Historia del Pensamiento en 1970, se desarrolló como periodista y principalmente como literata, utilizando el alemán en sus obras, entre las que destacamos Samurai de 1979 y Grullas del Ocaso de 1981. A mediados de los 80' se mudó nuevamente a EEUU, reside en Los Altos, California y es una destacada figura de la Hoover Institution de la Universidad de Stanford. En estos últimos años ha publicado su obra de ficción y no ficción principalmente en japonés. Matsubara "ha realizado una edición completa y comentada de la literatura japonesa del siglo XIX. Igualmente, ha escrito artículos regularmente para el diario germano Die Zeit y para la televisión alemana como autora de documentales y en labores de asesoramiento sobre temas literarios y políticos."¹

El desarrollo. Las imágenes

La idea de esta ponencia es recorrer las palabras de la historia narrada por Matsubara aprovechando sus encantos y descubriendo sus vericuetos, utilizando palabras que la disciplina histórica no suele aceptar institucionalmente.

¹ Orlando Betancor; "El final de una era" (2009), en Espéculo. Revista de estudios literarios; Universidad Complutense de Madrid. Tomado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/151018.pdf>

"Grullas del Ocaso" es una obra directamente autobiográfica que muestra la vida cotidiana de Saya, hija de un sacerdote shintoísta en los momentos previos y posteriores a la rendición de Japón en 1945. El momento insignia de la rendición y las palabras humanizadas del Emperador son el vértice de la novela que, por otra parte, está ambientada en la ciudad de Kyoto y usa la historia de la niña Saya para plantear diversas cuestiones de relevancia cultural e histórica.

Entonces, Kyoto, Japón, 1945. Uno de los escenarios principales de la obra es la Escuela adonde concurre la pequeña protagonista y dónde se presentan una serie de situaciones inevitables.

"Saya recordó aquella ocasión mientras contemplaba al director encaminarse lentamente hacia el edificio escolar con la bandera plegada bajo el brazo. Saya le apreciaba. Se había puesto de su parte contra la señora Nakarai. Saya sabía que el director estaba de acuerdo con ella. Asintió aprobadoramente cuando Saya repitió en su presencia, la voz aún estremecida de emoción, que Kyoto había sido realmente fundada por inmigrantes coreanos, que también habían traído el arte del tejido de la seda al Japón, y que también el gran Kanmu-Tenno, a quien está dedicado el santuario heiano de Kyoto, era medio coreano.

Para no parecer demasiado pequeña, Saya se había puesto de puntillas ante el escritor del director, todo cubierto de montones de informes escolares." (Matsubara, 1981: 74)

La Educación institucional tiene en la novela de Matsubara una centralidad que está dada por la cotidianeidad de su protagonista pero que también expresa la centralidad que tuvo para el Imperio Japonés y su proyecto modernizador y nacional.

Como puede notarse fácilmente la situación-imagen le da al debate histórico un tono de cotidianeidad que no necesita ser explicitado ni aclarado como en un discurso académico. La educación en Japón en el período de la segunda guerra con China adquiere una modalidad marcadamente nacionalista y militar. En ese contexto Matsubara nos muestra que, además, el origen histórico y cultural de Japón está en el tapete. La rivalidad con Corea, la herencia con Corea.

A diferencia de un texto disciplinar que pudiera mostrarnos en detalle "la historia de la educación de Japón" en el período, lo que aquí tenemos es la presencia permanente a lo largo de la novela de situaciones y conflictos en la Escuela.

"Saya seguía riendo, señalando con un dedo al retrato del Emperador apoyado en el suelo. La señora Nakarai siguió su mirada, irritada.

-¡Fíjese en la pared de atrás! - rió Saya -. Un retrato con tanta autoridad y sin embargo tan raído!

Las niñas del fondo de la clase, que no podían ver el retrato bien, se levantaron, estirando el cuello y riéndose también.

La Sra. Nakarai se unió al regocijo, aunque su risa sonaba algo forzada, y miró, insegura, a Saya. Después empujó rápidamente la gran papelera que tenía debajo del escritorio hasta tapar el retrato.

- Sigamos, niñas – dijo, con renovada confianza, en un intento de restaurar el orden de la clase sin levantar demasiado la voz-. Sigamos. Como veis, los caracteres de la palabra 'libertad' son dos ideogramas que, leídos individualmente, significan 'uno mismo' y 'relación'. Una persona que relaciona cuanto hace consigo misma, no con el Tenno ni con la nación, es libre, espiritualmente libre." (Matsubara, 1981: 76)

En la Escuela de Saya, la educación nacionalista se presenta centralmente en torno a la figura del Emperador, prolegómeno de lo religioso. La guerra ha cuestionado el orden social en Japón. El orden social e ideológico en el cual se sostenía el Imperio. Allí se filtra por primera vez de forma contundente el liberalismo norteamericano y occidental en sus rasgos más potentes. La libertad aparece como lo que fue: una impostura, una antinomia contradictoria con el nacionalismo y la figura del Tenno, una antinomia que debe encontrar en la lengua tradicional su adaptación para encontrar legitimidad. Aquí la vida cotidiana de la población, la cultura en lo profundo de su transmisión, el quiebre de una época que a todo el mundo llega.

Aún así las férreas estructuras estructurantes del aula no cambian de un día para el otro. El Estado en su dinámica, aunque aquí sea una profundamente rupturista, sigue siendo Estado, es decir, estructura estable. El Estado como relación social "educativa", también en Japón y a través de una de sus hijas, alemana por adopción y crítica, literalmente crítica.

"A la señora Nakarai le gustaba que repitieran literalmente en los exámenes lo que decía en clase. Elogiaba a las niñas que lo hacían. Aunque siempre estaba hablando del despliegue del propio yo, lo que en realidad esperaba era una obediencia ciega. No había cambiado lo más mínimo, simplemente había intercambiado su viejo vocabulario por uno nuevo. Sus palabras clave no eran ya Tenno, nación, divino Japón, sino libertad, voluntad y expresión del yo. Sin embargo, en cuanto una chispa de independencia se encendía en la clase, ella intervenía sin demora.

-Sois demasiado inmaduras – decía – así que es demasiado pronto para que tengáis vuestra propia opinión.

A Saya le dijo:

- No te enorgullezcas de ser hija de un sacerdote Shinto. El Shinto está acabado. El Shinto no tiene nada que decir... y tú tampoco. Te enseñaré a ser más humilde." (Matsubara, 1981: 148)

El dolor de Matsubara, sus recuerdos del autoritarismo en la Educación estatal, la cuestión religiosa en lo cotidiano, su relación con el poder y con la autoridad. El Shinto por primera vez puesto en debate en cuanto a su integración al Estado, el uso que el Imperio hizo de ese conjunto de creencias y prácticas discutidamente ancestrales. El Shinto atacado por el fin del Imperio. Aunque eso no era lo único que, en la vida de la pequeña Saya, niña de Kyoto, iba a resultar movilizad

"Durante los años de guerra, la iglesia cristiana de Kita-oji había sido un lugar muy tranquilo. Rara vez se veía entrar o salir a nadie de ella. La situación cambió con la derrota del Japón. Hubo rumores de que los norteamericanos pensaban declarar el cristianismo religión oficial del Estado, y como consecuencia de dichos rumores la iglesia de Kita-oji empezó a atraer a grandes multitudes, hasta el punto de que tuvo que repararse en sendero que conducía al templo. [...]

A decir verdad, el hecho de que el cortafuegos abierto a lo largo del Hori-kawa en los últimos meses de guerra fuera directamente a parar a la iglesia cristiana resultó muy ventajoso. [...]

La primera vez que oyó las campanas de la iglesia cristiana repicar a lo lejos, Saya no fue capaz de determinar de dónde procedía el sonido. Pensó que había vuelto el narrador de cuentos itinerante que antes de la guerra visitaba con regularidad el barrio de los tejedores de seda [...]

Saya corrió por las callejas, cada vez más lejos de la colina, hacia el sonido de la campana, que parecía más claro y más alegre a medida que Saya se acercaba al cortafuegos del Hori-kawa. [...]

- ¡Ahí! - dijo Bo, radiante -. ¡Momotaro está ahí dentro!2[...]

Los ojos de Bo brillaron cuando vio el interior, fuertemente iluminado; la música parecía salir de las cuatro paredes.[...]

La iglesia estaba llena de norteamericanos. Sonreían abiertamente. Una mujer blanca y alta con un vestido de un vivo color rojo se inclinó hacia adelante y dijo algo. Saya interpretó su gesto como una invitación a que ella y Bo se acercaran.[...]

2 Momotaro (桃太郎 o también ももたろう) es el protagonista de uno de los cuentos tradicionales más famosos de Japón. Cuenta la historia de una pareja de ancianos que no puede tener hijos y un día son bendecidos con un niño que nace del interior de un durazno (melocotón) gigante, que la anciana encuentra un día flotando en un río. De ahí su nombre: momo (durazno)+Tarō (nombre masculino común).

Bo se había bajado del banco y había corrido hasta delante. [...] Tras contemplar con todo cuidado la imagen de los brazos extendidos, volvió hasta donde se encontraba Saya corriendo cuanto le permitían sus cortas piernas.

- Ese de ahí ...¿es Momotaro? - preguntó.

- Ese es Jesús – respondió dulcemente el pastor.

Bo le miró, sorprendido.

- La iglesia es su casa – dijo el pastor- y nosotros somos sus hijos..

- ¿Yo también? - preguntó Bo.[...]" (Matsubara, 1981: 130, destacados nuestros)

La novela de Matsubara es una novela histórica. Pero, ¿alguna obra no lo es? En ella encontramos descripciones directas a la situación de Japón y de Kyoto durante los últimos años del Imperio y, como vimos, durante la inmediata posguerra. Hemos visto los conflictos que generaba la oficialización del shintoísmo como religión de estado y luego volveremos a ello. Pero ahora podemos disfrutar del recurso estético que nos mete en la cuestión religiosa directamente. La transformación del país se produce *también* como problema religioso. El rumor de que los norteamericanos impondrían el cristianismo como religión oficial, la supuesta peculiaridad tantas veces nombrada del pueblo japonés de su adaptabilidad, aquí aparece casi como oportunismo, y especialmente las personas concretas de Saya y su hermano. La entrada en este mundo nuevo, en este nuevo universo, no digamos de creencias sino de imágenes. ¿De qué forma podría la literatura científica describir las sensaciones que habrá tenido semejante fantasma y tal transformación en el pueblo japonés? El recurso de situaciones concretas, no como anécdotas sino como mundos, como experiencias concretas en esa inmediata posguerra, en ese torbellino de novedades y de dramas que aquí aparecen atenuados por la figura de dos niños que entran a una iglesia cristiana como Japón entraba a un mundo nuevo.



www.alamy.com - ERAXA8



La iglesia a que hace referencia Matsubara es la denominada Iglesia de la Resurrección, iglesia episcopal anglicana, referencia familiar de la diócesis de Kyoto. Fue construida en estilo gótico en 1936, diseñada por el misionero y arquitecto estadounidense William Merrell Vories. De manera significativa la iglesia cuenta con un hermoso jardín de infantes adjunto.

La cuestión religiosa estrechamente incorporada a la vida cotidiana de los habitantes de Kyoto luego de la rendición, se presenta en Grullas desde el principio, forma parte de la mayoría de las imágenes relevantes de la obra. Está metida en las relaciones entre las personas y los cambios intervienen en su relación de fuerzas. Podemos pensar las religiones en Japón desde el punto de vista de las relaciones de fuerza y la legitimidad del Estado que se produce en la sociedad civil. ¿Cómo en una obra artística puede plantearse ésto sin recurrir a la explicitación de los conceptos mencionados? Veamos.

"Un día Reiko comunicó orgullosamente a la clase que había vencido a Saya en el concurso para el papel de protagonista de una representación de Navidad en la iglesia cristiana.

- Me han elegido para hacer de Virgen María – ceceó orgullosa –. Y a Saya no... ella sólo es hija de un sacerdote Shinto... pero yo soy cristiana de nacimiento.[...]

Hasta la Sra. Nakarai quedó sorprendida al enterarse.

- ¿De verás eres cristiana? - preguntó, interesada. [...]

Saya se mordió el labio inferior. [...]

No había nada que hacer. El pastor dijo:

- El papel de María tiene que ser para una niña bautizada.

- ¡Pero si Cristo acababa de nacer! - replicó Saya, defendiendo sus esperanzas de obtener el papel-. ¡María, su madre, no podía estar bautizada como cristiana!

- Eso no importa – dijo el pastor - [...] sus ojos volvieron a ponerse como si hubiera estado cortando cebollas-. Lo siento, de verdad que lo siento.

Poco después de aquello, Saya volvió a ver a la madre de Reiko hablando con el pastor en un rincón. El pastor la trataba con mucha deferencia. Saya pensó que los padres de Reiko debían ser unos cristianos muy importantes." (Matsubara, 1981: 148)

Así, como vemos, vuelve a aparecer la cuestión de Corea ahora relacionada con los sectores invisibilizados durante el Imperio, las nuevas ideologías que encuentran sus aliados y la crítica social de Matsubara. Los cambios en las relaciones de poder en las más altas esferas del Estado repercuten fuertemente en la vida cotidiana de los japoneses o, por lo menos, así lo siente Matsubara, esa es la situación que enfatiza como foto del cambio, una vez más en la Escuela.

"Desde que se enteró de que Reiko era cristiana, la Sra. Nakarai la privilegiaba aún más en clase, especialmente cuando se hablaba de democracia.

- Dinos algo sobre la democracia y el amor fraterno cristiano – decía con su dulce voz.

[...]

Ese mismo día se publicó en los periódicos que el culto Shinto había sido separado del Estado, perdiendo así todos los privilegios de las religiones oficiales.

- Por fin – dijo a Saya la Sra. Nakarai-. ¡Ya no podrás mangonear a todo el mundo como antes!" (Matsubara, 1981:151)

Lo interesante de esta modalidad de transmisión histórica es que permite, al modo de una película, que una cantidad de personajes que encarnan los problemas que quiere transmitir, estén presentes permanentemente en el relato aún cuando no se hable de ellos. Uno puede, entonces, ir estableciendo relaciones mientras el relato se pasea por aquí, por allá, nos habla de una niña, nos habla de su padre, sacerdote shinto. Desde el principio entonces está la presencia de la religión más difundida de Japón a través de la figura del Guji, padre de Saya, sacerdote Shinto y de particular personalidad y perspectivas.

El relato menciona la guerra con China y las atrocidades cometidas por los japoneses y pone ahora en manos de Estados Unidos la posibilidad de vengar y hasta en qué medida eso no puede establecerse cuando los tejedores de seda de Japón se encuentran en sus significativas y temerosas charlas.

"- Mi estúpida hija – dijo el prestamista – pretende trabajar para el enemigo. No sé si debo darle mi consentimiento.

- Ya no son enemigos – dijo Shinagawa.

- Ya sé, ya sé – concedió el prestamista-. Eso mismo dice mi hija.

- Teniendo en cuenta lo que nuestras tropas hicieron en territorios ocupados... - dijo alguien. Cuando estuve de soldado en China...

- Es verdad, no se oye decir que los norteamericanos estén violando a nuestras mujeres. Y parece que tampoco saquean. [...]

El periódico informaba que los norteamericanos habían liberado a todos los presos políticos de las prisiones japonesas, tres mil en total.[...]" (Matsubara, 1981: 111)

La guerra con China y la debilidad del espíritu japonés en comparación con el norteamericano, aparecen en el relato de los protagonistas como los motivos profundos de la situación lastimosa que viven los vernáculos en 1945. Nada muy diferente de lo que plantean los relatos científicos cuando traten de transmitirnos las ideas que circulaban predominantemente en aquellos meses. Pero expresado de una forma y con una riqueza que el discurso científico no puede tener, por tanto mucho más rica y más hábil para transmitir sentidos e incluso conocimiento.

Volviendo al Guji, en ese contexto de marcado nacionalismo, el sacerdote aparece con una heterodoxia tajante que cuestiona las bases ideológicas del Imperio en sus distintos aspectos, y las perspectivas ¿predominantes? del Shinto mismo.

"A lo largo de los siglos han existido unos pocos hombres con una capacidad muy desarrollada de deducir el destino humano y el futuro en base a los hexagramas del I-Ching. Sus afirmaciones destacan tanto por su extraordinario refinamiento como por su gran exactitud. Sus vidas estuvieron a menudo rodeadas de un aura de misterio, porque el conocimiento derivado del I-Ching se consideraba esotérico. Los que habían llegado a dominar un método refinado lo guardaban celosamente para sí o lo transmitían, como mucho, a un sólo alumno, que, sin embargo, rara vez poseía el don de su maestro. Podían transcurrir siglos antes de que volviera a surgir alguien con dotes matemáticas suficientemente excepcionales como para desvelar los secretos del I-Ching. [...]

La gente se quedaba a menudo atónita cuando el Guji les revelaba, sin darle mayor importancia, su psicodrama exacto. Podía revelarles lo que ellos mismos más trataban de ocultar: deseos secretos que alimentaban un fuego constante en su interior y constituían la verdadera motivación de sus pensamientos y acciones. También podía decirles lo que hasta entonces habían tenido que soportar en silencio: sufrimientos reprimidos hasta tal punto que creían

haberlos superado. El Guji veía las heridas del alma igual que un médico puede deducir el origen de una herida observando una vieja cicatriz." (Matsubara, 1981: 80)

La heterodoxia y las capacidades extraordinarias del padre de Saya, a la sazón padre de la autora, se presenta en relación con la que es quizás la característica más saliente de la religiosidad japonesa, su capacidad de sincretismo.³

La literatura puede en este punto acercarnos a la comprensión de la integralidad de lo cultural cuando estrecha esta perspectiva sincrética con problemáticas que trascienden lo meramente religioso si lo consideramos desde una mirada fragmentada, típica de Occidente.

"Cuando su confianza en el análisis de casos individuales se afianzó, el Guji no tardó en descubrir la existencia de un marco ondulatorio más elevado que también describía las corrientes mundiales.[...] La derrota del Japón en la guerra contra Norteamérica emergía con tal claridad de un marco ondulatorio superior de esta índole que la posibilidad contraria – una victoria japonesa sobre Norteamérica – podía excluirse con absoluta certeza.

El Guji lo había visto el mismo día en que los acordes de las marchas militares ascendieron, triunfales, desde la ciudad hasta el santuario de la colina. Abajo, los timbales y fanfarrias celebraban la victoria inicial de Pearl Harbour con la que el Japón iniciaba la guerra [...]" (Matsubara, 1981: 82)

La religión en épocas de la guerra, el nacionalismo y la antigua disputa con China, todos esos conflictos relacionados en la situación cotidiana que representa la novela.

"El espíritu general del país era favorable a la guerra. [...] Más de una vez habían llegado a sus oídos las advertencias del Ministerio Imperial del Interior [...]

- ¿Creéis de verdad que la sabiduría de un libro chino puede compararse favorablemente con la fe en el Japón? ¿No son los dioses japoneses lo bastante buenos para vos? - le había preguntado un sacerdote Shinto, sin ocultar que había sido enviado por el Ministerio del Interior-. Podrías, por ejemplo, ser depuesto de la dignidad de Guji y expulsado del sacerdocio Shinto – había añadido sorbiendo su té con evidente deleite-. Basta con que sigáis como hasta ahora. Y ya sabéis que tenemos medios para impediros manchar la pureza de nuestros dioses.

Esta conversación había tenido lugar antes del ataque sorpresa contra Pearl Harbour. En Tokio había accedido al poder un grupo militarista. Contemplaban con envidia los éxitos milita-

3 Walter Giardini (1995); Religiones y literatura de Japón; Editorial Kier, Buenos Aires, 1995.

res de Hitler, de los que la radio informaba diariamente. El emperador apoyaba a los que ruidosamente abogaban por una prueba de fuerza." (Matsubara, 1981: 83)

En este punto y en otros de la obra Matsubara, en la traducción que tenemos a la vista, no recurre a demasiados recursos estéticos, los diálogos no reemplazan la descripción histórica. Es este mismo hecho el que nos puso en alerta para poder pensar la reconstrucción histórica desde la literatura. Muchas formas de discurso conviven en ella. Pero por ello mismo son mucho más interesantes como intervenciones, creemos considerados en su totalidad. Mucho más cuando se trata de una especie de biografía.

El Guji

"Dedicó muchas horas al análisis de los hexagramas que le revelaban los rasgos de carácter del Emperador. Buscó en su psicograma alguna pista que permitiera al menos concebir la esperanza en un cambio racional del curso de los acontecimientos. No encontró esa esperanza. El emperador [...] carecía de ideas. Dependía de consejeros grandilocuentes. [...] Se crédula simplicidad le llevaba a confiar en dichos personajes, engañándose a sí mismo con la esperanza de igualar en gloria y éxito militar al emperador Meiji, bajo cuyo mandato el Japón había derrotado a la Rusia zarista.

Desde que el emperador Meiji, siguiendo el ejemplo del emperador alemán, se había declarado monarca absoluto, elevando el culto Shinto a la posición de religión estatal, el contenido religioso del culto Shinto se había escindido [...] antes era una religión uniformemente popular, ahora estaba dividido en un Shinto oficial, espinazo espiritual del nacionalismo japonés, y el viejo Shinto popular y familiar al que seguida adherido la gente sencilla. Cuanto mayor era el compromiso del nacionalismo con el culto Shinto, más se apartaban estas ramas una de otra." (Matsubara, 1981: 84)

La situación política nos introduce nuevamente en lo religioso y aquí más de lleno con la cuestión del Shinto. Matsubara nos habla de dos ramas del culto tradicional y se mete de lleno en una discusión muy relevante, de la cual la historiografía no estado excenta. Para que se comprenda hacia dónde vamos con la presentación de esta idea podemos tomar uno de los más difundidos materiales de la historiografía japonesa de las últimas décadas que compendia las Conferencias Marshall, dadas en Cambridge en el mismo momento en que Matsubara publicaba el material que estamos considerando. Nos referimos a "Por qué ha 'triunfado' el Japón" de

Michio Morishima, presentado significativamente en la edición con la que contamos de la siguiente forma:

"Frente a la insulsa trivialidad desplegada por buena parte de las obras de divulgación al uso, Michio Morishima, profesor de la London School of Economics, nos ofrece aquí una documentada y profunda interpretación del florecimiento económico japonés situándolo en el contexto de su desarrollo histórico y explicándolo por una serie de factores capitales: la acomodación de la mentalidad japonesa a la tecnología occidental; la estructura dual de la sociedad nipona; la connivencia entre el gobierno y las grandes compañías; la escasa sensibilidad del pueblo japonés por el individualismo; la fortaleza del sentimiento nacional; y el trascendental papel desempeñado en el surgimiento del capitalismo japonés por doctrinas éticas importadas, sobre todo por la tradición confuciana de total lealtad a la empresa y al Estado." (Morishima, 1981: contratapa)

Interesante para considerar los motivos que en esta presentación editorial Morishima enfrenta la "trivialización" con una "interpretación documentada". Allí, como sabemos, reside la fortaleza y la objetividad de la ciencia histórica. Frente a ello una obra artística parece ser del orden del entretenimiento y en todo caso de una información liviana en comparación con "el peso" del saber científico. Pero ¿la objetividad discurrirá por estos senderos?, ¿será la marca distintiva del saber científico frente, entre otros, al saber artístico?

Tal como dice la presentación de su libro Morishima tiene una perspectiva fuerte sobre la cuestión religiosa en Japón y especialmente sobre el equilibrio del Shinto con otras creencias. Su perspectiva es qué:

"El confucianismo y el taoísmo, según es creencia común, tienen sus orígenes en Confucio y Lao-tsé respectivamente; ambos pertenecían a la clase de los hombres de letras. [...] En realidad la palabra tao significa orden eterno y curso del movimiento de la sociedad (o del cosmos), o sea que se trata de una noción confuciana ortodoxa. Sin embargo, una vez que el confucianismo se hubo establecido en China como filosofía oficial [...] el taoísmo fue haciéndose cada vez más antigubernamental [...] místico y chamanista, creyó en la magia y se sirvió de ella. Sus principales partidarios eran los campesinos de las aldeas y, en las ciudades, los iletrados." (Morishima, 1981: 53)

Es importante esta introducción de las creencias predominantes de China porque Morishima pretende que de allí surgieron las principales creencias japonesas:

"También en el Japón el gobierno adoptó la ideología del confucianismo [...] Los sucesivos gobiernos recomendaban al pueblo que cultivase las virtudes confucianas tales como la sinceridad, la rectitud, la lealtad, el decoro, la sabiduría y la fidelidad. Por otra parte, en cambio, el taoísmo no consiguió establecerse en el Japón como religión independiente; su lugar lo ocupó el shintoísmo. Lo que ocurrió en realidad fue que el taoísmo (llamado a veces 'suntaoísmo' en la antigua China) se manifestó como shintoísmo en el Japón; podemos considerar a éste como una versión disfrazada del taoísmo. Ciertas creencias religiosas indígenas se fundieron con las taoístas, importadas hacia el siglo VI, de manera que ahora ya no resulta posible distinguir las unas de las otras." (Morishima, 1981: 54, destacados nuestros)

Los destacados son nuestros en esta síntesis de la perspectiva, de la posición de Morishima, quién, desde una "interpretación documentada" combate la "trivialización" de los ensayos más difundidos sobre éste y otros temas. Pero no presenta ninguna documentación al respecto de su posición más relevante porque la ausencia de documentos escritos (escrituras) que avalen la existencia previa del Shinto le parece suficiente. Estamos en el terreno del positivismo siempre que, para validar una posición, apelamos a la inexistencia de documentos escritos. La historia de un pueblo ¿puede discriminarse de tal forma?

Es interesante como la ideología incluso desborda la documentación del autor: ¡el lugar del taoísmo en Japón lo ocupó el Shinto! ¡el Shinto es una versión disfrazada del taoísmo! Tanto es el peso de los conceptos en su exposición que termina invirtiendo las situaciones históricas concretas en el lenguaje de su consideración. La ideología inevitable de las investigaciones históricas se manifiesta en esta "interpretación documentada" con toda su fuerza: es inevitable. Hace pedazos la presunción de objetividad. Ésta no puede ser sino subjetiva, política, ideológica, parcial, sezgada. Y la cuestión se profundiza cuando avanzamos en la lectura de este clásico y difundido libro.

"A fin de recuperar el atraso en nivel cultural y poder político que existía entre la China y el Japón era preciso reformar drásticamente la corte nipona y el sistema de gobierno. Al mismo tiempo había que establecer una ideología que promoviese la autoridad de la familia imperial. No es exagerado decir que todo el Kojiki está dedicado a relatar los orígenes de la familia imperial y a dar fe de su historia, con el fin de establecer la divinidad del emperador sobre la base de la continuidad de su linaje." (Morishima, 1981: 56)

Han cambiado los tiempos, Japón ya no puede enorgullecerse de la superioridad militar sobre China. ¿O sí? Morishima lleva la crítica al nacionalismo japonés a

sus últimas consecuencias. La cultura japonesa parece no tener ninguna originalidad, vuelve a ser en grandes razgos una copia del Imperio Chino, su furgón de cola. Y allí otra posición ideológica y política fuerte del autor:

"Durante el siglo VII los japoneses reorganizaron el sistema de gobierno con arreglo a las ideas confucianas e impulsaron la recopilación de su mitología, bajo una fuerte influencia taoísta, al objeto de propagar entre el pueblo una ideología favorable a la familia imperial. Dado que el confucianismo es mucho más racional que el taoísmo, el procedimiento descrito puede considerarse como un aprovechamiento óptimo de aquellas dos filosofías chinas. Aunque las funciones de la corte eran taoístas, el pueblo las entendía como shintoístas y sacaba la conclusión de que la familia imperial respetaba las tradiciones del país." (Morishima, 1981: 57)

Ningún rastro de iniciativa popular válida en su originalidad, ninguna consideración de las formas populares diversas y ricas de las creencias y sus cambios, la imaginación del pueblo y su imaginación sólo consideradas aquí como desviación de "lo real", todo bajo influencia china y especialmente articulado como "procedimiento" de la corte para adoctrinar al pueblo; aún así el pueblo no comprende el mensaje! Y al no comprenderlo justifica más fuertemente a quienes imponen sus creencias! Todo un entretejido muy singular el de Morishima. ¿Al servicio de qué propósitos?

La idea es comprender el desarrollo capitalista de Japón y el modelo de Morishima a distancia de Marx es el propio Weber. Para ello necesita una ética que haya favorecido *determinantemente* el triunfo de Japón. Y allí está a mano la ética confuciana de la cual según su perspectiva derivan todas las demás creencias "irracionales" de Japón.

"Al mismo tiempo el gobierno era confuciano y progresista. En reacción a las presiones del poderoso y enorme imperio chino, el Japón había establecido un gobierno fuerte y eficaz, al tiempo que estimulaba sentimientos nacionalistas y patrióticos en el pueblo. Es irónico que estos objetivos se alcanzasen mediante la combinación de dos filosofías chinas." (Morishima, 1981: 57)

Interesante es que Morishimo toma posiciones sobre diversas cuestiones y articula una cantidad de conceptos para juzgar las características "patrióticas" del pueblo. Ninguna reflexión acerca de la contemporaneidad de los conceptos y de su uso a través de grandes épocas históricas. Todo importado de China, salvo aquello que se presenta así mismo como degradado.

"El shintoísmo, que era en realidad un taoísmo, promovió el espíritu nacionalista; en particular durante la última parte de la era Tokugawa, el kokugaku (estudio de los clásicos japoneses), derivado del estudio del Kojiki, fomentaba con entusiasmo las antiguas creencias shintoístas y contribuyó en gran medida al movimiento chauvinista y ultranacionalista contra las potencias occidentales, así como contra China." (Morishima, 1981: 57)

Pobres potencias occidentales, atacadas por el sentimiento shintoísta, que no es original de Japón, que los japoneses no pudieron comprender el verdadero sentido del taoísmo, pobre chinos atacados ahora por sus discapacitados hijos, porque en definitiva el espíritu nacionalista, ultranacionalista, chauvinista viene el pueblo shintoísta y su falsa conciencia. Y aquí viene el remate.

"Es una tragedia para los japoneses que la ideología originaria del espíritu nacionalista y defensora de las costumbres tradicionales haya sido una religión irracional, mágica y ritualista. Cada vez que se suscitaba una crisis nacional, el emperador le rezaba a su antepasada la diosa solar Amaterasu en demanda de socorro." (Morishima, 1981: 57)

La documentación como vemos no se presenta, lo que sí aparece es un juzgamiento tan fuerte que llega a ¿insultar? al Shinto tratándolo de irracional! ¿Frente a qué creencias, frente a qué religión el Shinto se le presenta como irracional, mágico y iritualista!? En principio frente al Confucianismo que claro, no es una religión!

Aquí puede decirnos mucho Angelo Brelich y su Introducción a la historia de las religiones. Que de aportes de la disciplina hay serios aportes. El rito, el mito, la creencia en seres sobrenaturales y otra cantidad de prácticas y elementos forman parte de todas las religiones que pueden englobarse justamente en ese concepto. Cada una tiene su racionalidad, su magia y sus ritos por supuesto. La cuestión es cómo es posible llegar desde la perspectiva científicista al juzgamiento moral del Shinto como algo irracional y ritualista. Y la respuesta es que el problema no es llegar a tales conclusiones despectivas sino hacerlo en nombre de la ciencia histórica y de la interpretación documentada que la afecta. La inevitabilidad de lo subjetivo en la reconstrucción histórica – ya sea en su formato académico, literario, cinematográfico, partidario, artístico, religioso, etc. - nos posiciona de otra manera a la hora de diferenciar la ciencia de la literatura histórica y al mismo tiempo nos permite disfrutar mucho más plenamente de ambas ficciones. Entre ellas la literatura de Matsubara, por supuesto, no necesita recurrir para su fortaleza al mecanismo de la formalización de fuentes documentales y no pretende ninguna certidumbre científica sino

más bien el conocimiento a través de los lentes de la escritora. Dejemos aquí este punto.

Volviendo a la sombra de Morishima, su creencia pro-occidental, liberal y pro-China sacude sus últimas espadas documentadas contra la corte imperial:

"En el Japón el shintoísmo es primariamente la religión de la familia imperial, aun cuando haya sido infiltrado entre la población en general a través de acontecimientos tales como las ferias aldeanas, las fiestas de la cosecha, las bodas, las primeras piedras y las terminaciones de casas, etcétera. Así, lo mismo que en China el Japón adoptó el confucianismo como sistema ético para la vida pública de las clases altas, y el taoísmo (o su versión japonesa, el shin-tóismo) como religión de la familia imperial y de la plebe." (Morishima, 1981: 58)

Así el autor termina negando el para otros profundo carácter popular y tradicional del Shinto. Éste no es tal, en ninguno de los sentidos en que pudo considerárselo. En diversos sentidos se presenta esta "interpretación documentada" como una operación contraria al nacionalismo atacando su expresión religiosa durante los años del Imperio. Pero lo que nos resulta más importante, como venimos diciendo, es que la perspectiva de Morishima, está de diversas formas en debate en la obra de Matsubara. En *Grullas del ocaso* el Shinto está en discusión; expresa la discusión de aquellos años, las consecuencias de haber sido transformado en culto oficial, los orígenes de la tradición, las diferentes formas de entenderla, las jerarquías, la obediencia, la relación del Shinto con otras costumbres ancestrales, el sincretismo con otros conjuntos de creencias, todo ello de diferentes formas antes y después de la rendición. Veamos a continuación varios fragmentos.

"El Guji estaba profundamente preocupado. Decidió hacer algo y fue a Tokio a discutir el problema con su viejo profesor de la universidad. [...]

- Piensas demasiado – dijo Harada –, y has perdido el sentido de la realidad. ¿No lees los estimulantes decretos que rebosan del Palacio Imperial tras cada una de las victorias japonesas? Nos es lícito preguntarnos cuándo se secará este torrente, pero no debemos formular la pregunta en voz alta.

- No puedo limitarme a contemplar – dijo el Guji –, cuando, semana tras semana, me traen a los jóvenes soldados al santuario. Se supone que debo infundirles valor y decirles que los dioses Shinto desean esta guerra, que tendrán una muerte feliz... eso no es Shinto.

Harada se había levantado a coger el puchero de hierro donde se calentaba agua sobre un hornillo eléctrico. Preparó el té y lo sirvió.

- Si las ondas del tiempo indican guerra – dijo lentamente, la voz vieja y cascada-, conviene aferrarse a una roca para no ser barrido por una ola grande. No tiene mucho sentido escupir al tifón y gritarle, ¡detente!" (Matsubara, 1981: 85)

La ruptura está establecida en el texto, el sacerdote Shinto habla en nombre de un culto interpretado que no coincide con las exigencias que su oficialización le imponen. La charla con su profesor reboza de sentido.

"Gracias a sus estrictas enseñanzas, la esposa del Guji había alcanzado gran maestría en el arreglo floral. No tenía, ciertamente, diploma alguno, pero todas sus amigas confirmaban que había llegado al más alto nivel en el arte del ikebana.

Si concebía una duda, no tenía más que pensar en su abuelo [...] Era un hombre. Era un samurai. Despreciaba la indecisión y la vacilación. No hablaba mucho, pero sus palabras pesaban. Sólo pronunciaba lo que ya había decidido mentalmente. Una mirada suya bastaba para despejar toda duda.

La esposa del Guji siempre se había sentido dichosa de vivir con su abuelo. Sólo tenía que confiarse a su juicio para que todo adquiriera su significado y su lugar.

Con cada ikebana que arreglaba, la esposa del Guji celebraba la memoria de sus años en Himari. Vivía de esas memorias y, para mantenerlas vivas, ponía diariamente un arreglo floral en cada habitación. Eso la hacía pensar que aún quedaba algo del antiguo orden de cosas, cuando todavía había modelos estéticos a los que ella podía adherirse.

Su sentido de la belleza era al mismo tiempo un sentido del valor. Sus valores eran rígidos y se remontaban a la tradición. [...] La esposa del Guji se había embarcado en el matrimonio convencida de que un sacerdote Shinto tenía que estar comprometido con la tradición. [...]

Él [Guji] nunca había reconocido su maestría en el ikebana. [...] Era incapaz de comprender que el crecimiento domesticado no es sino la masa fermentada de donde el espíritu humano estéticamente educado destila belleza.

Era incapaz de comprender que un ikebana perfecto captura el aliento de la verdad." (Matsubara, 1981: 91-92)

La mística de las tradiciones culturales más profundas, el arte del ikebana, la figura y los valores samurai presentes en medio de ese conjunto sincrético de creencias y perspectivas. Y la vida cotidiana de un matrimonio conflictivamente sagrado, complejamente cultural, estéticamente impregnado. El conflicto al interior del Shinto a través de los problemas familiares de los padres de Saya.

"El Guji no se atenía jamás a los gestos y reglas prescritas para el té ceremonial. Su esposa no había podido experimentar plenamente en su presencia la dignidad del té. Siempre era consciente de la resistencia de su esposo. [...]

- No me gustan esas sandeces – contestaba él por toda respuesta al oír sus reproches. [...] Rikyu, que fue quien creó la ceremonia del té hace cuatrocientos años, despreciaba olímpicamente las ceremonias. Bebía el té en un sencillo cuenco de barro para ridiculizar las costumbres aristocráticas de su tiempo.[...] Se moriría si pudiera ver las sandeces en que ha derivado su intención original.

- ¡Llamas sandez al logro más noble de la cultura japonesa! - gritó su esposa, exasperada-. Eso es un insulto al espíritu japonés.

- Estás expresando precisamente la rigidez que Rikyu despreciaba – replicó el Guji -. La cultura sólo puede permanecer viva cuando es constantemente puesta en cuestión, y con ello constantemente rejuvenecida. De otra forma se convierte en un estereotipo de sí misma.

- ¿Estereotipo?

- Sí, estereotipo... lo bello y lo cierto sólo pueden ser concebidos por la experiencia propia proyectando la duda sobre todo lo familiar." (Matsubara, 1981: 94)



**Sen no
Rikyu**

La ceremonia del té en sus repercusiones concretas y la figura de Rikyu, fundador de las tres principales escuelas de la ceremonia del té, con fuerte influencia del budismo zen. Una vez más, las formas concretas del sincretismo, implícito éste.

"No era raro que los visitantes de importancia tuvieran que esperar simplemente porque el Guji estaba hablando con algún artesano del barrio de los tejedores de seda.

- Hay diferencias naturales de rango que deben observarse – le decía su esposa -. Sin esas diferencias, la cultura se enlodaría en la vulgaridad.

- El rango por el que me guío es la dignidad del individuo – respondía él.

- Dignidad es precisamente lo que tú no tienes.

Para la esposa del Guji, la dignidad dependía del lugar ocupado en la jerarquía social, de la forma del comportarse, del vestido y las palabras apropiadas. Para el Guji, la dignidad era algo consustancial a la personalidad del individuo, no necesariamente ligado a su posición social. También él tenía ideas precisas sobre la dignidad de comportamiento y palabra, pero no estaban ligadas – como las de su esposa – a formalidades exteriores.

- Si quedara un vestigio de modestia en tu corazón aprenderías de mí como yo aprendí de mi abuelo. Mi abuelo era un hombre digno. No necesitaba leer libros chinos para descubrir la verdad y la belleza. El sabía.

- Tu abuelo era un anacronismo viviente.

La esposa del Guji jamás le perdonó ese comentario." (Matsubara, 1981: 95-96)

El Japón moderno y la fuerza de lo tradicional todavía vigente, como razgo de la propia cultura. Los valores confucianos y samurai en juego.

"Sintió la firme presión de los dedos de su padre. Subieron la escalera cogidos de la mano.

Por encima del pequeño altar Inari situado al final del segundo tramo de la escalera, en un nicho al lado del camino, los árboles dejaban ver un segmento de cielo. En una concavidad excavada en la roca ardía una vela, fría y solitaria. Su luz mortecina incidía sobre el nicho rojo del altar Inari, mostrando los perfiles de las dos figuras de zorro que hacían guardia ante el mismo. Se dice que son mensajeros divinos que transmiten a los dioses los deseos de los hombres. Hay que acercarse a ellos de noche, a la luz de la vela, o por la mañana temprano, antes de la salida del sol, con las primeras luces del día. Estaban allí sentados desde tiempos inmemoriales, al menos mil años.

La gente, para hacer más agradable el viaje de los zorros, les traía Inari-sushi de la mejor calidad, pastelillos de germen de soja y arroz." (Matsubara, 1981: 135)

Inari o también Oinari es una de las divinidades o kami más difundidos en Japón, relacionado aquí con los zorros pero también vinculado tradicionalmente con la agricultura, el arroz, la fertilidad y el "éxito material". Al respecto de esto Walter Giardini en su estudio del Shinto nos dice lo que sigue:

"¿Qué se pedía a los dioses? El bienestar y la felicidad en esta vida. El shinto no se preocupa del más allá; no ofrece especulaciones sobre la inmortalidad del alma u otros temas abstractos. La muerte es el reino de las tinieblas; hay, pues, que valorar lo más intensamente posible

la vida. [...] Los dioses más venerados eran vinculados con la productividad, la fertilidad y la agricultura. Eran los "kami del misterioso espíritu de la generación". (Giardini, 1995: 25)

Es interesante señalar aquí que, a pesar de este énfasis puesto por el Shinto en la vida material, el éxito empresarial y la productividad, Morishima en ningún momento puede relacionar tales creencias ancestrales con el desarrollo del capitalismo en Japón. Una muestra más, creemos, del predominio de los conceptos sobre la documentación y la observación/análisis de la vida cotidiana concreta.

Volviendo al profesor argentino y su análisis del Shinto:

"Esta visión intramundana dio origen a una actitud serena y optimista, abierta al gozo de todo lo que la vida ofrece, sin preocupaciones por un juicio futuro, como en las religiones semíticas, o un destino aplastante como en el hinduismo. Por esta razón, en los mitos japoneses, en ningún momento triunfa lo trágico ni los protagonistas aparece abrumados por sentimientos aplastantes e impotencia, propios de otras mitologías." (Giardini, 1995: 25)

Una descripción de las sensaciones que ofrece la novela de Matsubara en la figura del Guji así como de los diversos mitos que en ella aparecen, la muerte del hermano de Saya y el vuelo de las grullas como ejemplo más destacado.

Apuntes finales. El conflicto más destacado

Los límites de esta ponencia nos ponen frente a la necesidad de limitar las referencias y el desarrollo. Por ello finalizaremos con un fragmento del texto que representa el principal conflicto que afectaba al shinto en aquellos años. El diálogo literario le da a esta cuestión un tono singular.

"Las noticias de la separación del Shinto y el Estado inquietaron profundamente a la madre de Saya. Temía que al mismo tiempo declinara su propia reputación. [...]

- Qué degeneración... - se quejaba-. El Estado necesita algo que lo invista de dignidad... si los dioses dejan de proteger oficialmente al Estado ¿qué será del Shinto?

- La separación – dijo el padre de Saya – mostrará si el Shinto es en realidad una religión o simplemente una decoración para el Estado.

[...] ¡Llamar decoración al Shinto! Mi abuelo jamás se habría permitido pronunciar palabras como ésas. Era un samurai. Se sentía japonés. Tenía dignidad. [...] Y, además, dime – miró desafiante a su esposo mientras formulaba la pregunta-, dime si un Guji que se sienta japonés de corazón iba a ocuparse de basuras chinas como el I-Ching." (Matsubara, 1981: 151)

El contraste con el análisis académico de Morishima es tan profundo, tan grande que nos hace pensar que es conceptual y epistemológico, filosófico. La historiografía muchas veces puede caer en estos engaños justificados por la sistematización y la elaboración de lineamientos históricos *gruesos*. Morishima nos dice acerca de la transición en Japón luego de 1945:

"Después de la guerra, el Japón se vió sometido al régimen norteamericano, pero el cuadro ideológico seguía siendo el mismo de antes, con un confucianismo (esto es, en su versión japonesa) fomentado por el régimen en calidad de ortodoxia, y con dos heterodoxias principales, el budismo y el shintoísmo, abrazadas por el pueblo y por la corte, respectivamente." (Morishima, 1981: 33)

Aun cuando estos grandes lineamientos puedan sostenerse en base a documentación y aun cuando sean válidos por la misma posición ideológica del autor, su objetividad subjetiva y su forma de interpretación, el contraste no podría ser mayor. Grullas del Ocaso, como hemos visto en muchos de sus párrafos nos permite un acercamiento mucho más diverso, rico, floreciente, cercano y profundo. La cuestión de la verdad se encuentra por aquí cerca. Es intención de este trabajo hacer el recorrido que nos lleve a poder pensarla de otra forma.

La bibliografía diversa sobre la historia religiosa de Japón acepta que en los años de reforma del período Taika (645-710) se produjeron tanto el fortalecimiento del Shinto como la importación fuerte de los dogmas extranjeros: budismo, confucianismo y taoísmo. De la misma manera acepta que en el período Tokugawa (1600-1867), cima del precapitalismo japonés, tantas veces perjudicialmente considera como un régimen feudal, el Shinto resultó eclipsado frente a la importancia dada por la clase dominante y su Estado al budismo y al neo-confucianismo. Finalmente el período Meiji (1868-1912) y los períodos siguientes vieron el crecimiento del Shinto como religión del Estado y una crisis consecutiva del budismo en ese mismo plano. (Giardini, 1995: página 28) Todo ésto, sin embargo, en el plano superestructural que no podemos considerar que afecte extensamente la realidad cotidiana y las creencias y prácticas privadas de las personas y comunidades.

Lo que llama verdaderamente la atención es que siga desconociéndose el carácter ideológico de las interpretaciones en casos como el de Morishima que concluye al respecto del Shinto que se trata de una religión "irracional" de la corte imperial y qué, sólo a través de prácticas operadas desde el poder pudo *infiltrarse* en las comunidades, aldeas y sectores populares urbanos.

"En los comienzos de 1946, el shinto se encontraba en la peor crisis de sus historia. Los vínculos que lo unían con la estructura estatal habían sido cortados. Los ideales tradicionales sobre los que se fundamentaba había sido desprestigiados. Los ministros del culto se hallaban improvisadamente dejados a la suerte de los fieles de sus santuarios. [...] Más de cuarenta años después, los resultados conseguidos no dejan de asombrar y, al mismo tiempo, de plantear interrogantes.

Los que manifiestan adherir al shinto están en continuo aumento y superan holgadamente a los partidarios de otras religiones: 109 millones a fines de 1990 (70 millones en 1950) seguidos por budistas (96 millones) y por cristianos (1,4 millones). El 80 % de los casamientos se celebra con el rito shintoísta y más de 50% de las familias conserva en sus casas el templete, sede de los espíritus de los antepasados. El número de los que visitan los santuarios en los primeros días del Nuevo Año aumenta continuamente: 45 millones en 1970, 58 en 1973 y 80 millones en 1986." (Giardini, 1995: 31)

Como muestran las diferentes interpretaciones la diferencia más sobresaliente tiene que ver con identificar el Shinto con el Estado, ya sea del siglo XIX o XX, o considerar el Shinto profundo del que nos habla Matsubara a través de su padre, el Guji, y su arraigo en las prácticas y tradiciones cotidianas del pueblo tal como muestran tantas imágenes a lo largo de la obra que hemos considerado.

Bibliografía

Hisako Matsubara (1981); Pájaros del crepúsculo; Círculo de Lectores, Bogotá, Colombia, 1988.

Michio Morishima (1981); Por qué ha "triunfado" el Japón; Editorial Crítica, Grijalbo, España, 1984.

Paul Ricoeur (1955); Historia y verdad; Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2015.

Lucien Bianco (1968); Asia contemporánea; Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1992.

Walter Giardini (1995); Religiones y literatura de Japón; Editorial Kier, Buenos Aires, 1995.

Angelo Brelich (1979); "Prolegómenos a una Historia de las Religiones"; en Henri-Charles Puech, Historia de las Religiones, Tomo 1, Editorial Siglo XXI, Madrid, 1979.

Orlando Betancor (2009); "El final de una era", en Espéculo. Revista de estudios literarios; Universidad Complutense de Madrid. Tomado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/151018.pdf>

José María y Gabino, dos hombres, un Ezeiza

PATRICIA CELIA FAURE

patri_faure@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires

Resumen

El objetivo de este trabajo es una aproximación al análisis del concepto diáspora presente en la poética del payador afro argentino Gabino Ezeiza. El final del siglo XIX resulta un momento sugestivo para aproximarse al tema porque la nación imaginada para protagonizar la República Argentina parte de una blanquedad en sus pobladores que se encuentra en el plano del deseo... el mismo deseo que expresa el payador de regresar a su oriente extrañado localizado en África. El enfoque que se intentará realizar parte desde el concepto *multiculturalismo*, entendido de acuerdo a Bernardo Sorj, como el que valora las identidades colectivas sub o supranacionales como soporte de la identificación individual con comunidades más amplias. Estas identidades pueden ser religiosas, étnicas, raciales y regionales, o bien afinidades sexuales. Sea utilizando objetos preexistentes, sea redescubriendo pasados reprimidos por el Estado nacional, sea inventando nuevos objetos de identificación, estas identidades se afirman como particularistas y reclamantes de derechos específicos, incluso en ciertos casos el derecho de mantener sus propias tradiciones legales, y producen una memoria de grupo en detrimento de una memoria nacional (o del conjunto de la humanidad). Ezeiza evoca a la diáspora desde su personalidad mestiza, fronteriza: ni adentro ni afuera; en esa zona de borde que define la integración – exclusión a un marco normativo, el “mestizo cultural” reproduce en su accionar la *alternativa bipolar* entre “acción y pensamiento”, de acuerdo a la definición de Ricardo Feierstein. En la misma línea se articulará con la vigencia del legado cultural del payador en la localidad José María Ezeiza, poniendo en diálogo y discusión la bipolaridad entre acto y reflexión, vinculados con lo que los especialistas denominan la *memoria genética*.

Palabras clave: Ezeiza/ identidad/ diáspora

Introducción

El objetivo de este trabajo es una aproximación al análisis del concepto diáspora presente en la poética del payador afro argentino Gabino Ezeiza (G.E.) Me anima el poder contar algunas de las reflexiones que me inspira el pueblo donde vivo, José María Ezeiza, próximo al aeropuerto internacional, porque leí que éste Congreso es un espacio de socialización y discusión de trabajos de investigación con desarrollo incipiente. Y éste es mi caso.

El final del siglo XIX resulta un momento sugestivo para aproximarse al tema porque la nación imaginada para protagonizar la República Argentina parte de una blanquedad en sus pobladores que se encuentra en el plano del deseo... el mismo deseo que expresa el payador de regresar a su oriente extrañado, localizado en África.

El enfoque que se intentará realizar desde el multiculturalismo, entendido de acuerdo a Bernardo Sorj, como el que valora las identidades colectivas sub o supranacionales como soporte de la identificación individual con comunidades más amplias. Estas identidades pueden ser religiosas, étnicas, raciales y regionales, o bien afinidades sexuales. Sea utilizando objetos preexistentes, sea redescubriendo pasados reprimidos por el Estado nacional, sea inventando nuevos objetos de identificación, estas identidades se afirman como particularistas y reclamantes de derechos específicos, incluso en ciertos casos el derecho de mantener sus propias tradiciones legales, y producen una memoria de grupo en detrimento de una memoria nacional (o del conjunto de la humanidad).

Ezeiza evoca a la diáspora desde su personalidad mestiza, fronteriza: ni adentro ni afuera; en esa zona de borde que define la integración – exclusión a un marco normativo, el “mestizo cultural” reproduce en su accionar la alternativa bipolar entre “acción y pensamiento”, de acuerdo a la definición de Ricardo Feierstein.

La justificación para adjudicarle el tratamiento del tema diáspora a la poética de G.E. la encontramos en Lea Geler cuando afirma que junto con las identidades nacionales se maduran los movimientos y asociaciones que se organizan para la diáspora, retomando a Lorand Matory quien sugiere que las naciones diaspóricas se desarrollaron al mismo tiempo que la nación territorial.

Relacionando memoria, historia y etnicidad el historiador norteamericano de la inmigración John Bodnar distingue entre “*historia oficial*” (generada por las élites dirigentes al servicio del Estado, autoridades locales y la constelación completa de grupos sociales, incluidos los étnicos) e “*historia vernacular*” (la que surge desde abajo, de las experiencias de las realidades cotidianas). La última cuando es difun-

dida por voceros o por líderes populares, a menudo se encuentra en discrepancia con la versión sustentada por quienes se hallan en el poder. El encuadre enmarca el lugar del canto de G.E.: su poética surge de la realidad cotidiana multiplicada a través de las publicaciones donde escribe, su militancia en el naciente partido radical, cuando entona sus milongas e improvisa sus payadas. Gabino encarna y canta su *memoria étnica*, en consonancia con su historia y como un eco de sus valores.

La diáspora entre los afrodescendientes

Ubiquemos en el campo de los escritos a la diáspora como tema presente y/o recurrente en la comunidad afrodescendiente desde *El Proletario* (EP). *Periódico semanal, político, literario y de variedades* publicado en 1858 en la ciudad de Buenos Aires por el periodista Lucas Fernández. Allí se definen los afrodescendientes como *comunidad de color, clase de color, gremio* y se propende a la ilustración y educación de la gente de color, así como a esforzarse en el asociacionismo “bases de nuestro porvenir y es el cimiento del edificio social” (EP, número uno del 18 de abril de 1858).

Afirma en el número dos:

Hemos permanecido sumergidos en el mas profundo silencio, sin que haya habido uno entre la comunidad de color que levantara su voz para indicar á sus hermanos la necesidad de un nuevo orden de cosas que concordase con nuestro estado actual de completa libertad que hoy gozamos, y que la humanidad y la civilización nos garanten. Los redactores de *El Proletario* vienen a llenar ese vacío que se ha notado desde mucho tiempo há indicado a sus hermanos la necesidad...

El reclamo es un lugar dentro del mundo *civilizado*, dentro de la ciudad de Buenos Aires, dentro de las escuelas que no sean las dos especiales que funcionan sólo para niños negros, un lugar dentro de la universidad. En los fragmentos de los periódicos que han sobrevivido el paso del tiempo no se leen referencias que remitan a un sentimiento de retorno a su identidad ubicándola en otro lado: la demanda es por la aceptación e incorporación de su identidad negra en la sociedad contemporánea y en el lugar en el que se encuentran viviendo.

Años más tarde desde las páginas de *La Broma* (LB) se escucha:

Somos ciudadanos, nos agasajan, nos tratan de igual a igual, mientras necesitan de nuestro voto, para escalar el poder, y una vez en él nos desprecian y hasta nos niegan nuestros derechos de hombres libres; pues si un negro va a entablar una demanda ante una autoridad cualquiera, contra un blanco, teniendo la razón de su parte, no le hacen caso, y lo primero que dicen: es un negro. (LB, 17 de octubre de 1877).

Estos intelectuales subalternos, inmersos en las líneas de pensamiento que enfrentan civilización con barbarie y que se imponían en un mundo encaminado al capitalismo, redactaban sus periódicos deseando tener la oportunidad de cambiar el presente y el impuesto destino de su comunidad, ya que estaban convencidos de dirigir instrumentos que podrían llevar al éxito o al fracaso del grupo. Así, se generaban o proponían cambios desde sus páginas (fundación de asociaciones, de colegios, participación en distintos eventos, difusión de obras literarias, etc.) de acuerdo con la idea de que los periódicos eran instrumentos potenciadores del *cambio social*, afirma Lea Geler cuando analiza *La Broma*, *La Perla* y *El Unionista*, aparecidos en el lapso que transcurre entre 1873 y 1882.

Desde las páginas de *La Juventud* percibimos un deseo de participación política como herramienta para obtener las verdaderas condiciones de la libertad en un encuadre que va en consonancia con la civilización aspirada para el naciente estado nacional.

Retrocedamos sobre nosotros mismos; no culpemos estúpidamente a causas que no son las verdaderas; el mal esta en nosotros mismos, en nuestra indiferencia política, en nuestras costumbres públicas, en esa repugnancia que tenemos instintivamente, y también por nuestras viejas hábitos de esclavitud, a satisfacer las verdaderas condiciones de la libertad.

La Juventud N° 1.1 enero 1876. Página 1.

Nuestra Misión

.....

Al aparecer en la liza saludamos a todos nuestros hermanos con la satisfacción íntima de aquel que desnudo de perversidades, pone su inteligencia sus conocimientos y su tiempo al servicio del bien y de la civilización.

Buenos Aires, julio 9 de 1878

.....

La hoja que vamos a redactar se propone hacer triunfar ideas que son la base del adelanto social. (De La idea)

Gabino Ezeiza y su época

Breves datos biográficos de Gabino Ezeiza

“Yo soy el payador oscuro por la fama y por la piel”.

(Ezeiza, autoreferencia citada por Sánchez Sívori.P.67)

Gabino Ezeiza fue un periodista, poeta, empresario de circo y, fundamentalmente, un payador afroargentino nacido en San Telmo, barrio del sur de la ciudad de Buenos Aires el 18 de febrero de 1858. Desde los 14 años existen registros documentales que hablan de su destacada sensibilidad para el canto y la ejecución de la guitarra.

Su simpatía con los resabios del federalismo y su consecuencia política, el partido radical donde militó activamente, se manifestó en lo más popular de su obra: el “Saludo a Paysandú”. Y, en coincidencia con su elección ideológica, se casó con Petronila Peñaloza, descendiente del caudillo federal Vicente “Chacho” Peñaloza, con la que tuvo 10 hijos.

Enfermo de tuberculosis murió en su domicilio de la calle Azul del barrio Floresta (en el lugar actualmente funciona una panadería que lleva su nombre y una placa lo recuerda) el 12 de octubre de 1916.

Cantar opinando

Luchó por los derechos de la ciudadanía empuñando su guitarra y por ello no se entregó a la nostalgia desechando el melancólico estilo. Se consagró a la payada con ritmo de milonga y a la cifra, entonando y alentando en las concentraciones de revolucionarios.

La payada rioplatense es el género performativo (que al enunciarse realiza la acción que significa) que se enmarca en el amplio fenómeno de las tradiciones de la poesía improvisada y cantada, cuya presencia está documentada a lo largo de la historia en diversas culturas. Por sus características y procedencia, esta expresión

artística guarda una estrecha relación con las tradiciones iberoamericanas en las que el desafío poético entre dos o más improvisadores juega un papel fundamental.

El etnomusicólogo portugués Matías Isolabella especifica:

Me refiero a la payada en cuanto género performativo, ya que es la improvisación en el aquí y ahora de la performance lo que distingue este fenómeno de otros repertorios tradicionales del área rioplatense. (Isolabella. P.1)

Sanchez Sívori va un poco más lejos al afirmar:

De todas las formas del canto popular, la payada, fue la más militante, tanto en las guerras de la independencia como en las luchas partidarias. (Sánchez Sívori.P.12).

En 1887, el Anuario Bibliográfico Argentino incluyó dos libros con letras de sus canciones: Colección de Cantares y Cantares criollos (Geler. P.125). Para Lea Geler, argumentando con citas de Adolfo Prieto, los libros eran “claramente sospechosos de vulgarizar las formas literarias...” y se lo incluía porque era tan popular como el folletinista Eduardo Gutiérrez. Por esos días Gabino Ezeiza le escribía una carta a Félix Hidalgo- otro autor popular-: “a esto hay que agregar por ahora que nosotros lo poco que podemos escribir lo dedicamos al pueblo; otros más sabios escriben para las Bibliotecas, y las mejores producciones no están al alcance del pueblo en general”.

Periodista poeta

Participó colaborando en periódicos afroporteños como “La Broma” (Platero.P.120) y “La juventud” (Platero.P.116).

Sus escritos eran una continuación de la creatividad payadoril volcados a la poética, más tarde fueron recopilados en cancioneros y poemarios. Los comentarios son humorísticos y señalan la convivencia entre sus actividades enfocadas, principalmente, al cantar opinando.

“Cultura año 1876 en La Broma: Mayo 11.Bromas de La Broma... Pobre G.- Gabino-Ezeiza si siempre plajiará, aquellas poesías que el sabe plagiar “(Platero. P.120).

“1882.Enero 28. El lector, recordará de Gavino M. Ezeiza? Gavino, es uno de los colaboradores de LA JUVENTUD periódico que vivió más que lo que viven otros. Bien, Gavino se ha dedicado a la paya, y para el efecto se ha hecho un excelente payador; canta a las mil maravillas... le hemos oído funcionar muchas veces, en el local de – la Sociedad Carnavalesca- “Locos Alegres”, Córdoba entre Artes-Carlos Pellegrini- y Cerrito”. (Platero.P.154).

Estas publicaciones donde Gabino participó coincidían en el reclamo contra la discriminación y la demanda de igualdad de oportunidades, a la vez que pugnaban por el reconocimiento aunque, en muchas ocasiones, emulando las estrategias aprendidas en casas de los antiguos amos blancos.

Dramaturgo

La vida artística de Gabino circuló sin pretensiones por el circuito de teatros, circos, bares y celebraciones particulares. Además de desplegar su arte de cantar opinando, incursionó en el universo de las obras teatrales, escribió dos piezas: “Lucía Miranda” y “El cacique Mangoré”. Y para la compañía circense de la familia Podestá – Scotti adaptó, llevando de la mímica a la versión parlante, su exitosa obra teatral “Juan Moreira”, sobre la novela de folletín homónima de Eduardo Gutiérrez.

Contrapunto: el militante empuña la guitarra

Militó en la Unión Cívica (más tarde Unión Cívica Radical) apoyando a Leandro Alem y participó en rebeliones de la década de 1880 arengando a los combatientes con su canto: los enfrentamientos en Puente Alsina, Barracas y Tapiales tuvieron de fondo su guitarra. Como resultado de esas intervenciones termina yendo preso y durante su estadía en la cárcel le queman el circo que se había comprado con el premio de la Lotería. Enfermo de tuberculosis murió el 12 de octubre de 1916, insistimos con el dato, porque ese mismo día asumió la presidencia de la nación el abogado Hipólito Yrigoyen de la Unión Cívica Radical (fue la primera vez que se puso en vigencia la ley de sufragio universal). Tanto la novedosa modalidad de votación como la candidatura de Yrigoyen, fueron proyectos donde Gabino acompañó con su participación política (Sánchez Sívori.Pp.65/70). Sus restos descansan en el Cementerio de San José de Flores.

La poética

El punto de partida lo ubicamos en el poema de G.E. titulado *Un Oriental: ausente de su patria*, publicado en *Nuevas canciones inéditas del payador argentino Gabino Ezeiza* el año 1897, según lo consigna Marvin Lewis bajo el subtítulo Gabino Ezeiza de su obra *Another dimension the black diaspora*.

Lejos, muy lejos me encuentro
de aquella patria querida,
cuyo recuerdo no olvida
mi doliente corazón.
Allí están mis ojos fijos
mi esperanza allí se encierra
que adoro la hermosa tierra
donde mi madre nació.
Oh Patria... por ti suspiro
y en llanto amargo deshecho
siento crecer en mi pecho
la tristeza y el pesar.
Desde estos hermosos campos
llenos para mi de abrojos,
hacia ti vuelvo los ojos
ya cansados de llorar.
¿Dónde van aquellos valles
y sus hermosas riberas
en que gigantes palmeras
mostraban su elevación?
¿Dónde las lindas montañas
en que pájaros cantores
saludan los albores
del día al nacer el sol?
Quisiera templar mis penas,
mi dolor mi sufrimiento;
quisiera por un momento
ver tu cielo tropical.
Mas en mi frente el destino

tiene marcada la suerte
¡quién pudiera, patria verte
un minuto nada más!
Ya no miro aquel arroyo
de agua fresca y cristalina
que hacia el Plata se encamina
con soberbia agitación.
Ya no escucho los cantares
que entonces el niño oía,
ni reina va la alegría
en mi pobre corazón.
Ya no contemplo la aldea
donde me meció mi cuna,
ni tengo ya la fortuna
de admirar su cielo azul.
Ya no mireo las florestas
de aquel suelo hermoso ardiente
ni la vega floreciente
con que me brindabas tú,
Ya no admiro aquel hermoso
cielo límpido y sereno,
ni escucho el cantar ameno
del sum-sum sobre la flor.
Y aquí admiro solamente
por desgracia, en torno mío,
el insondable vacío
de mi patria y de mi amor.
Desde estas playas lejanas
quiero verte, y es en vano,
que es tan grande el océano
como grande es mi aflicción.
Recoje ¡oh patria querida!
mi llanto acerbo y prolijo
como el recuerdo de un hijo
que te ama de corazón.

El poema está escrito en primera persona, podemos suponerlo autobiográfico, pero no lo haremos siempre, preferimos elegir un Gabino que escribe en plural.

Las lenguas africanas, y especialmente las lenguas bantúes, asocian siempre el yo a otro y ponen el énfasis sobre el nosotros, sobre el grupo, sobre la colectividad, mostrándose así como el reflejo vivo del Padre Nuestro (oración que Jesucristo enseñó a sus discípulos y que relata el evangelista Lucas en el Capítulo 11; versículos 1-4) informa Daniel Mutombo desde sus estudios de las lenguas (p.61)

En *Un Oriental: ausente de su patria* Gabino se lamenta “lejos de su patria querida...” aunque siempre vivió en Argentina, salvo las esporádicas giras que incluyeron algún país limítrofe. La madre/patria querida tiene un sentido genérico apoyado en lo nacional, no personal, similar al que se alude cuando se califica España como la madre patria, en este caso la madre patria sería África.

Las alusiones biológicas muy propias del primordialismo del siglo XIX pueden ser más o menos ambiguas, como cuando habla de “gigantes palmeras”, o más precisas, como cuando habla de “cielo tropical”.

Como toda persona que lleva en su linaje la memoria de la esclavitud, hace presente sus señales en el cuerpo sean visibles o no, así su “frente marcada por la suerte adversa”, en una simbología que puede aludir a la carimba.

El hálito de esperanza se manifiesta cuando “miraba el arroyito que desembocaba en el río de la Plata” ubicando allí el inicio del camino que podría llevarlo con rumbo hacia África.

Como la niñez idealizada por Juan Jacobo Rousseau, G.E. evoca la nostalgia por lo que de niño oía con frecuencia: el canto alegre de los africanos. La niñez como el espacio de la vida incontaminado y lleno de ilusiones sostenidas en la esperanza de volver a estar con su madre, la adultez trasluce decepción por las ilusiones perdidas “ya no contemplo aquel suelo hermoso ardiente” como si hubiesen hollado sus pies esa tierra ancestral, la que pisó con su imaginación y su canto.

A pesar de que nunca la pisó, la añora como propia porque su patria no lo es: la patria argentina la siente como un vacío insondable o, como si, a duras penas se encontrara en sus márgenes “playas lejanas de su tierra” mirando largo, entornando los ojos tratando de ver a través del océano, aunque el mar se interpone, como cuando

el león parpadeante en los meses de ardor en la sabana africana sopesa el esfuerzo, acechando el mejor momento para cazar la gacela.

Pero Gabino parece saber que no llegará a la gacela, su lugar es como un agujero negro del universo, no hay un espacio para él en la República Argentina: *El Oriente como el mundo de los “indios” americanos, o las culturas africanas- aparece, con todas las gradaciones intermedias, bajo la figura de lo bárbaro, lo primitivo, lo exótico, o la de un mundo en decadencia.* (Arcadio Díaz Quiñones en *Nueva Sociedad*)

La memoria de la población afrodescendiente también puede encontrarse en otros poemas del autor, destacamos algunos extraídos de *Recuerdos del payador*:

Naufragio de la Rosales: evoca el hundimiento de la caza torpedera Rosales ocurrido en 1892 en la costa de la República Oriental del Uruguay. La embarcación pertenecía a la Armada Argentina y durante el siniestro sólo salvaron sus vidas el capitán y la oficialidad, quienes fueron enjuiciados en 1895. Llevaba el nombre de un capitán del ejército de José de San Martín, Leonardo Rosales, también afrodescendiente. Pero el tema excede al aspecto de si Rosales era o no de origen africano, que no agregaría más que un aspecto simbólicamente significativo, el tema sobre el que hace foco es la injusta falta de reconocimiento hacia los héroes anónimos que ponían el cuerpo en su tarea patriótica, así como antes fueron masacradas las líneas de infantería negras durante las guerras de independencia o en la guerra de la Triple Alianza.

La Rosales que el recuerdo
es de un soldado valiente
en cuyo brazo potente
el estandarte flameó,
y la Patria agradecida
de ese valiente soldado
el nombre que le había dado,
el buque que naufragó. (p11)

Fantasía: el lamento por el indomable pueblo araucano y su resistencia a ser conquistado.

... y a la raza de araucanos
la pretenden extinguir.
Nuestras chozas, nuestros hijos

nuestras mieses y rebaños
pasarán a los extraños
que traiga el conquistador; (p27)

en los últimos versos delata que fueron compuestos a pedido... respondiendo a la pregunta/ que hace un instante me han hecho...

El tono elegíaco que prevalece a lo largo de las estrofas, así como las referencias biológicas, hermanan el duelo del pueblo araucano con el de los afrodescendientes que sobreviven en la Argentina:

aquellas tierras ocultan/ esmeraldas y diamantes...
Y las palmas resonantes/ que mecidas por el viento...
Las serpientes enroscadas/en los arbustos se mecen...
...los tigres y las panteras/los avestruces del llano...

A la vez emplea un recurso usual y oficializado por el ideal de país vigente: el territorio, la tierra como asiento para definir lo propio, como la base para el discurso oficial, legitimado en el mapa:

Como los censos, también los mapas al estilo europeo sirvieron con base en una clasificación totalizadora, y empujaron a sus burocráticos impresores y consumidores hacia la política, con consecuencias revolucionarias. Benedict Anderson en *Comunidades imaginadas* (p.241/2)

territorio ajeno en el discurso de G.E., un afrodescendiente que no tenía dónde hacer pie.

El combate de San Lorenzo: la tercera parte de este poema esta dedicada al sargento Juan Bautista Cabral, afrodescendiente nacido en Saladas, provincia de Corrientes, ascendido en la gloria hasta volverse un superhéroe mitológico.

...quieren al jefe ultimar;
mas de pronto echa pie a tierra,
desviando las bayonetas,
aquel atleta entre atletas
que es Juan Bautista Cabral.

Los realistas se detienen
admirados del gigante...(p.37)

El sargento Cabral es un héroe susceptible de ser destacado e idealizado porque ya se encuentra incorporado al territorio como parte de la tierra, como el humus o la arcilla: muerto. Sólo muerto puede ser incorporado al panteón de lo recordable y ese es el único camino que tienen para ingresar al territorio y a cierto reconocimiento argentino.

La lucha se mostraba como una forma de defensa de los derechos, una cuestión de patriotismo. El pueblo verdadero se incorporaría a la lucha, aquel pueblo que defendía su Constitución y su sistema republicano,

afirma Geler en su artículo de la Revista de Indias y continúa ubicándonos en el momento de actuación de G.E.: “*La importancia de la presencia afro en las parroquias quedaba reflejada en la repetición de los llamamientos a las urnas*” (p. 472).

Volviendo a la relación entre memoria, historia y etnicidad del historiador norteamericano de la inmigración John Bodnar (citado por Cesarani p.40) que distingue entre “*historia oficial*” (generada por las elites dirigentes al servicio del Estado, autoridades locales y la constelación completa de grupos sociales, incluidos los étnicos) e “*historia vernacular*” (la que surge desde abajo, de las experiencias de las realidades cotidianas). Ampliamos la interpretación de la historia vernacular cuando es difundida por voceros o por líderes populares, a menudo se encuentra en discrepancia con la versión sustentada por quienes se hallan en el poder. El encuadre enmarca de manera bastante ajustada al rol desempeñado por Gabino: su poética surge de la realidad cotidiana, él la multiplica a través de las publicaciones donde milita y desde el escenario más alto o más llano, lo mismo da, donde entona sus milongas e improvisa sus payadas. Gabino encarna y canta su *memoria étnica*, en consonancia con la historia de la mayoría y como un eco de sus valores, decíamos.

Cuando he cantado mi pena
con dolor y emocionado
más de un suspiro ha lanzado
quien me supo comprender;
al cantar mis amarguras
las de otros iba cantando
y he visto de cuando en cuando
una lágrima correr.
También he visto colmada

mi satisfacción de poeta,
en aquella mar inquieta
que se llama sociedad;
donde he puesto de relieve
la pasión y mi tormento
y todo aquel sufrimiento
que el mismo mundo me da. (p.44)

Gabino canta su pena y las de otros afrodescendientes que se identifican con su canto. La sociedad argentina o rioplatense de fin de siglo XIX es el mar inquieto que lo aleja de su tierra africana y le provoca un sufrimiento que debe mostrar a todo el mundo, ese mismo mundo es el que da origen a su sufrimiento.

Lo que puede mitigar el dolor es llegar a la tierra:

Entonces vagaba errante
solitario, triste y mudo
como Romano y su escudo,
en el campo del honor;
y al ver de que me faltaba
las vitales... de repente
hundí en el polvo la frente
agobiado de dolor.(p.45)

Se manifiesta un constante deseo de pertenecer a una tierra, de cantar a los valores y costumbres telúricos. Como en *La carne con cuero*, donde conviven los grupos sociales tradicionales (el estanciero paternal, los peones laboriosos), el canto, el diálogo. Gabino no niega su pertenencia a la República Argentina pero llora su identidad invisibilizada porque el proyecto de nación donde él vive ha elegido un perfil que no lo incluye.

Es necesario recordar que Gabino Ezeiza fue un hombre exitoso y admirado tanto por su público como sus colegas y discípulos/as (grupo compuesto mayoritariamente por seres humanos “blancos”) que lo consideraban una verdadera autoridad. En este sentido debe haber tenido, por lo menos a partir de cierto punto de su carrera, pocas oportunidades de ser humillado, insultado o perseguido. Este cantor de las tradiciones y glorias nacionales del pasado, es también, o por eso mismo, un hombre fuertemente comprometido con el presente y

el futuro, un revolucionario popular que anhela una transformación y un cambio en el reparto del poder de su patria (Solomianski, p.223)

Reflexiones locales y regionales

Retomamos la caracterización “mestizo cultural” como aquel que reproduce en su accionar la *alternativa bipolar* entre “acción y pensamiento”, de acuerdo a la definición de Ricardo Feierstein, rastreando la vigencia pasada y/o presente del legado cultural del payador y de lo africano o afroamericano en la localidad José María Ezeiza.

La filiación entre José María y Gabino Ezeiza

Revisando todas las testamentarias con el apellido Ezeiza (se corresponden con los números de legajo: 5589, 5683, 5598, 5618, 5624, 5626, 5643, 5652 que no está y el 5670) o palabra similar en el Archivo General de la Nación llegué a la de una señora afrodescendiente de nombre Lorenza (1899). Consignaba poseer terrenos en San Fernando, localidad al norte de la ciudad de Buenos Aires, y para demostrarlo, fue anexando datos filiatorios (actas de bautismo y de casamiento), de aquella documentación se pudo relacionar cuál miembro de la familia española había impuesto su apellido a los esclavizados africanos. Se trataba de Juan José Ezeyza y así resultaba que, genealógicamente interpretado, José María fue su sobrino segundo en cuarto grado de consanguinidad. Hacia el final del legajo figuraban dos cartas donde descendientes de Lorenza reclamaban la propiedad de los terrenos de quien declaraban fue su tía: la firmaban Gabino Ezeiza y su hermano. Así se documentó la relación por el apellido entre el popular payador Gabino y el ignoto propietario José María, cuyas tierras fueron “donadas” para instalar la estación de trenes que llevaría su nombre y sería el germen del poblamiento en la zona. Hacia la década de 1950 el uso de “Ezeiza” fue extendido para identificar, generalizando y oficialmente, al Aeropuerto Internacional Ministro Juan Pistarini. Se la encuentra en los mapas aéreos y en la cartografía oficial. Y desde 1994 denomina al distrito.

Gabino y José María compartieron por el apellido un árbol genealógico: uno colgaba de una rama que lo emparentaba biológica/ sanguíneamente con antepasados llegados voluntariamente al Río de la Plata desde Albistur, España, en el siglo XVIII, y el otro descendía de un esclavizado, traído desde algún punto no identi-

cado de África vaya uno a saber cuándo en el siglo XVIII ó XIX, que fue propiedad de la familia Ezeiza.

Decíamos que llegamos a esta conclusión investigando el legajo testamentario de Lorenza Ezeiza, a quien filiamos como la tía del payador Gabino. Cuando uno habla con los vecinos más añosos y/o los usuarios llegan a la biblioteca de la ciudad J.J.Ezeiza no perdemos ocasión de evocar este relato a propósito, ya que la población de Ezeiza hasta 1973 (año en que el pueblo fue declarado ciudad) sostenía que la localidad llevaba el apellido del payador, y aquí regresa la bipolaridad entre acción y palabra. Un vecino voluntarioso investigó justificando la nominación: era por José María, el propietario del terreno donde se construyó la estación de trenes (y no por Gabino).

Y les explicamos la tesis de Alejandro Solomiansky, aquella que observa que entramos oficialmente al país por un lugar denominado con el nombre de un afrodescendiente:

“... las ancestrías colectivas demarcan la tremenda ironía de que el mayor aeropuerto internacional del país de la Argentina se vincule con un “negro”

(Solomiansky.P.30), en referencia al Aeropuerto Internacional Ministro Pistarini, mundialmente conocido como el “Aeropuerto Ezeiza”.

O sea que me gusta identificar mi pueblo por su creencia: nos llamamos homenajeando el recuerdo de un payador popular afrodescendiente (aunque la acción concreta se opone por que no tiene asidero más que las palabras documentadas que verifican la relación bastante usual de adjudicarle al esclavizado el apellido del amo propietario) y no por las palabras documentadas que nos bautizan con el nombre del propietario de las tierras donde se construyó la estación de trenes. Además, fue una donación póstuma: José María ya había fallecido y la concretó su yerno dentro de los trámites sucesorios. Me gusta imaginar a Gabino en gira pasando en el tren y quizá, bajándose a pegar una vuelta por el caserío disperso que era Ezeiza a principio del siglo XX. En todo esto hay algo de fundamentalismo o esencialismo o ganas de hundir raíces más profundas: las que nos acerquen al origen del hombre justamente en África y distanciarnos del origen de la propiedad, justamente porque estamos en la tierra de prestado. Ubico ahí una melancolía diaspórica que aún añora todo lo que involucra la ancestralidad: la cultura, el árbol de la aldea, el clima, también la tierra pero con un sentido ecológico más que de propiedad escrituraria.

¿Díaspóra hoy?

La presencia de la cultura africana en las manifestaciones artísticas públicas desarrolladas en el Parque Central colabora a la visibilización sostenida en la localidad J.M. Ezeiza. Señala que los aportes culturales africanos y/o afroamericanos son algunos de los que componen la identidad de la localidad José María Ezeiza. En México la denominan *la tercera raíz*.

Evidencia de ello es que en el último Censo Nacional de Población del año 2010 se incluyera la pregunta sobre la afrodescendencia. A propósito, basadas en expresiones espontáneas, existen reuniones en el Parque Central de J.M. Ezeiza de grupos de personas que tocan instrumentos de percusión (*dyembés* y también tambores); se ejercitan con distintas posiciones del arte marcial denominado *capoeira* (originario de Brasil, implica utilizar el cuerpo esclavizado/ encadenado como un arma); ejecutan el *berimbau* (instrumento musical de origen africano utilizado usualmente para acompañar al capoeirista); arman coreografías de *hip hop* acompañadas con letras que van improvisando (expresión racializada porque es una práctica generalizada). Y, ocasionalmente, algunos lucen *dreadlocks* en su cabellera y cantan *reggae* con acompañamiento de guitarra (también son expresiones racializadas por ser prácticas generalizadas).

Entre las que pueden llegar a entenderse como expresiones institucionalizadas y racializadas: Se encuentran abiertas y funcionando iglesias evangélicas donde el canto y el baile *pentecostal* tienen una presencia protagónica en las ceremonias de culto.

Funcionan, de manera más discreta y/o oculta, centros denominados de *candomblé* o *umbanda* donde se fusionan saberes y ceremonias de distintos credos religiosos y/o culturales en expresiones espirituales afroamericanas. ¿Puedo reconocer en estas prácticas el reflejo de expresiones diaspóricas?

La invisibilización es una forma de racismo: ¿el caso de la ciudad J. M. Ezeiza funcionaría como espacio para la re visibilización de los aportes de la cultura africana y afroamericana en clave diaspórica?

La invisibilización habría operado en la zona de J.M. Ezeiza como una forma tácita de racialización y posterior subalternización ¿se puede relativizar poniendo en conversación histórica y actual lo esbozado en este escrito? ¿se puede relativizar la invisibilización identificando como diaspóricas a esas prácticas culturales sistémicas y/o frecuentes en lugar público y central de la ciudad?

Evitando afirmar que somos o fuimos un quilombo (hasta el momento no encontramos evidencia de ello). Sí que hubo barrios y aún existen, donde habita-

ban/habitan pobladores estables, semi permanentes precarizados, judicializados y/o empobrecidos, y entre ellos, había/ subsiste una cantidad destacable de afrodescendientes desde la década de 1940 hasta la actualidad.

La obra de construcción del aeropuerto sedujo atrayendo a trabajadores de todo el país e inmigrantes de varios países del mundo, particularmente los limítrofes y los que por entonces se encontraban atravesando un período bélico, por eso es posible datar con cierta precisión el momento.

La palabra quilombo deriva del término kinbundu hablado en Angola. Kilombo identifica el lugar donde se reunían refugiándose los esclavizados fugitivos de la explotación a la que se los sometía en plantaciones o minas (cimarrones). Los años que insumió la construcción del aeropuerto (desde 1944 en adelante) cronologizan la llegada del habitante que se quedó en la zona y que provenía multitudinariamente de las provincias de Argentina y de países limítrofes, buscando un destino mejor para sus vidas.

El mundo negro que tan irónica, despectivamente y resentidamente describe la historia oficial del siglo XIX aún vigente, encuentra que los primeros intérpretes del tango (nuestro patrimonio cultural más reconocido en el mundo) fueron negros y, en ese parnaso de antecedentes milongueros, encontramos al mayor maestro entre los payadores: Gabino Ezeiza.

Pensando aquellas cosas que nos identifican local e internacionalmente, me refiero a la ciudad José María Ezeiza y también al país, el caso del aeropuerto no deja de ser vinculable con la problemática de invisibilización del legado africano. Es más, refleja el conflicto con la propiedad, la apropiación y la explotación capitalista. Como si todo lo que rodea a ese aeropuerto envolviera a uno de nuestros mayores contactos con el mundo exterior, la mayor puerta de entrada y salida del país, diagnosticando las contradicciones de la identidad local/nacional blanca que bajó de los barcos respecto de la identidad negra que también nos impregna y a la que bajaron a garrotazos de los mismos barcos. El apellido del negro Ezeiza pone en contacto al aeropuerto internacional con el resto de los más importantes del mundo. El apellido que le llegó de prestado del propietario de las tierras no logró opacar su gloria. La doxa falta de certeza se complementó con la noxa y aún hoy su memoria es honrada en el solar de su casa por el panadero de Floresta... y hace un par de años fueron allí a homenajearlo desde el Museo Tradicionalista José Hernández... insisto: a la panadería. En noviembre pasado (2016), nos tocó escuchar en la biblioteca de la ciudad de Ezeiza, nuevamente la versión “errónea” desde lo documental pero convincentemente cierta en su uso, de lo que creíamos superado en 1973 en el pueblo Ezeiza. Como dato anecdótico y nada casual tratándose de la tumba de un negro, la

de G.E. peligro desaparecer en los años de la década de 1940 en el cementerio de Flores. Conmueve constatar la persistencia y coincidencia en borrarlo del todo.

... las ancestrías colectivas demarcan la tremenda ironía de que el mayor aeropuerto internacional de la Argentina se vincule con un “negro”. El hecho de que esto sea doblemente casual produce un extraño efecto de doble lapsus y sugiere, describe quizás, un profundo estado de usurpación y explotación simbólica. (Solomiansky. P.30)

Bibliografía

Artículos

Díaz Quiñones, Arcadio, “Puerto Rico Cultura, memoria y diáspora” en Nueva Sociedad, N° 116, Caracas, noviembre- diciembre 1991,

Geler, Lea, “Aquí... se habla de política”. La participación de los afroporteños en las elecciones, en Revista de Indias, vol. LXVII, núm.240, 2007.

--- “Apuntes sobre periodismo afroporteño” en Anclajes. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, abril de 2008.

---, “Negros, pobres y argentinos. Identificaciones de raza, de clase y de nacionalidad en la comunidad afroporteña, 1870-1880”, Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates, 2005, (En línea), Puesto en línea el 08 février 2005.

Sheffer, Gabriel, At home abroad (“Como en casa en el extranjero”), Cambridge University Press, 2003, cap.1

Fuentes de época

Folleto

Ezeiza, Gabino, Recuerdos del payador, Buenos Aires, Andrés Pérez Cuberes, 1946.

Periódicos

El proletario, hojas sueltas de los ejemplares uno al ocho desde abril de 1858.

La Juventud N° 1.

1 enero 1876. Página 1.

La Broma, 1895.

Documento

Ezeyza, Lorenza (1899). Legajo número 5670. Testamentaria. Buenos Aires: Archivo General de la Nación.

Libros

- Anderson, Benedict**, (2007) Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bodnar John: **The Transplanted A History of Immigrants in Urban America Interdisciplinary Studies in History**. Recuperado de (documents.mx > Documents
- Feierstein, Daniel**. (2007) El genocidio como práctica social: entre el nazismo y la experiencia argentina. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, Alejandro**, (2000) Cultura negra en el Cono Sur: representaciones en conflicto, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Católica Argentina,.
- Goldman, Gustavo** (compilador) (2008) Cultura y sociedad afro- rioplatense. Montevideo: Perro Andaluz Ediciones.
- Lewis, Marvin A.** (1996), Another dimension of the black diaspora. Columbia, Missouri's University.
- Martínez Quiroga, Jorge D.** (1995) El poder, Buenos Aires, Círculo Militar.
- Mendes - Flohr, Paul; Assis, Yom Tov y Senkman, Leonardo**. (2007) Identidades judías, modernidad y globalización, Buenos Aires, Lilmod.
- Mutombo, Daniel**, (2008) Propuesta de una lingüística africana globalizante y liberadora, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Picotti C., Dina V.** (1998) La presencia africana en nuestra identidad, Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- Rodríguez Ortiz, Guillermo**.(2017) El lado afro de Puebla de los Ángeles siglo XVII. Conferencia presentación su libro homónimo en la Universidad de Puebla, México, 20 de marzo de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JqybQ1o4FCA>.
- Sorj, Bernardo. **La democracia inesperada**. Recuperado de: Book in PDF - SciELO Livros books.scielo.org/id/td3ky/pdf/sorj-9788599662564.pdf
- Solomianski, Alejandro**, (2003) Identidades secretas: la negritud argentina, Buenos Aires, Beatriz Viterbo.

Cultura e identidad japonesa en Santa Fe: un acercamiento a las actividades desarrolladas por la Asociación Japonesa

RUTH ANABEL FRANK

rafrank@hotmail.com.ar

Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL- FHUC)

Resumen

La Asociación Japonesa de Santa Fe (AJSF) surgió en la década de 1930 como un sitio donde los inmigrantes japoneses que arribaban a la región podían encontrarse, ayudarse, compartir sus vivencias y cultura. Con el paso del tiempo la AJSF comenzó a albergar no sólo a japoneses sino a sus descendientes transformándose en un lugar de referencia de la cultura japonesa en el centro y norte de la provincia de Santa Fe.

El presente trabajo pretende ser un acercamiento a las actividades realizadas por la AJSF. Interesa especialmente observar en qué consisten y de qué forma estas actividades contribuyen tanto a la conformación de una identidad japonesa como a la divulgación y transmisión de aspectos de la cultura japonesa

Palabras clave: inmigración japonesa / cultura / identidad cultural

Introducción

La inmigración japonesa en Argentina tuvo su inicio a finales del siglo XIX y se extendió, a partir de diferentes corrientes migratorias, por todo el siglo XX; logrando conformar en América Latina la tercera población más grande de inmigrantes japoneses y sus descendientes, después de Brasil y Perú¹. El Ministerio japonés de Asuntos Exteriores estipulaba en 2011 que un total de 34.675 personas de ascendencia nipona vivían en Argentina (entre japoneses y descendientes)

Con la llegada de los primeros inmigrantes, a principio del siglo XX comenzaron a surgir las organizaciones y asociaciones que agrupaban a los inmigrantes japoneses. En el caso particular de los inmigrantes que arribaron a la ciudad de Santa Fe y zonas aledañas, se creó la Asociación Japonesa de Santa Fe en 1935 producto de la necesidad de los inmigrantes japoneses asentados en la región de juntarse tanto para ayudarse y socorrerse en una nueva sociedad, como para poder encontrar un sitio de pertenencia, reunión y encuentro en el cual mantener viva su cultura.

Como resultado, con el paso del tiempo, la AJSF se transformó en un lugar de referencia de la cultura japonesa en el centro y norte de la provincia de Santa Fe, transformándose en un espacio donde convergen no sólo japoneses y sus descendientes, sino también todas aquellas personas interesadas en algunos aspectos de la cultura japonesa.

En este trabajo, de carácter exploratorio y descriptivo, nos interesa indagar sobre la forma en la cual la Asociación Japonesa de Santa Fe (AJSF) busca divulgar la “cultura japonesa”, por esa razón por eso la pregunta problema que guiará este trabajo es ¿cómo divulga la Asociación Japonesa de Santa Fe la “cultura japonesa”?

Al respecto creemos que la AJSF tiene un rol fundamental en la transmisión y divulgación de la cultura japonesa en la región a partir de las actividades que se llevan a cabo tanto dentro como fuera de sus instalaciones. Consideramos que esta divulgación es posible tanto por la participación de la asociación en eventos culturales como por la enseñanza de prácticas de origen japonés dentro de sus instalaciones.

El presente trabajo se inscribe dentro una historia social y cultural que busca dar cuenta desde una perspectiva local de los procesos de construcción de los lazos

1 Datos de de la Asociación de Nikkei y Japoneses en el Extranjero (Association of Nikkei and Japanese Abroad)

de los inmigrantes como también de la conformación de las identidades culturales. Creemos que el desarrollo de este trabajo puede ser un aporte hacia la historia local y a la visibilización de la comunidad japonesa en el ámbito local; a la vez que posibilita el dialogo con los trabajos sobre otras comunidades que forman parte de nuestra realidad como también la posibilidad de dialogar con las investigaciones realizadas sobre la comunidad japonesa en otras regiones de Argentina.

Para este trabajo nos valdremos de los aportes y conceptos de varios autores.

En primer lugar, sobre inmigración japonesa se encuentran los trabajos de Cecilia Onaha, de Irene Cafiero y de Estela Ceroni y Silvina Gomez. Las mencionadas autoras han desarrollado estudios sobre otras comunidades japonesas que versan sobre la inmigración japonesa, las redes de relación y construcción de las identidades tanto por parte de los inmigrantes como por parte de sus descendientes, las formas de educación y de socialización. Con estas investigaciones son con las que este trabajo pretende dialogar.

En segundo lugar, la obra de Gabriela Micheletti nos permite situarnos acerca de qué es una asociación y cómo juega la cuestión cultural dentro de ella. La autora define a la asociación o al asociacionismo como una forma de organización de personas que persiguen un fin común: cultural, social, deportivo. Atento a ello, podemos afirmar que las asociaciones de inmigrantes como la AJSF, tendieron a reforzar los alzos entre personas de un mismo origen, ayudando en algunos casos a la inserción de los inmigrantes en las sociedades receptoras, creando lazos de solidaridad y colaborando con la conservación de las identidades culturales.

En tercer lugar, nos propusimos trabajar con un concepto de identidad amplio, ligado a las construcciones socio históricas y que abarca los rasgos propios de las comunidades o individuos. Entendiendo a la identidad como una construcción individual y/o colectiva que implica la adquisición y toma de conciencia de algunos símbolos y valores como propios; a la vez que cuenta con un repertorio de formas de pensar, sentir y actuar que se encuentra en constante construcción y recreación, es dinámica y dialéctica. Atendiendo al planteo de Eduardo Restrepo, en su trabajo *“Identidades: conceptualizaciones y metodologías”. Intervenciones en teoría cultural*, nos interesa pensar en términos de formaciones identitarias, yendo más allá de las representaciones, viendo las prácticas y pudiendo analizar también las tensiones que habitan esas identidades.

Con el transcurso de la investigación y con la mirada en la AJSF y sus miembros surgió la necesidad de pensar qué tipo de cultura japonesa existía o se transmitía en

la asociación, si se podía hablar de una “cultura japonesa” o si en realidad lo que sobreviven al interior de la institución son tradiciones. De la lectura del trabajo de Restrepo rescatamos una noción de tradición ligada a la cultura, entendiéndola como el legado de prácticas, objetos y valores que son transmitidos de generación en generación; pero considerando que tanto las tradiciones como la cultura ni existen en un estado de pureza ni continúan automáticamente, sino que son revitalizadas y readaptadas por las mismas generaciones que las van reproduciendo.

El trabajo se encuentra ordenado en tres apartados. En el primer apartado: “*Inmigración japonesa en Argentina*” abordaremos en primer lugar algunas características generales de la inmigración japonesa durante las primeras décadas del siglo XX, para en segundo lugar adentrarnos en el caso santafesino. En el segundo apartado: “*El nacimiento de la Asociación Japonesa de Santa Fe*” presentaremos el surgimiento de la AJSF, las características de la asociación en la actualidad y las prácticas de divulgación cultural que se llevan a cabo en su interior. Por último, el tercer apartado presentaremos las conclusiones del trabajo.

1. Inmigración japonesa en Argentina

En las décadas finales del siglo XIX tanto Argentina como Japón se encontraban inmersos en procesos de modernización y organización del Estado, en este contexto se aplicaron políticas de apertura e inserción en el sistema mundo. Fue en este marco cuando tuvo lugar el primer tratado comercial entre ambos países en 1898. El mismo consistió en un Tratado de Amistad, Comercio y Navegación entre ambos países, y fue firmado en Washington (Estados Unidos) por los representantes Japón y Argentina: Horu Tosí y García Merou. Si bien es cierto que allí específicamente no se hacía referencia al aspecto migratorio, con el establecimiento del intercambio de legaciones diplomáticas y la fijación de los derechos de los ciudadanos, de hecho se formalizaron las bases legales para el desarrollo de la inmigración en forma oficial.

De acuerdo a la información de la Asociación Japonesa de Santa Fe, el primer antecedente de un inmigrante japonés es anterior al tratado: data del año 1888 y corresponde a Makino Kinzo quien arribó a la provincia de Córdoba procedente de un barco de carga de bandera inglesa. A sí mismo, según los datos del Centro Nikkei

argentino, en 1908 llegan los primeros inmigrantes okinawenses² y familias pertenecientes a la prefectura de Kagoshima, aunque lo hacen por vía indirecta, dado que el destino original era Brasil. Esto nos marca la pauta de que los primeros inmigrantes japoneses que arribaron al país lo hicieron producto de su propia iniciativa, llegando e instalándose directamente en territorio argentino o re-emigrando desde países limítrofes (como ser Brasil, Paraguay o Bolivia).

Sobre este punto los trabajos de Cecilia Onaha (Onaha, 1997) nos permiten reconstruir las trayectorias de los migrantes que entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX demostrando que vinieron por su cuenta, contando en algunos casos con lazos preexistentes con otros inmigrantes de sus mismas regiones o, en otros casos, con migrantes que llegaron al país a través de los países limítrofes como Brasil, Paraguay, Bolivia o Perú, dado que los estos estados vecinos sí contaban con acuerdos migratorios con el estado japonés.

Siguiendo los planteos de Silvina Gómez, podemos observar como durante las primeras décadas del siglo XX esta inmigración creció lentamente “a través de cadenas migratorias establecidas a partir de familiares o coterráneos que ya estaban asentados en estas tierras.” (Gómez: 2011) Sin embargo, este crecimiento sostenido es visible desde el aspecto numérico, en su trabajo Gómez resalta que en el año 1912 se contabilizaban 350 inmigrantes (registrados) llegando una década más tarde a ser 2000; este aumento se vio favorecido a partir de la apertura en la década de 1920 de la representación diplomática del Imperio Japonés en Buenos Aires. Y en la década de 1930 se sumó la coyuntura de entre guerras que produjo el “pico máximo” de inmigración japonesa de la época con el arribo en 1936 de 900 de inmigrantes dando un total de 5.904 japoneses sobre un total de 13.260.000 habitantes.

Este crecimiento se dio lugar a la conformación de una gran cantidad de asociaciones que nucleaban a los japoneses:

“surgiendo en primer lugar las asociaciones regionales, seguidas de aquellas de carácter nacional, y más tarde las de carácter profesional, cultural, deportivo, recreativo y sindical.” (Gómez: 2011)

Por ejemplo: en 1916 se funda la Asociación Japonesa Argentina, en 1920 el Instituto de Enseñanza del Idioma Japonés, en 1933 se funda la Asociación de Floricultores Japoneses y también la Asociación Cultural Nipo-Argentina, en 1944 se funda la Cámara de Comercio Argentina-Japonesa en Buenos Aires, entre otras.

² Okinawa es la isla más austral del archipiélago japonés, entre el 70 y 80% de inmigrantes japoneses que arribaron a Argentina provenían de esa región.

1.1 Japoneses en Santa Fe

La llegada de los inmigrantes japoneses a territorio santafesino coincide con el aumento de la inmigración japonesa que se registra en las décadas de 1920 y 1930 en nuestro país. Como ya se mencionó, la inmigración se dio de manera directa e indirecta. De forma directa por aquellos inmigrantes que decidieron venir a probar fortuna directamente a Argentina ya sea por iniciativa propia o por invitación de familiares o coterráneos, alguno de los abuelos de los entrevistados llegó al país a través de la invitación de un tío, un hermano o un amigo. Pero también se dio en el caso de Santa Fe la inmigración de forma indirecta, por ejemplo en el caso de los entrevistados uno de los abuelos de María ingreso vía Paraguay, el primer destino del abuelo de Juan había sido Perú y el del abuelo de Tomás Brasil.

Tal como ha estudiado Onaha, en los primeros tiempos la inmigración japonesa hacia Argentina estuvo conformada por hombres jóvenes que habían arribado a nuestro país en busca de un trabajo temporario, ahorrar dinero y regresar a Japón. Sin embargo a causa de las coyunturas políticas y económicas de ambos países muchos terminaron estableciéndose definitivamente y construyendo sus hogares, sin por ello romper el vínculo con sus lugares de origen. En el caso de Santa Fe y sus alrededores las familias que se establecieron se dedicaron al comercio, en particular en el rubro de tintorerías y bares.

2. El nacimiento de la Asociación Japonesa de Santa Fe

A mediados de la década de 1930 la Asociación Japonesa de Santa Fe (AJSF) comienza a surgir. En palabras de un *sansei* (es decir, un nieto de inmigrantes japoneses):

“se vieron en la necesidad de juntarse, que de hecho ya lo hacían en distintas casas de familias y en algunos bares. Pero como toda institución que aglutina o junta a personas con un interés común buscaron de alguna manera de institucionalizar esa costumbre que habían empezado a tener de juntarse. Y bueno de ese modo se formó la asociación y muy pronto también tuvo

personería jurídica. Y también se creó una escuela de idioma para también los hijos de los inmigrantes”³

De esta forma la Asociación Japonesa de Santa Fe tuvo su origen formal en 1935, y obtuvo su personería jurídica en 1951 y dada la necesidad de la comunidad japonesa el 2 de octubre de 1937 se inauguró la Escuela de idioma japonés de Santa Fe.

En relación con lo expresado, el objetivo originario de la AJSF era:

“Artículo 3: La Asociación tiene por objeto realizar todos los actos que conduzcan a bienes de beneficencia y socorro social.”

(Estatutos de la Asociación Japonesa de Santa Fe, Santa Fe, 1935)

Así podemos observar que los fines de la AJSF eran tanto reforzar los lazos y la ayuda entre personas de un mismo origen como conservar una identidad cultural. Por esta razón no solo se reúnen sino que llevan a cabo actividades sociales, culturales y deportivas. Considerando el trabajo de Gabriela Micheletti (2005) sobre asociacionismo en Santa Fe podemos afirmar que la finalidad de la AJSF era la de crear un espacio de sociabilidad y a la vez de conservación de los rasgos culturales e identitarios, ya sea a partir de la escuela de idioma como así también de la prácticas tradicionales como ser danzas y comidas.

Teniendo en cuenta el planteo de Silvina Gómez entorno a la construcción identitaria, podemos expresar que este tipo de prácticas que se sostienen a través del tiempo colaboran en afianzar una identidad étnica. En palabras de Gómez “la identidad étnica es un modo de organización social, la manera en que un grupo determinado conforma un “*nosotros*” diferenciado de los “*otros*”” (Gómez 166: 2013) es decir, de la construcción de un sentido de pertenecía elaborado al interior del grupo que toma un conjunto de elementos “como representantes de esa identidad, siendo en ocasiones la lengua, algunas costumbres, tradiciones, cantos, comidas u otros.” Como ya se ha mencionado, en el caso de la AJSF es posible visualizar que como parte de las actividades que se desarrollan se reproducen estos elementos que se consideran representantes de esa identidad, como ser: danzas tradicionales, la enseñanza del idioma a partir de la Escuela de idioma japonés de Santa Fe (el nombre en japonés de la escuela es: *Santa Fe Nihongo Gakko*) y de diferentes disciplinas que se practican en la sede de la asociación.

3 Entrevista realizada el 13-07-2015 por la autora a Juan (seudónimo de un entrevistado) un miembro activo de la AJSF.

Otro aspecto que colabora con la construcción de una identidad se vincula con las redes de contacto entre las diferentes asociaciones japonesas de Argentina, de estas con otras asociaciones japonesas de Latinoamérica y/o de estas asociaciones con Japón (ya sea a partir de organizaciones nacionales o regionales). En este sentido la AJSF mantiene relaciones y un estrecho vínculo con las asociaciones japonesas de Rosario, Córdoba y Buenos Aires con las cuales comparte encuentros culturales, deportivos y sociales.

Ahora bien al institucionalizarse la AJSF fijo una serie de normas que ayudan a comprender qué define la identidad japonesa de sus miembros. Por eso es interesante observar que en los inicios de la asociación quienes la fundaron y la dirigieron, es decir, quienes conformaban las comisiones directivas eran los inmigrantes japoneses, los nikkei (término japonés que designa a los japoneses que migraron a otros países). Esta es una característica de las asociaciones de inmigrantes de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en su trabajo Micheletti expresa que “las condiciones de nacionalidad se extremaban, por lo general, para los aspirantes a formar parte de las comisiones o consejos directivos” (Micheletti 8: 2005). Los mismos inmigrantes relegaban a sus hijos de la participación en las decisiones.

2.1 La AJSF en la actualidad

La AJSF cuenta en la actualidad con cerca de cien socios activos, aunque el número de miembros de la colectividad japonesa es mayor: entre 250 y 300 personas con descendencia japonesa en la región (Santa Fe, Esperanza, Rafaela, San Justo y Paraná) Pero el hecho de no ser socios activos no quita que no realicen participen de actividades dentro de la asociación o que no asistan a los eventos organizados por la asociación.

Como el contexto y las necesidades de la asociación no son los mismos que en sus orígenes, con el transcurso del tiempo los objetivos primarios de la asociación se han modificado. En este sentido, en el proyecto de los nuevos estatutos, el artículo tres antes mencionado se modificaría por:

“Artículo 3: La Asociación tiene por objeto nuclear a los japoneses, descendientes de japoneses y a aquellas personas que se consustancien con la cultura japonesa para propender al desarrollo y la difusión de la misma.

También tiene por objeto realizar todos los actos que conduzcan a bienes de beneficencia y socorro social.”⁴

Aquí podemos observar un cambio de mirada sobre el objetivo de la asociación que obedece tanto al hecho de que los integrantes en su mayoría son descendientes de japoneses con necesidades diferentes a las de los inmigrantes de principio de siglo XX como también al hecho de una mayor apertura de la AJSF para con la comunidad santafesina y el público interesado en la cultura japonesa. Según un entrevistado, esta apertura también tiene que ver con cuestiones generacionales:

“Y ahora lo que se nota es que, bueno obviamente por una cuestión generacional, de relaciones entre padres/hijos y demás están más abiertos, permeables, se puede decir que hay un poco más de dialogo y aparte hay más actividades como para transmitir. Antes no había. Convengamos que salvo danzas tradicionales y el idioma para preservarlo entre los descendientes, no había así una apertura tan grande a la comunidad. Ahora con las artes marciales, danzas, bailes, tambores, el idioma mismo que ya se abrió a la comunidad (...) permitió mayor interrelación, exposición y difusión de la cultura.”⁵

En relación a esto hemos observado que, en el caso de esta asociación, con el tiempo las ofertas de actividades vinculadas con la cultura japonesa han ido creciendo y diversificándose, a la vez que abriéndose a la comunidad santafesina toda. Esto marca una diferencia con los inicios de la asociación, cuando las actividades estaban dirigidas a los inmigrantes japoneses y sus descendientes exclusivamente.

2.2 Actividades desarrolladas en la AJSF

Como ya se mencionó, la asociación realiza actividades que buscan divulgar y compartir la cultura japonesa a la comunidad. En el caso de la AJSF podemos dividir por un lado las actividades que se realizan con el fin de divulgar la cultura japonesa al público en general y por otra parte las propuestas de actividades y disciplinas que se desarrollan en el interior de la asociación.

4 Proyecto de reforma de los estatutos de la Asociación Japonesa de Santa Fe, Santa Fe, 2015.

5 Entrevista a Juan. Op. Cit.

Con respecto a las actividades que se hacen con el fin específico de dar a conocer la cultura japonesa, nos encontramos con que la AJSF participa hace más de veinte años en la “Fiesta de las Colectividades” en la ciudad de Santa Fe, organizada por la Asociación Santafesina de Colectividades⁶. La colectividad japonesa, identificada institucionalmente por la asociación, suele presentar un stand cultural (con imágenes, vestimenta y objetos de la cultura japonesa), un stand gastronómico y espectáculos en el escenario (desfile de ropa típica, danzas, tambores) con el fin de divulgar la cultura japonesa. La asociación también ha participado de otras fiestas de colectividades en la región, como ser en la “Fiesta de las Colectividades” de la ciudad de Esperanza: en este caso su participación fue con demostraciones de danzas y tambores.

Dentro de las actividades para la divulgación, y como complemento a la participación en la Fiesta de las Colectividades, la AJSF intenta realizar cada año un bazaar en las instalaciones de la asociación. El bazaar consiste en una especie de kermese o festival japonés en el cual se muestran las actividades y disciplinas pertenecientes a la cultura japonesa que se desarrollan dentro de la AJSF y en la cual se puede disfrutar de música japonesa y de platos típicos de la cocina japonesa. En palabras de un miembro de la AJSF *“el bazaar es como una manera de acercarse a la comunidad y difundir la cultura, la comida y los bailes”*

Con respecto a las propuestas y actividades que se llevan a cabo en las instalaciones de la AJSF, podemos mencionar que existen una variedad de propuestas abiertas a la comunidad y que tienen como fin enseñar y transmitir la cultura japonesa.

En primer lugar, y dentro de las propuestas más antiguas, se encuentra la enseñanza del idioma japonés en la *“Santa Fe Nihongo Gakko”*⁷ Como ya se mencionó, en un principio la misma estaba destinada a los descendientes de japoneses (en particular a los hijos y nietos de los primeros inmigrantes) pero en la actualidad la misma se encuentra abierta al público en general a partir de los 12 años de edad⁸. Quienes asisten son en su mayoría jóvenes estudiantes que viven o estudian en la ciudad de Santa Fe (pero también asisten personas de otras localidades cercanas

6 La Asociación Santafesina de Colectividades nuclea a doce colectividades con el fin de crear y mantener esta fiesta del inmigrante, celebrando las diferentes manifestaciones culturales de la ciudad de Santa Fe

7 Nihongo significa japonés, y gakko significa escuela

8 En el año 2017 se abrió una clase especial de japonés para niños a partir de los 9 años.

como Paraná, Esperanza, Rafaela y San Francisco) Como se encuentra abierta a la comunidad toda, la mayoría de quienes estudian el idioma no son descendientes de japoneses, solo un 10% de la matrícula tiene una ascendencia japonesa. Por su parte el cuerpo docente se compone de seis *sensei* (maestros): dos de ellos nacidos en Japón, tres *sansei* (es decir, nietos de japoneses) y un *ginikei* (es decir, un argentino sin ascendencia japonesa).

En segundo lugar, y dentro de las propuestas tradicionales se encuentra la práctica de danzas típicas. En el caso particular de la AJSF el grupo de danzas está compuesto en su totalidad por un grupo de diez jóvenes descendientes de japoneses. Al proceder la mayoría de los inmigrantes que arribaron a Argentina de la isla japonesa de Okinawa, la mayoría de las danzas que practican en la asociación tienen su origen en aquella isla. Uno de los tipos de danza que desarrollan es la llamada “*eisa*”, es una danza en la cual los bailarines utilizan tambores pequeños; según Hernán Tamashiro (2015) su origen en Okinawa se remonta a la festividad del Obon, en donde se recibe y celebra la llegada de los espíritus de los antepasados difuntos para honrarlos y rendirle culto durante la visita a nuestro mundo. Aunque como también menciona Tamashiro aún continúan las investigaciones y debates sobre el origen de esta danza, ya que hay muchas historias y teorías sobre su surgimiento, lo que todas tienen en común es la raíz budista de la danza y de la celebración que le dio su origen. El otro tipo de danzas que se desarrollan en la asociación son las llamadas “*odori*”, las cuales tienen su origen en las festividades japonesas de verano cuando, según la influencia budista, se les da la bienvenida a los espíritus de los ancestros.

En tercer lugar podemos mencionar los talleres de *origami*, cuyo nombre se remonta a 1880 con la unión de las palabras “*oru*” (plegar) y “*kami*” (papel). El origami es considerada el arte del plegado de papel y existen diferentes técnicas y escuelas. Consiste en crear figuras tridimensionales a partir del plegado un papel de base cuadrada o rectangular (sin utilizar tijeras o pegamento); de este modo con el origami se pueden lograr modelar figuras de la naturaleza, de la vida cotidiana y animales mitológicos. En la asociación se dictan clases de origami en grupos pequeños los cuales aprenden las técnicas y diagramas de plegado.

En cuarto lugar se encuentran las artes marciales que se practican dentro de las instalaciones de la AJSF: *katate-do*, *kendō*, *iaidō* y *aikido*

La más antigua que se practica dentro de la asociación es el karate-do (que significa literalmente “camino de las manos libres”) es un arte marcial japonés surgido en la región de Okinawa y desarrollada originalmente por los campesinos, ya que durante el periodo Tokugawa tenían prohibida la utilización de armas. En la AJSF funciona desde 1967 un Dōjō perteneciente a la escuela Miyazato, esta escuela de karate-do fue creada por el maestro Shoei Miyazato en 1959, año de su arribo a Argentina, en la ciudad de Córdoba bajo el nombre “Miyazato karate do”. En la sede de Santa Fe asisten varones y mujeres de diferentes edades, desde niños hasta adultos, quienes aprenden la disciplina y participan de eventos solidarios y encuentros competitivos.

Desde el año 2013 comenzó a funcionar dentro de la AJSF el del Dōjō Hatori de la Escuela de Kendo. El kendō es una disciplina marcial (cuyo significado literal es “camino del sable”) que se considera heredera de las escuelas de esgrima en las cuales entrenaban los samurais. Los alumnos que practican la disciplina son mayoría adultos y jóvenes, los cuales aprenden las técnicas y participan de competencias y demostraciones. Relacionada con el Kendō y practicada por casi los mismos alumnos, se encuentra el *iaidō*, arte marcial vinculado al desvainado y el envainado de la katana (es decir, del sable tradicional japonés)

La última disciplina marcial es más reciente y se conoce como *aikido* (su significado literal es “el camino de la energía y la armonía”) La misma es un arte marcial japonés moderno que tiene como objetivo derrotar al adversario sin dañarlo, tratando de educar para la paz. A diferencia del karate-do se busca desarmar o derrotar a tu adversario sin dañarlo, por lo cual es muy importante controlar la intensidad de los movimientos. Es practicado por jóvenes y adultos.

En quinto lugar y como práctica más reciente la AJSF se encuentran los grupos de tambores: el grupo de Wadaiko de “Santa Fe Taiko”. Se denomina *taiko* comúnmente y de modo general a los tambores japoneses. El *wadaiko* es una disciplina en la cual se tocan grandes tambores (llamados *odaiko*) de forma grupal con compases coreográficos.

Estas son algunas de las propuestas y actividades fijas que se realizan en la actualidad en la asociación. Sin embargo, la asociación también realiza diferentes propuestas o actividades de divulgación de la cultura japonesa que varían de año a año, por ejemplo podemos mencionar que en el 2013 se proyectó la película “Samurai” en el Cine Club América (en el marco de un convenio entre la AJSF, Cine Club y el Centro de Idiomas de la UNL); también el 2013 se llevo a cabo una clase cocina

magistral con el chef Takehiro Ohno; en el transcurso del año 2014 se llevo a cabo el “taller de cocina japonesa y Okinawense para la familia”; y en el año 2016 se realizo un “Workshop de Caligrafía Japonesa” con el prestigioso maestro Ryuho Hamano.

3. Conclusiones

La Asociación Japonesa de Santa Fe desde su fundación en 1935 ha sostenido su presencia en la región. Esta presencia se vio favorecida por la participación de la asociación en eventos culturales, como la Fiesta de las Colectividades, y también por el desarrollo de propuestas y actividades dentro de sus instalaciones abiertas al público en general.

Como ya se mencionó, esta apertura a la comunidad santafesina tuvo que ver tanto por un recambio generacional dentro de la AJSF como por las nuevas necesidades de la colectividad. Consideramos que la apertura de la AJSF fue beneficiosa, no sólo por la posibilidad de divulgar la cultura japonesa en la región a partir de eventos, sino porque al permitir la entrada en las instalaciones de la asociación a grupos afines a la cultura japonesa (como los practicantes de artes marciales) y al incorporar nuevas propuestas (como el wadaiko) se crearon los espacios para una mayor divulgación de la cultura y de disciplinas japonesas.

En lo que respecta a la realización de eventos por parte de los miembros de la asociación, vemos que se encuentra limitada tanto por el reducido número de miembros de la asociación como por los escasos recursos en infraestructura. Por esta razón los dos eventos abiertos a la comunidad que de los que forman parte es la participación en la Fiesta de las Colectividades y la realización de un bazaar por año. Esto es una diferencia importante al respecto de comunidades más grandes como las de La Plata, Córdoba o Buenos Aires, las cuales realizan más eventos culturales a parte de los bazaa, como por ejemplo los “Matsuri” en primavera y verano, los “Bon Odori” o bingos. Estas comunidades cuentan con un mayor número de miembros y a la vez con espacios más amplios donde realizar estos eventos y también donde realizar prácticas deportivas y encuentros dentro de la comunidad japonesa.

Vinculado con esto, nos parece importante señalar que la pertenencia a una comunidad en común, es decir, la construcción de una identidad común que identifica a los miembros de la AJSF como japoneses crea lazos de solidaridad, ayuda y pertenencia común entre las diferentes asociaciones japonesas del país. Esto se puede ver no solo en los intercambios entre los miembros de las asociaciones, sino

en la participación de las distintas asociaciones en eventos de otras asociaciones japonesas. Por ejemplo el cuerpo de baile de la AJSF se ha presentado en eventos de las Asociaciones de Rosario y Córdoba. Por su parte el cuerpo de baile de la asociación de Córdoba ha participado en la Fiesta de las Colectividades de Santa FE bailando junto con los jóvenes de la AJSF; el grupo de Wadaiko de Rosario y el de Buenos Aires han participado en los bazaa realizados por la AJSF, y el grupo de Rosario es quién presta los tambores a Santa Fe.

Por otra parte, nos parece importante mencionar que las actividades desarrolladas por la AJSF no solo tienen como fin la divulgación de la cultura japonesa a la comunidad santafesina. Pensamos que la razón principal que mueve a la AJSF reside en que la participación de sus asociados y de miembros de la colectividad japonesa colabora en el mantenimiento de una “identidad japonesa” y a crear un sentido de pertenencia. En este sentido, consideramos que la participación en la asociación o en las actividades allí desarrolladas colabora en el mantenimiento o construcción de una “identidad japonesa”

Para finalizar, consideramos que aquellas prácticas y actividades que se desarrollan dentro de la AJSF y que se divulgan en los eventos, forman parte de prácticas tradicionales japonesas (como las danzas, las artes marciales, la gastronomía o el idioma) y que las mismas forman se encuentran vinculadas a la memoria. Pero, además, consideramos que la transmisión de la cultura japonesa se realiza de manera fragmentaria. Es decir, se comparten fragmentos de la cultura japonesa, fragmentos que tienen que ver tanto con un recorte temporal (antes de la inmigración y de una mayor penetración de occidente) y espacial (ya se mencionó la influencia de la región de Okinawa) como al hecho de que es desde Argentina donde se busca divulgar la cultura japonesa; ya que no podemos negar que las tradiciones y costumbres no se encuentran en un estado puro, sino que son permeables a los cambios y reinterpretaciones.

Como se mencionó en la introducción, este trabajo pretendía ser un primer acercamiento a las actividades y propuestas realizadas por la AJSF con el fin de transmitir la cultura japonesa, o para ser más específicos, algunas prácticas y tradiciones japonesas. Resta para futuras investigaciones e indagaciones profundizar más sobre el origen y significado de estas prácticas como también sobre las razones y función de su divulgación. Creemos que este fue un primer paso y que aún resta mucho camino por transitar.

Bibliografía:

- Avila Tàpies R.** (2006) “Japón y las migraciones internacionales: una revisión bibliográfica de los artículos del international migration review (imr)” Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales (Serie documental de Geo Crítica) Universidad de Barcelona, 2006
- Cafiero I. I.** (2011) (tesina) *La educación de los descendientes de inmigrantes japoneses en la Colonia Justo José de Urquiza*. Memoria académica FaHCE. UNLP
- Caldo P., Fernández S.** (2009) “Por los senderos del epistolario: las huellas de la sociabilidad” Artículo Revista Antítesis, UEL, Brasil,
- Di Stefano R., Sabato H., Romero L.A., Moreno J.L.** (2002). *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil. Historia de la iniciativa asociativa en Argentina 1776 – 1990*. Edilab Editora, Argentina,
- Espinar Castañer E.** (2009). *La difusión de Japón en la Argentina (1900-1945)* (Memoria de investigación) Universidad de las Islas Baleares. Madrid.
- Gómez S.B.** (2011) *La colectividad japonesa en Argentina: entre la invisibilidad y el Obeisco*. X Congreso Argentino de Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina
- Gómez S.B.** (2013) “Redes de asociaciones y umbrales en la construcción identitaria en la comunidad Japonesa de Argentina” Redes, Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales, vol. 24, núm. 2, diciembre 2013, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España
- González Bernaldo P.** (2013) “El «momento mutualista» en la formulación de un sistema de protección social en Argentina: socorro mutuo y prevención subsidiada a comienzos del siglo XX” Revista de Indias, 2013, vol. LXXIII, n.º 257 Págs. 157-192
- Hall J.W.** (1973) *El imperio Japonés serie Historia Universal siglo XXI*. Siglo veintiuno editores.
- Hobsbawn E., Terence R.** (1983) *La invención de la tradición*. Crítica, Barcelona.
- Japanese American National Museum** *Breve Sinopsis Histórica de la Emigración Japonesa, 1868-1998*
- Micheletti M.G.** (2005) “Asociacionismos y espíritu étnico en Santa Fe a fines del siglo XIX”, Xº Jornadas de Interescuelas/Departamentos de Historia, Rosario, 2005.
- Morishima M.** (1988) *Por qué ha “triunfado” el Japón*. Serie Biblioteca de Economía, Ediciones Folio, Barcelona 1997
- Nakagawa, H.** (2006) *Introducción a la cultura japonesa*. Ed. Melusina, España.

- Onaha C.** (2005) "Educación de los niños de emigrantes japoneses en América Latina. El caso argentino." Revista de la Universidad Cristóbal Colón, Veracruz. México, 2005
- Onaha C.** (1997) "Características de la inmigración japonesa en Argentina" Introducción tesis doctoral, 1997
- Onaha C.** "Migración y población japonesa" Revista digital Voces en el fénix.com <http://www.vocesenelfenix.com/content/migraci%C3%B3n-y-poblaci%C3%B3n-japonesa>
- Pozzo, M.I.** (2005) "Educación y transmisión cultural en la colectividad japonesa de Rosario" presentado en CONGRESO ARGENTINO DE INMIGRACION IV Congreso de los Pueblos de la provincia de Santa Fe; Esperanza, Argentina noviembre de 2005.
- Restrepo E.** (2012) *Intervenciones en teoría cultural*. Universidad de Cauca, 2012
- Schirokauer, C., Lurie, D., Gay, S.** (2006) *Breve historia de la civilización japonesa*. Biblioteca de Estudios Japoneses. Ediciones Bellaterra, Centro de Estudios e Investigación sobre Asia Oriental, Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.
- Tamashiro, H. A.** (2015) *Historia del taiko. Taiko tradicional: Eisa エイサー* Revista digital Esto es taiko. La revista de taiko, septiembre 2015 en <https://estoestaiko.wordpress.com>

Fuentes:

- AulaCiudad, Fiesta de las colectividades, Gobierno de la ciudad de Santa Fe, Secretaría de cultura, Facículo N° 2
- Borrador de la reforma de los estatutos de la AJSF año 2015
- Entrevista realizada por la adscripta a Juan nieto de inmigrantes japoneses el día 13 de julio del 2015 en la ciudad de Santa Fe
- Entrevista realizada por la adscripta a María nieta de inmigrantes japoneses el día 22 de julio del 2015 en la ciudad de Santa Fe
- Entrevista realizada por la adscripta a Tomás nieto de inmigrantes japoneses el día 4 de agosto del 2015 en la ciudad de Santa Fe
- Estatutos de la Asociación Japonesa de Santa Fe, Santa Fe, 1935
- Fotografías de la AJSF de asambleas, reuniones sociales y familiares.
- La Plata Hocht. Diario de la colectividad japonesa <http://www.laplatahochi.com.ar/>
- Listado de socios de la AJSF año 2014
- Memoria y balance de la AJSF periodo 2014-2015
- Página de Facebook de la AJSF <https://www.facebook.com/AsociacionJaponesaDeSantaFe>
- Página web de la Embajada de Japón en Argentina

<http://www.ar.emb-japan.go.jp/>

Página web del programa radial Japón Hoy

<http://www.japon-hoy.com.ar/>

Proyecto Discover Nikkei. Centro Nikkei Argentino

Registro audiovisual de la observación participante realizada por la adscripta en el bazaar organizado por la AJSF el 20 de junio del 2015

Registro escrito de observación participante realizada por la adscripta en el bazaar organizado por la AJSF el 20 de junio del 2015

Registro fotográfico de la AJSF del bazaar organizado el 20 de junio del 2015

Registro fotográfico de la AJSF sobre las Fiestas de las Colectividades del año 2014 y 2015

El orientalismo argentino a fines de siglo XIX: China y Japón en el testimonio de Eduardo Wilde

JOSÉ LARKER

joselarker@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Litoral (UNL-Fhuc-Cesil) y Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Resumen

El trabajo que se presenta tiene como propósito exponer algunas de las características que asumió el orientalismo argentino a fines de siglo XIX, particularmente el producido por Eduardo Wilde a partir de su viaje por el Extremo Oriente y la obra en que aquello quedó registrado. Para ser más precisos, nos interesan los relatos acerca de China y Japón que nos ofrece en *Por Mares I por Tierras* publicado en 1899.

El interés por lo expresado lo genera el hecho de que Eduardo Wilde fue el primer argentino que escribió sobre aquellas sociedades a partir de las experiencias que la visita le aportó, pero también porque el relato de Wilde nos aproxima a dos sociedades que se enfrentaban a la modernización que las circunstancias que la segunda mitad del siglo XIX le imponía: una que se resistía y se aferraba a la tradición, la otra que se adaptaba y se convertía en “modelo de futuro.” Teniendo en cuenta lo expresado, el trabajo busca responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron las aportaciones que Eduardo Wilde realizó al conocimiento de la sociedad China y la de Japón? ¿Bajo qué condicionante político-ideológico lo hizo? ¿Qué representaciones transmitió?

Palabras clave: Orientalismo / modernización / representaciones

A modo de introducción

Cuando se habla de las cosas del pensamiento, de letras, de ingenio argentino, en cuanto tiene de más agudo y resplandeciente, había que terminar con la interrogación: ¿Y Wilde? Joaquín V. González, Eduardo Wilde¹

El trabajo que se presenta tiene como propósito exponer algunas de las características que asumió el orientalismo argentino a fines de siglo XIX, particularmente el producido por Eduardo Wilde a partir de su viaje por el Extremo Oriente y la obra en que aquello quedó registrado. Para ser más precisos, nos interesan los relatos acerca de China y Japón que nos ofrece en *Por Mares I por Tierras*, publicado en 1899.²

Nuestro interés por el tema responde a varios factores. En principio, genera nuestra atención el hecho de que Eduardo Wilde haya sido el primer argentino que escribe “sobre ese más allá oriental”³ a partir de las experiencias que la visita a los distintos lugares le aporta. Nos interesa además, porque se trata de un hombre que ha viajado por muchas regiones del mundo y porque sobre la base de ese bagaje y de los conocimientos que como médico, catedrático y estadista poseía, expresa sobre el papel aquello que la presencia en el lugar le permite observar, evaluar y transmitir. Nos invita particularmente a considerar los relatos dedicados a China y Japón porque nos aproxima, desde su mirada, a dos sociedades que se enfrentan a la modernización que las circunstancias que la segunda mitad del siglo XIX le imponen: una que se resiste y se aferra a la tradición, la otra que se adapta y se convierte en “modelo de futuro.”

Desde 1889 hasta su muerte en 1913 Wilde dedica gran parte de su tiempo a viajar, residiendo en Europa durante largos años. Pese a ello, no fue un europeísta. Sus modelos de modernidad nacional fueron Estados Unidos y Japón. Durante sus viajes no se dedicó a “inventariar” la cultura expresada en museos, templos o monumentos, sino que, más allá que los visitara y dejara testimonio de ellos en sus escritos, su preocupación fundamental pasó por constatar los espacios que traduc-

1 González, Joaquín V. (1916): “Eduardo Wilde”, en *La Nota, Revista Semanal*, Nro. 49, Buenos Aires. p. 960-961. Disponible en: <http://digital.iai.spk-berlin.de/viewer/image/790819538/2/>

2 Wilde, Eduardo (1899): *Por Mares I por Tierras*, Buenos Aires, Imprenta, Litografía y Encuadernación de Jacobo Peuser.

3 Cristoff, María Sonia (Comp.) (2009): *Pasaje a Oriente. Narrativas de viajes de escritores argentinos*, Buenos Aires, FCE. p. 19

ían, o no, el avance de la modernidad. Por eso prestó especial atención a los hospitales, las instituciones educativas, las fábricas, las viviendas, las condiciones sanitarias de las ciudades, las obras de infraestructura, etc. Así, como expresa Axel quet, “inventariar es para Wilde no solo indicar lo que realmente hay, sino sobre todo señalar sin ambages aquello que ‘falta’ desde una mirada moderna.”⁴

Cabe señalar también que a partir de los escritos de los viajes de Wilde se publicaron dos textos. El primero, *Viajes y Observaciones*⁵, vio la luz en 1892 y se compone de las cartas que durante 1889 y 1890 dirigió al diario *La Prensa* y algunas que escribió a sus amigos. La extensa obra de más de ochocientas páginas, cuenta las visitas realizadas a las principales ciudades de Europa y lo que hoy se conoce como el Cercano Oriente. Respecto de esta última región, los relatos dan cuenta de los recorridos realizados por Constantinopla, Jerusalén y algunos lugares de Egipto. El otro texto es el producto de un periplo mucho más extenso en su recorrido y en su duración. Se trata de la obra que aquí nos interesa y que, como ya hemos anticipado, se titula *Por Mares I por Tierras*. Publicada en 1899, recoge el testimonio de su paso por Europa, la costa mediterránea de África, el Canal de Suez, el Mar Rojo, Ceylán, China, Japón, Honolulu y Estados Unidos, entre otros.

Teniendo en cuenta lo expresado, en estas páginas nos proponemos comenzar un trabajo que responda a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron las aportaciones que Eduardo Wilde realizó al conocimiento de la sociedad China y la de Japón? ¿Bajo qué condicionante político-ideológico lo hizo? ¿Qué representaciones transmitió? Conscientes de que este es solo el inicio de una tarea que requerirá de mayor tiempo y esfuerzo para lograr aportes que sean realmente significativos, nos aventuramos a exponer los avances que hemos logrado. Para ello, en primer término presentamos sintéticamente el desarrollo del orientalismo en la región del Río de la Plata desde sus comienzos hasta el inicio del siglo XX. Continuamos luego con unas breves referencias biográficas de Eduardo Wilde que nos ayudarán a comprender algunos aspectos de su obra literaria. Por último, realizamos un análisis comparativo de los testimonios que nos legara el viajero de sus estancias en China y Japón.

4 Si bien Gasquet refiere a ello cuando está analizando lo que Wilde hace durante sus viajes por Europa, esto también vale para caracterizar los criterios asumidos por el escritor argentino en el Extremo Oriente. Gasquet, Axel (2007): *Oriente al Sur*, Buenos Aires, Eudeba. p. 171

5 Wilde Eduardo (1892) *Viajes y Observaciones*, Buenos Aires, Imprenta de Martín Biedma.

Expresiones del orientalismo en la literatura argentina durante el siglo XIX

Debemos comenzar diciendo que el orientalismo ha quedado al margen de los estudios del pensamiento político y literario argentino a lo largo del tiempo, pero en los últimos años ha comenzado a ser abordado y evaluado por algunos especialistas. Se trata de un concepto vago e impreciso, que refiere al estudio de las culturas, religiones, artes y lenguas orientales, entendiendo por “oriental” todo lo que no es “occidental” y que incluye, desde una perspectiva etnográfica, las culturas que se desarrollan en los continentes asiático y africano.⁶ Axel Gasquet se ha hecho eco de la vacancia y es uno de los pocos estudiosos que se ha dedicado al tema. A través de su obra, nos enteramos de las diferentes formas en que el orientalismo se ha expresado en la literatura argentina entre los siglos XIX y XX.

Sabemos que el discurso orientalista difundido por el Siglo de las Luces fue un producto de importación adquirido por lo que se dio en llamar “Generación de 1837”. Así los miembros de este grupo recibieron una visión negativa del Oriente y sus civilizaciones, que se reducía principalmente a las representaciones que se construían acerca del Imperio Otomano y de la evaluación que realizaban del Islam. Desde el punto de vista político aquel era conceptualizado como “despotismo oriental” y considerado como “el reino de lo arbitrario.”⁷ Esa era la forma en que también se consideraba que se ejercía el poder más allá de las fronteras otomanas, es decir, en territorio persa, chino e incluso zarista. Resumiendo la forma de pensar de los ilustrados sobre el tema, el conde de Volney decía en 1787 que “Asia entera yace sepultada en densas tinieblas” porque la sociedad india vivía en una “insanable indolencia”, porque los chinos tenían que soportar un “insolente despotismo”, por la condición “bárbara” de los tártaros, la “anarquía” de las tribus árabes y la “esclavitud” de los africanos.⁸ De esa manera, Volney señalaba algunos de los tópicos fundamentales que hacían a la matriz orientalista que fue transmitida por occidente y que penetró por el Río de la Plata: la barbarie, el despotismo, las formas de existencia atávicas. La “generación de 1837” adoptó el empleo conceptual e ideológico del orientalismo europeo y ello le sirvió para “fundar una estética de la pampa” y de “la barbarie nativa.”

⁶ Ibidem. p. 13

⁷ Gasquet, Axel (2008): “El Orientalismo Argentino (1900-1940) De la revista Nosotros al Grupo Sur”, en *Latin American Studies Center WorkingPaper* No. 22, University of Maryland, College Park.

⁸ Ibidem. p. 3

Domingo Faustino Sarmiento, exiliado en Santiago de Chile como producto de sus diferencias con el régimen rosista, utilizará elementos que le vienen dados del orientalismo para luchar contra la “barbarie” que aquel expresa. Solo en ese sentido le interesa el orientalismo. De esa manera, el orientalismo de Sarmiento es “la traducción de un aparato interpretativo (en aquellos días, operacional para la conquista y colonización europea de Asia y África) a las necesidades bien diferentes de Sudamérica y su elite letrada y política.”⁹ Por lo tanto, no se lo puede concebir como una simple copia del europeo, sino que su desarrollo por estos lares ha implicado un fuerte trabajo de adaptación. Ello tiene que ver, entre otras cuestiones, con que no se relaciona con aspectos de política externa (como en el caso de Gran Bretaña o Francia), sino con un discurso político que atiende a los problemas inherentes a los actores que están en procura de construir un nuevo orden social en lo que más tarde será el Estado argentino.

Un aspecto importante a destacar es que a partir de Domingo Faustino Sarmiento y Lucio Mansilla, el orientalismo deja de expresarse solo en función de la lectura de los europeos que han estado en y escrito sobre oriente, para pasar a ser una materia que se construye a partir de los relatos y testimonios que los propios viajeros argentinos comienzan a elaborar. Se trata de un cambio cualitativo. Si bien estos están condicionados y mediados por las “guías de viajeros” y “predeterminados ideológicamente”, Gasquet plantea que “la presencia in situ garantiza un reencuadre equilibrado” de las ideas y los informes transmitidos por los viajeros europeos.¹⁰ El viaje de Sarmiento al Norte de África (más precisamente la visita a algunos lugares del litoral argelino) es un hecho significativo, puesto que constituye uno de los primeros contactos de los que se tenga registro escrito entre un argentino (dedicado, entre otras cosas, a las letras) y las tierras que forman parte del oriente europeo. Por su parte, Mansilla realizará un viaje mucho más extenso en el tiempo que el de Sarmiento y a diferencia de éste, que solo visita una zona muy pequeña del África del Norte, el itinerario incluyó la India, el Mar Rojo y Egipto. La heterogeneidad de las sociedades que conoce le permite construir a Mansilla una mirada distinta de la que Sarmiento tenía respecto de los aborígenes y los habitantes del ámbito rural. Por otro lado, Mansilla rompe con la concepción orientalista de Sarmiento porque en sus escritos no se observa un propósito político-ideológico como en el autor de “Facundo.” Como señala Gasquet, para Mansilla “Oriente es solo una excusa escenográfica para el singular despliegue de su persona.” Sin embargo, Oriente sigue encarnando el mismo antimodelo que para el sanjuanino. La diferen-

⁹ Gasquet, Axel *Oriente al Sur*, Op. Cit. p. 74

¹⁰ Ibidem. p. 13

cia estriba en que para Sarmiento Oriente es “la amenaza de la barbarie”, mientras que para Mansilla es “exotismo puro al alcance de la mano.”¹¹

Con el correr del siglo XIX, el concepto negativo y monolítico sobre el Oriente va cambiando lentamente entre los hombres de letras en la Argentina en formación. A principios de la década de 1870 Pastor S. Obligado, partiendo desde Europa viajará por Egipto y Palestina y realiza una lectura menos europeísta de Oriente. Realiza una apreciación más personal, “ajena al ideologismo de Sarmiento y la mundanidad de Mansilla.” Su propósito es buscar, aprender y transmitir “los puntos comunes entre civilizaciones enunciadas como contrapuestas.”¹² Ese distanciamiento del orientalismo europeo será profundizado por Eduardo Wilde. Cabe aclarar que este exponente de la “Generación del ’80” continuará con las observaciones negativas realizadas a las sociedades islámicas por su tradicionalismo y su incapacidad para emprender la modernización. Pero por otra parte, reconocerá en Japón una vía alternativa de modernización, diferente a la de los modelos europeos y Norteamericano. De esa manera, las preocupaciones puestas de manifiesto en los escritos de Wilde refieren a la distancia, en algunos casos, y a los alcances, en otros, del proceso modernizador en Oriente.

Con el advenimiento del modernismo literario y en especial con Leopoldo Lugones, el orientalismo no tiene un uso político o ideológico, sino que a partir de una mirada exótica de los pueblos y culturas que forman parte de aquel, se lo convierte en una potencialidad estética. Lugones no viajó nunca a esos países y no estuvo animado por una aproximación etnográfica o cultural de conocimiento. Pero claro está, Lugones es un exponente de la literatura que comparte con otros medios las representaciones y las imágenes de Oriente. En este sentido, el desarrollo de la prensa moderna, la teosofía, la cultura científica que se desarrolla al calor del positivismo de Carlos Octavio Bunge y José Ingenieros, un nuevo conjunto de valoraciones empieza a ver la luz en el espacio cultural y a erosionar las viejas formas del Orientalismo argentino.

Eduardo Wilde

Eduardo Wilde nació en 1844 en la localidad boliviana de Tupiza. Pasó su infancia en tierras bolivianas y salteñas porque su familia (Su padre era el coronel Diego Wellesley Wilde, un inglés naturalizado argentino identificado como unitario.

¹¹ Ibidem. p. 133

¹² Ibidem. p. 165

Su madre se llamaba Visitación García y era de origen tucumano) tuvo que exiliarse en tiempos del rosismo. Estudio en las aulas del Colegio de Concepción del Uruguay. En 1863 se trasladó e instaló en la ciudad de Buenos Aires con la ayuda de algunas familias porteñas, en especial con los Goyena. Pudo ingresar a la Facultad de Medicina y hacer toda la carrera a la par que se dedicaba a la tarea periodística, escribiendo en las columnas de *La Nación Argentina*, en las páginas de *El Mosquito* y hacia 1867 en *El Pueblo*. Su afición e interés por las letras lo llevó a participar en el *Círculo Literario* fundado por José Manuel Estrada y Lucio Mansilla. En 1870 se graduó y, desde ese momento, se fue erigiendo como una figura central entre los médicos porteños. En 1871 se destacó por su participación en los trabajos que demandó la epidemia de fiebre amarilla y a partir de 1873 se desempeñó como catedrático en la Facultad de Medicina. La tarea docente no le era extraña para ese momento ya que antes había impartido cursos en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Con el transcurrir de la década de 1870, su carrera en el terreno del higienismo y la política no hizo más que afianzarse.

Con los antecedentes que hemos mencionado en el párrafo anterior, Eduardo Wilde se convirtió en uno de los exponentes más representativos de la “Generación del ‘80”¹³. El trabajo realizado, la participación política y las condiciones demostradas, le permitieron ser designado como Ministro de los gobiernos de Julio Argentino Roca y Juárez Celman.¹⁴ Fue uno de los principales impulsores de las “leyes laicas”, como la ley 1420 de educación obligatoria, gratuita, gradual y neutral y la ley de matrimonio civil. También fue el promotor de obras de carácter urbanístico y sanitario como lo fueron el Hospital de Clínicas, el Teatro Colón y la construcción del sistema de alcantarillado moderno de la Capital Federal. Al decir de Axel Gasquet, “se trata de un hombre de ciencia moderno, dichoso de pertenecer a un mundo que cambiaba de modo vertiginoso.”¹⁵ La tarea realizada desde los ministerios que condujo durante la década de 1880 generó un gran desgaste en la figura de Wilde y lo llevó a renunciar en el transcurso de 1889. A partir de ese momento comenzó una nueva etapa en su vida pública y privada, signada por los viajes y las largas estadías en el exterior.

13 Sobre los usos de la expresión “generación del ‘80” hemos tenido en cuenta las observaciones realizadas en Bruno, Paula (2012): “Vida intelectual de la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Un balance historiográfico”, en *PoloHis*, Año 5, Nro.9, primer semestre. p. 70 a 76

14 Bruno, Paula (2009): “La vida letrada porteña entre 1860 y el fin de siglo. Coordenadas para un mapa de la elite intelectual”, en *Anuario IEHS* Nro. 24, Tandil, Universidad Nacional del Centro. p. 360-361

15 Gasquet, Alex Oriente al Sur, Op. Cit. p. 168

Durante la década de 1890 Wilde realizó dos viajes al mundo oriental. Uno de esos viajes le permitió convertirse en el primer argentino que dejó registros escritos de sus visitas a China y Japón. Buscando esclarecer las poco conocidas realidades orientales en Argentina, el testimonio de Wilde se reunió en el libro publicado en 1899 con el nombre *Por mares i por tierras*. Una obra en la que, al decir de Martín Bergel, primaba una “voluntad pedagógica”¹⁶ aunque la escritura se presenta de manera descriptiva y fragmentaria. Cabe destacar que a partir del viaje a Japón, Wilde inauguró las relaciones diplomáticas entre aquel país y Argentina, dos regiones entonces periféricas y sustancialmente distintas desde el punto de vista de sus culturas y de sus proyectos políticos. Sin embargo, ambas tenían en común el hecho de haber emprendido el camino de la modernización, adaptando lo que la técnica occidental podía aportarles pero buscando —cada uno a su manera— sustraerse a la gravitación política y soberana de los diferentes imperios coloniales de la época.

En 1898 se reincorpora al gobierno ocupando el cargo de Ramos Mejía en el Departamento de Higiene pero no permanecerá durante mucho tiempo en la función. Continuará con sus viajes como diplomático y morirá en Bruselas (Bélgica), el 5 de septiembre de 1913.¹⁷

En cuanto a los rasgos ideológicos que caracterizan a Wilde, puede decirse que se trata de un liberal, modernista y positivista. Susana Zanetti considera que participa de la ideología dominante de la época y lo reconoce como “respetuoso sólo de la observación, la inducción y la experimentación”, lo que le permitió examinar “críticamente al hombre y la sociedad de su tiempo.”¹⁸ Sus obras completas, recogidas en diecinueve volúmenes, alcanzan los más variados registros, desde la página de álbum hasta el tratado de medicina, pasando por el artículo periodístico, la carta,

16 Bergel, Martín (2015): *El orientalismo Desplazado. Los intelectuales y los orígenes del tercermundismo en la Argentina*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes. p. 62

17 Borges a escrito que Wilde “No alcanzó a presenciar la guerra intestina europea, espectáculo achicador de cuantas almas participaron en él, hasta para verlo, pero experimentó millares de cosas: los cerros colorados del Norte, la vida y la muerte en los heridos del Paraguay y en los atacados de fiebre amarilla del 71, los tejemanejes del roquismo y del juarismo, el pseudo-mundo de señores ancianos que es la diplomacia, los crecientes Buenos Aires que van del Buenos Aires politiquero que hubo el setenta, medio romaticón, medio puntilloso, medio silbador de mazurkas, al Buenos Aires embanderado del Centenario, [130] que se juzgó imperial y cuyos organitos venturosos le cantaron *La Siciliana* o *La Morocha* al cometa Halley.” En Borges, Jorge Luis (1928): *El idioma de los argentinos*, Ediciones Neperus, Buenos Aires. p.53. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/108638468/1928-El-Idioma-de-Los-Argentinos-Ensayo>

18 Zanetti, Susana (1980): “La ‘prosa ligera’ y la ironía: Cané y Wilde”, en *Historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, CEAL. p.139

el diario de viaje, las memorias y el cuento. La diversidad de su obra y el estilo que le imprimió generó que la crítica lo considerara con el rótulo de “fragmentario.”¹⁹

China y Japón desde la perspectiva de Eduardo Wilde

Lo que no he visto he leído i solo he tomado de los ajenos datos, cuando los he necesitado, los mas dignos de crédito por la autoridad de los escritores que los consignan i la recíproca confirmación de sus informes. – Habrá, no lo dudo en mi trabajo, muchos errores, pero no en lo observado por mí directamente, a menos de haberme engañado a mí mismo.

Wilde, Eduardo Por Mares I por Tierras. p. 3

Nos concentraremos ahora en la exposición que hace Wilde de algunas de las experiencias y aprendizajes que realizó con motivo de su viaje al Extremo Oriente. Al respecto cabe aclarar que lo que se corresponde con lo que aquí nos interesa forma parte de un conjunto más extenso. La obra *Por Mares I por Tierras*, publicada en 1899, tiene 680 páginas y de éstas 342 están dedicadas a los relatos sobre China y Japón. Se trata de una extensión muy importante si se tiene en cuenta que es una obra en la que se narra un viaje que ha llevado a Wilde desde Buenos Aires a España para luego recorrer la costa mediterránea africana y un poco más tarde visitar París, pero también el Norte y el Sur de Europa. Es Nápoles el lugar desde donde zarpa hacia el Mar Rojo para pasar por Adén, Ceylán y Singapur antes arribar a las costas chinas. El registro que Wilde produce acerca de todo ello, incluidas las narraciones sobre su estadía en los Estados Unidos ocupa la otra mitad de su obra.

Desde el 13 de febrero de 1897 hasta el 10 de marzo el viajero permanecerá en tierras chinas y luego, hasta el 30 de mayo en Japón. La estancia por aquellos lugares tiene una extensión de tres meses y medio, pero de ellos, menos de uno le dedica a China. En tierras del “Hijo del Cielo” visitará dos lugares: Hong Kong y Cantón. En el Imperio del Sol Naciente llevará adelante un derrotero que le permitirá conocer Yokohama, Nagoya, Kioto, Nara, Kobe y Tokio.

La narración que compone Wilde aparece dividida en dos momentos o partes. Tanto en los relatos sobre China como los que realiza acerca de Japón, la exposición se compone de una primera parte en la que da cuenta de las experiencias que regis-

19 LopezGricera, Luisa *En Torno al arte de escribir de Eduardo Wilde en <<La LLuvia>>*, disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/viewFile/ALHI7374110387A/25023>

tra de sus visitas a los diversos lugares que asiste y de eventos en los que participa. Ese “diario de viaje” que va construyendo se expone entre las páginas 269 y 275 en el caso del espacio dedicado a China y desde la página 397 a la 505 en el de Japón. Este país es el que le interesa conocer en particular a Wilde, por eso es en él en el que pasa más tiempo, recorre más ciudades y registra más extensamente lo que es objeto de su atención. Las narraciones del “diario de viaje” son acompañadas por una extensa presentación y descripción de un variado conjunto de aspectos sobre la sociedad china en un caso y la japonesa en el otro. Esto es lo que se constituye en el segundo momento de la narración que hace de su paso por China y Japón.

Observamos que a partir del final de la página 275 y hasta la 396, Wilde presenta descripciones acerca de la composición demográfica de Cantón, el estado civil de las personas, el matrimonio y las relaciones de género, los ritos funerarios y los cementerios, la vestimenta, los hábitos y las diversiones sociales, las expresiones artísticas, las ciencias morales, la jurisprudencia y las actividades económicas que allí se practican. También alude a las características de las prácticas medicinales, la higiene, la religión, el gobierno y sus instituciones. Todo ello lo hace teniendo en cuenta lo que ha estudiado previamente al arribo a China y “extractando lo sustancial del libro de Robert K. Douglas, titulado *Society in China*, edición 1894”, un libro que considera “notable”. El mismo Wilde explicita la cuestión: “continúo con mis notas de Cantón completándolas con los recuerdos de mis lecturas i añadiendo observaciones de mi propia cosecha.”²⁰ Así como lo hace en su relato sobre China, a partir de la página 505 del libro, Wilde abandona la exposición de sus actividades diarias para presentar un compendio de aspectos que caracterizan a los japoneses. Se abordan cuestiones relativas a lo que el autor denomina “costumbres” (en las que incluye descripciones detalladas de las viviendas, los alimentos y las bebidas, la familia y las ceremonias fúnebres, entre otros), al desarrollo y la reproducción material (cultivo, industrias y arquitectura), al arte, los entretenimientos, la religión, las instituciones de gobierno, las relaciones sexuales y la moral de los japoneses. Esta parte del libro abarca más de cien páginas y en ellas se presentan sus observaciones, impresiones y juicios de valor, sus comparaciones con Europa y América y los conocimientos adquiridos como fruto de sus lecturas sobre cada uno de los temas.

En sus relatos sobre China y Japón Wilde también describe determinadas prácticas femeninas relacionadas con lo que podríamos denominar “la prestación de servicios.” Parecería ser que el tema le causa una particular atracción. Así, el trabajo de niñas y señoritas en lugares en los que se reúnen hombres para establecer

20 Wilde, Eduardo *Por Mares I por Tierras*, Op. Cit., p. 282

vínculos, hacer negocios, almorzar o cenar, son presentados con gran detalle descriptivo. No deja de atender a las casas, las características de la prostitución y las “mujeres de placer.” Tanto en estas cuestiones como en las demás, podemos decir que el juicio negativo gobierna la mirada del viajero a partir de lo que ve en China. Sin embargo, esa forma de evaluar las cosas cambia totalmente al entrar en contacto con Japón.

Como hemos señalado, el 13 de febrero de 1897 Wilde llega a Hong Kong, después de un largo viaje comenzado en Nápoles veintitrés días antes. Desde el primer momento expresa su admiración por ese territorio chino que desde hace algo más de medio siglo está bajo dominio inglés. Eso sucede desde el momento mismo en que se aproxima a la costa y se disponen para el arribo

“Los pasajeros no quisieron perder el sublime espectáculo [...] La bahía y puerto de Hong Kong tienen pocos rivales en el mundo i ninguno de ellos sale victorioso de la comparación. [...] el alumbrado profuso de la ciudad i los focos eléctricos de los vapores del puerto son los factores de tan hermoso efecto.”²¹

Se nos dice que la ciudad es “original i linda, edificada al estilo europeo en su mayor parte” pero se presenta algo incómoda por “la diferencia de niveles de sus calles i la aglomeración de los chinos en ellas.” Enseguida Wilde se interroga sobre los factores que explican la superioridad de los ingleses sobre los chinos y los argumentos que encuentra para fundamentar se plantean en términos de diferencia racial. Concretamente Wilde se pregunta “[...] como la población china no hace de las suyas, no se levanta i espulsa a los intrusos, dado su odio a los extranjeros, i solo se responde invocando a la superioridad de la raza.” Esa superioridad se ve reflejada en la dominación que ejercen los ingleses, esos comerciantes, empleados, cónsules y militares que componen la “buena sociedad extranjera”, que “se apoderan en todas partes de los mejor”, que habitan la zona alta de la colonia donde “las moradas de todos estos privilegiados son encantadoras por su comodidad, por su lujo i su buen gusto.”²² Frente a ellos, los chinos se nos presentan como muchedumbre, se los vincula con el trabajo manual y la fuerza muscular. Wilde señala que “abajo la jente se atropella; no se ve sino palanquines i chinos, carros de mano i chinos.” También se los relaciona con una significativa compulsión al juego.

²¹ Ibidem, p. 269

²² Ibidem, p. 269

En sus viajes por Japón también alude a la raza pero en este caso, la imagen que construye de los nipones tiene connotaciones totalmente distintas a la de sus vecinos chinos. Wilde lo expresa de esta manera

“las leguas de terreno cultivado, los arrozales por fin i las huertas microscópicas; las mil aldeas diseminadas a lo largo de cañadas incontables constituyendo un conjunto de asombrosa magnitud i las casitas pequeñas como habitaciones de muñecas, donde viven treinta millones de hombres; el trabajo sin descanso i sin fatiga i la exigua talla de una raza tan esforzada, tan enérgica i resistente;”²³

En las diversas alusiones a la raza, la noción que prevalece es aquella que está vinculada a los aspectos culturales que definen los grupos humanos. No obstante, es evidente que el carácter fisiológico está presente, aunque no como condicionante primordial que distingue a unos de otros. Si la raza es un componente que genera diferencias, otro concepto que le resulta útil a Wilde para comprender y entender lo que está observando es el de “civilización”, en singular. Su presencia en China es posible a partir de la acción inglesa. A través de ésta la civilización se ofrece y tiene existencia en el Extremo Oriente. Esa concepción de Wilde aparece explicitada cuando afirma

“¡Gran nación esta inglesa! Donde quiera que va un grupo de sus hijos queda de hecho la civilización implantada, radicada, fecunda, poderosa, transformada! Lo que no consiguen la presión, la demostración, la razón, consigue la paciente práctica i el ejemplo. Los médicos de las infusiones i tópicos empíricos, comienzan a ceder ya sus puestos en la sociedad china a sus compatriotas los educados a la europea! La humanidad deberá esto mas a la Inglaterra!”²⁴

La civilización trae la modernidad a China y esta se va imponiendo sobre la tradición. No obstante, la tradición, la costumbre y las prácticas de antaño son las que prevalecen. Al visitar Cantón, el segundo destino de Wilde en China, compara los medios de transporte existentes con los que ha visto en otros lugares, particularmente con aquellos que estaban en ese momento bajo dominación colonial inglesa. El resultado es una diferencia que no favorece la imagen que se construye de la ciudad china

²³ Ibidem, p. 438

²⁴ Ibidem, p. 362

“Aquí no hai coches, ni caballos, ni siquiera esos rodados de mano tan cómodos que pululan en Colombo, Singapore i Hong Kong; solo hai palanquines i aun estos en número escaso.”²⁵

Como anticipábamos, para el momento en que escribe Wilde, los espacios mencionados en esta última cita ya llevaban casi un siglo de dominio inglés y ello queda reflejado, entre otras cosas, en el desarrollo de los medios de transporte. Cuando se trata de la visita a una institución en la que se evidencia la presencia o la influencia europea, la evaluación se torna positiva. Por ejemplo, en Hong Kong, Wilde visita el Alice hospital y allí se encuentra con

“Un establecimiento mas bien pobre, con mobiliario poco confortable i escaso número de enfermos, pero con buena asistencia, [...]. Visito el Dispensario, a donde concurren los enfermos esternos, i nada tengo que objetarle; amplio, cómodo, con gabinetes para examen i con instrumentos. Todo ello es europeo i por tanto nada sorprende.”²⁶

Similares consideraciones realizará durante su estancia en Tokio. Esto se observa en su paso por un hospital de Caridad, instalado en medio de un parque y alejado del centro de la ciudad. Wilde presta atención detenidamente a las dependencias que lo conforman y las condiciones materiales en que se encuentra. Observa que es “muy bonito” y aseado; que sus salas están limpias y bien aireadas, que la comida es buena y que sus instalaciones están a la altura de “cualquier buen hospital de la Europa.” Queda claro que pondera de manera positiva el trabajo que allí se realiza y las condiciones en que se lo hace.²⁷

Como hemos señalado antes, Wilde es un modernista y la modernidad se hace presente en el Extremo Oriente a partir de la acción y la influencia que los europeos ejercen allí. Esto no quiere decir que sea un europeísta. Nuestro escritor pensaba que Europa se encontraba atrapada por su historia y, como sostiene Gasquet, “veía a la sociedad europea de la época como un pueblo que luchaba por construirse una modernidad, cuando en realidad seguía atada a su pasado y su ristra de valores supérstites propios del cuño antiguo régimen.”²⁸

Decimos que Wilde era un admirador de las sociedades que cambiaban y se incorporaban al proceso modernizador. En ese sentido, sus modelos de modernidad eran Estados Unidos y Japón. Por ello observamos que los juicios y valoraciones

25 Ibidem, p. 291

26 Ibidem, p. 361

27 Ibidem, p. 450

28 Gasquet, Axel *Oriente al Sur*, Op. Cit. p. 170

que expresa sobre lo experimentado en las visitas que realiza en este último país se expresan con ponderaciones muy favorables. Por el contrario, las imágenes que nos transmite de Cantón, el lugar propiamente chino que ha podido visitar, las impresiones que nos deja no son satisfactorias. Como dice Martín Bergel, “Wilde evalúa con la vara de quien se sabe experimentado en las lides de la función pública”²⁹ y esto lo lleva a visitar los hospitales, como hemos visto, las instituciones educativas y las que forman parte de los poderes de gobierno; indaga en la infraestructura urbana, en las condiciones higiénicas y no deja de asistir y evaluar las condiciones en que se produce y se comercializa. Esto se hace evidente, tanto en sus recorridos por Cantón como por los distintos centros urbanos japoneses.

Entre las numerosas descripciones que nos ofrece Wilde, vale la pena detenerse sobre las que realiza acerca de las calles y las casas. En lo que respecta a Cantón nos dice

“Las ciudades chinas son un laberinto de calles tortuosas, sucias y estrechas; las habitaciones que dan a las calles son, en Cantón a lo menos, casi todas tiendas, pulperías, almacenes, puestos de frutas i otros alimentos, oficinas, talleres, locales de negocios en fin, donde los dueños y empleados trabajan a la vista de los transeúntes. Están materialmente rellenos de jente. Las calles muy angostas lo parecen mas por la cantidad de objetos depositados en las puertas, por la inmensa concurrencia, por los palanquines que apenas caben i por las bandas de telas pintadas, letreros colgantes, grandes faroles, muestras i avisos de toda especie.”³⁰

Como higienista, preocupa a Wilde todo aquello que hace al aprovechamiento de los espacios, la presencia de la luz y el aire, en definitiva, a los aspectos que hacen a las condiciones en que viven los chinos. Suciedad, falta de espacio y hacinamiento pero también la ausencia de luminosidad y aireación son lo común en lo que nos transmite el viajero:

“Las casas de negocio parecen tener solo tres paredes; todo su frente es la puerta [...]; esta disposición es necesaria para aprovechar cuanto rayo de luz se pesca en tales estrechuras. Para mayor conflicto las vías públicas están cubiertas arriba por enrejados de madera i toldos de paja o de tela, como si no bastara con los colgajos, i si las casas no fueran de un piso o bajas por lo común, no habría ni luz ni aire que hai ahora en cantidad limitada. Las plazas son casi

29 Bergel Martín *El orientalismo Desplazado...* Op. Cit. p. 62

30 Wilde, Eduardo *Por Mares I por Tierras*, Op. Cit., p. 290

totalmente desconocidas aun cuando se encuentra algunos sitios abiertos delante de los templos i de ciertos edificios [...]"³¹

La misma impresión nos deja del interior de las casas, puesto que no ofrecen comodidad. Para más "las instalaciones hijiénicas son desconocidas."³² Para Wilde

"el interior de las piezas es mal sano, el piso húmedo; para evitar su influencia, la idea mui china, en vez de poner algún tablado dejando abajo hueco, se hacen i usan zapatos de suela mui gruesa, ponen cojines en el suelo i se sientan i duermen en divanes."³³

Se nos dice que no existe sistema de provisión de agua y que en algunas casas la toman de un pozo, pero la mayoría lo hace del río. Se sospecha que el agua es mala y que "si a esta población no se la han llevado ya al otro mundo las epidemias, es porque los habitantes no beben sino agua hervida, o más bien infusiones calientes de té y otras yerbas."³⁴ Si no cuentan con provisión de agua potable, tampoco poseen sistema de drenaje y "los líquidos impuros, aguas servidas, i otros, son simplemente derramados en la via pública; los propietarios mui escrupulosos los echan en los pozos domiciliarios."³⁵

Las condiciones urbanísticas, la habitabilidad de las casas y la situación sanitaria en Japón están en las antípodas de lo que nos ha transmitido de lo visto en China. Al respecto se nos dice que

"las calles de Yokohama son en jeneral anchas i limpias; [...] se ve en ellas mui pocos coches, numerosas bicicletas e incontables jinrikishas o curumas. Las casas japonesas son de madera, de dos pisos a lo mas i con techos mui gruesos i pesados; las divisiones internas son hechas por tabiques o bastidores corredizos, con papel por vidrio, en algunas partes; el piso, cubierto de estera, es mui aseado."³⁶

La descripción y la ponderación que Wilde hace de las casas de Yokohama son parecidas a la que realiza con las otras ciudadesjaponesas. Al caracterizar el hotel en el que pernocta durante su estadía en Nagoya dirá

31 Ibidem, p. 291

32 Ibidem, p. 292

33 Ibidem, p. 294

34 Ibidem, p. 297

35 Ibidem, p.305

36 Ibidem, p. 401

“Nos alojamos en un hotel japonés hecho con tabiques y biombos de madera, persianas, vidrios i papel como predecesor de estos. La teoría declara un frío inaguantable i corrientes de aire preñadas de enfermedades en estas livianas jaulas, pero la práctica dice lo contrario; los cuartos son cómodos”³⁷

Al igual que Yokohama, Nagoya es presentada como una ciudad “bonita”, con “calles aseadas” y muy “animada”. Por otro lado, el relato con el que Wilde nos cuenta su llegada a Tokio, nos permite aproximarnos a algunos aspectos de la infraestructura con que cuentan los japoneses que viven allí. La llegada nocturna y el recorrido por el centro de la ciudad le permiten observar

“Calles llenas de jente, de faroles, de lámparas de gas i focos eléctricos, flanqueados de mástiles con un enrejado rectangular hacia arriba por cuyas mallas pasan miles de lenguas de alambres telegráficos i telefónicos; pasamos puentes echados sobre cien canales que forman en sus líneas maestras, tres cinturas de mayor a menor en torno al palacio, jardines i parques del Mikado.”³⁸

En otro pasaje, el autor expresa que “Si Tokio tuviera un buen pavimento i desagües aun cuando sus casas fueran como son, de madera i bajas, con su originalidad característica seria tal vez la mas linda ciudad del mundo.”³⁹ No caben dudas de que a Wilde le resulta bonito el paisaje urbano japonés y no desdeña las condiciones materiales en las que esa sociedad vive. Por el contrario, frente a la falta de higiene y de salubridad en China, se destaca el aseo, la comodidad y las condiciones de habitabilidad que encuentra en Japón.

Las evaluaciones que realiza Wilde al relatar lo que puede ver de la actividad productiva no escapa a las realizadas al considerar las otras cuestiones. Al momento de presentar la actividad manufacturera en China se destaca la pobreza y el atraso

“Los oficiales de los talleres son pobres como los mismos talleres; sus instrumentos son primitivos i groseros [...] no se les ocurre reformarlos ni adaptar otro; [...] Los artesanos no intentan salir de su rutina, entre otras razones por esta: <<los que piensan deben gobernar a los que hacen>>-- luego mientras los que piensan no hacen reformas los que hacen no piensan en hacerlas.”⁴⁰

37 Ibidem, p. 416

38 Ibidem, p. 437

39 Ibidem, p. 453

40 Ibidem, p. 327

Por el contrario, la visita a una imprenta japonesa genera en Wilde otras impresiones. Sobre el establecimiento expresa que “es bastante bueno; las máquinas son antiguas, pero hacen un trabajo eficiente.” Destaca que “los tipos, viñetas, útiles, tinta, papel, todo cuanto existe en la imprenta ha sido hecho en Japón.” También subraya la labor que realizan los trabajadores por su “prontitud y destreza.”⁴¹ Los mercados no escapan a la misma percepción

“El bazar es un Bon marché japonés, realmente buen mercado, compuesto de una serie de corredores en hileras paralelas, con luz de arriba. Hai allí todo cuanto un japonés i un europeo pueden necesitar durante su vida, a precios realmente ridículos, miserables, vergonzosos de puro pequeños.”⁴²

Japón se nos presenta como modelo positivo “compuesto de acelerada modernización y armonioso orden social”, dirá Bergel, “derivado en parte de la conservación de las tradiciones culturales niponas, que amortiguan y ofrecen mejor conducto a ese proceso de rápidos cambios.”⁴³

A modo de cierre

A través del presente trabajo nos hemos propuesto dar cuenta de algunas de las características que asumió el orientalismo argentino a partir de la obra *Por Mares I por Tierras* de Eduardo Wilde. Interesándonos particularmente por los relatos acerca de China y Japón tratamos de observar las formas en que el autor aportó al conocimiento sobre esas sociedades y a los condicionantes político-ideológicos que influyeron en las representaciones que nos transmitió.

Realizamos una exposición sintética del desarrollo del orientalismo en la región del Río de la Plata desde sus comienzos hasta inicios del siglo XX. De esa manera pudimos dar cuenta del derrotero y las características que asumió este producto de importación adquirido por la Generación de 1837 y retomado por importantes exponentes de la literatura argentina durante el período. Observamos que se transmitió una visión negativa de Oriente y sus civilizaciones, pero que con el correr del siglo XIX, ese concepto fue cambiando. Constatamos que Eduardo Wilde elaboró

41 Ibidem, p. 448

42 Ibidem, p. 440

43 Bergel Martín *El orientalismo Desplazado...* Op. Cit., p. 64

una imagen del Extremos Oriente distinta de la que se tenía en el Río de la Plata hasta ese momento. Ello se debió, entre otros factores, a su concepción ideológica liberal, modernista, positivista e higienista.

Wilde se preocupó por constatar los avances de la modernidad en aquellos lugares que visitó. En este sentido, sus modelos nacionales fueron Estados Unidos y Japón. En este trabajo hemos podido considerar los testimonios que transmitió acerca de Japón y China y las evaluaciones que hizo al respecto. Realizamos algunas comparaciones teniendo en cuenta lo que se nos transmitía sobre los hospitales, las fábricas, las viviendas, las condiciones sanitarias de las ciudades y las obras de infraestructura, entre otros elementos. Los juicios y valoraciones que expresó sobre lo experimentado en las visitas que realizó en Japón se expresan con ponderaciones muy favorables y positivas. Por el contrario, las imágenes que nos transmite de Cantón, el lugar propiamente chino en el que estuvo, no son satisfactorias. Como ya se ha planteado, esto se debió a la adaptación e incorporación de la modernidad en un caso y a la ausencia de ello en el otro.

Bibliografía

- Bergel, Martín** (2015): *El orientalismo Desplazado. Los intelectuales y los orígenes del tercermundismo en la Argentina*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Borges, Jorge Luis** (1928): *El idioma de los argentinos*, Buenos Aires, Ediciones Neperus. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/108638468/1928-El-Idioma-de-Los-Argentinos-Ensayo>
- Bruno, Paula** (2009): “La vida letrada porteña entre 1860 y el fin de siglo. Coordenadas para un mapa de la elite intelectual”, en *Anuario IEHS* Nro. 24, Tandil, Universidad Nacional del Centro.
- Bruno, Paula** (2012): “Vida intelectual de la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Un balance historiográfico”, en *PoloHis*, Año 5, Nro.9, primer semestre.
- Cristoff, María Sonia** (Comp.) (2009): *Pasaje a Oriente. Narrativas de viajes de escritores argentinos*, Buenos Aires, FCE.
- Gasquet, Axel** (2008): “El Orientalismo Argentino (1900-1940) De la revista *Nosotros al Grupo Sur*”, en *Latin American Studies Center WorkingPaper* No. 22, University of Maryland, College Park.
- Gasquet, Axel** (2007): *Oriente al Sur* Buenos Aires, Eudeba.

- González, Joaquín V.**(1916):“Eduardo Wilde”, en La Nota, Revista Semanal, Nro. 49, Buenos Aires. Disponible en: <http://digital.iai.spk-berlin.de/viewer/image/790819538/2/>
- LopezGricera, Luisa**En Torno al arte de escribir de Eduardo Wilde en <<La LLuvia>>, disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/viewFile/ALHI7374110387A/25023>
- Wilde Eduardo** (1892): Viajes y Observaciones, Buenos Aires, Imprenta de Martín Biedma.
- Wilde, Eduardo** (1899): Por Mares I por Tierras, Buenos Aires, Imprenta, Litografía y Encuadernación de Jacobo Peuser.
- Zanetti, Susana** (1980): “La ‘prosa ligera’ y la ironía: Cané y Wilde”, en Historia de la literatura argentina, Buenos Aires, CEAL.

Los sitios de la memoria colectiva palestina

MARTÍN A. MARTINELLI

martinellima1982@gmail.com

Universidad Nacional de Luján (UNLu)

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Resumen

Los sitios de la memoria colectiva palestina incidieron en la cohesión social y la identidad nacional, visto que dotaron del contexto y los puntos de referencia de que se abastecen las historias de vida individuales. Esto es así porque representaron y permitieron, al mismo tiempo, un marco subjetivo para percibir estos eventos. Los lugares de conmemoración serían en líneas generales: *al-Nakba 1948*, *al-Naksa* en 1967, Septiembre Negro en 1970, el Día de la Tierra celebrado desde 1977, la masacre de Sabra y Chatila en 1982, la Primera *Intifada* entre otros.

al-Nakba se mantuvo en el sitio principal de dichas efemérides por tres motivos: primero, el evento en sí transformó a esa sociedad; segundo, representó un punto de ruptura decisiva, con reglas diferentes que rigen antes y después; y tercero, fue y es el punto de referencia de su historia actual. Si bien es cierto que *al-Nakba* fue el punto nodal como fundante, lo cierto es que los demás acontecimientos tuvieron su peso específico en la resignificación de dicha identidad, tanto factores identitarios previos a ese suceso como otros posteriores.

Palabras clave: memoria colectiva / identidad nacional / Palestina / sitios de la memoria / al-Nakba

Introducción

Los sitios de la memoria son restos, donde subsiste una consciencia conmemorativa en una historia que la convoca cuya naturaleza valora el porvenir sobre el pasado. Los lugares de la memoria se desarrollan a través del sentimiento de que no hay memoria espontánea, puesto que no son automáticos los archivos o celebraciones sino que hay que confeccionarlos. Sin la persistencia conmemorativa, la historia los suprimiría. En otras palabras, si lo que defienden no fuese boicoteado no habría necesidad de construirlos. Si la historia no se adueñara de ellos para deformarlos y transformarlos, no serían lugares para la memoria (Nora, 1984). En una sociedad donde el pasado está presente en lo cotidiano es evidente el temor a caer en el olvido.

En ese sentido, la actitud hacia el pasado en las diferentes culturas se contrasta. Si bien se afirma que la historia la escriben los vencedores, podría decirse que también la olvidan. Ellos pueden permitirse olvidar, los derrotados no prescindieron de lo acontecido y están condenados a revivirlo y a pensar en lo diferente que habría podido ser. Sus raíces culturales, cuando éstas se poseen, uno puede permitirse darlas por supuestas, pero cuando se pierden, se siente la necesidad de buscarlas (Burke, 2000: 79). Los palestinos han sido desarraigados y su país fragmentado, en parte, por ello les ocupa su pasado. Aquí aparece la relación entre lugar y memoria. Una de las funciones de la memoria colectiva es la justificación o legitimación de los actos presentes con alusión al pasado.

La memoria oficial y la no oficial del pasado difieren; la segunda, menos estudiada, representó una fuerza histórica por derecho propio. Dada la multiplicidad de identidades sociales y la coexistencia de memorias opuestas y alternativas (familiares, locales, de clase, nacionales, etc.), conviene pensar en términos plurales sobre los usos de la memoria por distintos grupos sociales, que distintas visiones de lo que es significativo o digno de recordarse.

La antropología de la memoria analizó los productos culturales, artefactos y objetos. Museos, monumentos, películas, novelas, historias del pueblo, archivos, celebraciones, estudios de arquitectura de memoria, posters, y sobre todo las historias orales y entrevistas son algunas de las oportunidades sociales y culturales que usaron para reconstruir el pasado. Estos se basan en los *lieux de mémoire* [sitios de la memoria (Nora, 1984)] son las topografías físicas dedicadas a los recuerdos y los actos de conmemoración. Las actuaciones y artefactos de la memoria están en relación dinámica con la memoria individual y colectiva, e incluso la memoria de archivos históricos; por lo tanto, los aspectos seleccionados de un pasado específico emi-

tidos en un presente, inextricablemente están conformadas por ambas experiencias individuales y sociales (Slyomovics, 2013: 590-591).

Para comprender el funcionamiento de la memoria colectiva resulta útil investigar los problemas desde atrás. La amnesia colectiva remite a la “amnistía”, antes llamada los “actos de olvido”, la supresión oficial de recuerdos de conflictos en beneficio de la cohesión social o para ocultar a los “otros”. La organización social del olvido, las normas de exclusión o represión, y cuál es el objetivo de qué y por qué olvidar. En suma, podemos abordar los problemas desde atrás para comprender el funcionamiento de las normas de exclusión, supresión y la organización social del olvido, en este caso, la invención de una tradición (Burke, 2000: 81-86).

El estudio de la historia de una nación y su escritura contribuye en la formación identitaria de un colectivo; en cómo organiza su memoria colectiva, en ratificar los límites del presente de un colectivo; y para dar una sensación de continuidad en el tiempo. Esto posibilita a ese colectivo proyectar el presente en el pasado e interpretar el desarrollo de su nación desde el origen mitificado hasta el presente.

La narrativa reconstruida de una nación, el relato de su origen y desarrollo, le permite reconocerse a través del tiempo —construcción de la identidad nacional—. Además, la construcción de la historia o la memoria colectiva es una historia dinámica sobre el pasado. La organización de su narrativa histórica en torno a dos polos: el triunfo y la derrota. Su narrativa nacional recuerda y olvida, está dirigido a la forma de la conciencia colectiva. La narrativa nacional es vista como una serie de eventos en los que se describe la nación como victoriosa y poderosa, o como débil y víctima. Esta dicotomía del registro histórico de la nación se deriva de la misma lógica de la identidad que define, que utiliza para definir nosotros y los otros. Sin embargo, la oposición binaria de triunfo y la derrota indica cambios en la situación de un colectivo con el tiempo, y como resultado de ello, se muestra los cambios en la forma en que su identidad se representa.

La historia es una reconstrucción incompleta del pasado que se sirve de detalles que la reconfortan; se alimenta de recuerdos globales o simbólicos. Como operación intelectual y laica, utiliza análisis y discurso crítico. Maurice Halbwachs argumentó acerca de la existencia de tantas memorias como grupos; su naturaleza es múltiple, colectiva, plural así como también individualizable. La memoria tiene su raíz en lo concreto, en el espacio; en cambio, la historia se circunscribe a las continuidades temporales y a las relaciones entre las cosas. La memoria es un absoluto y la historia sólo conoce lo relativo (Nora, 1984).

Existen tres definiciones expansivas de la memoria y contra-memoria que se superponen. Por un lado, una “crisis de la memoria” en los recuerdos surgidos en

lugares de Israel/Palestina que han sufrido el desarraigo a largo plazo y la dispersión de las poblaciones a través de la guerra y un nuevo trazado de fronteras nacionales post-imperiales. Por otro lado, la abstracción “Memoricidio” planteada por el historiador israelí Ilan Pappé para definir los proyectos del Estado de Israel en pos de cegar la historia palestina y su presencia en la tierra; en otras palabras, borrando la memoria.

Con respecto a la historia palestina propiamente dicha, desde su emergencia en los albores del siglo XX, existió un *continuum* en este movimiento nacional. Este hilo conductor se compuso de tres elementos claves: primero, la conciencia de una histórica pertenencia palestina a la tierra; segundo, una preocupación por las acciones del sionismo; y por último, los mismos símbolos identitarios: *fellahin* (campesinos), *kufiya* (pañuelo característico), posters de los *fedayin* (luchadores por la libertad) y *shahid* (mártires); el Domo de la Roca (*Qubbat as-Sajra*). El momento de la crisis y catástrofe atravesado en 1948 resultó un punto de inflexión. Al mismo tiempo, Gran Bretaña se confabuló con Israel y Jordania con la intención de no dar lugar a la emergencia de un estado palestino independiente. Esto se acentuó con la expansión israelí de 1967 sobre el resto del territorio de la Palestina del mandato.

En su objetivo de obtener la estatalidad palestina, podemos señalar dos tipos de responsabilidades: externa e interna. Por una parte, las dificultades externas: el otomanismo; el arabismo; los nacionalismos de otros Estados-nación árabes; Israel; y las potencias como Gran Bretaña hasta la segunda guerra mundial; y luego Estados Unidos. Si bien el desafío sionista contribuyó a que la identificación nacional palestina tomara una forma particular, sería un grave error sugerir que la identidad palestina emergió como una respuesta al sionismo. Esta surgió en un proceso universal ocurrido en el *Mashriq*, en el que se produjo la identificación de los nuevos Estados creados sobre las particiones territoriales de la post-primera guerra mundial.

Entonces, si bien es cierto que el sionismo cumplió una función como principal “otro” en la formación de la identidad palestina, durante la mayor parte del siglo XX hasta la actualidad, lo cierto es que este argumento usado por separado pierde de vista la transformación regional mencionada. En dicha etapa, hubo una progresiva identificación con los nuevos Estados instaurados —Líbano, Irak, Siria, Jordania y la misma Palestina— basada en el desarrollo de lealtades preexistentes y el principio de otras nuevas. Esas nuevas identidades nacionales fueron reconfigura-

1 Acerca de las denominaciones de la región conocida como Medio Oriente como ya lo expusimos en: Martín Martinelli. “La relación Europa-Próximo Oriente en el temprano siglo XIX”, en María Luz González Mezquita (Ed.). *Historia Moderna: tendencias y proyecciones*. Mar del Plata, Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata, 2013.

das con la ayuda de una serie de mecanismos estatales tales como: educación, ejército, museos, arqueología y otros medios de difusión. Tanto libaneses, sirios, egipcios, iraquíes y jordanos, pudieron desarrollar sus respectivos nacionalismos de Estado-nación durante un período semejante al palestino sin la influencia de la competencia sionista.

En el período entre 1948 y mediados de los '60, la identidad palestina pervivió aunque disminuyó su visibilidad. En esos años su sociedad había sido devastada por una guerra y una expulsión² que derivaron en el problema de refugiados más extenso de la historia contemporánea. En el aspecto administrativo el territorio y su población estuvieron gobernados por: Egipto en el caso de la Franja de Gaza; y por Jordania,³ en el caso de Cisjordania y Jerusalén Este. Mientras que otra porción de sus habitantes continuaron su vida dentro del Estado de Israel y otros en campos de refugiados en Líbano, Siria y Jordania. Esta diáspora o desterritorialización no impidió que su identidad continuara vigente.

Durante más de medio siglo desde 1948, se han desarrollado tres movimientos palestinos principales, cada uno con su ideología: el Movimiento de Nacionalistas Árabes (MNA), *Fatah* y *Hamas*. El MNA representó la fase nacionalista árabe y el panarabismo que dominó la política árabe en la década de 1950 y comienzos de 1960. En segundo término, el *Fatah* —en árabe "apertura" y acrónimo inverso de Movimiento Nacional de Liberación de Palestina— es una expresión de un nacionalismo palestino laico más específico. Por último, el *Hamas* —en árabe "entusiasmo" y acrónimo inverso de Movimiento de Resistencia Islámico— representa la variante religiosa del nacionalismo palestino y refleja la corriente islámica desde mediados de la década de 1980. Cada uno de ellos detentó un periodo de mayor influencia. De forma aproximada, *Fatah* desde 1967 hasta finales de 1980 y *Hamas* desde la década de 1990 hasta la actualidad (Baumgarten, 2005: 25-27).

El movimiento nacionalista palestino transcurrió por diferentes etapas de dominio político de la Organización para la Liberación de Palestina (OLP) que actuó en mayor medida desde el exilio. De manera cíclica pasó de Líbano a Jordania, de allí a Siria y por último a Líbano hasta 1982 donde la Falange Libanesa con la connivencia de las Fuer-

2 El eufemismo utilizado fue "transferencia" de población que en esa línea de pensamiento no tiene el sentimiento de apego a la tierra, ni digamos un tipo de identificación que resultara válido para reclamarla. Aunque desde otra concepción de la posesión de la tierra, con legislación otomana ellos, los palestinos, vivieron y trabajaron en esas tierras durante varios siglos.

3 Se plantea que existió una connivencia con Hussein de Jordania para no dar paso a un autogobierno palestino en esa zona.

zas Armadas Israelíes masacraron los campamentos de refugiados palestinos en Sabra y Chatila⁴.

Los sitios o lugares de la memoria colectiva

Los sitios de la memoria colectiva palestina incidieron en la cohesión social y la identidad nacional, visto que dotaron del contexto y los puntos de referencia de que se abastecen las historias de vida individuales. Esto es así porque representaron al mismo tiempo que permitieron un marco subjetivo para percibir estos eventos. Los lugares de conmemoración serían: la Gran Revuelta Árabe-Palestina 1936-1939, *al-Nakba* 1948⁵, *al-Naksa* 1967, Septiembre Negro 1970, el Día de la Tierra celebrado desde 1977, la masacre de Sabra y Chatila 1982, la Primera *Intifada* entre 1987-1992, la Segunda *Intifada* 2000-2005, como otros *lugares* simbólicos que mencionamos. No obstante, *al-Nakba* se mantuvo en el sitio principal de dichas efemérides por tres motivos: primero, el evento en sí cambió a esa sociedad; segundo, representó un punto de ruptura decisiva, con reglas diferentes que rigen antes y después; y tercero, fue y es el punto de referencia de su historia actual (Sa' di, 2002:195).

al-Nakba conectó a todos los palestinos con un punto específico en el tiempo, para ellos se ha convertido en un eterno presente, y se trata de un aspecto constitutivo de su identidad. A su vez, este acontecimiento representó el destino trágico de los hombres y mujeres cuya vidas habían sido destrozadas así como de sus descendientes, quienes aún sufren sus consecuencias. En la historia contemporánea de Palestina, 1948 resultó un año trascendental a consecuencia de que se intentó borrar un país de los mapas y diccionarios. *al-Nakba* simbolizó sobre todo la pérdida de la patria, pero también la desintegración de la sociedad, la frustración de las aspiraciones nacionales y el comienzo de un proceso dinámico de destrucción de su cultura. El reconocimiento internacional de los derechos palestinos y su sufrimiento tuvieron en cuenta la experiencia de la desposesión y exilio —*Ghurba*— (Sa' di, 2002: 175).

4 Después del asesinato del presidente electo de Líbano Bashir Gemayel, el 14 de septiembre de 1982, el ejército israelí junto a las milicias cristianas libanesas entraron en el oeste de Beirut. El 17 de septiembre, en los campos de refugiados de Sabra y Shatila, la falange libanesa masacró cientos de civiles palestinos con la connivencia de las tropas israelíes., entre ellos mujeres y niños. Esto daría lugar a una acusación de algunas de las víctimas sobrevivientes y familiares contra Ariel Sharon como criminal de guerra.

5 Un hecho que marcará el futuro de la zona es la guerra de 1948 para los palestinos es *al-Nakba* la "catástrofe", al mismo tiempo que en Israel es conocida como "la guerra de la Independencia". Durante ese conflicto bélico se originó al problema de los refugiados palestinos.

Los lugares de la memoria mencionados están enraizados *al-Nakba*, si bien se trata del punto nodal como fundante, lo cierto es que los demás acontecimientos tuvieron su peso específico en la resignificación de su identidad. Aunque esta última haya tenido raíces bastante anteriores a 1948. Para los palestinos, *al-Nakba* fue la piedra angular de su memoria colectiva y su historia, los unió con un momento histórico específico. Los relatos de la memoria del periodo posterior a *al-Nakba* representaron una función principal en su reconstrucción identitaria y en la emergencia de la OLP en la década de los sesenta. En las primeras décadas del siglo XXI, la relación entre este hecho y la articulación de la identidad nacional palestina se intensificó. Tal es el caso también, de otras comunidades de refugiados palestinos en el Levante que promovieron la conmemoración y el recuerdo de este acontecimiento (Masalha 2011: 8).

La demografía de Palestina así como la ideología de un nacionalismo étnico, durante *al-Nakba* continuó un proceso de ocupación iniciado décadas atrás. Una limpieza étnica cuyo objetivo principal era desterrar y evitar el retorno de la población árabe palestina (Murphy, 2009: 3). El método de expulsión fue sistemático, cada pueblo fue rodeado por tres lados dejando un lado abierto hacia la zona a la que fueron expulsados. En el norte, el lado abierto fue el orientado hacia Líbano y Siria. En el centro, hacia el Este, hacia Jordania y Cisjordania. En el sur, hacia Gaza y Jordania. En la Franja de Gaza, la población de 247 aldeas fue expulsada al exilio en campamentos de refugiados. Los pueblos palestinos sufrieron así: la separación de familias; de sus recursos hídricos; o entre sus viviendas y la escuela, las mezquitas o los campos (Abu Sitta, 2011).

al-Nakba adquirió un rol definido en la identificación de los palestinos, que aún es rememorada. Después de 1948, los palestinos estuvieron, en parte, integrados dentro de las sociedades de los países árabes, favorecidos por la superposición de identidades entre ambos. Aunque, la asimilación en esos países se dificultó puesto que se consolidaron los elementos preexistentes de la identidad palestina. La guerra de 1948 contribuyó a forjar y consolidar en varios sentidos la identidad nacional de los palestinos. Es así que estos eventos compartidos afianzaron la conciencia y la memoria colectiva palestina a pesar de las circunstancias. Tanto los obstáculos enfrentados como las formas de resistencia se produjeron tanto al interior como al exterior de Palestina. Ellos soportaron el trauma colectivo y personal que afianzó sus lazos como comunidad imaginada nacional y su sentido de la identidad centrado en la patria perdida (Pappe, 2007: 201).

Los relatos de los recuerdos de los acontecimientos traumáticos de 1948 son centrales para la historia palestina y la sociedad palestina actual. Con millones de

personas bajo la ocupación israelí o en el exilio, *al-Nakba* permaneció en el corazón de la identidad nacional palestina (Nabulsi 2006: 16)⁶. El sentimiento consolidado por el hecho de que la pérdida afectiva, emocional, traumática del país natal aumenta por una desposesión material total, por haber sido despojados de su patria.

Los cambios más significativos que atravesó el pueblo palestino después de 1948 provocaron su fragmentación en cuatro categorías de palestinos, no así su identidad como tales. Primero, los que permanecen en la Franja de Gaza, Cisjordania y Jerusalén Este, veinte años bajo los gobiernos de Egipto y Jordania. El más numeroso grupo de palestinos, los de Jordania recibieron esa nacionalidad. Ellos instauraron una difícil relación con un país donde formaban una mayoría desde 1949 pero donde el poder político estaba fuera de su control. Segundo, los que son ciudadanos israelíes aunque de segunda categoría⁷ cerca de 200.000 palestinos permanecieron en aquellas partes de Palestina incorporadas al nuevo Estado de Israel. Estos obtuvieron la ciudadanía israelí,⁸ pero quedaron bajo la autoridad militar hasta 1966 y se les prohibió cualquier expresión de identidad palestina. Tercero, los palestinos en la Franja de Gaza bajo la administración militar egipcia, en Siria, Líbano y otros lugares; obtuvieron diferentes categorías de estatus de refugiados; enfrentaron diferentes prohibiciones para la organización política y las manifestaciones de su identidad. Por último, los que viven en el resto del mundo (Brieger 2004; R. Khalidi 1997).

Otros componentes que representan la memoria colectiva palestina han sido: en primer lugar, los nombres dados a las calles dentro de los campamentos de refugiados; en segundo lugar, la conexión con la tierra con la imagen referencial del *felahin* (campesino); y por último, la referencia a la guerrilla, al *fedayin* (luchador por la libertad) y al *shahid* (mártir). Por otra parte, una solución política a los diversos aspectos de esta cuestión no cambiaría esa centralidad aunque la disminuiría. Los refugiados, en general, expresaron su sensación de ser expulsados del Paraíso, algo extendido entre las comunidades tanto en su territorio como en la diáspora. Los imperativos iniciados, en parte por *al-Nakba*, formaron junto a los componentes enumerados un sello distintivo de su identidad.

6 Citado en Masalha Nur (2011: 150), Memoria de la *Nakba* palestina: conmemoración, historia oral y relatos de recuerdos, en pp. 147-186. En *Holy Land Studies/Estudios de tierra santa*. Vol. 4-nº 2. Noviembre 2011. Editorial Canaán. Buenos Aires.

7 Para el caso de los palestinos que viven en el Estado de Israel ver sobre todo la tesis doctoral de Bajo Barreñada.

8 Ver Baruch Kimmerling, "Between the Primordial and the Civil Definition of the Collective Identity: Eretz Israel or the State of Israel?", en Baruch Kimmerling (2008) *Clash of Identities, Explorations in Israeli and Palestinian Societies*, Columbia University Press, New York.

Los símbolos constitutivos de una memoria colectiva se reflejaron en el paisaje de los campamentos de refugiados. De manera similar a cómo ocurre en una ciudad donde las formas de los monumentos, edificios y calles, narran su historia y develan aspectos socio-culturales de la identidad; los residentes del campamento delinearon un espacio que reflejó su concepción de una identidad nacional palestina. Al usar nombres de aldeas o ciudades palestinas como Jenin y Safad, para las calles dentro de los campamentos representó para ellos un “punto de referencia temporal”. Adicionalmente, los cementerios fueron sitios donde se conmemoró, la memoria colectiva se reforzó y la identidad nacional se construyó (Hakim, 2009)⁹.

La identidad nacional palestina está arraigada en la tierra, es por ello que se identificaron con los agricultores (*felahin*). Después de haber sido desplazados, lo emplearon como medio de enraizamiento identitario a un determinado espacio. Los palestinos conectaron de manera simbólica su antigua presencia en Palestina con la del antiguo olivo arraigado a ese territorio. Ellos confían en la reconstrucción de Palestina en el imaginario cultural a través de representaciones para mantener la relación con la tierra. Dichos atributos se pueden observar en el paisaje de los campamentos de refugiados.

La condición de refugiado se relacionó con su identidad nacional y la lucha por Palestina, a la vez que rechazaron ser asimilados en los países de acogida. Países árabigos sustentaron la idea de un Estado palestino, ya que no asimilaban a los exiliados. Por ejemplo, Siria otorgó el derecho a construir una identidad nacional palestina al interior de sus fronteras (Hakim, 2009). En resumen, las imágenes y los objetos en los campos de refugiados, tales como nombres de calles —de pueblos de su añorada patria—, o un énfasis en el martirio y la lucha por la causa palestina; nos revelan la manera en que la construcción de su identidad a través del paisaje también permitió a los palestinos de los campamentos definir su “palestinidad” (*Palestinianness*).

Las características identitarias también se moldearon a través de la expulsión sufrida, la dispersión de su población por varios países de la zona e incluso de su territorio, y el mantenimiento de ciertos subterfugios para una memoria unificada del lugar adonde querían regresar. Los campos de refugiados —pensados como temporales— también sirvieron como caldo de cultivo para la reactivación de la búsqueda de un Estado propio, esto sin olvidar los derechos por los que también bregaban.

9 El estudio de Hakim (2009) fue acerca del campo de refugiados “Yarmouk” en Siria, su nombre hace referencia a la batalla en la que los musulmanes árabes conquistaron el Levante y llevaron el Islam a la Gran Siria.

Los palestinos conmemoraron el pueblo de Palestina previo a la catástrofe, con algunos objetos icónicos, tales como los olivos, casas de piedra construidas en pueblos antiguos, los naranjos, las llaves y los vestidos bordados característicos. Estos objetos se invocaron como significantes de palestinidad en el resurgimiento del movimiento nacionalista a mediados de la década de 1960 (Khalili, 2007: 6). La identidad palestina se consolidó al resistir ante diferentes adversidades de las que ha sabido salir fortalecida. Después de tantas disputas y sufrimiento, y sobre todo de la resistencia, el sentimiento de imaginarse como comunidad continuó vigente en los palestinos. Su objetivo fue conseguir la autodeterminación.

Los palestinos poseen una identidad superpuesta diferente respecto de la versión idealizada y simplificada de la experiencia europea. A lo largo de décadas fueron árabes en un contexto, musulmanes o cristianos en otro, nabulsi o jaffano, y en otro palestino. Varios factores influyeron en la configuración de la identidad nacional palestina como el espacio geopolítico, la clase y el lugar de origen. Por una parte, la construcción de la palestinidad se produjo según su clase, su generación, el sexo y otros tres factores que repercutieron en el proceso de retorno: los límites sociales, las fronteras geográficas y políticas del Estado-nación en la región. Por otra parte, su identidad se ha caracterizado como transnacional y extraterritorial. Al mismo tiempo, ellos han afrontado el exilio, la desposesión y la opresión imperialista, y se constituyeron un elemento central en la problemática del *Mashriq* al menos en el plano discursivo.

El valor simbólico de la vivienda entre los palestinos es incalculable. La mayoría de la gente en los campos de refugiados era de origen rural, en Palestina hubo cambios restauradores de las costumbres y las jerarquías campesinas, y de la autoridad de los hombres mayores. Las costumbres rurales de los refugiados y que el movimiento de la Resistencia celebró en su discurso. Ellos sabían que los líderes de la Resistencia eran urbanos, pero que adoptaron la vestimenta campesina. Después de 1982, los refugiados palestinos se fragmentaron sin protección frente a la OLP o cualquier grupo político o sectario libanés (Y. Sayigh, 1989: 196-227).

Los palestinos de los campamentos evocaron los nombres de sus aldeas destruidas al nombrar a sus hijas. Ellas fueron la consumación literal de los lugares recordados. En sus memorias idealizaron sus aldeas y casas pasadas. La llave de las casas perdidas en 1948 fue el símbolo conmemorativo nacional palestino más cotidiano para los refugiados que aspiraban al retorno. Estas simbolizaron esa esperanza de volver a lo que ellos consideran su hogar, su tierra, su patria. Esta adornó las casas, tuvo un lugar destacado en las manifestaciones y en las imágenes de los carteles del derecho al retorno. En la imaginación popular este fue el símbolo y la forma en que

incorporó el pasado, presente y futuro en una narrativa existencial. Por un lado, ese objeto en su semiótica materializó la expulsión forzosa, la expectativa de retorno. Por otro lado, la llave simbolizó la memoria y la historia; y la transformó en una manifestación de las ideas y los reclamos (Khalili, 2004: 13-14).

Ellos conmemoraron sus pueblos perdidos y su vida previa a la diáspora como una política significativa en la organización de su vida cotidiana, su identidad y sus instituciones sociales. Al rememorar sus antiguos pueblos declararon su pertenencia a la nación, criticaron a sus líderes y debatieron su situación social y política. Además, ellos territorializaron su identidad y ubicaron sus pueblos en la cartografía nacionalista para desafiar a la retórica tendiente a subordinar lo local. Sin embargo, esto también complementó la imaginación nacional con los detalles de la vida local; es decir, lugares particulares que precisaron los límites de la nación. Su percepción con los detalles de la vida cotidiana y aldeana transformó aquella del gran relato nacional.

Si bien los acontecimientos particulares son rememorados como la base compartida de ser pueblo, la construcción y reconstrucción de esos eventos, el dinamismo de las narrativas conmemorativas, y rupturas en las prácticas que rodean esos eventos, apuntan a una noción mucho menos estable de la memoria histórica o nacional y en consecuencia el sentimiento nacional de lo que algunos puedan pensar. Las narrativas nacionales requirieron para su reproducción de instituciones cuyo poder y recursos influyeran qué modos discursivos son elegidos, qué tipos de narrativas son promulgadas y a qué público se dedican (Khalili, 2007: 3) .

Al-Naksa (retroceso) o la segunda al-Nakba

El conflicto del *Mashriq* representó un microcosmos de la política internacional: los intereses de las grandes potencias; la historia de las minorías en el mundo árabe; la revolución sociopolítica y el legado del colonialismo occidental; y el imperialismo en la región. Desde 1967 los palestinos han asociado su lucha con lo ocurrido en Vietnam, Argelia, Cuba y el África negra. Esta modificación de la perspectiva se debió tanto al incremento de una conciencia política mundial como a la lucha universal contra el colonialismo y el imperialismo (Said, 2013: 202-204). Lo desmedido de la injerencia de las potencias en la zona, más las disputas generadas y retroalimentadas por la Guerra Fría, todo ese contexto regional y mundial influyó en la “Cuestión de Palestina”. La negativa estadounidense —junto a la menos pode-

rosa israelí y otros motivos— fue una premisa básica para dar cuenta de porqué no se ha constituido un Estado Palestino independiente en toda regla.

Durante el periodo 1967-1987, este tipo de identificación se representó en la figura del guerrillero (*fedayin* y *shahid*) y la lucha armada. La lucha armada por la auto-determinación fue uno de los ejes de su identidad, y los identificó durante el siglo XX y lo transcurrido del XXI. Es por ello que la OLP desempeñó la función de unificar su representación, de esa manera, ellos se vieron representados en la organización hasta que consiguiesen su objetivo estatal. A saber, tanto el uso del nombre Palestina como el izamiento de la bandera, o la actividad guerrillera con sus iconos como Leila Khaled o Yasser Arafat formaron parte de las representaciones simbólicas.

En sus primeros años, la OLP planteó como solución al proyecto sionista en Palestina, la idea de un estado democrático que incluyese a los musulmanes, los judíos y los cristianos. Una política distintiva nacionalista se restauró a partir de las comunidades palestinas dispersas en la reconstrucción de su “espacio sociológico”; es decir, por la reactivación de sus redes sociales, el valor de sistemas y normas, y los símbolos culturales. En la década de 1960, la sociedad palestina desplegó sus políticas públicas y consolidó un movimiento nacional autónomo. En parte, esto aconteció como corolario del declive del panarabismo resultante de dos procesos: por el final de la unión de Egipto y Siria (la República Árabe Unida [1958-1961] nombre oficial del país norafricano hasta 1971); y el resurgimiento de la guerra fría árabe. Durante este periodo, los gobiernos receptores no asimilaron a los palestinos, a la vez que se incrementaron los grupos de liberación que encausaron la lucha armada (Y. Sayigh, 2004: 666).

Las afinidades entre el auto-sacrificio y una causa política fueron habituales entre los nacionalistas, liberacionistas, o los movimientos islamistas y en el movimiento nacionalista palestino. Los religiosos tanto como los nacionalistas utilizaron la noción de martirio. Khalil Sakakini representó el martirio como la gran cantidad de mártires involuntarios, y las múltiples formas de conmemorarlo en las narrativas públicas e institucionales. Durante el ascenso del nacionalismo palestino como un proyecto revolucionario (en lugar de uno estatista), el martirio se subordinó a la figura heroica de los *fedayin* (el guerrillero, persona que elige el sacrificio de manera literal) (Khalili, 2007: 114-115).

Desde 1967, los palestinos recuperaron su voz luego del silenciamiento y la subordinación a otros poderes regionales. La cuestión de Palestina se entrelazó con los grandes procesos históricos de Oriente Próximo, en ese contexto histórico se aprecia su incidencia y su poder. La política palestina pasó por fases de desarrollo similares recíprocas con las demás corrientes del mundo árabe. El dilema existen-

cial palestino ha sido la supervivencia política combinada con las consecuencias de la enajenación territorial. El sentimiento comunitario entre el árabe palestino y sus compatriotas islámicos y/o árabes de otras partes de Oriente Próximo llevó la impronta distorsionadora de este dilema (Said, 2013: 282; 211). Con la guerra de 1967, que generó una nueva ola de refugiados y, meses después, presencié el fracaso guerrillero de instalar sus bases en el interior de los nuevos territorios ocupados, los refugiados de 1948 en el exterior se consolidaron como las bases sociales del movimiento palestino.

El movimiento palestino se identificó en solidaridad con otros movimientos revolucionarios anticoloniales y anti-imperiales, y optó por la guerra de guerrillas como la estrategia de su *thawra* (revolución), para aumentar la autoconciencia palestina y ser el catalizador de un movimiento de masas, cuyo objetivo era “la liberación de la patria” (Abu Iyad, 1981: 36-37)¹⁰. La guerrilla encarnó las ideas de la resistencia armada y la revolución, su iconografía se reprodujo en lo cotidiano de las interacciones sociales y rituales de los campamentos. Estas imágenes eran de postal de guerrilleros corriendo sobre colinas con sus armas en la mano, y fotografías de periódicos de facciones (Khalili, 2004: 142).

Esta etapa se caracterizó por la reconstrucción del movimiento nacional, donde se produjo un vuelco para apostar por sus intereses nacionales en exclusiva, aunque sin desconocer su pertenencia al mundo árabe. Este nuevo patrón permitió el surgimiento de un poder capaz de representarlos, que además funcionó desde el exterior. En otros casos, esta situación podría resultar contradictoria, pero dadas las características de esta región y su historia reciente, fueron estos los avatares en los que se consolidó su corriente de liberación nacional.

Los palestinos sintieron una apasionada afiliación subjetiva con su identificación nacional, al ser privados de su tierra natal por la negación colonialista. La extensión de su exilio aumentó su deseo de Palestina, al tiempo que reforzó su sentido de identificación común. Esto profundizó el entramado de su autoidentificación aunque provinieran cada uno de diferentes lugares, posiciones de clase, ideologías políticas y creencias religiosas. Esto plantearía la posibilidad de una brecha entre una “palestinidad” compartida y de clase diferente, los intereses regionales, políticos o personales (R. Sayigh, 2011: 1). No obstante, esta es una característica general de las identidades nacionales, la homogeneidad es algo imaginado, se asemeja a la pervivencia de la idea de comunidad para sentirse seguros.

La resistencia palestina tomó influencias estratégicas e ideológicas de los modelos tercermundistas e izquierdistas. Esos movimientos independentistas, de revo-

10 Abu Jihad citado en Yezid Sayigh (1997: 82)

lución socialista o de resistencia a la injerencia estadounidense, fueron en primer lugar Argelia, luego Vietnam, Cuba y China. Si bien estos países tuvieron el patrón de no ser pro-soviéticos en su totalidad se posicionaron en la vereda opuesta a los intereses estadounidense, por lo tanto, su perfil estaba más emparentado con la era de la descolonización y el llamado Tercer Mundo. No obstante, la OLP explotó todas sus potencialidades políticas y militares dentro de ciertos límites sin paradigmas precedentes orientativos aplicables de forma efectiva a su realidad.

Esto significa que dichos modelos no se asemejaban a la situación estudiada como para aplicar sus mismos arquetipos de emancipación nacional. La concepción anterior de la meta de independencia —la eliminación de la presencia sionista de Palestina histórica— se perfeccionó en 1969 con el concepto complementario de un “estado democrático laico”, que reemplazaría al exclusivista de las administraciones israelíes.

Los exiliados palestinos pasaron de ser refugiados a convertirse en una fuerza política considerable, a luchar por su propio destino; de campesinos a revolucionarios como ocurrió con otros movimientos del siglo XX. La corriente palestina adquirió una nueva fisonomía que en lo político y lo simbólico, lo distinguió del entorno árabe. Karameh resultó en una batalla simbólica y mítica, un sitio destacado de su memoria colectiva. En estos años, ellos forjaron su reconstrucción identitaria, en una renovada articulación de este tipo de identidad nacional. Ellos se sintieron representados por la lucha de los *fedayin*, de ese modo reconfiguraron sus señas identitarias.

La relación entre estas manifestaciones identitarias se produjo en forma similar a la de los otros países de la región, excepto porque el movimiento sionista/israelí fragmentó el territorio palestino y mantuvo una rivalidad asimétrica con los palestinos. El objetivo de la política israelí en este periodo fue: evitar el retorno de los refugiados, quebrar su identidad colectiva y su militancia, reducir la presión diplomática humanitaria internacional, de la ONU y disipar un problema clave del núcleo del conflicto israelí-árabe. Este proceso de negación de la identidad palestina se trató de consumir con la desarabización, el intento de borrar la memoria palestina (memoricidio) y la manipulación de la historia a través de los mitos fundacionales.

La opresión constante en su vida cotidiana en manos de una legislación militar israelí, en lugar de obligarlos a huir de sus tierras tal fue su propósito, los hizo aferrarse a ellas y a su condición. Además, esto último más los sitios de su memoria colectiva fueron dos de los ejes centrales en los que reconstruyeron su conciencia de integrar la comunidad imaginada palestina. Ellos resurgieron como el ave Fénix de

la devastación padecida. Por consiguiente, en lugar de debilitar su idea y lucha por la autodeterminación, esto la fortaleció y renovó su ímpetu.

Conclusiones

Si bien es cierto que la identidad nacional palestina arraigó mucho antes de 1948, la memoria palestina y los testimonios del periodo posterior a *al-Nakba* fueron muy importantes en su reconstrucción tanto como el surgimiento de la OLP en la década de 1960. En ese mismo sentido, en las últimas décadas ha habido una estrecha relación entre *al-Nakba* y la articulación de la identidad nacional palestina. Después de la guerra de 1948 los palestinos han conservado el significado múltiple de sus nombres árabes. Las imágenes y los objetos en los campos de refugiados (nombres de calles de pueblos de su patria, o de sus hijas; o un énfasis en el martirio y la lucha por la causa palestina); nos revelan la manera en que la construcción de su identidad a través del paisaje también permitió a los palestinos de los campamentos definir su “palestinidad”.

En primer lugar, las narrativas palestina e israelí se contrastaron y se imbricaron: estuvieron entrelazadas. Ambas identidades nacionales son recientes y se configuraron a partir de los siglos XIX y XX. El caso palestino surgió en un proceso general del *Mashriq*, al tiempo que se retroalimentó en forma mutua con el sionismo/israelí. De todas maneras, también influyeron los procesos a nivel mundial y regional, que en esta etapa fueron la Guerra Fría, la descolonización de Asia y África, y el panarabismo.

En segundo lugar, en la construcción de la comunidad imaginada palestina interactuaron otras formas de identidad colectiva como: la clase, las lealtades políticas, el clan, la región, la ciudad o el pueblo y la religión. Tanto los traumas colectivos como las resistencias y el heroísmo, junto a los elementos preexistentes de la identidad palestina afianzaron la conciencia colectiva de pertenecer a un mismo pueblo. Y en paralelo, según el contexto histórico que tratemos, encontramos la interacción del nacionalismo palestino con: el otomanismo, el pansirianismo o el nacionalismo árabe, este último en sus dos periodos posteriores a cada guerra mundial.

Desde nuestro punto de vista, los palestinos recurrieron a lugares diferentes de la reconstrucción de su identidad debido a su dispersión y la ausencia de instituciones nacionales que recopilaran y difundieran archivos y documentos hasta décadas más recientes. Es por ello que su narrativa nacional ha sido construida a través de historias

de vida, documentos y puntos de vista de los individuos. Sin embargo, historias de vida contadas por individuos al azar podrían no alcanzar a esbozar una narrativa nacional con la que toda una comunidad se puede identificar, salvo que estas historias se encuentren dentro de lo que Pierre Nora denominó como “lugares o sitios de la memoria”. Este concepto nos ayuda para captar el lugar que ocupan los sucesos de 1948, un sitio en su memoria colectiva que unifica a quienes dada su forma de existencia realizaron enormes esfuerzos para reconstruir y preservar su pasado.

Bibliografía

- Abu Sitta, Salman** (2011) “Mapping Palestine: For its Survival or its Destructions?” en Palestine Land Society, disponible en:
<http://www.plands.org/en/articles-speeches/speeches/2010/mapping-palestine-for-its-survival-or-destruction>
- Baumgarten, Helga** (2005) “The Three Faces/Phases of Palestinian Nationalism, 1948–2005”, *Journal of Palestine Studies*, Vol. 34, No. 4 , pp. 25-48, University of California Press on behalf of the Institute for Palestine Studies disponible en:
<http://www.jstor.org/stable/10.1525/jps.2005.34.4.25>
- Burke, Peter** (2000) *Formas de Historia Cultural*, Madrid, Alianza.
- Hakim, Hadia** (2009) *Palestinian Identity-Formation in Yarmouk: Constructing National Identity through the Development of Space*, Irvine, University of California Irvine School of Social Sciences.
- Khalidi, Rashid** (1997) *Palestinian Identity, The Construction of Modern National Consciousness*, Columbia, Columbia University Press.
- Khalili, Laleh** (2007) *Heroes and Martyrs of Palestine, The Politics of National Commemoration*, New York, Cambridge University Press.
- (2004) “Grass-roots commemorations: Remembering the land in the camps of Lebanon” en *Journal of Palestine Studies*, 34(1), 6-22. Disponible en
<http://www.jstor.org/stable/10.1525/jps.2004.34.1.6>
- Masalha, Nur** (2011) “El problema de los refugiados palestinos sesenta años después de la Nakba” en *Doc. de trabajo N° 8*, (Madrid) Febrero, Casa Árabe e Instituto Internacional de Estudios Árabes y del Mundo Musulmán.
- Murphy, Susana** (2009) “El Golem, monstruo de la guerra no conoce distinciones ni fronteras” en Ma. Luz González Mezquita (Coord.), *Historia Moderna: Viejos y Nuevos Problemas*, EUDEM, Mar del Plata.

- Nora, Pierre** (dir.) (1984) *Les Lieux de Mémoire*, La République Paris, Gallimard, Traducción cátedra Seminario de Historia Argentina Prof. Fernando Jumar C.U.R.Z.A. - Univ. Nacional del Comahue.
- Pappe, Ilan** (2007) *Historia de la Palestina Moderna, Un territorio, dos pueblos*. Madrid, Akal.
- Sanbar, Elías** (2013) *Figuras del palestino: identidad de los orígenes, identidad en devenir*. Buenos Aires, Edit. Canaán.
- Sa'idi, Ahmad** (2002) "Catastrophe, Memory and Indentity- *Al-Nakbah* as a component of Palestinian Identity" en *Israel Studies*, Vol. 7, Num. 2, 2002, pp. 175-198. en línea en <http://in.bgu.ac.il/>
- Said, Edward** (2013) *La cuestión de Palestina*, Barcelona, Ed. Debate.
- Sayigh, Rosemary** (2011) "Palestinian Refugee Identity/ies: Generation, Class, Region" en *Birzeit University Working Paper 55*, disponible en: <http://ialiis.birzeit.edu/fmru/userfiles/WPS2011-55-Rosemary.pdf>.
- Sayigh, Yezid** (2004) *Armed Struggle and the Search for State, The Palestinian National Movement 1949-1993*, Institute for Palestine Studies, Washington D.C., Clarendon Press, Oxford.
- (1989) "Struggle within, Struggle without: The Transformation of PLO Politics Since 1982" en *Reviewed work(s):Source: International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*, Vol. 65, No. 2(Spring, 1989), pp. 247-271. Published by: Blackwell Publishing on behalf of the Royal Institute of International Affairs Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2622071> .

Actores occidentales y prácticas hindúes en Santa Fe, 1980-2017

MARÍA VIRGINIA PISARELLO

mvpisarello@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (CESIL-FHUC-UNL) / Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS-UADER)

Resumen

El presente trabajo es un primer avance de investigación que se interroga sobre algunas características que reviste el diálogo entre la cultura milenaria de la India y la cultura occidental en Santa Fe (Argentina), una localidad de rango medio, tradicional y conservadora de América del Sur, donde prácticamente no hubo inmigración oriental hasta fecha muy reciente.

Nos enfocamos en la relación entre yoga e hinduismo en un contexto situado, y para ello revisamos algunas nociones clave que hacen a la definición de estos términos. Revisamos el modo en el cual el yoga penetró en occidente y nos adentramos en las prácticas situadas de un grupo de kriyabanesque funciona en Santa Fe desde 1979, el cual se inscribe dentro del entramado institucional de Self Realization Fellowship. Esta organización, que cuenta con sedes en diversos países y en distintas ciudades de la Argentina, fue fundada por el yogui hindú Paramahansa Yogananda en 1920 para -entre otras cosas- promover el acercamiento entre Oriente y Occidente.

Con este fin, consultamos los textos que contienen los fundamentos filosóficos y espirituales de la doctrina que comparten los yoguis santafesinos referenciados y aludimos a nuestra propia experiencia vital.

Palabras clave: hinduismo / yoga / Oriente / antropología encarnada

I. Introducción

Santa Fe es una localidad provinciana y conservadora, de rango medio dentro del sistema urbano argentino (Alonso, 2012), que está ubicada en la región de la Pampa Húmeda. Esta ciudad supuso una temprana avanzada colonizadora de la corona española, que se asentó en el territorio dando forma a un poblado que no fue más que una aldea hasta mediados del siglo XIX. Aquí se desarrolló un profundo proceso de mestizaje entre miembros de los pueblos originarios, africanos esclavizados y europeos.

Esta realidad se transformó entre el último tercio del siglo XX y mediados del siglo XX, puesto que la región recibió fuertes oleadas inmigratorias europeas, compuestas fundamentalmente por italianos y españoles que reconfiguraron el mundo agrícola y urbano. Este tipo de crecimiento demográfico se mantuvo hasta finales de la década del '50, que fue el momento en el cual se incrementó la inmigración procedente de los países limítrofes - especialmente bolivianos -, comenzando asimismo el drenaje de mano de obra argentina calificada hacia Europa, que se interrumpió sólo en fechas recientes.

Estas trazas generales dejan al descubierto la escasa - y prácticamente nula - presencia asiática dentro de la composición étnica de la Pampa Húmeda, si bien es cierto que desde los años '80 - y especialmente durante los últimos diez años- ha crecido en forma sostenida y visible la presencia china en la región, y han comenzado a circular vendedores ambulantes africanos por las calles.

Sobre esta base, se podría suponer que el diálogo entre Oriente y Occidente se encuentra muy limitado en el contexto local; no obstante, en nuestra ponencia intentaremos demostrar que no es así. Para ello focalizamos en la relación entre yoga e hinduismo en Santa Fe, partiendo de la reconstrucción de algunas nociones básicas que hacen a la definición misma de esos términos, y luego abordaremos brevemente el caso de Self-Realization Fellowship (SRF)- Santa Fe.

En efecto, nos interesa estudiar el modo en el cual se practican las enseñanzas espirituales hindúes en Santa Fe y consideramos que una puerta de entrada interesante es el colectivo referenciado, que lleva casi cuatro décadas de funcionamiento ininterrumpido en la ciudad. Se trata de un grupo de yoguis que se conformó en la localidad en 1979 alrededor de las enseñanzas del yogui hindú Paramahansa Yogananda (1893-1952) - fundador de SRF -, que forma parte de un entramado institucional más extenso, que cuenta con sedes en diversos países y en diversas localidades de la Argentina.

Con este objeto, consultamos diversas obras de Yogananda, como así también textos clásicos de yogay aludimos a nuestra propia experiencia vital.

II. El hinduismo

Los investigadores de ciencias sociales suelen focalizar sobre el hinduismo para abordar desde allí las características de la sociedad india. Por consiguiente, las definiciones académicas de esta religión parten por reconocer la imbricación recíproca que existe entre el hinduismo, y la casta, en tanto pieza clave de la organización social india. En este sentido, el prestigioso sociólogo Michael Mann plantea que “El hinduismo es menos una religión de movilización doctrinal que de penetración ritual. El ritual es el meollo de la organización brahmánica y, a su vez, de la integración social india” (Mann, 1984: 510). Al respecto, Mann observa que “la casta es, efectivamente, una forma de poder ideológico, con una autonomía considerable respecto del poder económico, militar y político. Pero no se basa en las “ideas” como “factor” independiente en la vida social, sino más bien en técnicas específicas de organización que son socioespacialmente trascendentales” (Mann, 1984: 496). Atento a ello, identifica una serie de logros del poder ideológico del hinduismo que sintetiza en estas sentencias: 1- Universalismo frente a particularismo, 2- Comunidad universal (igualdad frente a jerarquía), 3- Descentralización frente a centralización, 4- Cosmopolitismo frente a uniformidad, 5- Civilización frente a militarismo, 6- Fijación de un cuerpo de leyes, 7- Control casi monopolístico de la escritura y la alfabetización, 8- Establecimiento de una cosmología ritual y de una sociedad religiosa.

Por otra parte, los autores que se alinean explícitamente dentro del cuerpo de estudios poscoloniales matizan el alcance de las definiciones occidentales de “hinduismo” y “casta” porque fueron acuñadas dentro del mundo colonial y - por consiguiente- siguen subsidiarias de las relaciones de poder establecidas en ese marco histórico. Desde esta perspectiva, Dirks insiste en destacar que “la casta, tal y como se retrata todavía en gran parte de la literatura antropológica actual, es una construcción colonial, que insinúa sólo de algunas maneras las formas sociales que precedieron a la intervención colonial (...) La casta, si alguna vez tuvo forma original, fue inscrita desde el “principio” por las relaciones y los conceptos de poder” (Dirks, 1999: 452).

Recuperando estas vertientes y ahondando sobre el significado del hinduismo en el mundo contemporáneo, el historiador chileno contemporáneo Felipe Luarte Co-

reea advierte que «no existe en las religiones occidentales teología o estructura conceptual religiosa, ni siquiera terminología, que se adecue completamente a lo que llamamos Hinduismo» (Luarte Correa, 2012: 50). Al respecto, destaca que en la India al Hinduismo se le llama SanatanaDharma, es decir, Dharma o Ley (Religión) Eterna (Sanatana). Por consiguiente, se trata de «Un concepto muy diferente al de nuestra religión, ya que Dharma implica al mismo tiempo una ley, un modo de vida y un orden cósmico» (Luarte Correa, 2012: 47)¹. Siguiendo a este autor, podemos identificar una serie de rasgos que hacen a la definición del hinduismo:

a) Los textos sagrados. El hinduismo no es una religión del libro al estilo del Islam, que tiene al Corán o del Cristianismo basado en la Biblia. Sin embargo se articula a partir de una profusa serie de textos sagrados que dan forma al *Veda*, datable alrededor del año 1500 o 1200 a.C. Esta obra, una y múltiple, se enriquece con el aporte de diversos textos literarios entre los que se cuenta el Bhagavad Guita.

b) El Dharma Hindú: leyes morales y sociales del Hinduismo. Este sistema de creencias funciona ordenando a la sociedad y a los individuos. Es por ello que la historia del hinduismo está estrechamente relacionada a la construcción de un determinado sistema social en la India, que está regulado por el karma (acción). El Karma es un concepto que se refiere a la ley de las causas y efectos (la acción que es origen de un resultado futuro y fruto de una acción anterior), donde todo está interconectado.

c) Los Dioses: un Dios, muchos Dioses. Hay tres representaciones centrales de Brahman (el Absoluto). Estas «tres formas» (trimurti) de Brahman son: Brahma, en su faz creadora, Vishnu, en tanto preservador y, por último, Siva, en su faz destructora.

d) El ritual hindú. Hay una amplia variedad de rituales que atraviesan la vida pública y la vida privada del hindú medio. En efecto, el ritual hace a la construcción identitaria de los sujetos. Toda familia hindú cuenta con un altar en su hogar y habitualmente cuentan también con un espacio dedicado a la meditación.

1 El término actual hindú lo podemos encontrar por primera vez como un concepto geográfico persa para referirse a la población que vivía más allá del río Indo (Sindhu en sánscrito). Por su parte, Al-Hind es el término que hallamos en textos árabes para referirse a la gente de la actual India. Mientras que el término hindú, en un sentido más actual, fue empleado recién hacia fines del siglo XVIII por los británicos para referirse a la gente del Indostán (tierra del Indo), al noroeste de la India. Así, «hindú» o «hindoo» terminó prácticamente equivaliendo a indio no musulmán, jainista, cristiano, budista o sij, sirviendo, por tanto, para definir todo un conjunto de creencias y prácticas religiosas. Se añadió el sufijo «ismo» alrededor de 1830 para denominar la cultura y religión de los brahmanes (sacerdotes) de casta alta y diferenciarlos así de otras religiones. Un tiempo después, el término fue aplicado por los propios indios en el contexto del establecimiento de una identidad nacional como contrapartida al colonialismo británico, aunque el término hindú ya fue empleado en algunos pocos textos sánscritos como contraste al de musulmán en el siglo XVI, pero no de manera generalizada” (Luarte Correa, 2012: 3)

Sobre este marco se esboza una pluralidad de corrientes que cuentan con “sus propios textos sagrados, sus divinidades y mitologías, sus clérigos y linajes de santos, sus sectas, sus filosofías y sus prácticas, etc.” (Luarde Correa, 2012:60). Los gurúes y/o los hombres santos asumen un rol central dentro de esta cosmogonía, puesto que son las vías a través de los cuales los mortales pueden acceder a la divinidad. También pueden obrar como intermediarios los iconos, los templos y los fenómenos naturales, la literatura sagrada (el Veda) y el código de comportamiento ritual, social y ético (la literatura del Dharma), que regula la conducta del individuo en su casta. Sobre esta esencia se asentaron las enseñanzas que Paramahansa Yogananda llevó desde la India a Occidente a inicios del siglo XX.

III. El yoga en Occidente

*“Paramahansa Yogananda (1893-1952) fue la figura central y la cara más visible del Hinduismo en Occidente a mediados del siglo XX”
(Luarde Correa, 2015: 245).*

Paramahansa Yogananda nació en una familia de clase alta, dentro de la casta de guerreros, en la ciudad de Gorakhpur, en el norte de la India, el 5 de enero de 1893, con el nombre Mukunda Lal Gosh. Tras terminar su enseñanza secundaria se graduó en Religión en la Universidad de Calcuta, a la par que realizaba su formación el áshram de su maestro, Swami Sri Yukteswar, quien lo ordenó en la orden monástica de los swamis en 1915.

A Yogananda se lo recuerda como el propagador del yoga en Occidente, tal como lo evidencia un sello postal emitido por el gobierno de la India en 1977, en ocasión del 25° aniversario de su muerte. De hecho, Yogananda fue el primer maestro de yoga de origen hindú que se estableció permanentemente en Estados Unidos, donde vivió desde 1920 hasta en momento de su muerte, en 1952. Salvo una breve visita a India, ocurrida entre 1935 y 1936, Yogananda se consagró por completo a su labor en el marco de Self Realization Fellowship (SRF), la organización sin fines de lucro que fundó en 1920 en EEUU como continuación de su obra iniciada en su país de origen bajo el nombre Yogoda Satsanga Society of India.

Ese mismo año había arribado a Boston como delegado representante de India en el Congreso de Liberales de la Religión celebrado en 1920, dio donde dio su primer discurso público en inglés, llamado «La Ciencia de la Religión», que le garantizó un fuerte influjo sobre la juventud norteamericana de la época. Su obra fue vas-

ta y prolífica, pero fundamentalmente se lo conoce como difusor del “Kriya Yoga” en occidente, un sistema de perfección del cuerpo y del alma a través de la Voluntad, llamado en un principio Yogoda”. Su libro *Autobiografía de un Yogui* (1946) se transformó rápidamente en un bestseller del mundo de la posguerra y Yogananda se convirtió en “una figura icónica de la espiritualidad india del siglo XX y, al mismo tiempo, en un símbolo de la nueva cultura popular, apareciendo incluso (junto con su linaje espiritual: Sri Yukteswar, LahiriMahasaya y Babaji) en la portada del disco de los Beatles, Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band de 1967” (Luarte Correa, 2015: 245).

Durante sus primeros años en el país del norte, Yogananda dio conferencias a las que asistieron miles de personas, hasta que finalmente se estableció en Los Ángeles (California), donde pervive hasta nuestros días la sede central de SRF. Esta organización se aboca a diseminar las antiguas prácticas y filosofía del yoga, haciendo énfasis en la necesidad de experimentar a Dios a través de la meditación. Para ello, enseña y promueve una serie de técnicas concretas, entre las cuales se encuentra el kriya yoga transmitido oportunamente por Yogananda. Asimismo, SRF publica regularmente decenas de obras escritas por Yogananda, entre las que se incluye una traducción del Bhagavad Gita acompañada de una serie de comentarios que ahondan sobre la simbología de este enigmático manuscrito que forma parte del texto épico Majabharata, que posiblemente data del siglo III aC. Esa obra y los dos volúmenes de *La Segunda Venida de Cristo* nos permiten adentrarnos en la perspectiva universal promovida por Yogananda, quien se esforzó por plantear la correspondencia entre los textos sagrados hindúes y cristianos.

En efecto, Yogananda emprendió una profunda relectura de los evangelios cristianos, donde advirtió una serie de símbolos que - conforme a su interpretación - referirían a saberes semejantes a los que se encuentran presentes en el Bhagavad Gita. En su reconocida obra sobre el Bhagavad Gita, Yogananda se enfoca sobre el valor del yoga, o más precisamente del Kriya Yoga, que fue la práctica que enseñó a lo largo de su vida. Este libro consta de 700 versos a lo largo de los cuales se desarrolla una conversación entre el Señor Krishna y su discípulo Arjuna, en el campo de batalla, en los instantes previos al inicio de la guerra de Kurukshetra. Krishna le explica a Arjuna sus deberes como guerrero y príncipe, tomando como fundamento las doctrinas yóguicas y vedánticas. Le muestra el modo en que cada uno de los diversos senderos del yoga contribuye a la meta final de todos ellos: la unión con Dios.

El Señor Krishna indica cuáles son los senderos que liberan al ser humano de la sucesión de renacimientos, ahonda sobre la naturaleza divina del hombre y se refie-

re a la unión con Dios por medio de la devoción. Al respecto, Yogananda se concentra en el simbolismo a través del cual el Bhagavad Guita habla del Kriya Yoga, y lo sintetiza así:

“Mi gurú y mis paramgurús –Swami Sri Yukteswar, LahiriMahasaya y MahavatarBabají– son rishis de la era actual, maestros dotados de la realización de Dios y, por sí mismos, constituyen escrituras vivientes. Ellos han legado al mundo –junto con la técnica científica del Kriya Yoga, perdida durante largo tiempo– una nueva exposición del sagrado Bhagavad Guita, relacionada ante todo con la ciencia del yoga y, en particular, con el Kriya Yoga” (Yogananda, 2012: IX)

Asimismo, Yogananda se adentra en una profunda lectura del Nuevo Testamento para identificar las bases de la ciencia del Kriya Yoga, lo cual es perfectamente plausible si se considera que el mismo Jesús habría vivido entre sus 14 y sus 30 años en los Himalayas y la practicaba. En ese sentido, Yogananda cita una profusa bibliografía académica que avala esta interpretación de los “años ocultos de Jesús”, (Yogananda, 2012b: 94), sin embargo no consideramos necesario entrar en ese debate a los fines de esta ponencia.

En su vasta obra -literaria, poética, intelectual y religiosa- Yogananda se concentró en tender puentes entre Oriente y Occidente a partir de la exégesis de sus respectivos textos sagrados. Su denodado esfuerzo por trascender las barreras culturales entre la sabiduría ancestral de su India natal, y el progreso y el materialismo occidental lo llevaron a manejar con destreza una profusa serie de textos religiosos de variada factura. Asimismo, como hombre de su época, fue una personalidad que actuó políticamente en un contexto signado por el fin del colonialismo. En 1935, con motivo de su visita a la India, pasó unos días en el ashram de Gandhi, a quien inició en Kriya Yoga antes de su partida. Y su muerte, tuvo lugar 17 años más tarde en los Estados Unidos, luego de dar un encendido discurso con motivo de la visita del Embajador de la India independiente a este país. Allí se expresó profusamente acerca de los aportes de la India y los Estados Unidos a la paz mundial.

Sin lugar a dudas, no se trató de una yogui tradicional, sino que rompió con los estereotipos de la época y - pese a la agria bienvenida que tuvo en Norteamérica – se transformó en un sujeto de relevancia social y política en el contexto entreguerras, y especialmente durante la posguerra. Abogó por *“Promover el entendimiento cultural y espiritual entre Oriente y Occidente, estimulando el mutuo intercambio de las más nobles cualidades de ambos”* y por *“Armonizar la ciencia y la religión, a través de la comprensión de la unidad existente entre los principios básicos de am-*

bas”². En efecto, la preocupación por aceitar el diálogo entre Oriente y Occidente tuvo en Yogananda un acabado exponente.

Su obra continúa a través de SRF, desde donde se promueve la comprensión de *“la completa armonía, la unidad básica existente entre las enseñanzas del cristianismo y las del yoga, tal como fueran expresadas originalmente por Jesucristo y por Bhagavan Krishna respectivamente”*, la formación de kriyabanes y la construcción de grupos de meditación y centros en distintas partes del mundo, entre otras cosas. Uno de estos centros se encuentra enclavado en la ciudad de Santa Fe y sus miembros dan cuenta de variadas experiencias de contacto con los principios espirituales de Oriente.

IV. Hinduismo y yoga en Santa Fe

La provinciana ciudad de Santa Fe no escapa a la influencia de ciertas prácticas e ideas de origen hindú que hoy son habituales en la sociedad argentina, y en el occidente contemporáneo. Las mismas han dado lugar a un fenómeno sociocultural que transvasa ampliamente las fronteras de lo religioso, puesto que la meditación, el yogay la espiritualidad india son practicados por amplios segmentos de la población. En Santa Fe se han multiplicado, durante los últimos veinticinco años, los espacios destinados a la práctica regular del “yoga de las posturas (asanas) y de la salud”, que usualmente se conecta con la práctica del “yoga de la salvación de la vida”³ en Santa Fe. Esto se ajusta a la realidad observada por Luarte Correa para el caso chileno, donde el autor advierte la presencia de “una serie de grupos o movimientos inspirados en el Hinduismo” (Luarte Correa, 2015: 240).

En Santa Fe y sus inmediaciones existen al menos dos templos que claramente se inscriben dentro de la tradición hindú. Uno de ellos nuclea a los seguidores del Sai Baba y se encuentra enclavado en la localidad de Recreo, que es un pueblo que ha quedado integrado al cinturón urbano de la ciudad de Santa Fe. El otro es el espacio consagrado a las reuniones del grupo de SelfRealizationFellowship, que se halla en el centro de la localidad y que carece de cualquier tipo de señalización pública. A conti-

2 http://www.yogananda-srf.org/Metas_e_ideales.aspx#.WIo3-IPhDIU Consultado el día 26-01-2017 a las 14:56hs

3 Luarte Correa apela a esta distinción en su análisis de la propagación del Yoga en occidente (Luarte Correa, 2015: 248)

nuación nos detendremos brevemente sobre este último colectivo vinculado a la espiritualidad hindú, del cual formamos parte.

El grupo de SRF- Santa Fe cuenta actualmente con alrededor de tres decenas de devotos que se reúnen semanalmente para compartir una meditación, que no es de carácter obligatorio, puesto que -siguiendo el enfoque hindú- la espiritualidad entraña prácticas que son fundamentalmente individuales⁴. Este grupo fue fundado en 1979 por tres Kriyavanes, es decir, por tres devotos de Yogananda que habían sido iniciados en Kriya Yoga. Se trataba de dos hombres y una mujer, quien en ese momento se desempeñaba como maestra de yoga en un local ubicado en la céntrica calle San Martín. Fue ella quien puso a disposición del grupo el salón donde dictaba sus clases, abriéndolo los días viernes a los encuentros grupales.

Por entonces Argentina estaba en dictadura. Si bien es cierto que ya habían pasado los momentos más duros del régimen, aún podía resultar arriesgado conformar y sostener un grupo de meditación que por entonces se reunía -como mínimo- una vez por semana. Los dos hombres del grupo fundador habían ido a Los Ángeles en 1979, donde recibieron su iniciación. La dama, en cambio, había sido iniciada en Buenos Aires poco antes de esta misma fecha.

Estas iniciaciones significaron un verdadero parteaguas en la vida de estos sujetos de clase media que por entonces ya se desempeñaban en las profesiones que conservan hasta el día de hoy. Uno de los hombres del grupo era por entonces un médico recién graduado y el otro un abogado muy joven de la ciudad. Todos ellos continúan formando parte del grupo, si bien es cierto que no necesariamente concurren a las prácticas regulares.

Para formar parte del Grupo de SelfRealizationFellowship- Santa Fe no es necesario haber sido iniciado en Kriya ni encontrarse realizando la formación propuesta por este Centro. En efecto, el aprendizaje de la técnica de Kriya requiere de la incorporación previa de otros saberes y técnicas que se realiza en forma postal, conforme a una serie de lecciones que Yogananda diseñara en vida. Para acceder a ellas se abona, en forma opcional, un monto destinado a cubrir el envío de las lecciones, desde la sede de Los Ángeles. No existe un interés económico por parte de SRF, y la formación que desde allí se ofrece tampoco redundaría en una salida laboral para los estudiantes. En la

4 http://www.yogananda-srf.org/Metas_e_ideales.aspx#.WIo3-IPhDIU Consultado el día 26-01-2017 a las 14:56hs

ciudad de Santa Fe esta es una vía clave para ingresar de forma sistemática a la reflexión sobre textos hindúes y a la práctica de sus enseñanzas espirituales.

El conjunto de técnicas y enseñanzas del yogui Paramahansa Yogananda cobran sentido dentro del universo simbólico hindú, puesto que parten por considerar que los hombres vivimos en maya o “la ilusión cósmica” a la cual estamos aferrados, de encarnación en encarnación, por la rueda del karma. Por consiguiente, abrazar esta senda implica para los devotos de SRF una profunda cesura con el marco de referencia dentro del cual se habían socializado hasta entonces. Criados en el seno de hogares occidentales y cristianos, sus relatos revelan que debieron atravesar profundos quiebres identitarios para consustanciarse con esta cosmogonía.

En efecto, la piedra angular de esta filosofía es que los hombres y mujeres nos encontramos atrapados en maya, lo cual implica una verdadera resignificación de “lo real”. La palabra sánscrita “maya”, que significa “la mediadora”, es uno de los conceptos clave que del hinduismo. Es un principio que denota relatividad, contraste, dualidad, inversión, estados opuestos. Al respecto, Yogananda explicita que “maya es el velo de la transitoriedad presente en la Naturaleza: el perpetuo devenir de la creación. Cada hombre debe levantar este velo para ver, tras él, al Creador, el ser Inmutable, la Realidad eterna” (Yogananda, 2012b, 668). Atrapados en maya, los hombres percibiríamos la realidad que nos rodea desde una perspectiva atenta a la falta y a la separación.

Este planteo, que es común a otras religiones, viene acompañado del concepto de karma en el caso del hinduismo. La raíz sánscrita de esta palabra es “kri”, que significa hacer, puesto que -como planteábamos en un apartado anterior- el karma refiere a los efectos de las acciones realizadas en el pasado, ya sea en esta vida o en las anteriores. Esta “ley de la justicia” determina que cada persona lleva consigo su propio karma, encarnación tras encarnación, hasta que la deuda se salda o es trascendida espiritualmente. Por consiguiente la rueda del karma sólo se comprende si asumimos como real la idea de la reencarnación, sobre la cual abundan diversas religiones a lo largo y a lo ancho del planeta.

Frente al poder de Maya, conforme, en virtud del cual el Uno adopta la apariencia de muchos, Yogananda –al igual que otros gurúes y maestros de diversas religiones– instó a sus discípulos a ejercitar la renunciación, “el divino arte de actuar en el mundo sin egoísmo ni apego”. Y para ello señaló la necesidad de practicar la meditación cotidiana (conforme a una serie de pautas que denominó científicas), ejercicios de

yoga a diario y observar una dieta sin carne, entre otras cosas. En efecto, Yogananda recordaba que:

“En el sagrado Bhagavad Guita, el devoto al que se le asegura que alcanzará más rápidamente la victoria es aquel que, con espíritu inquebrantable, practica la divina ciencia de la meditación yóguica y aprende, al igual que Arjuna, a escuchar en su interior el canto de sabiduría del Espíritu” (Yogananda, 2012A: 63)

V. Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos reflexionado sobre el modo en el cual se practican las enseñanzas espirituales hindúes en Santa Fe, para lo cual recuperamos algunas nociones básicas que hacen a la noción misma de hinduismo. Luego, focalizamos sobre las enseñanzas de ParamahansaYogananda, y desde allí abrimos una serie de líneas para pensar la práctica del “yoga de la salvación” en Santa Fe, una localidad de rango medio, occidental, conservadora y cristiana. Nos resta describir el modo en el cual se construyó y se sostuvo este colectivo a nivel local durante casi cuatro décadas, pero contamos ya con una descripción que nos ha permitido identificar una serie de cuestiones sobre las cuales continuaremos trabajando en el futuro. De la misma manera, pretendemos realizar una serie de entrevistas en profundidad que nos permitan describir las trayectorias de algunos miembros de SRF-Santa Fe, reconstruir sus perfiles socio-profesionales y reflexionar así sobre el modo en el cual se integran oriente y occidente en sus vidas cotidianas.

Una vez señaladas estas cuestiones, quisiera hacer algunas consideraciones que hacen al sentido mismo de esta comunicación. Llevo siete años trabajando en una cátedra de Asia y África donde enseñamos hinduismo, tres años haciendo yoga y alrededor de un año y medio sumergida en las prácticas transmitidas por ParamahansaYogananda. Mi acercamiento al hinduismo fue inicialmente teórico, y luego dio lugar a una etapa de experimentación y reconocimiento.

Formada en el materialismo, encontré profundas dificultades para comprender las religiones como algo más que reflejos de las sociedades que las engendraban y meras garantes de la dominación. Sin embargo, puedo decir que “la influencia de lo vivido sobre lo escrito es tan importante que creo que ha llegado ya el momento de explicitarlo y de contribuir a un debate minoritario pero necesario” (Esteban, 2004). Estas palabras que Mari Luz Esteban empleó para abordar otro objeto me resultan particularmente útiles porque creo necesario mos-

trar las interacciones con mi propia experiencia. En ella se conjugan tres elementos que percibo como claves: (a) la influencia directa de la cultura occidental contemporánea sobre mi sistema de creencias; (b) el haber recibido una formación académica materialista, anclada en el escepticismo; y (c) las intersecciones que se dan en mi propia identidad personal, social y profesional, la multiplicidad de roles que he encarnado y encarno: mujer, estudiante de yoga y docente de historia, que mantienen una cierta tensión entre ellos, y también una especificidad y convergencia en el campo científico.

En efecto, el estudio de la relación entre actores occidentales y prácticas hindúes en Santa Fe me atraviesa de un modo particular. Reflexionar al respecto implica pensarme dentro de un colectivo más amplio y esta operación entraña un viaje en donde se desdibujan las fronteras entre lo uno y lo múltiple a la luz de mi experiencia singular. Al hacerlo me encontré con sujetos acicateados por las mismas preguntas, que buscaron respuestas en un reducto aparentemente lejano a la razón.

VI. Bibliografía

- Alonso, Luciano** (2011): Luchas en las plazas vacías de sueños. Movimiento de derechos humanos, orden local y acción antisistémica en Santa Fe, Prohistoria Ediciones, Rosario.
- Dirks, Nicholas B.** (1999): “La casta original: Poder, historia y jerarquía en el Sur de Asia” en Dube, Saurabh (coord.) (1999), Pasados poscoloniales, México, El Colegio de México
- Esteban, Mari Luz** (2004): “Antropología encarnada. Antropología desde una misma”, en Revista Papeles del CEIC # 12, junio 2004 (ISSN: 1695-6494)
- Luarte Correa** (2012): “El hinduismo: consideraciones históricas y conceptuales”, en Revista Intus- Legere Historia, vol.6 Nro 1, 2012, pp.45-62 (ISSN 0718-5456)
- LuarteCorrea** (2015): “Algunas notas históricas y conceptuales sobre el “hinduismo” en Chile”, en Actas “1ra Jornada Internacional sobre India: Diversidad, saberes y poder. Perspectivas desde latinoamérica”, Centro Cultural Borges, Buenos Aires, 2015
- Mann, Michael** (1984): Las fuentes del poder social, I. Alianza. España. 1984.
- ParamahansaYogananda** (2012 a): El Yoga del Bhagavad Guita, vol I, Ed. SelfRealizationFellowship, Buenos Aires, 2012.
- (2012 b): La Segunda Venida de Cristo, vol I, Ed. SelfRealizationFellowship, Buenos Aires, 2012.

Africanos en Santa Fe en la primera mitad del siglo XIX. Trabajos, amos y estructura familiar

MA. FLORENCIA RITTINERBASAEZ

mfrittiner@gmail.com

ANDRÉS MIGUEZ

andresdmiguez@gmail.com

MARTÍN COMBET

combetmartin@gmail.com

FHUC - Universidad Nacional del Litoral (UNL) y Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Resumen

El trabajo busca contribuir a la comprensión de cómo fueron las vidas de un conjunto de actores largamente olvidados por la historiografía o analizados como objetos, y cosificados: los africanos residentes en la ciudad de Santa Fe en las primeras décadas del siglo XIX. Algunas de las preguntas a abordar son ¿Cuántos eran esclavos y cuántos libres? ¿Cuántas mujeres y cuántos varones? ¿En qué trabajaban? ¿Se concentraban en el servicio doméstico o ejercían oficios? ¿Tenían hijos? ¿Con quiénes estaban casados? Entre otras preguntas que intentaremos responder.

Pondremos en relación los rasgos de la esclavitud urbana en la América hispana y el Río de la Plata con la de Santa Fe. Procuraremos mostrar cómo era la estructura familiar, y si vivían con sus amos, o con sus familias, en caso que las hayan tenido.

Las fuentes que analizaremos son el padrón de 1816-1817, el padrón masculino de 1823 y las actas matrimoniales del período 1810-1853. El trabajo es resultado del PICT 2014-2017: Esclavitud y Abolición en Buenos Aires y Santa Fe: perspectivas comparadas sobre el proceso de erosión de la institución esclavista en las primeras décadas republicanas (1810-1853).

Palabras clave: africanos / esclavizados / estructuras familiares / oficios/ Santa Fe

A modo de introducción

El presente trabajo representa un avance de una investigación mayor y colectiva desde el proyecto del PICT 2014-2017: “Esclavitud y Abolición en Buenos Aires y Santa Fe: perspectivas comparadas sobre el proceso de erosión de la institución esclavista en las primeras décadas republicanas (1810-1853). Abonando de esta forma, a una de las principales zonas de vacancia en la región del Litoral, tal como lo señala Silvia Mallo (2013:285). Por este motivo, lo que nos reúne es una preocupación común, es decir preguntarnos por aquellos sectores sociales olvidados por la historiografía durante mucho tiempo, ¿quiénes fueron los negros en Santa Fe? ¿Cómo vivieron?

El trabajo, es el comienzo de un diálogo con diversos historiadores que, luego de la renovación historiográfica en la década de 1970, comenzaron a pensar en los negros esclavizados desde una nueva mirada. Esta perspectiva, como expone Guzmán (2006), *“nos fue distanciando de la definición de Orlando Paterson que aludía a la esclavitud como una muerte social”*. Por el contrario los negros esclavizados comenzaron a ser concebidos como sujetos activos, que han tenido capacidad de decisión, acción y resistencia.

Principalmente, en el caso de Santa Fe contamos con los trabajos de Pistone (1996), el cual constituye el primer acercamiento a la temática, desde una mirada más conciliadora de lo que representó la esclavitud en Santa Fe. Desde otra mirada historiográfica podemos encontrar los trabajos de María del Rosario Baravalle (2001, 2006) quien indaga en una temática de la esclavitud en la Santa Fe colonial. Particularmente, la autora, reconstruye el proceso de arribo a la región y las características de la vida de los esclavos en la ciudad en el S. XVII. Por último, los trabajos de Magdalena Candiotti, quien nos presenta una revisión historiográfica, con la cual no sólo pretende aportar a un tema tan silenciado o silencioso de la historiografía santafecina, sino también brindar aportes metodológicos, demográficos y sociales acerca de los esclavizados y africanos en la ciudad de Santa Fe.

El propósito del presente trabajo, a partir de los aportes de la demografía, es analizar los padrones elaborados de la ciudad de Santa Fe entre los años 1816 y 1817, y el padrón masculino de 1823. El análisis se centrará en la selección de la población africana residente en la ciudad de Santa Fe a comienzos del S. XIX. Es decir, aquella población que fue censada en cada uno de los padrones con patria o nación africana como por ejemplo: Angola, Guinea, Mozambique, Mina o simplemente África.

Pérez Brignoli (2004) nos invita a preguntarnos acerca de la población esclavizada, principalmente para el S. XIX. Es por esto que, a partir de este acercamiento al trabajo con las fuentes, queremos aportar los primeros datos demográficos y principalmente, nuevos interrogantes acerca de la población afro en la ciudad de Santa Fe.

Es importante advertir que, al momento de enfrentarnos a las fuentes, nos encontramos con ciertos límites que son importantes señalar. En este sentido, sólo contamos, para el caso del padrón o censo de 1816-1817 con la descripción de la población de tres de los cuatro cuarteles (cuarteles N° 2, 3 y 4) en los cuales se dividía la ciudad. Por su parte, el padrón de 1823, del cual sólo se conserva completo el cuartel N° 3, es exclusivamente masculino, pudiendo presumir que se trata de un padrón militar. Por lo tanto no es posible, en este estado de la investigación, reconstruir la totalidad de la población, sino que trabajaremos con los valores que nos muestran los padrones teniendo en cuenta esta dificultad. En próximas etapas, será interesante cruzar otras fuentes como las actas parroquiales, en las cuales podemos, estimativamente, comparar con el número de nacimientos, matrimonios y defunciones.

Dividiremos el análisis en tres subtítulos o ejes de análisis. En primer lugar, una descripción de la población africana detallada anteriormente, a partir de la cual intentaremos dar respuesta a las preguntas: ¿Cuántos eran esclavos y cuántos libres? ¿Cuántas mujeres y cuántos varones? En segundo lugar, trabajaremos con las estructuras familiares que intentamos reconstruir a partir de la organización en el censo de 1816-1817. El interés de esta reconstrucción es poder dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Con quiénes estaban casados? ¿Viven con sus amos? ¿Tenían hijos? Finalmente, a partir de la descripción de los oficios, más detallados en el padrón de 1823, analizaremos las ocupaciones y oficios que ejercían los africanos. En este último punto, nos proponemos responder a las preguntas: ¿En qué trabajaban? ¿Se concentraban en el servicio doméstico o ejercían oficios?

Iniciando el análisis. Descripción de los padrones

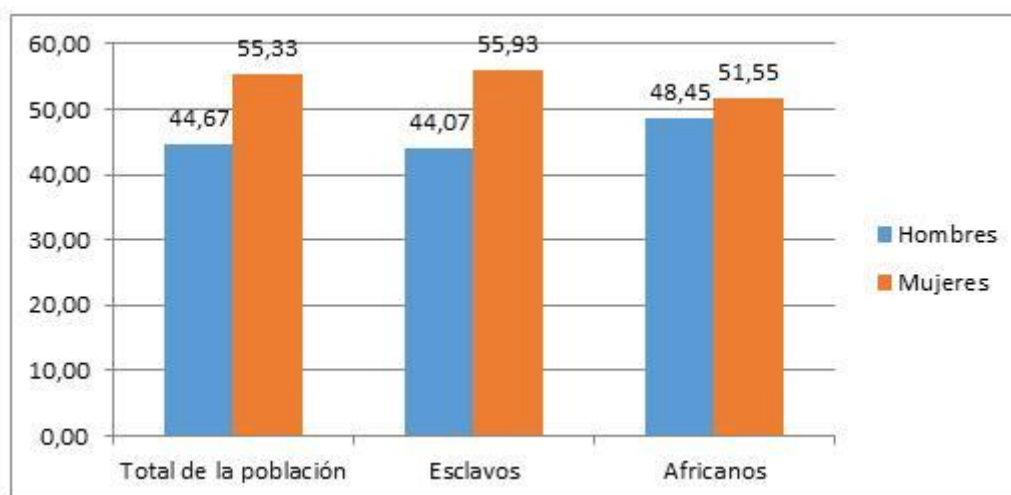
Para empezar es necesaria una comparación general de la población santafesina para poder determinar el lugar relativo de los africanos en la misma. Éstos últimos suman un total de 97 personas inscriptas en el padrón de 1816-1817 con nación africana y eran, en su gran mayoría, esclavos. Sólo 6 de ellos eran libres, por lo que las 91 personas restantes eran propiedad de amos. Los africanos esclavizados constitu-

ían el 14,8% de los esclavos residentes en la ciudad, cuyo total llegaba a la suma de 614. Respecto de la población general los africanos constituían el 1,6% de los 5738 habitantes. Por su parte, los esclavos en su totalidad representaban el 10,70% de la población total.

Esta composición demográfica es similar a otros lugares del actual territorio argentino para esos años. Por ejemplo, Ghirardi, Colantoni y Celton (2010) en su estudio sobre Córdoba dan cuenta del porcentaje de esclavos que residía en esta provincia, siendo muy similar al que vemos para Santa Fe puesto que llegaba a un 9,7% en 1813. Por otro lado, en el análisis de Donoso (2016) sobre la actual ciudad de San Juan para el año 1777, la población de la ciudad incluida la campaña se distribuía en 37% de españoles, un 44% de mestizos, un 3% de indios y el 16% restante de negros y mulatos. Dentro de estos últimos el 78% corresponde a mulatos y mulatas, siendo el 22% restante negros traídos de África. En el caso de Buenos Aires, Marta Goldberg (1976), si bien no realiza una distinción entre la proporción de esclavos respecto a la población en general, nos permite entrever la distribución racial de dicha ciudad para el año de 1810, donde un 70% correspondía a la categoría de blancos, mientras que un 30% a la de negros y mulatos.

Por su parte, Baravalle (2001), en su estudio sobre la esclavitud en los albores de la fundación de Santa Fe nos dice que hacia el año 1675, esta ciudad contaba, aproximadamente, con una población blanca de 1300 personas y una población esclava de 146, lo que nos da una proporción de un 10% de esclavos, para aquella época.

La distribución por género de estos africanos era bastante equitativa, siendo que de los 97 africanos 47 eran mujeres y 50 varones, de estos últimos 6 eran libres. Esto difiere un poco de la distribución de la población por género del resto de los habitantes, puesto que del total de esclavos la distribución era de 55% mujeres y 45% hombres. Esto último coincide exactamente con la distribución general de la población por sexo, como puede verse en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 1. Distribución porcentual del total de la población, de los esclavos y de los africanos, según género.

Fuente: elaboración propia en base al padrón mencionado.

La situación para otras regiones del país, era semejante. Por ejemplo, Goldberg (1976) menciona para Buenos Aires, entre 1810 y 1822 la existencia de una mayoría de mujeres en el área urbana para el total de la población, incluso menciona que las tasas de masculinidad en la población de color (negro, pardo, moreno) era aún más baja. Ghirardi y otros (2010) al hablar de los esclavos en Córdoba menciona que la distribución de los mismos en el área urbana obedecía a una mayoría de mujeres. Sin embargo, es diferente para el caso de la campaña donde tendía a existir una mayoría de hombres. En este sentido, Bernand (2001) menciona que en las ciudades hispánicas coloniales tendía a existir una mayoría de mujeres en la población esclava urbana, siendo lo opuesto para la población del campo. VerenaStolke (2003), trabajando sobre los casos cubano, jamaquino y brasileño, reafirma esta posición, sosteniendo que en los sistemas esclavistas de plantaciones, tendía a existir una mayoría masculina, puesto que para esos trabajos se prefería mano de obra de ese género.

La condición de clase, que se imbricaba fuertemente con la racial, era utilizada de forma un tanto ambigua en el mundo colonial hispánico. Como sostienen varios autores, la clasificación racial no obedecía a una categorización taxativa de los rasgos físicos. En este sentido, los autores hablan de cómo las definiciones étnicas eran utilizadas de diversos modos, de tal manera que a veces respondían a criterios más bien sociales que específicamente raciales (Bernand 2001, Andrews 1989, Goldberg 1976).

Específicamente, Andrews (1989) sostiene que el uso del término “trigueño” que empezó a utilizarse en Buenos Aires a partir de 1810. Como así también, era

utilizado en otros lugares de Hispanoamérica constituyendo un “artificio social” para que los afrodescendientes que comenzaban a establecerse en lugares sociales más prestigiosos escaparan de su asociación directa con sus ascendientes africanos. Por otra parte, éste término hacía referencia a personas de piel más bien oscura e incluía tanto a europeos (Sicilianos, andaluces o portugueses) así como a mulatos, mestizos, afroindios, etc. Elena Padilla, citada en el texto de Andrews (1989), sostiene que el uso del término trigueño se utilizaba para evitar el término de “negro” para personas de respeto, puesto que existen otros factores además de la raza que determinan el valor y posición social de una persona. Si bien el uso del término “trigueño” no aparece en el padrón analizado, la mención hecha sobre el uso de esta clasificación nos permite relativizar la idea mencionada sobre los criterios de clasificación racial, los cuales no siempre obedecían a criterios exclusivamente físicos.

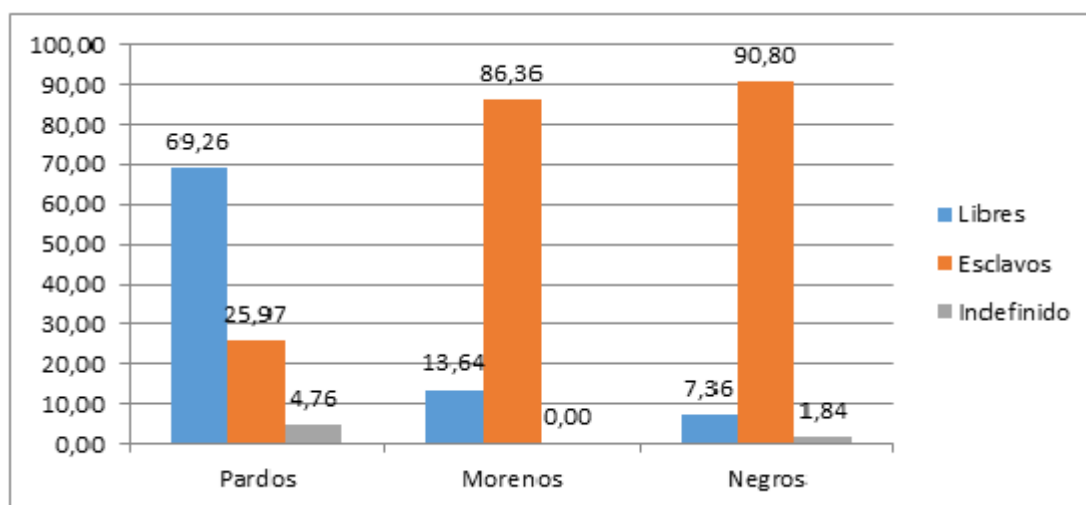
Para el caso de Santa Fe Candiotti (2016) menciona la posibilidad de pensar que la condición de libre haya jugado un papel a tener en cuenta a la hora de la clasificación racial. Esto se puede ver en la población santafesina. Analizando el caso específico de los africanos, estos eran categorizados de la siguiente manera: negros 78, morenos 7 y pardos 10. Teniendo en cuenta el total de la población caracterizada en el censo de estas maneras (negro, moreno y pardo) puede verse una cierta tendencia en la relación entre clase y condición de libertad, como se ejemplifica en el tabla N° 1 y en el gráfico N° 2 presentados a continuación:

Tabla N° 1. Población afrodescendiente, según condición de libre o esclavo.

Clase	Libres	Esclavos	Indefinido	Total
Pardos	1192	447	82	1721
Morenos	3	19		22
Negros	12	148	3	163
Total	1207	614	85	1906

Fuente: elaboración propia en base al padrón mencionado.

Gráfico N° 2. Distribución porcentual de la población afrodescendiente según condición de libre o esclavo.



Fuente: elaboración propia en base al padrón mencionado.

De los 1721 individuos caracterizados como pardos el 69,21% eran libres, 25,97% esclavos y 4,76% indefinidos (no se presenta en el censo su condición). En cuanto a los 22 morenos, 13,64% eran libres y 86,36% esclavos. Y, por último, los 163 negros se dividían en 7,36% libres, 90,80% esclavos y 1,84% de indefinidos.

Bernand (2001) sostiene que las familias de la elite solían concentrar una mayor proporción de esclavos. La posesión de esclavos constituye un signo de distinción. Más aún, la no posesión de ninguno era signo de pobreza y aún gente de pocos recursos tenía su criado negro. Según esta autora “El 20% de los amos tienen entre dos y tres esclavos; más de la mitad de los esclavos están repartidos cada uno en un amo” (2001:106). Baravalle (2006), al analizar la distribución de esclavos por amo en Santa Fe da cuenta de un caso excepcional de una dueña (Gerónima de Contreras) con 84 esclavos, existiendo también contados casos de propietarios de entre 3 y 7, constituyendo la gran mayoría los poseedores de 1 o 2 esclavizados.

Por otra parte, si bien el padrón no nos permite determinar con exactitud cómo se distribuía la propiedad de los esclavos por cada familia, sí deja ver la manera en que se distribuyen en el espacio urbano la propiedad de los esclavos y africanos. Es importante tener en cuenta que los esclavos residían, generalmente, con los vecinos, y por consiguiente, no se encontraban relegados a un barrio específico, sino que ocupan la totalidad del espacio urbano. (Bernand, 2001:13)

Según Bernand (2001), la traza cuadriculada que constituía el diseño urbanístico predominante en la América colonial hispánica, divide el espacio urbano en secciones bajo un ordenamiento jerárquico, fundamentado en la distancia del centro o plaza. En el caso de Santa Fe los cuarteles que van del 2 al 4 siguen este criterio.

Siguiendo a Candiotti (2016) se puede establecer que en el cuartel N° 2, predominan familias de la elite, así como conventos. Por otro lado, los cuarteles N° 3 y N° 4 revisten un carácter popular más heterogéneo.

La distribución de africanos por cuartel era bastante desigual. Del total de africanos 27 se encontraban en el cuartel N°2, 63 en el cuartel N° 3 y 8 en el cuartel N° 4. De los africanos libres 5 se encontraban en el cuartel N° 3 y sólo 1 en el cuartel N° 2.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los africanos eran esclavos, resulta interesante compararlos con el total de esclavos de cada cuartel. El cuartel N° 2 es el que posee mayor proporción de población esclava respecto al total de su población (24,18%). Luego el cuartel N° 3 posee el 9,90% y el cuarto cuartel 4,18%. Esta proporción de esclavos por cuartel nos ayuda a acercarnos a la idea de en qué lugares de la ciudad y con qué sectores socioeconómicos tendían a ubicarse estos africanos.

Las familias africanas en Santa Fe. Una primera reconstrucción.

El estudio de la familia, en palabras de Schukman (2009:237), resulta un gran aporte a la historia latinoamericana. Esto es así porque la familia representa “*el núcleo cultural, social y jurídico de la vida latinoamericana*”. Es decir que el análisis del territorio familiar nos permite examinar tanto lo privado como lo público y comenzar a comprender, en algún sentido, la vida cotidiana de los africanos, ya sean estos esclavizados o libres. Por otra parte, Teresa Suárez (1993), en su investigación plantea la necesidad de generar estudios, no sólo de la familia como unidad de producción, sino también pensando en la sexualidad y la composición familiar.

En esta sección del trabajo, intentaremos reconstruir, a partir de la estructura del censo de 1816-1817, las familias de los africanos esclavizados y libres. Esta estructura se organiza en general de la siguiente manera:

En primer lugar el Don o Doña, cabeza de familia, y luego los hijos legítimos varones, si es que el matrimonio tiene, como así también parientes biológicos varones. En segundo lugar, se encuentra el nombre de la Doña casada con el cabeza de familia y luego el listado de hijas legítimas o parientes biológicos esta vez mujeres. Posteriormente, se colocan los nombres de co-residentes, sin lazos biológicos o con lazos espirituales, en caso de que existiera. Para finalizar se nombra la servidumbre, principalmente esclava, diferenciada por sexo, primero los hombres y luego las mujeres.

El intentar reconstruir estos núcleos familiares, nos permitió analizar los casos de los 97 africanos cuya composición por sexo es casi equitativa: mujeres (50) y hombres (47). Esto nos permitió reafirmar la hipótesis presentada por Gil Montero (2007), en la cual la autora afirma que no hay un único modelo de familia, sino que existe una gran variedad. Esta diversidad se exagera en los casos locales, ya que existe una distancia entre las normas propuestas por la Iglesia o el Estado para el ordenamiento de la familia y las prácticas. El resultado de esto es la gran difusión de prácticas como las relaciones consensuales y los hijos ilegítimos o naturales por fuera del matrimonio.

Por otra parte, el trabajo de Cicerchia (1990), propone el análisis de las redes de parentesco en las cuales las variables de raza, clase y ocupación. Estas variables son centrales para definir la ubicación de cada una de las familias y sus miembros.

Como resultado de todo esto, nos animamos a realizar una tipología que consiste en seis tipos de familias con las siguientes características, teniendo en cuenta la población inscripta como negra, parda o morena, tanto libres como esclavos:

En primer lugar, las familias como Candioti, Larramendi, o el Convento de la Merced. La característica común es que la gran cantidad de esclavizados que varía de 20 en el caso de Larramendi y el convento mercedario a 49 esclavizados en el caso de la familia Candioti. Podemos hipotetizar que dentro de estos ámbitos y a partir de la convivencia con otros esclavizados la sociabilidad entre ellos era mayor.

Sin embargo, una diferencia radica en que, los esclavizados de Candioti como Larremendi residen con sus dueños que son Don Teodoro Larramendi y Don Juan Alvarez respectivamente. En cambio los esclavizados de la Merced, sólo podemos inferir que pertenecen al convento debido a que los mismos se apellidan de esta manera. Por otra parte ninguno de los esclavizados posee oficio detallado, es decir que son parte del servicio doméstico de las familias y realizan para sus amos diversas tareas.

En segundo lugar, las familias como la encabezada por Doña Ana Castro, Don José Maranach, Ignacio Crespo, Teodora Pereira, BernabeLurosa, José Pujol, Josefa Nuñez, Doña Josefa Gabiola, Don Lucas Requena, Don Antonio Echagüe, Doña María Aguiar, Don Vicente Roldán, entre otros. Estas familias tienen en común que poseen entre 3 a 10 esclavos en total, los cuales se dedican principalmente, como en el caso anterior, al servicio doméstico.

Por otro lado, en estos ejemplos vemos un alto índice de mujeres (10 casadas y 4 viudas) que son cabeza de familia en el censo. Esto se corresponde a una característica, mencionada por Cicerchia (1990), para el caso de Latinoamérica: el alto porcentaje de mujeres que son jefas de hogar a comienzos del S. XIX.

En tercer lugar encontramos a la familia encabezada por Don Juan Figueras de oficio sombrerero, quien tiene dos esclavos que realizan el mismo oficio. En este sentido podemos inferir que los esclavos son los aprendices del oficio del amo y residen en el mismo espacio.

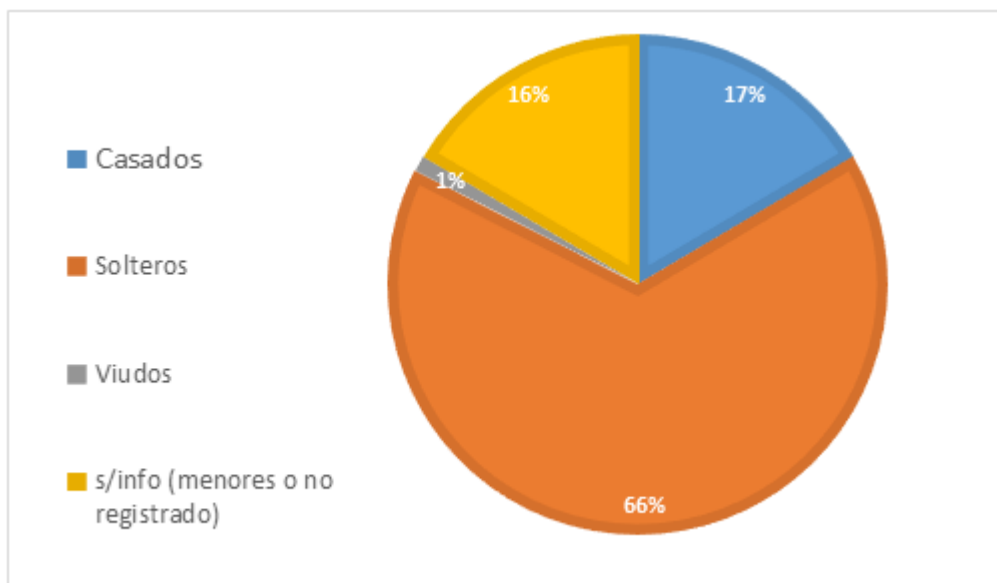
En cuarto lugar, en el censo se detallan 28 familias que poseen un esclavo en su mayoría o dos. Como es el caso de las esclavizadas: Bictoria (Victoria) Piñero, María Guinea, María Méndez, María García, Pedro Aragón, María Catalina Perola y su hija natura Gregoria Perola, Francisco Eduarte, María Magdalena Echagüe, entre otros. Estos casos son en su mayoría mujeres, que suponemos realizaban las tareas domésticas en estas familias, a su vez que representaban un “bien” de prestigio social.

En quinto lugar, agrupamos a aquellas familias conformadas en su mayoría por pardos libres. Como ejemplo mencionamos los casos del esclavizado Francisco Matris quien convive con tres pardos libres y Antonio Camara quien convive con once pardos libres. Ambos se localizan en el cuartel N° 2. También se encuentra el caso de un africano libre José Arretegui, quien convive con pardos libres todos de apellido Arretegui y Antonio Luna de Guinea, pardo y libre que convive con veintitrés pardos libres. Estos últimos, se localizan en el cuartel N° 3 de carácter más popular que los demás cuarteles.

Por último mencionamos dos casos en los cuales no podemos detectar quiénes son los dueños o co-residentes. Por una parte el esclavizado Pablo Gonzalez, de Angola y zapatero. Por otra parte, el africano Francisco Lino libre, de Angola y zapatero. Una de las hipótesis a partir de estos casos, es la existencia de un taller de zapateros en la ciudad en el cual trabajaban estos aprendices aunque residían en otro espacio.

Esta clasificación que presentamos no agota los casos particulares que se presentan en el censo, como por ejemplo el caso de Antonio Beira de patria África y Anita Zárate de patria Angola, quienes extrañamente están clasificados como españoles.

Ahora bien, pensando en las uniones matrimoniales de las africanas y los africanos, podemos mencionar que sólo 16 de los 97 casos figuran en el padrón como casados. Para comparar las cifras es interesante visualizar las mismas en el cuadro N° 3 en el cual se presenta el número de africanos según su estado civil:

Gráfico N° 3. Estado civil de los esclavizados.

Fuente: elaborada en base a los padrones de 1816-1817, considerando solo los habitantes de nación africana.

Para la población africana, en Santa Fe a comienzos del S.XIX, no era común la concreción de los matrimonios. Sin embargo como plantea Lavrin (1990) para la América colonial, pero que podemos analizar como una continuidad a comienzos del siguiente siglo, más allá de los controles ejercidos por la Iglesia y el Estado, las prácticas de monogamia coexisten con prácticas de poligamia y las relaciones consensuales. Por lo tanto el matrimonio no es la única práctica posible, sino que la misma convive con otro tipo de relaciones, no sólo en las clases subalternas, sino también para toda la sociedad sin distinción.

Sin embargo, como plantea Teresa Suárez (1993), las clases subalternas y principalmente los esclavizados, tenían mayores dificultades para construir libremente una familia y luego poder mantenerla en el tiempo. Esto se debe principalmente, como nos propone Donoso (2016), a las restricciones de los matrimonios por la anuencia de los propietarios, los problemas que se pueden generar en la distribución de la descendencia o la venta conjunta del matrimonio, como así también el afrontar con los gastos parroquiales.

Para poder conocer más acerca de estos casos, cruzamos las fuentes censales con las actas disponibles en el sitio web elaborado por la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días¹. Como resultado pudimos verificar dos casos ejemplares de matrimonios que se generan en aquellas familias que nombramos como poseedoras de numerosos esclavos:

1 FamilySearch, Registros Históricos, Argentina Bautismos 1645-1930
<https://familysearch.org/search/collection/1520570>

En primer lugar la familia Candioti: Antonio Candioti casado con Dionisia Candioti y Domingo Candioti, casado con Ana Candioti, todos pertenecientes al mismo amo, Don Teodoro Larramendi.

En segundo lugar, la familia Crespo: José Crespo casado con Ana Crespo ambos del mismo amo Joaquín Crespo.

Teniendo como base estos ejemplos, podemos hipotetizar que hay una mayor tendencia a concretar la unión matrimonial en aquellos casos en los que las familias tenían numerosos esclavizados. Sin embargo, es necesario continuar investigando y analizando las actas matrimoniales para poder reconstruir estos casos con mayor detalle y dar una respuesta más acabada a esta hipótesis.

Para finalizar con esta sección necesariamente nos preguntamos por los hijos legítimos o naturales de estos esclavizados.

Como primera aproximación podemos mencionar la gran cantidad de hijos naturales, es decir como plantea Suárez (1993), aquellos que sólo tienen el nombre de uno de los padres sea este soltero o casado.

Para poder ejemplificar algunos casos elaboramos la siguiente tabla en la cual se detallan los nombres de las esclavizadas, remarcadas en amarillo, con sus hijos naturales.

Tabla N° 2. Hijos naturales de esclavas.

Nombre	Patria	Edad	Estado	Pardos y Morenos	Clases
Josefa Maranach	Angola	30	Soltero	Esclavo	Negro
Catalina Maranach	San Nicolás	/		Esclavo	Negro
Cándida Maranach	San Nicolás	4		Esclavo	Negro
Albina Maranach	San Nicolás	1		Esclavo	Negro
Manuela Otero	Angola	27	Soltero	Esclavo	Negro
Francisca Otero	Santa Fe	6		Esclavo	Negro
Rosa Larrosa	Angola	36	Soltero	Esclavo	Negro
Encarnación Larrosa	Santa Fe	7		Esclavo	Negro
Paulina Larrosa	Santa Fe	6	Soltero	Esclavo	Negro
María Larrosa	Santa Fe	2	Soltero	Esclavo	Negro
María Antonia Robledo	Angola	19	Soltero	Esclavo	Negro
José Bisente Robledo	Santa fe	6		Esclavo	Pardo
Blas Robledo	Santa fe	2		Esclavo	Pardo
María Requena	Angola	19		Esclavo	Negro
Gregoria Requena	Santa Fe	3		Esclavo	Pardo

Elaborada a partir de una selección elaborada a partir del censo de 1816-1817)

La tabla, aunque represente una pequeña selección de casos, nos permite dar ejemplos de esclavizadas que tienen hijos esclavos. Una de las características que se nos revelan es que los hijos que nacieron luego de la libertad de vientres en 1813 (remarcados en color salmón), no están clasificados como libertos sino que continúan figurando como esclavos. Esto nos lleva a preguntarnos por el largo camino a la libertad y complejizar la condición de liberto ya que no era un hecho dado, simplemente por la sanción de una ley. Por el contrario, fue un derecho que se fue conquistando paulatinamente por parte de estos sectores esclavizados. Igualmente, no podemos más que trazar en este momento un nuevo punto para seguir investigando y ampliando en base a las actas de bautismo de la época a fin de cruzar las fuentes y corroborar, o no, esta primera hipótesis.

Por otra parte, siguiendo el plateo de VerenaStolke, quien afirma que “el mestizaje era típicamente el resultado de las relaciones sexuales que mantenían los hombres blancos con esclavas o mujeres de ‘color’ libres” (1992:142), podemos pensar la gran cantidad de hijos naturales de las esclavizadas. Si bien es sólo una de las posibles respuestas, es interesante pensar el rol que cumplían las mujeres esclavas, tanto como transmisoras de la esclavitud, como así también en la construcción de imaginarios sociales. Estos últimos, se construyeron se vinculan a la sensualidad de las negras, lo que generaba que las mujeres negras fueran menos respetables y objetos de la explotación masculina (Guzmán, 2009). Pero al mismo tiempo, eran estas mismas mujeres negras, las “amas de la leche” quienes cumplían la tarea de criar a los hijos de sus amos blancos (Ghilardi, 2009:330).

Para finalizar esta parte del trabajo, nos parece interesante destacar la importancia de estas líneas de investigación insipiente, que nos plantean muchas más preguntas que respuestas y una hoja de ruta para continuar analizando esta temática.

Los africanos y sus oficios

Los esclavos fueron traficados de África a las Américas con el fin de que sirvieran como mano de obra. Las razones por las que se promovió el tráfico en estas sociedades fueron variadas, desde la escasez de población indígena, pasando por la prohibición de los servicios personales de los indios, como así también la voluntad de buscar trabajos para los oficios “bajos”, que se pensaban indignos.

No es un dato menor rescatar lo que señala Baravalle (2001), con respecto a que el esclavo era considerado como una mercancía, es decir un objeto que podía ser trocado, comprado, heredado, donado, prendado, vendido y alquilado. En aquellos tiempos, los esclavos no eran considerados jurídicamente como personas, y la misma naturaleza de la esclavitud los ubicaba entre la animalidad y la racionalidad.

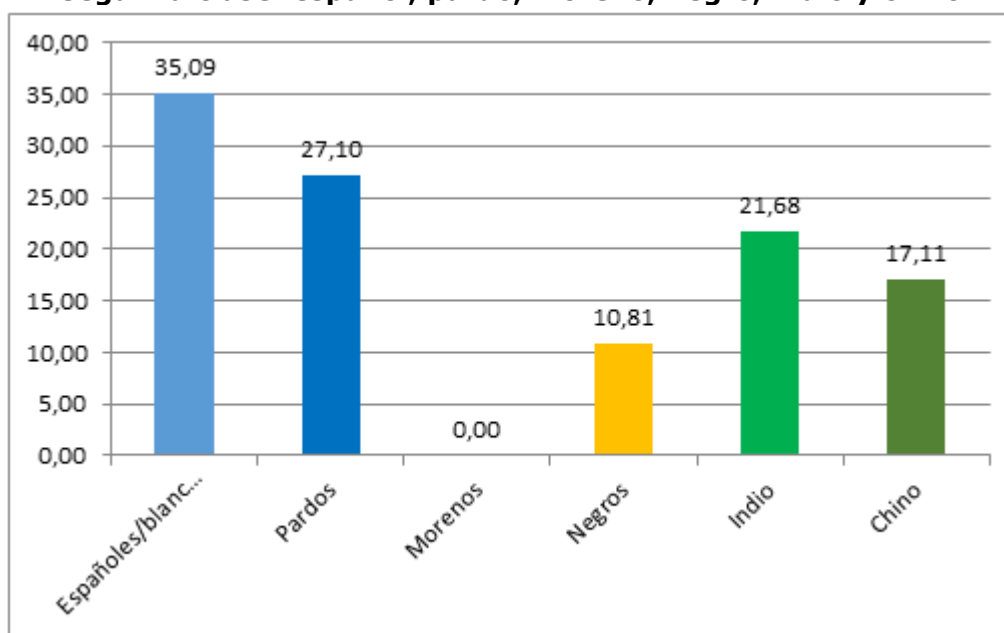
Sin embargo, no podemos olvidarnos de las contradicciones que revestía la condición de los esclavizados. Los mismos eran bautizados, se les reconocía el derecho a casarse y se les permitía manumitirse. Podemos mencionar como ejemplos, los casos manumisiones (graciosas o mediante la compra) que los diversos autores registran para otros casos de Latinoamérica y que se constatan también en la ciudad de Santa Fe.

Un factor explicativo de esta condición ambigua, es una de las características de la misma esclavitud urbana: la convivencia en el mismo espacio de los amos o amas y sus esclavizados y esclavizadas. En este sentido, no podemos negar que más allá de la relación de dominación, se generan relaciones afectivas propias de una convivencia diaria. Por lo tanto, el análisis de las relaciones entre amos y esclavizados se complejiza, como así también estudiar cómo estos actores sociales aprendieron y desarrollaron diversos oficios que les permitió acceder, en algunos casos, a la compra de la libertad como así también a ascender socialmente.

Andrews (1989) dice que los africanos y afroargentinos estaban concentrados en las labores menos lucrativas como zapatería y sastrería, aunque algunos lograban insertarse en trabajos más remunerativos como la carpintería, la barbería e incluso algunos mulatos en la artesanía.

Si posamos la mirada en el caso santafesino, ¿en qué trabajaban los africanos de la ciudad? De acuerdo a lo que logramos identificar en los censos² de 1816 y 1817 en Santa Fe presenciamos una diversidad de oficios dependiendo de la clasificación por clase enunciada en los censos: español, pardo, moreno, negro, indio y chino. En el gráfico N° 3 destacamos la distribución total de la población que posee oficio, si bien en el análisis nos centramos en la población africana, nos parece pertinente compararlo con los demás clases en las cuales se clasificaba la sociedad.

2 Al igual que en el censo de 1823, sólo se señalan las labores de los esclavos varones.

Gráfico N° 4. Distribución porcentual de la población que poseen oficio según la clase: español, pardo, moreno, negro, indio y chino.

Fuente: elaboración propia en base al padrón mencionado.

Tabla N° 3. Cantidad numérica de personas según la clase: español, pardo, moreno, negro, indio y chino.

Clase	Varones	Varones con oficio	% Varones con oficio
Españoles/blancos	1197	420	35,09
Pardos	749	213	27,10
Morenos	9	0	0
Negros	74	8	10,81
Indio	346	75	21,68
Chino	152	26	17,11

Fuente: elaboración propia en base al padrón mencionado.

Siguiendo el análisis realizado por Magdalena Candiotti (2016) sobre los padrones de la ciudad de Santa Fe, algunas de las “profesiones” que se presentaron a continuación, fueron más variadas, especialmente en el padrón de 1823, cuyo énfasis en mencionarlas, sugieren que se trató de un padrón de tipo militar más que electoral.

Es bien sabido entonces, que la mano de obra africana era demandada por diferentes vecinos que ejercían variados oficios, entre ellos había artesanos que compraban esclavos para trabajar como carpinteros, albañiles, herreros, calafateros, zapateros o sastres, entre otros. En el caso de las construcciones o el mantenimiento de edificios no necesariamente eran los esclavos que trabajaban en esas obras, también los libertos lo hacían. Estos datos están corroborados desde nuestro análisis de los censos, en los cuales logramos identificar, por ejemplo, en el de 1823 a algunos negros africanos con estos oficios como albañil, peón, etc.

Para finalizar, en la tabla N° 4 se detallan la cantidad de esclavizados que fueron inscriptos en los censos y que practican un oficio particular.

Tabla Nº 4. Cantidad de esclavos que poseen oficios especificando su profesión.

Profesiones de los esclavos	Frecuencia absoluta	Frecuencia %
Albañil	3	7,69
Barbero		0,00
Bombero	1	2,56
Botero	1	2,56
Estanciero	1	2,56
Labrador	2	5,13
Carnicero	1	2,56
Carpintero	1	2,56
Carretillero	2	5,13
Músico		0,00
Sacristán		0,00
Sastre	2	5,13
Servicio	17	43,59
Sombrero		0,00
Zapatero	8	20,51
Total	39	100,00

Fuente: elaboración propia en base al padrón mencionado.

A modo de conclusión

A partir de lo investigado y analizado en los censos elaborados a comienzos del siglo XIX en Santa Fe y teniendo en cuenta los aportes de diversos autores que trabajaron estas temáticas en el ámbito local, nación y latinoamericano, desde el equipo de investigación llegamos a algunas conclusiones:

Por un lado, logramos identificar y contabilizar una gran variedad de negros, pardos y morenos esclavizados y libres. Reafirmamos, en este sentido, la necesaria atención que la historiografía debe prestarle a este porcentaje tan significativo de la población. Como así también el propósito de seguir indagando en estas cuestiones sobre las preguntas que la construcción de este insipiente trabajo nos ha dejado.

Por otra parte, y más allá, de que el propósito de la investigación era hacer foco sobre la población africana que residía en la ciudad de Santa Fe a comienzos del S.XIX, nos pareció pertinente reconstruir su núcleo familiar a partir del contacto

que tuvieron con sus amos, sus hijos, sus relaciones. Este ejercicio, no sólo nos permitió comenzar a comprender las relaciones de estos esclavizados, sino también, y más importante, elaborar nuevas preguntas: ¿Cuál es la influencia del matrimonio en los esclavizados? ¿Cuál es la razón del gran porcentaje de hijos naturales? ¿Favorece esto al mestizaje? ¿Cuál es el rol de los libertos? entre otras. Responder estos interrogantes, plantean la necesidad de indagar sobre una diversidad mayor de fuentes, principalmente, las actas parroquiales de la época para así poder reconstruir las estructuras sociales y familiares a partir de ahí.

En tercer lugar, si bien este trabajo fue elaborado a partir de los censos de 1816, 1817 y 1823, fuentes que se encuentran fragmentadas y con algunos datos no legibles, nos permitió detectar una gran diversidad de oficios, principalmente en los censos de 1816 y 1817 que se encuentra más completos.

Sin embargo, un interrogante que nos quedó para seguir trabajando a futuro, es qué oficios más específicos se encargaban las esclavas. Teniendo en cuenta los aportes de Andrews y Baravalle, estas últimas, se encargaban de tareas domésticas específicas como criar a los hijos, cocinar, etc. Esta pregunta sufre una problemática ya que, en los censos trabajados, no se detallan estos datos impidiendo poder corroborar los aportes de los autores debido a que sólo la población masculina se puntualiza el oficio que realizan.

Un dato que nos pareció relevante es que al entrecruzar las poblaciones afroargentinas, solo dos personas coincidían en aparecer en los tres censos, lo que nos lleva a preguntar qué pudo haber pasado con el resto de las personas censadas en un lapso de tiempo tan breve.

Sin duda reconstruir la vida cotidiana de aquella sociedad a principios de ese siglo en Santa Fe, es una tarea compleja y variada que aún nos queda largo trabajo por recorrer.

Bibliografía.

- Andrews, George Reid.** (1989) *Los afroargentinos de Buenos Aires*. Colección Aquí mismo y hace tiempo. Buenos Aires, Argentina. Ediciones de la Flor.
- BARAVALLE, Maria del Rosario.** (2001) "Introducción a un tema sin historia. Negros esclavos en Santa Fe, siglo XVII", en *Revista Clarooscuro*, Núm. 1, Rosario.
- _____ (2006) "Los esclavos y la esclavitud", en *Nueva Historia de Santa Fe, t. 3, Economía y Sociedad (siglos XVI a XVIII)*, capítulo 4, Rosario, Ediciones Prohistoria, pp. 79-97.

- Bernand, Carmen.** (2001) *Negros esclavos y libres en las ciudades Hispanoamericanas*. Madrid. Ed. Fundación Histórica Tavera.
- Candioti, Magdalena.** (2016) "Hacia una historia de la esclavitud y la abolición en la ciudad de Santa Fe, 1810-1853" En GUZMÁN, F. GELER, L. y FRIGERIO, A. editores. *Cartografías afrolatinoamericanas: perspectivas situadas desde la Argentina*. Biblos, CABA.
- Cicerchia, Ricardo.** (1990) "Vida familiar y prácticas conyugales. Practicas populares en una ciudad colonial. Buenos Aires. 1800-1810". En el Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani". Tercera serie, n° 2.
- Donoso Ríos, Ana Laura.** "Anhelos de libertad. Familias afroestizas en San Juan de la Frontera. (Argentina- 1750-1800)", *Historia Y MEMORIA* N° 12 (enero-junio, 2016), pp. 85-119.
- Ghiraldi, Mónica.** (2009) "Experiencias de la historia socio-cultural iberoamericana colonial. Una mirada desde la familia y el parentesco" en Celton, D., Ghirardi, M. Y Carbonetti, A. *Poblaciones históricas fuentes, métodos y líneas de investigación*. Río de Janeiro, Brasil, ALAP Editor.
- Ghirardi, Mónica, Colantonio, Sonia y Celton, Dora.** (2010) "De azabache y ámbar. Tras las huellas de los esclavos de Córdoba al despuntar la revolución" en Mallo, Silvia C. Telesca, Ignacio (editores). *Negros de la patria. Los afrodescendientes en las luchas por la independencia en el antiguo virreinato del Río de la Plata*. Buenos Aires, Editorial SB.
- Gil Montero, Raquel.** (2007) "¿Métodos, modelos y sistemas familiares o historia de la familia?" En Familia y Diversidad en América Latina. Buenos Aires, CLACSO.
- Goldberg, Marta.** "La población negra y mulata de la ciudad de Buenos Aires, 1810-1840" *Desarrollo Económico*, Vol. 16, No. 61 (Apr. - Jun., 1976), pp. 75-99.
- Guzmán, Florencia.** "Africanos en la Argentina. Una reflexión desprevénida". *Andes*, No 17 (Enero-Diciembre 2006): 197-238.
-
- (2009) "Representaciones familiares de las mujeres negras en el Tucumán Colonial. Un análisis en torno al mundo doméstico subalterno" En Celton, D., Ghirardi, M. Y Carbonetti, A. *Poblaciones históricas fuentes, métodos y líneas de investigación*. Río de Janeiro, Brasil, ALAP Editor.
- Lavrin, Asunción.** (1990) "La mujer en la sociedad colonial hispanoamericana". En *Historia de América Latina*. T. IV. Barcelona, Ed. Crítica.
- Mallo, Silvia.** (2010) "Libertad y esclavitud en el Río de la Plata. Entre el discurso y la realidad". En *"Negros de la Patria". Los afrodescendientes en las luchas por la independencia en el antiguo Virreinato del Río de la Plata*. Buenos Aires, Ed. SB, Colección Paradigma Indicial.

- Pérez Brignoli, Héctor.** “Los caracteres originales de la demografía histórica latinoamericana”. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, realizado en Caxambú – MG- Brasil, del 18 al 20 de setiembre de 2004.
- Stolke, Verena.** (2003) “La influencia de la esclavitud en la estructura doméstica y la familia en Jamaica, Cuba y Brasil” Desacatos, núm. 13, invierno. Distrito Federal, México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 134-151.
- Suárez, Teresa.** (1993) “Sexualidad y sociedad en la colonia marginal: Santa Fe, 1680-1780”. Tesis de doctorado, UNLP.
- Szuchman, Mark.** (2009) “Cambio de límites: en busca de la familia histórica” En Celton, D., Ghirardi, M. Y Carbonetti, A. *Poblaciones históricas fuentes, métodos y líneas de investigación*. Río de Janeiro, Brasil, ALAP Editor.

Africanos en Santa Fe en la primera mitad del siglo XIX. El contexto santafesino, participación armada y políticas de emancipación

ELÍAS RODRÍGUEZ

elias_28@live.com.ar

ARIEL VIOLA

arielviola@hotmail.com

GISEL ZÁRATE

gisezarate15@gmail.com

FHUC - Universidad Nacional del Litoral (UNL) y Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Resumen

El trabajo busca contribuir a la comprensión de cómo fueron las vidas de un conjunto de actores largamente olvidados por la historiografía o analizados como objetos, y cosificados: los africanos residentes en la ciudad de Santa Fe en las primeras décadas del siglo XIX. Así, la ponencia reconstruye diversos aspectos de la vida de tales sujetos: cuántos llegaron, cuántas mujeres y cuántos varones hubo, cuáles fueron sus ocupaciones, etc. Si bien su arribo fue forzado y fueron traficados como esclavos, muchos de ellos alcanzaron la libertad. Buscaremos entonces dar cuenta de cuántos esclavos, libertos y libres hubo; si pudieron casarse y con quiénes lo hicieron, si predominaron los matrimonios entre esclavizados o no; entre africanos o no, entre esclavizados del mismo dueño o no.

Para llevar a cabo dicha tarea analizamos el padrón de 1816-1817, el padrón masculino de 1823 y actas matrimoniales del período 1810-1853 mientras que para caracterizar el tráfico de esclavos y las características de la esclavitud en el Río de la Plata trabajaremos con los aportes previos de investigadores en el área.

El trabajo es resultado del PICT 2014-2017: Esclavitud y Abolición en Buenos Aires y Santa Fe: perspectivas comparadas sobre el proceso de erosión de la institución esclavista en las primeras décadas republicanas (1810-1853).

Palabras clave: milicias/africanos/libertad

Introducción

Durante los setenta se producen renovaciones en los enfoques historiográficos sobre el siglo XIX argentino, se diversifica la historia política tradicional, se vuelca la atención a otros actores que ejercen acciones políticas por fuera de los recintos institucionales donde se contraponen los grupos de elites. Se busca contar la historia de otros sujetos colectivos, observando el impacto político en el ejercicio diario de su reproducción social, en el trabajo, en las relaciones sociales, en el hogar, en las prácticas religiosas, en la justicia y administración, en los eventos públicos. Los sectores populares del diecinueve han sido desplazados de la construcción histórica de la nación, incluso fueron invisibilizados en la memoria oficial de la revolución y la formación del Estado. En la década del 70' aparecen nuevas obras que abren el camino hacia una reparación histórica. Las mismas se inscriben en un período en que despunta la Historia Social como método histórico, al mismo tiempo que se desarrolla una nueva Historia Política, que amplía el espectro de lo político, y la interdisciplinariedad con otras ciencias sociales, como la sociología y la antropología.

Los afrodescendientes es uno de los colectivos que empieza a ser explorado por estas perspectivas innovadoras, haciéndose el esfuerzo de incluirlos en la historia de la revolución y en la identidad de la población argentina, interrogándose sobre su recorrido y su participación en la sociedad decimonónica y sobre su presente, resaltando su herencia cultural. La historia que se pretende pareciera que tuviese que encontrarse en los subterráneos de la evidencia del pasado, pero más bien supondría colocar la mirada en dirección a otras problemáticas y cuestionamientos. La historia se hace y se rehace en el transcurso del tiempo, es para sí historia misma. Encontrar a los afrodescendientes en la sociedad argentina de hoy y de siglos atrás requiere de un trabajo profundo con las fuentes, así como una interpelación de la construcción histórica tradicional y la memoria oficial, que margina la presencia de los negros y mestizos en el complejo social de nuestro precedente.

En este trabajo intentamos observar la actuación de negros y mulatos en las guerras revolucionarias de las primeras décadas del siglo XIX. ¿Cómo ingresaban estos sectores a los ejércitos? ¿Se los organizaba en cuerpos segregados o integrados? ¿Los esclavos reclutados eran liberados por el Estado revolucionario? ¿De qué manera eran sustraídos de la propiedad de sus amos? Éstos y otros interrogantes se ponen en juego a lo largo de la ponencia, estudiando el caso de los habitantes africanos en la Santa Fe posrevolucionaria.

1. Gestación de una historiografía sobre afrodescendientes en Argentina

1.1. Primeras líneas de análisis

El trabajo de Halperín Donghi, *Revolución y guerra, formación de una elite dirigente en la Argentina criolla* (1972)¹, revisa las concepciones tradicionales sobre el proceso independentista iniciado en 1810, llama la atención de la movilización social que atravesaron los sectores subalternos en torno a la guerra y la revolución. El estado bélico forzoso que implicaba la ruptura colonial provocó una militarización y politización de la sociedad entera, más allá de las fronteras del centro porteño, reclutando a la población, desplazándola de sus actividades económicas y sus vínculos sociales, sustrayéndole recursos y dejando inseguras las fronteras. La revolución se había declarado en el Cabildo abierto de Buenos Aires, pero la lucha para imponerla fue llevada a cabo por todos los sectores sociales en todo el territorio de las Provincias Unidas, entregando sus vidas y su fuerza colectiva por una causa implantada desde arriba.

En 1980 aparece un libro escrito por un historiador estadounidense, George R. Andrews, *Los afroargentinos de Buenos Aires*² (1989, en español), constituyendo un aporte significativo para la introducción de la temática en los ámbitos académicos, consistiendo, además, en un estudio empírico pionero acerca de la población afrodescendiente de Buenos Aires, inspeccionando la esclavitud y la liberación, su existencia como comunidad y su participación en los ejércitos y las batallas. El autor replantea el discurso sobre la súbita desaparición de los negros y el mestizaje a lo largo del siglo XIX, por medio de datos estadísticos y manejo de las fuentes revela la participación política y social de este grupo, además expone sobre la inclusión y desempeño de afrodescendientes libres, esclavos y libertos en los batallones que fueron a combatir en los frentes revolucionarios. En el capítulo 7 sobre *Las legiones negras*, expresa

1 Citado en GUZMÁN, Florencia (2013). *Afroargentinos, guerra y política, durante las primeras guerras del siglo XIX. Una aproximación hacia una historia social de la revolución*, en Estudios Históricos, CDHRPyB, Año V, N°11, Uruguay.

2 Versión original en inglés: (1980). *The Afro-Argentines of Buenos Aires, 1800-1900*, Madison, Wisconsin and London, The University of Wisconsin Press

“Reconocer la participación negra en la historia militar de una nación significa reconocer contribuciones que dan derecho a los ciudadanos negros a la igualdad con los blancos. Tal reconocimiento es obviamente indeseable en sociedades inclinadas a mantener la desigualdad racial”(Andrews, 1989: 138).

En el citado trabajo se explica cómo ha sido la entrada de las castas de pardos y morenos a las milicias, desde tiempos de la colonia hasta la apremiante coyuntura de la crisis de la corona. Según Andrews, lo que al principio se trataba de evitar para no armar a los hombres que pudiesen levantar una rebelión (dicho recaudo se acentuó a partir de la movilización revolucionaria de negros haitianos en 1791³), la presión militar forzó a que se alistaran soldados libres de descendencia africana por una necesidad de fuerzas para las tropas, llegando a incluir a esclavos agrupados en cuerpos separados en tiempos conflictivos, cuando caía el orden colonial.

Las investigaciones que abordan esta línea de análisis, sobre la introducción de negros libres y esclavos a las armas, coinciden en que dicho “*rescate militar*”⁴ fue visto con gran expectativa por parte de los varones negros y mestizos, como un camino para obtener la libertad, derecho que solía prometerse como recompensa por los servicios brindados a la Patria. La preponderante presencia de afrodescendientes en los cuerpos militares evidentemente ha sido minimizada por los relatos tradicionales, de hecho, si se le da importancia al desempeño de “*trigueños*”⁵ en los regimientos se puede sostener de que la participación mestiza fue mayoritaria respecto a los individuos portadores de la blanquedad. Las cifras son elocuentes respecto a la disminución de la proporción de pardos y morenos varones respecto de las mujeres en los años posteriores a las guerras de independencia. El texto de Andrews analiza los rescates militares que se practicaron desde 1813, haciéndose más extensivos a partir de la ley de libertad de vientres que decretó la Asamblea Constituyente. La política funcionaba como un recurso de este órgano para lograr emancipar grandes cantidades de esclavos, exhortando a los amos a que les otorguen carta de libertad o los entreguen al ejército como una contribución al Estado revolucionario, garantizando reparar las enajenaciones por medio de indemnizaciones, carga económica que se aseguraron de que recayera en los beneficiarios de la libertad. Las evidencias demuestran que aquel derecho muchas veces no se hizo

3 La revolución haitiana alcanzada en 1804 se convierte en una imagen de rebelión negra para el territorio americano.

4 Así se denominaba al instrumento por el cual el ejército reclutaba esclavos, despojándolos de la dependencia de su amo.

5 Valoración racial hecha por el sistema de castas para agrupar a mestizos con un color de piel menos vinculado al origen africano.

efectivo, la libertad de los libertos no se producía ni fácil ni frecuentemente (Andrews, 1989). La forma en que esto sucedía era a través de la postergación de las cartas de libertad ya que volvían a ser realistados para otra guerra cuando apenas habían retornado de una, en todo caso, se despojaban de la esclavitud pagándola, costeadada por el salario que a veces percibían por su empleo en el ejército. Por otro lado, la muerte se encargó muchas veces de que el momento de la liberación no llegue a concretarse.

Respecto a la participación dentro de los batallones, el autor demuestra como los soldados afroargentinos ascendían en las posiciones incluso en las unidades integradas, alcanzando la oficialidad en muchos casos, aunque en este tipo de cuerpos los altos mandos les eran vedados por el privilegio de los criollos, barrera que se eliminó en el gobierno de Rosas, aunque desde la ruptura de mayo, ante necesidades urgentes, las juntas revolucionarias terminaron cediendo a la integración racial dentro de los batallones (Andrews, 1989). Andrews invita a pensar en la relevancia que tiene el hecho de que en la práctica se dé la integración, más allá de la política de segregación de las compañías.

“...el empleo de tropas de ataque negras, en preferencia a las unidades blancas y la consecuente eliminación de la población afroargentina en el logro de estos objetivos militares. Recordemos, que éste ha sido el argumento mencionado una y otra vez para explicar la declinación demográfica de los afroargentinos (los soldados negros como ‘carne de cañón’). Coincidimos con el autor, que la imagen tradicional de los negros que morían a montones en los campos de batalla y que ‘iban a una muerte de a miles por la causa de la patria’ debe revisarse.” (Guzmán, 2013: 7).

A partir de esta idea, Andrews considera que las pérdidas en el campo de batalla han sido parejas en proporción entre blancos y negros, y que las numerosas muertes de pardos y negros libres fueron suplantadas por libertos que recién conseguían ese estatuto jurídico. La experiencia bélica fue traumática para los mulatos debido a que se registraban altas tasas de mortalidad sobre una gran cantidad de varones, afectando a la reproducción del grupo. Muchas de esas bajas masivas pueden explicarse también por desertiones o enfermedades endémicas, como el soroche entre los soldados negros en el frente alto peruano, pudiendo ser un causante mayor que las caídas en el combate. La comparación de los censos de Buenos Aires de 1810 y 1827 demuestra el desequilibrio sexual que se produce en la población afrodescendiente en el transcurrir de ese período.

Entonces, si se considera que la participación de negros libres y esclavos en las filas del ejército fue preponderante y altamente significativa, no debe dejar de apuntarse lo mal retribuidos que fueron por su abnegación y sacrificio por la causa revolucionaria, con remuneraciones más bajas que a sus colegas blancos y con la persistencia de su condición como cautivos y los prejuicios discriminatorios por su “manchada ascendencia”⁶. Aunque algunos militares afrodescendientes se han destacado y han ejercido altos mandos dentro de sus batallones, no dejan de ser descritas como excepcionales. Los pocos casos que se cuentan de oficiales negros puede ser el resultado de que aparecen ocultos en las fuentes, muchas veces por una pretensión de falsear la descendencia africana para poder lograr los títulos de oficialidad. Leyendo los testimonios entre líneas se puede comprobar que una gran proporción de los oficiales fueron afrodescendientes, y que en el medio de las ambigüedades de su condición legal, su buen desempeño los ha llevado a escalar de su formación en las milicias locales hacia su integración en las unidades de línea de los ejércitos regulares, aunque allí podían ser marginados en la jerarquía de los mandos. Además, muchas veces no se les garantizaba el fuero militar como al resto de los soldados, siendo una muestra de la estigmatización que recibían por su evidencia racial.

El iniciático libro de Andrews se convierte en un antecedente bibliográfico de gran valor, del cual se puede concluir que el ingreso en los cuerpos militares era una vía potencial de ascenso social para los negros y mulatos, libres y esclavos, y que los mismos no morían por los blancos, sino que compartían el sentido de pertenencia social que los animaba a luchar por la Patria.

Introducida la temática sobre la población de descendencia africana como parte constitutiva de la herencia cultural y social argentina, Marta Goldberg realiza un aporte fundamental por esos años, un estudio demográfico sobre negros y mulatos de Buenos Aires en los primeros años del siglo XIX. La historiadora emplea el término “*afrosoldados*”⁷ para referirse a los negros y mulatos que ingresaron en los batallones revolucionarios. Pone énfasis en la segregación y las barreras de ascenso jerárquico, a diferencia de Andrews, pero no deja de ver al reclutamiento como un camino hacia la libertad para las castas esclavizadas. En un primer trabajo de 1976, la autora expone a través de fuentes censales y periodísticas de qué manera una gran cantidad de esclavos fueron comprados a sus amos para engrosar las filas del ejército: 1016 libertos fueron introducidos por las disposiciones de la Asamblea del Año XIII, y muchos otros en los años siguientes, los cuales obtendrían carta de li-

6 Estigma que recaía sobre los afrodescendientes por su origen africano.

7 Combatientes negros que fueron a pelear en las Guerras de Independencia.

bertad una vez cumplidos cinco años de servicio. La realidad misma sería una muestra de la falta de cumplimiento de semejante promesa, por la creciente demanda de soldados ante una guerra que no cesaba de prolongarse.

1.2. Nuevos enfoques historiográficos: afrodescendientes en el ejército.

En torno a la celebración del bicentenario de la Revolución de Mayo se producen renovaciones historiográficas que admiten un abordaje más profundo sobre la militarización de los sectores negros y mulatos durante las guerras de independencia. El tratamiento original que se hace sobre estos grupos no es azaroso, responde a un momento de “*retorno de los afroargentinos*”⁸ que se viene llevando a cabo por organizaciones colectivas desde finales del siglo XX. Entrando en el XXI, las acciones que intentan dar un “golpe a la invisibilidad” sobre el componente africano en la identidad argentina se traducen en intervenciones reivindicativas de asociaciones que bregan por el reconocimiento de la descendencia negra entre sus conciudadanos. Dichas organizaciones se conectan con redes latinoamericanas de visibilización cultural de la herencia afrodescendiente a escala continental y participan en foros a nivel mundial. El surgimiento de nuevas narrativas multiculturales, las políticas de reparación histórica de la identidad negra y las novedosas manifestaciones culturales afroamericanas han hecho posible, trayendo a colación a Alejandro Frigerio (2008), que las acciones por el reconocimiento de los negros en la historia argentina lleguen a los círculos académicos.

En 2010 se publica *Negros de la Patria*, una compilación de Silvia Mallo e Ignacio Telesca que está totalmente dedicada a la incursión de los afroargentinos en los ejércitos y las guerras revolucionarias. Dicho trabajo “*constituye luego de la obra de Andrews, el intento más abarcador y renovador sobre las historiografías negras revolucionarias*” (Guzmán, 2013: 12). En esta obra se sistematizan una serie de artículos que logran ampliar geográficamente la problemática, a la vez que se complejiza la relación entre revolución, guerra y poblaciones negras.

“La amplitud espacial y también conceptual posibilita vislumbrar los trasvases e influencias multidireccionales de ideas, experiencias, flujos, redes de pensamiento y de poder (...) configuraron una suerte de imaginarios compartidos que traspasaron fronteras y operaron a partir de flujos, los cuales adquieren contextura cuando analizamos las dinámicas locales y/o regionales de manera particular” (Guzmán, 2013: 12).

8 De esta manera llama Alejandro Frigerio a las acciones de concientización sobre el componente negro de la sociedad argentina que tienen lugar desde finales del siglo XX.

Dentro de la obra, Sara Mata contribuye a la diversificación espacial analizando la movilización militar negra en el norte argentino, donde la guerra se extendió por muchos años por su vinculación con la frontera con el Alto Perú. La actuación de negros y mulatos en la escena se conecta con los desplazamientos de las comunidades rurales a raíz del estado bélico permanente que se establece en la región del noroeste, donde los circuitos comerciales, de los que la ruta del tráfico esclavista hacia el Alto Perú y Lima forma parte, son desarticulados y reconfigurados en un corredor de soldados y tropas. Las insurrecciones rurales levantadas como respuesta a estas desavenencias constituyen una imagen de la organización y participación política de las masas populares campesinas. La figura de Martín Miguel de Güemes como caudillo y líder de la región salta a la vista, por su capacidad de convocatoria entre los sectores subalternos, y por ser apreciada como una alternativa a los trastornos impuestos por Buenos Aires.

Por su parte, Beatriz Bragoni (2008) hace su contribución desde sus trabajos centrados en la región de Cuyo, específicamente en una rebelión de esclavos en Mendoza, fechada el 2 de mayo de 1812. En él evidencia la politización de la población negra en la experiencia histórica cuyana, en donde el manejo de la información por parte de dos cabecillas más otros reclutadores, propiciaban la pretensión de utilizar recursos jurídicos y políticos disponibles para modificar su status jurídico y obtener la libertad civil en defensa de la patria con la Junta de Buenos Aires como garantía institucional. Es entonces que la decisión final del Tribunal fue de liberar a los capturados en el intento de rebelión para luego ser enviados a las filas del batallón de libertos de Buenos Aires. En el mismo libro, *¿Y el pueblo dónde está?*, editado Raúl O. Fradkin, se especifican más ejemplos de una forma de sociabilidad que se enfrentaba a usos y prácticas que pretendían preservar las jerarquías sociales ante los servicios milicianos que afectaba a algunos esclavos y libertos.

También se han desarrollado trabajos que vinculan a negros libres y esclavos con las clases populares, bajo la perspectiva común de esa pertenencia. Fradkin relata *La conspiración de los sargentos*, un suceso que tuvo lugar en la frontera entre Buenos Aires y Santa Fe en 1816. La sublevación es operada en San Nicolás, en el Ejército de Observación sobre Santa Fe, por los rangos menores de la oficialidad, donde participó el Regimiento 8 de Infantería, compuesto por antiguos esclavos. El hecho no tuvo más éxitos que repercutir como una manifestación, donde se expresaba un reclamo salarial ante las diferentes remuneraciones que se efectuaban para los “destinados”, reclutas alistados forzosamente por levas, y los “rescatados”, que se jugaban la libertad a cambio de unos años de servicio. Esas condiciones de

reclutamiento pasaban a ser promesas del Estado revolucionario hacia capas subalternas de la población, los reclamos se vuelven permanentes y cada vez más representativo de una conciencia de clase. El autor plantea que en la referida conjuración de sargentos se observa un quiebre de las lealtades verticales en función de otras horizontales (Fradkin, 2008)

2. Santa Fe en tiempos revueltos

2.1. Entre el centralismo porteño, el artiguismo, la autonomía provincial y los problemas de frontera con el indio

Una vez creado el Virreinato del Río de la Plata, Santa Fe queda bajo la jurisdicción de la Gobernación de Intendencia de Buenos Aires. En 1780 el virrey Vértiz suprime la posición de puerto preciso sobre el Paraná que se le confería a la ciudad de Santa Fe. Esta intervención provoca resultados económicos negativos, iniciándose una depresión de las actividades comerciales y ganaderas y una caída demográfica progresiva. De esta manera, para el autor clásico Manuel Cervera (1946), antes de la revolución, Santa Fe era considerada una provincia en los hechos, con ciertos derechos privativos y nombrada así en las comunicaciones reales, pero supeditada a Buenos Aires, *“cuya autoridad suprema nombraba el delegado gubernamental”* (Cervera, 1946: 132).

Hacia principios del siglo XIX, el problema principal al que se enfrentaba la ciudad era el de las líneas de frontera, esto importaba a nivel jurisdiccional en la delimitación sur con Buenos Aires, y en el norte, respecto a la defensa contra el avance indígena. A su vez, Santa Fe era un espacio clave para el comercio general y el avance hacia el norte del entonces virreinato.

“Desde los primeros conflictos con grupos indígenas del litoral, la frontera se estableció en la historia de la Santa Fe como cruda realidad que obligo a salidas militares permanentes y como fuente de representaciones diversas, siempre vinculadas a un enemigo acechante y peligroso” (Tarragó; 2006: 59)

La cuestión de la frontera suscitaba enemistades militares y pronunciamientos políticos que giran en torno a la ocupación del espacio y la imposición de una “eco-

nomía moral”⁹ empujada al sostenimiento de una guerra que los perjudicaba. Raúl Fradkin considera que en la frontera con Buenos Aires se configuró una cultura de guerra centrada en la apropiación y distribución del botín que hacía posible tanto el sustento de las fuerzas beligerantes como la construcción de identidades, solidaridades y la definición de “amigos” y “enemigos” (Fradkin, 2014). Las milicias fueron atravesadas por las confrontaciones entre el Cabildo santafesino y las autoridades de Buenos Aires en la frontera, y la autodefensa local que conllevaba movilizaciones y alineamientos políticos. Las tropas eran las ocupantes de las fronteras, establecidas desde los últimos tiempos coloniales, poblaban las tierras en espacios que no eran homogéneos, en la ribera del Paraná o en las guardias del norte.

“Este espacio fronterizo no era una jurisdicción claramente delimitada sino un área abierta, de contorno impreciso y dotado de múltiples mecanismos de articulación que le daban una fisonomía particular comparada con el resto de las campañas bonaerense y santafesina.” (Fradkin, 2014: 210)

Las formaciones militares que se establecían para el control de la frontera habían desarrollado en la campaña de Santa Fe una larga tradición de servicio miliciano. El inconveniente por el que constantemente demandaban los capitulares a la Gobernación de Buenos Aires era la exigente contribución de recursos y de hombres que implicaban el mantenimiento de las fortificaciones. La línea de fuertes y fortines se había implantado luego de la creación del virreinato en 1776, era parte de la política borbónica que buscaba una mejor precisión de los espacios jurisdiccionales para que cada administración mantenga seguros los límites del dominio español frente al avance portugués. A partir de esta demarcación fronteriza, se colocan las Compañías de Blandengues para el resguardo de las fronteras norte y sur del territorio litoraleño, este cuerpo no cesó de ser desabastecido de fuerzas. Leoncio Gianello (1978) menciona el paso de Belgrano por Santa Fe hacia el Paraguay con el propósito de sostener la causa de mayo. En esta primera expedición de 1810, sostiene el autor, Belgrano reclutó centenas de voluntarios del norte de Buenos Aires y sur de Santa Fe. En su llegada a Santa Fe, recluta las únicas dos Compañías de Blandengues que defendían la frontera con el indio, quedando “*indefensa, pero bendecida de gloria*” (Gianello, 1978: 183) por su contribución a la causa de mayo, que había sido reconocida por la entonces provincia supeditada a Buenos Aires. Cuando la Junta de Buenos Aires quita hombres de esas guarniciones para engrosar

9 La noción alude a las contribuciones exigidas a hacendados, ganaderos y comerciantes para el mantenimiento de las tropas que se asentaban en los confines de sus campos.

los ejércitos revolucionarios, la vecindad santafesina siente inseguridad por la indefensión de las fronteras y los posibles saqueos de indios, situación que incita a que los habitantes tomen armas voluntariamente.

Las compañías se reorganizaban bajo la jerarquía de la Comandancia de Buenos Aires alterando los intereses locales sobre la defensa militar de la ciudad y la campaña. La permanente desarticulación de las milicias rurales había vuelto dificultoso cubrir con el reclutamiento local aquellos lugares militarmente abandonados, teniendo que cubrir las faltas con los escasos efectivos de la milicia urbana. En consecuencia, los oficiales veteranos veían cuestionada su autoridad y las compañías rurales se autonomizaban casi por completo (Fradkin, 2014). En 1810, las autoridades de mayo disponen la creación de “milicias cívicas” en la ciudad para imponer la causa revolucionaria y, a la vez, intentan subordinar a las formaciones rurales que se habían formado autónomamente. Estos movimientos implican una movilización y militarización más contundente sobre una mayor fracción de los habitantes de la ciudad. A los múltiples reclutamientos para la conformación de estas compañías se sumaba la extracción de pobladores para completar el Ejército de Observación que Buenos Aires instala para Santa Fe en San Nicolás. Las transformaciones aludidas ponían a la ciudad a disposición de la guerra, forzados a postergar y descuidar sus actividades militares y económicas locales.

El estado bélico instalado desde 1810 produce un alistamiento forzoso de la población masculina, donde fueron introduciéndose a los indígenas de las reducciones y a los sectores pardos y morenos en las milicias y ejércitos independentistas. Un ejemplo propiciado por Gianello figura como al entonces gobernador impuesto por Buenos Aires, Manuel Ruíz, se le delega la tarea de interceptar todo tipo de entramado o expresión contraria al nuevo gobierno revolucionario. Es así que por temor a un ataque realista desde Montevideo menciona la organización de “*una compañía de pardos libres cuyo número ha sido estimado en unos cien hombres*” (Gianello, 1978: 180).

Entre 1810 y 1815 Santa Fe vive con poco ánimo la imposición de Tenientes de Gobernador nombrados por Buenos Aires, y la aspiración a ser gobernados por un santafesino se acrecentaba. Desde el comienzo, la ciudad va construyendo una tendencia autonomista que se funda en la reticencia hacia el control porteño por parte de autoridades militares ajenas. Éstas chocaban con los intereses del Cabildo de Santa Fe respecto al refuerzo de las fronteras y la sujeción a la causa revolucionaria manipulada por Buenos Aires y la extracción de recursos que esto implicaba.

El rearme y desarme de las baterías y la configuración de nuevos cuerpos militares se vuelven moneda corriente. Desde que la Banda Oriental comienza a resistir

la sujeción a Buenos Aires la ciudad se convierte en un foco de ataque y retaguardia, preparándose, en 1812, un conjunto de tropas con destino a combatir el avance de Elío. A fines de ese mismo año llega desde la capital un nuevo Teniente Gobernador militar, el coronel Beruti, junto con el barón Holmberg, y crean una batería en Punta Gorda para contener la escuadrilla española que estaba llegando a la frontera sur. Le exigen al Cabildo una provisión de esclavos o peones para los pretendidos proyectos marciales, siendo estos sectores desplazados y relocalizados una vez más. Los hechos fueron percibidos igual que antes, como una intromisión desafortunada, afectando nuevamente el funcionamiento de la ciudad.

El conflicto político entre el Cabildo y los distintos gobiernos porteños se incrementa con los años. El alejamiento del centralismo de mayo se vuelve una alternativa real en 1814, cuando se extiende la causa de Artigas por el Litoral y las tropas autonomistas orientales se instalan en Entre Ríos. Aquí también Gianello destaca la exacerbación del movimiento autonomista cuando Entre Ríos es erigida en provincia por una medida del Director Don Gervasio Posadas. La frontera, esta vez en La Bajada del Paraná, era otra vez un asunto problemático, pero el conflicto principal se daba entre las intervenciones de los ejércitos de Buenos Aires contra las tropas de Artigas y las milicias locales, ya que éstas empezaban a verse atraídas por la lucha de los Pueblos Libres. La cautelosa y ambivalente adhesión hacia las dos alternativas se termina de resolver cuando las fuerzas de Artigas contribuyen a la expulsión del Teniente de Gobernador E. Díaz Vélez en 1815. Se consagra así la autonomía provincial con el nombramiento de Francisco A. Candiotti por parte del Cabildo santafesino como primer gobernador interino, bajo la protección de la Liga de los Pueblos Libres. El viraje hacia la causa artiguista fue precipitado, además, porque desde Buenos Aires se hacía recaer el avance sobre Entre Ríos en Santa Fe, transfiriendo efectivos que custodiaban la frontera, reclutando a los vecinos e inventariando armas y municiones para un plan de defensa (Barriera; Tarragó, 2011). Se envió a una de las Compañías de Blandengues a Paraná para expulsar a Hereñú bajo el mando de Holmberg.

2.2. La construcción del caudillismo santafesino vista desde las milicias

Si de la historia del devenir federal de nuestro país se trata, en los últimos años la historiografía argentina ha comenzado a prestar mayor atención a distintos autores que jugaron un papel crucial en el fuero político. Uno de ellos fue el fenómeno llamado caudillismo, desarrollándose particularmente en distintas provincias, como lo fue en

el caso de Santa Fe, sin dejar de ahondar a su vez en Buenos Aires por su papel protagónico al momento de imponer su centralismo. Es importante retomarlo brevemente ya que en el paso por este tipo de liderazgo, se reconstituyeron las distintas fuerzas de la ciudad y definieron la autonomía de la provincia de Santa Fe.

En cuanto a la gobernación de la misma, la construcción del liderazgo de Estanislao López presenta características que poco tienen que ver con las afamadas debilidades institucionales que se atribuyen a esta forma de llevar a cabo el poder. En un trabajo de Goldman y Tedeschi (1998), *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*, se evidencia una construcción de legitimidad en torno a distintas formas de institucionalización. Es así que el otrora joven blandengue que participó del mencionado paso de Belgrano por la ciudad, integró la sublevación de éstas compañías en 1816, la cual retomó la autonomía de la provincia perdida bajo la gobernación de Don Francisco Antonio Tarragona, impuesta por Buenos Aires. El poder recae bajo el mando de Don Mariano Vera, quien mediante decreto eleva a las compañías de blandengues a Escuadrones Primero y Segundo, “con el digno dictado de “*Dragones de la Independencia*” (Gianello, 1978: 203). Éste último, dirá el autor, mediante decreto del gobernador en 1816 es designado Comandante de Armas de la Provincia.

Más allá del paso de López por las distintas jerarquías milicianas, resulta interesante retomar el episodio ocurrido en 1818 ante la presión que ejerció el cabildo santafesino sobre el entonces gobernador Vera. Bajo una nueva ambivalencia en cuanto a los lazos con la acción artiguista y la entonces decaída hostilidad hacia Buenos Aires, Vera se ve obligado a renunciar por partidarios en el Cabildo de la influencia de Artigas. La denominada Revolución de Julio, mediante la sublevación de Manuel Larrosa y la Compañía de Dragones sufrió un revés cuando vecinos peticionan al Cabildo una elección a gobernador, quien dio como triunfador a Mariano Vera. Sin embargo, éste, renuncia a su reelección pero el pueblo y distintas tropas, dirá Gianello, parecían dispuestos a sostenerlo. Como resultado de ello se lleva adelante un acantonamiento en la aduana de una compañía de pardos, que ante la inminente huida del entonces gobernador reelecto, cruzan con él hacia Paraná.

La toma del poder por parte de López fue inminente, pero conforme pasaron las distintas luchas por la autonomía, en 1819 logró ser electo gobernador por el Cabildo y se otorgó una constitución que brindó un marco institucional por el que llevó a cabo su liderazgo.

3. La libertad como una mercancía

3.1. La Libertad de Vientres, una ley reversible

La primera decisión que tomaron las autoridades de Mayo en pos de una derogación gradual de la esclavitud fue la abolición del tráfico en 1812, extendida a todo esclavo que pisara el suelo de las Provincias Unidas, aunque el decreto establecía que los esclavos declarados libres serían destinados por el gobierno a ocupaciones útiles (Crespi, 2010). Las ideas provenían de las consignas de libertad e igualdad del republicanismo y la promoción del abolicionismo por parte del imperio inglés. Al mismo tiempo se puede conjeturar que los esclavos podían ser útiles para completar las fuerzas necesarias para engrosar el ejército.

En 1813, la Asamblea Constituyente influenciada por la ideología de la Logia Lautaro, contempladora de la Revolución Francesa, declara la Ley de libertad de vientres, según la cual *“sean considerados y tenidos por libres todos los que en dicho territorio hubiesen nacido desde el 31 de enero de 1813 inclusive en adelante”*¹⁰. El propósito de los revolucionarios era suprimir la esclavitud en las generaciones futuras. El artículo 3° de las instrucciones dadas a los diputados orientales en 1813¹¹ recomendaba la promoción de la libertad *“en toda su extensión imaginable”* (Frega, 2010). Sin embargo, la garantía a la propiedad privada de los amos se destacó desde un principio dentro de la Asamblea del Año XIII. Se puede pensar que no hubo disposiciones abolicionistas de carácter general y que se profundizaron tendencias coloniales. El beneficio seguía siendo percibido como el derecho de los esclavos a comprar su libertad y la de su familia.

La ley de 1813 no concedía una emancipación inmediata, los “libertos” quedaban bajo el patronato de sus amos. Magdalena Candiotti explica que

“Sin embargo, y como sucediera en otros espacios, los hijos de las esclavas no fueron inmediatamente libres, sino que, en el mejor de los casos, entraron en el limbo de la condición de libertos. Como tales, debían servir a los amos de sus madres hasta los dieciséis años las mujeres y hasta los veinte los varones, salvo que se emancipen (se casaran) antes.” (Candiotti, 2016: 113).

10 Decreto del 2 de febrero de 1813 que promueve la libertad de vientres. Dictado por la Asamblea Gral. Constituyente.

11 Instrucciones de Artigas para los diputados orientales que integrarían la Asamblea del Año XIII.

El régimen del patronato se ordenaba para que los amos puedan guiar a los cautivos hacia la consecución de la libertad, ya que no se pensaba que éstos estén preparados para vivir bajo esa facultad. Cuando se analiza la institución del patronato que se manifiesta en el “Reglamento para educación y ejercicio de los libertos”¹², puede inferirse que la libertad era un asunto que competía a los esclavos y no una responsabilidad de los amos para eliminar el sistema esclavista. Esto se hace ostensible cuando se pone en consideración el peculio, remuneración que recibían los cautivos durante la tutela patronal para que cuando lleguen a la edad de emancipación puedan pagar su libertad. Candioti precisa que *“de todas formas, la situación jurídica y vital de estos libertos fue extremadamente frágil y confusa, sujeta a múltiples posibilidades de abusos y violación de sus derechos.”* (Candioti, 2016: 113).

La misma autora fundamenta las palabras citadas planteando que muchos libertos siguieron siendo censados, tratados e incluso vendidos como esclavos; la ambigüedad del estatus de los libertos se potenciaba por el hecho de que los amos, que tenían el patronato sobre aquéllos, podían enajenarlo (incluso separando a los niños de sus madres); y que la misma ley que declaraba libres los vientres, era considerada potencialmente reversible, tematizada en términos de “indulto”, esto es, de un beneficio de tipo excepcional más que como la restitución de un derecho. (Candioti, 2016). En definitiva, los libertos amparados por la ley seguían siendo equiparados con los esclavos.

Las apreciaciones aludidas son las mismas en que se basó Andrews (1989) para entender que la esclavitud tuvo una prolongada muerte y que la libertad de vientres ofrecía notables semejanzas con el antiguo régimen esclavista. Además, las disposiciones jurídicas decretadas variaban según los distintos casos locales, donde las demandas por el cumplimiento de la ley se repiten más de una vez en las fuentes. De todas maneras, las manumisiones impulsadas por la ley pueden constatarse en los censos y padrones, aunque las cifras pueden ser engañosas por una serie de maniobras que emprendían los propietarios para sortear el despojo de sus propiedades humanas. Andrews concluye que el impacto se dio más bien entre los esclavos menores de edad y que la libertad no aseguraba un ascenso social, sino que los emancipados seguían contándose entre los pobres que habitaban los márgenes de las ciudades. La liberación se aplicaba al mismo tiempo que el sistema esclavista continuaba siendo alimentado por el tráfico, el cual persistió a través de su circuito tradicional, el contrabando, negocio que nunca se canceló en las relaciones con Brasil.

12 Sancionado por la Asamblea Gral. Constituyente en marzo de 1813 para organizar la libertad de vientres.

La letra de la ley fue adulterada en más de una forma por los propietarios de esclavos, ya que no querían perder las prerrogativas que le garantizaba la legislación indiana. Por otro lado, los rescates efectuados por el Estado respondían a las urgentes necesidades de reclutar fuerzas que les exigía la guerra contra la metrópoli.

Cuando las guerras de independencia iban concluyendo en la década de 1820 *“enfrentando la perspectiva de perder sus fuerzas laborales reclutadas, los gobiernos hispanoamericanos empezaron a ignorar concretamente la anterior legislación antiesclavista, no poniéndola en vigencia...”* (Andrews, 1989: 73). A pesar de la apertura abolicionista, la libertad se trataba según la conveniencia de los propietarios y la volvía un bien pasible de ser comercializado.

3.2. Políticas de promoción de la libertad y rescates militares.

El primer trabajo que se realiza sobre la esclavitud en Santa Fe es emprendido por Catalina Pistone, *La esclavatura negra en Santa Fe* (1996). En términos generales, la tesis de la autora concuerda con la historiografía tradicional, la cual reconoce como benevolente la relación entre amos y esclavos de la ciudad¹³. A partir de que la Asamblea del Año XIII abre el ciclo de legislaciones abolicionistas Santa Fe pone en práctica una serie de políticas destinadas a promover la libertad de los esclavizados. Las disposiciones decretadas por ese órgano son ratificadas en el Estatuto provincial de 1815 y por la ley provisoria dada por Mariano Vera en 1817. La misma constituye una primera acción de la provincia *“para facilitar a los esclavos la concesión de su libertad, con el menor gravamen de sus dueños propietarios (...) estableciendo que todo esclavo de ambos sexos que en lo sucesivo pretenda liberarse, lo consiga abonando al propietario sólo dos terceras partes de su tasación legal”* (Pistone, 1996: 52). Más tarde el Brigadier Estanislao López dejó sin efecto esta concesión ante una aludida emergencia económica.

Una segunda medida fue adoptada en 1825 por la provincia¹⁴, la cual obligaba a los amos a descontar el diez por ciento de la tasación oficial que se hiciera sobre el esclavo. La oferta legal hizo posible la emancipación en diversos casos, donde la ayuda de los familiares fue un factor importante para lograr la compra de la libertad.

13 Pistone aclara en la introducción del libro que emplea el término “esclavatura” en lugar de esclavitud para que dicha noción no repercuta negativamente en la relación afectiva y cotidiana entre los amos y esclavos santafesinos.

14 Resolución de la Junta Representativa de Santa Fe el 26 de abril de 1825.

La tercera y última normativa, antes de que se erradicase totalmente la esclavitud en la Constitución de 1853, consistió en la excepción del pago del derecho de alcabala por parte de los esclavos que compraran su libertad (Candioti, 2016). Las cartas de libertad se multiplican como resultado de estas políticas, pero es a través del ejército por donde se canalizan el mayor “rescate” de esclavos para servir a la causa patriota.

Marta Goldberg renueva sus estudios sobre la temática mediante su trabajo sobre los “afrosoldados” de Buenos Aires, a través de la lectura de este artículo se pueden enumerar una serie de acciones encauzadas para ampliar el reclutamiento militar incluyendo a negros libres y esclavos, así como a pobres, vagos y criminales. Se reclutaron varones de 13 a 60 años de origen africano (Goldberg, 2010), gracias a lo cual los cautivos se sintieron incluidos en la revolución, siendo uniformados, reconocidos por su valor guerrero y puestos en disposición para limpiar la “mancha” que les impregnaba su pasado esclavo.

Un decreto de la Asamblea Constituyente de 1813 autoriza a formar un Regimiento de Esclavos que sería compuesto por los hombres que los amos estaban obligados a vender al Estado. Se reglamentaba que las concesiones afectarían en uno de cada tres cautivos si estaban ocupados en el servicio doméstico; uno de cada cinco si trabajaban en panaderías; y uno de cada ocho si cumplían oficio en fábricas y labranza. Por medio de la extracción, serían “enganchados” por el término de cinco años en los ejércitos de línea y luego de cumplido el servicio, obtendrían la libertad. Dicha garantía nunca acababa de hacerse efectiva debido a que el ritmo del proceso revolucionario los hacía realistarse constantemente, ya que tras concluida una batalla se los colocaba en otra.

Las distintas formas expuestas por Goldberg por la cual los esclavos ingresaban en los batallones son las siguientes: el “rescate” militar, por el cual se habrían sustraído más de 1400 esclavos; las donaciones y préstamos, siendo menos frecuentes las primeras; el corso, cuya reglamentación en 1817 establecía que *“los negros apresados serán remitidos a nuestros puertos, y el gobierno gratificará con cincuenta pesos libres de derecho por cada uno de los que sean útiles para las mas...”*¹⁵(Goldberg, 2010: 47); los libres y esclavos presos, enviados a cumplir su condena en los batallones de pardos y morenos; por la vigencia del decreto de libertad de vientres de 1813; o por la voluntad de los mismosesclavos, que preferían entregarse a las milicias que volver al patronato de sus amos.

El mayor problema respecto a las políticas promocionales y a los rescates del ejército consiste, por un lado, en que éstas parecen ser más garantistas hacia la in-

15 Artículo 16 del Reglamento provisional para el corso, dado en mayo de 1817.

demnización del amo que a la liberación de los esclavos, y por otro, que en torno a las disposiciones se erige un ámbito de negocios que denominaremos mercado de libertades. Efectivamente, los pequeños y grandes propietarios aplicaron una serie de estrategias para evitar las contribuciones demandadas por el Estado. Algunos episodios evidencian de qué manera falseaban la descendencia de sus cautivos o las cantidades de éstos para que no les sean extraídos. También, manipulaban las tasaciones hechas por los peritos para elevar el costo de los esclavizados y así poder sacar ventajas de las compras realizadas por las autoridades, tanto en la subvención del tercio de su valor como en el cubrimiento del diez por ciento del precio. El mercado de libertades adulteraba el objetivo genuino de las medidas abolicionistas, sobre todo cuando los amos condicionaban las emancipaciones en la negociación directa con sus cautivos, encareciendo el costo de su liberación.

“El don de la libertad resultó no ser ningún don. La libertad era un bien como cualquier otro, retirado del mercado por sus propietarios para hacer subir su precio y luego adquirido muy caro por los afroargentinos en un plan en cuotas que se extendían por décadas.” (Andrews, 1989: 74).

4. Negros santafesinos “libres por la patria”

En el artículo *Hacia una historia de la esclavitud y la abolición en la ciudad de Santa Fe, 1810-1853* de Magdalena Candiotti (2016) se analiza la categoría “libres por la patria”, la cual indicaba la obtención de la libertad por los esclavos mediante su incorporación al ejército. Es así que en la búsqueda de fuentes que nos propicien sustento empírico ante tal abstracción mencionada en distintos documentos de la época, en el Archivo General de la Provincia de Santa Fe se halla un padrón de 1816-1817 de la ciudad de Santa Fe y uno exclusivamente masculino del cuartel 3 de la misma, que data de 1823.

En ellos pudimos encontrar que tan sólo dos hombres coinciden al momento de realizar una comparación entre dichas fuentes, los cuales continuaban siendo catalogados como “esclavos” y con las profesiones de albañil y labrador. Esto no nos habilita a realizar una conclusión fehaciente en cuanto a la eventualidad de hallar un esclavo del primer censo devenido libre en el otro. Lo que sí nos facilita el padrón de 1823 es la existencia de cinco hombres “libres” con *patria* (lugar de origen) en Guinea y de profesión “soldado”. Es entonces que estos cinco hombres con

edades que rondaban entre los 26 y 40 años pueden ayudarnos a pensar la obtención de su libertad por su profesión como “servidores” a la patria.

Otro dato interesante que podemos mencionar, es la población esclavizada masculina pasible a ser “rescatada”. En el padrón de 1823 encontramos la mayor cantidad de soldados como profesión, lo que nos permite dilucidar un rango de edad en el que se ejercía. De los 34 hombres de distinto origen y *clase* registrados como soldados, manifestaron una edad que va de los 15 a los 40 años. Basándonos en dicho rango, volvimos al censo de 1816-1817 y nos encontramos con 26 esclavos de origen africano con la posibilidad de obtener su libertad mediante la lucha por la patria. A su vez, en el padrón de 1823, hallamos tres esclavos africanos en edad de poder cumplir con dicha tarea.

En conclusión, para el caso santafesino con las fuentes mencionadas, no encontramos evidencia que afirme si realmente aquellos soldados de Guinea fueron “libres por la patria” o si ya lo eran antes de haber sido incorporados al ejército. A lo largo del trabajo se mencionaron diferentes formas de promoción de la libertad que pudieron ser la verdadera razón de la misma, lo que también se puede suponer que ante la necesidad de hombres para luchar por las distintas causas que atravesó la entonces provincia en formación, permitió el enrolamiento de estos hombres cuyo origen de libertad no podemos explicitar con total afirmación. Y por último, los hombres pasibles a ser “rescatados” mediante la promoción que más compete a nuestro trabajo, se recuenta un poco más de la cuarta parte de la población africana en Santa Fe.

De esta manera, quedan muchas preguntas por realizar en cuanto al papel de las milicias como formas de promover la libertad de los esclavos. Al igual que se preguntan diferentes autores como Ben Vinson (2004) para México o Contreras Cruces (2006) en Chile, cabe hacerlo para Santa Fe: al ser liberados “por la patria”, ¿realmente demostraban en su accionar en el ejército un compromiso con las causas por las que luchaban? ¿Qué tipos de interacciones propiciaban su participación ante figuras que dirigieron las luchas por la causa de mayo o la autonomía de Santa Fe? ¿Fue la llegada a la milicia un objetivo por el cual obtener su libertad o más bien seguía siendo una imposición al papel subordinado que jugaban en la sociedad? ¿Fue realmente posible un ascenso social una vez dentro de las mismas?

Dichas preguntas requieren de un trabajo de metodología cualitativa en comparación con lo realizado en este trabajo centrado en fuentes que propician datos cuantitativos a modo de operacionalizar lo teorizado. Muchas cuestiones se disparan en un simple análisis de fuentes bajo la abstracción teórica realizada que requieren de un trabajo de mayor amplitud. Por el momento, pequeñas respuestas

generan un importante aporte ante una cuestión tratada con mayor atención hace no más de medio siglo en los estudios historiográficos de nuestro país.

Bibliografía.

- Andrews, George R.** (1989). *Los afroargentinos de Buenos Aires*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Barriera, Darío G.**; TARRAGÓ, Griselda B. (2006) *Tomo IV, Adiós a la monarquía, de los años revolucionarios a la crisis de 1820*, en *Nueva Historia de Santa Fe*. Barriera, D. (Dir.), 1era ed., Rosario, Prohistoria.
- Ben Vinson III** (2004). *Articular el espacio: el establecimiento Militar de Gente de Color Libre en el México Colonial de la Conquista Hasta la Independencia*, en "Callaloo Vol. 27 N° 1". México. The Johns Hopkins University Press.
- Bragoni, Beatriz** (2008) *Esclavos, libertos y soldados: la cultura política plebeya en Cuyo durante la revolución*, en *¿Y el pueblo dónde está?* Fradkin, R. (Ed.), Buenos Aires. Prometeo Libros.
- (2010). *Esclavos insurrectos en tiempos de revolución (Cuyo 1812)*, en "Negros de la Patria": *Los afrodescendientes en las luchas por la independencia en el antiguo Virreinato del Río de la Plata*. Mallo, S.; Telesca, I. (Ed.), Buenos Aires, Editorial SB.
- Calvo, Luis M.** (1990). *Los españoles europeos en Santa Fe entre 1810 y 1823*, en *Junta Provincial de Estudios Históricos*, N° LVII, 1987-1991, Santa Fe.
- Candioti, Magdalena** (2016). *Hacia una historia de la esclavitud y la abolición en la ciudad de Santa Fe, 1810-1853*, en *Cartografías latinoamericanas*. Guzmán, F.; Geler, L.; Frigerio, A. (Ed.), Buenos Aires, Biblos.
- Cervera, Manuel** (1946). *Santa Fe (1810-1820)*, en *Historia de la Nación Argentina (desde los orígenes hasta la organización definitiva en 1862)*. Levene, R. (Dir.), Buenos Aires, El Ateneo.
- Crespi, Liliana** (2010). *Ni esclavo ni libre. El status del liberto en el Río de la Plata desde el período indiano al republicano*, en "Negros de la Patria": *Los afrodescendientes en las luchas por la independencia en el antiguo Virreinato del Río de la Plata*. Mallo, S.; Telesca, I. (Ed.), Buenos Aires, Editorial SB.
- Contreras, Hugo Cruces** (2006). *Las milicias de pardos y morenos libres de Santiago de Chile en el siglo XVIII, 1760-1800*, en *Cuadernos de Historia N° 25*. Santiago. Departamento de Ciencias Históricas. Universidad de Chile.
- Fradkin, Raúl O.** (2008). *La conspiración de los sargentos. Tensiones políticas y sociales en la frontera de Buenos Aires y Santa Fe en 1816*, en *Entre la Colonia y la República*.

- Insurgencias, rebeliones y cultura política en América del Sur*. Bragoni, B.; Mata, Sara E. (Comp.), Buenos Aires, Prometeo Libros.
- (2014). *Fuerzas militares y milicianas y configuración de un espacio fronterizo (1760-1820)*, en *Gobiernos, justicias y milicias: La frontera entre Buenos Aires y Santa Fe (1720-1830)*. Barriera D.; Fradkin R. (coord). La Plata. UNLP. FAHCE. Memoria Académica.
- Frega, Ana** (2010). *La Patria me hizo libre. Aproximación a la condición de los esclavos durante las guerras de independencia en la Banda Oriental*, en “Negros de la Patria”: *Los afrodescendientes en las luchas por la independencia en el antiguo Virreinato del Río de la Plata*. Mallo, S.; Telesca, I. (Ed.), Buenos Aires, Editorial SB.
- Frigerio, Alejandro** (2008b). *De la desaparición de los negros a la reaparición de los afrodescendientes: comprendiendo las políticas de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en la Argentina*, en Lechini, G. (comp) *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*. Córdoba – Buenos Aires. Ferreyra Editor – CLACSO.
- Gianello, Leoncio** (1978) *Historia de Santa Fe*. Santa Fe. Plus Ultra.
- Goldman, Noemí**; TEDESCHI, Sonia (1998). *Los tejidos formales del poder. Caudillos en el interior y el litoral rioplatenses durante la primera mitad del siglo XIX en Caudillismos Rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*. Goldman, N.; Salvatore, R. (Comp.), Buenos Aires. Eudeba. Universidad de Buenos Aires.
- Goldberg, Marta B.** (2010). *Afrosoldados de Buenos Aires en armas para defender a sus amos*, en “Negros de la Patria”: *Los afrodescendientes en las luchas por la independencia en el antiguo Virreinato del Río de la Plata*. Mallo, S.; Telesca, I. (Ed.), Buenos Aires, Editorial SB.
- Guzmán, Florencia** (2013). *Afroargentinos, guerra y política, durante las primeras guerras del siglo XIX. Una aproximación hacia una historia social de la revolución*, en *Estudios Históricos*, CDHRPyB, Año V, N°11, Uruguay.
- Mata, Sara E.** (2010). *Negros y esclavos en la guerra por la independencia. Salta 1810-1821*, en “Negros de la Patria”: *Los afrodescendientes en las luchas por la independencia en el antiguo Virreinato del Río de la Plata*. Mallo, S.; Telesca, I. (Ed.), Buenos Aires, Editorial SB.
- Pistone, Catalina J.** (1996b). *La esclavatura negra en Santa Fe*. Santa Fe. Junta Provincial de Estudios Históricos.
- Tedeschi, Sonia** (2003). *Caudillo e instituciones en el Río de la Plata. El caso de Santa Fe entre 1819 y 1838*, en *V Maestría de Historia Latinoamericana*, UIA, La Rábida.

Tarragó, Griselda B. (2006). *Tomo V, De la autonomía a la integración, Santa Fe entre 1820 y 1853*, en *Nueva Historia de Santa Fe*. Barrera, D. (Dir.), 1era ed., Rosario, Prohistoria.

La situación de los defensores de derechos humanos en la Angola, 2002-2017

GONZALO CÁCERES TALEB

caceresgonza@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral FHUC

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la situación en la que se encuentran los activistas de derechos humanos que reclaman por el cumplimiento de los mismos en Angola desde 2002 hasta el presente. Estos sujetos se encuentran limitados en su capacidad de acción, como consecuencia del marco jurídico e institucional imperante, y de las formas de ejercicio del poder político en Angola. Regularmente son sometidos a hostigamiento judicial y administrativo, a amenazas y a otras formas de restricciones a las libertades de asociación, expresión y reunión, en particular cuando plantean inquietudes sobre cuestiones consideradas “sensibles” por las autoridades (el buen gobierno, el acceso a la justicia, la corrupción, los desalojos forzados, la explotación de los recursos naturales, etc.)

Con este objeto relevamos diferentes tipos de fuentes, entre ellas, entrevistas orales realizadas a ciudadanos angolanos; informes realizados por organizaciones tales como Amnistía Internacional, el Movimiento Mundial de los Derechos Humanos y Human RightsWatch; portales de noticias de Angola y bibliografía especializada en el tema.

Palabras clave: Angola/ derechos humanos / autoritarismo / patrimonialización del poder

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la situación en la que se encuentran los activistas de derechos humanos que reclaman por el cumplimiento de los mismos en Angola desde 2002 hasta presente. La hipótesis que sostenemos es que estos sujetos se encuentran limitados en su capacidad de acción, como consecuencia del marco jurídico e institucional imperante, y de las formas de ejercicio del poder político en Angola. Para dar cuenta de ello se realizará un cruce entre diferentes tipos de fuentes, fundamentalmente, entrevistas orales efectuadas a ciudadanos angolanos¹; informes realizados por organizaciones tales como Amnistía Internacional, el Movimiento Mundial de los Derechos Humanos y Human RightsWatch; portales de noticias de Angola y bibliografía especializada en el tema.

Los trabajos académicos consultados respecto de lo que podríamos llamar la “historia pos-guerra civil” de Angola centran su atención generalmente en las consecuencias del conflicto. En tal sentido, la mayoría de los análisis se dedican a cuantificar los daños materiales y humanos que la guerra provocó. Por otra parte, estudian los retos y las perspectivas en la construcción de la paz tras el cese de las hostilidades, realizando una evaluación de los logros y déficits luego de la firma del acuerdo de Luena, en abril de 2002². Existen trabajos como los de Rafael Marques (2003) y Karlos Pérez de Armiño (2012) que, intentando entender el rumbo que está asumiendo el proceso de rehabilitación pos-bélico, miran hacia atrás y ponen el acento en las causas que originaron el conflicto. En éstos, subyace la idea de que los problemas que motivaron la guerra, y que se vieron agravados por ella, no están siendo afrontados de forma adecuada, con el consiguiente riesgo de que las heridas no cicatricen correctamente. A los efectos de nuestro análisis, los trabajos de estos autores, aunque sin avanzar concretamente sobre la problemática que nos compete, ofrecen un soporte teórico y conceptual que nos permitirá dar cuenta de las características que presenta el Estado angolano en la actualidad, principal responsable de la persecución de los activistas que defienden los derechos humanos. En efecto, tanto Marques como Pérez de Armiño sostienen que tras el fin de la guerra no se

1 Cabe aclarar que por pedido de nuestros entrevistados, en este trabajo se preservarán sus identidades, permaneciendo en el anonimato.

2 En relación a estos temas se pueden citar los siguientes trabajos: Mateos, O. (2005). Angola: el complejo camino hacia la paz. *Nova África*, N° 16. Págs. 49-64; Fernández de la Fuente, N. (2016). Angola: de tres décadas de guerra a constructora de la paz. *Instituto Español de Estudios Estratégicos, Documento Opinión*; Aristizabal, L., Baleta, E., De la Rosa, D., Patiño, J., Velasquez, H. y Zavodnikova, N. La incierta paz en Angola; Escuela de Cultura de Paz- Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos y IntermónOxfam (2003). Angola: construyendo la paz. Retos y perspectivas tras un año de la firma de los Acuerdos.

han producido modificaciones en las estructuras del poder en Angola y por tanto, el régimen político sigue caracterizándose por la corrupción, el autoritarismo y la patrimonialización del Estado por las élites, aspectos que, como intentaremos explicar, impiden el normal funcionamiento de la democracia. Por otra parte, los informes realizados por las diferentes organizaciones de derechos humanos, portales de noticias e incluso los testimonios orales constituirán el soporte empírico mediante el cual daremos cuenta del hostigamiento judicial y administrativo, las amenazas y demás formas de restricciones a las libertades de asociación, expresión y reunión, a los que se ven sometidos los defensores de los derechos humanos en aquel país.

Angola, 2002-2017

Después de una larga lucha de liberación contra Portugal, que condujo a la independencia en 1975, Angola se sumergió en una prolongada y dramática guerra civil que involucró a los dos principales movimientos de liberación, el gobierno del Movimiento Popular de Liberación de Angola (MPLA) y los rebeldes de la Unión Nacional para la Independencia Total de Angola (UNITA). A pesar de haber adherido a una sucesión de acuerdos de paz³, las dos partes beligerantes se enfrentaron

3 Angola acumula un número significativo de acuerdos frustrados, incluyendo el que hace referencia a la independencia de Portugal (Alvor, 1975). Durante la guerra civil se iniciaron negociaciones para resolver los conflictos internos de los cuales surgieron varias cumbres: Franceville, en Gabón, en octubre de 1988, con la reunión de ocho jefes de Estado africanos, en Luanda. Esos encuentros crearon condiciones para la cumbre de Gbadolite, en Zaire, en junio de 1989, cuando se encontraron por primera vez el presidente Dos Santos y el líder de UNITA, Jonas Savimbi. Pero el breve cese al fuego se rompió poco después.

En 1991, representantes de UNITA y del gobierno de Angola se encontraron en Portugal y con la asistencia de ese país y de Estados Unidos y de Rusia, firmaron el Acuerdo de Bicesse. El mencionado pacto establecía un extenso cronograma que culminaría con la realización de las primeras elecciones libres y democráticas en Angola, supervisadas por Naciones Unidas; el gobierno y UNITA debían disolver sus ejércitos y formar una única fuerza nacional, las Fuerzas Armadas Angoleñas (FAA); con todo esto, Angola se convertiría en un estado multipartidista. Paulatinamente el gobierno cumplió los acuerdos, desmovilizó gran parte de su ejército, garantizó la libertad de los partidos políticos y programó elecciones presidenciales y legislativas para septiembre de 1992. UNITA desconoció el triunfo electoral del MPLA en las mismas, que ganó con el 49,7% de los votos (ante un 40,7% de su rival), argumentó fraude y retornó a las hostilidades.

En noviembre de 1994, se firmó formalmente el protocolo de Lusaka. En el mismo se preveía la creación de un gobierno de reconciliación nacional, se reiteraba la necesidad de desmovilización de las fuerzas militares de ambos lados y exigía la entrega a las autoridades gubernamentales de las áreas controladas por UNITA. Este protocolo, al igual que los anteriores acuerdos, fue violado, iniciándose un nuevo período de enfrentamientos hasta 2002, momento en que las fuerzas del Gobierno dan muerte al líder histórico de UNITA, Jonas Savimbi, dando paso a la firma del último de los acuerdos, el de Luena, en abril de ese mismo año. Para mayor información ver: Becerra, María José (UNC). (2007). El largo proceso de paz

intermitentemente por un período de 27 años. La muerte de Jonas Savimbi, en febrero de 2002, condujo a la firma del último de los acuerdos entre ambos contendientes. El memorando de entendimiento de Luena ponía fin a una guerra que había devastado al país entero. Además de destruir una parte importante de la infraestructura nacional, se cobró cientos de miles de vidas, dejó más de cuatro millones de desplazados internos y obligó a 450.000 personas a buscar refugio en países vecinos.

En la actualidad, Angola es considerado un país emergente en el contexto de la economía regional e internacional debido a la importancia de sus recursos naturales, fundamentalmente petróleo y diamantes. Transcurridos quince años desde el cese de las hostilidades, el país se ha convertido en el segundo productor de crudo del África subsahariana, siguiendo a Nigeria. Desde el final de la guerra, Angola ha invertido en importantes proyectos de reconstrucción, tendientes a mejorar sus infraestructuras (ferrocarriles, aeropuertos, carreteras, escuelas, hospitales, edificios públicos, etc.). Junto a estos éxitos económicos, en los últimos años, también ha adquirido un peso político y diplomático relativo dentro de los foros regionales e internacionales. Ha presidido el consejo de paz y seguridad de la Unión Africana en el período 2013-2015 y ha sido miembro no permanente del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas en los bienios 2003-2004 y 2015-2016. El país también está ganando peso político dentro de la Comunidad Económica de Estados del África Central (CEEAC), que agrupa a Chad, Camerún, República del Congo, RDC, República Centroafricana, Gabón, Guinea Ecuatorial, Burundi y Santo Tomé y Príncipe, y continúa desempeñando un papel importante dentro de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP)⁴.

A pesar de estos importantes logros, no se ha realizado el suficiente esfuerzo para entregar “dividendos” en términos de paz a la población, ni se ha avanzado lo necesario en promover las reformas político-institucionales necesarias para garantizar una democracia pluralista, igualitaria e integradora y la protección efectiva de los derechos humanos una vez finalizado el conflicto. El estado angolano, como en tiempos de guerra civil, sigue caracterizándose por la corrupción, la patrimonialización del poder por el MPLA y el autoritarismo, aspectos que pasaremos a analizar a continuación.

angoleño. *XI Jornadas Inter-escuelas / Departamentos de Historia*. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

4 Datos extraídos de: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/ANGOLA_FICHA%20PAIS.pdf

El Estado es el partido y el partido es el Estado

Desde 1979, la escena política en Angola ha estado caracterizada por el control y la hegemonía de parte del Ejecutivo - encarnado por el Presidente, José Eduardo Dos Santos, que ha permanecido en el poder por 38 años- y el MPLA gobernante sobre todas las ramas del poder político, económico y militar. Las elecciones generales celebradas el 31 de agosto de 2012, la tercera desde la independencia, permitieron al MPLA mantener su dominio sobre la política del país⁵. En su manifiesto electoral⁶ y en su programa de gobierno (2012-2017)⁷, el partido se comprometió a priorizar sus acciones hacia la consolidación de la paz y el fortalecimiento de la democracia, a impulsar las reformas estructurales dentro de la justicia y a promover políticas de respeto por los derechos humanos. El reelecto presidente se hizo eco de estos compromisos en su discurso inaugural, reafirmando la voluntad de su gobierno de construir una sociedad democrática, inclusiva y progresiva de bienestar, promover la justicia social y respetar rigurosamente los principios del buen gobierno⁸. Sin embargo, a poco tiempo de finalizar su mandato, estos compromisos aún siguen siendo una deuda pendiente. En particular, los principios de inclusión y de buen gobierno son regularmente violados por el régimen en vigencia. Esto tiene lugar fundamentalmente por el ya mencionado control patrimonial que el MPLA ejerce sobre el Estado, lo cual le permite imponer su voluntad sobre el conjunto de la sociedad.

En un análisis sobre los modos y modelos de gobierno en Angola, Rafael Marques señala que la llegada de la democracia (en la década del '90) estimuló, en cierta medida, la privatización del Estado y el abandono por parte del Gobierno de gran parte de sus responsabilidades sociales transformándose, de esta forma, la clase dirigente comunista y privilegiada en una oligarquía del petróleo y de los diamantes (Marques, 2003: 48). La economía centralizada socialista dio paso a la introducción de diferentes medidas liberalizadoras, las cuales se llevaron a cabo en condiciones

5 El partido gobernante ganó 175 de 220 escaños en la Asamblea Nacional (72% de los votos), alcanzando incluso más del 70% de los votos en 12 de las 18 provincias angoleñas. La tasa de abstención se elevó a casi el 40%. Sin embargo, esta victoria allanó el camino para que José Eduardo Dos Santos asumiera el cargo de Presidente de la República por otros cinco años en conformidad con el artículo 109 de la Constitución de 2010, que prevé: "Será elegido Presidente de la República y Jefe del Ejecutivo el cabeza de lista, por el ámbito nacional, del partido político o coalición de partidos políticos más votado en el marco de las elecciones generales, realizadas de acuerdo con el Artículo 142.^o y siguientes de la presente Constitución".

6 Disponible en internet en : <http://www.mpla.ao/imagem/Manifestom.pdf>

7 Disponible en internet en : <http://www.mpla.ao/imagem/ProGovMPLA.pdf>

8 Disponible en internet: http://angolaembassy.org.il/documents/Speech_Investiture_Ceremony.pdf

de caos y falta de transparencia. Así, se instauró una economía de mercado y gran parte de la actividad económica pasó a ser controlada por monopolios y grupos de interés vinculados al poder político, con un amplio uso de prácticas fraudulentas e incluso violentas. La privatización de bienes estatales fue realizada sin transparencia, tasaciones previas ni licitaciones públicas, y la clase dirigente aprovechó la situación para agrandar su propio patrimonio a muy bajo costo. Desde comienzos de los noventa hasta el fin de la guerra, el caos político y normativo propio de una situación bélica sirvió para justificar la gran opacidad en la gestión de los recursos públicos y las cuentas estatales (Pérez de Armiño, 2012: 187-188). De 1997 a 2001, por ejemplo, el régimen hizo religiosamente “desaparecer” de las arcas del Estado cerca de 1.000 millones de dólares al año. El aparente caos constituyó un instrumento utilizado por funcionarios, militares y otros sectores poderosos para activar diferentes mecanismos fraudulentos de enriquecimiento: obtención de créditos subsidiados, actividades en condiciones de monopolio -importación de armas y todo tipo de productos-, apropiación de zonas diamantíferas, registro a su nombre de tierras rurales o urbanas ocupadas o poseídas consuetudinariamente por comunidades y personas, etc.⁹ Las pocas normas existentes en la gestión pública no eran respetadas, los contratos estatales no se realizaban mediante subastas y la contabilidad del gobierno no estaba sujeta a inspección. En lugar de transparencia e igualdad de condiciones, primó el clientelismo, el amiguismo y la arbitrariedad (Pérez de Armiño, 2012: 188). Una vez concluida la guerra, este entramado de corrupción no sólo no ha sido desmantelado sino que tiende a consolidarse. La élite angoleña sigue obedeciendo, fundamentalmente, a la voluntad del poder, al factor del saqueo y al control privatizado de la recaudación del petróleo y los diamantes (Marques, 2003: 54). Hoy en día el Estado sigue teniendo un perfil autoritario y autocrático, basado en un poder despótico concentrado en el presidente Dos Santos, y con una clara identificación Estado-MPLA. Este partido, como herencia del tiempo del partido único, sigue patrimonializando los recursos estatales, desde el funcionariado hasta el ejército, o las empresas y medios de comunicación públicos. Como resultado de una historia de guerra y monopartidismo autoritario, Angola tiene un régimen militarizado, basado en el control y la represión de la población. Su ejército tiene una clara incidencia en la política y la economía, pues altos oficiales encabezan numerosos ministerios y empresas públicas, al tiempo que se han convertido en empresarios, utilizando el poder del Estado y creando redes de intereses¹⁰. Final-

9 Para mayor información ver: Marques, R. (2011) *Diamantes de Sangue. Corrupção e Tortura em Angola*. Lisboa: Edições tinta -da -china.

10 Marques, R. (2011) *Op. Cit.*, págs. 69- 107.

mente, el control social se completa con diferentes fuerzas policiales y la Organização de Defesa Civil (ODC), unas milicias armadas vinculadas al MPLA, que no sólo no han sido desmanteladas al concluir la guerra, sino que últimamente parecen estar siendo reactivadas y rearmadas con cargo al presupuesto del Estado. Esta circunstancia arroja serias dudas sobre la voluntad del régimen de apostar por un escenario democrático y plural en el que se escuchen y se acepten las voces disidentes (Pérez de Armiño, 2012: 194).

El marco jurídico nacional de los derechos humanos

En 2010, Angola aprobó una nueva Constitución, la tercera que el país ha tenido desde su independencia en 1975. La segunda Constitución, que estuvo vigente desde 1992 hasta 2010, instituyó una democracia multipartidista, garantizando una serie de derechos y libertades fundamentales a los ciudadanos y además introdujo una orientación hacia una economía de libre mercado. La nueva Constitución garantiza derechos y libertades adicionales - incluyendo la libertad de asociación-, se especifica el alcance de otros derechos y prevé medios para asegurar que se apliquen adecuadamente. La misma incluye dentro del ámbito de los derechos y libertades fundamentales la necesidad de interpretar e integrar a estos derechos y libertades de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, y en otros tratados internacionales ratificados por Angola¹¹. El documento también especifica que los tribunales de Angola deban aplicar las disposiciones de estos tratados internacionales de derechos humanos, incluso si no ha sido invocado por las partes y que los derechos y libertades fundamentales sean directamente aplicables y vinculantes para las entidades públicas y privadas¹². Los derechos y libertades fundamentales consagrados en la Constitución incluyen el derecho a la vida, el derecho a la integridad personal, el derecho a la libertad física y a la seguridad personal, libertad de expresión y de información, la libertad de prensa, libertad para reunirse y manifestarse, libertad de asociación, así como la capacidad de formar sindicatos¹³. El

11 Ver artículo 26 de la constitución Angolana. Disponible en internet en: <http://www.comissaoconstitucional.ao/pdfs/constituicao-da-republica-de-angola-versao-espanhol.pdf>

12 *Ibid.*, artículos 26 y 28.

13 *Ibid.*, artículos 30, 31, 36, 40, 44, 47, 48 y 50.

documento contiene también un conjunto de recursos y garantías judiciales¹⁴ y prohíbe la pena de muerte, la tortura y los tratos degradantes¹⁵.

En particular, el artículo 56 dispone que los derechos y libertades fundamentales consagrados en la Constitución son inviolables y que el Estado no sólo debe crear las condiciones necesarias para asegurar su efectiva realización y protección sino que también debe garantizar que las autoridades públicas los respeten y garanticen. El acceso a la justicia está previsto en el artículo 29, mientras que las garantías durante el proceso penal se encuentran en el artículo 67 y el derecho a un juicio justo en el artículo 72.

Los instrumentos regionales e internacionales de derechos humanos ratificados por Angola incluyen la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (ratificado en 1991), el protocolo de la Carta Africana sobre los derechos de las mujeres en África (2007), la Carta Africana sobre los derechos y el Bienestar del Niño (1992), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1991), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1991), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (1984) y su Protocolo Facultativo (2007), la Convención Africana sobre la prevención y la lucha contra la Corrupción (2006), la Convención de las Naciones Unidas contra la corrupción y los protocolos de la Comunidad Sudafricana de Desarrollo (2005)¹⁶. Conforme a lo dispuesto en la Constitución, estos instrumentos serán directamente aplicables y vinculantes para las entidades públicas y privadas. Sin embargo, Angola todavía no es un Estado parte de importantes tratados internacionales y regionales tales como la Carta Africana sobre democracia, elecciones y gobernabilidad, el Protocolo a la Carta Africana sobre el establecimiento de la Corte Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes; la Convención para la Protección de Todas las Personas contra las desapariciones forzadas, la Convención sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y miembros de sus familias, y el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional¹⁷.

En los últimos años, Angola ha demostrado compromiso con los derechos humanos a nivel regional e internacional y los órganos de supervisión de tratados, en particular mediante la presentación de sus informes periódicos. El país ha sido recientemente revisado por el Comité de Derechos Humanos de la ONU (CCPR, en

14 <http://www.comissaoconstitucional.ao/pdfs/constituicao-da-republica-de-angola-versao-espanhol.pdf> *Op.Cit.*, artículos 56 a 75.

15 *Ibid.*, artículos 59 y 60.

16 Disponible en internet en: https://www.fidh.org/IMG/pdf/angola_obs_eng_19_mars_2015_ok.pdf

17 https://www.fidh.org/IMG/pdf/angola_obs_eng_19_mars_2015_ok.pdf *Op.Cit.*, pág. 11.

2013), el Comité de la ONU sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW, 2013), la Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (CADHP, en 2012). También es preciso señalar que Angola ha acogido la 55ª reunión ordinaria de la CADHP, celebrada en Luanda, del 28 de abril al 12 de mayo de 2014. El país también ha autorizado la promoción y las misiones de investigación de la Alta Comisionada de la ONU para los Derechos Humanos (en 2013), la CADHP (2010) y el Grupo de Trabajo de la ONU sobre la Detención Arbitraria (2008). Sin embargo, hay una serie de peticiones pendientes para visitas formuladas por los Procedimientos Especiales de Naciones Unidas, incluido el Relator Especial sobre el derecho a la libertad de reunión pacífica y de asociación (que ha solicitado una visita desde octubre de 2013) y el Relator Especial sobre la independencia de magistrados y abogados (desde 2008)¹⁸.

Si bien es visible el fortalecimiento del marco jurídico nacional de los derechos humanos, subsisten algunos problemas, por ejemplo, en el contenido, interpretación y aplicación de las leyes sobre la libertad de expresión y la libertad de reunión; la represión policial de protestas que se ha tornado una “moda”, denunciada por muchos defensores de derechos humanos, portales de noticias opositores al régimen y organismos internacionales como Amnistía Internacional y Human RightsWatch entre otros. La necesidad de nuevas leyes, enmiendas a las leyes existentes y, por sobre todo, su correcta aplicación se hace imperiosa para avanzar hacia una sociedad pacífica, democrática y de reconciliación.

Los defensores de derechos humanos

Angola es un país que apoya su economía exclusivamente en el petróleo y, en menor medida, en la extracción de diamantes. La gran dependencia de estos sectores genera un modelo económico extravertido, es decir, orientado a las necesidades foráneas, y distorsionado, porque los demás sectores son poco relevantes y apenas se benefician del empuje petrolero y diamantífero (Pérez de Armiño, 2008). Esta situación genera un modelo social con grandes desigualdades y, como hemos visto, contribuye a un sistema político propenso a la corrupción y el autoritarismo. Las élites nacionales y sus socios extranjeros poseen intereses opuestos a los del pueblo angolano. Dado que tienen asegurado el control de estos recursos, su prosperidad no está ligada a la del conjunto del país. Para los sectores pobres, tanto el petróleo como los diamantes, se han tornado una “maldición”. Su explotación no solo no

¹⁸ *Ibid.*, pág. 12.

redunda en beneficios para las comunidades sino que muchas veces deriva en la expropiación de sus tierras, la expulsión forzosa de sus regiones y la extrema violencia de parte del Estado y sus fuerzas de seguridad. Estas violaciones deliberadas de los derechos humanos son denunciadas frecuentemente por diferentes activistas, sin embargo, la respuesta de parte del gobierno consiste en criminalizar sus reclamos. El periodista y académico Rafael Marques declara en un informe: *"al defender los derechos humanos soy tratado como el jefe de una pandilla. Estoy en vigilancia digital y los que están en contacto conmigo pueden sufrir consecuencias"*.¹⁹

El Estado angolano y sus aliados en la justicia, utilizan los claroscuros²⁰ de la ley para perseguir a aquellos que reclaman por el cumplimiento efectivo del Estado de Derecho. Así, muchos activistas debieron y deben afrontar cargos por “difamación al gobierno”, “abusos de la libertad de prensa”, “actos preparatorios de rebelión”, etc. El 28 de marzo de 2016, 17 activistas juveniles -15 hombres y 2 mujeres- conocidos como los “17 de Angola”²¹ fueron declarados culpables de “actos preparatorios de rebelión” y “asociación de malhechores”. Fueron condenados a penas de entre dos años y tres meses y ocho años y medio de prisión, multados además con 50.000 kwanzas (unos 315 dólares) en concepto de costas judiciales²². William Tonet, editor del semanario independiente *Folha 8*, candidato del partido de oposición CASA-CE²³ durante las elecciones generales de 2012 y conocido por su postura

19 https://www.fidh.org/IMG/pdf/angola_obs_eng_19_mars_2015_ok.pdf Op. Cit., pág. 27

20 Es preciso aclarar que en Angola rige un código penal que data de 1886. El mismo es heredero de la política colonial portuguesa y como tal, está manifiestamente inadecuado a la realidad social de Angola, cuyos valores y principios no son compatibles con la visión arcaica de la época colonial. En dicho código existen artículos que, por no estar pensados en función de las necesidades modernas, entran en contradicción con los principios consagrados en la constitución aprobada en 2010. En particular, el artículo 245 del código penal (denuncia calumniosa)- empleado muy frecuentemente por el gobierno para criminalizar las voces disidentes- atenta directamente contra la libertad de expresión (artículo 40). Estas incongruencias han sido motivo de gran discusión, razón por la cual, hacia 2004, se inició una revisión del añejo documento que, luego de serias discusiones, concluyó con la aprobación por el parlamento angolano del nuevo código penal el 24 de febrero de 2017. Al momento de escribir este trabajo no ha habido noticias respecto de cuándo entrará en vigencia.

21 El caso es conocido también como “los 15 + 2”. Se trata -según informa uno de nuestros entrevistados- de “jóvenes que estuvieron hablando, haciendo una estrategia de cómo tirar un gobierno dictador, hacen que están leyendo libros, subieron un video donde leen libros sobre dictadores y el gobierno los encarceló. El gobierno dice que están generando una confusión contra ellos (atentando contra el gobierno). Entonces estuvieron presos”.

22 Amnistía Internacional. Disponible en internet en: <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2016/03/angola-conviction-of-17-peaceful-activists-an-affront-to-justice/>

23 CASA-CE (Convergencia Amplia para la Salvación de Angola) es una coalición de partidos conformado en 2012 por Abel Chivukuvuku, ex miembro de UNITA. Nuclea al Partido del Pacífico de Angola, el Partido por la Democracia y el Desarrollo en Angola-Alianza Patriótica, el Partido de Salvación Nacional de Angola entre otros. Ese mismo año ganó ocho escaños en las elecciones de la Asamblea Nacional, convirtiéndose en la tercera facción más grande después de MPLA y UNITA.

contra la corrupción y el mal gobierno, fue condenado el 10 de octubre de 2011 por el Tribunal Provincial de Luanda a una pena de prisión de un año y al pago de 105.000 dólares en concepto de daños y perjuicios. Tonet había sido acusado de "publicación de noticias falsas", "abusos de libertad de prensa" y "difamación" a raíz de las denuncias presentadas contra él por cinco altos funcionarios del gobierno y del ejército.²⁴ Otro caso reciente es el de José Marcos Mavungo, activista y defensor de derechos humanos, puesto en libertad en mayo de 2016. El joven pasó más de un año en prisión desde que fue detenido el 14 de marzo de 2015. El 14 de septiembre de ese mismo año lo declararon culpable de "rebelión" por participar en la organización de una manifestación pacífica²⁵. El propio Rafael Marques, cuyo trabajo se centra en la investigación y denuncia de actos de corrupción y violaciones de los derechos humanos, ha sido víctima de la persecución judicial impulsada por el gobierno del MPLA desde fines de la década del '90. El 31 de marzo de 2000, a raíz de la publicación de artículos donde se mostraba al presidente Eduardo dos Santos como responsable por la destrucción del país y la calamitosa situación de las instituciones del Estado y por la promoción de la incompetencia y la corrupción como valores políticos y sociales, el periodista angolano fue condenado a seis meses de prisión y se le ordenó pagar una multa de 60.000 dólares. No obstante, su sentencia fue suspendida, debido a la fuerte presión nacional e internacional. Posteriormente, la ONU reconoció que su detención había sido ilegal y su juicio injusto y ordenó al gobierno de Angola pagar daños y perjuicios al periodista por la violación de los derechos garantizados en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. El Comité instó además al país a garantizar la no repetición de violaciones similares²⁶. A partir de este caso, Rafael Marques continuó informando y denunciando los casos de corrupción y violaciones de los derechos humanos, en particular dentro de la industria del diamante. Ha publicado numerosos artículos y libros (incluyendo *Cabinda: Un año de dolor*, 2003; *Lundas: las piedras de la muerte*, 2005; y *Diamantes de sangre: corrupción y tortura en Angola*, 2011), donde denunciaba los abusos perpetrados por las fuerzas del gobierno contra los civiles y la presunta responsabilidad de algunos funcionarios del Estado en estos abusos.

Como puede observarse, la persecución judicial es una herramienta empleada con bastante frecuencia por las autoridades angolanas para silenciar a quienes atentan contra sus intereses, sin embargo, no es la única. El gobierno ha respon-

24 https://www.fidh.org/IMG/pdf/angola_obs_eng_19_mars_2015_ok.pdf Op. Cit., pág. 26

25 Amnistía Internacional. Disponible en internet en: <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2016/05/angola-release-of-activist-after-a-successful-appeal-an-overdue-triumph-for-justice/>

26 https://www.fidh.org/IMG/pdf/angola_obs_eng_19_mars_2015_ok.pdf Op. Cit., pág. 27

dido a cualquier tipo de protesta pacífica en su contra con fuerza excesiva. Como informa Human RightsWatch, en 2014, en incidentes ocurridos el 27 de mayo, 26 de julio, 16 y 21 de agosto, 5 y 7 de septiembre y 3 y 11 de octubre, la policía utilizó la fuerza para dispersar manifestaciones juveniles en Luanda y arrestaron a decenas de personas arbitrariamente. Muchos de los manifestantes protestaban en silencio y sólo mostraban mensajes manuscritos. El 23 de noviembre, un grupo de comandantes de la policía y agentes de seguridad del Estado golpearon brutalmente a la activista juvenil de 26 años LaurindaGouveia durante dos horas en una escuela y filmaron las palizas. La policía la arrestó cuando tomó fotografías de oficiales maltratando a dos jóvenes manifestantes en la plaza de la Independencia, en Luanda. El incidente siguió a una intensa campaña de intimidación por parte de las autoridades contra el movimiento juvenil, que desde octubre había planeado un pacífico mitin anti-Dos Santos los días 22 y 23 de noviembre. El 11 de octubre, la policía arrestó al menos a 12 manifestantes jóvenes en Luanda y lesionó a varios con barras de metal y bastones. La mayoría de los manifestantes fueron liberados ese día sin cargos. Un activista recibió una sentencia de 30 días por presuntamente haber roto el uniforme de un agente de policía, y cinco más fueron detenidos durante casi dos semanas antes de ser liberados, a la espera de su juicio por cargos de desobediencia. Se les negó la asistencia médica y el acceso a los abogados hasta cinco días después de su detención. El 27 de mayo, la policía de intervención rápida golpeó y arrestó a 17 manifestantes en la plaza de la Independencia de Luanda y arrojó gas lacrimógeno a las furgonetas policiales donde fueron detenidos. La policía también arrestó a dos políticos de la oposición que estaban sentados en una cafetería cercana. Fueron brutalmente golpeados, fotografiados y puestos en libertad. La protesta de la juventud pedía justicia para Isaías Cassule y António Alves Kamulingue, ambos actores de protesta que fueron secuestrados y ejecutados por agentes de seguridad en mayo de 2012, y Manuel de Carvalho Ganga, activista de la oposición asesinado por un guardia presidencial en noviembre de 2013²⁷.

La arbitrariedad en las detenciones, el encarcelamiento sin cargos y sin un juicio previo como dispone la ley, la represión indiscriminada y brutal de la protesta pacífica y el hostigamiento judicial hacia los defensores de derechos humanos, han sido una constante desde el fin de la guerra civil. Los casos mencionados anteriormente son algunos de los tantos que, por cuestiones de espacio, hemos decidido obviar. De todas maneras, consideramos que dan cuenta de las

27 Human Rights Watch.Reporte 2015.Disponible en internet en: <https://www.hrw.org/world-report/2015/country-chapters/angola>

falencias del sistema jurídico angolano, sobre todo en relación a la libertad de expresión y reunión. Este aspecto, aunado a la actitud autoritaria que viene asumiendo el gobierno, dibujan un escenario de vulnerabilidad para aquellos que, haciendo uso de sus derechos, reclaman por la transparencia en la gestión del Estado, luchan contra la corrupción y se manifiestan en defensa de los derechos más elementales de los seres humanos como son la educación, la salud, la vivienda y unas condiciones de vida dignas.

Conclusiones

Transcurridos quince años desde el fin de una larga guerra civil que cobró cientos de miles de vidas y dejó más de cuatro millones de desplazados internos y obligó a otros tantos a buscar refugio en países vecinos, mientras que Angola se beneficia de una fructífera explotación de sus recursos naturales y una creciente influencia política en los escenarios regionales e internacionales y a pesar de la reciente adopción de reformas legales e institucionales para garantizar el respeto de los derechos y libertades fundamentales, todavía no se han abordado múltiples desafíos en materia de derechos humanos para sentar las bases de la democracia y el Estado de derecho en el país. En un contexto sociopolítico todavía marcado por la prevalencia de la pobreza generalizada, la corrupción endémica y la marginación de la oposición al régimen, los defensores de los derechos humanos y activistas angolanos se enfrentan a diversos obstáculos que les impiden supervisar, documentar y denunciar los abusos perpetrados por el Estado de forma satisfactoria.

En este trabajo nos propusimos dar cuenta de cómo el marco jurídico e institucional y las formas de ejercicio del poder político en Angola se constituyen en trabas que limitan la capacidad de acción de los defensores de derechos humanos. Sostuvimos que el Estado, como en tiempos de la guerra civil, sigue asumiendo un perfil autoritario y autocrático, basado en un poder despótico concentrado en el presidente Dos Santos, y con una clara identificación Estado-MPLA. Señalamos que esta particularidad, aunada a un marco jurídico e institucional ambiguo, es la que da cuerpo a una democracia “distorsionada” en la que los activistas son sometidos a una feroz persecución judicial y a la brutal represión de parte del Estado y sus fuerzas de seguridad. Entendemos que la impunidad de que gozan los responsables de estos actos de hostigamiento e intimidación contribuye a la situación de vulnerabilidad en la que viven los defensores de derechos humanos en la actualidad.

Bibliografía

- Aristizabal, L., Baleta, E., De la Rosa, D., Patiño, J., Velasquez, H. y Zavodnikova, N.** La incierta paz en Angola. Disponible en https://www.academia.edu/10512625/La_Incierta_Paz_en_Angola
- Becerra, M. J.(UNC).** (2007). El largo proceso de paz angoleño. *XI Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia*. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Escuela de Cultura de Paz- Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos yIntermónOxfam** (2003). Angola: construyendo la paz. Retos y perspectivas tras un año de la firma de los Acuerdos.
- Fernández de la Fuente, N.** (2016). Angola: de tres décadas de guerra a constructora de la paz. *Instituto Español de Estudios Estratégicos, Documento Opinión*.
- Marques, R.** (2003). Las raíces de la violencia en África: el caso de Angola. *Nova África*, N° 13, págs. 43-60.
- Marques, R.** (2011) *Diamantes de Sangue. Corrupção e Tortura em Angola*. Lisboa: Edições tinta -da -china.
- Mateos, O.** (2005). Angola: el complejo camino hacia la paz. *Nova África*, N° 16. Págs. 49-64.
- Pérez de Armiño, K.** (2008) Economía de la guerra y mal-gobierno como condicionantes de los procesos de rehabilitación. El caso de Angola. *Universitat Internacional de la Pau. Recull de ponències*, N° 22.
- Pérez de Armiño, K.** (2012). “Avaricia” y “agravios” en las guerras de Angola: su persistencia como obstáculo al proceso de rehabilitación. En *construcción de la paz, seguridad y desarrollo. Visiones, políticas y actores*. Madrid: editorial Complutense. (págs. 177-200).

Fuentes

- Amnistía Internacional: <https://www.amnesty.org/es/>
- Entrevista “A”, realizada el 26 de Agosto de 2016 en Santa Fe por José Larker y Gonzalo Cáceres Taleb.
- Entrevista “B”, realizada el 16 de Septiembre de 2016 en Santa Fe por José Larker y Gonzalo Cáceres Taleb.
- Human Rights Watch: <https://www.hrw.org/es>

Movimiento Mundial de los Derechos Humanos: <https://www.fidh.org/es/>

Documentos

Principio del formulario

Angola: ficha país. Consultada en

http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/ANGOLA_FICHA%20PAIS.pdf

Código Penal Portugués (1886). Consultado

en: <http://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/1274.pdf>

Constitución de Angola. Consultada en:

<http://www.comissaoconstitucional.ao/pdfs/constituicao-da-republica-de-angola-versao-espanhol.pdf>

Discurso de José Eduardo dos Santos, en su investidura como presidente de la Republica de Angola, 2012. Consultado en: Final del formula-

rio http://angolaembassy.org.il/documents/Speech_Investiture_Ceremony.pdf

MPLA- Programa de Gobierno, 2012-2017. Consultado en:

<http://www.mpla.ao/imagem/ProGovMPLA.pdf>

MPLA-Manifiesto Electoral. Consultado en: <http://www.mpla.ao/imagem/Manifestom.pdf>

América latina: problemáticas sociohistóricas y políticas (período colonial hasta la actualidad)

Coordinación: Silvina Vecari, Mariana Alberto, Enzo Vicentin y Hugo Ramos

La mesa tuvo por objetivo desarrollar la comunicación, actualizar el estado de la cuestión, profundizar las investigaciones e impulsar los debates en torno a América Latina como objeto de estudio desde el período colonial hasta la actualidad. En este sentido, concebimos la posición de pensar, comprender y explicar América Latina como una realidad compuesta de muchas diversidades. Consideramos que esas diversidades deben ser, justamente, explicadas a partir de grandes problemas que las engloben, devolviendo la diversidad a la unidad. Dado la concurrencia de procesos comunes en diversidades regionales, no hay dudas de que el desafío es pensar América Latina como una unidad de problemas.

En esta línea, la propuesta de la mesa fue reunir trabajos que se enfocaran en el estudio de América Latina como objeto de conocimiento (sea a partir de estudios de caso, mediante el método comparativo o desde otras propuestas metodológicas), que abordasen los temas como parte de procesos de mediana y larga duración y que lo hicieran desde perspectivas que pusieran en diálogo disciplinas y/o la articulación de diversas dimensiones de análisis (política, cultural, económica y social).

La Mesa se articuló en torno a cuatro grandes ejes definidos temporalmente a los fines de facilitar la agrupación de las contribuciones recibidas: a) período colonial; b) Siglo XIX y 1ra mitad del Siglo XX, c) 2da Mitad del Siglo XX y; d) problemáticas latinoamericanas actuales. Decidimos respetar esta distribución para la publicación de los trabajos a los fines de facilitar una lectura diacrónica de los procesos históricos regionales, lo que no implica, claro está, negar la posibilidad de establecer relaciones sincrónicas entre los trabajos recibidos. En este sentido, cada subjeje brinda diversas posibilidades, de acuerdo a las temáticas trabajadas, de por sí muy diversas, y a las perspectivas teóricas y metodológicas empleadas por sus autores. A continuación, desarrollamos esquemáticamente cada subjeje, a los fines de brindar al lector un breve resumen de lo que se aborda en cada uno de ellos:

a) Período colonial: este subjejeabarcó temas de investigación de problemas específicos del período colonial, así como nuevas posiciones teórica-metodológicas para analizar el mismo. Se procuró una instancia de socialización de avances de investigaciones en curso, que plantearon como rasgo común el abordaje desde una perspectiva de historia regional. El trabajo recibido para publicación propone anali-

zar la implementación de políticas borbónicas en la diócesis de Trujillo, desde un enfoque microanalítico.

b) Siglo XIX y primera mitad del Siglo XX: sabemos que a partir de la disolución del nexo colonial América Latina atravesó un complejo proceso dialéctico de continuidades y rupturas societales que abrieron para la región, un abanico de posibilidades expresadas en proyectos de órdenes alternativos largamente enfrentados y cuya resolución implicó, frecuentemente, la apelación a diferentes formas de violencia. Esas confrontaciones se produjeron, en los distintos casos nacionales, en un contexto que articuló procesos de transición al capitalismo periférico, la estructuración de la sociedad de clases y el fundamental papel de formación de los Estados. En este marco, este subejeto estuvo orientado a promover un espacio de reflexión y debate en torno a estos complejos procesos y a los actores sociales intervinientes, promoviendo líneas de continuidad y de rupturas con procesos históricos anteriores. Enmarcados en esta perspectiva los trabajos recibidos se focalizaron en dos aspectos: por un lado abordar la transición desde la historia regional a partir del análisis de un caso vinculado al proceso migratorio y, por otro, contribuir al debate respecto de la forma en que complejos procesos como la construcción estatal y al configuración territorial se van entramando en la sociedades latinoamericanas.

c) Segunda Mitad del Siglo XX: Este subejeto se orientó al análisis del período que se abrió a partir de los años 50, invitando a una continua profundización y reactualización de saberes vinculados con los procesos económicos, políticos y sociales regionales. Las contribuciones recibidas se centraron en la primera de estas dimensiones, abordando en profundidad, en un caso, un aspecto esencial del proceso ISI como lo son las inversiones extranjeras en países seleccionados de la región; en el segundo trabajo, en tanto, se abordaron aspectos ligados al marco de las ideas económicas, en particular de Raul Prebisch, que motorizaron y a la vez legitimaron el proceso de industrialización centrando la mirada en la conceptualización y el rol otorgado al Estado.

d) Problemáticas latinoamericanas actuales: los procesos políticos, económicos y sociales que experimentan actualmente los países latinoamericanos ameritan la apertura de espacios de discusión y reflexión compartida, que permitan debatir en torno a líneas de continuidad y de ruptura con anteriores procesos históricos. Este fue el objetivo principal de este subejeto. En términos de actores, nos referimos específicamente al estudio de los nuevos movimientos sociales, los partidos políticos (nuevas izquierdas y nuevas derechas), los sindicatos y/u otras formas de organización social y política. Asimismo, dentro de este campo incluimos trabajos vinculados a las discusiones en torno al rol de los estados latinoamericanos en el marco de

la globalización, los procesos de integración regional, la injerencia de los organismos internacionales de crédito y el papel de Estados Unidos en la región, entre otros aspectos. Entre las contribuciones recibidas, se destacan los análisis sobre el caso boliviano bajo el gobierno del MAS; la situación del MERCOSUR a partir de cambios políticos recientes y los avances en términos de legislación socio-laboral en los países integrantes de dicho proceso de integración.

En suma, una diversidad de contribuciones que no hacen más que recordarnos la diversidad, pero a la vez la concurrencia de procesos entre los países de la región, que confirman su pertenencia a un área geográfica-histórico-cultural.

Construcción estatal y configuración espacio-territorial durante el siglo XIX en América Latina: Un entramado complejo

MARIANA ALBERTO

mariana.b.alberto@gmail.com

CARINA GILETTA

carinagiletti@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Presentar la cuestión del Estado como problema lo sitúa en la doble perspectiva del entramado de los análisis histórico-concreto y lógico-teórico, reconociendo de esta forma tanto las complejidades inherentes a la formación del Estado, como la “especificidad” que dicho proceso adquiere en las sociedades latinoamericanas.

Sin desconocer que esta perspectiva implica tener en cuenta múltiples aristas, este trabajo pretende focalizar su análisis en un aspecto particular del proceso de formación estatal, aspecto, este sí, escasamente trabajado: el de la centralización mediante la articulación con los poderes locales y/o regionales.

Palabras claves: estado / territorio / poderes regionales

“La generalización de la forma nacional-estatal como forma de expresión de una nueva existencia colectiva no contó en la mayor parte de la América luso-hispana con factores coadyuvantes. Se produjo sin duda una transferencia de formas políticas vertiéndolas en instituciones y prácticas burguesas, pero El Príncipe, aquí, surge condicionado en su voluntad soberana”
Edelberto Torres Rivas *“Estado y Nación en la historia Latinoamericana”, 1981, pág 86*

A modo de presentación

Preocuparse por la conflictiva construcción del orden en América Latina a lo largo de siglo XIX, implica, entre otras cuestiones, tan inevitable como obviamente, abordar el también conflictivo proceso de construcción estatal, toda vez que el orden se institucionaliza bajo la forma de Estado. Así, tanto ese doble proceso -que lo diferenciamos analíticamente, pues históricamente es uno- cuanto el período en el que se desplegó, nos da la oportunidad de desentrañar las claves explicativas de la centralización del poder en América Latina, analizando las formas específicas, particulares, que produjo tal proceso de distribución del poder político.

Los trabajos publicados sobre el proceso de formación de los Estados en la América Latina poscolonial no son escasos, y las interpretaciones son sumamente variadas, cuando no contrapuestas. Sin embargo, más allá de esta situación, nos encontramos frente a un problema todavía abierto a la investigación y al debate, particularmente si presentamos la cuestión del orden estatal (y el Estado) como problema susceptible de ser explicado, no meramente descripto.

Presentar la cuestión del Estado como problema lo sitúa en la doble perspectiva del entramado de los análisis histórico-concreto y lógico-teórico, reconociendo de esta forma tanto las complejidades inherentes a la formación del Estado, como la “especificidad” que dicho proceso adquiere en las sociedades latinoamericanas.

Sin desconocer que esta perspectiva implica tener en cuenta múltiples aristas, este trabajo pretende focalizar su análisis en un aspecto particular del proceso de formación estatal, aspecto, este sí, escasamente trabajado: el de la centralización mediante la articulación con los poderes locales y/o regionales.

Para ello, un buen punto de partida es poner en diálogo dos textos con miradas diferentes, pero no excluyentes: “Estado y configuración espacial en el período de la organización nacional”, de Pedro Pírez (1978), y “Estado y región en América Lati-

na”, de Bryan Roberts (1980). Si bien ambos fueron escritos hace bastante tiempo, todavía resultan pertinentes a la hora de pensar las formas de vinculación y articulación entre la cuestión estatal y la cuestión regional. La conflictiva relación entre ambas cuestiones es compleja, pues comprende a la totalidad de las manifestaciones societales: económicas, sociales, políticas, étnicas, culturales, militares... La más conocida de ellas fue el enfrentamiento entre centralistas y federales, siempre cargado de violencia, incluso hasta el grado máximo, el de la guerra civil.

En la coyuntura actual se asiste a una crisis del Estado bajo la forma nacional (Estado nación), tal como se lo conoció históricamente. Se discute, como apunta Fernando López-Alves (2003), si esa forma estatal “está hundiéndose en el mar de la globalización” o si “está renaciendo como una entidad diferente a lo que ha sido hasta ahora”. Pero como él mismo señala, si es lo primero, “las condiciones de este naufragio se entienden mejor sabiendo cómo se construyó el barco”; si es lo segundo, “una mirada al proceso de gestación nos dará pistas en cuanto a qué tipo de estado nos espera en el futuro próximo.” En cualquiera de las dos posibilidades, de lo que se trata es de rescatar la temporalidad, la historicidad de los procesos.

La historicidad de los procesos

Una pregunta clave que podemos formularnos para rescatar la historicidad de los procesos es aquella que formulara Edelberto Torres Rivas (1981) en un trabajo sobre el Estado y la nación en la historia latinoamericana que, por cierto, vale de pasola aclaración: aunque su formulación es de vieja data, no ha sido respondida de forma acabada dando cuenta de la complejidad de los procesos que este interrogante contempla. Así, nuestro autor cuando empieza a reflexionar sobre la cuestión del estado (y la nación) en las sociedades latinoamericanas se pregunta: “¿El capitalismo, al extenderse a otras áreas, tiende a imponer sus formas políticas?” (T. Rivas, 1981: 85). Cualquiera sea el tipo de respuesta que se intente, ninguna puede dejar de tomar en cuenta que, en todo caso son más *reproducibles* estas últimas que la implantación de fuerzas productivas y la creación de relaciones sociales de producción que le correspondan plenamente.

En este sentido, y parafraseando a Torres Rivas, el problema de las sociedades latinoamericanas es saber si el hecho político de la independencia constituye (o no) el punto de partida para nuevas formas de dominación de clase y si, la expansión del capitalismo en América Latina se realizó a través de nuevas formas políticas (o

no), cuyos contenidos de clase no siempre correspondieron a los proyectos nacionales.

Sabemos, sin lugar a dudas, que la transformación del capitalismo, durante el siglo XIX en un sistema mundial implicó, entre otros componentes, la posibilidad de creación de Estados-Nacionales en América Latina. Esta cuestión es clave, pues la contradicción de un Estado nacional soberano en el marco de una economía internacional que lo constriñe, sitúa el problema de las sociedades latinoamericanas como sociedades que se definen, desde el inicio, por su carácter *dependiente*. Y es precisamente esta condición, estructuralmente constitutiva, la que especifica las funciones y el desarrollo de la cuestión, no solo del orden estatal sino también de las clases sociales, en la historia de la región.

En otros términos no debe ser, la constitución *original* del estado nacional nuestro asunto primordial, sino los meandros (para utilizar una metáfora geográfica) a través de los cuales, una vez disuelto el vínculo colonial se abren perspectivas para que las respectivas sociedades independientes se conviertan en sendos Estados nacionales.

En este punto permítaseme una breve digresión pero que resulta clave para abordar esta problemática pues está vinculada con el problema de la traductibilidad de las categorías para explicar diversos procesos históricos. Aquí las palabras de Torres Rivas son claras: “En esta perspectiva la experiencia europea es distinta pero no ajena. La nación (y el estado) tiene(n) formas apropiadas para empezar a constituirse y a funcionar, y el ejemplo occidental sólo ilustra acerca de una experiencia original y por ello irreplicable. Evitemos así el vicio inexcusable de hablar de una malformación nacional, o el pecado de soberbia de insistir en una absoluta originalidad del fenómeno.” (T. Rivas, 1981: 87). En consonancia con lo planteado por el autor, nuestra pretensión es echar luz sobre estos procesos apelando a la distinción metodológica entre lógicas de constitución (en los casos latinoamericanos) similares y lógicas de historización diferentes. En otros términos, un juego dialéctico donde la historización de lo socio-político y lo socio económico, tienen una dinámica propia y distintiva: la combinación de los factores y/o de los sujetos sociales de manera diferente, puede producir también resultados diferentes.

En esta línea de análisis, a partir de la ruptura del nexo colonial, se abre un abanico de posibilidades expresadas en proyectos de orden alternativos, duramente enfrentados y resueltos mediante la frecuente apelación a la violencia. Esas violentas confrontaciones se producen en un contexto que articula: proceso de acumulación originaria del capitalismo latinoamericano (a la postre, dependiente), la estructuración de la sociedad de clases y el fundamental papel de formación de los

Estados. Y es en ese contexto precisamente donde el espacio territorial se configura y se organiza de manera diversa combinando tanto las influencias y necesidades del capital internacional como el grado de desarrollo interior alcanzado y, particularmente, por la calidad de las fuerzas sociales locales que llevan adelante esa tarea. He aquí, uno de los ejes centrales planteados para este trabajo.

Entonces, la construcción del estado se planteó tanto como una coyuntura para reestructurar la economía (básicamente como economía de exportación) como para reordenar el ejercicio del poder hacia el interior, o para ser más precisos, como un modo distinto de organizar el orden interno de la sociedad: “Este proceso estuvo marcado por suerte diversa, dependiendo de cómo las fuerzas sociales hasta finales del siglo XIX, lograron definir el control de los procesos productivos y el ejercicio del poder político que, antes o después de ese control, asegurara su continuidad.” (T.Rivas, 1981:92).

En suma, en el transcurso de unos cien años, América Latina atravesó un complejo proceso dialéctico de continuidades y rupturas societales, que nos remiten a la conflictiva construcción del orden institucionalizado bajo la forma de un orden estatal particular. Reconociendo tanto las complejidades inherentes a la formación del estado como la “especificidad” que dicho proceso adquiere en las sociedades latinoamericanas, nos parece de suma utilidad focalizar el análisis en un aspecto clave: el de la centralización mediante la articulación con los poderes locales y/o regionales observando cómo se van “entramando” construcción estatal, configuración territorial y sujetos sociales en el ejercicio y la distribución del poder político.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, entre las múltiples opciones posibles para abordar dicho proceso de larga duración, hemos seleccionado como punto de partida analizarlo articulando dos proposiciones complementarias: una, la de Pedro Pírez en “Estado y configuración espacial en el período de la organización nacional” y la otra, la de Bryan Roberts en “Estado y región en América Latina. Ambas propuestas todavía resultan pertinentes a la hora de pensar las formas de vinculación entre la cuestión estatal y la cuestión regional, posibilitando una mayor capacidad explicativa en la reinterpretación de procesos históricos propios de las sociedades latinoamericanas.

La reinterpretación de los procesos

La cuestión de la formación del Estado y su naturaleza en América Latina se ha vuelto familiar en años recientes. Sin embargo los estudios y los enfoques han ten-

dido a privilegiar los conflictos entre niveles de gobierno, marginando una dimensión del conflicto interprovincial como conflicto interregional. Nuestra intención es rescatar a partir de los trabajos de Pedro Pirez y Bryan Roberts esta perspectiva del conflicto regional para analizar los orígenes del orden estatal y así explicar las relaciones institucionales de poder que, como afirman Gibson y Faletti (2007) emergieron desde las calderas de las disputas interprovinciales decimonónicas.

En su trabajo “Estado y configuración espacial en el período de la organización nacional”, Pedro Pirez parte de una hipótesis muy clara: “Cada sociedad está constituida por un conjunto de diversos tipos de relaciones que configuran el territorio sobre el que se asienta y que determinan formas espaciales particulares” (Pirez, 1978: 977). En este sentido, si bien el punto de partida es natural, la clave explicativa son las relaciones sociales que se establecen sobre un territorio, cuya combinación produce una configuración espacial determinada. En sus propias palabras: “el objeto de estudio siempre es una formación social específica, es decir relaciones sociales en un territorio determinado” (Pirez, 1978: 977). Consecuentemente cuando pensamos en estos términos, siempre debemos pensar en términos de sociedades concretas. En nuestro caso al abordar temas que vinculan la conformación del Estado con la configuración espacial en América Latina, sabemos que tratamos con sociedades capitalistas dependientes o periféricas, lo que le da al análisis del proceso una impronta compleja pero también lo reviste una originalidad que resulta necesario contemplar.

Como síntesis inicial, parafraseando al autor, podemos decir que las relaciones fundamentales en una sociedad capitalista son las de acumulación-dominación (aquí también debemos incluir las relaciones de explotación aunque no las menciona) y siendo que la configuración espacial depende básicamente del desarrollo del proceso de acumulación del capital en un territorio determinado, el Estado cumple en este proceso una función estructural: asegurar la reproducción del modo de producción predominante manteniendo la cohesión del conjunto de la sociedad.

Ahora bien, no debemos olvidar que el Estado actúa políticamente es decir, actualiza coyunturalmente su función estructural de acuerdo a la correlación de fuerzas que exista en las relaciones políticas de las clases o de las facciones de clase, constituyendo, entonces, una instancia autónoma de dominación articulada al proceso de acumulación. Aspecto clave a tener en cuenta en las sociedades latinoamericanas del siglo XIX donde el Estado, a diferencia de Europa Occidental, no fue una explícita condensación de la conflictividad de clases sino más bien un decisivo constructor de la sociedad (Ansaldi y Giordano, 2012: 56)

Siguiendo la perspectiva del autor dos son, entonces los elementos fundamentales para el estudio del estado capitalista: el proceso de acumulación y las relaciones de dominación. Ambos, en América Latina, revisten un carácter peculiar. El primero, porque no tiene un carácter autónomo, más bien, estamos frente a “complejas unidades de acumulación” cuyo origen está en la expansión de otra formación social (de ahí el ya mencionado carácter dependiente); y el segundo porque para el ejercicio de esa tarea las sociedades carecen de la existencia de una clase homogénea y fuerte como la burguesía para el caso europeo que pueda llevarla a cabo.

En otros términos, las sociedades latinoamericanas que luego de la independencia política comenzaron a sentar las bases de un desarrollo capitalista local, se caracterizaron por dos aspectos: por un lado, un doble proceso de acumulación : la integración en el proceso del capitalismo mundial en su fase imperialista y la generación de un centro local de acumulación capitalista; por otro lado una fuerte heterogeneidad social de los grupos propietarios, plasmada en un conjunto muy diverso de facciones y grupos sociales débiles estructuralmente, pues ninguno logra constituir una clase, capaz de imponer, como generales, sus propios intereses particulares. Situación que favorece que sea el Estado quien finalmente realice esa tarea.

En la línea de análisis propuesta por Pirez, esta situación supone fuertes restricciones a las formaciones sociales resultantes. En sus propias palabras. “En consecuencia, se constituye una fracción dominante poco poderosa ‘civilmente’, que no tiene posibilidades de garantizar al conjunto de fracciones propietarias ni a la sociedad en su conjunto un proyecto que, al mismo tiempo que desarrolle sus intereses, sea de alguna manera ‘universal’. Al no establecerse un sistema civil de dominación que asegure el cumplimiento de un proyecto hegemónico, éste debe ser impuesto por el estado.” (Pirez, 1981:980).

En suma, el estado es para las sociedades latinoamericanas del siglo XIX, el elemento clave en la formación de los procesos de acumulación y dominación locales, que se presentan de manera muy estrecha y con una influencia recíproca: “por una parte, el Estado debe dominar para hacer posible la acumulación pero también debe permitir y promover la acumulación capitalista a fin de fortalecer la dominación por medio del afianzamiento de la/s clase/s dominante/s”. (Pirez, 1981: 981)

Así, durante los años posteriores a las guerras de la independencia, los principales grupos propietarios se debatieron en luchas y guerras civiles tratando de imponer su proyecto de sociedad. Proyecto impuesto finalmente por el Estado constituyendo la base del ejercicio de la dominación bajo su forma oligárquica.

La disputa principal se produce entre los sectores más dinámicos y modernos en términos económicos que identifican sus intereses con el desarrollo de la pro-

ducción primaria para el mercado externo y aquellos grupos con intereses relacionados al mercado interno, ambos representados en la tensión constante entre centralización y descentralización, y en la articulación o desarticulación entre poder central y los poderes locales o regionales.

Desde mediados del siglo XIX, para Pirez, la articulación de intereses entre las fracciones vinculadas al mercado externo con fracciones marginales del resto de los grupos dominantes vinculados a importantes intereses regionales, fue la condición política indispensable que posibilitó, la creación de un orden político, progresivamente único para todo el territorio. Esto supuso un proyecto en torno al cual fue posible la doble tarea de organizar la dominación (bajo la forma oligárquica), generando una cohesión social que posibilite a su vez, el desarrollo de un sistema productivo de carácter capitalista, basado, obviamente en la formación de un mercado también capitalista de los factores de producción: tierras, capital y trabajo.

Esta situación trae aparejada un par transformaciones, a saber: una reestructuración de la cuestión regional, y una reorganización de las relaciones sociales con claros efectos sobre la configuración espacio – territorial. Analicemos brevemente dichas transformaciones.

Sabemos que la lucha política entre los grupos propietarios está fuertemente influida por la localización regional de dichas fracciones, manifestada tanto en proyectos políticos diferentes como en el enfrentamiento directo entre regiones. Desde mediados del siglo XIX el progresivo dominio de los sectores vinculados a la exportación de bienes primarios implicó también el progresivo predominio de una región sobre el conjunto del país, generando un reordenamiento regional, con la presencia más fuerte de algunas zonas en detrimento de otras.

En suma, podemos afirmar junto con Pirez que la participación del Estado en la constitución de un sistema productivo y su integración internacional, es un momento esencialmente político, basado en relaciones de dominación específicas que explican la peculiar organización de la producción y la configuración espacial consecuente. (Pirez, 1981: 985)

Se estructura así, un sistema regional con espacios interconectados pero con jerarquía entre ellos caracterizado por un patrón de distribución que genera desigualdades regionales que hacen que el resultado de las luchas políticas de las fracciones propietarias devenga en “problema regional”. Con el predominio del proyecto primario exportador se pueden distinguir dos grandes unidades de organización del espacio: el área de producción vinculada al mercado internacional y el área de producción ligada al mercado interno. No debemos hacer una interpretación dualista del proceso, no son dos sistemas productivos aislados, uno orientado a la exporta-

ción y otro al mercado interno: los dos integran un sistema único, si bien basado en el predominio de los sectores terratenientes exportadores pero en alianza y articulación permanente con los sectores de poder locales.

De esta manera, las transformaciones señaladas fueron la base política del reordenamiento espacial: algunas regiones pierden importancia productiva y surgen nuevos tipos de producción vinculados con el modelo de acumulación en desarrollo, produciendo como característica general de la configuración espacial de las formaciones sociales capitalistas de América Latina, las desigualdades regionales entre los sectores productivos dada su distinta vinculación con el sector más dinámico de la acumulación capitalista. Sin embargo también debemos dejar claro que esta peculiar configuración espacial es producto de relaciones sociales concretas entre grupos y fracciones específicas de las formaciones sociales capitalistas periféricas. Nuestro autor lo expresa claramente: “Es un proceso peculiar de acumulación, una cierta estructura social, una dinámica particular de las relaciones de dominación entre las fracciones y clases propietarias que están basadas en el proceso de acumulación en desarrollo y que a la vez lo condicionan políticamente. En el centro, como eje de las contradicciones está el Estado. De allí su importancia en el proceso de organización de las formaciones sociales latinoamericanas y, particularmente en la configuración del espacio.” (Pirez, 1981: 987)

En este punto es necesario prestar atención a otro concepto, el de región, lo que implica articular a nuestro análisis, la propuesta de Bryan Roberts en su trabajo “Estado y Región en América Latina” con una mirada diferente pero muy complementaria que, como decíamos al comienzo, resulta pertinente a la hora de pensar las formas de vinculación entre la cuestión estatal y la cuestión regional, posibilitando una mayor capacidad explicativa en la reinterpretación de procesos históricos propios de las sociedades latinoamericanas.

A partir de reconocer la diversidad de patrones de desarrollo regional y de la articulación región-Estado en América Latina Bryan Roberts comienza a reflexionar sobre las implicaciones y la importancia que tiene esta diversidad para el desarrollo estatal. A esta preocupación, él mismo la formula como interrogante. “¿Cuál es, pues, la relación entre desarrollo estatal y la cuestión regional en América Latina? (Roberts, 1980: 16). Una posible repuesta la podemos hallar para el autor si dilucidamos el problema de la relación existente entre el crecimiento paulatino de los atributos y la capacidad administrativa del estado con el patrón de desarrollo económico en los países latinoamericanos incorporados al capitalismo mundial en

su fase imperialista como sociedades periféricas o dependientes, donde la cuestión regional resulta una clave explicativa que no podemos obviar.

Aldelimitar la categoría de región, obviamente reconoce como su *locus*, el espacio geográfico físico o natural, pero sostiene que ella se construye por actividades económicas similares y/o herencias culturales semejantes, donde el tema del poder y su estructura es central. En sus propias palabras: “Una región y su identidad se forjan mediante las imposiciones de una clase local dominante que busca expandir su propia base material y que ejerce control sobre la administración local para promover sus fines”. (Roberts, 1980: 10).

Esta perspectivatraduce la idea que región es básicamente un concepto heurístico y que por lo tanto no puede utilizarse estáticamente por ejemplo restringiéndolo a sus límites geográficos: “Si acaso región debe referirse a una tendencia histórica, fomentada por los intereses económicos dominantes a nivel local, para que las principales instituciones de un área se vuelvan compatibles entre sí (...) una región, entonces, puede incluir áreas que se hallan geográficamente muy distantes entre sí. (...) puede añadir áreas nuevas, fragmentar y reagrupar las viejas entre otras opciones” (Roberts, 1980: 11) Otorgándole, de esta manera, a la categoría un gran dinamismo que potencia su capacidad explicativa.

En suma, identificando a la región con una comunidad, Roberts, la define como un conjunto de relaciones “horizontales” que constituye el orden social y político en el que se sustenta la actividad económica. El contraste se da, pues, con los encadenamientos verticales que vinculan una localidad a la economía nacional e internacional. Aquí región se opone a Estado, una fuerza centralizadora en la que predominan los encadenamientos verticales (Roberts, 1980: 13).

Esta dinámica expresada, en el proceso histórico del siglo XIX, en la tensión centralización – fragmentación del poder, o en la articulación entre poderes locales y poder central es nodal para explicar el proceso de formación estatal en América Latina, donde los intereses regionales fueron, en primer lugar las base material de la dominación, cristalizada bajo su forma oligárquica (independientemente de las diferentes configuraciones históricas que formulen, en cada caso, los diversos grupos sociales dominantes como resolución de esta tensión centralización- descentralización del poder).

Luego y como un correlato de este proceso, que el autor separa analítica pero no históricamente, Roberts examina los modos diferentes en que las regiones de América Latina han sido formadas por su incorporación a la economía nacional o internacional, concentrándose en el siglo XIX. En esta etapa, las fuerzas a favor de la incorporación se vuelven vigorosas como resultado de la expansión y las trans-

formaciones producidas en las economías europeas centrales. Bajo estas condiciones, los encadenamientos horizontales (regionalización) tenían que predominar sobre los encadenamientos verticales que unían el área a la economía nacional, pero favoreciendo a aquellas regiones y sectores más dinámicos vinculados con la exportación de bienes primarios. Esto sin duda, genera la desarticulación de algunos espacios y la rearticulación de otros, expresadas en diferentes planos de la tensión entre los poderes locales y el poder central.

En consonancia con la línea de análisis propuesta por el autor podemos afirmar que para que tenga lugar una expansión capitalista en América Latina, no sólo tenía que crecer la capacidad del Estado para administrar la economía y manejar sus relaciones externas sino que debía efectuarse un reordenamiento fundamental de esa sociedad, estableciendo las bases de una sociedad capitalista. (Roberts, 1980: 19)

En otros términos, el papel fundamental de los estados en las sociedades latinoamericanas fue, justamente entre otras cuestiones la de asegurar el orden social necesario para la expansión capitalista, a través de la formación de un mercado también capitalista de los factores de producción: tierras, capital y trabajo.

La explicación de esta “especificidad” de la construcción del orden estatal en Latinoamérica reside en la debilidad estructural de las fuerzas o grupos sociales en pugna por constituirse como clase dominante, lo que produce un sobredimensionamiento del papel del Estado no solo como ordenador de lo social sino también como creador o productor de las relaciones sociales.

Entonces y para recapitular, nos volvemos a preguntar junto con el autor: “¿Cuál es, pues, la relación entre desarrollo estatal y la cuestión regional en América Latina? (Roberts, 1980: 16). Las pistas para responder este interrogante debemos explorarlas en la aparente contradicción entre región como un principio de los encadenamientos horizontales y el Estado como una fuerza centralizada en el que predominan los encadenamientos verticales. La razón de considerar a esta contradicción solo como aparente radica en que, como Roberts mismo lo explica: “El carácter especial de una región depende de que las relaciones sociales y económicas no sean las mismas que en otras partes del país. En contraste, con la tendencia del Estado en las sociedades capitalistas a homogeneizar las condiciones sociales y económicas en todo el territorio, los patrones regionales de organización social y económica subvierten la política estatal central, reestructurándola a favor de sus propios intereses”. (Roberts, 1980: 21). En pocas palabras, “Sería un error asumir que, en América Latina el desarrollo del Estado central y la identidad regional son contradicciones inherentes”(Roberts, 1980: 24). Por el contrario, la complejidad del desarrollo del Estado y la variedad de fuerzas sociales a las que responde significa

que es posible una considerable diversidad regional en respuestas a condiciones económicas y sociales que presenta la coyuntura (pasada o presente). Es decir, lógicas de constitución similares, pero lógicas de historización diferentes.

A modo de cierre

Planteamos al comienzo del trabajo que preocuparse por la conflictiva construcción del orden en América Latina a lo largo de siglo XIX, implica abordar el también conflictivo proceso de construcción estatal, presentando la cuestión del estado como un problema susceptible de ser explicado y no meramente descripto. Enmarcados en esa intencionalidad focalizamos el análisis en torno a un aspecto particular: el de la centralización mediante la articulación con los poderes locales y/o regionales. Para ello pusimos en diálogo los textos de Pedro Pirez y de Bryan Roberts como dos opciones pertinentes a la hora de reflexionar sobre la formas de articulación entre la cuestión estatal y la cuestión regional.

En este sentido y a modo de cierre queremos plantear algunos puntos en común hallados a partir del diálogo entablado entre ambas propuestas.

En primer lugar rescatar la vinculación que ambas propuestas traslucen entre ciencia y teoría, pues la producción de conocimiento en las ciencias sociales necesita de categorías que nos permitan problematizar el objeto, y por ende conceptualizar y explicar los procesos superando la mera descripción.

En segundo lugar si bien cada uno lo hace desde su propia perspectiva de análisis, ambos autores apelan a la distinción metodológica entre lógicas de constitución (en los casos latinoamericanos) similares y lógicas de historización diferentes. En otros términos, un juego dialéctico donde la historización de lo socio-político y lo socio económico, tienen una dinámica propia y distintiva: la combinación de los factores y/o de los sujetos sociales de manera diferente, puede producir también resultados diferentes. En este contexto el punto de partida es el mismo, la definición del carácter dependiente o periférico del capitalismo resultante en las sociedades latinoamericanas, aspecto que marca al proceso con una impronta de complejidad y originalidad que ambos autores no solo respetan sino que reconocen como una “especificidad” de las sociedades latinoamericanas.

En tercer lugar realizan un abordaje de la vinculación de la cuestión estatal (poder central) y la cuestión regional (poderes locales) con una mirada que contempla la complejidad de esa interrelación, prestando atención tanto a su estructura como a su dinámica, observando de manera equilibrada los conflictos entre nive-

les de gobierno como conflictos interregionales, donde centralización y descentralización se combinan en algunos casos y momentoso, se tensionan en otros, bajo diversas modalidades históricas.

Por último, pero no un detalle menor, en ambos casos cuando delimitan conceptualmente el contenido de las categorías claves de sus propuestas como ser, por caso, Estado, configuración espacial y región, entre otros, lo hacen privilegiando las relaciones sociales que las componen y estructuran, otorgándoles una riqueza y un gran dinamismo que potencia su capacidad explicativa, a la hora de (re)interpretar los procesos, pues rescatan su temporalidad, es decir, su historicidad.

En síntesis y para finalizar, creemos personalmente que rescatar estos debates, impregnados de explicaciones que contemplan la historicidad de los procesos, resultan un aporte fundamental en la coyuntura actual de nuestras sociedades latinoamericanas donde la discusión sobre el Estado y la construcción del poder político está siempre vigente en un diálogo entre pasado y presente permitiéndonos una mirada probablemente más histórica pero también más crítica. Interpelando, de esta forma, a la historia como ciencia social con preguntas para comprender y explicar el pasado pero desde el presente. Pues sin duda, como acota muy acertadamente Immanuel Wallerstein: “Solo se puede narrar verdaderamente el pasado como **es** y no como era. Ya que recordar el pasado es un acto social del presente hechos por hombres y mujeres del presente y que afecta al sistema social del presente” (Wallerstein, 1979: 15). Consigna, sin duda que los historiadores cuando realizamos nuestra tarea, no deberíamos olvidar y mucho menos, soslayar intencionalmente.

Bibliografía

- Ansaldi, W. y Giordano, V.** (2012): “Presupuestos teóricos metodológicos para el Análisis socio-histórico del proceso de formación de los estados latinoamericanos”, en *Revista Estudios del ISHIR*, Año 2 N° 4, pp. 42-81.
- Ansaldi, W. y Giordano, V.** (2012): América Latina. La construcción del orden, Buenos Aires, Ariel, tomo I.
- Garavaglia, J., Pro Ruiz, J. y Zimmernan, E.** (Ed) (2012): Las fuerzas de la Guerra en la construcción del Estado. América latina, siglo XIX, Prohistoria ediciones, Rosario.
- Gibson, E. y Faletti, T.** (2007): “La Unidad a Palos. Conflicto regional y los orígenes del federalismo argentino”, versión castellana de Carolina Foglia, controlada por los autores, en *Postdata* 12, Agosto, pp. 171-204.

- López Alves, Fernando** (2003): La formación del Estado y la democracia en América Latina, Bogotá, Ed. Norma.
- Pirez, Pedro** (1978): “Estado y configuración espacial en el período de la organización nacional de América Latina”, en *Comercio Exterior* Vol. 28, agosto, México, pp. 977-983.
- Roberts, Bryan** (1980): “Estado y Región América Latina”, versión castellana de Pastora Rodríguez Aviñoá, en *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. 1, N° 14, otoño, México, Colegio de Michoacán, pp. 9-40.
- Torres-Rivas, Edelberto** (1981): “Estado y nación en la Historia latinoamericana” en *Socialismo y participación* n°16, diciembre, Lima, pp. 85 -101.
- Wallerstein, Immanuel** (1979): El moderno sistema mundial I. el mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750, Madrid, Siglo XXI editores.

Migración y religión: el caso de Moisés Ville en la provincia de Santa Fe (1891-1914)

VILMA E BIDET

vbidut@yahoo.com.ar

LILIANA CAPOULAT

lilianacapoulat@gmail.com

BERTA WEXLER

bertajorge@yahoo.com.ar

Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre las Mujeres. Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Resumen

Este trabajo refiere a la problemática de los migrantes de religión judía llegados desde la Rusia zarista a finales del siglo XIX a la provincia de Santa Fe. Consideramos que sus particularidades como las referencias religiosas y la organización de la colonia a cargo de la institución filantrópica Jewish Colonization Association (JCA) dirigida por el Barón de Hirsch, constituyen elementos claves para su estudio.

En esta instancia nuestro objetivo reside en aproximarnos a un caso particular: la Colonia Moisés Ville durante los años 1889 hasta 1914. La dimensión religiosa del mismo ocupó un lugar importante en la integración a la sociedad receptora. Marcó el derrotero de la migración: así la partida desde el imperio ruso como la recepción y la integración productiva y social en el nuevo territorio.

Palabras claves inmigración, religión, integración Jewish Colonization Association, Moisés Ville, Santa Fe, Argentina.

Summary

This work concerns the problems of Jewish migrants arriving from the Czarist Russia at the end of the 19th century to the province of Santa Fé. We believe that their peculiarities as the religious references and the organization of the colony in charge of the philanthropic institu-

tion Jewish Colonization Association (JCA) directed by the Baron A. Hirsch, are key elements for consideration.

In this instance our objective lies in approaching a particular case: the Colonia Moisés Ville during the years 1889 until 1914. The religious in this case occupied an important place in the integration into the host society. It marked the course of migration: as well departure from the Russian Empire such as the reception and the social and productive integration into the new territory.

Keys words: immigration, religión, integration, Jewish Colonization Association, Moisés Ville, Santa Fé, Argentina.

Introducción

“Una vez mi papá me contó que todas las noches antes de dormir pensaba en el pueblo. El pueblo se llama Moisés Ville es el lugar donde mi papá fue feliz.No es que no lo haya sido en otros lugares. Pero Moisés Ville fue una suerte de Tierra Prometida, el lugar al que siempre quiso volver el menos creyente de los judíos”
Laura Cukermian (*)

Una de las líneas de este trabajo se refiere a la problemática y particularidades de los migrantes de religión judía llegados desde la Rusia zarista a finales del siglo XIX. Los fundamentos teóricos-metodológicos de nuestra investigación la insertamos dentro de la historia regional, la que contribuye a una visión más compleja y matizada de los problemas historiográficos. Así revelar y revisar el acervo documental- en este caso las memorias de los/as inmigrantes- permitirá nuevas miradas al problema migratorio. En esta oportunidad utilizaremos entrevistas realizadas por el Centro de Documentación e Información sobre Judaísmo Argentino Marc Turkow , la biografía familiar de Benjamín Wapñarsky, las *Memorias* de Noé Cociovitch¹.

Planteamos el estudio desde otras claves: el microanálisis y el género. Con la primera reducimos la escala de observación y un método que busca una descripción lo más realista posible del comportamiento humano. Así el individuo es un protagonista de su historia y la migración será analizada en el ámbito familiar². Mientras que la segunda clave el género definida como una categoría, que la precisamos como el sexo socialmente construido, donde el poder reside en lo masculino y así estas diferencias se reproducen en todas las esferas de las sociedades a través del tiempo³. En esta instancia nuestro objetivo reside en aproximarnos a este caso: la Colonia Moisés Ville durante los años 1891 hasta 1914 y la relación entre inmigra-

1 CHIARAMONTE, José C (1993) Mercaderes del Litoral, FCE Bs As. Dossier Historia Regional en Revista CESOR Año III n°3 2001 CESOR Facultad Humanidades y Artes UNR. CAMPI, Daniel Historia regional ¿por qué? En FERNÁNDEZ, Sandra-DALLA CORTE, Gabriela (com) (2001) Lugares para la historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los estudios contemporáneos. Editorial de la UNR, Rosario CUESTA BUSTILLO, Josefina (1998). "Memoria e historia. Un estado de la cuestión" en Revista *Ayern* 32, Madrid

2 LEVI, Giovanni (1990) La herencia inmaterial Nerea, Madrid.

(*) Cukermian, Laura. Moisés Ville. Una biografía íntima en <http://eldepartamental/moisés-ville/actualidad/moisés-villeuna-biografía-íntima-5340>

3 Scott, Joan El género una categoría útil para el análisis histórico en CANGIANO, María- Dubois Lindsay (comp) (1993) De mujer a género. Teoría, prácticas feministas en las Ciencias Sociales. CEAL, Buenos Aires LAMAS, Marta (1986) La antropología feminista y la categoría de género en Nueva Antropología n° 30 Vol. VIII México

ción y religión, ya que a través de ésta se aglutinó, organizó y trasladó a los migrantes judíos a la Argentina.

Llegada de los inmigrantes judíos a Santa Fe en 1889

En la Argentina la batalla de Caseros en 1852 provocó la derrota del gobernador y Representante de Relaciones Exteriores de la Confederación Argentina Juan Manuel de Rosas. El vencedor del enfrentamiento militar Justo J. Urquiza invitó al resto de las provincias a un Congreso Constituyente a reunirse en Santa Fe. El grupo dirigente realizó propuestas y decidió una política que coincidía con las ideas de Juan Bautista Alberdi. En su libro *Bases y Puntos de Partida para la Organización Nacional*, había desarrollado propuestas claves para la formulación de la ley fundamental. Entre las decisiones presentadas fue la necesidad de una política de atracción de inmigrantes a los que se les ofrecía facilidades para conformar colonias agrícolas. La consigna “Gobernar es poblar” era una necesidad urgente y así para facilitarla el preámbulo de la Constitución Argentina proclamaba los beneficios de la libertad para todos los hombres del mundo que quisieran habitar este suelo. Esta propuesta se completaba con el diagnóstico presentado por Domingo F. Sarmiento quien sostenía que el mal del país era la extensión y la solución radicaba en establecer colonos en núcleos estables conformando pueblos.

Mientras que Santa Fe fue desde los años 10 del siglo XIX, un campo de batalla por su autonomía, se mantuvo como escenario de enfrentamientos de las fuerzas armadas de la Confederación y Buenos Aires hasta 1862, momento de la unificación nacional. A partir de finales de 1850, esta provincia comenzó un proceso de colonización con la fundación de la colonia Esperanza (1856). Los inmigrantes judíos llegaron Santa Fe en 1889, en este momento gobernaba el doctor José Gálvez quien fue propulsor de la radicación de personas desplazados de los países centrales, la construcción de líneas férreas y la fundación de pueblos. El fin de su mandato en 1889/1890 coincidió con la “crisis del progreso” que trajo el encarecimiento del crédito, de las tasas de interés, el cierre de las importaciones, el desempleo y las protestas de los trabajadores. Pero los siguientes gobiernos de esta provincia continuaron con una política de expansión de la colonización de tierras⁴.

4 GIANELLO, Leoncio (1978) *Historia de Santa Fe* Editorial Plus ultra Bs As. BONAUDO, Marta S *La organización productiva y política del territorio provincial (1853-1912)* en BONAUDO, Marta(directora)(1999) *Liberalismo, Estado y orden burgués(1853-1880)* Nueva Historia Argentina, Tomo IV, Buenos Aires,. LOBATO, Mirta Zaida-directora- (2000)*El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)* Nueva Historia Argentina Tomo V, Sudamericana, Buenos Aires

Moisés Ville recibió varios contingentes de inmigrantes entre 1891 y 1901. En 1895 vivían 81 familias y hacia 1899 habían aumentado levemente llegando a 90 familias. El incremento se produjo en 1900 hasta llegar a 130 familias, un año más tarde eran 201, en 1902 creció a 251, durante 1903 contaba con 274, en 1904 tenía 312 y en 1905 sumaban 354. Hubo un pequeño descenso en 1906 y aumentó un año después a 356 familias. Durante el curso de ocho años el número de colonos se cuadruplicó. Durante 1900/1 Noé Cociovitch trajo varios grupos desde Rusia, luego llegaron aquellos que abandonaron su tierra durante y después de la guerra ruso-japonesa a los que se sumaron migrantes que se escaparon de la ola de pogroms en 1905. En el pueblo de Moisés Ville vivían artesanos, comerciantes, profesionales, maestros empleados de la JCA. Era un pueblo importante con una estación ferroviaria y un movimiento comercial de cereales y alfalfa, así se fundó una cooperativa La Mutua Agrícola. Para 1908 luego de conflictos con la administración quedaron 315 familias. Pero la llegada de nuevos pobladores no se detuvo en 1909 había 401. Desde 1909 a 1913 su número alcanzó a 452 familias, pero este número decayó hacia 1914 con 420⁵.

El significado de la religiosidad en el proceso inmigratorio

El rol de la religión en los procesos inmigratorios fue analizado de forma limitada. Las explicaciones se focalizaron en las motivaciones económicas, pero quedaron relegadas las causas por las persecuciones étnicas y las políticas. Señalamos que los recursos espirituales de la religión fortalecen cuando se toma la decisión de emigrar, aumentando la capacidad de resistir frente a la adversidad a lo que son expuestos los grupos de personas y permiten adaptarse a la sociedad de recepción.⁶ La llegada de la comunidad ruso judía a la Argentina fue un proceso en el cual la religión desarrolló un papel importante. El desplazamiento de los grupos humanos pueden dividirse en seis fases: la decisión, la preparación del viaje, el viaje, la llegada y la instalación.

5 SENKMAN, Leonardo (1984) Gente y Sociedad La colonización judía Historia Testimonial Argentina 27, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires pp 62-66

6 AMBRASINI, Mauricio (2008) Participación religiosa e integración de los inmigrantes en Migraciones 23 pp 11-44- HAGAN, Jacqueline- EBAUGHE, Helen R Calling upon the Sacred: Migrants use of Religion in the migrant process. Published by The Center for migration studies of Nueva York , <http://www.jstor.org/stable/30037789>

La decisión de emigrar

Como sabemos emigrar es una decisión adoptada dentro de la familia porque es una estrategia que se supone será una mejoría a la situación existente. Además cuando se analizan los factores de atracción o de expulsión, no son exclusivamente los aspectos económicos – aunque son cruciales- pero tenemos que añadir otros aspectos como los factores sociales, políticos, culturales o sea una gama de elementos interactuando en cada proceso migratorio.

En la sociedad argentina sus dirigentes políticos e intelectuales estaban convencidos de no subrayar las diferencias étnicas y religiosas pues las remitían a la esfera de las decisiones privadas. Consideraban que los procesos de secularización influían para borrar la relevancia de la dimensión religiosa de la vida social y personal.

El motivo que los impulsó a migrar desde el Imperio Ruso a estas lejanas tierras fueron las persecuciones ocurridas en la Zona de Residencia. Se llamaba así a un espacio asignado por los zares para que vivieran las personas de religión judía. Durante los años 1881-1883 se produjeron ataques violentos llamados progroms. Estaban a cargo de cosacos y civiles que avanzaban destruyendo la vida y los bienes de los judíos residentes. Con el tiempo fueron cada vez más violentos y les resultaba difícil la permanencia en este territorio. La presión se acentuaba obligándolos a irse o convertirse, se prohibía la radicación en las aldeas, dedicarse a las actividades liberales y a la agricultura. Así la idea de migrar se presentaba como una alternativa y una necesidad para sobrevivir⁷.

Para ello algunos jefes de familias viajaron a Francia para pedir ayuda a la Alliance Israélite Universelle con el respaldo del gran rabino de París. Allí se pusieron en contacto con la Agencia de Emigración y Colonización para la República Argentina. Después de varias jornadas de negociaciones llegaron a un acuerdo. La alternativa fue la Argentina, ya que su legislación poseía leyes favorables a la libertad de cultos y tenía vastas extensiones de tierra en una zona de clima benigno. Aunque para los interesados era una tierra lejana, desconocida, en la búsqueda de informaciones categorizaron a la Argentina como: todo allí en esas tierras lejanas era al revés...el calor viene del norte y el frío del sur. El grupo de pioneros judíos... buscaban noticias de este país querían saber cómo era esa tierra, sus características físicas, su clima y su nivel cultural⁸

7 AVNI, Hain (1983). Argentina y la historia de la inmigración judía 1810-1850, Sudamericana Magnes Universidad Hebrea de Jerusalén y AMIA (Comunidad de Buenos Aires)

8 COCIOVITCH Noé (1987) Génesis de Moisés Ville, Editorial Mila, Buenos Aires pp 40.-41

Los preparativos para la partida hacia América del Sur

La decisión fue adoptada a causa de las persecuciones durante el reinado del zar Alejandro III. Disponer lo necesario para el viaje llevó varios meses y como recuerda Noé Cociovicht recibió la orden de organizar sus equipajes para el viaje y partir hacia la Argentina con un grupo desde el sur de Rusia, de Odesa. La necesidad de migrar tuvo como causa la confesión religiosa, además de sufrir los progroms, tenían vedado otros derechos como disminución de los cupos para estudiar en los niveles secundarios, universitarios de instrucción y una obligación que debían cumplir los jóvenes durante varios años: el servicio militar en Siberia. La despedida de los que partían fue con consignas que ponían el eje en su calidad de pioneros de esta empresa, por lo que eran representantes de todos los judíos, quienes esperaban que el establecimiento fuera exitoso para seguir sus pasos y tendrían que mostrar al mundo un bello rostro, como gente civilizada, que mereció ser escogida para esta misión...⁹

El traslado desde Odesa a Génova duró quince días, como era un barco carguero fue realizando escalas en distintos puertos y casi siempre fueron recibidos por judíos residentes para desearles éxitos: ... para ellos no éramos sólo judíos emigrantes de todos los días, sino enviados de la casa de Israel hermanos con una misión judía mundial, que con nuestro trabajo prestigiaríamos al pueblo judío en su totalidad...¹⁰. La comprensión de la necesidad de partir desde su tierra natal tiene como origen en las persecuciones por la fe que profesaban, también había un rol presente de los rabinos en todo el proceso, sea en el plano de acompañamiento espiritual sea sobre cuestiones operativas. En todo el trayecto se proveyeron de comida cocida en un caldero casher, también de todo lo necesario para orar y organizar una sinagoga donde se conmemoraban los días religiosos y para la lectura de la Torá¹¹

Como vimos en la etapa preparatoria fueron claves las palabras de apoyo y los consejos del rabino, además cuando tuvieron algún contratiempo en el trayecto intervinieron los religiosos locales en busca de soluciones a los problemas que aparecían durante el traslado (enfermedades, muertes y falta de alimentos casher)

9 COCIOVITCH, Noé Génesis de Moisés Ville, Editorial Mila, Buenos Aires, 1987 p p 72- 73

10 COCIOVITCH, Noé op cit p76

11 COCIOVITCH, Noé op cit p 71-80

La llegada a la tierra prometida

En agosto de 1888 llegaron a la Argentina pioneros que provenían de zonas rurales de Rusia y sin ayuda se instalaron en lo que se llamó la Antigua Monigotes. Uno de los descendientes recordaba que: Lo vital para mi padre era rumbar hacia el campo; sentía pesar sobre si el reproche secular de que el hebreo no servía más que para ser comerciante.¹² Se sumaron varias familias y trabajaron la tierra en la colonia Monigotes, la Vieja, que se supone la conformaron unas 40 familias que por diversas calamidades abandonaron las tierras hacia 1895¹³. En agosto de 1889 arribó al puerto de Buenos Aires el vapor Weser con 824 inmigrantes rusos de religión judía, luego de cinco semanas de navegación. Eran varones, mujeres y niños y niñas que querían habitar el territorio argentino, de acuerdo a la propuesta del Preámbulo de la Constitución Nacional de 1853 y la Ley 817 de Colonización redactada durante el gobierno del presidente Nicolás Avellaneda en 1876.

Los primeros migrantes llegaron a Santa Fe y se radicaron en tierras cuyo propietario era el abogado Pedro Palacios, en las cercanías del actual Monigotes. La mala situación de estas personas llevó al médico Wilhelm Loewentahl presentar el problema ante las autoridades nacionales y provinciales, por lo que a su regreso a Francia logró interesar al Barón Maurice de Hirsch para que protegiera a los migrantes judíos; así nació en 1891 la Jewish Colonization Association. Esta organización permitió el asentamiento a través de la compra de tierras en varias provincias argentinas, Santa Fe, Buenos Aires, Santiago del Estero, Entre Ríos, La Pampa, Río Negro, estableciendo administraciones con empleados de la institución filantrópica quienes dirigieron el proceso colonizador en cada lugar donde se establecían las colonias y los pueblos.

La JCA fue una institución filantrópica creada por el benefactor el Barón de Hirsch, cuyo objetivo fue el fortalecimiento a los migrantes con recursos materiales bajo la forma de asistencia y sustento en el proceso de instalación y desarrollo de la colonia. El benefactor nació en Munich en 1831, procedía de una familia aristocrática relacionada con los banqueros más importantes de la época. Obtuvo de los gobiernos de Austria, Rusia y Turquía las concesiones para la construcción de ferrocarriles lo que le permitió acumular una inmensa fortuna. A la muerte de su único

12 LEIBOVITZ, Adolfo (1947) Apuntes íntimos, Buenos Aires pp37-47 en SELKMAN, Leonardo La colonización Judía op cit pp25/29

13 Monigotes (La vieja): La Colonia Precursora en Revista TOLDOT Boletín nº4 julio de 1997 Sociedad Argentina de Genealogía Judía Edición Primer Aniversario

hijo, decidió dedicarse el resto de su vida a sus actividades filantrópicas¹⁴. Esta determinación tal vez estuvo guiada por las enseñanzas religiosas del Libro de los Proverbios que señala: Quién se apiade del débil, presta al Señor, el cual le dará su recompensa (19:17). Esta institución fue la responsable de realizar la inscripción de las familias que se convertirían en colonos. El reglamento exigía estar físicamente en condiciones para trabajar, tener conocimientos y práctica como agricultor y la familia contar con hijos de una edad suficiente para el trabajo en el campo. El viaje sería pagado por cada grupo familiar, de esta manera cada uno arriesgaba 800 rublos y así se convertía en una persona responsable de su viaje a la Argentina. Quienes no tenían esta suma eran ayudados por otras instituciones. Para reclutar a los aspirantes se formaron comités en los distritos de la gobernación de Grodno¹⁵. La idea que orientaba a la organización filantrópica fue ayudar a los judíos perseguidos en el imperio ruso, para ello les ofrecía una nueva forma de vida: ser agricultores en lugares donde existieran leyes de tolerancia religiosa. La tierra, las maquinarias, la vivienda y los animales conformaban un crédito que se pagaría en un plazo de 20 años. La JCA fortaleció con recursos materiales a los migrantes, por lo que su rol ha tenido relevancia sobre un doble eje: la de custodiar la reconstrucción de la identidad cultural, mantener su fe, su religión y la inserción en el nuevo contexto que permitiera vivir del trabajo agrícola.

La noticia de la llegada de migrantes judíos hizo que aparecieran prejuicios raciales y rasgos intolerantes. La crisis del noventa derivó en la aparición de un nacionalismo con rasgos xenófobos: el prejuicio racial y la intolerancia se hicieron presentes en el ámbito político y social. El decreto del presidente Julio A Roca favoreció a la inmigración de rusos de religión judía, lo que había generado voces contra esta medida que tuvieron ecos en la prensa. En su editorial del 22 de agosto de 1881 un diario de la colectividad francesa *L' Unión Francaise* opinaba que: No sabemos quiénes habrán tenido la idea de enviar un intermediario al exterior, a recoger insectos nocivos, parásitos poderosos;...De todos los inmigrantes, el judío sería, para la República Argentina, lo peor. Mientras que la editorial del diario *La Nación*, expresaba el 26 de agosto de 1881 en un tono moderado: Pueden venir aquí los israelitas espontáneamente, pero intervenir el gobierno para atraerlos oficial y artificialmente nos parece un error muy evidente [...] Poblar no es aumentar el número de estantes de un país... pero el reclutamiento de inmigrantes, los cuales entonces vie-

14 ZABIOTSK Edgardo E.(2004) *Filantropía no Asistencialista. El Caso del Barón Maurice de Hirsch*. Universidad del CEMA, Buenos Aires. Mayo 2004 en: www.cema.du.ar/publicaciones//doc_trabajo.htmlUCEMA Bs As.

15 COCIOVITCH Noé (1987) *Génesis de Moisés Ville* op cit. Grodno es la ciudad capital de una provincia del mismo nombre situada en la parte noroeste de Bielorrusia en la frontera con Polonia y Lituania

nen obedeciendo a móviles distintos de los que llegan atraídos por la liberalidad de nuestras leyes...es un hecho artificial que vicia el sistema de la población e inculca en la sociabilidad gérmenes perjudiciales y quizás disolventes. El periódico *El Nacional* fundado por Domingo F Sarmiento exigía la rectificación de lo publicado en el periódico de la colectividad francesa, cuestión que ocurrió el 26 de agosto de ese año¹⁶.

Con respecto a la tolerancia religiosa en la Argentina recordemos que durante la época colonial en el Virreinato del Río de la Plata, no existía el pluralismo religioso, en esta sociedad había un régimen de unanimidad religiosa, es decir que jurídicamente todos los miembros profesaban la misma fe. Por lo que el catolicismo no era una parte de la sociedad sino que era su identidad. Así la sociedad y la Iglesia coincidían, por lo que las autoridades civiles y eclesiásticas representaban el ejercicio de un mismo poder¹⁷. Esta región rioplatense se revolucionó en 1810, durante los años siguientes se produjo una transformación en el aspecto religioso. Desde 1825 en la provincia de Buenos Aires entró en vigencia la primera ley de tolerancia de cultos no católicos¹⁸.

Los gobiernos provinciales dedicaron esfuerzos para recomponer el aspecto eclesiástico y aun la existencia de los cambios en el discurso político no podía independizarse del religioso. En el caso de Santa Fe en el Estatuto de 1819, en la Sección Primera declaraba que la religión del país es la Católica, Apostólica, Romana. Desde 1853 la Constitución de la Nación Argentina garantizó la libertad de culto. Aun así el prejuicio racial que consideraba a los judíos como “gérmenes perjudiciales” tenía connotaciones religiosas precisas y se consideraba que era imposible una integración a causa de la percepción de las diferencias religiosas.

La instalación en las tierras santafesinas

En 1889 llegaron las 130 familias para crear la primera colonia que estaría situada en las cercanías de Pehuajó en la provincia de Buenos Aires. La propuesta fracasó por desacuerdos con quien le había vendido las tierras. En este marco el rabino de la comunidad israelita de Buenos Aires se contactó con Pedro Palacios que era propietario de extensas tierras en Santa Fe. Los acuerdos firmados entre las

16 HUBERMAN, Silvio (2014) *Los pasajeros del Wesser* Editorial Sudamericana Bs As. FEIERSTEIN, Ricardo (1999) *Historia de los judíos Argentinos*, Ameghino Editora S.A, Rosario

17 DI STEFANO, Roberto- ZANATA, Loris (2000) *Historia de la Iglesia Argentina* Bs As Grijalbo 16

18 DI STEFANO, Roberto-ZANATA, Loris (2000) op cit p p 212-13

partes no se cumplieron. Las familias sufrieron el abandono, la falta de alimentos y de vivienda. La situación fue caótica y murieron sesenta y un niños por falta de higiene y a causa del tifus. Todo eso fue lo que salvó a Moisés Ville, lo que lo convirtió en un centro judío. Esos difuntos y los dolores...fueron los que fecundaron las hasta entonces desoladas pampas de la provincia de Santa Fe.¹⁹

La colonización denominada privada iniciada en 1865, permitió al colono la negociación directa con los empresarios, así tuvo que hacer frente a las reglas del mercado. El Estado tuvo un papel prescindente en este proceso, pues existían empresarios capaces de realizar inversiones y además los sectores dirigentes consideraban que la intervención estatal era incapaz de intervenir en esta actividad. Este discurso ideológico se hizo mayoritario a partir de los años 1880.²⁰ En este marco la provincia santafesina siguió con el proyecto de favorecer la inmigración, aunque ahora estaría en manos particulares, de esta forma los representantes del Barón Maurice de Hirsch concertaron la adquisición de Moisés Ville, ubicada en el departamento San Cristóbal en el centro norte de Santa Fe. En 1891 fue fundada la Jewish Colonization Association, que fue una de las mayores empresas filantrópicas de su tiempo. El barón de Hirsch aseguró el futuro de los judíos- rusos dándoles la oportunidad de volverse autosuficientes a través del trabajo productivo. Su proyecto de ayuda había comenzado años antes cuando realizó acuerdos con gobiernos de Europa del Este para fundar escuelas permitiendo una mejor educación para los judíos.²¹

Las familias fueron a vivir en una colonia cuya forma de asentamiento era a lo largo de una calle y las viviendas tenían quintas detrás. Su traza respondía a la necesidad de autodefensa y vida en comunidad –como en la Rusia natal-, las casas estaban agrupadas en las esquinas, conformando lo que se denominó las 12 casas, las 4 casas, etc. Las edificaciones fueron de barro y paja, además fue erigida la sinagoga, la casa del rabino Haleví Goldman y la Casa de Baños Rituales.

Como podemos ver la institución filantrópica y la religión judía no sólo ayudaron a los migrantes en la preparación del viaje. Después de la llegada a la Argentina apuntalaron las relaciones sociales y resultaron factores claves para acompañarlos

19 MENDELSON, José (1939) Génesis de la colonia judía en la Argentina en Antología Cincuenta años de colonización judía en la Argentina, Ediciones DAIA, Buenos Aires,

20 BONAUDO, Marta- SONZOGNI, Elida (2000) Cuando disciplinar fue ocupar (Santa Fe, 1850-1890) en Mundo agrario Vol.1 N° 1 segundo semestre 2000 Universidad de la Plata Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación, en mundo agrario.unlp.edu.ar/index.php.mundo agrario/article/view/1061/1559

21 ZABLOTSKY, Edgardo(2013) La Jewish Colonization Association Una buena idea, una mala gobernancia. Serie Documentos de trabajo Área Económica, junio 2013n° 511 en : www.cema.edu.ar/publicaciones/doc_trabajo.html UCEMA Bs As ---Filantropía no Asistencialista. El caso del Barón Maurice de Hirsch UCEMA, mayo 2004 n° 264

en el proceso que medían entre contextos de origen y la sociedad receptora. Uno de los primeros edificios construidos en la colonia Moisés Ville fueron los destinados para las actividades religiosas. Los templos representaban los lugares de culto, además se convertían en centros de socialización, con variadas asociaciones y grupos, actividades educativas y de tiempo libre. Reforzaron la oportunidad de asumir roles de liderazgo y participación cívica. La sinagoga para los inmigrantes tuvo un rol fundamental en la reconstrucción y el mantenimiento de vínculos comunitarios según la tradición milenaria de la diáspora, el término judío de sinagoga significa literalmente lugar de reunión. Por lo que el rabino desempeñó un rol fundamental particularmente el rabí Aarón Halevi Goldman desde la fundación y en los primeros años de la colonia fue clave y acompañó a todos los vecinos aunque eran de extracciones regionales distintas, en un juego de palabras los colonos decían: aquí en las casas hay berenques, birenques, buruques, para referirse a judíos lituanos, polacos y de Besarabia.²² Los colonos pioneros contaban que el nombre de Moisés Ville fue inspiración del rabino Goldman. Pedro Palacios- quién vendió las tierras- decidió visitar a los residentes de la colonia para fundar su centro urbano. Todas las familias encabezados por el rabino salieron a su encuentro para darle la bienvenida y lo recibieron con pan y sal. Ante la pregunta de Palacios como querían que se llamara el lugar, el rabino replicó: Kiariath Moiseche que se tradujo como Moisés Ville. ¿Por qué este nombre? Era en recuerdo del éxodo de Egipto conducido por Moisés hacia la tierra prometida. De esta manera se sintieron los judíos llegados de la Rusia zarista, habían dejado atrás la opresión y las persecuciones, aquí sintieron que tenían un hogar en la Argentina, que eran libres.²³

El grupo de judíos radicados en el N.O santafesino estaba conformado por personas de una profunda fe religiosa. En casi todo se consultaba al rabino cuando había dudas de cómo cumplir con las prácticas cotidiana de acuerdo con los preceptos y las leyes religiosas. Alberto Gerchunoff en su libro recordaba su corta estancia en esta región, así cuando observaba a los judíos trabajar la tierra, pensaba que ellos se habían convertido en hombres que caminaban erguidos, ya no eran míseros y tristes judíos de Rusia agobiados por el temor²⁴. Vivió algún tiempo en Moisés Ville y recordaba que su padre en las oraciones de la sinagoga, antes de iniciarse la lectura del Texto Sagrado pidió una bendición al país y a la libertad. También se elevó otra plegaria que invocaba la misericordia de Dios para que salve de la cauti-

22 Frida Kaller de Gutman entrevista n°93 en Centro de Documentación e Informes sobre judaísmo argentino Mark Turkov s/f

23 Apéndice IV semblanza del Rabí Aarón Halevi Goldman Rabí de Moisés Ville y el primero del campo argentino en COCIOVITCH, N op cit p 275

24 GERCHUNOFF, Alberto (2015) Entre Ríos mi país Editorial EDUNER Paraná

vidad al pueblo elegido, plegaria secular, repetida...en todas las solemnidades religiosas. Entonces los participantes se preguntaron ¿por qué hemos de rezar tal oración? No somos esclavos, no vivimos en cautividad...en Rusia donde se nos mata, persigue y humilla, han de invocar la piedad del Señor. Aquí somos libres no estamos en cautividad...²⁵ No rezar esta oración era muy grave para los judíos devotos, ya que negar la cautividad fuera de Palestina era renunciar a la esperanza de retorno a Jerusalén. Esto generó una discusión sobre las sentencias antiguas y los juicios talmúdicos. Llegaron a la conclusión que cuando no se la pronunciaba podía causar el repudio de la comunidad, porque se apartaba de la prudencia. La respuesta a este interrogante fue: ...yo no hablo de cautividad. No somos cautivos, somos ya- Dios sea loado- gente libre. ¿Y no es pecado considerarnos esclavos cuando disfrutamos del alto beneficio de la libertad? ¿No es acaso ofender a Dios? Según las apreciaciones de la mayoría de los presentes en la sinagoga coincidieron que estaban en un país con un régimen jurídico que les brindaba igualdad civil, libertad y pan digno.²⁶ Y por lo tanto debían estar agradecidos por vivir en estas nuevas condiciones.

Las consultas al rabino se multiplicaban y los fieles pedían dictamen sobre diferentes y variadas cuestiones algunas religiosas y otras más cotidianas, como si eran casher ciertas aves de la región, si podían alimentarse con ellas, si era lícito que un gentil asalariado trabaje para un judío el día sábado. El Rabí Aarón Halevi Goldman quien acompañó a los migrantes en el viaje hasta la Argentina respondía a todas las interrogantes de sus fieles. Les daba su opinión y además consultaba a otros religiosos, y pedía para cada caso una respuesta originando una nutrida correspondencia. Por su influencia y respeto de la comunidad fue elegido como representante ante las autoridades provinciales y nacionales. Así solicitó la creación de leyes que respetaran los preceptos judíos: pidió autorización para que los trabajadores cesaran sus actividades desde el viernes a la tarde hasta el ocaso del sábado, retomando sus trabajos el domingo. Sus gestiones ante las autoridades provinciales para que se les permitiera a los estudiantes judíos ausentarse el sábado y si concurrían a clase lo hacían como oyentes. En su larga vida compartió con los migrantes la travesía desde Rusia natal de sus feligreses y en las penurias de los primeros años de Moisés Ville hasta su muerte en 1932.²⁷

La sinagoga fue creada hace más de 2500 años probablemente en el exilio de Babilonia. Esta constituida por dos habitaciones con los rollos de la Torá ubicados

25 GERCHUNOFF, Alberto Entre Ríos mi país enCOCIOVITCH,Np p 297/ 298

26 GERCHUNOFF, Alberto Entre Ríos mi país enCOCIOVITCH,N p 298

27 Apéndice IV Semblanzas del Rabí Aarón Halevi Goldman Rabí de Moisés Ville y el primero del campo argentino en COCIOVITCH op cit p 274-280

en el Armario Sagrado contra la ventana que miraba al Este. Esta habitación estaba destinada para los varones, las mujeres seguían los oficios religiosos desde un balcón que tenía acceso separado de la entrada principal. Además cumplió funciones culturales, en su interior se reunían jóvenes para la lectura de textos sobre historia del pueblo judío que luego debatían y comentaban.²⁸

Las diferentes conmemoraciones religiosas se traducían en el ámbito doméstico donde la mujer preparaba las comidas correspondientes a cada celebración. Las hortalizas cultivadas en las huertas familiares formaban parte de la dieta: El patio estaba sembrado de plantas de verduras, hortalizas flores como rosas rojas... Para el shabat, los viernes mi madre distribuía entre los vecinos las zanahorias para hacer tzimes...²⁹. Dentro de la cocina judía hay alimentos prohibidos, entre ellos el cerdo, el pescado sin escamas, por lo que: En esta comunidad judía existía un calendario religioso, con días y períodos de ayunos. Existían días en que había diferencias entre la alimentación, una se servía diariamente y la que se hacía en días festivos... se festejaban todas las fiestas judías, se preparaba todo y se compartía pero la que cocinaba era mi mamá... así lo evocaba una descendiente de los primeros migrantes³⁰.

Tal como lo habían supuesto los que se preparaban para viajar a la Argentina temían que sus hijos abandonaran la fe hebrea, la libertad de culto podía alejarlos igual que ocurría en la Rusia natal cuando los enviaban a Siberia para cumplir con servicio militar durante varios años. Así los descendientes, los judíos argentinos cuando vivían sus abuelos participaban en la sinagoga durante las ceremonias de Pésaj, de Sucot y además concurrían todos los sábados, pero recuerda que cuando falleció el abuelo, mis padres decidieron concurrir solamente para el Iom Kiper y Rosh Hashaná.³¹ La conmemoración de Pésaj (salto) o Pascua es una festividad judía que conmemora la liberación de Egipto, relatada en el Pentateuco fundamentalmente en el libro del Éxodo. La comida que se prepara es el pan ácimo o matzá, recuerda que el pueblo salió de prisa y no pudo esperar para que leudase el pan, la fecha en el mes de abril en el calendario gregoriano. Mientras que el sucot es la fiesta de las cabañas o de los tabernáculos y se celebra lo largo de siete días desde el 15 septiembre al 22 de octubre. Rememora las vicisitudes del pueblo judío durante su de-

28 TRUMPER, Leiva Las doce casas en Revista TOLDOT Boletín nº4 Buenos Aires julio 1997

29 Entrevista de Frida Kaller de Gutman en Centro de Documentación sobre el judaísmo judío Mark Turkov nº93 s/f. Es una comida de zanahoria con frutos secos y miel. Un guiso dulce tradicional de los judíos asquenazi, que se come en Rosh Hashaná (año nuevo)

30 Rejovistky -Oca- viuda de Gorosito entrevista realizada en Santa Fe en 2016 Biografía de Benjamín Wapñarsky Para mis nietos, árbol genealógico, Rosario 2012 p45

31 Entrevista a: Sr Novick, Teodoro. Julio 1989 en Centro de Documentación e Información sobre el Judaísmo Argentino Marc Turkow

ambular en el desierto y la precariedad de sus condiciones materiales. Estas dos celebraciones son una parte importante de los preceptos religiosos, por lo que se conmemora en las familias de acuerdo a pautas dispuestas por sus antepasados.

Las mujeres en la vida cotidiana, pusieron en juego todas sus ideas, sentimientos y conocimientos del mundo que se manifestaron en las distintas formas de organización y supervivencia dentro de un espacio inhóspito y desconocido, en el que lograron resignificar su cultura, manteniendo un rol activo en el sostén y la reproducción del orden social, que si bien estuvo ligado a un mandato patriarcal, hubo instancias de transgresiones donde se convirtieron en actores sociales que introdujeron fisuras y contradicciones al código masculino dominante, por lo que algunas mujeres siguieron estudios universitarios y otras obtuvieron el título de maestras, profesoras. Fueron el pilar fundamental en cada una de las celebraciones y festividades de la colectividad, donde en el ritual de la cocina, las costumbres y las actividades cotidianas ejercieron la supremacía y mantuvieron como legado el idioma idish.

Se aferraron a la tierra de Moisés Ville para perpetuar la memoria de sus hijos enterrados allí, creando el primer cementerio judío de la Argentina, y de esta manera sus deudos podían descansar de acuerdo a sus preceptos religiosos.

A modo de conclusión

La fe atravesó toda la vida de varones y mujeres, los primeros en el ámbito público, organizando y dirigiendo las oraciones del sábado en la sinagoga y otras manifestaciones de su fe devota y en ámbito doméstico las mujeres eran artífices de la preparación de alimentos y de la mesa en cada día para conmemorar los rituales religiosos. Este credo los acompañó desde la partida de su Rusia natal hasta su llegada a una Argentina, que les ofrecía libertad de culto, también cuando trabajaron la tierra agradecían la posibilidad de volverse agricultores, asimismo construyeron centros culturales y las cooperativas que estuvieron regidos por la fidelidad a su religión.

Fueron acompañados por el rabino, recibiendo sus consejos de vida y por el matarife quien sería el responsable preparar la carne casher de consumo para los migrantes. Por lo que durante todo el proceso y la nueva vida en el país receptor tuvieron un manto protector de las instituciones religiosas y de sus ministros en todas las fases, sea en el plano del acompañamiento espiritual, sea sobre el soporte operativo.

Además una institución como la JCA fue organizada por un filántropo judío y fue un punto de apoyo – más allá de las críticas a su accionar- en todo el proceso migratorio, dándoles refugio y recursos materiales como la tierra y las viviendas.

De la misma manera la unidad de los migrantes en torno a la Sinagoga suministró una base para relaciones de amistad, favoreció los contactos interpersonales, de intercambio y los encuentros sociales. Igualmente generó un espacio acogedor que se asemejaba, al menos un poco a su patria y donde se compartía la fe. El líder espiritual fue una gran ayuda para obtener el respeto a sus normas y a sus prácticas religiosas ante las autoridades civiles de la provincia de Santa Fe.

Por último podemos reflexionar acerca de la importancia de Moisés Ville, que no se origina por la cantidad y magnitud de su población, ni por las dimensiones de las tierras adquiridas, sino por lo que significó para el judaísmo: volver a trabajar la tierra, demostrando que eran capaces de ser productores y especialmente practicar su fe en libertad.

Bibliografía

- Duby George y Perrot Michelle (1991)** Historia de las mujeres 5 vols., Madrid, Taurus.
- Epstein, Diana (1997).** “Maestros marroquíes. Estrategia educativa e integración, 1892/1920”. *Anuario IEHS* n°12, Tandil, UNCPBA pp. 347-369
- Fernández, Sandra (2006).** “Las formas de sociabilidad en Santa Fe” en Fernández, S. (comp.) *Sociabilidad, corporaciones, instituciones (1860-1930)* Nueva Historia de Santa Fe. Tomo 7, Rosario, Prohistoria ediciones.
- Frischer, Dominique (2004)** *El Moisés de las Américas. Vida y obra del barón de Hirsch*. Buenos Aires, Editorial El Ateneo.
- García Abad, Rocío (2003)** “Un estado de la cuestión de la teoría de las migraciones” en revista *Contemporánea* n° 20. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, pp 329-351
- Galassi, Gisela. (2006).** “Asociacionismo e identidad” en Fernández, Sandra (comp.) *Sociabilidad, corporaciones, instituciones (1860-1930)* Nueva Historia de Santa Fe. Tomo 7, Rosario, Prohistoria ediciones.
- Gerovitch, Luis (1983)** *La colonización judía en la Argentina* Buenos Aires, Plus Ultra, 2° edición.
- Jelín, Elizabeth (2005).** “Exclusión, memorias y luchas políticas” en **Mato, Daniel (2005)** *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO,

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 219-239
- Huberman, Silvio (2014)** *Los pasajeros del Wesser* Editorial Sudamericana Bs As
- León, Magdalena (1994).** “La identidad se construye ¿en la familia?” en Revista Isis Internacional N° 20, *Familias siglo XXI*. Santiago de Chile.
- Lewin, Boleslao (1990)** *¿Cómo fue la inmigración judía en la Argentina: algunas cuestiones*. Buenos Aires, Instituto de Intercambio Cultural y Científico Argentino Israelí, 2° edición.
- Mendelson, José (1939)** “Génesis de la colonia judía en la Argentina” en Antología Cincuenta años de colonización judía en la Argentina, Ediciones DAIA, Buenos Aires-
- Freidin, Betina (2004).** “El uso del enfoque biográfico para el estudio de las experiencias migratorias femeninas” en **Sautu, Ruth** (compiladora) (2004) *El metodobiográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires. Ediciones Lumiere.
- Feierstein, Ricardo (1999)** Historia de los judíos Argentinos, Ameghino Editora S.A, Rosario.
- Malgesini, Graciela (1993)** “Las mujeres en la construcción de la Argentina en el siglo XIX” en **Duby George.; Perrot, Michell** *Historia de las mujeres en el siglo XIX. Cuerpo trabajo y modernidad*. Tomo 8. Buenos Aires Ed. Taurus.
- Mendelson, José (1939)** Génesis de la colonia judía en la Argentina en *Antología 50 años de la colonización judía en la Argentina*. Ediciones DAIA, Bs. As.
- Senkman, Leonardo (1984)** *La colonización judía*. Historia Testimonial Argentina. Buenos Aires, CEAL.
- Sinay, Javier (2013)** *Los crímenes de Moisés Ville. Una historia de gauchos y judíos*. Buenos Aires, Tusquets editores.
- Scott, Joan (1999)** “Género una categoría útil para el análisis histórico” en **Cangiano, MariaC- Du Bois Lindsay** *De mujer a género*, Buenos Aires, CEAL pp 17-50
- Scott, Joan (2011)** “Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?” en *La manzana de la discordia*, Enero - Junio, Año 2011, Vol. 6, No. 1: 95-10. Institute for Advanced Study.
- Vilchez, Haydeé (2016)** “Destino. El Sur. Migrantes japonesas del Perú. 1889-1945”. Universidad Central de Venezuela. CEMHAL *Revista Historia de las Mujeres*. Lima N° 164, enero-febrero 1889-1945 en <http://cemhal.org/revista5.html>
- Zan, Julio (2008)** “Memorias e identidad” en *Tópicos*. Revista de Filosofía de Santa Fe N°16 Argentina. pp 41-67

Zablotsky, Edgardo (2013) *La Jewish Colonization Association Una buena idea, una mala gobernancia*. Serie Documentos de trabajo Área Económica, junio 2013 n° 511 en www.cema.edu.ar/publicaciones/doc_trabajo.html UCEMA Bs As ---Filantropía no Asistencialista. El caso del Barón Maurice de Hirsch (2004) UCEMA, mayo 2004 n° 264

Documentos utilizados: Entrevista a Raquel –Oca- Rejovisky viuda de Gorosito, realizada en Santa Fe, en el año 2016. Entrevistas a Frida Kaller de Gutman, a Susana Kanter, Teodoro Novick y Nosed Trumper publicadas por el Centro de Documentación e Información sobre Judaísmo Argentino Marc Turkow (((N° 100 y 108 respectivamente, ambas realizadas en 1989))), la biografía de Benjamín Wapñarsky “*Para mis nietos, árbol genealógico*” realizada en el año 2012, COCIOVITCH, Noé Génesis de Moisés Ville (1987), con los siguientes Apéndices I Memorias de Salomón Alexenicer, II. El contrato con Palacios III Viaje a Rusia en el año 1899 IV Semblanza del rabí Aarón Halevi Goldman, V Nómina de inmigrantes del vapor “Wesser” VI Gerchunoff en Moisés.

Hacia una nueva arquitectura estatal andina: plurinacionalidad, autonomías indígenas y el Vivir Bien en la nueva constitución política del Estado boliviano de 2009

LIC. MARÍA GUILLERMINA ERBETTA

guillermina3562@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral UNL

En el siguiente trabajo se presenta el capítulo cuatro de la tesis de grado de la carrera de Licenciatura en Ciencia Política¹ denominado: “Elementos históricos de ruptura y continuidad. Hacia una nueva arquitectura estatal andina en el marco constituyente”, en el cual se aborda el análisis del tipo de Estado que finalmente se plasma en la Constitución Plurinacional boliviana de 2009, con el propósito de observar las continuidades y rupturas con el modelo neoliberal edificado a partir de la reforma constitucional de 1994. Específicamente, nos abocamos al estudio del Estado que emerge como alternativa institucional a las reformas multiculturales de los 90’s visibilizadas en las leyes de Participación Popular, Reforma Educativa, Reforma Agraria y Capitalización, por un lado; y en los legados neoliberales que se ven reflejados en materia de derechos ambientales los cuales adquirieron una nueva adaptación en torno al reconocimiento (finalmente moderado) del Vivir Bien como filosofía andina.

Para tal objetivo propusimos investigar tres elementos que denominaremos *emergentes*: lo *plurinacional* como estrategia de inclusión y reconocimiento real de los pueblos originarios en la matriz estatal, las *autonomías indígenas* como estrategia de reconocimiento de la pluralidad y el autogobierno, y el *Vivir Bien* como propuesta alternativa de desarrollo. Éstos nos parecen fundamentales no sólo porque en todo el debate parlamentario constituyeron puntos de tensión, discusión y coincidencia claves en miras a la refundación del Estado, sino porque, además, expusieron de manera directa, aquel impulso inicial transformador propio de los movimientos sociales que buscaba la superación de un tipo de institucionalidad moderno, y del modo de desarrollo capitalista. Su relevancia reside, además, en la medida en que fueron (y son) objeto de re-significaciones culturales (todavía pre-

¹ Carrera de grado que se dicta en la Universidad Nacional del Litoral. La tesis fue aprobada en febrero de 2017 y dirigida por el Dr. Hugo Ramos.

sentes) creadas al calor de las luchas indígenas en los 90's y de las lecturas consolidadas colectivamente por aquellos. Tanto es así, que sirvieron como canales de articulación, movilización y de disputa, en torno a la crítica de la forma estatal (liberal y republicana) y de desarrollo dominantes, las cuales les permitieron a los pueblos indígenas coincidir en un mismo horizonte de transformación: el desmantelamiento del Estado neoliberal y de sus formas, tecnologías y prácticas de segregación y exclusión raciales.

Con el propósito de analizar cuáles son las continuidades y rupturas específicas con el modelo neoliberal, dividiremos el análisis en dos periodos: el primero transcurrido entre los 90's (momento en el cual la convergencia política de las organizaciones sociales comienza a tomar consistencia) y el 2006; el segundo ubicado en el debate asambleario constituyente, con el fin de observar las mutaciones conceptuales que sufrieron estos tres conceptos, prestando principal atención a la forma (alcance y limitaciones) en que terminaron siendo plasmados en la carta magna de 2009.

I. Aclaraciones conceptuales. *Elementos de lo emergente y lo dominante*

Para comprender entonces por qué denominamos a estos tres conceptos como elementos de *lo emergente*, recorreremos brevemente, los conceptos de Raymond Williams (1977). Para Williams resulta fundamental prestar atención a los procesos totalizadores hegemónicos los cuales incluyen aspectos de la ideología, de la cultura y lo social. Estos procesos como tales -abiertos, dinámicos y no reductibles a una estructura o a un sistema- incluyen al mismo tiempo, elementos de subordinación (o subalternidad) y dominación entre clases, así como también la ideología como sistema de creencias y valores formal y articulado. Tales elementos *reales y persistentes*, conviven con elementos de lo dominante (o hegemónicos) que los resisten, en la medida en que la hegemonía nunca lo es de modo total o exclusivo, y porque además, es vulnerable “ya que en la práctica debe descartar áreas de significación totales, reinterpretarlas, diluirlas o convertirlas en formas que sostengan –o al menos no contradigan- los elementos verdaderamente importantes de la hegemonía habitual” (1977: 138).

A esos elementos reales y persistentes Williams los denomina elementos *de lo residual y de lo emergente*, entendiéndolos como partes constitutivas de un mismo proceso histórico cultural. En otras palabras, aquellos elementos que conviven con

lo hegemónico y por lo tanto son altamente significativos en cuanto *revelan características de lo dominante*. Como señala Williams, las formas culturales dominantes están íntimamente integradas a los mecanismos sociales de dominación y son el espacio donde se despliega la reproducción cultural; lo residual es la "obra realizada en sociedades y épocas anteriores y a menudo diferentes, pero todavía accesibles y significativas", mientras que lo emergente es "la obra de diversos tipos nuevos (...) accesibles como prácticas", es decir, "los nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente" (Williams, 1977: 145-6).

En cuanto a lo específicamente emergente (que es lo que nos interesa aquí), en tanto nuevo, Williams entiende que puede ser objeto de intensiva incorporación (adaptación) sobre todo cuando se trata de valores "alternativos y de oposición"; o puede ser objeto de exclusión y marginación. En este sentido, entiende que las culturas populares urbanas poseen dos formas de considerar a los elementos emergentes: como alternativos y opuestos a los valores dominantes o como elementos integrados sistemáticamente mediante dinámicas de reconocimiento y expropiación, y muchas veces sencillamente excluidos, rechazados e invisibilizados por la formación cultural dada.

Lo emergente a diferencia de lo residual, resulta más difícil de observar en la medida en que siempre existen procesos culturales alternativos o de oposición a lo dominante a los que ésta intenta incorporar intencionalmente, sin embargo "(...) el proceso de emergencia es un movimiento constantemente repetido y siempre renovable que va más allá de una fase de incorporación práctica; habitualmente mucho más difícil por el hecho de que una excesiva incorporación aparente ser un reconocimiento, una admisión, y por lo tanto, una forma de *adaptación*" (1977: 147). Como explica el autor, es esta aprehensión la que debe ser *especialmente resistida*, ya que es siempre la conciencia práctica la que resulta incuestionablemente social y la que el orden social específicamente *niega, excluye, reprime o simplemente no logra reconocer*.

Como los procesos sociales son dinámicos, también lo es el interés de lo dominante sobre las diferentes áreas de lo residual y lo emergente. Esta modalidad totalizadora de lo dominante es lo que explica su capacidad de incorporación de ciertos elementos por los cuales demuestra un interés específico, sea porque pone en peligro su legitimidad o porque le permite ampliar su base legitimadora. Bajo estas condiciones, explica, resulta verdaderamente difícil cualquier emergencia *significativa* que vaya más allá o en contra de lo dominante, sin embargo, dejando de lado el propio pesimismo teórico, para Williams resulta sumamente importante compren-

der la capacidad creativa humana y las posibilidades de emergencia de nuevas formas o adaptaciones de formas. Por esto es fundamental observar la preemergencia activa e influyente aunque no todavía plenamente articulada de cualquier forma emergente.

II. Lo plurinacional, las autonomías indígenas y el Vivir Bien como elementos de *lo emergente*

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, procedamos ahora a analizar los tres conceptos propuestos en miras al marco teórico escogido. Para ello, proponemos un breve recorrido por las diferentes etapas de definición conceptuales que atravesaron, retomando los aportes de Schavelzon (2012; 2015); Liendo (2007); Tapia (2007) y Resina de la Fuente (2012), con el propósito de analizar en qué aspectos son emergentes o nuevos, en oposición a lo dominante o neoliberal, y por lo tanto, en qué medida cuestionan su legitimidad. Asimismo, haremos un recorte temporal hasta el 2006, prestando principal atención a los 90's momento en el cual la acumulación de fuerzas centrípetas (integrada por los movimientos y organizaciones indígenas) permitió la visibilización de estos elementos y el camino hacia un quiebre hegemónico posible.

Atendiendo al primer concepto propuesto, desde una perspectiva histórica Schavelzon (2015) nos acerca una genealogía de lo plurinacional, ubicando su emergencia en la fuerza política e intelectual quechua y aymara con su crítica de la república liberal construida por una elite criolla que, en 1825, obtuvo la independencia política pero mantuvo la admiración y dominancia cultural europea.² Como explica Schavelzon, fueron estas comunidades con alta densidad demográfica las que emprendieron la lucha anticolonial “asociándose a minorías étnicas y también cuestionando el nacionalismo, la bandera política que negaba sus orígenes” (Schavelzon, 2015: 73).

En los 60's y 70's, la voz indígena sería representada por el indianismo katarista, corriente que nace en sindicatos de base en la provincia de Aroma, departamento de La Paz, consagrándose en 1979 cuando después de haber conquistado la cúpula del sindicalismo campesino, lidera las movilizaciones contra la dictadura y funda

2 De esta corriente intelectual también se desprendería la tesis de las dos Bolivias: una india y otra europea, y un supuesto Estado mestizo que sólo asumió la representación de la Bolivia europea mediante la promoción del idioma y la cultura dominante pero minoritaria en términos poblacionales (Zeballos Ibáñez, 2011).

la CSUTCB. Desde esta corriente, describe Schavelzon, surgiría la propuesta de Estado plurinacional, impregnada también por la influencia teórica de la izquierda (con la que el indianismo mantendría cierta distancia) en donde lo plurinacional comenzaba a surgir como un espacio de superación de las formas de combinación entre naciones (como Suiza, Bélgica y Canadá), y del reflejo de una composición multiétnica, al incorporar la visión de descolonización y la crítica a la política liberal republicana.

Pero sería en los 90's donde las propuestas del katarismo llegarían al Estado. En 1994 el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (miembro liberal del MNR) en compañía del dirigente katarista Víctor Hugo Cárdenas, impulsaría un conjunto de cambios en respuesta a las marchas protagonizadas por los sectores indígenas, los cuales involucraban el reconocimiento e implementación de una serie de demandas, como la educación bilingüe, el reconocimiento del carácter “pluricultural y multiétnico” de Bolivia que se expresaba en la Constitución reformada en ese año³, y las Tierras Comunitarias de Origen (TCO)⁴. Asimismo, el gobierno fomentaría la participación de estructuras sindicales locales en el gobierno con la ley de municipalidades y de Participación Popular (la cual como vimos, daría origen al MAS). De esta manera, “el concepto de lo plurinacional pasa necesariamente por estas experiencias aymaras en la política y políticas multiculturales. Estas reformas darían lugar a un ingreso de campesinos e indígenas en experiencias de gobierno local” (Schavelzon; 2015: 76).

En síntesis, el concepto de plurinacionalidad surgido en las luchas campesinas de final de la dictadura atravesaría todo el periodo democrático y de movilizaciones indígenas sin una visibilidad contundente, para ir ganando peso y emerger como proyecto político en el 2006 (plasmado en el Pacto de Unidad), una vez abierto el proceso constituyente. Esta visibilidad (o emergencia) que obtuvo el concepto se debió principalmente, a la propuesta de repensar las formas institucionales y de organización estatal y territorial que se basaban en el concepto liberal de *Estado-nación* (como expresión colonial del Estado liberal) y de *República*, bajo otra lógi-

3 “Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en Republica unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unidad y la solidaridad de todos los bolivianos” (Art. 1º de la Constitución Nacional de Bolivia 1994).

4 “Se reconocen, respetan y protegen en el marco de la ley, los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente a los relativos a sus tierras comunitarias de origen garantizando el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, a su identidad, valores, lenguas y costumbres e instituciones.” (Art. 171 de la Constitución Nacional de Bolivia 1994).

ca: la del reconocimiento legal de derechos colectivos y la inclusión real étnica en la estructura estatal.

Situándonos en el primer debate, cuando hacemos referencia al Estado-nación queremos significar lo que Sousa Santos ha descrito como “[el concepto liberal], que hace referencia a la coincidencia entre nación y Estado; es decir, la nación como el conjunto de individuos que pertenecen al espacio geopolítico del Estado y, por ende, los Estados modernos se llaman Estado-nación: una nación, un Estado” (Sousa Santos, 2007: 31). En un sentido pleno, la pertenencia a una ciudadanía.

En Bolivia particularmente, el proyecto de Estado nación fue ideado por el nacionalismo revolucionario iniciado a partir de la Revolución de 1952⁵, cuyas características específicas se acomodaban a la construcción de un Estado moderno que pretendía responder a una sola nación unificada o mestiza. Bajo la idea de construir una sola identidad, un solo sentimiento de lo nacional, la construcción de un Estado-nación se planteaba como un proyecto hacia el futuro, utilizando para ello, herramientas culturales como la educación uniforme, un discurso interclasista y la homogeneización cultural a través de la promoción de un mismo idioma, y los mismos valores (Zeballos Ibáñez, 2011). Asimismo, como toda operación de cooptación cultural hegemónica, también este proyecto incluía y seleccionaba ciertos elementos históricos indígenas, pero presentándolos como parte del folklore nacional (cuando no eran calificados como bárbaros) buscando de esta manera, crear vínculos de identificación en miras a la construcción de una unidad nacional, administrativa y jurídica moderna.

Así, este proyecto expresaba un tipo de Estado-nación monocultural, liberal y republicano, en miras a la construcción de una nación mestiza. Como describe Tapia (2007), la nación como construcción política moderna que emerge a partir de la revolución del 52, es más bien un proyecto no burgués, sino popular: “(...) dicha construcción política se forjó en gran medida desde abajo, o desde el seno popular. El bloque oligárquico dominante en el país no ha sido responsable de la articulación de un proyecto nación. Lo han hecho sectores nacionalistas de las capas medias y organizaciones obreras, compuestas por proletarios recientemente descampesinizados” (2007: 57). Esto nos permite entender la construcción de una nación mestiza como parte de un proyecto de desarrollo del capitalismo de Estado por medio del progreso económico.

5 Según Tapia, la revolución de 1952 puede considerarse como el momento fundacional del Estado moderno en Bolivia, en el cual se tensionan dos facetas importantes: el proceso de organización del monopolio del poder político y de la estructura económica de sostenimiento del poder estatal vía nacionalización y ampliación del Estado e incorporación de la población en tanto ciudadanos (como nación boliviana)

Sin embargo, en Bolivia particularmente, no existe una nación homogénea como tal, sino lo que el mismo Tapia (2007) ha descrito como *naciones comunitarias*, es decir, una matriz social que incluye procesos productivos, un orden social y una forma de gobierno las cuales se organizan en torno a una estructura de carácter comunitario. Con este concepto el autor hace referencia a un principio organizativo fundamental en la vida de estos sujetos, *la comunidad*, la cual organiza su propia participación no sólo en lo que respecta al uso de las tierras, sino también, a la participación en la toma de decisiones colectivas sobre el trabajo, la sexualidad (o reproducción), y demás aspectos de la vida social.

Este carácter comunitario incumbe a la mayoría de la población que vive en áreas rurales, las cuales –explica- involucran a las dos culturas indígenas más grandes del país: la quechua y la aymara. Lo interesante de este tipo de estructuras comunitarias es que *no* contienen en su seno la forma estatal por lo tanto han visto siempre al Estado como una estructura impuesta:

“la política no se ha concentrado y no ha generado en el seno de estas comunidades una separación de instituciones y de personas que se convierten en políticos profesionales para administrar los bienes comunes y tomar decisiones, legislar, en fin, hacer política por los demás. Un rasgo fuerte de las estructuras comunitarias es el hecho de que la política no se ha autonomizado respecto de la regulación global del resto de la vida social” (2007: 52-3).

Describiendo el proceso histórico, señala que la comunidad aymara no ha experimentado previamente, la configuración estatal o una institucionalidad que la adopte. Sí ha estado unificada en torno a otras formas organizativas como diversos señoríos, las configuraciones de *markas*⁶ y de *ayllus* a nivel regional, sin que esto haya derivado en una configuración estatal aymara. “En este sentido, no hay un modelo político del Estado aymara que pueda servir de sustituto o como una parte nueva de un nuevo Estado plurinacional” (2007: 53). En cuanto a la comunidad quechua, la cual responde a un tipo de configuración cultural y lingüística inca, sí hubo una unificación por parte de este imperio. Dicha unificación, explica, fue posible debido a que tanto los pueblos incas como los conquistados compartían el

6 La Marka constituye la unidad política, territorial, económica y social intermedia entre el ayllu (unidad menor) y el Suyu (unidad mayor). Es el resultado del proceso de agregación de un conjunto de ayllus y también es asociada al pueblo o comunidad donde están las viviendas de los Aymara, donde residen y pernoctan, de allí que se encuentren definiciones como el espacio y tiempo vital donde el Aymara cría la vida, rodeado por sus Mallkus locales que delimitan el territorio de intercambio con otros seres. Esta organización está representada por el Mallku de las parcialidades, quien es la autoridad originaria de la Marka (ver: http://aymarasinfronteras.org/economia-y-comercio-tradicional/ayllu_y_la_marka.html)

mismo tipo de civilización agraria, lo que permite que haya una sustitución a nivel de la lengua y algunas costumbres y prácticas políticas, manteniendo la matriz cultural en tanto la organización socioeconómica y el saber tecnológico y productivo fueran similares (Tapia, 2007).⁷

Esta complejidad cultural desprendida de la matriz étnica boliviana fue resuelta (como en todos los países latinoamericanos) mediante el proceso de homogeneización cultural que involucra el concepto de *nación*. Como refiere Tapia, este concepto “sirve para traducir una voluntad de unificación político cultural en los términos de realización de la unificación política en condiciones modernas” (2007: 54). En palabras de Soruco (2009): “la forma en que la modernidad y la colonialidad han resuelto el problema de lo abigarrado⁸ o plural, que es una condición humana, en la dimensión política ha sido la homogeneidad como condición del Estado-nación. Pero la homogeneidad se deduce de la lógica de la identidad y de una visión negativa de la libertad del sujeto, que requiere renunciar a su soberanía y entregársela al Estado” (2009: 27). Por lo tanto, la idea de nación ha servido para “integrar como cuerpo político del estado a personas y colectividades que han nacido en el seno de otras culturas” (Tapia, 2007: 57).

Es en ese aspecto integracionista y de asimilación cultural de personas y colectividades que no han tenido como horizonte una institucionalidad estatal moderna y cuyas formas y prácticas políticas han devenido de una matriz comunitaria, donde lo plurinacional aparece como un proyecto antagónico, un “[proyecto común] de articulación de sujetos que se constituyen bajo el horizonte nacional-popular (mineros, obreros, intelectuales, clases medias, maestros, identidades regionales)” (Soruco, 2009: 24). Es en este marco de homogeneización que fue llevado adelante por un tipo de Estado *monocultural* y *uninacional* que buscaba la eliminación de lo abigarrado o lo indígena bajo formas identitarias exógenas, donde el concepto de plurinacionalidad impulsado por los sectores indígenas más radicales (el indianismo y el katarismo), aparece como propuesta de superación de la asimilación cultural (de lo colonial) y del multiculturalismo de los 90's (como propuesta de incorporación de lo indígena desde el Estado pero no de inclusión real) asumiendo un modo alternativo de reconocimiento e inclusión de la diversidad cultural, reconfi-

7 Otra comunidad importante son los guaraníes, pueblos originalmente nómadas que fueron centralizados y transformados en pueblos agrícolas por las misiones jesuíticas, primero y luego por las franciscanas (Tapia, 2007).

8 Recordando a René Zavaleta Mercado, Luis Tapia (2002) definía el componente abigarrado en Bolivia como: “la sobreposición desarticulada de varios tipos de sociedad, lo que implica varios tiempos históricos, modos de producción, lenguas y formas de Gobierno, entre otros factores” (Tapia, 2002: s/n).

gurando para ello, el sentido de nación y de pueblo bajo una dimensión comunitaria -más abierta y ambigua-.

En una segunda dimensión analítica, el concepto de plurinacionalidad también nos conduce a la discusión con el republicanismo, entendido en su definición clásica como el sistema político que protege la libertad individual y especialmente se fundamenta en el derecho, en la *ley* como expresión de la voluntad soberana del pueblo y a la que no puede sustraerse nunca un gobierno legítimo (haciendo énfasis en la participación ciudadana, valores cívicos y su oposición a la corrupción). Como vemos en la siguiente cita, la Constitución Nacional boliviana de 1994 adoptaba la forma republicana (aunque la actual también lo haga):

“el pueblo no delibera ni gobierna sino por medio de sus representantes y de las autoridades creadas por ley”; en el artículo N° 171 inciso 2: “las autoridades naturales de las comunidades indígenas y campesinas podrán ejercer funciones de administración y aplicación de normas propias como la solución alternativa de conflictos, en conformidad a sus costumbres y procedimientos, siempre que no sean contrarias a esta Constitución y las leyes. La ley compatibilizará estas funciones con las atribuciones de los poderes del Estado” (artículo 4° inciso 2, Constitución Nacional de Bolivia, 1994).

Pero si retomamos los aportes de Tapia, y coincidimos en que Bolivia posee estructuras comunitarias que se vinculan con una cierta especificidad: a) una forma general de una cultura que es articuladora y unificadora de un tipo de política que se practica a través de su historia; b) un modo de producción basado en la propiedad comunitaria de la tierra (o familiar); c) una organización política basada en asambleas, como mecanismos de decisión directa, basada a su vez en un rasgo patriarcal; d) estructuras de autoridad asentadas en el carácter rotativo de las diferentes responsabilidades, y en los valores de la responsabilidad o el deber (y no como un derecho); el republicanismo como tradición europea, no parece encajar del todo en la medida en que se cimenta en un Estado neutral constituido por instituciones que no reflejan la diversidad de nacionalidades y culturas, y sólo aparece traducido en la cantidad de representantes electos.

En contraste, el Estado plurinacional aparece entonces, como una condición de igualdad en la diferencia, como un espacio institucional para la práctica de la libertad cultural y de la real convivencia en igualdad de jerarquía, distinta de la tolerancia moderna (la cual permite el reconocimiento de otras culturas pero manteniendo la centralidad/hegemonía de una sola). Una tolerancia que en Bolivia se expresó de manera más evidente en el ya citado multiculturalismo neoliberal (como operación

también a nivel global) que “supuso una homogeneización en el tipo de modelo económico a nivel mundial, debilitando así a los modelos económicos de cada Estado y por ende a los Estados-nación, llegando inclusive a cuestionar su soberanía” (Zeballos Ibáñez, 2011: 70).

En consonancia con el concepto de plurinacionalidad, puede encontrarse en un contexto más amplio de exclusión de otras formas de prácticas políticas dentro del cuerpo estatal, una demanda crucial de los sectores subalternos: la autonomía indígena. Pensada como una reivindicación recurrente de estas organizaciones, fue tomando forma en la medida en que el Estado pudo responder en alguna u otra medida.

Siguiendo los aportes de Resina de la Fuente (2012) son múltiples los antecedentes de la demanda por la autonomía indígena entendida como un discurso *importado* que comienza a discutirse en los foros y organizaciones internacionales, sobre todo a finales de los 70's cuando su contenido comienza a ser profundizado. Como explica el autor, aunque el debate comienza en el marco de la Declaración de Barbados (1977) donde se recoge la idea de que los pueblos indígenas tienen el derecho de “experimentar sus propios esquemas de autogobierno [...] la transformación de la sociedad nacional es imposible si estas poblaciones no sienten que tienen en sus manos la creación de su propio destino” (Declaración de Barbados II, 1977, citado por Resina de la Fuente, 2012: 189), es en el Convenio N° 169 sobre los Pueblos Indígenas Tribales de la OIT cuando se expande el sentido de la autonomía. En ella se reconocen “el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo” (art. 7.1), “el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias” (art. 8.2); y “el derecho de propiedad y posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan” (art. 14.1), además de que se les garantiza la protección de los recursos naturales en sus tierras (art. 15.1), y el no traslado de sus territorios (art. 16.1).

Sin embargo, como describe el autor, el último escalón de la discusión fue la aprobación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007, “texto en el que se afirma el derecho a la libre determinación (art. 3), la autonomía y el autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos (art. 4), y a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales” (Resina de la Fuente, 2012: 189). En Bolivia específicamente, la introducción del debate autonómico vino dado por el sector más conservador el cual estaba anclado a intereses económicos y por ende, a la defensa de la autonomía departamental, como forma de preservar el poder económico. Ante el ascenso de fuerzas campesinas, indígenas y populares a finales

de la década de los 90's y principios del 2000, los departamentos que conformaban la Media Luna comenzaron desde 2003 a manifestar sus intenciones de conformar departamentos autónomos, “como una reacción inmediata a las revueltas protagonizadas por indígenas, trabajadores mineros y otros sectores” (2012: 198).

A diferencia de las autonomías departamentales, la demanda por las autonomías indígenas estuvo siempre ligada a uno de los clivajes más importantes del país andino: la *cuestión del territorio*. Como analiza Resina, esta demanda puede ubicarse en el oriente del país, donde el movimiento indígena constituido en torno a la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente de Bolivia (CIDOB) surgida en 1982⁹, fue apoyado por otras instituciones como la Iglesia católica, ONGs, la OIT, el FMI o el BID, y el impulso de varios dirigentes indígenas. El oriente boliviano ha sido caracterizado por los procesos de genocidio y etnocidio, por lo que a diferencia de la zona altiplánica, se trata de pueblos indígenas muy diversos y con poblaciones por lo general pequeñas. “Estas características explicarían por qué el movimiento indígena del Oriente se relacionó con el Estado boliviano de manera pactista, es decir, apelando al poder gubernamental como un árbitro que debía protegerlos de los empresarios madereros y agroindustriales, actitud bastante diferente del movimiento indígena del Altiplano Norte, que interpelaba y enfrentaba radicalmente al Estado” (2012: 192).

Finalmente sería desde este sector oriental donde surgiría la demanda por la Asamblea Constituyente, abiertamente expresada por la CIDOB en el 2001 y luego retomada por el MAS en 2006. A partir de allí, las organizaciones indígenas elaborarían las propuestas de reforma del Estado y de reorganización territorial, involucrando la demanda por las autonomías indígenas, en el Pacto de Unidad de 2006.

Por último, mientras que lo plurinacional y las autonomías indígenas nos llevan al debate de las formas institucionales y la organización estatal y territorial, el concepto de Vivir Bien (Buen Vivir en Ecuador) nos conduce al plano de la economía y el desarrollo (aunque estas divisiones no sean del todo adecuadas ya que se trata de conceptos que no encajan en las categorías convencionales, por lo que en muchos aspectos se entrecruzan). En Bolivia particularmente podemos rastrear su origen lingüístico en las traducciones aymara como *sumaj qamaña* o *suma kawsay* en quechua. No obstante, como explica Schavelzon (2012), existe un problema al momento de definir el concepto en la medida en que la traducción al castellano tropie-

9 La CIDOB fue creada en 1982, agrupando a representantes de los primeros pueblos descendientes de civilizaciones amazónicas. Éstos encabezaron las marchas de las tierras bajas, la primera denominada “por territorio y dignidad”, impulsada en el segundo encuentro en San Lorenzo de Mojos, por la Central de Pueblos Indígenas del Beni (CPIB).

za con lenguas con lógicas polisémicas. Pero más allá de este inconveniente, su relevancia como tal ha permitido su incorporación en las dos cartas magnas (la de Bolivia y la de Ecuador), rompiendo las fronteras semánticas.

Recuperando los aportes de Xavier Albó (2011), Schavelzon cita una traducción posible del *sumaj qamaña* como “buen vivir” o “convivir bien”, definiendo al *qamaña* desde los significados de “vivir”, “morar”, “descansar”, “cobijarse”, y “cuidar de otros” (también incluiría una clara referencia a la Pachamama o Madre Tierra, aunque sin explicitarlo). En el mismo sentido, Eid y Lordemann (2013) traducen el concepto desde la lengua aymara: *“para vivir bien, primero hay que estar bien”*, que significa estar en armonía con uno mismo para poder relacionarse o convivir con todas las formas de existencia (compartir sin competir). En la lengua aymara, la palabra *qamaña* significa *“saber vivir”* y *del jaya mara aru o jaqi aru, suma qamaña* se traduce como plenitud, sublime, excelente. Entonces, la traducción en español que más se aproxima a la expresión *“suma qamaña”* es *“vida en plenitud”*, o *“vivir bien”*.

En algunos de sus usos, el concepto de Vivir Bien se vincula a un tipo especial de desarrollo, con referencia a los pueblos indígenas pero que también involucra de forma superpuesta, el llamado “desarrollo sustentable”, que tiene la particularidad de prestar principal atención al cuidado del medio ambiente. En este sentido más radical del término, éste se asocia a una visión no reductible a las ideas occidentales de desarrollo, bienestar o riqueza, vinculándose con la autonomía y la autodeterminación indígena.

Sin intenciones de profundizar la discusión Vivir Bien-Desarrollo (lo cual excedería el objetivo de este trabajo) éste es un debate en el que, como aclara Schavelzon (2012) también se tiende a la ambigüedad ya que el mismo concepto de desarrollo es polisémico. “Cuando no es una alternativa al desarrollo, el concepto [de Vivir Bien] puede llegar incluso a ser sinónimo del término de desarrollo, por ejemplo, cuando se habla en la propaganda estatal de políticas que no representan ninguna particularidad o innovación con respecto de las antes llamadas *para el desarrollo* y ahora *para el vivir bien*” (2012: 186).

Más allá de la ambigüedad, como explican Eid y Lordemann (2013), el Vivir Bien puede entenderse como un paradigma de desarrollo alternativo que recobró fuerzas en Bolivia como cosmovisión y modelo social de los pueblos indígenas originarios campesinos. Según los autores, es alternativo en el sentido de que plantea un desarrollo no al estilo occidental, sino en consonancia con una relación armónica y multidimensional entre todos los elementos de la Madre Tierra. “Es un paradigma relacional en el sentido que el hombre es parte integrante de la relación con

el entorno natural, la comunidad prevalece sobre el individuo y el *orden ético* se fundamenta en los principios de la reciprocidad, complementariedad y redistribución, antes que en la acumulación de bienes y recursos” (2013: s/n).

Realizando un breve recorrido histórico de la emergencia del concepto, al igual que el de plurinacionalidad, el Vivir Bien llega al Estado por el camino de la izquierda, es decir, en la intersección entre el indianismo y la izquierda partidaria, como proyecto de reforma estatal alternando entre la crítica a las elites y la búsqueda de un lugar más allá de la dicotomía capitalismo/socialismo. Gracias a uno de los efectos no deseados de la propuesta neoliberal de democracia participativa, el aprovechamiento de la gestión de lo local por parte de los movimientos sociales a partir de la aplicación de la LPP, también permitiría colocar el tema del desarrollo (qué tipo de desarrollo) era necesario perseguir en el país (Liendo, 2009).

Fue a partir esta estrategia de participación en el juego democrático que las organizaciones sociales comenzaron a vivir un proceso de involucramiento en la toma de decisiones y en el diseño de las vías de desarrollo, que no eran las propuestas por el modelo neoliberal anclado a la idea de progreso y del reconocimiento de las diferencias (multiculturalismo). Fueron esos espacios de discusión locales entonces, donde los nuevos actores políticos vieron “una oportunidad para elaborar estrategias de desarrollo que tomaran la forma de desarrollo económico local, que fuera para todos y que estuviera en armonía con la naturaleza” (2009: 306). Como explica Liendo, aunque estas propuestas no fueron muy nítidas, *constituyeron un inicio de articulación para una idea alternativa*.

De esta manera, el concepto de Vivir Bien continuaría su derrotero hasta llegar a ser incluido en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) “Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para el Vivir Bien” (República de Bolivia, 2007) impulsado por el MAS en 2007. Bajo el objetivo *de remover la desigualdad y la exclusión social que afecta a la mayoría de la población boliviana* (Liendo, 2009), la visión del Vivir Bien comenzaba a tener mayor relevancia en el plano nacional pero no en su sentido original, como propuesta alternativa al desarrollo capitalista, como filosofía de vida comunitaria vinculada a otras formas de entender la relación con la naturaleza, sino como una justificación simbólica de lo que en verdad era el proyecto político del gobierno: la defensa de la industrialización y crecimiento económico como camino para un socialismo en el que el Estado era el principal actor.

En síntesis, recuperando los aportes teóricos de Williams, podemos decir entonces que tanto lo plurinacional, las autonomías indígenas como el Vivir Bien pueden pensarse como elementos de lo *emergente* en la medida en que primero, fueron producto de los debates originados en los 70's, al calor de las discusiones indianis-

tas y de izquierda, y de una intersección inédita en los noventa en donde las organizaciones indígenas antes diferenciadas por sus intereses e ideología, comenzaban a converger y articular un nuevo paradigma estatal, desde el juego institucional liberal impuesto por el modelo neoliberal. Fue a partir de ese momento caracterizado por el cuestionamiento en tonos radicales y moderados (reformistas) donde estos conceptos comenzaron a *emerger* como componentes culturales esenciales de un proyecto nacional (aún no articulado) de reforma institucional, que abarcaba no sólo demandas territoriales y étnicas, sino al propio Estado-nación.

En segunda medida, podemos decir que son culturalmente emergentes porque involucran otro régimen de propiedad, otras formas colectivas y asamblearias de participación política; otro régimen de verdad sobre las cosas, los lugares y las personas. Todos estos elementos si bien fueron reivindicados por los indígenas constituidos como sujetos políticos en los 90's organizados bajo nuevas modalidades (no ya sindicales sino como movimientos sociales), son relevantes política ideológica y culturalmente, al poseer anclaje directo a un pasado que fue marginalizado y catalogado como bárbaro o salvaje por las formaciones modernas y replegado al desprecio, pudiendo sin embargo, sobrevivir y ser re-significados luego en la medida en que ciertos espacios de reproducción cultural permitieron la supervivencia de un conjunto de valores y prácticas antagónicas a la hegemonía dominante.

Esto fue posible podríamos decir, ya que pertenecen a *formaciones alternativas y en oposición*, que conviven al interior de una misma hegemonía y resisten toda reducción a una simple función hegemónica generalizada (Williams, 1977). Estas formaciones culturales como tales, son relaciones variables en la que los productos culturales se organizan a sí mismos y no siempre son expresadas institucionalmente. Como explica Williams, se ubican al exterior del Estado, como fuerzas de *antiproducción* amenazantes de las fuerzas productivas, por lo tanto es una multiplicidad no interiorizable por las grandes maquinarias mundiales.

A modo de cierre. La reactivación de lo nacional-popular y el Vivir Bien como fin político

En síntesis, es posible decir que estos tres elementos emergentes fueron ganando visibilidad en la agenda de los movimientos sociales (en un contexto de acumulación de fuerzas), hasta llegar a ser combinados de manera original en un mismo proyecto nacional liderado por el MAS y plasmados en el Pacto de Unidad de 2006. A modo de cierre retomaremos brevemente, algunas mutaciones que estos concep-

tos sufrieron en los debates constituyentes, en el marco de dos perspectivas distintas que tensionaron las discusiones parlamentarias: una que involucraba el desarrollo de un proyecto plurinacional en el que se le daba relevancia a la demanda de autodeterminación para las autonomías indígenas (liderada por los sectores más radicales indígenas); y otra caracterizada por un proyecto nacional, de inspiración socialista, popular, convencido de la necesidad de utilizar el Estado como herramienta para llevar adelante las medidas económicas propuestas durante el desarrollo del gobierno (liderado por el MAS).

En cuanto a lo plurinacional, fue el campo donde se trazó de manera más evidente, las rupturas con respecto a la tradición republicana-liberal, y con el Estado-nación (como categoría culturalmente homogeneizante), las cuales devinieron de pensar en formas alternativas de inclusión social en clave pluricultural, transformando por ejemplo, los viejos conceptos de nación y pueblo en una fórmula más abarcativa como la de *naciones y pueblos indígena originario campesinos*. También, en torno al reconocimiento de un pluralismo inclusivo no sólo político (ampliación de derechos individuales pero sobre todo, colectivos) sino también jurídico (ampliación del Derecho indígena), económico (promoción del Estado de diferentes formas de planificación económica y social) y cultural-lingüístico (basado, por ejemplo, en el reconocimiento de 36 lenguas indígena originario campesinas y en la promoción de una educación descolonizadora en clave intercultural y plurilingüe), se trazaron nuevos quiebres en miras al modelo multicultural de los 90's del cual los movimientos sociales (sobre todo los de corte indianista) habían rivalizado proponiendo la inclusión real de la subalternidad en la matriz estatal.

Con respecto al segundo concepto emergente, podemos decir que en materia legal, sólo se avanzó en un nivel intermedio. Si bien las autonomías indígenas fueron reconocidas en el texto constitucional en relación a un conjunto de nuevos derechos vinculados al autogobierno, al reconocimiento de instituciones y tierras de dominio ancestral, a nivel macro la voluntad indígena continúa atada al dominio institucional no sólo del derecho moderno, sino del control estatal (un ejemplo es el derecho a la consulta sobre la administración de sus tierras lo cual pone en tensión el sentido de autonomía y autogobierno que se esperaba conseguir). Además, porque las autonomías indígenas aparecen conviviendo en la NCEP con otras autonomías (departamentales, regionales y municipales), perdiendo un espacio privilegiado como elemento disruptivo con el republicanismo, siendo finalmente traducidas como partes constitutivas de un nuevo paradigma estatal (plurinacional, social y comunitario); muy a pesar del proyecto político indianista de pertenencia que distaba del involucramiento con la esfera estatal, al demandar autogobierno y autodetermina-

ción de los pueblos y naciones indígena originario campesinos. Observando el proceso, podríamos decir que la tensión construida alrededor de lo territorial y sus diversas formas administrativas terminó derivando en la búsqueda de la descentralización estatal y desconcentración del poder, descuidando una autonomía pensada desde abajo y por lo tanto, articulada a formas de gobierno comunitarias que son contrarias a mecanismos de control estatales.

Por último, en relación al Vivir Bien y a la administración de los *bienes naturales*, es en donde encontramos la continuidad más clara con el modelo neoliberal. Si bien es cierto que el proyecto del MAS involucraba un Estado intervencionista en materia económica y social, la persistencia de un modo de desarrollo neoextractivista termina marginalizando cualquier posibilidad de una alternativa al capitalismo, atando la estructura estatal a una retórica intervencionista de explotación de los recursos naturales con el fin de aumentar el crecimiento y el sostenimiento de la estructura de acumulación económica. En un mismo sentido, podríamos decir que esa búsqueda gubernamental de sustentabilidad con tonos urgentes producto de décadas de atraso y marginalización económica de los sectores sociales, terminó derivando en la marginalización de aquellas conquistas, convirtiéndolas en meros reconocimientos simbólicos, como objetivos de un Estado plurinacional pero no como conductores de políticas públicas de desarrollo sostenible.

En otro sentido, también la continuidad con un modo de producción extractivista le produjo al MAS la pérdida de una parte del apoyo original de sus bases, de aquellos sectores que lo habían acompañado en las luchas a comienzos de 2000 y que ahora se encuentran en la disyuntiva con un modelo de Estado que no refleja las demandas que le dieron origen a su reestructuración pensada en términos antagónicos a la reproducción de un modo de producción netamente capitalista. Esta pérdida de autoidentificación –parcial– con el proyecto político, puede entenderse si tenemos en cuenta la polaridad de perspectivas circunscripta a la confrontación de dos proyectos políticos antagónicos, uno pro-estatal y otro contra-estatal, donde el imaginario de transformación (refundación en clave descolonial, comunitaria, plural) para los sectores indígenas radicales, era más atractivo que el de una simple reforma constitucional.¹⁰

En cuanto al proceso específicamente constitucional, podríamos decir que se trató más de un paso de lo multicultural a lo plurinacional, en la búsqueda por una

10 En 2012 se sancionó la ley Nº 300 Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien, la cual si bien ha servido como marco regulatorio para cuestiones no sólo políticas de soberanía sobre los bienes materiales, sino jurídicas (como el reconocimiento de los derechos de la naturaleza), al interior de la misma continúan mezclándose y combinándose el Vivir Bien (utilizado como fin) con el extractivismo.

verdadera inclusión de lo indígena en la estructura del Estado incorporando para ello, las autonomías indígenas y un pluralismo con igualdad de jerarquía de lo comunitario indígena respecto del modelo liberal republicano. Pero en él, lo plurinacional terminó “transversalizando” el resto de los tópicos, re-articulándolos alrededor de su esfera y provocando una especie de combinación conceptual la cual también fue favorecida por la misma ambigüedad semántica que los conceptos traídos de lenguas nativas llevaban consigo.

Más allá de los avances y retrocesos, muchos son los caminos que quedaron abiertos en torno a la diversidad no sólo de perspectivas en cuanto a lo que -todavía- queda por hacer, sino a los horizontes de transformación y cambio que aún persisten y que se renuevan en el imaginario social, recobrando parte de un pasado no sepultado e imaginando un futuro al menos, alterno. En tal sentido, nos parece fundamental seguir indagando sobre los alcances reales del proceso de cambio dentro de una geopolítica cambiante, en donde la inspiración izquierdista fue perdiendo terreno político y la derecha pone en jaque dichas posibilidades de transformación. Por eso es importante continuar con la exploración de las fuentes primarias, las dos Constituciones y en las posibilidades de seguir imaginando nuevos horizontes, para no quedarnos con una imagen estática de un fenómeno tan innovador como híbrido.

Por último nos parece pertinente señalar la relevancia de entender el proceso post-constituyente como un proceso *abierto* (*experimental* en términos de Sousa Santos), cargado de contradicciones así como también de posibilidades de pensar en términos de la diferencia y la inclusión, lo social, lo político y cultural. Insistimos en que no podemos avanzar en las lecturas sobre el presente latinoamericano (en el que se ve un renacer de las “nuevas derechas”) si descuidamos el estudio de aquellos pequeños-grandes logros locales que se produjeron en contextos de economías dependientes con Estados caracterizados por sus estructuras productivas aún en desarrollo, altamente complejas y diversas.

Bibliografía

- Ascimani, Guillermo** (2010): “Análisis crítico de la Nueva Constitución Política del Estado”, International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
- Assies, Willem** (2006): “La «Media Luna» sobre Bolivia: nación, región, etnia y clase social América Latina Hoy”, vol. 43, agosto, Universidad de Salamanca, Salamanca, España, pp. 87-105. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30804304>

- Barbieri, Anabella** (2010): “Kawsachun coca. Clase, género y etnia en los sindicatos cocaleros del Chapare”, en Juan Luis Hernández; Marisa Armida y Augusto Bartolini (coord.): *Bolivia. Conflicto y cambio social (1985-2009)*, editorial Newen Mapu, Buenos Aires, Argentina, pp. 71-90.
- Chivi Vargas, Idon Moisés** (coord.) (2010): *Bolivia. Nueva Constitución Política del Estado. Conceptos elementales para su desarrollo normativo*, Vicepresidencia del Estado Plurinacional, La Paz, Bolivia. **Constitución del Estado de Bolivia**, 1994.
- Constitución política del Estado Plurinacional de Bolivia**, Ministerio de la Presidencia, La Paz, 2009.
- Correa, Emanuel** (2011): “Bolivia: Indianismo, populismo y marxismo en los *ciclos de rebelión*”, trabajo presentado en el seminario “Tensiones y conflictividad en torno a la cuestión de la tierra en América Latina. Siglo XX y comienzos de siglo XXI”, dictado por el prof. Saúl Casas en la Facultad de Humanidades, UNLP.
- Cuba Rojas, Pablo** (2006): “Bolivia: movimientos sociales, nacionalización y Asamblea Constituyente”, OSAL, Año VII, N° 19.
- De Sousa Santos, Boaventura** (2008): “Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales. Conferencias de Boaventura de Sousa Santos”, La Paz, CLACSO, Muela del Diablo, Grupo Comuna, CIDES-UMSA.
- De Sousa Santos, Boaventura** (2010): *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*, Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, Lima Perú.
- Días Carcanholo, Marcelo** (2015): “Neoliberalismo y dependencia contemporánea: la actual lucha de clases por la transformación social”, en: Luis Rojas Villagra (coord.): *Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y alternativas*, CLACSO, pp. 263-282.
- Do Alto, Hervé; Stefanoni, Pablo** (2009): El MAS: las ambivalencias de la democracia corporativa”, Segundo coloquio PNUD: Democracia interna en la elección de candidatos al Movimiento al Socialismo (MAS), La Paz, 2010.
- Eid, Ahmed; Lordemann, Javer Aliaga** (2013): “Vivir Bien y pobreza multidimensional. ¿Es posible una conciliación conceptual?”, Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico, N° 20, La Paz. Disponible en:
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2074-47062013000200006
- Errejón Galván, Iñigo** (2009): “La constitución boliviana y la refundación del Estado. Un análisis político”, *Papeles*, n° 107.

- Hernández, Juan Luis; Armida, Marisa Gabriela; Bartolini, Augusto Alberto** (coord.) (2010): *Bolivia. Conflicto y cambio social (1985-2009)*, editorial Newen Mapu, Buenos Aires, Argentina.
- Liendo, Roxana** (2009): *Participación popular y el movimiento campesino aymara*, CIPCA-AIPE- Fundación Tierra, Bolivia.
- Martínez Dalmau, Rubén** (2011): “El constitucionalismo fundacional en América Latina y su evolución: entre el constitucionalismo criollo y el nuevo constitucionalismo”, en Pilar García Trobat y Remedio Sánchez Ferriz (coord.): *El legado de las cortes de Cádiz*, Tirant lo Blanch, Universitat de València, 2011.
- Martínez Dalmau, Rubén** (2013): “Plurinacionalidad y pueblos indígenas en las nuevas constituciones latinoamericanas”, en Antoni Pigrau Solé (edit.): *Pueblos indígenas, diversidad cultural y justicia ambiental. Estudio de las nuevas constituciones de Ecuador y Bolivia*, Estudios Latinoamericanos, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013.
- Medialdea García, Bibiana; Sanabria Martín, Antonio** (2013): “La financiarización de la economía mundial: hacia una caracterización”; *Revista de Economía Mundial*, núm. 33, pp. 195-227, Sociedad de Economía Mundial, Huelva, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86626373009>
- Prada Alcoreza, Raúl** (2008): “Análisis de la nueva Constitución Política del Estado”, *Crítica y emancipación, Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, año 1, n° 1, Buenos Aires CLACSO, disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye2S1b.pdf>
- Prada Alcoreza, Raúl** (2012): “Estado plurinacional comunitario autonómico y pluralismo jurídico”, en Boaventura Sousa Santos y José Luis Exeni Rodríguez (ed.): *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Bolivia*, Fundación Rosa Luxemburgo, La Paz, Bolivia, pp. 407-446.
- Puello-Socarrás, José** (2015): “Neoliberalismo, antineoliberalismo, nuevo liberalismo. Episodios y trayectorias económico-políticas sudamericanas (1973-2015)”, en Luis Rojas Villagra (coord.): *Neoliberalismo en América Latina. Estrategias, tendencias y alternativas*, CLACSO, pp. 19-38.
- Resina de la Fuente, Jorge; Del Campo, Esther** (2012): “La autonomía indígena en el contexto plurinacional: ¿un experimento democrático o una forma más de descentralización? Los casos de Bolivia y Ecuador”, en Esther del Campo (ed.): *Interculturalidad, democracia y desarrollo en Bolivia*; Ed. La Catarata, pp. 187-214.
- Rivera Santivañez, José Antonio** (2015): *Análisis de la Nueva Constitución Política del Estado*, UNAM, disponible en: www.juridicas.unam.mx
- Sacristán, Manuel** (2013): *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. Antonio Gramsci*, Siglo XXI, Buenos Aires.

- Schavelzon, Salvador** (2012): *El nacimiento del Estado Plurinacional de Bolivia: etnografía de una Asamblea Constituyente*. Plural editores, CEJIS, La Paz.
- Schavelzon, Salvador** (2015): *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes*. CLACSO, Ed. Abya-Yala, Quito-Ecuador.
- Soruco Sologuren, Ximena** (2009): “Estado Plurinacional-pueblo, una construcción inédita en Bolivia”, en OSAL, Año X, N° 26, CLACSO, Buenos Aires.
- Stefanoni, Pablo** (2011): “Bolivia hoy: rupturas, inercias y desafíos”, *Bolivian Studies Journal*, vol. 18, disponible en: <http://bsj.pitt.edu>
- Svampa, Maristella** (2010a): “El ‘laboratorio boliviano’: cambios, tensiones y ambivalencias del gobierno de Evo Morales”, en Maristella Svampa, Pablo Stefanoni y Bruno Fornillo (comps.), *Debatir Bolivia. Perspectivas de un proyecto de descolonización*, Taurus, Buenos Aires.
- Svampa, Maristella** (2010b): “Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina”, OneWordl Perspective, Working Papers 01, Redaktion Editorial
- Tapia, Luis** (2007): “Una reflexión sobre la idea de Estado Plurinacional”, en *Observatorio social de América Latina* OSAL- CLACSO, Año VIII, N° 22, septiembre de 2007, disponible en: <http://osal.clacso.org>
- Tapia, Luis** (2008): “Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política”, en *Política salvaje*, La Paz, CLACSO, Muela del Diablo Ed. y Comuna.
- Williams, Raymond** (1977): *Marxismo y literatura*, Homo sociologicus, ed. Península.

La UNASUR y la reconfiguración política en la región (2008-2017)

PAULA N. KOROL RIBLES

lulikorol1@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC). Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Centro de Estudios Sociales Interdisciplinario del Litoral (CESIL)

Resumen

El presente trabajo pretende dar cuenta del rol de la UNASUR, en tanto mecanismo de cooperación interestatal, pensado como una herramienta más de los Estados en el contexto de un mundo globalizado, para afianzar a la región como un bloque; sin embargo, su accionar está direccionado desde distintas estrategias políticas.

En este sentido cabe aclarar que surge oficialmente en el año 2008, en el contexto del auge -si se quiere- de las Nuevas Izquierdas latinoamericanas, que venían a cuestionar los avances del modelo neoliberal y sus consecuencias.

Esta Nueva Izquierda estaba signada por la defensa de la democracia; la legitimación a través de las urnas, y, políticas de Estado con una fuerte impronta social. Este giro político se inicia con el ascenso de Chávez (Venezuela, 1998) y con una serie de gobiernos de características similares; Lula en Brasil (2003), Kirchner (Argentina 2003, Fernández 2007-2015) Morales (Bolivia 2005); Correa (Ecuador 2007)

Pensamos la UNASUR como el resultado de políticas de los Estados pertenecientes a la Nueva Izquierda; en este sentido, la propuesta es analizar el rol que cumple este mecanismo, con la reconfiguración política que se viene dando en la región, y, el viraje hacia las Nuevas Derechas. ¿Qué modelo de integración primará? ¿qué sucederá con el regionalismo pos-neoliberal? Son algunos de los interrogantes que orientan nuestro trabajo.

Palabras claves: UNASUR / Regionalismo pos-neoliberal / Nuevas Izquierdas / Nuevas Derechas

La relación entre las Nuevas Izquierdas y el Regionalismo Post-neoliberal.

A mediados de la década del '90 del siglo XX, América Latina empezó a demostrar signos de agotamiento del modelo Neoliberal, que se había comenzado a implementar en la región a fines de la década de 1970.

Unas economías frágiles, que ante el avance de la globalización, y, para ser “competitivas” habían adoptado las propuestas explicitadas en el “Consenso de Washington”¹, consecuentemente el aluvión de importaciones, fue afectando las industrias locales, generando altos índices de desempleo; sumado a esto, la pauperización y deterioro de las relaciones laborales, el achicamiento de la matriz estado-céntrica (Cavarozzi: 2006), vinieron a dar cuenta de que los estados tenían que estar signados por la lógica de los mercados.

El deterioro económico y social, que empieza a vislumbrarse, como consecuencia de este tipo de políticas, tiene su correlato en las sucesivas crisis que empiezan a sucederse en Latinoamérica. Es así que en 1995 tenemos la crisis mexicana con su ya conocido “efecto tequila”, a la que le sigue la del “Real” en Brasil en el año 1999; la Argentina en 2001; la uruguay en 2002. Todas estas vienen a demostrar que nuestra región fue un laboratorio experimental de las mismas, y, que el tan mentado “efecto derrame”² nunca se cumplió.

Una de las primeras consecuencias de estas crisis sistémicas, fue la aparición de los Nuevos Movimientos Sociales -en adelante NMS- (De Sousa Santos; Wallerstein) que vienen a cuestionar no sólo al neoliberalismo, sino también el rol de los Estados en el modelo capitalista, y, que, según el país, van a tener diferentes características y formas de protesta. Piqueteros, movimiento de trabajadores sin tierra; cocaleros, por mencionar algunos. Lo esencial, en todo caso, es atender a que los mismos representan a los que son excluidos, a los que por diversos motivos han quedado afuera del sistema, y, buscan resolver las situaciones de deterioro de vida de los ciudadanos.

Es en este contexto que se ha explicado sucintamente, que, debe entenderse el surgimiento de lo que se conoce como la “Nueva Izquierda”. En primer lugar debemos referirnos a la denominación de Nueva, debido a que no es la primera vez que se utiliza, dentro de las Nuevas Izquierdas, a la que se hace mención a lo largo de

1 Las medidas adoptadas en muchos Países de la región suponían una agenda de reformas económicas cuyos ejes centrales eran simples: reducción del Estado, apertura de la economía y estabilización macroeconómica.

2 Que aseguraba que el aumento de la riqueza en algunos sectores de la economía, se iba a desbordar hacia los sectores más bajos.

este trabajo es a la que según Lánzaro pertenece a la tercer oleada, es decir, aquellas que suponen una ruptura con el modelo previo, se contempla como primer medida que los cambios deben hacerse desde el Estado; y, la legitimación de los gobiernos debe darse a través de las urnas; esto es un claro cuestionamiento al modelo anterior, en que la izquierda proponía como cambio el horizonte revolucionario.

Es decir, para combatir el capitalismo extremo, si se quiere, del neoliberalismo, es el Estado quien debe hacerlo a través de una serie de medidas radicalizadas. En cada país este proceso va a tener sus propias características. En este sentido es importante destacar que a diferencia de una izquierda tradicional que proponía el modelo socialista como meta a alcanzar, en esta reconfiguración de la Nueva Izquierda, una de las propuestas más visible es que los Estados se desenvuelvan en los marcos del capitalismo actual, el rol de Estado en este nuevo orden sería el de regular el mercado, obviamente en este contexto los Estados proponen políticas con una fuerte impronta social. (Vilas: 2005)

Una Nueva Izquierda, que como dijimos, se caracteriza por desenvolverse en el ámbito de la Democracia Representativa, por darle un rol preponderante al Estado como regulador del mercado, y, con un discurso anti imperialista e integracionista en lo regional.

En el caso de Venezuela, que es pionero en la región, la llegada de Hugo Chávez Frías, supuso en aquel país un giro de 180 grados con las políticas previas. Chávez se enfrenta al propio ejército del cual forma parte al recibir la orden de reprimir las protestas sociales, posteriormente a su intento de golpe de Estado (1992) va a ser encarcelado; desde su estadía en prisión, que dura dos años hasta que es liberado por el sobreseimiento que le otorga el entonces presidente Rafael Calderas como parte de un acuerdo político con sectores de izquierda, empieza a construir, las bases de su partido político, que más adelante lo llevarán a la presidencia de ese país, con el Partido Movimiento V República (MVR) en 1998, cargo que ocupó en tres oportunidades consecutivas hasta su muerte en el año 2013, en este sentido cabe aclarar que ganó una cuarta elección, pero debido a sus problemas de salud, no llegó a asumir (posteriormente a su segundavictoria electoral funda el PSUV- Partido Socialista Unificado de Venezuela)

Puede afirmarse que hasta el año 2003, el gobierno chavista, lucha en soledad contra los embates del neoliberalismo. Sin embargo, la llegada de Lula Da Silva a la presidencia en Brasil; la de Néstor Kirchner a la Argentina (2003); Evo Morales en Bolivia (2005) y Rafael Correa en Ecuador (2007) suponen que la región se verá inmersa en una serie de modelos progresistas. Que según la bibliografía de referencia (Lánzaro, Natanson) es lo que se denomina la “Nueva Izquierda”.

Las políticas que van a implementar estos gobiernos, tienen una fuerte impronta social, como ya se mencionó, para tratar de paliar las asimetrías del modelo económico y político previo, es decir, se hacen eco de las crisis del neoliberalismo y de las demandas planteadas por los NMS, también tienen un discurso político con un claro tono antiimperialista, como, y, una comprometida reivindicación de la identidad latinoamericana y de la integración en clave suramericana.

La asistencia social, pasa a ser, entonces, un lenguaje común de estos gobiernos, que ven, que las medidas del neoliberalismo han ensanchado la brecha entre quienes más tienen y aquellos que han quedado por fuera del sistema.

Son en parte estas luchas, de las que se apropia la nueva izquierda, y esto es así, porque son ellas las que logran visibilizar los efectos nefastos de un modelo en crisis, los excluidos del sistema, los despojados hasta de los derechos básicos: salud, vivienda, y, educación.

Es así que se van a crear diferentes programas direccionados a educación, vivienda y ayuda social, principalmente.

Argentina: AUH (asignación Universal Por hijos), PROCREAR (línea de créditos para viviendas) PROGRESAR (asistencia económica a estudiantes), Conectar igualdad, entre los más conocidos.

Bolivia: Bono Juancito Pinto, Bono Juana Azurduy, Programa Desnutrición Cero

Brasil: Hambre cero, Bolsa Familia.

Ecuador: Acción nutrición, Plan Nacional Buen Vivir, Bono de Desarrollo Humano.

Paraguay: Tekoporá (Programa de Transferencia “Vivir mejor”, Plan mochilas, Programa Alimentario para Adultos mayores.

Uruguay: Uruguay trabaja; cooperativas sociales, Jóvenes en Red; Tarjeta Uruguay Social; Plan Equidad.

Venezuela: Misiones Sociales

Siguiendo la línea de análisis propuesta, podemos afirmar, que hay políticas gubernamentales tendientes no a eliminar la desigualdad social, pero si al menos intentar disminuirla. De todos modos, muchos de estos Estados progresistas, siguen implementado en lo económico recetas de tipo “neoliberal”, como sostienen Tussie y Heidrich “...De esta forma, nos enfrentamos a una doble paradoja. Líderes que no habían sido percibidos como izquierdistas en el pasado, hoy son vistos como tales y otros que supuestamente eran izquierdistas no parecieran serlo. Al mismo tiempo, aparentemente en contraposición al rechazo mundial del socialismo como estrategia de desarrollo económico desde los años 90, otros proclaman ser los ver-

daderos izquierdistas en cada uno de sus discursos y toman medidas de alto perfil buscando demostrarlo. Para los que viven hoy en América Latina, así como para observadores externos, la discusión acerca de qué es ser un gobierno de izquierda está dada en gran parte por el contenido de las políticas económicas...”³

Podríamos pensar entonces, que quizás parte de la debilidad de estos gobiernos de izquierda, radica en que no pudieron sostener alternativas económicas por fuera del modelo neoliberal al que impugnaban.

Nuevas Izquierdas y el Regionalismo Pos-Neoliberal

En primer lugar, creemos necesario hacer una aclaración, el término utilizado por la bibliografía de referencia es el de regionalismo pos-liberal (Sanahuja :2012), sin embargo, y, a la luz de que el concepto neoliberalismo ya tiene una trayectoria propia ,y, que se ha afianzado como concepto en sí mismo, y con características que lo diferencian del liberalismo, nos parece oportuno clasificarlo como regionalismo pos-neoliberal, lo que nos permitirá identificar al mismo como una categoría no solo analítica sino también histórica, que es posible ubicar en un contexto socio-histórico específico.

Una vez hecha esta aclaración, proponemos que hay un estrecho vínculo entre el surgimiento de estas Nuevas Izquierdas en la región, y la integración marcada por el regionalismo pos-neoliberal.

Diferenciamos esta experiencia la UNASUR, de otras anteriores, porque también ha cambiado el contexto socio-político en que surge, lo que ha implicado a su vez que también hayan variados los esquemas tradicionales de integración.

En primer lugar, se debe precisar que se entiende por integración, en este sentido Haas nos dice “...la integración regional puede definirse como un proceso por el cual los Estados nacionales se mezclan, se confunden y fusionan voluntariamente con sus vecinos de modo tal que pierden ciertos atributos fácticos de su soberanía, a la vez que adquieren nuevas técnicas para resolver conjuntamente sus conflictos (Haas, 1971:6 en Malamud, 2010).

Malamud añade un elemento más a la noción de integración regional denominada también regionalismo y es que forma parte de un proceso formalizado y conducido por el Estado.

3 Tussie, Diana y Heidrich Pablo “Políticas Económicas y Comerciales de la Nueva Izquierda: ¿Populistas o Conservadoras? En Documento de Trabajo Área Relaciones Internacionales FLACSO/Argentina. Febrero de 2008.

En segundo lugar, destacar que, según la bibliografía utilizada, se pueden distinguir claramente tres etapas de regionalismo. La primera de ellas de la mano de los estudios cepalinos y vinculadas al desarrollismo latinoamericano; una segunda etapa en el marco de la pos-guerra fría signada por el regionalismo abierto acorde a las políticas neoliberales del consenso de Washington; y, finalmente debemos hacer referencia al regionalismo pos-liberal, desde nuestra perspectiva *regionalismo pos-neoliberal*, que es el que signa esta nueva etapa de integración en América Latina, que busca una mayor autonomía en el escenario internacional (Sanahuja: 2012), y, que empieza a visibilizarse hacia la mitad de los años 2000, poniendo en cuestión el ciclo anterior de integración signado por el regionalismo abierto, y con una fuerte impronta neoliberal.

Es así que tenemos un modelo de integración que no se basa en el esquema tradicional si se quiere: zonas de libre comercio; uniones aduaneras; políticas comunes asociadas a la integración económica, dado que el regionalismo pos-neoliberal surge en un contexto signado por el ascenso de la Nueva Izquierda en la región (cabe aclarar que esto no sucede en todos los países, aunque sí en la mayoría de ellos se critica al modelo neoliberal en curso), el acento de la integración en esta etapa pone el énfasis en lo político.

Es así que podemos caracterizar, en líneas generales a estos nuevos modelos de integración, de los que la UNASUR es un claro ejemplo, como dotado de:

- Un fuerte rol del Estado.
- Mayor autonomía frente al mercado.
- Inclusión de políticas sociales y de desarrollo en las agendas de los gobiernos.
- Búsqueda constante de soluciones para paliar las asimetrías.
- Potenciar los mecanismos de integración, pero respetando la soberanía de los Estados miembros. Lo que también va a permitir diversas instancias de funcionamiento de estos mecanismos, en un nivel micro o macro regional o alianzas sub-regionales si se quiere.

Hay una serie de encuentros previos a la creación de UNASUR, que explicitan en sus actas esta idea de cambio en lo político:

- Las Declaraciones de Cusco (8 de diciembre de 2004)
- Brasilia (30 de septiembre de 2005)
- Cochabamba (9 de diciembre de 2006)

De la primera de ellas puede decirse que esta convocatoria planteó la necesidad de que los estados americanos abordasen las cuestiones referentes a lo que hacen a la identidad latinoamericana, y a la necesidad de profundizar los procesos de integración, tomando como baluartes indiscutidos, la defensa de la democracia y la me-

jora socio-económica de sus pueblos, con una clara postura anti-belicista y anti-imperialista.

El encuentro de Brasilia de 2005 tuvo como objetivo profundizar las temáticas abordadas en Cusco, resaltando aquellas cuestiones vinculadas a la integración latinoamericana, el presidente de Brasil Ignacio Lula Da Silva sostuvo en la apertura que:

“Estamos reunidos aquí para profundizar los compromisos que asumimos en Cusco, en diciembre pasado. En aquella ocasión, lanzamos las bases de la Comunidad Sudamericana de Naciones. Afianzamos nuestra convicción en una historia compartida, en un destino común. Estamos decididos a concretizar un sueño de integración y unidad que animó los eminentes de nuestra independencia. Vencemos el escepticismo y los prejuicios”. (Discurso apertura Cumbre en Brasilia 30/09/2005)

Se decide asimismo elaborar una agenda prioritaria de asuntos a atender en la que destacan: - el diálogo político, - la integración física; - el medio ambiente; - la integración energética; - los mecanismos financieros sudamericanos; - las asimetrías; - la promoción de la cohesión social, de la inclusión social y de la justicia social; y, - las telecomunicaciones⁴.

Por último, la declaración de Cochabamba en 2006 ratifica los documentos elaborados con anterioridad, y sostiene que es necesaria la integración para contrarrestar las asimetrías provocadas por el proceso de globalización. Así mismo manifiesta en el documento que los estados reunidos “Nos planteamos un nuevo modelo de integración con identidad propia, pluralista, en medio de la diversidad y las diferencias, reconociendo las distintas concepciones políticas e ideológicas, que corresponden a la pluralidad democrática de nuestros países”

([http://www.comunidadandina.org/declaración deCochabamba09/12/2006](http://www.comunidadandina.org/declaración%20deCochabamba09/12/2006))

UNASUR nace oficialmente como organismo el 23 de mayo de 2008. Hay ciertos puntos en los que las naciones firmantes acuerdan, a saber: la defensa de la democracia y los derechos humanos, postura anti-belicista y en contra del desarrollo de armas nucleares de construcción masiva, la soberanía y autodeterminación de los pueblos, y la creencia de que es necesario solidificar los vínculos políticos, económicos y sociales de los Estados miembros. Cuestiones éstas que quedan de manifiesto en el artículo segundo de su constitución y que sostiene:

“La Unión de Naciones Suramericanas tiene como objetivo construir, de manera participativa y consensuada, un espacio de integración y unión en lo cultural, social, económico y político entre sus pueblos, otorgando prioridad al diálogo político, las políticas sociales, la educación, la energía, la infraestructura, el financiamiento y el medio ambiente, entre otros, con

4 http://www.comunidadandina.org/unasur/tratado_constitutivo.htm

miras a eliminar la desigualdad socioeconómica, lograr la inclusión social y la participación ciudadana, fortalecer la democracia y reducir las asimetrías en el marco del fortalecimiento de la soberanía e independencia de los Estados”⁵.

Si bien los objetivos que se propone UNASUR son amplios, dan cuenta de los cambios en las agendas políticas de la región de la mano de lo que mencionamos anteriormente como Regionalismo pos-neoliberal.

Como sostiene Solón UNASUR significa la integración de doce, es el encuentro de doce voluntades políticas, y, es este encuentro, este consenso de voluntades, lo que permite llevar adelante un proyecto de tales características pese a las diferencias políticas que atraviesan a los Estados miembros. (Solón: 2008).

Uno de los pilares que va a sustentar esta estrategia de integración, es justamente, la defensa irrestricta de la Democracia; es en este sentido, que el 26 de noviembre de 2010 atendiendo a la crisis en Ecuador, se firma el Protocolo de la Cláusula Democrática, que se anexa al Tratado Constitutivo de UNASUR, y, que manifiesta la postura de dicho organismo ante la ruptura del orden constitucional, posición que se verá más claramente reflejada en la toma de decisiones por el Consejo de Jefes y Jefas de Estado (29/06/2012, UNASUR decide la suspensión de Paraguay de dicho organismo y el cese de la Presidencia Pro-témpore por dicho estado, en reunión extraordinaria).⁶

UNASUR posee además una Agenda Prioritaria de Proyectos de Integración, que atiende a diversas cuestiones: infraestructura, salud, energía, aspectos sociales, entre otros, y cómo pueden financiarse estos proyectos.

Esto da cuenta a nuestro entender del grado de institucionalización que posee como organismo de cooperación intergubernamental, a la vez que plantea un modelo de integración diferente, que comprende distintos aspectos (basta con mirar su tratado constitutivo) político, económico, social, ambiental, en dónde los Estados puedan acordar políticas comunes afines a los objetivos propuestos.

Es necesario destacar que UNASUR se constituye en un esquema de cooperación interestatal entre países suramericanos, reivindicando la identidad en clave suramericana, y, dónde Brasil cumple un rol central como “global player”

En primer lugar, porque como sostienen algunos autores México, en otros acuerdos regionales, era el otro Estado que revestía cierta competitividad con el Estado brasileiro (Caballero Santos, 2011; Sanahuja, 2012); es decir, se afianza esta idea de integración sur-sur, y, además Brasil se consolida como líder natural de la región, por otra parte, también creció el rol de Venezuela, como un contendiente

⁵ Ídem.

⁶ http://www.iirsa.org/admin_iirsa_web/Uploads/Documents/rp_guyana10_protocolo_unasur_1110.pdf

político a observar, y además con posturas ciertas veces radicalizadas e imitadas por otros Estados miembros. Es decir, se habla de una integración regional, pero en clave suramericana, y, que remite por tanto a cuestiones de identidad de larga data como por ejemplo el Estado Bolivariano de Venezuela, El Estado Plurinacional de Bolivia, el sentido político que toman estas denominaciones en el contexto socio-histórico en que se inscriben.

Así mismo este regionalismo en clave suramericana que retoma esta idea de la “Patria Grande” que como sostiene Sanahuja dan cuenta de que “...existe un multilateralismo latinoamericano enraizado en la identidad y valores que han definido tradicionalmente las políticas de la región...” (Sanahuja; 2012:23)

Visiblemente los cambios en la integración se han ido dando no sólo de la mano de la configuración de la Nueva Izquierda, sino también de liderazgos políticos fuertes.

Sin embargo, Rodrigo Pascual, agrega un dato más, la UNASUR se ha erigido en un soporte de los Estados de la región, que les asegura la gobernabilidad, es decir, se establecen alianzas regionales, pero supeditadas a los intereses nacionales de cada Estado que la componen, a su vez este accionar da cuenta de la estabilidad regional, al resguardar la paz entre los estados miembros, y, apuntar a la resolución pacífica de los conflictos que puedan surgir entre ellos (Pascual: 2013)

El ascenso de las Nuevas Derechas ¿Qué pasa con la integración?

Como se mencionó anteriormente, UNASUR, suponía aunar voluntades políticas, es decir, ir en pos de criterios más amplios que diluyeran las diferencias entre los Estados miembros, estas diferencias, eran políticas-ancladas en los diferentes modelos de desarrollo económico que proponen-, ya que no todos pertenecían a la reconfiguración hacia la Nueva Izquierda (Colombia, Chile, Perú por ejemplo) sin embargo, algunos de los esquemas de la región comenzaron a mostrar signos de agotamiento, frente a una fuerte embestida de los medios; la aparición de nuevos partidos políticos (como la alianza Cambiemos en Argentina); y una crítica de gran parte de las sociedades latinoamericanas a los resultados de programas políticos y económicos progresistas.

Esto supuso la aparición de movimientos de oposición, que reivindican el corrimiento del eje del Estado, en favor de capitales privados, y de la lógica mercado-

céntrica; un redireccionamiento de la impronta social de los Estados, que, en algunos casos, supone eliminar los beneficios otrora extendidos a gran parte de la población.

Como sostiene Esteban De Gori:

“Estas derechas de las “buenas maneras” no están solas. Articulan –o pretenden articular– con aquellos grupos económicos que crecieron con los gobiernos de izquierdas pero que se vieron regulados en sus rentabilidades o por aquellos que buscan una relación más “armónica” y estrecha con la globalización. Esto ha obligado a estos gobiernos de izquierda a disputar las adhesiones que estas derechas reciben, inclusive reforzando un discurso donde la gestión y la impugnación a la corrupción son compartidas por todos los signos políticos. En momentos de tensiones económicas y de estancamiento de los precios de recursos naturales y de materias primas, vemos muchos oficialismos de izquierda que compiten con las nuevas derechas por el centro político”⁷.

Es decir, gobiernos, que ascienden al poder con propuestas bien expresas en contra del reformismo progresista, nuevas estrategias de integración, dónde EEUU adquiere un papel relevante como la Alianza para el Pacífico, y, un “letargo” en ciertos esquemas de cooperación como es el caso de UNASUR, quién por ejemplo, no se ha explicitado respecto del “impeachment” que sufrió el gobierno de Dilma Rousseff en Brasil, y, que significara un golpe de Estado parlamentario; postura en la cual UNASUR había manifestado su posición y las sanciones a las que se verían sometidas los Estados que no pudieran garantizar los gobiernos elegidos democráticamente (Tal como paso con Paraguay)

Desde los discursivo estas Nuevas Derechas plantean retomar los vínculos con EEUU y con Europa, lo cual nos remite al modelo previo de regionalización; partiendo de la idea de que los Estados necesitan insertarse en el mundo globalizado, no se postula desde esta perspectiva la importancia de la identidad latinoamericana, ni la construcción de la “Patria Grande” como si quedaba manifiesta en el regionalismo pos-neoliberal. Por otra parte, se considera que los Estados Latinoamericanos han sido víctimas de un modelo progresista que sólo los condenaba al atraso, y, que, en la realidad del capitalismo en curso, la única opción viable es la “competitividad” en los mercados.

7 <http://www.celag.org/nuevas-derechas-regionales-trayectorias-y-origenes-por-esteban-de-gori/>

A modo de conclusión:

A lo largo del trabajo se ha intentado analizar la UNASUR como un mecanismo de cooperación interestatal que fue posible en el marco del Regionalismo pos-neoliberal que ve la luz de la mano del surgimiento de las Nuevas Izquierdas.

Un regionalismo con una fuerte impronta social, dónde los Estados recuperaban un rol central, con un fuerte tono antiimperialista, y rupturista del modelo neoliberal. Sin embargo, no puede desconocerse, que los Estados pertenecientes a estas Nuevas Izquierdas, siguieron desenvolviéndose dentro de los marcos del capitalismo en curso, y, si bien se impugnaba el modelo económico previo, esto no significó el desarrollo de alternativas viables por fuera del sistema capitalista.

Es así, que tenemos un ciclo de reformas que desde lo discursivo fueron radicalizadas, y, que en muchos casos se proponían como la antesala del socialismo del siglo XXI, pero en lo concreto, se mantuvieron relaciones económicas y políticas con sectores tradicionales de las economías locales, y, que no siempre estuvieron de acuerdo con las medidas tomadas por los gobiernos progresistas, esto devino, en que estas alianzas fueran efímeras, y, el clivaje de dichos sectores permitiera el avivamiento de derechas que estaban solapadas a la espera de una oportunidad para volver a convertirse en actores centrales, o, en el surgimiento de Nuevas Derechas, que retoman los postulados del neoliberalismo, y consideran que la Nueva Izquierda es la responsable del atraso y la desigualdad en América Latina, diagnosticando el rol asistencialista de los Estados como uno de los males de este período.

Precisamente la UNASUR, fue la representación clara de un momento político, marcado a su vez por liderazgos fuertes, y, por una tendencia a la reivindicación de la identidad latinoamericana; el clivaje político actual, hacia gobiernos con características más conservadoras o de derechas dará cuenta de la capacidad de dicho esquema de cooperación de sobrevivir conservando sus características iniciales; o de adaptarse a los cambios en curso...

Bibliografía:

Caballero Santos, Sergio (2011) Brasil y La Región: una potencia emergente y la integración regional Sudamericana en *Rev. Bras. Polít. Int.* 54 (2): 158-172 [2011].

- Cavarozzi, Marcelo** (2006) *Autoritarismo y democracia (1955-2006)*, Buenos Aires, Ariel.
- De Gori, Esteban** en <http://www.celag.org/nuevas-derechas-regionales-trayectorias-y-origenes-> (Mayo, 2015)
- Lánzaró, Jorge** (2006): “La Tercera ola de las izquierdas latinoamericanas: entre el populismo y la socialdemocracia”, Ponencia presentada en las V jornadas de Investigación científica, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.
- Malamud, Andrés** (2010) *Conceptos, teorías y Debates sobre la integración Regional*, Presentado en el V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política (ALACIP), Buenos Aires, 28 al 30 de Julio de 2010.
- Natanson, José** (2008): “La Nueva Izquierda. Triunfos y derrotas de los gobiernos de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Venezuela, Ecuador y Uruguay” “A modo de conclusión: de que hablamos cuando hablamos de Izquierda”, Buenos Aires, Sudamericana.
- Pascual, Rodrigo** (2013): “UNASUR. La constitución de un soporte regional del poder soberano estatal” en *Integrados*; Kan, Julián y Pascual, Rodrigo (Comp). Ed. Imago Mundi, 2013.
- Sanahuja, José Antonio** (2012) *Regionalismo Post-liberal y multilateralismo en Sudamérica: el caso de UNASUR en Anuario de Integración Regional de América Latina y el Gran Caribe 2012* “El Regionalismo post-liberal en América Latina y el Caribe: Nuevos actores, Nuevos temas, Nuevos desafíos”.
- Solón, Pablo** (2008) *UNASUR y SURAMÉRICA. Reflexiones a mano alzada sobre el tratado de UNASUR* en *Revista de la Integración: La construcción de la Integración Suramericana*, N°2, 2008.
- Tussie, Diana y Heidrich Pablo** “Políticas Económicas y Comerciales de la Nueva Izquierda: ¿Populistas o Conservadoras? En Documento de Trabajo Área Relaciones Internacionales FLACSO/Argentina. Febrero de 2008.

La Declaración Sociolaboral del Mercosur y las normas sobre el trabajo durante el ciclo de gobiernos progresistas latinoamericano (2003-2015)

AGUSTÍN ANDRÉS MÜLLER

agustinmuller17@gmail.com

Universidad Católica de Santa Fe (UCSF)

Resumen

La ponencia procura, en base a un análisis exhaustivo de la legislación sancionada en los países miembros fundadores del Mercosur, exhibir de manera comparativa los procesos de reconocimiento de derechos de los trabajadores que se dieron durante el período que va entre los años 2003 y 2015. Dicho recorte temporal se basa en el desarrollo del llamado ciclo de gobiernos progresistas latinoamericano, y se partió de la presunción de que, considerando la tendencia de los gobiernos de la nueva izquierda latinoamericana, debería ser posible identificar una importante ampliación de derechos de los trabajadores.

Para ello, se toma como parámetro de comparación a la Declaración Sociolaboral del Mercosur, documento jurídicamente eficaz, firmado en el año 1998 por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, que enumera una serie de derechos individuales vinculados a los reconocimientos laborales.

Palabras clave: Mercosur/ciclo de gobiernos progresistas latinoamericano/ derechos laborales/Declaración Sociolaboral del Mercosur

Introducción

Los tratados, pactos y convenciones internacionales de derechos humanos (DDHH) contienen una serie de principios que se proclaman universales, es decir, atribuibles a todos los seres humanos sin distinciones ni discriminaciones. Los Estados que ratifican estos instrumentos del derecho internacional se ven en la obligación de buscar alcanzar los estándares mínimos que allí se exponen a través de acciones de política interna que tiendan a cumplir los compromisos asumidos.

Una de las grandes áreas dentro del campo de los DDHH y objeto de numerosos tratados, pactos y convenciones es aquella vinculada al reconocimiento y protección de los derechos laborales, llamados también *principios y derechos fundamentales en el trabajo*. En América Latina, la realidad indica que, a pesar de haberse alcanzado importantes mejoras en el respeto de tales derechos en los últimos años, los niveles de informalidad laboral junto al incumplimiento de otros derechos laborales siguen siendo muy altos.

El ciclo de gobiernos progresistas latinoamericano

La cuestión del reconocimiento de los derechos laborales adquiere una relevancia sustantiva si se considera el fenómeno conocido como *giro a la izquierda* en América Latina. Este proceso ha generado grandes discusiones y debates académicos con respecto a su naturaleza y características principales. Comúnmente está asociado a la “emergencia de experiencias políticas progresistas en países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Uruguay, Venezuela”¹ (Stoessel, 2014:2). Esta autora sostiene que, pese a las divergencias que existen en torno a la teorización de este fenómeno, dos son los aspectos transversales comunes a estos procesos políticos: la presencia de agendas políticas destinadas a romper con el Consenso de Washington y la recuperación de las capacidades estatales a través del llamado “retorno del Estado”.

En un intento de caracterización de este reciente fenómeno, Vilas (2005) establece, en primer lugar, las principales pautas que diferencian a esta nueva izquierda respecto de la izquierda latinoamericana del siglo XX. Una de estas cuestiones es el reemplazo de la confrontación sistémica al capitalismo por una actitud más moderada, que deja de cuestionar su existencia en sí misma y propone iniciativas para

1 La autora hace referencia al lapso de tiempo que va desde la elección de Hugo Chávez Frías en 1999 hasta la de Lugo en el año 2008.

volverlo un sistema más equilibrado y regulado (pero capitalista al fin). En este mismo sentido, se abandona la denuncia de la democracia como un instrumento de opresión burgués y se rechaza la lucha armada como un modo válido de acceso al poder. Sin embargo, también se rechaza a la democracia en su interpretación exclusivamente liberal. Y, a su vez, el Estado deja de ser percibido como una herramienta burguesa para pasar a recuperar la centralidad que había tenido en décadas anteriores como principal articulador de las relaciones sociales.

Finalmente, autores como Ramírez Gallegos (2006) establecen una clara conexión entre los triunfos de esta nueva izquierda y el hartazgo de la población respecto a las políticas *market-oriented* propias de los gobiernos neoliberales guiados por el Consenso de Washington. El aumento de la pobreza, las desigualdades y el desguace de las estructuras de la seguridad social en los Estados latinoamericanos generaron resentimiento y malestar sociales en los sectores pobres y medios que, posteriormente, votaron a estas fuerzas progresistas que proponían dismantelar las políticas neoliberales para alcanzar una mayor redistribución de la riqueza, respondiendo en parte a las demandas sociales.

A los fines de la presente ponencia, se estableció un recorte temporal que sustenta sus límites cronológicos en la existencia de un *ciclo político regional* (Moreira, Raus y Gómez Leyton, 2008), vinculado al fenómeno antes descripto de la emergencia de gobiernos de corte progresista en América latina. La periodización diseñada para este trabajo se extiende desde el año 2003 al bienio 2015.

El inicio de este periodo lo marca el llamado Consenso de Buenos Aires (16 de octubre de 2003). Éste es un compromiso bilateral firmado entre Argentina y Brasil² que marca el puntapié inicial de la reformulación del MERCOSUR en clave social, confeccionado en la instancia inicial del progresismo sudamericano de comienzos de siglo. A través de una serie de acuerdos enumerados en 22 puntos, el Consenso, tal como lo reza su primer párrafo, representa la voluntad de ambos gobiernos de “garantizar a todos los ciudadanos el pleno goce de sus derechos y libertades fundamentales, incluido el derecho al desarrollo, en un marco de libertad y justicia social acorde con los valores, propósitos y objetivos establecidos en la Cumbre del Milenio”.

Por su parte, el fin del período investigado se ubica a fines del año 2015, momento en el cual puede advertirse un cambio fundamental en el signo político de parte de los gobiernos de la región, marcando probablemente el fin del mencionado ciclo político. El hecho que aquí se señala puede observarse claramente en el triunfo

2 Luiz Inácio Lula da Silva inició su mandato el 1 de Enero de 2003 en Brasil y, desde el 25 de mayo del mismo año, lo hizo Néstor Carlos Kirchner en Argentina.

de Mauricio Macri como presidente de Argentina, la destitución de Dilma Rousseff y la postura defensiva del Partido de los Trabajadores (PT) en Brasil, la derrota del Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV) en las elecciones legislativas de este país y la derrota de Evo Morales en el referéndum sobre su posible re-reelección en Bolivia. Sin embargo, cabe esperar que esto no implique que, efectiva e inevitablemente, cambien las políticas formuladas en los años anteriores.

La Declaración Sociolaboral del MERCOSUR

Ahora bien, es importante resaltar que los países miembros del MERCOSUR ya hacia finales de los años 90 firmaron algunos documentos que reconocían importantes principios y derechos en el área del trabajo. Entre éstos, producto de un largo proceso de negociación, se destaca la llamada Declaración Sociolaboral del Mercosur (DSLML), firmada en 1998. Esta Declaración se ha constituido en el punto de referencia principal, a nivel regional, vinculado con nuestra temática, lo que amerita una atención especial. En particular, porque aún cuando fue elaborada en otro contexto político y económico regional, plasmó algunos derechos principales en el ámbito del trabajo que serían reconocidos posteriormente, precisamente en el período 2003-2015 en los distintos países del MERCOSUR. Específicamente, hablamos de las siguientes categorías: *derechos individuales, derechos de los empleadores, derechos colectivos y otros derechos*

Para esta ponencia, resultó relevante el análisis de los llamados *derechos individuales*, ya que se trata de aquellos elementos fundamentales para que el trabajo de cada persona pueda ser llevado adelante. Dentro de este cuerpo de derechos encontramos el de *no discriminación, el de promoción de la igualdad, el que refiere a los trabajadores migrantes y fronterizos, el de la eliminación del trabajo forzoso y aquel referido al trabajo infantil y de menores*.

Perspectiva regional del principio de no discriminación

En términos generales, se han registrado avances sustantivos en la ampliación de ciertos derechos y la aplicación del principio de no discriminación existente en la DSLML a nivel de cada país. Sin embargo, es posible observar importantes asimetrías en el reconocimiento de los derechos dentro del proceso regional. Con el foco puesto en cuestiones diferentes, cada país ha sancionado legislación relacionada a

dicho principio pero, tal como se ha demostrado en los párrafos previos, existen importantes lagunas normativas, como así también evidentes grados de desprotección en ciertas cuestiones, diferentes según cada país. Por ello, es posible afirmar que el avance de los reconocimientos anti discriminatorios se ha dado de formas disímiles, respondiendo a cuestiones propias de cada país, ofreciendo como resultado un mosaico irregular de redes de protección y respeto de derechos fundamentales de los trabajadores, orientadas según el tema.

Perspectiva regional del principio de promoción de la igualdad

Es posible afirmar que, en lo que refiere a la promoción de la igualdad, los países miembros del Mercosur han llevado adelante un proceso relativamente homogéneo de reconocimiento de derechos (individuales y colectivos) así como de establecimiento de obligaciones estatales que apuntan a garantizar la igualdad de oportunidades y de trato. Descontando el caso de Paraguay, el ciclo de gobiernos progresistas latinoamericano ha coincidido con un avance en la consolidación de este principio en cada uno de los niveles nacionales, generando espacios concretos de inclusión laboral de las personas con discapacidad a través de, por ejemplo, programas de empleo protegido o fijando cupos mínimos de participación laboral en instituciones públicas y privadas. En un nivel más macro, la existencia de leyes que apuntan hacia la rehabilitación integral de las personas generan un marco de protección y promoción legal avanzada. Por último, en todos los casos nacionales es posible reconocer cláusulas (correspondan o no al período analizado) que condenan la discriminación hacia a las personas con discapacidad.

Perspectiva regional de los derechos de los trabajadores y migrantes fronterizos

En referencia a este principio, la legislación de la región se encuentra claramente dividida en cuanto a los reconocimientos de los derechos de los migrantes. Por un lado, Argentina y Uruguay, que han sancionado leyes vinculadas durante el período analizado, han abordado la cuestión desde la perspectiva de derechos, incluyendo el reconocimiento de los derechos humanos aplicados a los migrantes. Además, en estos países se ha llevado adelante una efectiva ampliación de sus dere-

chos, reconociéndoles como pauta fundamental la igualdad de trato y oportunidades.

En ambos casos, la ley es muy específica en lo que refiere a la posibilidad del desarrollo de una actividad remunerada por parte de los migrantes, estableciendo claramente las condiciones que habilitan al migrante a trabajar, y protegiéndolo ante posibles abusos, al encontrarse los mismos muchas veces en condiciones de vulnerabilidad social. Por ejemplo, considerando la prohibición de contratar migrantes irregulares, la sanción correspondiente está destinada al infractor (en este caso, el empleador), mientras reconoce y preserva el derecho del trabajador a percibir lo que corresponda por su desempeño laboral.

Muy diferente es la situación en los casos de Brasil y Paraguay, donde la ausencia de legislación sancionada durante el período analizado se suma a la existencia de normas anacrónicas que generan situaciones de desprotección de migrantes en lo que refiere a sus derechos elementales. Un claro ejemplo de esta realidad es el no reconocimiento de la migración como un derecho inalienable de la persona humana.

En términos generales, es posible afirmar que los derechos reconocidos en la DSLM en referencia a los trabajadores migrantes y fronterizos están lejos de ser efectivamente puestos en práctica a nivel regional a través de las legislaciones existentes. Sin embargo, es imposible ignorar las diferencias sustanciales que se dan entre los dos grupos de países antes descriptos, reconociendo la legislación de avanzada existente en Argentina y Uruguay, y la desprotección a causa de la vigencia de normas que necesita ser modificadas y modernizadas para alcanzar los estándares internacionales en el tema en los casos de Brasil y Paraguay.

Perspectiva regional de eliminación del trabajo forzoso

La prohibición del trabajo forzoso representa, a nivel regional, importantes diferencias en cuanto al nivel de protección ofrecida por cada país. Aunque es posible partir de la base de que el trabajo forzoso y sus variantes se encuentran prohibidos y penalizados en los cuatro Estados parte del Mercosur, es importante destacar las asimetrías existentes entre dichos países a la hora de abordar esta temática y ofrecer mecanismos de protección y asistencia. El caso argentino, por ejemplo, se ubica a la vanguardia de la protección legal y el acompañamiento de las víctimas a nivel regional, considerando el hecho de que posee una moderna ley de trata de personas, que aborda esta problemática desde un sentido amplio, incluyendo la cuestión del

trabajo forzoso. En el extremo opuesto es posible identificar a Brasil, país donde solo ha sido sancionada durante el período analizado una modificación a la pena para el delito del trabajo forzoso.

Por eso, es posible afirmar que, a nivel regional, la protección del Estado contra el trabajo forzoso es variable y heterogénea, siguiendo criterios propios en cada nación. Sin embargo, también es posible afirmar que, a grandes rasgos, los principios esbozados en la DSLM están siendo contemplados por la legislación de cada país, ya que existen normas destinadas a combatir este flagelo.

Perspectiva regional de la prohibición del trabajo infantil y el trabajo de menores

En lo que refiere a la protección de los derechos de la niñez y la adolescencia, resulta interesante destacar que, a nivel regional, la protección legal tiende lentamente hacia la armonización en los países del Mercosur. La sanción de importante legislación en Argentina viene a sumarse a los ya existentes elementos de protección que existían en el resto de los países. Sin embargo, es importante destacar la integralidad de la ley argentina, propia de la perspectiva relativamente más moderna con la que fue elaborada.

Efectivamente, el trabajo de los menores ha sido ubicado en un lugar de esencial importancia para los Estados, que han sancionado normativa que conduce a una efectiva puesta en práctica de la mayor parte de los principios referidos a esta temática que se encuentran presentes en la DSLM.

Sin embargo, en cuanto a la sanción de legislación durante el período analizado, Argentina se ubica como el único país que, bajo dicho período, ha avanzado con certeza en dirección a la efectiva ampliación de derechos y protección de los niños, niñas y adolescentes.

Conclusiones

En un nivel global, el análisis de la legislación nos ofrece una perspectiva de avance en lo que refiere a la ampliación de los derechos de los trabajadores. De hecho, el siguiente cuadro busca reflejar, de manera simplificada y general, los principios de la DSLM que fueron objeto de la legislación nacional durante el período en estudio.

	ARGENTINA	BRASIL	PARAGUAY	URUGUAY
NO DISCRIMINACIÓN	X	X	X	X
PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD	X	X	X	X
MIGRANTES Y FRONTERIZOS	X			X
TRABAJO FORZOSO	X	X	X	X
INFANTIL Y DE MENORES	X			X

Es posible observar cómo gran parte de los temas han estado presentes en la legislación de todos los países miembros fundadores del Mercosur. Sin embargo, a pesar de ofrecer una visión simplificada y general del proceso estudiado, este cuadro no permite apreciar las importantes diferencias en cuanto a la integralidad, la amplitud y la calidad de cada una de las leyes sancionadas.

Indudablemente, existen grandes diferencias existentes a nivel regional en cuanto a la protección legislativa de los trabajadores, particularmente con respecto al periodo 2003-2015. En este sentido, resulta factible afirmar que la situación de efectivización y ampliación de derechos se presenta de forma bastante irregular, resultando imposible reconocer una situación de paridad en los avances legislativos. De hecho, tal como puede apreciarse en el cuadro, no todas las cuestiones contempladas en la DSLM fueron efectivamente consideradas en la legislación sancionada por los países.

Por todo ello, es posible afirmar que la DSLM establece no estándares mínimos que se ven reflejados en la legislación nacional. De hecho, tal como se expone en los párrafos siguientes, existen importantes lagunas en los cuerpos legislativo nacionales que no reflejan algunos de los principios enunciados, mientras que, en otros casos, la legislación que fue sancionada no resulta suficiente para cubrir los derechos enunciados en la DSLM.

Por su parte, muchas veces las leyes que efectivamente fueron sancionadas estuvieron vinculadas con la temática, pero no siempre han estado explícitamente conectadas con los principios que en esta ponencia se han trabajado, o reconociéndolos de manera indirecta. Es decir, a pesar de que existieron notorios avances en varios de los puntos de la DSLM, no es posible afirmar que, a través de la sanción de las leyes durante el periodo analizado se hayan garantizado desde lo legal (a un nivel regional y general) todos los derechos y reconocimientos que han sido considerados dentro de los derechos individuales de los trabajadores de la declaración.

Sin embargo, es posible reconocer importantes progresos en esta dirección. La sanción de leyes que reconocen y universalizan derechos laborales vinculados a los preceptos estudiados en la presente investigación es un hecho, que puede corroborarse a través de las páginas de análisis que preceden estas conclusiones. Es por ello

que, a un nivel general, los vínculos entre la DSLM y la normativa sancionada durante el período están presentes, ya que es posible apreciar importantes coincidencias en ciertos aspectos.

A pesar de que los principios no se ven reflejados en su totalidad en la legislación sancionada, si se advierte que ha existido durante el ciclo de gobiernos progresistas latinoamericanos *un avance en el sentido de la ampliación y la efectivización de los derechos de los trabajadores, sin que esto signifique que sea posible afirmar que se logró el respeto de cada uno de los principios de la DSLM*. Resulta interesante pensar en que, como proceso, se han dado pasos relevantes en este sentido, particularmente a través del efectivo reconocimiento y ampliación de los derechos de los trabajadores nacionales en todos los países, aunque de manera diferente.

No se deben dejar de tener en cuenta las importantísimas diferencias en la producción legislativa entre cada país en referencia a estos temas, ya que las mismas impiden identificar con mayor certeza un avance a nivel regional en lo que a estos temas refiere.

Un fenómeno que se manifiesta en este estudio es el reconocimiento por áreas específicas, presentes en algunos países y ausentes en los otros, siguiendo los intereses, preocupaciones, temáticas y agendas nacionales. Este hecho, que se ve marcado por la lógica de las particularidades de cada país, dificulta la posibilidad de identificar avances claros desde una perspectiva regional, ya que acrecienta la percepción de irregularidad en el progreso de la protección legislativa de los trabajadores.

En el caso de Argentina, este país ha desarrollado durante el período analizado importante legislación en todos los ámbitos que se encuentran presentes en lo enunciados de la DSLM. Es importante destacar el alto nivel de protección hacia los trabajadores que se ha alcanzado durante el giro a la izquierda. Además del hecho de haber legislado con respecto a todos los temas aquí estudiados, presentes en la DSLM, existen varias leyes de protección integral, que ofrecen una visión amplia, orientada hacia el enfoque de derechos, que posibilitan una ampliación efectiva de los derechos fundamentales de los trabajadores. Sin embargo, aún es posible detectar algunas lagunas vinculadas a cuestiones específicas, (la protección contra la discriminación por edad avanzada, como así también leyes que podrían ser *modernizadas* (la ley 24.901 que establece el sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad).

En términos concretos, el ciclo de gobiernos progresistas latinoamericano significó un claro avance en lo que refiere a la protección de los trabajadores en el caso

argentino, especialmente si la legislación de dicho país es analizada a la luz de la DSLM.

En Brasil, el presente estudio ha detectado una situación particular en lo que refiere a la ampliación de derechos. Lo que sucedió es que, durante el giro a la izquierda latinoamericano, este país logró sancionar normativa moderna e inclusiva en lo referido a ciertas cuestiones muy relevantes a nivel doméstico (como la igualdad racial, la protección de la discapacidad, de la vejez, entre otros) pero continuaron existiendo importantes vacantes referidas a cuestiones trascendentales, como por ejemplo legislación de protección integral de la mujer (que incluya una efectiva ampliación de sus derechos laborales, aún bajo la Presidencia de Dilma Rousseff), de protección sindical más amplia (aun cuando el Presidente Lula era de extracción sindical), de trata de personas, entre otras, así como también continuó existiendo la imperiosa necesidad de reforma de la ley referida a las migraciones, con el fin de aportar una mirada inclusiva que reconozca los derechos fundamentales de las personas migrantes.

En este sentido, y tal como se ha expresado con anterioridad, el proceso legislativo en Brasil durante el ciclo de gobierno aquí estudiado dejó como resultado un avance parcial, un camino irregular en la ampliación efectiva de los derechos de los trabajadores, obteniendo importantes conquistas para los mismos en ciertas cuestiones, pero demostrando un alto grado de desprotección en otras, que no fueron resueltas durante la década estudiada. De esta manera, es posible afirmar que Brasil no solo logró incorporar ciertas cuestiones trascendentales, que podrían ser identificados como los principios de la Declaración, sino que además legisló en, ciertos casos puntuales, con una perspectiva de integralidad y amplio reconocimiento de derechos fundamentales.

El caso de Paraguay presenta importantes particularidades. Efectivamente, existe una diferencia importante en materia legislativa entre la etapa de Fernando Lugo y la posterior: todo el reconocimiento de derechos, así como la importante ampliación de derechos en referencia a las personas con discapacidad fue concretada durante el periodo político posterior a la presidencia de Fernando Lugo, con un importante progreso en este sentido que merece ser destacado. Los avances referidos a la promoción de la igualdad después del periodo correspondiente al año 2012 son realmente muy importantes. El interés del Congreso paraguayo posterior a la destitución de Lugo por esta temática resulta evidente.

En este sentido, resulta importante remarcar el hecho de que el ex presidente Lugo no logró ejercer un control político del Congreso durante su mandato, por lo que, entre otras cosas, resultó muy complejo para su gestión la sanción de

leyes que amplíen efectivamente los derechos de los trabajadores durante el periodo analizado. Es posible apreciar la escasa sanción de legislación inclusiva, que integre los principios de la DSLM, ya que fueron muy pocas y focalizadas las leyes que efectivamente fueron sancionadas durante estos años. A un nivel general, resulta difícil reconocer durante el giro a la izquierda latinoamericano grandes reconocimientos sustantivos en el sentido del establecimiento de alguno de los principios manifestados en la investigación. Existen importantes ausencias en el cuerpo legislativo paraguayo del periodo analizado relacionadas con los principios de la DSLM, ya que no es posible reconocer en Paraguay un avance general en las cuestiones referidas a la ampliación de los derechos de los trabajadores.

En Uruguay, por último, resulta importante reconocer la gran cantidad, así como la amplitud de legislación sancionada durante el periodo analizado, con la consecuente ampliación de derechos vinculado al trabajo que ha sido alcanzada durante los años de gobierno del Frente Amplio. El caso uruguayo resulta paradigmático, ya que fueron sancionadas leyes sustantivas en todos los aspectos considerados en la DSLM, consolidándose una efectiva ampliación en la protección legal de los derechos de los trabajadores en numerosos aspectos, consolidando a la legislación uruguaya como una de las más progresistas de la región.

Tal como deslizó en párrafos anteriores, no es posible identificar en su totalidad una incorporación de los principios enunciados en la DSLM en las normas laborales de los países miembros fundadores del Mercosur entre los años 2003-2015, como así tampoco es posible afirmar que dichos principios hayan fijado una serie de estándares mínimos para estos países. Si bien es posible reconocer un avance en el sentido del reconocimiento de los principios de la DSLM en la legislación nacional de cada uno de los países, es importante remarcar que esta incorporación no se ha dado de forma sistemática, como tampoco ha incluido todos los aspectos abarcados por la Declaración. Una vez más, resulta interesante remarcar el avance irregular acontecido en los países de la región en este sentido.

Por último, es válido reflexionar al respecto de cuánto de la efectiva ampliación de derechos sucedida en los países de la región puede ser identificada con la influencia de la DSLM. La realidad es que muy pocas leyes mencionan como sus fuentes o sus fundamentos a la DSLM: sólo dos casos, por lo que es importante replantear la eficacia y la relevancia de la DSLM como un instrumento válido en el reconocimiento de los trabajadores a nivel regional.

Bibliografía

- Stoessel, S.**(2014) Giro a la izquierda en la América Latina del siglo XXI. Revista Polis N° 14.
- Vilas, C.**(2005) La izquierda latinoamericana y el surgimiento de regímenes nacional-populares. Revista Nueva Sociedad N° 197.
- Ramírez Gallegos, F.**(2006) Mucho más que dos izquierdas. Revista Nueva Sociedad N° 205.
- Moreira, C., Raus, D. y Gómez Leyton, J.**(coord.) (2008) La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades. Trilce. Uruguay.

Estudio sobre el abordaje del Estado en las obras de Raúl Prebisch “y algunos de sus principales problemas” (1949-1963)

VÍCTOR RAMIRO FERNÁNDEZ

rfernand@fcjs.unl.edu.ar

IHUCSO-UNL/CONICET

EMILIA ORMAECHEA

emiliaormaechea@gmail.com

IHUCSO-UNL

Resumen

A mediados del siglo pasado, Raúl Prebisch supo ofrecer un abordaje teórico para explicar las causas que obstaculizaban el desenvolvimiento económico de la periferia latinoamericana en el sistema capitalista mundial. La riqueza de estas contribuciones (articuladas en la CEPAL y complementadas también por los aportes de otros reconocidos autores) radicaba no sólo en el análisis original de las causas del subdesarrollo latinoamericano, sino también en que ofrecían un conjunto de propuestas que promovían la industrialización por sustitución de importaciones como estrategia tendiente a superar tal condición. Si bien es un hecho ampliamente reconocido que el Estado asumía un rol fundamental en estas estrategias de desarrollo, es igualmente cierto que el Estado, en sí mismo, no fue un objeto de estudio/conceptualización por parte de este cuerpo teórico, de raigambre esencialmente económica. En ese sentido, el objetivo del trabajo es realizar un análisis acerca del modo en cómo Prebisch entendió el rol Estado para el desarrollo de la región durante el período que ejerció la Secretaría Ejecutiva de la CEPAL (1949-1963), a los fines de dar cuenta de ciertas limitaciones en ese entendimiento (no teorizado) para interpretar el proceso histórico de conformación e implicación de los Estados latinoamericanos, sobre los que se depositaba la responsabilidad del diseño y ejecución del programa del desarrollo; pero que efectivamente no lograron avanzar en una estrategia de industrialización que permitiera superar la condición periférica.

Palabras clave: América Latina / desarrollo / Estado / Prebisch

1. Introducción

Los iniciales aportes de Raúl Prebisch en el marco de la CEPAL supieron explicar desde una perspectiva local y original (Cardoso, 1977) las dificultades por las que atravesaba la región latinoamericana en el sistema capitalista mundial. La riqueza de estas contribuciones radicaba no sólo en el análisis teórico, sino también en que ofrecían un conjunto de propuestas basadas principalmente en la industrialización por sustitución de importaciones (ISI) para transformar la estructura productiva regional. Gran parte de estas contribuciones, así como la impronta analítica que primó bajo el estructuralismo¹, provinieron justamente de los aportes de Prebisch, quien fuera el Secretario Ejecutivo de la institución durante los años 1949-1963². Dicha impronta analítica encontró su expresión principalmente en conceptos tales como la relación centro-periferia, los análisis referentes al deterioro de los términos de intercambio, la apropiación diferenciada del progreso técnico, y la afirmación de la necesidad de intervención estatal para diseñar y ejecutar una política de desarrollo que permita mejorar la inserción de las economías latinoamericanas en el capitalismo mundial y superar su condición periférica.

Ahora bien, a pesar de que es ampliamente reconocido que la propuesta de Prebisch le asignaba al Estado un rol central para coordinar y dirigir las estrategias a implementar (Bielschowsky, 1998; Gabay, 2008; Gurrieri, 2001; Iglesias, 2006), es igualmente reconocido que el Estado, en sí mismo, no ha sido un objeto de estudio y/o reflexión por parte de este autor en particular (ni tampoco, en términos generales, del pensamiento estructuralista latinoamericano) (Gurrieri, 1987). De esa manera, pese a ocupar un rol central en la coordinación de las estrategias de desarrollo, los escritos iniciales de Prebisch refieren al Estado como un actor dado, sin detenerse a analizar cómo se constituyen/conforman esos Estados en América Latina y qué modalidades adoptan en su acción y vinculación con la sociedad sobre la cual se piensa la estrategia de desarrollo.

Esta ausencia de reflexión acerca de la naturaleza del Estado (periférico) es acompañada al mismo tiempo por el hecho de que el rol que asume el Estado en el marco de este cuerpo teórico ha permanecido poco estudiado, tanto por parte de los

1 El período de producción teórica de la CEPAL suele ser diferenciado en dos momentos: el estructuralismo, situado desde la publicación del clásico “manifiesto” latinoamericano escrito por Raúl Prebisch en el año 1949, hasta aproximadamente los años '70-80; y el neo-estructuralismo, que representaría una revisión y actualización del pensamiento cepalino al nuevo contexto capitalista global que emergió con posterioridad a la década del '80.

2 Aunque complementada posteriormente por los aportes de reconocidos intelectuales como Celso Furtado, Aníbal Pinto, Osvaldo Sunkel, entre otros.

autores cepalinos en general, como de los analistas dedicados a estudiar las contribuciones derivadas de dichos aportes.

Frente a esta situación, el trabajo propone, por un lado, analizar el modo en cómo Prebisch entendió el rol del Estado para el desarrollo de América Latina, a los fines de aportar al entendimiento de un actor que asume una posición central en el argumento pero que hasta el momento no ha sido un objeto de estudio en sí mismo. Por otro lado, y complementando dicha ausencia de reflexión sobre la naturaleza del Estado periférico, se procura presentar ciertas limitaciones en ese entendimiento (no teorizado) al momento de considerarlos modos de configuración e implicación de los Estados latinoamericanos en dicho contexto, sobre los que se depositaba la responsabilidad del diseño y ejecución del programa del desarrollo, pero que efectivamente no lograron avanzar en la “dirección” de una estrategia de industrialización que permitiera superar la condición periférica.

En tanto estudio exploratorio, el trabajo se focaliza en un contexto histórico específico y acotado; de manera que el recorte temporal seleccionado abarca los años 1949-1963. Por un lado, y como se ha mencionado, dicho recorte comprende el período durante el cual Prebisch ejerció la Secretaría Ejecutiva de la CEPAL. Pero por otro lado, el recorte incorpora un período histórico que abarca tanto la publicación inicial del “manifiesto latinoamericano” (Prebisch, 1949 [1949]), donde Prebisch plantea su argumento central y la *propuesta* de desarrollo (que continuará trabajando a lo largo de los años); como un momento de reflexión por parte de Prebisch en particular (y de la CEPAL en general) acerca de las dificultades que se van desenvolviendo en la región producto del mismo proceso industrializador³. Es en ese marco donde procuramos insertar la discusión del Estado, a los fines de comprender las limitaciones que atañen a su accionar para dirigir el programa de desarrollo orientado a transformar la estructura productiva latinoamericana, tal como Prebisch lo concibió inicialmente.

2. Análisis del abordaje del Estado en la producción teórica de Raúl Prebisch

El análisis diagnóstico de Prebisch sobre la condición periférica de América Latina quedó plasmado en el documento “El desarrollo de la América Latina y algunos de sus principales problemas”; complementado posteriormente por otro importante

3 Ejemplos de esos procesos de reflexión y revisión son los trabajos de Pinto (Pinto, 1973, 1976), Sun-
kel (1970), y del mismo Prebisch (1963), entre otros.

documento titulado “Estudio económico de América Latina 1949”, publicado en 1951. Estas dos contribuciones reúnen el argumento central del autor que continuará trabajando durante las próximas tres décadas, y representan, en gran parte, las preocupaciones que caracterizarán a la teoría estructuralista latinoamericana articulada y promovida por la CEPAL. Frente a los problemas propios de las economías periféricas⁴, la propuesta de desarrollo de Prebisch se asocia al estímulo de la ISI. Esta aparece como el medio que les permitiría a los países ir captando parte del fruto del progreso técnico, absorber el potencial humano y contribuir, mediante el incremento de la productividad, al aumento del producto total de la colectividad⁵.

El argumento de Prebisch señala inicialmente la necesidad de elaborar un programa de desarrollo económico que defina el fin que se persigue con la ISI y diseñe las estrategias a implementar. Durante este período inicial de producción cepalina se publicó, en 1952, el documento titulado “Problemas teóricos y prácticos del crecimiento económico” que, como se explicitó posteriormente en una reedición del mismo documento veinte años después, intentó sentar las bases de la planificación para el desarrollo latinoamericano (Prebisch, 1973). A pesar de la centralidad indiscutida que adquiere la noción de planificación, no está acompañada en este trabajo por la consideración analítica del Estado, actor encargado de trazar el programa de desarrollo (Prebisch, 1973, p. 16). Lo que Prebisch analiza, de manera detallada, son los criterios para la asignación eficiente de recursos a los fines de incrementar el crecimiento de los países latinoamericanos⁶; en ese sentido, discute las medidas a llevar a cabo por el gobierno relacionadas en forma directa con la ejecución del programa (Prebisch, 1973, p. 53).

4 Asociados principalmente a la especialización productiva basada en la explotación de recursos naturales. De acuerdo con Prebisch (1949), existía una asimetría básica entre el escaso dinamismo de la demanda mundial de productos primarios originados en la periferia, y la amplia demanda (de la periferia) de productos industriales fabricados en el centro. Ello tenía una influencia adversa sobre la capacidad de importar de la periferia, precisamente en una fase de su desarrollo económico en la que las importaciones tendían a aumentar en forma persistente (CEPAL, 1951, p. 48). Como consecuencia de dicho esquema, las economías periféricas no contaban con capacidad de crecimiento endógeno, sujetas a la demanda de las economías centrales.

5 Señala Prebisch al respecto: “En otros tiempos, antes de la gran depresión, los países de América Latina crecieron impulsados desde afuera por el crecimiento persistente de las exportaciones. Nada autoriza a suponer, al menos por ahora, que este fenómeno haya de repetirse, con análoga intensidad, salvo en casos muy particulares. Ya no se presenta la alternativa entre seguir creciendo vigorosamente de ese modo, o bien crecer hacia adentro, mediante la industrialización. Esta última ha pasado a ser *el modo principal de crecer*.” (Prebisch, 1949, p. 481)

6 En dicho trabajo se ocupa de manera exhaustiva al estudio de las inversiones y aquellos sectores prioritarios a los cuales estimular; así como de otras cuestiones más generales referentes al diseño de los programas, establecimiento de metas (inmediatas y de largo alcance), plazos y visión de resultados.

En estos primeros años de producción, la referencia al Estado aparece de manera secundaria aunque las actividades que se le asignan son de notable relevancia para alterar las formas de reproducción capitalista en la periferia. Esas actividades son asignadas al Estado en tanto se derivan de atributivos específicos concernientes a su estatidad: se le reconoce cierta especificidad institucional que le permite intervenir, particularmente de manera indirecta, para estimular o desalentar determinados comportamientos en los actores privados. Para ello, el Estado puede intervenir y/o regular la actividad económica mediante la configuración impositiva, la inversión pública, el control de importaciones, la potencial aplicación de gravámenes sobre el gasto y consumo, o bien, la aplicación de controles de cambios o impuestos a aquellas importaciones que sean incompatibles con el ritmo de crecimiento esperado.

Ya en el año 1953, la Secretaría Ejecutiva a cargo de Prebisch presentó el informe titulado “Estudio Preliminar sobre la Técnica de Programación del Desarrollo Económico”, donde se observa un mayor tratamiento a la cuestión del Estado en comparación con las publicaciones anteriores. Este documento se reeditó en una versión revisada en el año 1955 bajo el título: “Análisis y proyecciones del desarrollo económico”. En ambas publicaciones, el primer párrafo está dedicado a explicar la diferencia entre lo que se concibe como un programa de desarrollo y la regimentación rigurosa de la economía por parte del Estado. La noción de programa se asocia a “la idea de acrecentar y ordenar juiciosamente las inversiones de capital con el fin de imprimir más fuerza y regularidad al crecimiento de un país”(CEPAL, 1953, p. 7, 1955, p. 7). Pero ello no implica que el Estado desarrolle “una esfera de acción muy dilatada”(CEPAL, 1953, 1955). Se trata más bien de combinar la iniciativa pública y privada, sobre la base de una firme política de desarrollo. De allí la importancia que adquieren los recursos estatales para incidir, directa o indirectamente, en el comportamiento de éstos.⁷

Es importante destacar, en suma, que la participación del Estado es “decisiva” y fundamental para garantizar la viabilidad del programa de desarrollo económico(CEPAL, 1954, p. 9) en un marco propositivo que indiscutidamente prioriza, al mismo tiempo, el rol que asume la iniciativa privada para tal fin. En conse-

7 Al respecto, Prebisch señala: Hay dos tipos de intervención del Estado: la que crea (...) un ambiente propicio al desenvolvimiento de la iniciativa privada y la endereza al cumplimiento de metas u objetivos, y aquella otra forma de carácter regulativo en que se prescribe lo que se puede hacer –o ha de abstenerse de hacer– la iniciativa privada. Un buen programa, lejos de fortalecer o hacer indispensable la continuación de este género de acción reguladora de la conducta individual de los empresarios, podría, por el contrario, crear las circunstancias favorables a su eliminación mediante el crecimiento más ordenado e intenso de la economía (CEPAL, 1953, p. 7)

cuencia, la intervención del Estado tiene por fin básico lograr lo que el sistema económico no produce espontáneamente: para Prebisch, la aceleración del desarrollo de la economía periférica no es un fenómeno que resulte exclusivamente de la operación de las fuerzas económicas, sino que requiere de la combinación centrada en la iniciativa privada y la acción vigorosa del Estado.

La intervención estatal adquiere particular relevancia en el planteo de Prebisch en el marco de la reflexión acerca de la ISI. Naturalmente, dicha estrategia requiere de medidas de protección y fomento con el fin de estimular a la iniciativa privada y ponerla en condiciones de competir con actividades extranjeras, de mayor productividad por su mayor densidad de capital y más fácil acceso a la técnica moderna. En este sentido: “la protección en razonable medida es en general indispensable a la industrialización”⁸. Se mencionan los mecanismos de protección arancelaria y control de cambios como herramientas disponibles para el fomento del crecimiento económico y la protección del mercado interno. En última instancia, y para viabilizar la compatibilidad con el programa de desarrollo, se considera como un elemento crucial la administración de las importaciones, aunque se desaconsejan las restricciones directas sobre las mismas, a menos que ello revista un carácter temporal (CEPAL, 1954).

Entonces, la acción del Estado tiene por fin fomentar la iniciativa privada, proteger el nivel de ingresos nacional de la competencia extranjera, evitar que los recursos disponibles se desvíen de los objetivos perseguidos en el programa y procurar la elevación del coeficiente de ahorro nacional (CEPAL, 1954, p. 64). A su vez, se deposita en el Estado una responsabilidad muy importante para evitar que los esfuerzos que se implementen logren resultados imprevistos o no deseados. Se observa cierto recaudo en cuanto a las acciones que pueda emprender el Estado para avanzar en la estrategia de desarrollo, debiendo cuidar que su intervención no se traduzca en mayores incrementos de los gastos fiscales que podrían conservar, en cambio, la forma de ahorro tan necesario (Prebisch, 1949 [1949]).

Como aspecto significativo, se observa en las publicaciones de este período una clara exigencia de eficiencia en cuanto a la toma de decisiones que conciernen al programa de desarrollo. Ello se asocia a la posibilidad de que los economistas analicen objetivamente las necesidades del desarrollo y actúen neutralmente en la técnica de programación. No obstante, mientras que el análisis de la técnica económica es “objetivo e imparcial”, el aspecto que concierne a la toma de decisión admite di-

⁸ La justificación primordial de la protección está en las diferencias de productividad entre los países menos desarrollados y los más desarrollados; diferencias que se explican fundamentalmente por la gran disparidad en la cuantía del capital por persona ocupada y en las aptitudes técnicas con que trabajan.

versas opciones basadas en distintos puntos de vista. El análisis económico aparece, entonces, diferenciado de “las consideraciones de carácter social y político, que suscitan diferencias de opinión y difícilmente pueden resolverse sin soluciones transaccionales”(Prebisch, 1973, p. 74).

De esta manera, Prebisch escinde inicialmente de manera analítica la técnica económica de las relaciones sociales y políticas, depositando la responsabilidad de la planificación y ejecución en el saber experto, que se identifica en su relato específicamente con la figura del economista(CEPAL, 1953, p. 16). Destaca así la importancia de formar expertos en la temática del desarrollo; fiel a su percepción de que las necesidades latinoamericanas deben pensarse localmente, evitando el implante acrítico de teorías que son generadas en los centros.

Ahora bien, se manifiesta un cambio importante en el modo en que Prebisch analiza el rol del Estado para el desarrollo en las publicaciones posteriores a 1955. Si bien persiste el argumento central que le adjudica al mismo “una responsabilidad fundamental para el desarrollo de la economía”(Prebisch, 1956b, p. 1), las reflexiones de este período dan lugar a ciertas reconsideraciones sobre el accionar histórico-reciente del mismo que se alejan de la anterior percepción que lo entendía (al menos normativamente) como un reducto de eficiencia.

Directa o indirectamente, el Estado aparecerá en la producción de estos años (1956-1963) como un actor en gran parte responsable de los numerosos obstáculos que influyeron en las crisis económicas de la región(Prebisch, 1956a).

Estos primeros cambios en las referencias se encuentran en el documento: “Informe preliminar acerca de la situación económica de Argentina”⁹(Prebisch, 1956a); publicación que fue complementada posteriormente –en el mismo año- por los documentos: “Moneda sana o inflación incontenible” y “Plan de restablecimiento” (Prebisch, 1956c). Las publicaciones que siguen en orden cronológico (hasta el año 1963) contienen referencias que van en el mismo sentido, las cuales se sintetizan a continuación.

Por un lado, Prebisch criticó la errática política de industrialización promovida por el gobierno peronista¹⁰ que no logró fortalecer la economía del país. Se implementaron políticas proteccionistas con restricciones muy pronunciadas –cuando no prohibiciones- a la importación, lo que perjudicó considerablemente la atmósfera de competencia en el mercado interno(CEPAL, 1959a, p. 6). Sintéticamente, se cri-

9 Dicho documento forma parte de una contribución que realizó el autor sobre el diagnóstico de la economía nacional a pedido del gobierno de facto argentino, en 1955.

10 Los análisis de Prebisch refieren a diversos países latinoamericanos (principalmente Argentina, Bolivia, Ecuador, Brasil, México, Paraguay, Colombia, Uruguay); no obstante, su reflexión crítica se inspira en gran parte en el caso argentino, particularmente, en la experiencia peronista.

ticará la intervención desacertada basada en una política aduanera exagerada, y políticas de cambio y créditos que terminaron por distorsionar arbitrariamente el funcionamiento de la economía. No obstante, vale destacar que para Prebisch los desajustes experimentados no son producto de la industrialización en sí misma, sino más bien de “la improvisación de la política económica o a su errónea orientación”(Prebisch, 1957, p. 5). Las críticas al accionar del Estado alcanzaron a las inversiones de capital implementadas, dado que no primó un criterio de eficiencia y prelación de necesidades inmediatas; y también al persistente problema de la inflación(Prebisch, 1956a, p. 14).

La desacertada política de intervención tuvo también efectos negativos sobre la actividad agropecuaria; y se responsabilizó al Estado del descuido de dicha actividad, lo que en teoría agudizó las dificultades para la obtención de las divisas necesarias para incrementar los coeficientes de importación.

Si durante el período anterior la referencia a la estructura institucional del Estado estuvo prácticamente ausente, en este contexto las reflexiones de Prebisch dan cuenta de que el mismo, lejos de convertirse en un reducto de eficiencia y neutralidad, como normativamente lo presuponía el programa de desarrollo, terminó por conformar un gran aparato burocrático que pervirtió el funcionamiento del sistema económico(Prebisch, 1956a, p. 3). Este aumento en el número de trabajadores dedicados al sector público estuvo asociado al incremento de las actividades desempeñadas por el sector público, pero también por la insuficiencia dinámica de la actividad industrial, que al no poder absorber gran parte de la mano de obra disponible, desplazaba los recursos humanos hacia las actividades de servicios y el Estado.

Este aumento en el aparato burocrático se tradujo asimismo en varios problemas. Por un lado, en la presencia de personal incompetente y la superabundancia de trabajadores empleados, que implicó un desempeño ineficiente de la administración estatal por la ausencia de coordinación y dispersión de tareas. Por otro, en el enorme caudal de recursos que se destinaba a solventar dicho incrementos en el número de trabajadores.

No obstante, más allá de las críticas que realiza Prebisch a las prácticas contextuales de intervención del Estado, sigue firme su convicción de que su participación para el desarrollo de América Latina es insustituible(Prebisch, 1963). La intervención del Estado sigue siendo un elemento estratégico principalmente para emplear a fondo el potencial de ahorro, estimular el aprovechamiento intensivo de la tierra y el capital, y liberar el enorme potencial de iniciativa individual que en ese momento se malograba, a los fines de poder otorgarle al sistema su plena validez dinámica.

Entonces, al igual que lo analizado anteriormente, la tarea de programación es imprescindible, entendida como una acción indispensable de orden y previsión en el desarrollo económico de los países latinoamericanos (Prebisch, 1959). Pero a diferencia de aquel momento, emergen ahora análisis más precisos sobre la técnica de programación, referentes a la clasificación de los gastos y transacciones realizadas por el Estado (CEPAL, 1959b). Hay, en este sentido, un claro interés por llevar un control técnico y muy preciso sobre el presupuesto, los ingresos, impuestos y gastos que realiza el Estado. Si bien hasta entonces la materia presupuestaria no había sido objeto de consideración relevante en el ámbito de la CEPAL, Prebisch reconoce por entonces que en la tarea de elaborar una técnica de programación del desarrollo, el presupuesto es el instrumento más importante (Prebisch, 1959, p. 35).

De esta manera, en función de las reflexiones realizadas sobre los obstáculos (históricamente) recientes asociados a la errática intervención estatal para el desarrollo, la tarea de programación resalta la importancia de obtener el máximo provecho de los escasos recursos disponibles para invertir, evitar que sean mal empleados, establecer un orden de prelación en base a las necesidades colectivas, y lograr aminorar, en última instancia, los desequilibrios estructurales de estas economías.

Ahora, si bien por lo analizado se observa el énfasis depositado en la necesidad de contar con funcionarios debidamente capacitados y neutrales en la técnica de programación para la evaluación de las medidas a tomar, y se estimula la construcción de un aparato renovado y eficiente para corregir las arbitrariedades experimentadas en los años recientes, hacia el año 1959 emerge una novedad en el planteo de Prebisch que se diferencia de lo observado en las publicaciones anteriores. En su discurso pronunciado en la Sesión Inaugural del año 1959, publicada en el marco del documento titulado: “Seminario de clasificación y administración presupuestarias en Sudamérica”, Prebisch advierte que la “técnica no es todo” (Prebisch, 1959, p. 37) a la hora de pensar una política de intervención estatal para el desarrollo:

[S]ería un tanto ingenuo pensar que con una buena técnica, con un cuadro claro de las necesidades objetivas y de su orden de prelación, el Estado llegara a utilizar racionalmente los recursos disponibles para la mejor realización de una política económica y social. No podríamos dejar de reconocer que la técnica no es todo; en la vida política hay presiones de todo orden que muchas veces podrían malograr las soluciones claramente determinadas por la técnica (Prebisch, 1959, p. 37).

Es decir, hacia fines de la década del '50, encontramos en los argumentos de Prebisch una clara reflexión sobre la importancia de considerar las presiones políticas que están presentes en el escenario de definición de las políticas a implementar y de las estrategias a seguir. Cobra relevancia, también, la opinión pública como sujeto político sobre el cual es necesario actuar para lograr la convicción de las necesidades que requiere el desarrollo. En tal sentido, el fortalecimiento del saber técnico y del conocimiento experto acerca de las necesidades del desarrollo ya no es suficiente, sino que adquiere especial relevancia la reflexión acerca de la necesidad de vincular ese saber técnico con las percepciones y exigencias de la sociedad en general. La estrategia de planificación pasará a ser redefinida como un mecanismo de *cooperación* entre los distintos sectores, como un nuevo conducto democrático para interpretar los deseos de la población y lograr su participación activa en el proceso de desarrollo (CEPAL, 1963, p. 9).

Se observa un cambio, entonces, en el entendimiento de la técnica de programación. Concebida originalmente como ámbito de saber especializado, ahora se resalta la necesidad de vincular dicho saber técnico con las expectativas de la sociedad en general, a los fines de viabilizar los objetivos articulados en el programa de desarrollo. De todos modos, pese a la importancia del concurso colectivo de los actores sociales persiste, al igual que en las ideas iniciales de Prebisch, la noción de que la política gubernamental eficiente es un requisito mínimo para cualquier sistema de planificación, a los fines de articular las estrategias a implementar y orientar las decisiones de inversión del sector privado de acuerdo con los lineamientos del plan.

3. Sobre la condición *periférica* de los Estados latinoamericanos y la imposibilidad de direccionar el proceso de acumulación en América Latina

Como planteamos inicialmente en la introducción, argumentamos que la formulación inicial de Prebisch sobre el Estado no contaba con un instrumental teórico que le permitiera advertir de qué manera los actores, intereses y lógicas de reproducción capitalista, insertos en procesos globales y locales, actuaron de manera condicionante sobre la configuración estructural e implicativa del Estado, definiendo su condición periférica. Al no reconocer estos procesos inicialmente, la propuesta de Prebisch tampoco pudo establecer cuáles eran los requerimientos necesarios,

en términos de estructura e implicación estatal, para avanzar en el proceso de transformación de la estructura productiva latinoamericana.

Como se desprende del análisis de las publicaciones de Prebisch, los procesos que fueron teniendo lugar en la región terminaron por conformar una estatidad muy distinta de la que el autor imaginó inicialmente. Frente a las crecientes dificultades del proceso industrializador y al observar las modalidades configurativas y de acción que asumían los Estados en el marco de dicho proceso, Prebisch adoptó una postura mucho más crítica sobre su rol para el desarrollo. ¿Qué factores influyeron, entonces, en la configuración de un escenario problemático al que abonaba el tipo de configuración estructural e implicativa del Estado durante el período de producción teórica del autor?

Al centrar el estudio en los Estados latinoamericanos, observamos que la consideración de su condición periférica es central para dar cuenta de la incapacidad de los mismos para llevar adelante una estrategia de desarrollo que permita superar tal condición. Asociamos el carácter periférico del Estado latinoamericano a determinadas modalidades de configuración organizacional e implicativa que son resultado de la interacción de procesos conflictivos y contradictorios que se manifiestan tanto a nivel interno como externo. En ese sentido, la dinámica con la operan los Estados periféricos se encuentra atravesada por –y configurada a partir de– una matriz de poder social, política y económica que externamente condiciona y re-subordina a la periferia (es decir, recrea la condición periférica), al tiempo que al interior tensiona los conflictos entre las clases dominantes con los actores subalternos a partir de diferentes escenarios de poder de esas clases y actores.¹¹

En nuestro argumento, la configuración fragmentaria del Estado para atender intereses corporativos disímiles y asimétricos terminó desactivando la posibilidad de que el Estado cuente con una coherencia estratégica, fundamental para actuar en el redireccionamiento del proceso de acumulación/industrialización (Chibber, 2002) y dar sostenibilidad a los procesos redistributivos.

En tal sentido, la configuración estatal periférica latinoamericana tuvo lugar dentro de un contexto de dependencia societal “cuyas estructuras internas de poder e intereses así como los intereses sociales concretos que dominan en esa estructura, están subordinadas, en cada momento, a las tendencias que orientan las relaciones con los intereses dominantes en las sociedades metropolitanas” (Quijano, 1968, p. 80). A cada período de cambio en el carácter concreto de estas relaciones, corres-

11 Si bien posteriormente a este período analítico comenzó a considerarse esta matriz social y sus vínculos con el Estado, la forma en cómo la misma coaguló en la configuración de determinadas formas organizacionales e implicativas del Estado periférico permaneció subteorizado.

ponden igualmente cambios en el carácter concreto de la estructura de poder en nuestras sociedades, adecuado a los requerimientos implicados en esas relaciones. En cada período va mutando la forma en que el Estado periférico organiza/desarrolla sus estructuras y se implica en la administración de las tensiones/conflictos que se dan lugar tanto al interior de los procesos nacionales como en el vínculo de esos intereses y actores con aquellos que se propagan con las estrategias, las acciones y los recursos que se impulsan desde las metrópolis, sus Estados y las organizaciones supranacionales que controlan.

Históricamente, esas mutaciones del Estado periférico tuvieron lugar bajo un conjunto de características particulares, asociadas a un proceso de constitución estatal desarrollado bajo sociedades civiles más frágiles, menos densas y más desiguales que las que tuvieron lugar en el escenario europeo (Guimarães, 1997). Ello restringió una conformación estatal desde la sociedad, colocando inversamente al Estado como un generador vertical de mecanismos de poder patrimonialistas y autoritarios, ejercidos para ordenar el conjunto social sobre la base de una matriz altamente jerárquica y desigual. Las estructuras que le fueron dando complejidad y volumen organizativo continuaron esas formas, aun para desplegar nuevas y redefinidas funciones, y aun cuando el proceso (como indicaremos) tendió a su colonización y fragmentación desactivando su capacidad directiva a medida que aumentaba su protagonismo.

Durante el período aquí analizado, específicamente centrado en la etapa de promoción de la ISI, los Estados latinoamericanos complejizaron sus estructuras en orden a responder a los nuevos requerimientos que imperaban localmente producto de la crisis mundial de 1930 y los conflictos bélicos internacionales. De esa manera, y en consonancia con el proceso desplegado bajo el mismo contexto por los Estados centrales¹², se introdujo un nuevo y más activo marco regulatorio, en el cual el Estado fue incorporando nuevas funciones y creando dispositivos institucionales que modificarían notablemente su composición orgánica y sus vínculos con la economía (Graciarena, 1984).

Bajo ese renovado proceso regulatorio y organizacional, las estructuras estatales, dotadas crecientemente de cuadros técnico-burocráticos, irán ganando autonomía y capacidad de maniobra frente a la élite política (Guimarães, 1997) formando la antesala de lo que Cardoso (1975) definiría años más tarde como “anillos

12 En los países centrales, de la mano de las ideas keynesianas y las políticas de planificación orientadas a inducir el crecimiento del producto, los Estados (de tipo benefactor) también adquirieron bajo la nueva hegemonía estadounidense (Arrighi, 1999) una mayor participación como garantes y promotores de las relaciones de producción capitalistas.

burocráticos”). Ese nuevo mapa de instituciones, regulaciones y actores tenía como objetivo la implementación de un complejo de intervenciones que alcanzaban operativamente el abandono del patrón oro, la adopción del control de cambios, el racionamiento de importaciones, los acuerdos bilaterales de comercio y las políticas macroeconómicas anticíclicas (Ocampo, 2008).

La mayor intervención reguladora permitió que las economías latinoamericanas ganaran inicialmente mayor diversidad y complejidad (Cavarozzi, 1991), principalmente a partir del desarrollo de la industria liviana bajo el modelo de crecimiento “hacia adentro” desarrollado exitosamente en los países más dinámicos de la región; ello permitió alterar, al menos temporalmente, el clásico modelo de economía exclusivamente dedicada a la exportación de materias primas e importadora de manufacturas, propio del período dominado por la hegemonía británica. Al mismo tiempo, este proceso aceleró los procesos de urbanización y migraciones internas conjuntamente con la complejización de las crecientes organizaciones sociales y sus expresiones y demandas políticas.

Sobre la base de este patrón de acumulación sustentado en el crecimiento “hacia adentro” que representaba la ISI, algunos actores avizoraban la oportunidad para promover “proyectos nacionales” nutridos por nuevos actores viabilizadores de un renovado bloque de poder.¹³ Para ello, un Estado centralizado y centralizador, dotado progresivamente de una nueva estructura institucional, se involucraba como interventor imprescindible para viabilizar el nuevo proceso. Sin embargo, los procesos que se desarrollaron en la región no lograron posicionarlo como director de las estrategias desarrollistas.

El modo en cómo se resolvió el conflicto capital-trabajo inherente al proceso de acumulación que ya se manifestaba en la región, adquirió modalidades muy distintas a las que se configuraron en los países centrales bajo el reconocido acuerdo fordista-keynesiano (Harvey, 1998). En general, bajo dicho acuerdo se montó un esquema retroalimentario entre expansión de producción y consumo ampliado (de masas) que aseguró a través de los acuerdos neocorporativos y la expansión del Estado de Bienestar un crecimiento sostenido e inigualable entre la posguerra y los inicios de la década del 70’, proceso que se dio en llamar “los años dorados del capitalismo”. Dicha concertación de intereses que integraba la dinámica neocorporativa de los países centrales (Caparrós, 1999) no imponía necesariamente un desplaza-

13 Indica en tal sentido Romo: “Ese nuevo bloque incorporaba a una nascente burguesía industrial y a amplios sectores populares que se beneficiaban con el nuevo modelo. No resulta accidental, por lo tanto, que el tránsito al nuevo modelo haya coincidido con el ascenso al gobierno de regímenes progresistas, como los de Lázaro Cárdenas en México (1934-1940), J.D. Perón en Argentina (1946-1955) y Getulio Vargas (1930-1954) en Brasil” (Guillén Romo, 2008, p. 13)

miento o fagocitamiento del Estado por la sociedad¹⁴. Aún bajo el condicionamiento de diferentes bloques de poder que maniobraban en función de orientar la implicación del Estado, éste preservó una capacidad configurativa cuya cualificación resultó central para viabilizar el acuerdo neocorporativo transitorio. Por otro lado, el Estado se implicaba en un proceso siempre inestable y conflictual con la potenciación de un capital monopólico de base local/nacional que procuraba controlar los procesos productivos tecnológicos más avanzados y, desde allí, expandirse no solo a nivel nacional sino, y en forma creciente, internacionalmente.

En la periferia, la multiplicidad de las demandas corporativas de los grupos dominantes a nivel local y de los actores subalternos emergentes del proceso de ISI, encontraron en el Estado un interlocutor estratégico desde donde reclamar por la garantía de sus intereses sectoriales, directamente asociados a una mayor participación en la distribución del excedente.

Algunos hechos son particulares de este proceso. Por un lado, y a diferencia de lo ocurrido en el Este Asiático, la promoción de la ISI no fue paralela a una reforma estructural en el régimen de tenencia de la tierra y fue, por lo tanto, funcional a la perseverancia de la estructura de poder de las oligarquías nativas (Kay, 2002). La preservación de las posiciones de poder de las oligarquías así como del liderazgo asociado al capital externo para hegemonizar el “bloque” que orientaba el proceso de acumulación (Romero & Rofman, 1974) tenía lugar, al mismo tiempo, bajo la ausencia de una burguesía local industrial, dotada de capacidad de aprendizaje intensivo y propensión a desarrollar formas no rentistas (Hirschman, 1968), algo que en los capitalismo tardíos estuvo claramente presente (Gerschenkron, 1962).

Este cuadro de pervivencia y profundización de actores e intereses (asociadas a los actores representantes de las oligarquías locales y el capital externo, respectivamente) convivió con la activación de una amplia panoplia de actores, representantes del pequeño capital productivo y comercial, así como del ampliado mundo del trabajo, resultado del enriquecido procesos de industrialización y urbanización de entreguerras (Graciarena, 1990). Condicionada por este complejo cuadro actoral, y bajo la pervivencia de los intereses y prácticas de actores dominante preservados, las crecientes demandas de éstos “activados” pasó a ser atendida por el Estado a

14 En el fenómeno neo-corporativo, las estructuras, incluso en sus dimensiones particulares, excluyentes y monopólicas, surgen del acuerdo entre asociaciones de intereses esencialmente voluntarias que buscan el consenso para limitar el conflicto interasociacional o bien del predominio competitivo de algunas de ellas (Coleman; 1985). En ese esquema, ni el Estado dirige a las asociaciones de interés, ni las agencias estatales son capturadas por los intereses privados. Tanto las asociaciones de interés como el Estado gozan de cierto grado de autonomía recíproca (Cawson, 1985); el modelo excluye tanto la “estatización” de los actores privados, como la “privatización” del gobierno (citado en Goldin, 2012, p. 4)

partir de una “ampliación del régimen político” en la que no estuvieron ausentes diversas formas de clientelismo(Graciarena, 1990).

Ese proceso convivía, en otro plano, con otros dos procesos asociados, por un lado, a la incapacidad de resolver la continuidad del proceso de acumulación a través de la ISI y la superación de sus cuellos de botella; y por otro, a la descomposición, aun en su protagonismo, de la capacidad del Estado periférico para enfrentar esas limitaciones y destrabar las tensiones derivadas de ello. La forma en cómo se implicaba el Estado en relación a los requerimientos de los actores afectaba la transformación del proceso acumulación, al tiempo que condicionaba sus propias capacidades para actuar sobre dicho proceso.

La matriz social con la que interactuaba el Estado y cuyos actores moldeaban desde su fortaleza variable, quedó progresivamente dominada por un juego de tensiones producto de los requerimientos no convergentes entre los actores que integraban el bloque de poder, como las oligarquías locales y el capital externo(Romero & Rofman, 1974), y la atención de los activados y crecientemente urbanizados y agremiados actores subalternos, que pugnaban a través de diversas formas por una distribución sostenida del ingreso.

En este contexto, el reconocimiento legítimo de los regímenes políticos quedó condicionado, en última instancia, a la capacidad que poseyeran para redistribuir beneficios (Cavarozzi, 1991); de manera que en la medida de sus posibilidades, los Estados se orientaban a atender las demandas de las alianzas que (temporalmente, o al menos no permanentemente) se creaban en torno a cuestiones o coyunturas específicas.

De esta manera, a diferencia de los Estados centrales, los Estados latinoamericanos, con sus estructuras estatales *colonizadas* por los intereses corporativos, terminaron por desarrollar un modelo de implicación selectivo orientado a la asistencia vertical de las exigencias inmediatas que les impidió coordinar estratégicamente la implementación de un proceso de transformación de la estructura productiva basado en la dinámica del desarrollo industrial.

Como se mencionó, Cardoso(1975) utilizó la expresión “anillos burocráticos” para dar cuenta de estos mecanismos políticos que se constituían como expresión de las demandas de los actores económicos dominantes, distintos a la organicidad de intereses de clase expresada tradicionalmente a través de los partidos políticos. Mediante este mecanismo, los actores económicos (privados y empresas públicas) lograron articularse con los núcleos estatales en los cuales se decidían las políticas para asegurarse una cuota de beneficio. Como resultado de estas prácticas, ni la creciente multiplicación de los organismos estatales ni la articulación del Estado

con el empresariado asumió una acción coordinada, estratégica y coherente (Cavarozzi, 1991; Fiori, 1992). Esos Estados quedaron, más bien, presos de los intereses asociados a los actores económicos que pretendían impulsar (Chibber, 2008; Fiori, 1992; O'Donnell, 1977).

Así, sobre la base de un escenario conflictual y un Estado débil, con una estructura estatal permeada y colonizada por dichos conflictos, fue imposible garantizar una burocracia estable, consolidada y dotada de cierta libertad para la toma de decisiones (O'Donnell, 1977, p. 552), a los fines de poder actuar directamente sobre la transformación de la estructura productiva, que continuó con su carácter dependiente.

4. Conclusiones

A pesar de los esfuerzos implementados por los gobiernos latinoamericanos, los resultados de este proceso no fueron los esperados por la teoría estructuralista. Sin desconocer la importancia de la ISI para el crecimiento económico de la región (Rosales, 1988), lo cierto es que dicha estrategia no logró alterar el patrón de acumulación primario-exportador y dependiente, al tiempo que generó nuevas desigualdades al interior de la misma periferia a nivel sectorial y territorial (Pinto, 1973). Además del reconocimiento de dicha heterogeneidad estructural, también se advertían las progresivas limitaciones para avanzar hacia las etapas más difíciles de la industrialización.

Este escenario se vio agravado, a nivel local, por la imposibilidad de resolver los conflictos por la redistribución del excedente, y en un plano más general, por las crecientes dificultades para contener el conflicto capital-trabajo en las economías centrales, que iniciaban una nueva expansión de capitales hacia la periferia bajo la forma de inversión directa y endeudamiento. El notable ingreso de capital extranjero, en ausencia de un Estado con capacidad para direccionar sus estrategias, simplemente agudizó el panorama de dependencia y conflictos de intereses a nivel local, dado que estos actores extranjeros lograron establecer su dominio por sobre las empresas locales en determinadas áreas económicas estratégicas para el crecimiento industrial (automotriz, metalúrgica y química-petroquímica), y también desarrollaron prácticas acorde a la captura de rentas/subsidios locales (Basualdo, 2006).

La escasa autonomía burocrática estatal para dirigir efectivamente las estrategias de desarrollo fue evidente tanto frente a las fracciones dominantes de las burguesías locales, como frente al capital extranjero. Sin un Estado capaz de inducir

comportamientos compatibles con un programa de desarrollo definido, las burguesías locales y extranjeras lograron evitar cualquier intento de direccionamiento a sus comportamientos y se orientaron a atender sus intereses de corto plazo (Chibber, 2008, p. 17; O'Donnell, 1977, p. 540); todo ello en un marco general de pujas por la redistribución de ingresos que no lograba alterar la estructura productiva económicamente dependiente.

En este sentido, Prebisch, sin teorizar específicamente el Estado, fue consciente de que el desenvolvimiento de estos procesos fue configurando una institucionalidad y modalidad implicativa estatal que no se asemejaban a las prácticas de eficiencia y neutralidad que inicialmente pregonaba. Ello permite explicar sus cambios en las referencias hacia el Estado luego de reflexionar sobre las experiencias políticas coyunturales que configuraron una estatidad orientada a alivianar los conflictos sociales y legitimar su accionar mediante prácticas redistributivas, pero que no lograron construir los atributos necesarios para direccionar una transformación de la estructura productiva.

Bibliografía

- Arrighi, G.** (1999). *El largo siglo XX*. (AKAL, Ed.). Madrid.
- Basualdo, E.** (2006). La reestructuración de la economía argentina durante las últimas décadas de la sustitución de importaciones a la valorización financiera. In E. Basualdo & E. Arceo (Eds.), *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bielschowsky, R.** (1998). Cincuenta años de pensamiento de la CEPAL. *Revista de La CEPAL*, (Número Extraordinario).
- Caparrós, R.** (1999). La crisis del modelo de crecimiento de la postguerra y su repercusión en la viabilidad del modelo social europeo. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (105).
- Cardoso, F. H.** (1975). La cuestión del Estado en Brasil. *Revista Mexicana de Sociología*, 37(3).
- Cardoso, F. H.** (1977). La originalidad de la copia: la CEPAL y la idea de desarrollo. *Revista de La CEPAL*.
- Cavarozzi, M.** (1991). Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina. *Revista de Estudios Políticos*, (74).
- CEPAL. (1951). Estudio económico de América Latina. Nueva York: Naciones Unidas.

- CEPAL. (1953). Estudio preliminar sobre la técnica de programación del desarrollo económico. Río de Janeiro: Naciones Unidas.
- CEPAL. (1954). La cooperación internacional en la política de desarrollo latinoamericano. Nueva York: Naciones Unidas.
- CEPAL. (1955). Análisis y proyecciones del desarrollo económico. México: Naciones Unidas.
- CEPAL. (1959a). *El mercado común latinoamericano y el régimen de pagos multilaterales*. México.
- CEPAL. (1959b). Seminario de clasificación y administración presupuestarias en Sudamérica. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL. (1963). Progresos en materia de planificación en América Latina. Nota de la secretaría de la CEPAL y el ILPES. In *Décimo período de sesiones*. Mar del Plata: Naciones Unidas.
- Chibber, V.** (2002). Bureaucratic Rationality and the Developmental State. *AJS*, 107(4).
- Chibber, V.** (2008). ¿Revivir el estado desarrollista? El mito de la “burguesía nacional.” *Documentos Y Aportes En Administración Pública Y Gestión Estatal*, (11), 7–34.
- Fiori, J. L.** (1992). Economía política del Estado desarrollista en Brasil. *Revista de La CEPAL*, (47).
- Gabay, R. E.** (2008). Revisitando a Raúl Prebisch y al papel de la CEPAL en las ciencias sociales de América Latina. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (31), 103–113.
- Gerschenkron, A.** (1962). *Economic backwardness in historical perspective*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goldin, A.** (2012). Corporativismo, neocorporativismo y libertad sindical. *Derecho Laboral: Revista de Doctrina, Jurisprudencia E Informaciones Sociales*, (247).
- Graciarena, J.** (1984). El Estado latinoamericano en perspectiva. Figuras, crisis, prospectivas. *Pensamiento Iberoamericano*, (5a).
- Graciarena, J.** (1990). Estado periférico y economía capitalista: transiciones y crisis. In P. González Casanova (Ed.), *El Estado en América Latina. Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores - Universidad de las Naciones Unidas.
- Guillén Romo, A.** (2008). Modelos de desarrollo y estrategias alternativas en América Latina. In E. Correa, J. Deniz, & A. Palazuelos (Eds.), *América Latina y desarrollo económico*. Madrid: AKAL Editorial.
- Guimarães, R.** (1997). *El Leviatán acorralado: continuidad y cambio en el papel del Estado en América Latina* (No. Documento 97/40). *Serie Ensayos*. Santiago de Chile: ILPES.
- Gurrieri, A.** (1987). Vigencia del Estado planificador en la crisis actual. *Revista de La CEPAL*, (31).

- Gurrieri, A.** (2001). Las ideas del joven Prebisch. *Revista de La CEPAL*, (75).
- Harvey, D.** (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu Editores.
- Hirschman, A. O.** (1968). La economía política de la industrialización a través de la sustitución de importaciones en América Latina. *El Trimestre Económico*, 35(104).
- Iglesias, E. V.** (2006). El papel del Estado y los paradigmas económicos en América Latina. *Revista de La CEPAL*, (90), 7–15.
- Kay, C.** (2002). Reforma agraria, industrialización y desarrollo ¿Por qué Asia Oriental superó a América Latina? *Debate Agrario*, (34).
- O'Donnell, G.** (1977). Estado y alianzas en la Argentina, 1956-1976. *Desarrollo Económico*, 16(64), 523–554.
- Ocampo, J. A.** (2008). Hirschman, la industrialización y la teoría del desarrollo. *Desarrollo Y Sociedad*.
- Pinto, A.** (1973). Heterogeneidad estructural y modelo de desarrollo reciente de la América Latina. ILPES - CEPAL.
- Pinto, A.** (1976). Notas sobre los estilos de desarrollo en América Latina. *Revista de La CEPAL*, (Primer semestre de 1976).
- Prebisch, R.** (1949). El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas. *Desarrollo Económico*, 26(103), 479–502.
- Prebisch, R.** (1956a). Informe preliminar acerca de la situación económica de Argentina. *El Trimestre Económico*, 23(89), 1–41.
- Prebisch, R.** (1956b). La iniciativa privada, la industria y la programación del desarrollo económico. CEPAL.
- Prebisch, R.** (1956c). Planes de recuperación económica de la Argentina. *El Trimestre Económico*, 23(86), 113–140.
- Prebisch, R.** (1957). *Exposición del señor Raúl Prebisch, Director Principal a cargo de la Secretaría Ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe en la primera sesión plenaria del séptimo período de sesiones, el 16 de mayo de 1957* (No. Documento informativo N°5). La Paz, Bolivia: Naciones Unidas.
- Prebisch, R.** (1959). Discurso del Señor Raúl Prebisch, Director Principal a cargo de la Secretaría Ejecutiva de la CEPAL, en la sesión inaugural, el 27 de mayo de 1959. In CEPAL (Ed.), *Seminario de clasificación y administración presupuestarias en Sudamérica*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Prebisch, R.** (1963). Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano. *CEPAL - Décimo Período de Sesiones*.
- Prebisch, R.** (1973). Problemas teóricos y prácticos del crecimiento económico. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Quijano, A.** (1968). Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Sociología*, XXX(3).
- Romero, L. A., & Rofman, A.** (1974). *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina* (Segunda Ed). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Rosales, O.** (1988). Balance y renovación en el paradigma estructuralista del desarrollo latinoamericano. *Revista de La CEPAL*, (34), 19–36.
- Sunkel, O.** (1970). Desarrollo, subdesarrollo, dependencia, marginación y desigualdades espaciales; hacia un enfoque totalizante. *EURE*, 1(1).

¿MERCOSUR o Alianza del Pacífico? Las políticas de integración del gobierno de Cambiemos durante el año 2016

HUGO DANIEL RAMOS

ramoshugo78@gmail.com

Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral (CESIL) – Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) – Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

A partir de la asunción de la Alianza PRO-UCR (Cambiemos) al gobierno de Argentina en diciembre de 2015 se observa un cambio en el discurso integracionista oficial. En principio, se revaloriza la dimensión económica-comercial y se replantea la necesidad de establecer acuerdos con otros bloques y países para revitalizar el comercio regional. Asimismo, se modifican las relaciones al interior del bloque, con un creciente aislamiento de Venezuela, lo que deriva en su suspensión. Sin embargo, el discurso oficial gubernamental ha seguido revalorizando la importancia de la integración regional y, en particular, del MERCOSUR, como plataforma para la inserción de la Argentina y de la región en el mercado internacional. En este plano, cobra entonces relevancia analizar cómo esas diferencias en el discurso gubernamental se tradujeron en acciones y normas concretas a nivel del Bloque o, en otros términos, cómo se ha intentado llevar a la práctica esa redefinición de la integración, siempre considerando que las decisiones al interior del MERCOSUR se toman por consenso y de forma unánime. En la misma línea, interesa señalar las continuidades con la gestión anterior, de manera de evaluar si las políticas integracionistas en Argentina han sido capaces de superar el cambio en el signo político del gobierno.

La metodología de trabajo es cualitativa y se basa en el análisis del discurso y el análisis de contenido. Las fuentes de información fueron los discursos oficiales vinculados al MERCOSUR, tanto de Cancillería como de Presidencia y las normas MERCOSUR aprobadas a nivel regional durante el año 2016.

Palabras claves: Alianza Cambiemos / políticas de integración / MERCOSUR

Introducción

El MERCOSUR, proceso de integración entre Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela (esta última, sólo desde el año 2012), ha conocido a lo largo de su desarrollo diversas etapas o momentos. Desde su fundación hasta el año 1998 experimentó una etapa de crecimiento y profundización; desde esta última fecha hasta el año 2002, en cambio, se vio sumido en una crisis que le costó al menos parte de los avances logrados anteriormente; a partir del 2003, sin embargo, logró retomar la senda de crecimiento, aunque a un ritmo menor; en contraposición, multiplicó las áreas de cooperación e integración subregional y se enriqueció su agenda (Bouzas, 2001; ALOP, 2011). Aun así, desde aproximadamente el año 2013, volvió a experimentar dificultades que se tradujeron en una suerte de “estancamiento dinámico”, con avances y retrocesos diferenciales de acuerdo al área y con una relativa pérdida de relevancia para los países socios (SELA, 2014). Este es el “estado de situación” con el que asumió el gobierno de la alianza *Cambiamos* (PRO-UCR-CC) en Argentina, partir de diciembre del año 2015, con un discurso definido por la noción de *cambio*; aplicada a la integración subregional, la consigna da cuenta de un intento de redefinir nuevamente al proceso integracionista, pero ahora en una clave distinta a la que signó la integración en los últimos 12 años.

La presente ponencia intenta analizar precisamente qué ha cambiado –si es que efectivamente lo ha hecho– en el MERCOSUR desde la asunción de *Cambiamos*. Si bien el tiempo transcurrido sólo involucra al primer tercio de su actual gestión, creemos que un análisis pormenorizado de lo actuado hasta el momento puede brindar indicios claros acerca del tipo de integración que se intenta definir desde el gobierno y cuáles son las diferencias en relación con la gestión gubernamental anterior. Para ello, el trabajo se estructura en tres apartados: en el primero realizamos una breve descripción del estado del MERCOSUR hacia el año 2015, atendiendo a las dimensiones económica-comerciales y político-institucionales; en el segundo analizamos las propuestas electorales de *Cambiamos* en relación con la integración regional y el MERCOSUR, utilizando herramientas provenientes del análisis de contenido; en el tercero damos cuenta del MERCOSUR en relación con el discurso y la acción política de *Cambiamos* en el plano subregional. Finalmente cerramos la ponencia con una serie de conclusiones generales.

EL MERCOSUR entre principios del Siglo XXI y el año 2015

En el período 2003-2015 el MERCOSUR transitó una etapa significativamente diferente al de su primera década de existencia. Las modificaciones al interior del Bloque experimentadas en esos años nacieron en parte de sus propias insuficiencias. Así, ya en el año 2001, por ejemplo, Bouzas (2001: 193) observaba que “la gradual disolución de (...) [la] matriz de intereses comunes [que le dio origen] y la falta de un reemplazo adecuado están en la raíz de la impasse por la que atraviesa el Mercosur”. Un contexto externo adverso, que para esa época ya llevaba al menos tres años, la crisis del régimen monetario argentino, que rápidamente entraba en su etapa final y los efectos derivados de la devaluación brasilera del año 1999 se sumaban a una coyuntura política compleja a nivel regional y a la evidente disolución de las preferencias en torno al regionalismo abierto que hasta entonces sustentaban al modelo integracionista vigente (Ramos, 2013).

Sin embargo, el impulso para la transformación mercosureña recién provino del recambio en las élites políticas de la región, de la mano de lo que parte de la literatura de referencia denominó “giro a la izquierda” (Arditi, 2009; Natanson, 2008; Stoessel, 2014, entre otros). En un corto período de tiempo, que se inició entre los países fundadores del MERCOSUR entre los años 2002-2003, asumió en Brasil el Partido de los Trabajadores, bajo el liderazgo de Inacio Lula Da Silva (2003), continuó con el ascenso del Frente Para la Victoria y la Presidencia de Néstor Kirchner en Argentina, también en ese mismo año, siguió con la victoria del Frente Amplio en Uruguay, y el ascenso a la 1ra magistratura de ese país de Tabaré Vázquez en el año 2006 y se cerró con la derrota de la Asociación Nacional Republicana en Paraguay (por primera vez desde la transición a la democracia en 1989) y el inicio de la Presidencia de la inédita Alianza Patriótica para el Cambio de la mano de Fernando Lugo en 2008. Los nuevos mandatarios parecían compartir una visión similar sobre la nueva dirección que debía tomar la integración, plasmada en principio en lo que se llamó “Consenso de Buenos Aires”¹ y posteriormente “Mercosur Social y Productivo”.

Entre los años 1999-2003 el MERCOSUR realmente había atravesado una coyuntura crítica²: el comercio disminuyó drásticamente³ y el incumplimiento de los

1 Documento firmado en Buenos Aires en el año 2003 entre Argentina y Brasil, donde se planteaba “la voluntad de intensificar la cooperación bilateral y regional”; el impulso decisivo a “la participación activa de la sociedad civil”, y la implementación de “políticas de desarrollo regional que contemplen y respeten la diversidad del territorio” (Consenso de Buenos Aires, 2003)

2 En términos de la teoría neo-neofuncionalista de Schmitter (2002) las crisis en los procesos integracionistas pueden dar lugar a “ciclos decisivos”, una herramienta conceptualmente útil para abordar los

acuerdos regionales fue una constante⁴, lo que afectó duramente la credibilidad del proceso. Finalmente, la crisis evidenció la debilidad de los mecanismos institucionales regionales para procesar las demandas en contextos de crisis, de manera de transformar al MERCOSUR en un reaseguro a favor de las economías domésticas. Por el contrario, el proceso integracionista actuó como correa de transmisión de los problemas económicos de los países más grandes.

En base a este estado de situación los nuevos mandatarios se propusieron reformular la integración en clave de lo que la literatura denominaría posteriormente regionalismo post-neoliberal: primacía de la agenda política sobre la agenda económica-comercial, recuperación de la “agenda de desarrollo” y un rol más activo para el Estado. A estos elementos cabría sumar la búsqueda de un mayor involucramiento por parte de la sociedad civil, el énfasis en mecanismos cooperativos y en la creación de instituciones, y la importancia central otorgada a la “dimensión social” con el objetivo de reducir la pobreza y la desigualdad (Sanahuja, 2008)⁵.

Bajo esta lógica, desde el año 2003 se abrió una larga década de cooperación inédita a nivel regional en múltiples dimensiones, con notorios resultados positivos en algunos aspectos, y palpables fracasos en otros. Atendamos primero a algunos de los avances experimentados por el MERCOSUR bajo el signo del nuevo regionalismo postneoliberal en clave de su relacionamiento externo, desarrollo institucional, e integración social y productiva, -esta última atendiendo a la problemática de las asimetrías-, para luego detenernos en lo que consideramos los principales obstáculos que atentaron contra su profundización.

“momentos cruciales” en el desarrollo de un proceso de integración, que se traducen generalmente en una serie de medidas políticas y nuevos instrumentos normativos. Sólo excepcionalmente estos ciclos derivarán en una profundización de la integración, lo que depende de diversos factores, entre los cuales se menciona a: el grado de politización del proceso, su historia previa, el contexto en el que se inserta el esquema integracionista, las estrategias adoptadas por los actores, -dependientes en primer lugar de sus percepciones en torno a los beneficios y costos de la integración- y las expectativas y capacidades previas de los actores involucrados para absorber positivamente los cambios generados por el propio proceso de integración. Estas afirmaciones de la teoría pueden corroborarse en relación con el devenir del MERCOSUR a partir del año 2003, siempre que maticemos la idea de profundización, entendiéndola no en el sentido de una mayor autoridad para las instituciones regionales.

3 “Hacia el año 2002 las exportaciones intrazona habían retrocedido a niveles similares a los del período de transición (1991-1994), en lo que sin lugar a dudas constituía un retroceso en los niveles de interdependencia entre los estados miembros” (Ramos, 2013: 97).

4 En palabras de Ginesta quedó claro que “en cualquier momento los grandes países [podían] alterar a voluntad la normativa del Mercosur” (Ginesta, 2002: 40)

5 Cabe mencionar que otros autores utilizaron conceptos alternativos como Briceño Ruiz (2014: 30), que empleó el término de “regionalismo poshegemónico”, recuperando además los aportes de diversos especialistas. Según su perspectiva, la ventaja de este concepto es que permitía considerar la emergencia de “una nueva narrativa más allá del comercio y la apertura comercial”, atendiendo a la permanencia de procesos integracionistas previos tanto como a la emergencia de nuevos proyectos.

En términos de relacionamiento externo, el MERCOSUR ofreció durante los años considerados una imagen fluctuante: de la solidez como Bloque, característica del período inicial (2003-2006), a la administración de crecientes conflictos internos que atentaron contra la unidad en su acción internacional, en los últimos años. La trayectoria, sin embargo, no fue lineal y estuvo signada por ciclos de acuerdo-tensiones-conflictos y recomposiciones. En esta línea, hacia el año 2005, el Bloque regional pudo frenar, con el apoyo de Venezuela, el proyecto ALCA⁶, impulsado por Estados Unidos. Sin embargo, las tentativas por un acuerdo similar con la Unión Europea contaron con entusiastas impulsores al interior del MERCOSUR y si no se logró alcanzar fue más por la propia intransigencia en los términos del acuerdo por parte de los negociadores europeos, la crisis que afectó al viejo continente a partir del 2008 y las divisiones en las posiciones domésticas, que por las convicciones mercosureñas de defender el mercado subregional (Malamud, 2012). De forma similar, si bien el ALCA fracasó, no puede decirse lo mismo de las tentativas norteamericanas de firmar acuerdos de libre comercio con los países latinoamericanos. Al menos en el caso de Uruguay, ya bajo el gobierno del Frente Amplio, sólo las discrepancias al interior del propio Frente y la presión de Argentina y Brasil en sentido contrario impidieron su concreción. Esto da cuenta del hecho de que este país y, posiblemente, también Paraguay, estaban dispuestos a flexibilizar las reglas al interior del bloque para avanzar de forma unilateral en la firma de acuerdos comerciales. Estos ejemplos generales dan cuenta de que si bien existió cierto consenso básico en términos de dar por cerrada la etapa de la “globalización neoliberal”, no se registró una posición común en términos de cómo efectuar ese paso o de los caminos alternativos posibles para superarla. Las evidencias indican que cada estado parte hizo una lectura individual basada en sus propias preferencias nacionales, lo que posibilitó acuerdos puntuales pero también divergencias profundas en las estrategias de inserción internacional (Ramos, 2015; Ramos y Vaschetto, 2016).

Si analizamos la dimensión institucional del MERCOSUR es claro que durante estos años el proceso experimentó una inédita expansión y transformación: nacieron nuevas instituciones que reflejaron el cambio en la agenda regional (el Instituto Social del Mercosur; la Unidad de Apoyo a la Participación Social, el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR, entre otros); se redefinieron las funciones de otros órganos, de manera de aproximarlos a los nuevos objetivos integracionistas (la Secretaría Administrativa del MERCOSUR y la creación

6 El proyecto de la Asociación de Libre Comercio de las Américas venía siendo impulsado por este país desde principios de los años 90 e implicaba la creación de un área de libre comercio de alcance continental.

de un sector de Asesoría Técnica es un claro ejemplo, pero también la Comisión de Representantes Permanentes del MERCOSUR, que durante varios años elevó su perfil político) y se des-jerarquizó en los hechos la importancia de instituciones puntuales, como la Comisión de Comercio del MERCOSUR. Sin embargo, más allá de su expansión cuantitativa, el núcleo de competencias básicas de las instituciones regionales se mantuvo. Con salvedades puntuales, no se modificaron ni los mecanismos de elección de las autoridades de las instituciones decisorias, ni los propios mecanismos de toma de decisiones, que siguieron dependiendo de los Poder Ejecutivos y del consenso entre todos los estados parte. Los principios que sustentan a la institucionalidad mercosureña experimentaron transformaciones parciales solo en dos casos: el Parlamento del MERCOSUR, órgano de creación reciente (año 2006) y que pretende representar a los pueblos de la región en base a la elección directa de sus miembros, y el Tribunal Permanente de Revisión del MERCOSUR, órgano jurisdiccional con pretensión de intervenir en conflictos de diversa índole para asegurar el cumplimiento de lo establecido normativamente a nivel regional. En lo que refiere al primer caso, sólo dos países han cumplido hasta el momento con la obligación de realizar elecciones directas para parlamentarios del denominado PARLASUR: Argentina y Paraguay. El TPR, en tanto, si bien se encuentra en funciones y se ha conformado de acuerdo a los requisitos y criterios que estableció en su momento el Protocolo de Olivos sólo excepcionalmente ha intervenido en la resolución efectiva de conflictos, que han sido canalizados por vías informales. De hecho, desde el año 2005 sólo ha emitido 6 laudos, 3 opiniones consultivas y 6 Resoluciones⁷. Finalmente, y más allá de las similitudes formales en la nominación de ciertas instituciones y cargos con el caso de la Unión Europea, el MERCOSUR evitó sistemáticamente la creación de instituciones supranacionales; como corolario, no ha logrado tampoco resolver el desfase temporal entre las normas aprobadas a nivel regional y su internalización y efectiva vigencia⁸.

¿Qué decir en lo referente a la integración social y productiva? Atendiendo sólo al problema de las asimetrías, el MERCOSUR logró durante estos años un acuerdo muy relevante para dar origen a un Fondo de Convergencia Estructural entre los Estados parte del MERCOSUR (FOCEM). El objetivo de este Fondo es: “financiar programas para promover la convergencia estructural; desarrollar la competitividad; promover la cohesión social, en particular de las economías menores y regio-

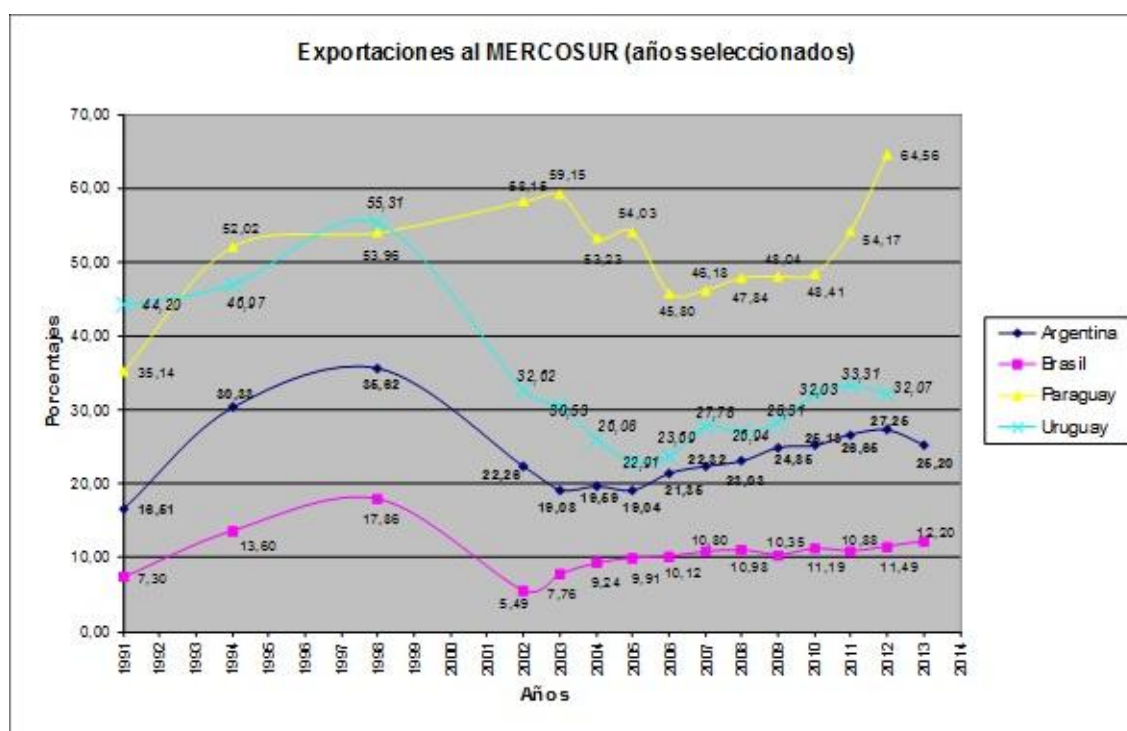
7 Información disponible en la página web del organismo: <http://www.tprmercosur.org/>

8 Parte de la normativa sancionada a nivel regional, aquella que no se refiere al funcionamiento institucional normal del MERCOSUR, debe ser transformada en derecho interno por todos los estados miembros del Bloque para que entre en vigencia. A este mecanismo se lo denomina “internalización” y puede ser efectuado por distintas vías de acuerdo a la legislación de cada país.

nes menos desarrolladas, y apoyar el funcionamiento de la estructura institucional y el fortalecimiento del proceso de integración” (Decisión CMC 19/2005). Lo relevante del FOCEM es que, por primera vez, manifestó en un instrumento concreto la voluntad -y la obligación- de las economías más avanzadas y voluminosas de ayudar a las economías más pequeñas en su desarrollo, recuperando el principio de solidaridad como base de la integración. Este principio se plasmó en la contribución diferencial para conformar el fondo (en un 97% a cargo de Argentina y Brasil) y para gastar los recursos (destinados en un 80% a proyectos en Paraguay y Uruguay). Sin embargo, el monto que se fijó para la conformación del Fondo fue muy bajo: apenas 100 millones de dólares, lo que limitó seriamente sus alcances. En la misma línea, la ausencia de recursos técnicos capacitados para la elaboración de proyectos y los conflictos entre países al interior del bloque restringió la utilización de este Fondo en su totalidad.

Más allá de las limitaciones señaladas en las distintas dimensiones bajo análisis, consideramos que el principal talón de Aquiles del regionalismo post-neoliberal, -en la versión en la que se implementó en el MERCOSUR-, fue la ausencia de avances significativos en la agenda económica comercial, reflejo a su vez de las contradicciones entre los proyectos nacionales implementados por las fuerzas políticas arriba mencionadas y el proyecto regional de integración. De hecho, probablemente sea más adecuado hablar de “proyectos regionales de integración” porque aún bajo un sustrato común a favor de una dinámica cooperativa e integracionista, no es posible identificar en el período un horizonte claro y compartido para la integración entre todos los países del Bloque.

En esta línea, luego de los años de crisis el comercio intrazona se recuperó gradualmente, pero a un ritmo menor al de la década anterior y de forma diferencial de acuerdo al país. Como podemos observar en el Cuadro N 1, para los años 2013/14 las exportaciones al interior del Bloque todavía eran porcentualmente inferiores al porcentaje alcanzado a finales de los años 90, con la sola excepción de Paraguay. En el caso de Uruguay, se verificaba en cambio una real “desmercurización” de su comercio exterior, con cerca de 23 puntos menos al porcentaje verificado en 1998. Aunque de menor cuantía, también eran menores los porcentajes de exportaciones de Argentina y Brasil

Cuadro N 1 – Exportaciones al MERCOSUR (1991-2014)⁹

Este proceso daba cuenta de una disminución de la interdependencia regional y de una dinámica económica difícil de revertir aún en un contexto de clara defensa de la integración y unidad latinoamericana. En otros trabajos hemos argumentado extensamente lo que consideramos son las razones que ayudan a explicar esta discrepancia entre las variables económicas de la integración y una marcada preferencia política a favor del MERCOSUR (Ramos y Vaschetto, 2016), nos basta en todo caso recuperar aquí algunos elementos de análisis: en primer lugar, la dificultad de conciliar los proyectos económicos nacionales y la agenda económica regional para profundizar la integración. Un claro ejemplo en este sentido lo constituye el intento de reindustrialización argentina, que obligó a rediscutir algunas de las reglas que regían el intercambio comercial recíproco, en particular con Brasil (Ramos, 2015). En segundo lugar, las diferencias en las estrategias de inserción internacional de cada país que, si bien consideraban importante a la integración, privilegiaban distintos escenarios de acuerdo a lo que se percibía como intereses y necesidades nacionales. Es claro en este sentido la estrategia de *global player* implementada por Brasil, que se tradujo en el ámbito regional en una priorización del escenario sudamericano en detrimento del MERCOSUR; similar apreciación cabe realizar en rela-

⁹ Fuente: elaboración propia en base a los datos proporcionados por el Centro de Economía Internacional, dependiente del Ministerio de Economía de Argentina. Lamentablemente, actualmente no se puede acceder más a esta información.

ción con la Argentina, que a partir de los años 2007/2008 se concentró en el ámbito de la UNASUR, aunque en este caso por razones domésticas. En tercer lugar, la dificultad de conciliar y procesar los conflictos al interior del proceso facilitó los bloqueos recíprocos tanto a nivel regional como doméstico e impidió los avances en línea con una mayor profundización. El caso de las pasteras entre Argentina y Uruguay constituye un caso conocido. Sin embargo, fue notorio también en el ingreso de Venezuela, que polarizó los sistemas políticos nacionales en Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay. En este último caso, directamente impidió su membresía plena por seis largos años. La manera en que terminó resolviéndose este conflicto generó fuertes controversias. Finalmente, el impacto de la crisis internacional a partir del año 2009, en principio percibido como limitado, terminó de redondear un escenario cargado de incertidumbres, en particular a medida que las economías de la subregión debieron hacer frente a los efectos de la crisis en sus principales mercados de exportación y del descenso de los precios de sus más importantes productos exportables. Es en este escenario que asume en Argentina, la coalición *Cambiemos*.

El MERCOSUR en el discurso de Cambiemos

Cambiemos es una coalición política fundada en el año 2015 en base a la alianza entre tres líderes políticos y sus respectivos partidos: Mauricio Macri (Propuesta Republicana o PRO), Ernesto Sanz (Unión Cívica Radical o UCR) y Elisa Carrió (Coalición Cívica ARI o CC)¹⁰. La historia de las tres fuerzas políticas que conforman la coalición es muy diversa, reuniendo a uno de los dos grandes partidos históricos de la Argentina (UCR) junto con dos organizaciones recientes, nacidas al amparo de la crisis política, social y económica del año 2001 (CC y PRO). La CC se fundó en el año 2002 mientras que el PRO lo hizo en el 2005 (bajo el nombre Compromiso para el Cambio). Este último accedió por primera vez a la jefatura de la ciudad de Buenos Aires en el año 2007, lo que le permitió controlar a uno de los distritos más importantes del país, ya sea en términos económicos o electorales. Desde entonces ha revalidado su primacía electoral en las elecciones de los años 2011 y 2015; las dos primeras bajo la candidatura del actual Presidente argentino, Mauricio Macri. La CC, en tanto, ha tenido un recorrido dispar, muy dependiente del liderazgo de Elisa Carrió, ha ensayado diversas alianzas políticas, participando en el gobierno de al menos dos distritos provinciales desde su fundación (Tierra del

10 Cambiemos también incluye otros partidos menores: el Partido Conservador Popular, el Partido Demócrata Progresista, el Partido Unión por la Patria y el Partido FE.

Fuego y Santa Fe). Cada uno de los partidos de la Coalición manifestó en diversas oportunidades sus preferencias políticas respecto a la integración regional y al MERCOSUR; nos interesa, sin embargo, destacar aquí la visión común que manifestó Cambiemos una vez conformada como coalición electoral y, posteriormente, como coalición de gobierno.

Para analizar el primer aspecto utilizaremos la Plataforma Electoral presentada en el año 2015, antes de la 1ra vuelta de las elecciones presidenciales, y los fragmentos referidos a la política exterior del Debate presidencial televisado¹¹ realizado el 15 de noviembre de 2015, apenas unos días antes de la 2da ronda electoral que consagró a Cambiemos como nueva fuerza gobernante. Por su parte, para abordar las preferencias de la Coalición una vez asumido el gobierno, nos vamos a centrar en el discurso de asunción presidencial (emitido el 10 de diciembre de 2015), los discursos de apertura de sesiones de los años 2016 y 2017 (emitidos frente a la Asamblea Legislativa el 1 de marzo de cada año), y los discursos emitidos por el Presidente en la XLIX Cumbre del MERCOSUR en Asunción (21 de diciembre de 2015) y en la III Cumbre Empresarial de la Alianza del Pacífico (30 de junio de 2016).

El MERCOSUR y Cambiemos como coalición electoral

En términos teóricos, las manifestaciones en torno al MERCOSUR por parte de Cambiemos, y en el marco de la campaña electoral, pueden interpretarse en clave de lo que Luzuriaga (1999) denomina como “dimensión movilizadora de la opinión pública”. Esto es: bajo una determinada concepción de la forma partido lo que permite esta noción es analizar a la Coalición en términos de preferencias y propuestas de políticas, de cara a la sociedad civil. En esta línea, la política exterior puede ser interpretada como un área clave de políticas, en la medida en que define el vínculo del país con el entorno regional próximo, el hemisferio y el sistema internacional. Asimismo establece los lineamientos de alianzas posibles, además de bosquejar un conjunto de temas considerados relevantes para el país y susceptibles de negociarse en el plano internacional, siempre en base a la lectura que de ese plano se realice por parte de la fuerza política en cuestión.

11 El Debate fue organizado por la ONG Argentina Debate, realizado en el salón de actos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y televisado por cinco canales de aire y otros cinco canales de cable dedicados a las noticias. Se encuentra disponible para su consulta en: https://www.youtube.com/watch?v=H7Lnw-fk__k

Bajo estos lineamientos, la propuesta de Cambiemos en relación a la política exterior debe interpretarse en términos de apertura¹², reinserción y recomposición, las tres nociones clave a partir de las cuales se definieron las líneas básicas para la inserción internacional del país, pero también para marcar las diferencias con respecto a la que por entonces era la fuerza política gobernante: el kirchnerismo. Así, Cambiemos planteaba que: “en la última década Argentina ha perdido gravitación y credibilidad regional y global”, que “deberá equilibrar sus relaciones internacionales” y que “deberá normalizar sus vínculos con sus vecinos, avanzando en agendas positivas” (recomposición). Asimismo, sostenía que “nuestro gobierno no verá al mundo exterior como un enemigo” y que “Argentina puede y debe relanzar agendas positivas buscando realizar su aporte a los grandes temas de las agendas regional y global: desarrollo sustentable, lucha contra el terrorismo, no proliferación nuclear, cuestiones humanitarias y derechos humanos, calentamiento global, avance de la democracia y de las libertades. Sin ir en detrimento de ningún país o región” (reinserción). En lo que respecta específicamente al MERCOSUR, se plantea que “se debe revisar con los países integrantes la situación del MERCOSUR para que potencie el desarrollo de la región” (Plataforma Electoral Cambiemos, 2015: 9). Para lograr el desarrollo, de acuerdo a lo que se sostiene en la misma Plataforma, es necesario “aumentar la competitividad sistémica, sectorial y regional”, lo que implica, a su vez, la aplicación de “políticas activas” por parte del estado. En lo referente al plano internacional, esas políticas se traducen en la posible creación de “una agencia única para la gestión de las relaciones económicas internacionales; su objetivo es incrementar el comercio exterior, mejorar el acceso de los productos y servicios fruto del trabajo argentino en los mercados más competitivos y facilitar la internacionalización de las empresas argentinas” (Plataforma Electoral Cambiemos, 2015: 6-7). En este sentido el MERCOSUR es asociado al desarrollo en términos económico-comerciales, pero además se considera que la integración debe ser revisada, porque al momento en que se escribe la Plataforma no estaría cumpliendo con ese objetivo.

Adicionalmente, en el debate televisivo del 15 de noviembre de 2015, el por entonces candidato planteó refiriéndose al más reciente miembro pleno del MERCOSUR: “en caso de ser electo presidente, el 11 de Diciembre voy a pedir, dados los abusos que ha habido en Venezuela, los presos políticos que hay, y la participación de militares en el gobierno, *que se ejerza la cláusula democrática suspendiendo a*

12 Esta noción no aparece claramente definida en el apartado dedicado a las relaciones internacionales. Sí se la recupera claramente una vez que Cambiemos alcanza el gobierno. La tratamos en el próximo apartado.

Venezuela [del MERCOSUR] (las cursivas son nuestras) (Debate Presidencial, 15/11/2015)¹³.

Resumiendo lo planteado hasta el momento: para Cambiemos como coalición electoral el MERCOSUR debía ser revisado en función de optimizar su papel en el desarrollo de la región y se debía suspender a Venezuela, todo en el marco de una recomposición y reinserción de nuestro país en el mundo, de acuerdo a la lectura que se hacía de lo que había sido la política exterior del kirchnerismo, caracterizada como de aislamiento, sesgada ideológicamente a favor de ciertos países y por debajo de las potencialidades del país. La posición contra Venezuela, en tanto, creemos que debe ser interpretada en términos políticos y económicos. En relación con el primero, y más allá de las cercanías personales e ideológicas con el principal líder opositor venezolano, Henrique Capriles, sostenemos que la dura postura adoptada por el entonces candidato debe considerarse en relación con la disputa política doméstica y la acusación reiterada contra el kirchnerismo de versión vernácula del chavismo.

El MERCOSUR y Cambiemos como coalición de gobierno

Una vez asumido el Gobierno nacional Cambiemos expresó más claramente sus preferencias con respecto al MERCOSUR, en una clara continuidad con lo manifestado en la etapa previa. Retomando planteos expresados en trabajos anteriores (Ramos; Capdevila y Vaschetto, 2016; Ramos y Vaschetto, 2015), abordamos aquí las preferencias de fuerzas políticas gobernantes, esto es: con la capacidad, dada la estructura institucional actual del MERCOSUR, de definir el perfil de la integración, ya sea en términos de las dimensiones privilegiadas como del alcance de los compromisos asumidos. En esta línea, y desde nuestra perspectiva, las manifestaciones de *Cambiemos* se articularon en torno a cuatro ejes: a) apertura al mundo; b) revalorización de la integración en clave económica-comercial; c) impulso a las negociaciones con otros países y bloques; d) expulsión de Venezuela del MERCOSUR.

La apertura al mundo puede interpretarse políticamente como el fin de una relación privilegiada con la región, propia del kirchnerismo, y la recomposición de las relaciones con las potencias tradicionales (en particular, Estados Unidos y Europa). Asimismo, incluye la redefinición de las relaciones con países específicos (en parti-

13 La frase fue expresada luego de pasada la primera hora del Debate, en el minuto 03:20.

cular, China) en la búsqueda de inversiones¹⁴. En conjunto se trata de lo que la propia fuerza define como “vuelta al mundo” (recomposición y reinserción): “Estamos construyendo relaciones maduras y sensatas con todos los países del mundo”¹⁵; “Vemos al siglo XXI y al mundo como una fuente de oportunidades y no como una amenaza (...) Establecimos relaciones maduras y pragmáticas con todos los países del mundo: recibimos las visitas de decenas de jefes de Estado y gobierno, entre ellos, 5 de los integrantes del G7”¹⁶ y “necesitamos llegar a todos los mercados y abrir canales de negociación en base al entendimiento de las necesidades de unos y otros actores, y no en base a la desconfianza. El mundo del Siglo XXI ofrece múltiples alternativas y no hay razón alguna para autolimitarnos a la hora de negociar y proyectar al mundo nuestros intereses comunes”¹⁷. En esta línea, la región es revalorizada como plataforma para una inserción competitiva en el mercado mundial, en primer lugar, pero también como espacio para el diálogo y la cooperación en temas globales: “Veo en el Mercosur un espacio para fortalecer las relaciones económicas y comerciales entre nosotros y con todo el mundo, para ayudarnos a crecer y a reducir la desigualdad en nuestra región, para tomar posiciones comunes frente a los grandes desafíos globales”¹⁸. En este sentido, no es un objetivo de Cambiemos abandonar el MERCOSUR, sino redefinirlo: “Mercosur es un proyecto de largo plazo (...) quiero rescatar un valor que es la flexibilidad, la capacidad de adaptarnos a las necesidades del mundo y de nuestros vecinos en cada momento. Estamos en un tiempo de cambios cada vez más rápidos y cada vez más profundos. Esos cambios continuos nos llaman a encarar este proyecto con ingenio, con compromiso, y especialmente con diálogo permanente entre nosotros”¹⁹.

La “redefinición/flexibilización” del MERCOSUR puede entenderse mejor en esta clave: “Tendremos futuro aquellos que seamos capaces de construir redes y no paredes. Aquellos que entendamos que hay que potenciar el intercambio y apoyar la

14 Desde una perspectiva diferente, Carmody (2016: 357) plantea que “la visión de la administración Macri puede ser descripta como una de “horizontes diversos”. El presidente ha manifestado su deseo por estar “integrados al mundo”(Carmody, 2016), y ha demostrado una particular vocación por restablecer relaciones normales con las potencias establecidas, en gran contraste a la administración precedente. Pero también ha manifestado su intención de redefinir, no descontinuar, la relación con las potencias emergentes”

15 Discurso de Apertura de Sesiones Ordinarias ante la Asamblea Legislativa, 1 de marzo de 2016, s/p.

16 Discurso de Apertura de Sesiones Ordinarias ante la Asamblea Legislativa, 1 de marzo de 2017, s/p.

17 Palabras del presidente Mauricio Macri en la XLIX Cumbre del MERCOSUR en Asunción, República del Paraguay, el 21 de diciembre de 2015.

18 Palabras del presidente Mauricio Macri en la XLIX Cumbre del MERCOSUR en Asunción, República del Paraguay, el 21 de diciembre de 2015

19 Palabras del presidente Mauricio Macri en la XLIX Cumbre del MERCOSUR en Asunción, República del Paraguay, el 21 de diciembre de 2015

integración”²⁰. Es desde esta perspectiva que, creemos debe entenderse lo que planteábamos en el punto anterior referido a la apertura. Desde una mirada liberal en lo económico Cambiemos apuesta a una mayor integración de los países del MERCOSUR al mercado mundial vía la firma de Tratados de libre comercio. En ese camino, el objetivo es “un MERCOSUR del siglo XXI y que claramente tenga una visión de convergencia con la Alianza del Pacífico”²¹ y “poner en marcha nuevamente las conversaciones con la Unión Europea, para que se inicie la negociación entre ambos bloques”²². Abusando de las citas Cambiemos plantea que: “Veo en el Mercosur un espacio para fortalecer las relaciones económicas y comerciales entre nosotros y con todo el mundo (...) tener reglas de juego claras, generar un marco de confianza y certidumbre, para que las inversiones y los proyectos de infraestructura que tanto necesita nuestra región (...) puedan desarrollarse con una verdadera mirada a largo plazo”²³.

La construcción de ese MERCOSUR, sin embargo, encontraron Venezuela un rival significativo, ya sea en términos ideológicos como institucionales: dadas las reglas de funcionamiento del Bloque, Venezuela estaba en condiciones, como miembro pleno, de impedir cualquier flexibilización y/o redefinición en un sentido contrario a sus propios objetivos. Más allá de las desavenencias previas entre Mauricio Macri y el gobierno venezolano, consideramos que aquí está la clave del énfasis del gobierno argentino en suspender a este país del MERCOSUR. En línea con el argumento de organismos internacionales como la OEA, que acusaban a Venezuela de estar violando las reglas de la democracia, el gobierno argentino manifestó, en ocasión de la XLIX Cumbre del Mercosur un pedido para la liberación de lo que consideraba como “presos políticos” en ese país²⁴. Desde entonces, no ha dejado de

20 Palabras del Presidente Mauricio Macri en la III Cumbre Empresarial de la Alianza del Pacífico, 30 de junio de 2016.

21 Palabras del Presidente Mauricio Macri en la III Cumbre Empresarial de la Alianza del Pacífico, 30 de junio de 2016. Al respecto, la Ministra de Relaciones Exteriores Susana Malcorra expresaba a principios de ese mismo mes “Hay un claro objetivo del Presidente de empezar a trabajar arduamente en una alianza real con los países del Pacífico y unir esas voluntades con las del Mercosur” (Infobae, 08/07/16, en Mastropierro, 2016: 3)

22 Discurso de Apertura de Sesiones Ordinarias ante la Asamblea Legislativa, 1 de marzo de 2016, s/p.

23 Palabras del presidente Mauricio Macri en la XLIX Cumbre del MERCOSUR en Asunción, República del Paraguay, el 21 de diciembre de 2015. Para un análisis detenido de las relaciones entre la Argentina y los países de la Alianza del Pacífico, incluyendo una evaluación de los riesgos de establecer un acuerdo por fuerza del MERCOSUR ver Paikin y Perrota (2016)

24 “Quisiera pedirles a los Estados parte y en especial al gobierno venezolano, que trabajemos incansablemente para consolidar una verdadera cultura democrática en nuestra región, una democracia que incluya a todos (...) en los Estados parte del Mercosur no puede haber lugar para la persecución política por razones ideológicas ni la privación ilegítima de la libertad por pensar distinto”

reafirmar que en ese país se han violado las reglas de funcionamiento del sistema democrático.

Bajo estos lineamientos, en el próximo apartado abordaremos al MERCOSUR en relación con las iniciativas y la acción política de Cambiemos en el plano subregional.

EL MERCOSUR en números: comercio y dimensión político institucional en el período 2016-17.-

¿Qué es lo que ha cambiado en el MERCOSUR desde la asunción de la nueva fuerza gobernante en Argentina? Antes de adentrarnos en esta problemática cabe mencionar que el recambio gubernamental argentino, por sí mismo, no debería implicar necesariamente un cambio en la dirección ni en el contenido de la integración. Como sabemos, las decisiones a nivel regional se toman por consenso y un solo estado poco puede modificar si se encuentra con la oposición del resto de sus socios. La posibilidad de cambios en el MERCOSUR descansa entonces en una coyuntura particular, donde el desplazamiento del partido hasta entonces gobernante en Argentina se vincula y relaciona con otros cambios en la subregión: la previa destitución de Fernando Lugo en Paraguay en el año 2012²⁵; la crisis político-económica venezolana; los escándalos de corrupción en Brasil y la ruptura de la alianza gobernante que derivarían, en mayo de 2016 en la suspensión de Dilma Rousseff y posteriormente en su destitución²⁶ y, finalmente, en el recambio presidencial en Uruguay a favor de un sector aún más moderado dentro del Frente Amplio, el encabezado por Tabaré Vazquez. En su conjunto, esta serie de transformaciones inauguraron una nueva dinámica política entre los países de la subregión, en principio más favorable y receptiva al discurso de Cambiemos.

Ahora bien, esa mayor receptividad: ¿se ha traducido en cambios visibles a nivel subregional? Intentaremos contestar este interrogante en base a dos ejes de análisis: el económico-comercial, concentrándonos en la dinámica de exportaciones e importaciones de Argentina hacia el MERCOSUR en los últimos años; y el políti-

25 Si bien no contamos con espacio suficiente para analizar este caso en profundidad cabe destacar que el golpe parlamentario contra Fernando Lugo constituye un antecedente muy claro respecto a la crisis política que derivaría en el año 2016 en la destitución de la Presidenta de Brasil. Al interior del MERCOSUR, al tramitarse de forma simultánea al ingreso de Venezuela marcó sin lugar a dudas una bisagra en torno al respeto de las normas fundamentales del proceso de integración.

26 Como se menciona en la nota anterior, la destitución de Dilma Rousseff guarda similitudes importantes con el golpe parlamentario experimentado previamente por el por entonces Presidente del Paraguay.

co-institucional, atendiendo en particular a la situación de Venezuela y al funcionamiento institucional del Bloque en general.

Como puede observarse en el Cuadro N 2, las exportaciones argentinas al MERCOSUR representaron sólo el 21% del comercio exterior total del país durante el año 2016. Revisando la serie histórica (Ver Cuadro N 1) una cifra tan baja sólo puede encontrarse en la primera mitad de los años 90, cuando el MERCOSUR recién se iniciaba.

	2012	2013	2014	2015	2016	Dif 2012	Dif 2015
Brasil	16.457	15.949	13.883	10.100	9.028	-45,15	-10,6
Paraguay	1.368	1.299	1.215	1.055	980	-28,37	-7,11
Uruguay	1.954	1.845	1.650	1.331	1.153	-41	-13,71
Venezuela	2.220	2.157	1.987	1.370	707	-68,15	-48,4
Total MERCOSUR	21.999	21.250	18.735	13.856	11.868	-46	-14,35
% Comercio Exterior	28	28	27	24	21		

Cuadro N 2: Argentina. Comercio con los países del MERCOSUR. Exportaciones FOB 2012-2016

Ahora bien, esa disminución no parece ser resultado directo de la política económica de Cambiemos en la medida en que, como puede observarse en el mismo cuadro, la caída en el monto y el porcentaje exportado al MERCOSUR se inició ya en el año 2013. Si consideramos el año 2012 como punto de partida (primer año del segundo período presidencial de Cristina Fernandez de Kirchner), la disminución fue del 46%, con cifras más que significativas en el caso de Venezuela, Brasil y Uruguay; si lo comparamos con el 2015, en cambio, *no parece ser más que la continuidad de una tendencia previa*: casi 15% inferior, monto importante pero menor a la caída observada entre los años 2014 y 2015, que fue de casi el 26%.

Por su parte, *si analizamos las importaciones argentinas la tendencia sí se modificó*, aunque marginalmente: las compras a los países del MERCOSUR se incrementaron en el año 2016 en un 7%. Como puede verse en el Cuadro N 3, sin embargo, aún son cerca de un 21% inferiores (en términos de porcentajes) a las importaciones del año 2012.

	2012	2013	2014	2015	2016	Dif 2012	Dif 2015
Brasil	17.805	19.322	14.293	13.100	13.674	-23,2	4
Paraguay	451	531	482	408	711	57	74
Uruguay	546	546	488	454	494	-10	8
Venezuela	25	52	10	7	68	172	871
Total MERCOSUR	18.827	20.451	15.273	13.969	14.947	-20,6	7
% Comercio Exterior	28	27	23	23	27		

Cuadro N 3: Argentina. Comercio con los países del MERCOSUR. Importaciones CIF 2012-2016

Estos porcentajes dan cuenta, en todo caso, de que la política aperturista implementada por Cambiemos, en donde cobra especial relevancia el levantamiento de las restricciones para arancelarias y la liberalización cambiaria, permitió un incremento de las importaciones de sus socios del MERCOSUR en relación con el año 2015, pero que factores más estructurales –probablemente la recesión económica argentina– han impedido una recuperación mayor. Considerando tanto las importaciones como las exportaciones, lo cierto es que el comercio argentino, como afirmábamos en un trabajo anterior (Ramos y Vaschetto, 2016) parece estar “desmercurizándose”, y los montos del comercio exterior total (exportaciones más importaciones) con sus socios fue un 35% inferior al registrado en el año 2012.

Por su parte, en el plano político institucional, la modificación más relevante es sin lugar a dudas la suspensión-expulsión de Venezuela como miembro pleno en diciembre del año 2016. La secuencia se inició con la finalización del mandato de la presidencia Pro-Tempore en manos de Uruguay en julio de ese año. A diferencia de lo que venía siendo una práctica común hasta entonces, no hubo una Cumbre del MERCOSUR (de hecho, no volvió a haberla luego de la N° XLIX realizada en Asunción en diciembre de 2015), sino una Reunión de Cancilleres. En la misma no se permitió la participación de la Canciller venezolana Delcy Rodríguez y se decidió, con el impulso de Paraguay, Argentina y Brasil, mantener “temporalmente” la presidencia en manos uruguayas, bajo la acusación de que en Venezuela no se respetaban los requisitos de un régimen democrático (Paraguay) y de que Venezuela no cumplía con lo acordado en el Protocolo de Adhesión (Brasil). Apenas un par de meses después, en una nueva reunión de Cancilleres de los socios fundadores, se decide asumir de forma mancomunada la presidencia pro-témpore y se expide una nota a la Cancillería Venezolana donde se insta a este país a incorporar la normativa pendiente de internalización, de acuerdo a las obligaciones asumidas al momento

de la firma del ya citado Protocolo de Adhesión²⁷. En ese Comunicado se dispone como fecha límite el 1ro de diciembre del año 2016, y se establece que “la persistencia del incumplimiento a partir de la fecha señalada en el Artículo anterior importará el cese del ejercicio de los derechos inherentes a la condición de Estado Parte del MERCOSUR, hasta que los Estados Partes signatarios del Tratado de Asunción convengan con la República Bolivariana de Venezuela las condiciones para restablecer el ejercicio de sus derechos como Estado Parte”²⁸ (art. 3). Finalmente, superada la fecha límite, los cancilleres de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay comunicaron oficialmente el “cese de los derechos como estado miembro” de Venezuela al MERCOSUR²⁹.

Luego de esta breve crónica queda claro que la suspensión de Venezuela fue posible sólo por la acción mancomunada de Argentina, Brasil y Paraguay y la aquiescencia de Uruguay. Nos remitimos entonces a lo que planteábamos al inicio de este apartado: las modificaciones sustantivas al interior del bloque sólo son posibles si existe un acuerdo previo, en ese sentido, entre los “jugadores” más relevantes del bloque; esto es: principal pero no exclusivamente, entre Argentina y Brasil. Este es un aspecto a considerar a futuro en relación con la posible flexibilización de las reglas del bloque para negociar acuerdos con terceros mercados.

En relación con el funcionamiento institucional general del MERCOSUR en este último año sólo podemos hacer menciones puntuales, dado el escaso espacio disponible, que dan cuenta tanto de un cambio en la dinámica política hasta entonces establecida en el proceso de integración como de transformaciones importantes que auguran un futuro difícil para la integración subregional. En primer lugar, como se mencionó más arriba, en el año 2016 no hubo ninguna Cumbre de Presidentes del MERCOSUR; este es un dato relevante en la medida en que indica una disminución del perfil político del bloque. Nunca se había registrado esta situación desde su fundación. En segundo lugar, si bien el bloque siguió funcionando en términos de toma de decisiones, esto es: sanción de normas obligatorias para sus miembros, éstas fueron sustantivamente menores a las decisiones tomadas en los últimos años. Como se observa en el Cuadro N 4, sólo la Comisión de Comercio del MERCOSUR

27 De acuerdo a fuentes periodísticas, 112 resoluciones pendientes de internalización. No se contó con fuentes oficiales que ratificaran esta cifra.

28 Declaración Conjunta relativa al funcionamiento del MERCOSUR y al Protocolo de Adhesión de la República Bolivariana de Venezuela al MERCOSUR, 13 de septiembre de 2016.

29 No se localizó la nota formal de suspensión; de hecho parece no haberla. Al interior del MERCOSUR no se sancionó ninguna decisión, salvo la Decisión CMC 10/2016 donde se instruye al Grupo del Mercado Común a instrumentar los aspectos operativos de la suspensión de Venezuela. En esa decisión se referencia una Notificación pero, como ya se mencionó, la misma no ha podido ser localizada.

registró una actividad importante; cabe destacar que este organismo define, sobre todo, modificaciones arancelarias. Si se considera el número total, sin embargo, el número es similar al alcanzado en el año 2013, curiosamente, en ese año el MERCOSUR estuvo prácticamente paralizado por la suspensión de Paraguay.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
CMC	68	18	47	58	10	2
GMC	52	19	64	60	31	0
CCM	28	28	53	53	40	10
Total	148	65	164	171	81	

Cuadro N 4: Normas MERCOSUR 2012-2017

En tercer lugar, todas las normas sancionadas en el marco del Consejo del Mercado Común en los años 2016 y 2017 refieren a las rutinas institucionales del bloque ya consolidadas en los últimos años: presupuestos de las distintas secretarías e Institutos y designación de Directores y Secretarios. Sólo dos normas rompen con este esquema: una es la ya referida instrucción al GMC para que operacionalice la suspensión de los derechos de Venezuela como Estado miembro. La segunda autoriza al GMC a iniciar negociaciones con la Asociación Europea de Libre Comercio con el objetivo de firmar un acuerdo de libre comercio (Decisión CMC 08/2016). En otros términos, salvo la mencionada autorización, el MERCOSUR parece haberse “congelado” en términos de funcionamiento institucional, si consideramos la producción normativa como indicador de consensos y acuerdos al interior del Bloque. Con escasas excepciones, esa también es la tendencia del GMC, si bien aquí se observa una mayor diversidad, producto también de la multiplicidad de funciones del órgano.

Finalmente, durante el 2016 y en lo que va del 2017 no se aprobó ningún proyecto correspondiente al FOCEM, rompiendo con la continuidad de un mecanismo que desde su misma fundación, había logrado traducir la preocupación por las asimetrías y las responsabilidades de los países mayores para resolverlas.

El MERCOSUR a futuro: las incógnitas en torno a la integración

Lo desarrollado hasta el momento creemos que permite dar cuenta de algunas de las líneas básicas de continuidad en relación con la gestión gubernamental ante-

rior como también de los incipientes y relevantes cambios en la dinámica política del bloque. En principio, es notoria la continuidad en términos de “desmercurización” del comercio de exportación argentino en relación con el Bloque regional; esta situación no puede desvincularse de los problemas que enfrentó el proceso de integración en los últimos años y que pueden conceptualizarse en torno a la noción de “estancamiento dinámico”. Cabe destacar que al menos en parte ésta es la base sobre la que se construyó la noción y la idea de la necesidad de un cambio en el MERCOSUR.

En esta línea, *Cambiamos* reinaugura una etapa donde la dimensión económica-comercial parece volver a ocupar el primer plano. Anclado en un contexto regional en principio más receptivo a este discurso, las palabras del Presidente Macri en la III Cumbre Empresarial vinculada con la Alianza del Pacífico dan cuenta de que el esfuerzo por la integración pasará en primer término por el incremento de los mecanismos de liberalización comercial; esto es: acuerdos con esta Alianza y, simultáneamente, con la Unión Europea. La única norma aprobada en el 2016 no vinculada a dinámicas institucionales también indicaría que no son solo estos espacios los privilegiados para la negociación de acuerdos comerciales. Sin embargo, el hecho de que a nivel gubernamental se privilegie el espacio regional como ámbito adecuado de negociación indicaría que, al menos por el momento, no se considera viable emprender negociaciones individuales, lo que alejaría al Gobierno argentino de las posturas del actual gobierno brasileño, que pugna por una mayor flexibilización de las reglas del bloque. La suspensión de Venezuela, sin embargo, puede interpretarse como el intento a la postre exitoso de alejar del escenario regional al único actor estatal con la intención y la capacidad de bloquear iniciativas orientadas a flexibilizar la integración. En este sentido, sólo el tiempo puede indicar la certeza de este análisis.

Por otra parte, el análisis de la dinámica institucional da cuenta de un panorama preocupante que gira en torno a la práctica paralización del MERCOSUR, que puede interpretarse todavía tanto en términos de un lapso prudencial de adaptación de los mecanismos de negociación a los nuevos equipos argentinos como de un desinterés de este gobierno en continuar con agendas de negociación muy relevantes para el gobierno anterior, como puede ser el tratamiento de las asimetrías.

En suma, una mixtura de cambios y continuidades sobre una estructura de escasa interdependencia regional que auguran momentos difíciles para la profundización de la integración en el seno del MERCOSUR.

Bibliografía

- Arditi, B.** (2009): “El giro a la izquierda en América Latina: ¿una política post-liberal? en *Ciências Sociais Unisinos*, 45(3), (pp. 232-246)
- ALOP** (2011): *Mercosur 20 años. Elementos para un balance político del bloque regional*. Montevideo: ALOP.
- Bouzas, R.** (2001): “El Mercosur diez años después. ¿Proceso de aprendizaje o deja vu?”, *Desarrollo Económico*, Vol. 41, No. 162, Julio-Septiembre (pp. 179-200)
- Carmody, P.** (2016): “Argentina en tiempos de cambio: doce meses de política exterior del tándem Macri-Malcorra (diciembre 2015-diciembre 2016)”, en *CRIES, Pensamiento Propio, América Latina: de la bonanza a la crisis de la globalización*, N 44, Año 21, julio-diciembre (pp.351-390)
- Ginesta, J.** (2002): *El MERCOSUR en tiempos de crisis*, Montevideo: IEPI [en línea] Disponible en http://www.cedep.ifch.ufrgs.br/Textos_Elet/pdf/Jacques%20Ginesta.pdf Consulta: 2 de mayo de 2010.
- Luzuriaga, W.** (1999): *La dimensiones político-partidarias en las relaciones exteriores de Uruguay*, DT N° 45, Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales
- Malamud, C.** (2012): *UE y Mercosur: negociaciones sin futuro*, Real Instituto Elcano, ARI 61/2012
- Natanson, J.** (2008): *La nueva izquierda. Triunfos y derrotas de los gobiernos de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Venezuela, Ecuador y Uruguay*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Paikin, D. y P., Daniela** (2016): “La Argentina y la Alianza del Pacífico: riesgos y oportunidades de una nueva geopolítica”, en *Revista Aportes para la Integración Latinoamericana*, Año XXII, N° 34/Junio 2016 (pp.67-101)
- Ramos, H.; Capdevila, C. y Vassetto, M.** (2016): “Preferencias políticas e integración regional. Análisis comparado del FPV (Argentina), PT (Brasil), FA (Uruguay) y APC (Paraguay)”, en CluroCaldani, M. A.; Lattuca, A.; Cruz Pereyra, L.; Soto, A. y Stocco, R. (Dir), *25 años del Tratado de Asunción, Asociación de Estudios de Integración* (e-book), Rosario: IJ Editores. Disponible en: <http://www.ijeditores.com.ar/index.php?option=publicaciones>
- Ramos, H. y Vassetto, M.** (2016): “Preferencias políticas frente al MERCOSUR y políticas económicas. Los casos del Partido de los Trabajadores (PT) y del Frente Para la Victoria (FPV) en el período 2007-2011”, Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional y V Congreso Internacional sobre Democracia, organizado por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 12 al 15 de septiembre

- Ramos, H. y Vaschetto, M.** (2015): “Preferencias políticas e integración regional: el caso del Partido de los Trabajadores de Brasil (2003-2010)”, en *Revista Postada* Vol. 20, N° 2.
- Ramos, H.** (2015): “Preferencias políticas en el campo de la integración regional (MERCOSUR) y políticas económicas. El caso del Frente Para la Victoria en Argentina (2003-2007)”, Ponencia presentada en las XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Comodoro Rivadavia, Chubut, 16 al 18 de septiembre
- Ramos, H.** (2013): “La dimensión partidaria de la integración regional. Los partidos políticos de Argentina, Paraguay y Uruguay frente al MERCOSUR (1991-2006)”. Tesis de Doctorado en Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, inédita
- Sanahuja, J.** (2008): “Del regionalismo abierto al regionalismo post-liberal: Crisis y cambio en la integración regional en América Latina”, en Martínez Alfonso, L.; Lázaro, P. y Vázquez, M. (Coord), *Anuario de la integración regional de América Latina y el Gran Caribe Año 2008-2009*, Buenos Aires: CRIES
- Stoessel, S.** (2014): “Giro a la izquierda en la América Latina del siglo XXI. Revisitando los debates académicos”, en *Revista Polis* N° 39, Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO)

La prudencia ante los espíritus inquietos. La actuación del Obispo Martínez Compañón en la diócesis trujillana. (Norte del Perú, Siglo XVIII)¹

PATRICIA SIRI

patriciasiri11@gmail.com

MARÍA JULIANA SZCZECH

traduccionesmjs@hotmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Sede Paraná

Resumen

Baltazar Jayme Martínez Compañón y Bujanda fue un obispo ilustrado que asumió el gobierno de la diócesis de Trujillo en 1778, en el norte del Virreinato del Perú. Esto ocurrió en un marco de conflictos profundos entre la monarquía hispana y sus súbditos. En este sentido, las reformas implementadas por los Borbones habían comenzado a movilizar los ánimos de los pobladores del Virreinato, en especial, los de la población indígena y mestiza.

Además, los conflictos y malestares entre los funcionarios regios -seculares y eclesiásticos- y los súbditos fueron evidentes desde su llegada y cada vez más intensos por diversas causas, razón por la cual Martínez Compañón actuó con prudencia e inmediatez para desactivarlos.

La labor pastoral desplegada por el obispo dejó profundas huellas en los pueblos de la diócesis trujillana, lo que motivó investigaciones con abordajes y problemáticas diversas que aún permiten profundizar el análisis. Asimismo, el paso de Martínez Compañón por este obispado ha quedado documentado en un extenso corpus documental que incluye registros oficiales, correspondencia y más de 1400 ilustraciones en acuarela alojadas en el *Truxillo del Perú*².

1 El presente trabajo es parte de una investigación en curso en el marco del Proyecto "Gobierno, cultura y sociedad en el Perú tardocolonial. El Códex Martínez Compañón (Trujillo, Perú 1782-1785) Propuestas para la investigación", radicado en el CEHISO/ISHIR de la UNR, dirigido por el Lic. Ariel Mamani

2 Martínez Compañón, Baltasar *Truxillo del Perú*, 9 tomos de ilustraciones, Biblioteca Real de Madrid, s/f. Hay edición facsimilar Martínez Compañón, Baltasar *Trujillo del Perú en el siglo XVIII*, Ediciones Cultura Hispánica, Madrid, 1978-1994. 9 volúmenes y 3 Apéndices.

En este trabajo nos proponemos analizar a partir de un enfoque microanalítico, una serie de documentos oficiales eclesiásticos y correspondencia entre el obispo de Trujillo y diferentes agentes, no sólo la actuación del prelado, sino también el grado de participación de las comunidades en la implementación de las políticas reformistas de los borbones.

Palabras clave: reformas borbónicas /siglo XVIII /diócesis de Trujillo del Perú / Martínez Compañón / conflictos

Introducción

Don Baltazar Jayme Martínez Compañón y Bujandanació en Cabredo, Navarra, en 1738 en el seno de una familia de mediana posición. Durante los primeros años recibió educación en latín y filosofía y luego profundizó en el estudio de leyes y cánones en Huesca y Zaragoza.

Su formación académica le permitió obtener el reconocimiento como licenciado en derecho canónico en 1759 en la Universidad de Oñate, institución en la que ocupó diferentes cargos. También ofició como representante del Cabildo Eclesiástico tanto de la Catedral de Santander como del Colegio San Bartolomé ante el Consejo de Castilla, y en 1766 fue nombrado Consultor del Congreso Supremo de la Inquisición.

En 1767 Martínez Compañón solicitó ante el monarca hispano autorización para dirigirse al Virreinato del Perú, recibiendo respuesta favorable el mismo año cuando el rey Carlos III lo designó para ocupar una vacante como chantre en la Catedral de Lima. Una vez en la capital virreinal, ofició como rector del Colegio San Carlos y del Colegio de Santo Toribio, a su vez, fue visitador de capellanías en la Catedral de Lima, así como también consultor canonista y secretario en el VI Concilio de Lima celebrado entre 1772 y 1773.³

Cuando Martínez Compañón asumió la tarea episcopal en el obispado de Trujillo en 1780, se encontró con una diócesis que presentaba una serie de dificultades. En primer lugar, era una de las diócesis más extensas y pobladas del norte del Virreinato del Perú, según los datos recogidos por el propio obispo⁴, contenía una superficie total de 150.000 km² con un perfil topográfico conformado por tres zonas: costa, sierra y selva en un sentido oeste-este. Se dividía en doce provincias que albergaban una población total de 250.000 habitantes, donde los indígenas llegaron a representar el 48,57%, seguido por los mixtos en un 32,56%. Alejados de estas cantidades, los blancos, pardos y negros representaron el 9,86%, 7,10% y 2,09% respectivamente.⁵ Pero si bien la diócesis de Trujillo fue la jurisdicción eclesiástica más extensa del Virreinato peruano, también resultó ser una de las más empobreci-

3 Restrepo Manrique, Daniel "Baltasar Martínez Compañón y su obra en la diócesis de Trujillo (Perú)", en Arellano, Ignacio y Mata Induráin, Carlos (eds.), *El obispo Martínez Compañón: vida y obra de un navarro ilustrado en América*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 2012.

4 Estos datos fueron recolectados por el obispo en su significativa obra en la que quiso dejar registro, Martínez Compañón, Baltasar *Truxillo del Perú*, 9 tomos de ilustraciones, Biblioteca Real de Madrid, s/f. Hay edición facsimilar Martínez Compañón, Baltasar *Trujillo del Perú en el siglo XVIII*, Ediciones Cultura Hispánica, Madrid, 1978-1994. 9 volúmenes y 3 Apéndices. Los historiadores, en adelante, han recurrido a dichas cifras.

5 Martínez Compañón, Baltasar *Truxillo del Perú*, tomos I-II, Biblioteca Real de Madrid, s/f.

das, a pesar de que se benefició con la explotación de las minas de Hualgayoc, ubicadas a unos 50 km de la Villa de Cajamarca. Martínez Compañón pudo observar las miserias de los pueblos durante el recorrido que hizo por los valles, sierras y montañas de ese extenso Obispado y así se lo hizo saber a su Majestad, cuando en una carta le manifestó:

“(…) A la verdad, Sr. los Indios de este Obispado de que me toca y solamente voy a hablar por ahora, es una gente miserable sobre todo encarecimiento, por donde quiera que se mire. Ciertamente son miserables en sus almas, en sus cuerpos, en sus honras y en sus fortunas (...)”.⁶

Por otro lado, en el momento en que Martínez Compañón anunció el inicio de la Visita Pastoral en febrero de 1780,⁷ estaban impactando muy fuertemente en el territorio peruano una serie de acontecimientos importantes: las llamadas reformas borbónicas, la presencia del visitador de José Antonio de Areche, la creación del Virreinato del Río de la Plata con el traspaso de Potosí, las noticias de las rebeliones andinas de fines de siglo XVIII y las nuevas ordenanzas de intendencias⁸. Además, Restrepo sostiene que el obispo debió esperar dos años para emprender el recorrido por las provincias debido a una serie de acontecimientos ante los que el Virrey le solicitó siguiera de cerca: la amenaza de guerra con Inglaterra, la conmoción en Otuzco y las tensiones hacia el interior del clero secular.⁹

Una de las primeras acciones que el obispo Martínez Compañón llevó adelante en el marco de la profunda reforma fiscal y administrativa que tenía planificada tanto para la curia como para el cabildo eclesiástico de Trujillo primero, y para el resto de la diócesis después, fue el relevamiento de información. Alineándose con

6 Carta del obispo Martínez Compañón al Rey, Trujillo, 15/05/1786, citado en Pérez Ayala, José Manuel *Baltazar Jaime Martínez Compañón y Bujanda. Prelado español en Colombia y el Perú*, Bogotá: Biblioteca de la Presidencia de Colombia, 1955, p. 272.

7 ANC, Virreyes 3, fol. 26r. citado en Restrepo Manrique, Daniel “Baltasar Martínez Compañón y su obra en la diócesis de Trujillo (Perú)”, en Arellano, Ignacio y Mata Induráin, Carlos (eds), *El obispo Martínez Compañón: vida y obra de un navarro ilustrado en América*, op. cit. p. 51.

8 El obispo recibió la notificación de la nueva ordenanza de intendencias estando en la provincia de Cajamarquilla, citado en Restrepo Manrique, Daniel “Baltasar Martínez Compañón y su obra en la diócesis de Trujillo (Perú)”, en Arellano, Ignacio y Mata Induráin, Carlos (eds), *El obispo Martínez Compañón: vida y obra de un navarro ilustrado en América*, op. cit. p. 78.

9 ACN, Virreyes 17, fol. 28r, Manuel de Guirior a Martínez Compañón, febrero de 1780, citado en Restrepo Manrique, Daniel “Baltasar Martínez Compañón y su obra en la diócesis de Trujillo (Perú)”, en Arellano, Ignacio y Mata Induráin, Carlos (eds.), *El obispo Martínez Compañón: vida y obra de un navarro ilustrado en América*, op. cit. p. 51.

los cánones del VI Concilio de Lima y del Tomo Regio carolino,¹⁰ el obispo se valió de una serie de cuestionarios que envió a los curas pretendiendo que éstos le informaran acerca del funcionamiento de las parroquias y doctrinas. Los interrogatorios abarcaron cuestiones diversas tales como: asuntos fiscales, ligados a ingresos y egresos monetarios en doctrinas y parroquias; características de la feligresía, como el carácter de los indígenas, sus actividades productivas y las relaciones con los españoles, el uso de la lengua castellana o nativa, e inclusive las características de cada clima y la presencia de enfermedades más comunes así como su tratamiento, entre otras cuestiones.¹¹

Estas acciones, que quedaron en parte registradas por el obispo, y las cuales conforman el corpus documental que asumimos para este trabajo, nos permiten aproximarnos, a partir de un enfoque microanalítico¹², a los procesos configuracionales en los que los agentes¹³ participaron durante la implementación de las reformas borbónicas¹⁴ y los conflictos que se suscitaron.

Los espíritus inquietos

El tiempo que el Obispo Baltazar Jaime Martínez Compañón estuvo en Trujillo participó de una serie de conflictos que lo obligaron a tomar medidas para resolverlos, a saber: al interior del clero, por las reformas eclesiásticas que intentó implementar; con los hacendados, por las reformas económicas en relación a la fundación de nuevos pueblos; y con los indígenas de algunos pueblos a raíz de algunas reformas fiscales implementadas después de la Revisita de Antonio Martínez y los ecos de las rebeliones del área nuclear andina del Virreinato peruano. En el presen-

10 Restrepo Manrique, Daniel "Baltazar Martínez Compañón y su obra en la diócesis de Trujillo (Perú)", en Arellano, Ignacio y Mata Induráin, Carlos (eds.), *El obispo Martínez Compañón: vida y obra de un navarro ilustrado en América*, op. cit. p. 52.

11 Restrepo Manrique, Daniel "Baltazar Martínez Compañón y su obra en la diócesis de Trujillo (Perú)", en Arellano, Ignacio y Mata Induráin, Carlos (eds.), *El obispo Martínez Compañón: vida y obra de un navarro ilustrado en América*, op. cit. pp. 55-56.

12 Remitimos a Barriera, Darío G. (Comp.) *Ensayos sobre microhistoria*, México: Prohistoria, 2002.

13 Nos referimos en términos de "agencia" en el sentido que Giddens le otorga al término, para destacar que la agencia es la capacidad de hacer cosas y no la intención del individuo de realizarlas. Remitimos a Giddens, A. *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press, 1986.

14 En el VI Concilio de Lima celebrado, entre 1772 y 1773, que fue convocado por el Rey Carlos III a partir del Tomo Regio de 1769 con el único fin de aplicar las reformas ilustradas al clero americano y a la Iglesia del imperio, citado en Restrepo Manrique, Daniel "Baltazar Martínez Compañón y su obra en la diócesis de Trujillo (Perú)", en Arellano, Ignacio y Mata Induráin, Carlos (eds.), *El obispo Martínez Compañón: vida y obra de un navarro ilustrado en América*, op. cit. p. 44.

te trabajo, desarrollaremos solamente el último conflicto de los citados previamente.

Antes de ser autorizado a emprender la Visita Pastoral, el obispo atestiguó una serie de “movimientos o inquietudes” ocurridos en los pueblos de Otuzco (1780),¹⁵Huamanzaña, Virú y Moche (1781).¹⁶Sobre los motivos de estos movimientos Compañón reflexionó:

“(…)No dejó de haber en diferentes tiempos, y principalmente en dos ocasiones, algunos temores de que algunos de los pueblos de estos valles se llegasen a sublevar sin que se señalase causa, ni razón particular de este atentado, ni se pudiese conjeturar que fuese otra cosa, que la fuerza de su inclinación, y el deseo de sacudir el yugo de la subordinación en que viven, y él de todo lo que esto les trae (...).”¹⁷

Para el caso del movimiento de Otuzco, el obispo lo resolvió por medio del intercambio de correspondencia con los curas de las parroquias y la circulación de una Carta Pastoral que alcanzó a toda la feligresía de su obispado. En cambio, en Huamanzaña, Virú y Mochese apersonó prontamente para corroborar el rumor que circulaba entre los indígenas:

“(…) Dos partidas de soldados con el designio de pasar a cuchillo a todos los indios de dicho pueblo, sin diferencia de sexos, edades, ni condiciones y que conmovidos, y alterados de esto sumamente, muchos de ellos habían comenzado a ganar los cerros (...).”¹⁸

Lo llamativo es que en todos y cada uno de tales conflictos, accionó prontamente buscando desmantelarlos para evitar que se propagasen a otros pueblos, ya que el obispo tenía muy presente que “un cáncer si radicalmente no se corta, estando en

15 Retomamos el trabajo previo de coautoría “Reformismo ilustrado y rebeliones antifiscales en el Virreinato del Perú. El papel del obispo Martínez Compañón durante la rebelión de Otuzco de 1780”, presentado en las “VIII Jornadas de Comunicación de Investigaciones”, UCSF, Santa Fe, 26/08/2016.

16 Contestación de Martínez Compañón a la comunicación reservada del Virrey del Perú, Lima, 05/04/1782, citado en Pérez Ayala, José Manuel *Baltazar Jaime Martínez Compañón y Bujanda. Prelado español en Colombia y el Perú*, op. cit. pp.216-219.

17 En Pérez Ayala, José Manuel *Baltazar Jaime Martínez Compañón y Bujanda. Prelado español en Colombia y el Perú*, op. cit. p.218.

18 Carta de Martínez Compañón al Virrey del Perú, Trujillo, 25/05/1782, citado en Pérez Ayala, José Manuel *Baltazar Jaime Martínez Compañón y Bujanda. Prelado español en Colombia y el Perú*, op. cit. p. 216.

tiempo de hacerse fácilmente, se difunde por todo el cuerpo, sin parar hasta que acaba con él”.¹⁹

Resulta necesario aclarar, que además de los conflictos locales que experimentaban los pobladores, no eran ajenos a las noticias sobre los movimientos en los Andes Centrales liderados por Tupac Amaru, lo que los mantenía aún más inquietos, generando mayor preocupación en el obispo. A modo de ejemplo de esta situación, en el mes de abril de 1782, Martínez Compañón dejó registro de lo siguiente:

“(…) Informandole [al Virrey], (...) los oficios que en algunos de los pueblos de él [obispado] practicamos el año pasado en unos para reducir a sus casas de los montes a donde se habían refugiado [los indígenas] por haberse esparcido la voz de que a sus indios se había mandado se les llevase presos a Lima, **y para intimidar, y entibiar a otros en el instante de tomar parte en la execrable rebelion de Tupac Amaro (...)**”.²⁰

Para referirnos a los “espíritus inquietos” analizamos dos ordenanzas que forman parte del Auto de cierre de la Visita General,²¹ con fecha de 7 de marzo de 1785, que aluden a las recomendaciones que el obispo realizó a los curas de la diócesis de Trujillo sobre cómo actuar ante la presencia de aquellos “espíritus inquietos”. Del análisis de ambas se desprenden algunas cuestiones, a saber: primero, la inquietud del obispo por controlar la movilidad de quienes ingresaban o salían del territorio de la diócesis; en segundo lugar, la aparente relación entre *forastero* y la amenaza del orden social; tercero, el rol de los curas ante la presencia de aquellos forasteros, y como última cuestión, los curas como objeto de atención del obispo como principales aliados para resguardar el orden y control hacia el interior del clero.

Martínez Compañón estaba convencido de que:

“(…)Una de las cosas, que trahe mas confucion, y desorden en los Pueblos es la Suma facilidad, con que son admitidos los forasteros, que quieren aVecindarse en ellos, sin inquirir su

19 Carta de Martínez Compañón al Virrey del Perú, Trujillo, 25/05/1782, citado en Pérez Ayala, José Manuel *Baltazar Jaime Martínez Compañón y Bujanda. Prelado español en Colombia y el Perú*, op. cit. p. 219.

20 Decreto de Martínez Compañón y Bujanda, Trujillo, 11/04/1782, citado en Pérez Ayala, José Manuel *Baltazar Jaime Martínez Compañón y Bujanda. Prelado español en Colombia y el Perú*, op. cit. p.215. El resaltado es nuestro.

21 Visita pastoral de la diócesis de Trujillo, Archivo General de Indias (AGI), ESTADO, 75, s/p.

Cacarter y circunstancias, ni las causas, que hayan intervenido para abandonar los lugares de su origen, domicilio, o recidencia (...).²²

Podemos decir que el objetivo de esta ordenanza era la búsqueda de control sobre la población que se desplazaba por el territorio de la diócesis sin autorización real. Por ello se entiende la pretensión del obispo a través de los curas de conocerla procedencia de los movilizados, las causas para buscar asiento en la diócesis, y el destino y motivo de los feligreses para desplazarse fuera de aquella. En este sentido, Compañón creía que tanto los forasteros como los feligreses que se desplazaran sin licencia eran persona “vaga o inquieta”, por lo tanto proclive a perturbar a los demás pobladores y un inminente riesgo para la corona, ya que los forasteros para las autoridades representaban:

“(...) indios vagos de ningún domicilio, sin tierras que cultivar y los más sin ocupación conocida, es tan contingente su cobranza como imposible reducirla a las reglas generales de la masa común de tributos (...).²³

Lo que la cita anterior desprende es la permanente preocupación del obispo, como agente del gobierno eclesiástico, que es compartida con otros funcionarios de la corona, sobre la importancia de la tributación, tema al que dedica su atención y deja plasmado tanto en la Carta Pastoral como en las ordenanzas que escribió a los curas:

“(...) Si en algún tiempo dichos Curas, o sus Tenientes notasen en el Distrito de este Curato alguna de aquellas furías, que suele bomitar el Ynfierno; esto es algún **Espíritu tan inquieto, revoltoso, o cedicioso**, que dé muestras de conspirar á pervertir, y perturbar a los demás, expecialmente, siendo forastero (...) dejen dichos Curas, y Tenientes de interponer con las maiórprecaucion todos los Oficios, que le sugiriese su prudencia, afín de impedir, y cortar los progresos (...).²⁴

22 Ordenanza N° 10, Visita pastoral de la diócesis de Trujillo, Archivo General de Indias (AGI), ESTADO, 75, Fol. 149R.

23 Intendente de Potosí Francisco de Paula Sanz al virrey Arredondo, 26/09/1793, 8AGN-IX-33-8-3) citado en Santamaría, Daniel J., Recaudación y políticas tributarias en Charcas, fines del siglo XVIII, Revista de Indias, 1997, Vol. LVII, N° 209.

24 Ordenanza N° 104, Visita pastoral de la diócesis de Trujillo, Archivo General de Indias (AGI), ESTADO, 75, Fol. 149V. El resaltado es nuestro.

En relación a los curas, el obispo por un lado los comprometió a estar atentos a la circulación de personas dentro de la diócesis y les dio expresas instrucciones sobre cómo debían actuar frente a individuos sin residencia estable, y en el caso de que el asunto los excediera, informasen prontamente a su superior. Con esta medida, Compañón intentó controlar la circulación de información y lograr la obediencia del clero. Así se los manifestaba:

“(...) Quando alguno de sus feligreses, sin justa causa, ni motivo se trasladase á otro lugar, o mas bien se desapareciese de este, procurarán indagar su paradero, y practicar las mas eficaces diligencias con las Reales Justicias, y Curas, aquienes corresponda, para su regreso; pasando caso de no poderlo conseguir á Su SeñoríaYlustrisima aviso de ello para su Gobiérno (...)”.²⁵

Conclusiones

Para finalizar, consideramos que el obispo tuvo en mente desde el primer momento un programa reformador muy ambicioso que incluía no sólo la mejora de la situación material de sus feligreses, sino también otra en términos espirituales, por medio de la educación y la doctrina cristiana. Martínez Compañón estaba convencido que esa mejora en la calidad de vida les traería mayor felicidad a sus feligreses. Sin embargo, al prelado le resultó difícil llevar a cabo estos planes. La necesidad de resolver tales conflictos -en los que estuvieron involucrados los curas, los indígenas, funcionarios de la corona, hacendados, entre otros agentes- demuestra a todas luces la posibilidad de que las protestas alcanzaran otra magnitud en consonancia con las rebeliones del área nuclear Andina. Esto explica por qué Martínez Compañón actuó con tanta rapidez para desactivarlos.

Por otro lado, observamos que en los conflictos donde participaron los indígenas, resulta difícil determinar los motivos de las revueltas, ya que los agentes no sólo manifestaban su disconformidad ante alguna reforma o medida puntual, sino también ponían de manifiesto su oposición a determinadas prácticas de dominación que las autoridades regias ejercían sobre ellos. Es por ello que los indígenas demandaron instancias de negociación coincidentes con su cosmovisión, por ejemplo, cuando en el año 1780 los pobladores de Otuzco -que habían sido agraviados luego de la revisita de Antonio Martínez- fueron convocados por el obispo a una Junta de Indios para tratar sus quejas

25 Visita pastoral de la diócesis de Trujillo, Archivo General de Indias (AGI), ESTADO, 75, Fol. 149.

y recibir la reparación debida. Lo que demuestra que Martínez Compañón tuvo en cuenta las prácticas de la comunidad y abrió un espacio de comunicación entre los representantes de los indígenas y los del gobierno secular. Es decir, aquellos grupos que se mostraron descontentos, utilizaron diferentes vías para manifestarlos. Como sugiere Serulnikov, “no hubo revuelta comunal que no estuviera precedida por apelaciones legales, y pocas apelaciones legales que no derivaran en el uso, público o solapado, de la violencia”.²⁶

En este sentido, consideramos que el tipo de abordaje microanalítico que empleamos en este trabajo, nos permitió acceder –al menos desde la figura y perspectiva del obispo– a un tipo de configuraciones relacionales que de otro modo hubieran sido ignoradas. Por ejemplo, evidenciamos la yuxtaposición de funciones del gobierno eclesiástico y secular, las disputas entre diferentes miembros del clero, los mecanismos pergeñados por el obispo para controlar la población “inquieta” y los diversos modos de participación de la agencia indígena.

Además, este enfoque nos permitió salvar la dificultad de trabajar únicamente con fuentes producidas por los agentes de gobierno. Aun siendo elaborados tales documentos desde un lugar de superioridad respecto a la posición de los indígenas, esta manera de observar a los agentes nos dio indicios no sólo de cómo las autoridades veían a los indios, sino también cómo los últimos manifestaban sus malestares y descontentos. Ello pone en evidencia que los indígenas no eran agentes pasivos, y que en la mayoría de los casos –al menos los aquí analizados– desplegaron acciones colectivas de resistencia.

Si bien en este trabajo sólo analizamos algunos conflictos de las comunidades indígenas, aún nos resta saber qué alcance tuvieron las medidas tomadas por el obispo y su impacto. Cuestión que no tratamos en esta instancia porque excede al objeto de este planteo, pero sobre todo por la dificultad que se tiene de contar con otras voces o documentos. Asimismo, tampoco disponemos de fuentes que nos permitan conocer el intercambio entre los representantes de los indígenas y los funcionarios de la corona en las instancias de debate o negociación de las inquietudes o agravios. Del mismo modo, nos preguntamos acerca de la existencia de fuentes que se relacionen con las comunicaciones entre los indígenas de la diócesis trujillana con las comunidades involucradas en los levantamientos encabezados por Tupac Amaru.

26 Serulnikov, Sergio, *Revolución en los Andes, la era de Tupac Amaru*, Buenos Aires: Sudamericana, 2010, p. 34.

Pero por el momento, nuestras inquietudes se convierten en líneas de análisis de futuros trabajos de investigación que nos gustaría llevar a cabo.

Bibliografía

Barriera, Darío G. (Comp.) *Ensayos sobre microhistoria*, México: Prohistoria, 2002.

Giddens, Anthony, *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press, 1986.

Mamani Ariel, Siri Patricia, Szczech María Juliana, “*Reformismo ilustrado y rebeliones antifiscales en el Virreinato del Perú. El papel del obispo Martínez Compañón durante la rebelión de Otuzco de 1780*”, “VIII Jornadas de Comunicación de Investigaciones”, UCSF, Santa Fe, 26/08/2016.

Pérez Ayala, José Manuel, *Baltazar Jaime Martínez Compañón y Bujanda. Prelado español en Colombia y el Perú*, Bogotá: Biblioteca de la Presidencia de Colombia, 1955.

Restrepo Manrique, Daniel “*Baltasar Martínez Compañón y su obra en la diócesis de Trujillo (Perú)*”, en Arellano, Ignacio y Mata Induráin, Carlos (eds.), *El obispo Martínez Compañón: vida y obra de un navarro ilustrado en América*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 2012.

Santamaría, Daniel J., *Recaudación y políticas tributarias en Charcas, fines del siglo XVIII*, *Revista de Indias*, 1997, Vol. LVII, N° 209.

Serulnikov, Sergio, *Revolución en los Andes, la era de Tupac Amaru*, Buenos Aires: Sudamericana, 2010.

Fuentes

Martínez Compañón, Baltasar *Truxillo del Perú*, 9 tomos de ilustraciones, Biblioteca Real de Madrid, s/f.

Visita pastoral de la diócesis de Trujillo, Archivo General de Indias, ESTADO, 75, s/f.

Inversiones extranjeras en América Latina durante la ISI. El caso de la industria automotriz en Brasil, México y Argentina

ENZO VICENTIN

enzo1vicentin@gmail.com

Filiación institucional: Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral (CESIL) – Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) – Universidad Nacional del Litoral (UNL)/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen

A mediados de la década de 1950, la estrategia de desarrollo conocida como Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) se encontraba en pleno avance en América Latina, principalmente en las economías más importantes: México, Brasil y Argentina. En ese contexto, la creación y/o dinamización de una industria automotriz en la región se convirtió en un objetivo de las políticas públicas, a causa de los cambios en los sistemas de transporte y del importante efecto multiplicador de dicha industria sobre otras actividades. Al mismo tiempo, las principales empresas automotrices de Estados Unidos, Europa y Japón habían superado los problemas derivados de la segunda guerra mundial y se encontraban en una etapa de expansión buscando nuevos mercados.

La ponencia se enfoca sobre el papel que jugaron las inversiones de empresas extranjeras en el desarrollo de la industria automotriz de Brasil, México y Argentina, entre las décadas de 1950 y 1970. Nos interesa particularmente observar cuáles fueron las empresas que invirtieron, cuáles de ellas se posicionaron como líderes de los mercados internos, que características tuvo su producción y cómo evolucionaron hasta fines de los años 70. Del análisis esperamos obtener elementos de comparación entre los tres países, que nos hablen de características comunes y/o distintivas en la trayectoria de sus respectivas industrias automotrices.

Palabras clave: Industria Automotriz / Inversiones Extranjeras / Industrialización por Sustitución de Importaciones

Introducción

A mediados de la década de 1950, la estrategia de desarrollo conocida como Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) se encontraba en pleno avance en América Latina, principalmente en las economías más importantes: México, Brasil y Argentina. En ese contexto, la creación y/o dinamización de un complejo sectorial automotor¹ en la región se convirtió por varias razones en un objetivo de las políticas públicas. Al mismo tiempo, las principales empresas automotrices de Estados Unidos, Europa y Japón habían superado los problemas derivados de la segunda guerra mundial y se encontraban en una etapa de expansión buscando nuevos mercados.

El siguiente trabajo se enfoca sobre el papel que jugaron las inversiones de empresas transnacionales² en el desarrollo de la industria automotriz de Brasil, México y Argentina, entre las décadas de 1950 y 1970. Nos interesa particularmente observar de dónde provienen, qué tipo de inversiones realizan y qué lugar terminan ocupando en los mercados internos. Asimismo, buscamos indagar sobre la relación entre las transnacionales y las políticas nacionales orientadas al sector automotriz, y cómo es su evolución hasta fines de los años 70. A fin de tener una mirada que nos permita entender a las inversiones extranjeras en el sector dentro de algunos procesos más amplios, también nos proponemos describir brevemente las características del mercado automotriz mundial y de los mercados que se forman en la región, así como también los rasgos de las inversiones extranjeras durante la segunda etapa de la ISI latinoamericana. Para dar cuenta de esos objetivos, trabajamos con bibliografía específica de las temáticas relacionadas: desarrollo de la industria automotriz en los tres países, evolución del mercado automotriz latinoamericano y análisis de las inversiones extranjeras. Por la importancia que adquiere en la estructura industrial y por la decisiva participación de las empresas transnacionales, creemos que el análisis de la industria automotriz resulta fundamental para entender el rol de la

1 La denominación " complejo sectorial automotor" define un ámbito compuesto por todas las actividades que directa o indirectamente mantienen su relación económica principal con la producción terminal de vehículos (automóviles y camiones). (Lifschitz, 1982) Dentro del complejo sectorial automotor, en este trabajo solo vamos a analizar el sector de las plantas terminales, que son las unidades donde se realizan las operaciones de montaje de los vehículos. En algunas ocasiones usaremos el término "sector terminal".

2 Por empresa transnacional entendemos a "una empresa cuyo origen, dirección y propiedad corresponde a residentes de un país desarrollado de economía de mercado y que realizan actividades a escala internacional" (Fajnzylber y Martínez Tarragó, 1976:9). Se diferencian de las empresas multinacionales en que en éstas el capital provendría de varios países y actuarían en el ámbito internacional.

inversión extranjera durante la ISI así como para indagar en algunas características que tuvo el funcionamiento del modelo de desarrollo basado en la sustitución de importaciones.

La industria automotriz entre 1950 y 1980: la expansión que alcanza a América Latina

La industria automotriz surgió en el mundo entre finales del siglo XIX y principios del XX. Las empresas pioneras surgieron en Estados Unidos y Europa. En su evolución, estas empresas buscaron fortalecerse en sus respectivos mercados internos y luego expandirse a mercados exteriores. Hacia la década de 1920 “las 3 grandes” automotrices estadounidenses (Ford, General Motors y Chrysler) desembarcaron en países de América, Europa, Oceanía y Asia a través de dos formas de inversión: la apertura de casas representantes que vendían automóviles terminados provenientes de Estados Unidos, o la construcción de plantas de montaje de vehículos cuyas piezas se importaban (Barbero y Motta, 2007:193)³. Durante las décadas de 1930 y 1940, las principales automotrices del mundo atravesaron la gran depresión y luego la segunda guerra mundial. Ambos procesos afectaron la expansión de la industria, ya que se cerraron plantas de montaje y se interrumpieron nuevas inversiones. Mientras tanto, las principales automotrices se fortalecieron dentro de sus mercados internos, alcanzando posiciones monopólicas u oligopólicas en Estados Unidos, Alemania, Francia, Inglaterra e Italia. En todos estos países, entre 1 y 4 empresas controlaban más del 80% de sus respectivos mercados internos.

Una vez superada la crisis económica y los trastornos ocasionados por la guerra, en el periodo que se extiende entre las décadas del 50 y 70 se constituyeron en el mundo tres grandes polos o bloques de producción automotriz: Estados Unidos, Europa y Japón. Las grandes automotrices de dichos bloques -comenzando por las estadounidenses- iniciaron su expansión a través de nuevas inversiones en otros bloques. Por ejemplo: las firmas estadounidenses en mercados de Europa o las firmas japonesas en Estados Unidos. Asimismo, las empresas de los tres bloques comenzaron a competir cada vez más por el control de áreas ubicadas fuera de esos tres bloques (Jenkins, 1987). Las tendencias más importantes del mercado mundial

3 La modalidad de producción consistente en establecer plantas de montaje en distintos países y exportar desde la terminal matriz todas las piezas y conjuntos necesarios para ensamblar los vehículos, se conoce en la bibliografía como ckd (*completely knocked down*). Esta forma de producción fue la predominante en Argentina, Brasil y México hasta la década de 1950 inclusive.

de automotores entre las décadas del 50 y 70 fueron un crecimiento sostenido de la producción; un predominio inicial de las empresas estadounidenses, que luego dio paso a un mayor dinamismo de empresas europeas y japonesas; y una “internacionalización” de la producción. Respecto a este último fenómeno, y por razones que veremos posteriormente, la forma de inversión más utilizada en estos años fue la instalación de nuevas plantas terminales en países por fuera de los tres bloques. Baranson (1969:22) estima que “en 1966, los siete países de mayor producción disponían de 387 cadenas de montaje establecidas en 55 países, mientras que las cifras 6 años antes eran de sólo 170 cadenas en 42 países”. La internacionalización mencionada provocó que los mercados de los “países en desarrollo” tuvieran una creciente importancia en las ventas de las principales empresas automotrices. Jenkins (1987:2) señala que para el año 1980 “los 22 fabricantes de vehículos más grandes del mundo produjeron un quinto de su producción mundial en filiales extranjeras”. El mismo autor afirma para el caso de la República Federal de Alemania (también conocida como Alemania Occidental) que “la producción en el extranjero como parte de la producción total de la industria automotriz se incrementó durante el periodo 1960-1973 desde el 2 al 17,3 % para automóviles y desde 8,1 a 25,1% para los vehículos comerciales. Durante el mismo periodo la relación entre las exportaciones y la producción extranjera cayó desde un 23,4:1 a un 2,8:1 para los automóviles y 5,6:1 a 1,8:1 para los vehículos comerciales” (Jenkins, 1987:58).

Es durante este marco caracterizado para la industria automotriz de los años 50-70 que los países de América Latina (en adelante, AL) se propusieron desarrollar la producción local de automotores⁴. Específicamente, Brasil, Argentina y México fueron los únicos países de la región que buscaron fabricar vehículos con un mediano/alto porcentaje de producción nacional. Mientras que otros varios países avanzaron hacia la instalación de plantas de montaje bajo la modalidad ckd y los países con mercados más pequeños siguieron dependiendo de la importación de vehículos terminados. En cualquiera de estas formas de abastecimiento, las grandes empresas automotrices de Estados Unidos, Europa y Japón cumplieron un rol fundamental en el crecimiento de la industria automotriz latinoamericana.

4 En este trabajo, denominamos automotores a toda la gama de vehículos producidos por la industria automotriz. Dentro del conjunto, podemos distinguir tres clases de vehículos: los automóviles, que incluyen a los modelos sedán y rurales; los utilitarios, que incluyen pick-ups, furgones y jeeps; y por último el conjunto firmado por camiones y vehículos de transporte colectivo de pasajeros.

Las inversiones extranjeras en América Latina durante la etapa “compleja” de la ISI

La presencia de empresas de capital extranjero en las economías latinoamericanas no era un fenómeno novedoso hacia 1950. Antes de 1930, durante los años del modelo basado en la exportación de materias primas, el capital extranjero se dirigía principalmente hacia tres destinos: los préstamos administrados por la banca hacia el sector público (gobiernos) y privado (empresas); los servicios que se constituían en pilares de la infraestructura que el modelo requería (ferrocarriles, puertos, compañías eléctricas); y la explotación de materias primas estratégicas (petróleo, minerales, etc.)⁵. A partir de la crisis del '30, la Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) surgió como un modelo de desarrollo que comenzó a tener creciente influencia en las economías más grandes de AL. Si bien el desarrollo de la actividad industrial ya contaba con antecedentes, la progresiva consolidación del modelo ISI marcó un punto de inflexión en el desarrollo de AL a partir de una redefinición de la importancia del sector manufacturero en las economías nacionales y de su rol en las estrategias de desarrollo económico⁶. El recorrido de la ISI en AL se caracterizó por avanzar primero en la sustitución de importaciones de bienes manufacturados de consumo final, para luego buscar la progresiva sustitución de bienes intermedios y de capital. Dicho desarrollo puede periodizarse identificando dos etapas: la primera denominada “simple” que estuvo caracterizada por la centralidad del desarrollo de las industrias “livianas”, y la segunda denominada “compleja” que estuvo dominada por la creciente importancia del desarrollo de los sectores manufactureros “dinámicos”⁷.

5 En términos conceptuales, hay una diferencia importante en los sectores donde invirtió el capital extranjero. Mientras que los préstamos son inversiones de cartera, las inversiones en producción de bienes o servicios son formas de Inversión Extranjera Directa (IED).

6 A nivel mundial, la gran depresión representó no solo la crisis de las políticas económicas librecambistas sino también del andamiaje conceptual e ideológico de la ortodoxia neoclásica. Las políticas económicas desplegadas por algunos países para superar la gran depresión y la coyuntura de la segunda guerra mundial pusieron énfasis en el desarrollo económico, en su planificación y en el rol que le cabía al Estado en tales desafíos. En América Latina, la creación y posterior influencia de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) desde finales de los '40 amplió el debate y motivó reflexiones sobre el tema en toda la región.

7 Las llamadas industrias dinámicas eran capaces de crecer a un ritmo rápido y duradero debido a su aptitud de crear nuevos encadenamientos productivos y a su desarrollo más independiente respecto del crecimiento demográfico. Eran así definidas en comparación a las industrias tradicionales o “vegetativas”, que se caracterizaban por baja productividad y elasticidad. La denominación de las etapas de la ISI en fácil-difícil o simple-compleja son formas de ilustrar la creciente complejidad en la que se vio inmerso el sector manufacturero al avanzar hacia los eslabonamientos “hacia atrás”.

El cambio de modelo económico a partir de los años 30 ocasionó una reorientación de las inversiones extranjeras, que con el avance de la ISI se ubicaron progresivamente en actividades industriales. Calcagno (1980:33) señala que la participación de las manufacturas en las inversiones extranjeras acumuladas aumentó desde un 7% en 1929 a un 50% en 1976 para toda AL; recíprocamente, las inversiones en minería y petróleo descendieron en ese lapso del 38 al 18%. Es que las inversiones extranjeras tienden a dirigirse “hacia las actividades que constituyen los núcleos dinámicos de la acumulación de capital” (CEPAL, 1986:19), y durante la ISI dichas actividades se concentraron en el sector manufacturero.

Durante la etapa compleja de la ISI latinoamericana la incidencia del capital extranjero en el sector industrial aumentó, en parte por el tipo de ramas que dinamizaron la expansión del sector, todas ellas vinculadas a la producción de bienes de consumo durable, intermedios y de capital. Los requerimientos de tecnología, inversión inicial y escala productiva se elevaron y las empresas trasnacionales tuvieron ventajas por sobre las de capital local para ocupar los espacios vacíos del tejido industrial. Además, cabe señalar que durante la etapa algunos gobiernos en AL impulsaron normativas favorables al arribo de inversiones extranjeras: por ejemplo el Plan de Metas (1956) en Brasil y la ley 14780 de Radicaciones de Capitales Extranjeros (1958) en Argentina. México no contó por entonces con un marco legal que regulara específicamente las inversiones extranjeras, sin embargo la política oficial alentaba su incorporación. Estas legislaciones, si bien diferían entre sí, reconocían en general algunos elementos comunes: “establecimiento de garantías para la repatriación de los capitales, libre disponibilidad de las utilidades, incorporación de las empresas a los regímenes de promoción industrial, desgravaciones impositivas, precios promocionales de los insumos producidos por empresas estatales, libre importación de materias primas, garantías jurídicas mediante la posibilidad de recurrir a tribunales internacionales” (Lifschitz, 1982:779)

Es importante destacar que la inversión extranjera como proporción de la inversión total entre los años 1950-1980 para los países que aquí analizamos no fue elevada sino bastante baja. O sea, desde el punto de vista cuantitativo las inversiones extranjeras fueron más importantes en los años del modelo exportador de materias primas que en el periodo de la ISI compleja. Sin embargo, desde un enfoque cualitativo, la inserción de IED en las industrias más dinámicas de la etapa 1950-1980 es de una enorme importancia para entender la trayectoria de las economías latinoamericanas en la ISI compleja. Las transnacionales pasan a liderar las ramas industriales que impulsan el avance de la ISI, o sea que controlan los polos dinámicos de acumulación y reproducción de capital. Además transforman la estructura

industrial en Argentina, Brasil y México. Basados en investigaciones de otros autores, Gereffi y Evans afirman que en Brasil la participación estimada en el crecimiento industrial producido por las empresas extranjeras en el período 1949-62 fue del 42%. Mientras en México para el año 1970 las empresas extranjeras representaron más de la mitad de la producción industrial en sectores modernos y estratégicos (productos químicos, maquinaria eléctrica y equipos de transporte). Entre las 290 firmas más grandes que operaban en México, las transnacionales representaban el 45% de la producción industrial y más de dos tercios de la producción en los sectores modernos y estratégicos (Gereffi y Evans, 1981:40). En Argentina, entre 1955 y 1972 el sector industrial absorbió el 95% de las inversiones extranjeras autorizadas, y dentro de él las ramas química y material de transporte recibieron el 66% del total (CEPAL, 1986:47).

Los estudios consultados (Calcagno, 1980; Gereffi y Evans, 1981; CEPAL, 1985; CEPAL, 1989; CEPAL, 1990) coinciden en destacar que Argentina, Brasil y México fueron dentro de AL los principales países receptores de inversiones extranjeras durante la segunda etapa de la ISI. En el Cuadro 1 puede observarse que el sector de bienes de consumo durables, dentro del cual se encuentran los automóviles, tuvo hacia los años 70 la participación más alta del capital extranjero dentro de toda la estructura industrial de los tres países que abordamos. El análisis de la industria automotriz resulta, por lo tanto, fundamental para entender el rol de la inversión extranjera en la ISI así como para indagar en algunas características que tuvo el modelo de desarrollo basado en la sustitución de importaciones.

Cuadro 1: Participación de las empresas transnacionales en la producción industrial, según tipo de bienes en Argentina, Brasil y México (porcentajes)			
	Argentina (1973)	Brasil (1977)	México (1970)
Bienes de consumo no durables	22,6	16	30,2
Bienes intermedios	31,4	35	32,1
Bienes de consumo durables	59,2	56	61,5
Bienes de capital	31,9	46	35,9

Fuente: CEPAL (1985), Cuadro 45, pág. 150

Los inicios de la producción local de autos en Argentina, Brasil y México

Hasta mediados de los años 50 ningún país de AL había encarado el desafío de producir automotores a gran escala. El período de producción basado en el ensamble había cubierto una prolongada etapa en los tres países: 1916-1958 en Argentina; 1919-1956 en Brasil, y 1925-1961 en México (Lifschitz, 1982:778). La internacionalización de la industria automotriz ocurrida a partir de entonces se debió por un lado a los intereses y posibilidades de las empresas más importantes de Estados Unidos, Europa y Japón, que buscaron expandirse hacia nuevos mercados. Pero el hecho que explica la instalación de terminales en varios países periféricos, en reemplazo de la importación de vehículos terminados o del sistema ckd, fue la política de desarrollo del sector automotriz adoptada en estos países, entre ellos los tres latinoamericanos que observamos⁸.

En el contexto de la ISI compleja, Brasil, luego Argentina y finalmente México formularon políticas estatales bastante similares que incluyeron altas barreras (arancelarias y cuantitativas) a la importación de vehículos y partes, requerimientos de integración local progresiva y tarifas preferenciales para partes que integraban el capital de inversiones. También se utilizaron subsidios directos, exenciones fiscales y marcos legales generosos para las inversiones extranjeras (Gereffi y Evans, 1981; Sourrouille, 1980; Campos, 1982; Jenkins, 1987). Este esquema forzaba a las transnacionales automotrices a invertir un poco en cada país, ya que de no hacerlo corrían el riesgo de perder el acceso al mercado interno. No obstante, ingresar a un mercado cerrado a las importaciones también era una oportunidad para las ET: podían explotar mercados protegidos que no estaban amenazados por la competencia más abierta del mercado internacional⁹. Por su parte, los gobiernos que propiciaron la fabricación local de autos mediante el arribo de inversiones extranjeras persiguieron varios objetivos: expandir y profundizar la dinámica de la ISI; favorecer el surgimiento de actividades industriales ligadas; contrarrestar el peso de la importación de vehículos en la balanza de pagos; responder a una demanda repri-

8 Lifschitz (1982:776) al trazar un balance sobre la evolución del complejo sectorial automotriz, sostiene en una de sus conclusiones: "tanto el inicio como el desarrollo de las actividades de la industria de automotores en la región difícilmente hubiesen podido concretarse de no haber existido políticas económicas específicas de los países en cuestión."

9 Calcagno (1980:19) resume las ventajas de invertir en mercados protegidos: "esta localización en el 'país-mercado' coloca a las empresas transnacionales en mejores condiciones competitivas, pues se evitan las trabas a las importaciones de productos terminados y se consigue apoyo financiero y político interno. Además, se mantiene un importante flujo de 'exportaciones directas' del país de origen de la empresa, no ya en productos terminados, pero sí en partes, piezas y tecnología."

mida de vehículos en los tres países; y avanzar hacia el cambio de paradigma en los medios de transporte que se observaba a nivel mundial¹⁰.

El interés estatal por desarrollar la industria automotriz dentro de cada país llevó a la creación de regímenes promocionales para el sector, en 1956 para Brasil, 1959 para Argentina y 1962 para México¹¹. Estos marcaron el inicio de una nueva etapa para la industria automotriz latinoamericana, ya que en pocos años la producción local se multiplicó y el complejo sectorial automotor se expandió notablemente. Los regímenes promocionales tuvieron varios aspectos coincidentes. En todos los casos, se aspiró a elevar la integración nacional de los automotores, que en años previos se había ubicado en niveles muy bajos¹². En Brasil y Argentina el plan fijaba llegar hasta el 90%-95% de integración nacional en un plazo de 5 años tanto para automóviles como para vehículos de carga y de transporte colectivo. En México, el objetivo se ubicó en alcanzar un 60% de fabricación local por vehículo¹³. La diferencia que observamos en esta dimensión se explica porque las automotrices en Brasil y Argentina debían hacer la fundición y maquinado de motores; fabricación de partes, piezas, conjuntos y estampado de carrocerías. En cambio, México exigió casi todo menos el estampado de carrocerías, que podían ser íntegramente importadas (Paquien, 1969; Shapiro, 1993). Además, la legislación mexicana computaba de diferente manera la procedencia nacional o importada de las piezas que componían los vehículos. Los distintos porcentajes de integración requeridos generaron otra gran diferencia: una vez en marcha los programas de fabricación nacional, la importación de vehículos se volvió marginal en Brasil y Argentina. En cambio, en México continuó representando un porcentaje importante del consumo de vehículos (Paquien, 1969:24).

10 Para algunos autores, la transición a la ISI compleja y el impulso a la industria automotriz estuvieron acompañados por cambios políticos en los tres países: la aparición de experiencias "desarrollistas" en Brasil y Argentina y el viraje del gobierno de López Mateos en México. Desde nuestra perspectiva, consideramos que los cambios en la orientación económica no se corresponden totalmente a los cambios políticos, ya que éstos funcionan como catalizadores de cambios económicos en curso o previamente planteados.

11 En Argentina durante 1959 se firmó el decreto 3693 (Régimen de Promoción de la Industria Automotriz); Brasil creó en 1956 el Grupo Ejecutivo de la Industria Automotriz (GEIA); en México se promulgó el Decreto sobre la Integración de la Industria Automotriz en 1962. Estos regímenes reafirmaban las prerrogativas contenidas en las legislaciones generales e incorporaban elementos específicos para garantizar suficiente protección externa a las empresas que hicieran inversiones (Lifschitz, 1982:779).

12 "En Brasil las piezas producidas localmente representaron sólo el 18 por ciento del peso total de los vehículos ensamblados en 1953, mientras que en México las importaciones representaron el 80 por ciento de todas las compras por las plantas de ensamblaje en 1960" (Jenkins, 1987:74).

13 El criterio utilizado para computar los porcentajes requeridos no era uniforme. Podía utilizarse el peso de la unidad terminada o el precio final del vehículo.

En todos los casos, las empresas debían cumplir con planes (en Brasil y Argentina) o cuotas (México) de producción anual, y la legislación preveía sanciones para aquéllas que no alcanzaran las metas fijadas (aunque en el caso de Argentina raramente se hayan aplicado). Otra característica común en los regímenes de los tres países es que en la práctica utilizaron un criterio poco restrictivo ante las presentaciones de empresas extranjeras y nacionales. En Brasil el gobierno aprobó 13 proyectos de fabricación en los primeros años del régimen promocional, en México 16 y en Argentina más de 20. Los promedios de escala productiva resultaron, por lo tanto, ser muy bajos para los parámetros internacionales de la época. Aun hoy son materia de debate las razones por las que los gobiernos permitieron entrar a una gran cantidad de empresas a un mercado que internacionalmente tenía características oligopólicas.

El panorama del sector automotriz en los tres países mostraba el interés no solo de las transnacionales sino también de empresas locales e incluso de los Estados nacionales por ser parte de la producción. En Brasil, 11 empresas comenzaron a fabricar autos luego de 1956: 3 estaban totalmente controladas por capitales brasileños; 2 eran *joint ventures* entre capitales locales y extranjeros; mientras que 6 eran totalmente controladas por el capital extranjero. En México, 11 empresas comenzaron a producir hacia 1964: 3 subsidiarias de empresas extranjeras, 2 *joint ventures* con mayoría mexicana, y 6 empresas de capital mexicano (una controlada por el Estado) (Shapiro, 1993). En Argentina, si bien fueron autorizadas 26 empresas, 22 de ellas comenzaron a producir a partir de 1959: 6 subsidiarias de empresas extranjeras, 4 *joint ventures* y 12 de capital argentino (una controlada por el Estado)¹⁴.

Más allá de coincidencias y diferencias entre los regímenes promocionales, el tamaño de las economías, la estructura industrial previa y la potencialidad de sus mercados internos hicieron de Argentina, Brasil y México los destinos principales de las inversiones en la industria automotriz latinoamericana. Los tres países representaron en 1967 el 86,6% de la producción de toda la región. Hacia mediados de los '60, Brasil contaba con el mayor parque automotor de la región, seguido por Argentina y en tercer lugar México (Paquien, 1969). Estos tres países latinoamericanos se ubicaron hacia 1965 dentro de los cinco mayores productores de vehículos entre los países en desarrollo (Baranson, 1971).

14 En la enorme mayoría de las empresas de capital local, su producción estaba basada en modelos, patentes y licencias obtenidas de empresas automotrices extranjeras. Éstas no aportaban capital a las nuevas empresas, pero establecían acuerdos para el cobro de regalías.

La participación de empresas extranjeras en el sector

Entre mediados de los '50 y los '60 una buena cantidad de empresas automotrices extranjeras se interesó por los “nuevos” mercados latinoamericanos. Observando los tres casos nacionales podríamos afirmar que las inversiones más importantes se canalizaron en la creación de subsidiarias, mientras que las inversiones más modestas apuntaron a la creación de *joint ventures* o a la cesión de patentes y licencias¹⁵. Así, algunas de las automotrices más importantes del mundo como Ford, General Motors, Volkswagen, Mercedes Benz y Fiat invirtieron en los tres países siempre bajo la formación de subsidiarias. La misma actitud tomaron las empresas japonesas como Toyota y Nissan. Por su parte, Chrysler, Willys/Kaiser, Peugeot, DKW y British Motors apostaron a la formación de *joint ventures* en los países donde desembarcaron. Hubo otras empresas como Renault, American Motors y Alfa Romeo que decidieron invertir varios años después de iniciada la producción local, generalmente adquiriendo otras empresas que se encontraban en crisis. Y por último hubo una cantidad importante de empresas que aportaron licencias y patentes para el desarrollo de emprendimientos basados en capitales locales (estas no figuran en el Cuadro 2).

15 Baranson (1971) distingue tres fuentes de ganancias para las automotrices transnacionales que arriban a nuevos mercados: a) derechos de patentes o licencias; b) beneficios de la inversión en el capital; y c) venta de materiales de equipo y partes montadas del producto final, incluidos los recambios.

Cuadro 2: Tipo de participación de empresas extranjeras en los mercados de Argentina, Brasil y México hacia 1970. Según su país de origen				
País de origen	Empresa	Argentina	Brasil	México
Estados Unidos	Chrysler	A - C	A	A - C
	Ford	A - C	A - C	A - C
	General Motors	A - C	A - C	A - C
	American Motors			A (*)
	Rambler	A		A
	Willys / Kaiser	U	U	U
	International			C
Francia	Citroën	A		
	Peugeot	A		
	Renault	A		A
Italia	Alfa Romeo		A - C	
	Fiat	A - C		
Alemania	Mercedes Benz	C	C	
	Volkswagen		A	A
	Deutz	C (*)	C	
Suecia	Scania-Vabis	C (*)	C	
Inglaterra	British Motors	A		
Japón	Toyota		U	
	Nissan (Datsun)			A

A: automóviles y vehículos livianos

C: camiones y colectivos

U: utilitarios

* Producción comienza luego de 1968

Fuente: elaboración propia en base a Paquien (1969)

En el Cuadro 2 puede observarse el tipo de inserción de las principales transnacionales luego de 5-10 años de iniciada la etapa de producción local en los tres países. Resulta claro que solo “las 3 grandes” de Estados Unidos (Ford, GM y Chrysler) tuvieron presencia en todos los países que analizamos y en dos segmentos de producción: automóviles y camiones/colectivos (con la excepción de Chrysler en Brasil). Mientras que las restantes automotrices de origen estadounidense tuvieron inserción principalmente en el mercado mexicano, salvo Willys/Kaiser que participó en los tres países. Para el caso de las empresas europeas, se destaca el hecho que las empresas francesas hayan realizado inversiones principalmente en el mercado argentino, siendo Renault la única que invirtió en México. Las marcas italianas desembarcaron en un solo mercado: Alfa Romeo de forma tardía en Brasil y

Fiat en Argentina. En el caso de las alemanas, Mercedes Benz y Deutz se orientaron al segmento de los camiones y colectivos en Brasil y Argentina (al igual que la sueca Scania), mientras que Volkswagen tuvo fuerte participación en los mercados de automóviles de Brasil y México pero no realizó inversiones en Argentina. Por último, la inglesa British Motors solo realizó una modesta inversión en el mercado argentino. En el caso de las empresas japonesas, vemos que Toyota decidió invertir en el segmento de los vehículos utilitarios en Brasil mientras que Nissan lo hizo en el de automóviles en México.

En las fuentes consultadas para la elaboración de este trabajo no contamos con información suficiente acerca de la magnitud de las inversiones realizadas por cada automotriz extranjera en cada uno de los países. No obstante, más allá de las limitaciones, vamos a repasar los montos invertidos en el sector terminal de cada país como forma de acercarnos a la magnitud de los desembolsos realizados por las transnacionales. En Brasil, la inversión total del sector terminal en equipamiento importado dentro de los primeros 5 años del programa (1956-1961) ascendió a 145 millones de dólares. Años más tarde, en el contexto del “milagro económico” brasileño “los proyectos aprobados entre 1967-1973 anticiparon inversiones por 1300 millones de dólares” (Shapiro, 1993:109). En México, según datos de la Asociación Mexicana de la Industria Automotriz, las inversiones acumuladas entre 1962 y 1968 ascendieron a 305 millones de dólares en activos fijos y a 605 millones en activos totales (CEPAL, 1970:56). En Argentina, Sourrouille (1980) estima que entre 1959 y 1964 las inversiones en el sector terminal alcanzaron los 350 millones de dólares, en el período 1964-68 fueron de 125 millones, y entre 1969 y 1971 alcanzaron los 150 millones. Estas cifras generales para el sector terminal (tanto extranjero como nacional) podrían ayudar a explicar (junto a otros factores, claro está) los niveles de producción alcanzados en los tres países: en 1965 Argentina era el mayor productor de automotores, seguido por Brasil y en tercer lugar México; en cambio hacia 1970 Brasil ya se había convertido en el mayor productor, seguido por Argentina y luego México (Paquien, 1969; Baranson, 1971).

Al tiempo que las automotrices extranjeras desplegaron sus inversiones, la evolución del mercado automotriz en los tres países estuvo marcada por la concentración y extranjerización de la producción. Ya en 1968 el número de empresas participantes en el mercado era de 10 para Argentina, 9 para Brasil y 13 para México (Paquien, 1969). En el caso de Brasil, en 1960 las 4 empresas principales (Willys; Volkswagen; Ford y GM) produjeron el 78,5% de todos los vehículos; mientras que en 1968, Volkswagen, Ford y GM controlaban el 89% de las ventas, y solo Volkswagen tenía el 55% del mercado (Shapiro, 1993). En México, hacia el año 1970 tres de

las cinco empresas de capital privado mexicano habían cerrado. Una cuarta empresa fue comprada por Volkswagen en 1964. La quinta fue dividida entre American Motors y el Estado mexicano. En la *joint venture* mantenida bajo control mexicano, Chrysler aumentó su participación accionaria de 33% al 45% en 1968 (Shapiro, 1993). En Argentina, de las 22 empresas que iniciaron su producción 9 habían cerrado para 1965, y 4 más cerraron antes de 1970. Esas 13 empresas que se retiraron del mercado fueron emprendimientos de capital nacional y algunas *joint ventures* como SIAM Di Tella (asociada a British Motors) o Industria Automotriz Santa Fe – Auto Unión (asociada a DKW). Por lo tanto, hacia 1970 el mercado argentino se había concentrado en 9 firmas: 8 subsidiarias de empresas extranjeras que controlaban el 96,6% de las ventas y la empresa estatal IME (ex IAME).

Como lo afirma Ianni (2008) para el caso argentino, podríamos concluir que en los tres países se produjo una depuración de capitales en los primeros 10 años de los regímenes basados en la producción local. El funcionamiento del mercado automotriz, además de depurar la oferta, la concentró dando forma a oligopolios donde ejercieron un dominio las subsidiarias de automotrices extranjeras¹⁶. ¿Cuáles fueron las razones de la concentración y extranjerización de la producción? Consideramos que Lifschitz (1982:783) brinda un buen resumen de las causas: “el inicio de la producción local en esos países fue seguido por un rápido crecimiento de las ventas, facilitado por las restricciones a la importación. Dicho crecimiento, que estuvo acompañado por precios altos -cerca de la barrera arancelaria- y elevadas ganancias, junto con una baja intensidad de capital, permitieron que las empresas locales no tuvieran grandes desventajas de costos en comparación con las subsidiarias extranjeras [durante los primeros 2 o 3 años]. Las desventajas se hicieron mayores con el tiempo debido principalmente a que la intensidad de capital aumentó a medida que progresaba la integración nacional. Los mayores costos afectaron más a las empresas nacionales porque su capacidad para endeudarse era menor [y las posibilidades de financiar sus ventas también eran menores], de tal manera que debían operar con una mayor proporción de capital propio. Por otra parte, estas empresas se enfrentaron al pago de elevadas regalías por el uso de la tecnología extranjera” (los agregados son nuestros). Tras el desplazamiento de las empresas de capital nacional, el mercado oligopólico formado se caracterizó por “el gran volumen de capital necesario para poner en marcha una empresa competitiva y el mo-

16 Jenkins (1987) afirma que el mismo avance de las empresas extranjeras se da en el sector autopartista, ya que en los '70 llegan a controlar la mitad de la producción. Para este autor, este avance de las autopartistas extranjeras tuvo entre sus causas el pedido de las multinacionales automotrices en acompañar sus inversiones en el extranjero.

nopolio de determinadas tecnologías que proviene en parte del monto alcanzado por el capital. La competencia en el sector queda circunscrita a dos formas que adquieren una importancia fundamental: la publicidad y el cambio de modelos” (Lifschitz, 1982:784).

Los desafíos del sector automotriz y su situación en la década del '70

Si bien el desarrollo de la producción nacional había funcionado como sustituto de las importaciones de vehículos terminados y desde ese punto de vista podía verse como un ahorro de divisas y un avance de la ISI, hacia 1970 fue evidente que los resultados de los regímenes implementados durante los '60 eran al menos controversiales. Por un lado, el notable aumento de la producción local había impulsado el crecimiento del complejo sectorial automotriz. A su vez, la mayor demanda de piezas y materias primas empujó el crecimiento de otras ramas industriales ligadas al acero, aluminio, plástico, vidrio y los combustibles. Pero por otro lado, era evidente que la mayor importación de insumos necesarios para producir autopartes y la salida de divisas mediante contratos por pago de patentes y licencias o por utilidades y regalías realizadas por las empresas habían relativizado en gran parte el impacto positivo en la balanza de pagos.

El creciente déficit en las cuentas del sector se manifestó en los tres países. La resolución de tal problema constituyó uno de los desafíos más grandes para los responsables de las políticas industriales durante los años 70. A diferencia del momento inicial de los regímenes de producción local, esta vez los Estados latinoamericanos debían lidiar con un sector fuertemente concentrado y extranjerizado, dominado por las trasnacionales más importantes del mercado mundial. Vale recordar que en el contexto histórico de los años 60 y 70 en AL surgieron corrientes de pensamiento sumamente críticas del rol que el capital extranjero desempañaba en la región. La impugnación al imperialismo (particularmente el estadounidense) fue parte de proyectos e ideas políticas y económicas que ganaron espacio en varios países de AL. Desde ese contexto histórico debe entenderse a las “reacciones nacionalistas” de algunos gobiernos que se dieron tanto en Brasil como en México y Argentina, en respuesta a la orientación de las experiencias “desarrollistas” previas y a la apertura de los mercados internos al capital extranjero¹⁷.

17 Durante la década del 60, puede caracterizarse dentro del nacionalismo a los primeros años del gobierno de López Mateos (58-64) en México y a los gobiernos de Illia (63-66) en Argentina y Goulart (61-

Teniendo en cuenta los inconvenientes causados en la balanza de pagos por el crecimiento del sector automotriz, los tres países que analizamos se orientaron durante los años 70, con mayor o menor éxito, a la promoción de exportaciones. Tanto en Brasil como en Argentina ya estaba reglamentado un sistema de *draw-back*¹⁸ desde comienzos de la década del '60 que beneficiaba potencialmente al sector automotriz. A pesar de dicha normativa, y de otras ventajas impositivas y crediticias brindadas a las automotrices, la exportación de las terminales había sido casi insignificante durante la década del '60. Por su parte México que había apostado a un régimen de menor integración nacional consiguió precios más bajos dentro de su mercado interno, pero al mismo tiempo acumuló un abultado déficit comercial y no fue capaz de exportar vehículos terminados. Por eso es que a partir de 1969 comenzaron los intentos por dinamizar las exportaciones automotrices.

En 1969, el gobierno mexicano de Díaz Ordaz exigió a las empresas terminales compensar un porcentaje cada vez mayor de sus importaciones con las exportaciones. Esta política fue ampliada por el gobierno de Echeverría en 1972, a través de un nuevo régimen que redujo el porcentaje de contenido nacional mínimo para vehículos destinados al mercado de exportación y al mismo tiempo obligaba a las terminales a exportar un equivalente del 30 % del valor de sus importaciones. Sin embargo, en 1975 las exportaciones estaban por debajo del 16% de lo que el sector importaba, lo que mostraba que los objetivos del gobierno mexicano estaban lejos de ser alcanzados. En 1976, el gobierno redactó un plan orientado hacia un mayor contenido local en lugar de fomentar exportaciones, pero nunca fue promulgado. Cuando luego asumió el gobierno de López Portillo, el desarrollo del sector se volvió a orientar hacia la promoción de exportaciones mediante un nuevo régimen en 1977¹⁹ (Beneth y Sharpe, 1979; Miranda, 2007). Es importante destacar que el intento mexicano por fomentar las exportaciones automotrices no dio buenos resultados durante los años 70. En 1976 el sector generó un déficit comercial neto de 600 millones de dólares y un año después otro déficit de 400 millones de dólares. Recién en la

64) en Brasil. En los años 70, el gobierno de Echeverría (70-76) en México y sus políticas de mexicanización de la economía. En Argentina, el gobierno de Perón (73-76) y sus proyectos de liberación nacional. Es interesante destacar que durante esas experiencias políticas la entrada de inversiones extranjeras disminuyó o directamente se paralizó.

18 Mecanismo por el cual se devuelve una parte o la totalidad de los aranceles pagados en la importación de materias primas, insumos o piezas que luego son utilizadas en la producción de bienes que se exportan.

19 "Este decreto incluía que al menos el 50% del intercambio comercial de las compañías armadoras debía provenir de la exportación de autopartes localmente producidas, mientras que como otra medida de protección al sector nacional de las autopartes, no se permitía que los capitales foráneos tuvieran la mayor participación de las inversiones." (Miranda, 2007:217)

década siguiente, y tras bruscos cambios en la economía mexicana, las empresas estadounidenses realizaron fuertes inversiones en la zona norte del país a fin de formar centros de producción que se convirtieran en plataformas de exportación para el mercado de Estados Unidos (Miranda, 2007).

En Argentina, a pesar de los estímulos previos, las exportaciones del sector automotriz recién se dinamizaron a partir de 1971 cuando se promulgó el régimen de reconversión de la industria. A partir del mismo, las terminales accedieron al reintegro del 50% de sus exportaciones. Poco tiempo después, el sector fue asimilado al sistema general de promoción de exportaciones (Lifschitz, 1982). Estas normativas favorecieron por algunos años las exportaciones automotrices hacia países limítrofes (Uruguay y Chile) y también Cuba. Schvarzer (1996) sostiene que las ventas al exterior de automotores y autopartes representaron el 18,6% de los despachos de MOI (manufacturas de origen industrial) en el trienio 1974-76 debido a las políticas explícitas de promoción de esas operaciones en ese período. Si bien el déficit comercial del sector automotriz argentino era menor en comparación a Brasil y México, su problema de desbalance externo no pudo ser resuelto por las nuevas exportaciones. De hecho, estos beneficios no tuvieron continuidad ya que en 1977 el régimen de promoción a las exportaciones fue anulado, en el contexto de cambios profundos en la política económica y en la estructura industrial del país.

En Brasil, hacia 1972 se introdujo el programa BEFIEX (Exportación de Beneficios Fiscales), que brindó créditos tributarios y otros beneficios fiscales para las empresas exportadoras con saldos comerciales positivos. Este programa tuvo a la industria automotriz como uno de sus principales objetivos, y ésta resultó ser una de sus principales beneficiarias. En 1977, las automotrices extranjeras que operaban en Brasil exportaron casi 700 millones de dólares y obtuvieron un superávit comercial de 300 millones. Esto marcó un contraste notable con el déficit de casi 100 millones que habían generado las mismas empresas tres años antes (Gereffi y Evans, 1981:50).

Varios estudiosos de la industria automotriz latinoamericana destacan el éxito de Brasil en su búsqueda de compensar la balanza comercial del sector, generalmente en contraposición a los casos de México y Argentina donde tal objetivo no se consiguió durante los años 70. Sin embargo, conviene problematizar esta cuestión a fin de no quedarnos con una conclusión parcial acerca de la promoción a las exportaciones. En primer lugar, en los estudios sobre el tema se destaca que un porcentaje muy alto de las exportaciones de las subsidiarias son transferencias intra-compañías. Es decir, que las ventas que Ford, GM o Volkswagen realizaron desde Brasil, México o Argentina tuvieron como destino otras terminales de las mismas empresas (en AL, Asia,

Estados Unidos o Europa, según el caso). Esta situación ilustra lo que Fajnzylber y Martínez Tarragó (1976) denominaron “comercio cautivo”: la empresa trasnacional actúa simultáneamente como comprador y vendedor buscando los mejores márgenes de operación en cualquier etapa de la cadena productiva para aumentar sus beneficios como empresa. Este tipo de comercio permite a las transnacionales administrar los precios de transferencia para sacar provecho o evitar (según el caso) el impacto de impuestos, aranceles y tipos de cambio de los distintos países en los que actúan. En segundo lugar, los programas oficiales para fomentar las exportaciones se tradujeron en importantes esfuerzos fiscales por parte de los Estados a fin de incidir en el comportamiento de empresas que previamente habían invertido para explotar los mercados internos en cada país. Para Gereffi y Evans (1981:52-53) en el caso del BEFIEX, el gobierno brasileño subsidiaba a las empresas con 15 a 20 centavos por cada dólar de bienes que vendían en el extranjero. Los autores concluyen que para las trasnacionales no había duda de que el *trade off* era positivo, en cambio para Brasil la ecuación era más dudosa. Al analizar críticamente el caso mexicano de promoción a las exportaciones, Benneth y Sharpe (1979:180) se preguntan hacia el final de su artículo “si el gobierno llega a depender de las corporaciones transnacionales para su estrategia de promoción de las exportaciones, hasta qué punto obtendrán el control sobre la futura dirección de la política gubernamental”. Estas consideraciones críticas sobre la promoción de exportaciones ponen en debate la magnitud de los esfuerzos estatales realizados tras el objetivo de impulsar a la industria automotriz. Algunas estimaciones del “sacrificio fiscal” hecho por Brasil, Argentina y México en los inicios de la producción local muestran esfuerzos del sector público aún mayores que el visto en el caso del BEFIEX brasileño²⁰.

La situación de las automotrices extranjeras en AL hacia 1980

En el contexto de las orientaciones que tomó la política oficial hacia el sector automotriz en los tres países, veamos cuál fue el comportamiento de las transnacionales a lo largo de la década del ‘70 y cuál era el panorama sectorial hacia los últimos momentos de vigencia del modelo ISI en la región. Vale señalar que la década del ‘70 está marcada por grandes cambios no solo para las características de

20 Jenkins (1987:78) se basa en investigaciones de otros autores para sostener que en Brasil se otorgaron 80 centavos en subsidios cambiarios y fiscales por cada dólar invertido en la industria entre 1956 y 1961. Mientras que en México entre 1963 y 1972 el subsidio estuvo entre el 50 y 60% del valor de la inversión en ese periodo. Las conclusiones de Schvarzer (1996) para el caso argentino van en esa misma dirección.

la producción en AL, atravesada por estrategias de promoción a las exportaciones y por otras de liberalización del mercado y desarticulación de la producción nacional (Jenkins, 1987). También para la producción mundial de autos fue una etapa de cambios importantes, entre las crisis del petróleo, los problemas del Estado de Bienestar y la expansión de las automotrices japonesas que intensificó la competencia en el sector.

A nivel general, la producción en AL continuó expandiéndose, aunque con desempeños nacionales muy diferentes. Brasil, que había iniciado la década produciendo unos 400 mil autos por año, terminó superando la barrera del millón de unidades fabricadas en tres años consecutivos. Así se convirtió en el líder absoluto de la producción regional. Mientras que México tuvo una trayectoria ascendente llegando a duplicar su producción anual, aunque su ritmo de crecimiento fue menor al brasileño. La expansión mexicana le permitió superar a Argentina en el segundo lugar de la producción latinoamericana hacia 1974. Por último, Argentina tuvo una trayectoria muy oscilante y poco dinámica. Su nivel de producción en 1976 fue casi el mismo que el registrado en 1965, con lo cual su crecimiento en el mediano plazo fue nulo. De los tres países, Argentina fue el primero en iniciar una orientación hacia la liberalización del mercado y la desestructuración de su complejo sectorial. Las políticas de la dictadura cívico-militar (1976-1983) abrieron las importaciones de vehículos terminados luego de mucho tiempo, y el mercado interno sufrió los vaivenes de la macroeconomía. Esta situación provocó la reorientación de varias automotrices, algunas de las cuales decidieron retirarse del mercado argentino.

Cuadro 3: Participación de las subsidiarias latinoamericanas en la producción de las transnacionales en 1978 (miles de unidades)				
País de origen	Empresa	Total	América Latina	Participación (%)
Estados Unidos	Chrysler	1430	119,3	8,3
	Ford	4880	280,8	5,8
	General Motors	7120	241,3	3,4
	American Motors	359	24,2	6,7
Francia	Citroën + Peugeot	2210	30,8	1,4
	Renault	1580	44,5	2,8
Italia	Fiat	1170	123	10,5
Alemania	Mercedes Benz	560,7	50	8,9
	Volkswagen	2150	612,6	28,7
Japón	Toyota	2000	15,1	0,8
	Nissan	1690	39,5	2,3

Fuente: Lifschitz (1982). Pág. 782

Veamos a continuación la posición que los mercados latinoamericanos tenían dentro del funcionamiento de las principales automotrices del mundo. El Cuadro 3 es un indicador de la importancia que tenían los mercados abiertos en AL para cada empresa. Y también indica, en parte, las inversiones que habían realizado las empresas en las dos décadas previas. Asimismo nos muestra la dispar importancia que AL tenía en las estructuras de las transnacionales líderes hacia 1978. La alemana Volkswagen era por mucho la automotriz con mayor porcentaje de sus ventas globales en AL (28,7%). Para Fiat, Mercedes Benz y Chrysler los mercados latinoamericanos también tenían cierta importancia, ya que representaban más de un 8% de su producción mundial. En el extremo opuesto, puede observarse que para las japonesas Toyota y Nissan y las francesas Renault y Citroen-Peugeot el mercado latinoamericano no era relevante para sus negocios ya que solo tenían una participación menor al 3%.

Cuadro 4: Distribución de la producción de las transnacionales por países (%)							
País de origen	Empresa	Argentina		Brasil		México	
		1970	1980	1970	1980	1970	1980
Estados Unidos	Chrysler	21	23,6	21,2	13,8	57,8	62,6
	Ford	23,7	33,6	47,8	49	28,5	17,4
	General Motors	26,3	-	51,3	84,2	22,4	15,8
	American Motors	-	-	-	-	100	100
Francia	Citroën + Peugeot	100	100	-	-	-	-
	Renault	68,7	71,2	-	-	31,3	28,8
Italia	Fiat	100	23	-	77	-	-
Alemania	Mercedes Benz	29,6	14,7	70,4	85,3	-	-
	Volkswagen	-	-	88,5	79	11,5	21
Japón	Toyota	-	-	100	100	-	-
	Nissan	-	-	-	-	100	100

Fuente: Lifschitz (1982). Pág. 783

Antes de extraer algunas conclusiones sobre las cifras mencionadas, veamos el Cuadro 4 donde se presenta la distribución que en los tres países tuvo la producción de las firmas transnacionales. Pueden observarse en el cuadro las particulares situaciones de las empresas, algo que ya habíamos comentado en el Cuadro 2. En el caso de General Motors, a lo largo de los 70 concentró su producción en Brasil, tuvo una participación a la baja en México y se retiró de Argentina. Ford siguió presente en los tres países, con predominio de Bra-

sil seguido de Argentina y una disminución relativa de sus negocios en México. Chrysler y Nissan concentraron sus ventas en México. Toyota mantuvo una posición marginal en Brasil. Volkswagen registró una altísima participación en Brasil y una expansión de sus ventas en México. Fiat cambió su base de operaciones desde Argentina hacia Brasil; por eso es que hacia 1980 concentró su mayor producción en dicho país y registró menos de un cuarto de las ventas en Argentina. Mercedes Benz concentró progresivamente su producción en Brasil en detrimento de Argentina. Peugeot-Citroen se mantuvo solo en Argentina, mientras que Renault concentró sus ventas en dicho país.

Comentarios finales

A lo largo de esta ponencia intentamos describir cómo se formaron y evolucionaron hasta 1980 los mercados latinoamericanos más importantes dentro del sector automotriz. La centralidad de Brasil, México y Argentina en el desarrollo automotriz de la región está demostrada no solo durante la ISI, sino también en los períodos siguientes hasta la actualidad. Por otro lado, la relevancia de las empresas extranjeras dentro del sector hace del automotriz un caso paradigmático de la relación que se ha establecido entre las empresas transnacionales y las políticas de los Estados latinoamericanos. Este es un tema que ha sido muchas veces abordado y que amerita un debate prolongado, sobre todo en América Latina donde más de una vez se ha reflexionado sobre las causas y consecuencias de su posición periférica en el sistema capitalista mundial.

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo de la relación transnacionales-Estados latinoamericanos en el caso que abordamos, desarrollamos brevemente algunas reflexiones que se desprenden del mismo. En primer lugar, nos surge la pregunta de cuánto y cómo han influido los gobiernos “nacionalistas” presentes en los '60 y '70 sobre el desarrollo del sector automotriz. La influencia de las experiencias políticas que fomentaron el arribo de capitales extranjeros está clara, pero nos parece que el balance de los intentos nacionalistas por cambiar el rumbo sectorial (o al menos controlarlo de mejor manera) necesita ser ampliado. En definitiva, la pregunta que puede hacerse de estas experiencias (y también de las favorables a la presencia del capital extranjero) es si tenían las capacidades suficientes como para influir en el comportamiento detransnacionales que lideraban el mercado mundial.

Otro comentario que hacemos aquí tiene que ver justamente con el comportamiento de las empresas extranjeras. Observando conjuntamente los cuadros 2 y 4 podemos afirmar que una vez cristalizados los mercados oligopólicos en los tres

países hacia finales de los '60, fueron pocos los movimientos realizados por las transnacionales en términos de ingresar a nuevos mercados. Salvo los casos de Fiat y Chrysler, ambos ligados a la situación en Argentina, a lo largo de los 70 la mayoría de las empresas se mantuvo dentro de los mercados a los que había arribado durante los años '50 y '60. Podríamos sugerir a modo de hipótesis que la permanencia de las empresas muestra su gran capacidad de adaptación a los cambios internos de los mercados en cada país: desde la orientación al crecimiento de la integración nacional hasta la promoción de exportaciones, pasando por los vaivenes (en algunos casos constantes) de las políticas económicas nacionales.

Por último, respecto a la transición entre las orientaciones a la integración nacional y las orientaciones a la promoción de exportaciones, nos parece interesante destacar que entre finales de los 60 y comienzos de los 70 la opción por fomentar exportaciones se imponía para Brasil y Argentina, ya que previamente habían apostado a elevar el grado de integración nacional de sus vehículos para sustituir importaciones pero no habían conseguido resultados satisfactorios. En cambio, para México que había establecido un régimen con menor integración nacional que Argentina y Brasil, se habrían dos opciones posibles para equilibrar la balanza sectorial: elevar la integración nacional de su producción o fomentar las exportaciones. Por eso en el caso mexicano puede percibirse durante los 70 una “discusión” entre sucesivos regímenes sectoriales en torno a qué rumbo seguir, que se saldó en favor de la promoción a las exportaciones.

Bibliografía

- Baranson, Jack** (1971): La industria automotriz en los países en desarrollo, Madrid, Ed. Tecnos
- Barbero, María Inés y Motta, Jorge** (2007): “Trayectoria de la industria automotriz en la Argentina desde sus inicios hasta fines de la década de 1990”, en Marcelo Delfini, **Daniela Dubbini, Manuel Lugones e Ivana Rivero** (Eds.): Innovación y empleo en tramas productivas de la Argentina, Buenos Aires, Ed. Prometeo/UNGS
- Bennett, Douglas y Sharpe, Kenneth** (1979): “Transnational Corporations and the Political Economy of Export Promotion: The Case of the Mexican Automobile Industry”, en International Organization, Vol. 33, N° 2, Spring, pp. 177-201. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/2706609> [consulta: 14/4/2017]
- Calcagno, Alfredo Eric** (1980): Informe sobre las inversiones directas extranjeras en América Latina, Cuadernos de la CEPAL, Santiago de Chile, CEPAL/ILPES

- CEPAL (1970):** La industria automotriz en México, Documento Informativo N°11, Grupo de Trabajo sobre economías de escala en la industria automotriz latinoamericana, Santiago de Chile
- CEPAL (1985):** Las empresas transnacionales en la Argentina, Documento de Trabajo N° 16, Oficina de Buenos Aires, agosto, Buenos Aires
- CEPAL (1986):** Las empresas transnacionales en la Argentina, Estudios e Informes de la CEPAL, N° 56, Santiago de Chile
- CEPAL (1989):** Directorio sobre inversión extranjera y empresas transnacionales: caso del Brasil, Unidad Conjunta CEPAL/CET
- CEPAL (1990):** Directorio sobre inversión extranjera y empresas transnacionales: caso de México, Unidad Conjunta CEPAL/CET
- CEPAL (1992):** Reestructuración y desarrollo de la industria automotriz mexicana en los años ochenta: evolución y perspectivas, Estudios e Informes de la CEPAL, Santiago de Chile
- Fajnzylber, Fernando y Martínez Tarragó, Trinidad (1976):** Las empresas transnacionales: expansión a nivel mundial y proyección en la industria mexicana, México. Fondo de Cultura Económica
- Gereffi, Gary y Evans, Peter (1981):** “Transnational Corporations, Dependent Development, and State Policy in the Semiperiphery: A Comparison of Brazil and Mexico”, en *Latin American Research Review*, Vol. 16, N° 3, pp. 31-64. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/2502914> [consulta: 13/4/2017]
- Ianni, Valeria (2008):** “La especificidad del desarrollo de la industria automotriz en la Argentina, 1959 – 1963”, en *Estudios Ibero-Americanos*, Vol. XXXIV, N° 2, Porto Alegre, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- Jenkins, Rhys (1987):** Transnational Corporations and the Latin American Automobile Industry, Plymouth, MacMillan
- Lifschitz, Edgardo (1982):** “Comportamiento y proyección de la industria de automotores en América Latina. Los casos de Argentina, Brasil y México”, en *Comercio Exterior*, Vol. 32, N° 7, México, pp. 775-785
- Miranda, Arturo Vicencio (2007):** “La industria automotriz en México. Antecedentes, situación actual y perspectivas”, en *Contaduría y Administración*, N° 221, enero/abril, México. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/cya/n221/n221a10.pdf> [consulta: 3/5/2017]
- Paquien, Jorge Luis (1969):** La industria automotriz en la ALALC, Buenos Aires, Instituto para la integración de América Latina (INTAL)
- Schvarzer, Jorge (1996):** La industria que supimos conseguir, Buenos Aires, Planeta

Shapiro, Helen (1993): “The determinants of trade and investment flows in LDC auto industries: the cases of Brazil and Mexico”, en Molot, Maureen Appel (ed.) Driving continentally: national policies and the North American auto industry, Canadá, Carleton University Press

Sourrouille, Juan (1980): Trasnacionales en América Latina. El complejo automotor en Argentina, México, Nueva Imagen

Argentina moderna

Coordinadores: Bernardo Carrizo, Juan Cruz Giménez y Laura Tornay

El eje Argentina moderna propone la discusión de trabajos que, desde una perspectiva regional pero no exclusivamente, permitan enriquecer y dialogar con interpretaciones de alcance nacional desde los recientes aportes de la historia política y de la historia social.

En esta oportunidad los trabajos –varios publicados en este e-book– se organizaron en bloques que dieron lugar a instancias de discusión sobre diversas problemáticas que aglutinaron a autores con relatores específicos. El bloque 1 estuvo integrado por Irina Polastrelli (UNR/CONICET) que presentó “Fracaso militar, acusaciones políticas. Tensiones entre las esferas política y militar en los procesos judiciales contra los responsables de la Expedición al Alto Perú, 1811-1813”, y María Celeste Armas (UNRC/CONICET) con el trabajo “Jorba, Remedi y Daguerre: lazos de parentesco, trayectorias y participación en el entramado sociopolítico riocuartense (fines del siglo XIX- inicios siglo XX)”. Temáticas divergentes pero que exponían los aportes de la historia de la justicia, en un caso, y el análisis de la sociabilidad en espacios de modernización, en otro, en donde las particularidades proponían diálogos con recientes aportes historiográficos.

El bloque 2 estuvo integrado por Bernardo Carrizo (UNL) con “La cuestión educativa en los años de la democracia radical. Santa Fe, 1912-1930”, Mara Petitti (CONICET/CEHis-UNMdP) con la ponencia “La enseñanza católica en la escuela primaria bonaerense en un contexto de transformaciones aceleradas (1946-1962)”, Pablo Vázquez (UCES) con el trabajo “La Biblioteca Infantil General Perón: religiosidad popular y cristianismo peronista”, y Gustavo Raynoldi (UNL) con “Tensiones políticas en el itinerario santafesino de José María Rosa”. En este bloque el foco se centró en el cruce entre Estado, educación y política, en aquí los aportes de la historia política –en ese diálogo entre la política y lo político– fueron centrales para recorrer los temas propuestos.

El bloque 3 estuvo integrado por Angelina Oliveira Maisa Ronit (UNNE) con “Inmigración y Asociacionismo. Italianos en la vida social y económica de Corrientes en la segunda mitad del siglo XIX” y Celina Albornoz (UNL) con “Fascismo e inmigración: la *fábrica del consenso* en Argentina”. Los trabajos expusieron la articulación entre inmigración, circulación de ideas y formas de asociación y sociabilidad en los que la historia social y política aportan las herramientas de indagación.

El bloque 4 se conformó con los aportes de Laura Naput (UNER/UADER) “Justicia y gobierno en tiempos modernos: evolución normativa y material de las agencias de control estatal en Entre Ríos entre 1860 y 1880”, y Luz Irene Pyke (CONICET/UNMDP) con “Dimensiones políticas de la fiscalidad local hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en la Argentina: aportes y debates historiográficos”. El diálogo entre ambos trabajos propuso la compleja articulación entre agencias estatales, burocracias y dimensiones de lo político.

Finalmente, el bloque 5 estuvo integrado por Rodolfo Leyes (UADER/CONICET) con “Un espectro se cierne sobre Entre Ríos: la acción de los comunistas en la provincia, 1931-1943”, Viviana Bolcatto y Cecilia Rambaudo (UNL) con el trabajo “¿Paradojas del ideario demoprogresista o estrategias políticas? La salud y la educación en Santa Fe, 1932-1935”, y Luisina Imhoff junto a Gastón Maggiolo (UNL) con la ponencia “El ideal de vida moderno en Argentina. El sujeto itinerante e informal y el departamento como símbolos del nuevo mundo urbano”. Este bloque se centró en una mirada que complejizó, desde diferentes ángulos, “los años treinta” en donde la participación política, la definición de una nueva forma estatal y las iniciativas de transformaciones urbanas expusieron los diversos rostros de un mismo objeto.

Fascismo e inmigración: la *fábrica del consenso* en Argentina

CELINA ALBORNOZ

calbornoz@unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Desde principios del siglo XX, los gobiernos argentinos manifestaron una clara preocupación por homogeneizar a la población, la cual convertía a los inmigrantes en objetivo de firmes políticas de nacionalización. Con la llegada del fascismo al poder en Italia, estas medidas de “argentinización” entraron en conflicto con las pretensiones del régimen de Mussolini: como parte del experimento totalitario, el fascismo realizó denodados esfuerzos por “fascistizar” a las comunidades de italianos en el extranjero.

En este trabajo abordaremos los mecanismos de propaganda implementados por el fascismo en Argentina. Sostendremos que la *fábrica del consenso* fascista se trasladó a la Argentina y que, por tanto, los mecanismos que se pusieron en juego en el territorio argentino se correspondieron en gran medida con los que fueron empleados en Italia. Prestaremos especial atención al uso de la prensa escrita como instrumento de penetración ideológica privilegiado por el régimen: mediante el abordaje de estudios acerca del periódico *Il Mattino d'Italia*, veremos cómo la prensa se constituyó en uno de los ejes centrales en la conformación de la maquinaria propia de la *fábrica de consenso* fascista en territorio argentino.

Palabras clave: fascismo / fascistización / argentinización / inmigración / fábrica del consenso / prensa italiana

Introducción

En este trabajo nos ubicaremos en la Argentina de las décadas de 1920 y 1930 y nos preguntaremos por el accionar del régimen fascista en cuanto a la construcción de consenso entre las comunidades italianas en el territorio argentino.

Para comenzar, haremos un breve repaso por la cuestión de las migraciones de italianos a la Argentina. Luego, nos referiremos a la preocupación de los gobiernos argentinos por homogeneizar a la población, la cual convertía a los inmigrantes en objetivo de firmes políticas de nacionalización. Estos procesos de “argentinización” entraron en conflicto con las pretensiones del fascismo, el cual se preocupó también por las comunidades asentadas en el extranjero y, en consecuencia, intentó influir y “fascistizar” a las mismas por diversos medios. ¿Cuáles fueron los mecanismos de propaganda implementados? ¿Qué rol tuvo la prensa escrita en este proceso de fascistización? ¿Es posible valorar el impacto de la misma? Para responder a estos interrogantes, prestaremos especial atención al uso de la prensa escrita como instrumento de penetración ideológica privilegiado por el régimen. Sostendremos que ésta se constituyó en uno de los ejes centrales en la conformación de la maquinaria propia de la *fábrica de consenso*¹ fascista en territorio argentino.

Este trabajo se inserta en el marco de los estudios globales que consideran al fascismo en una perspectiva transatlántica. La ideología fascista se abrió paso en la Argentina de las décadas 1920 y 1930, ejerciendo su influencia tanto en las comunidades italianas como en las corrientes argentinas de pensamiento nacionalista.

Una larga tradición migratoria

Las primeras llegadas al Río de la Plata de personas que provenían de la península italiana –genoveses en su gran mayoría– se remontan al período colonial, durante la segunda mitad del siglo XVIII. Estos primeros inmigrantes eran “aventureros”, es decir que se trataba de casos de viajeros individuales. Hacia finales de la década de 1820 y comienzos de la siguiente, sin embargo, el flujo de migraciones provenientes de la Liguria fue creciendo, y se constituyó en el mayor componente migratorio desde Europa hacia el Río de la Plata. Estos primeros lazos se fueron fortaleciendo, hasta conformar flujos estables y consolidados. A partir de la década

1 Se trata de un concepto originalmente formulado por el historiador estadounidense Philip Cannistraro, pero que es empleado por muchos investigadores en la actualidad. En este caso, lo tomamos del estudio de Gentile (2002).

de 1880, la corriente de inmigración europea experimentó un cambio de escala y se convirtió en masiva, dando así lugar al período de la “sociedad aluvial” (Romero, 1975).

A la hora de estudiar las migraciones, hay numerosos factores que deben ser tenidos en cuenta. En primer lugar, es necesario considerar la situación económica y política, tanto de la tierra de destino como del lugar de partida. Millones italianos emprendieron una travesía que significaba migrar a otro continente, movidos por el mito de “hacer la América” –en muchas ocasiones, una proyección antes que una concreción–, lo cual podría significar para ellos la construcción de un futuro algo diferente. A su vez, los conflictos y problemas surgidos de los períodos de crisis y de guerras influían en gran medida en las decisiones tomadas por los individuos.

De igual modo, cobraron un papel importante las cadenas migratorias que se fueron constituyendo y el deseo de reunirse con familiares alejados. Todas estas motivaciones llevaron a tanta gente a cruzar el océano Atlántico en ambas direcciones durante los siglos XIX y XX. Asimismo, se puede destacar la importancia de las coyunturas locales y de las consecuentes medidas tomadas en diferentes momentos por los gobiernos de ambos países en materia de políticas migratorias, tendientes a promover o desalentar la inmigración:

El Hotel de Inmigrantes, las agencias de inmigración en Europa, los pasajes subsidiados, la propaganda materializada en un despliegue de folletos que traducía a numerosos idiomas las bondades de la Argentina, la Oficina de Colocación, las medidas burocráticas que en los años 1930 restringían las entradas, los acuerdos bilaterales con los gobiernos de Italia y España, y los permisos de libre desembarco, configuraron una panoplia de políticas que acompañó a la evolución de una corriente de población que se abultaba o se contraía más que por el influjo de los mecanismos formales, por el impulso de las relaciones personales. (Bjerg, 2009, p. 32)

Millones de europeos protagonizaron las olas de migraciones de masas. Llegaban al puerto de Buenos Aires, movidos por la construcción utópica de América como tierra de oportunidades, donde podrían cambiar su situación económica, social y cultural:

El mito de «hacer la América», de elevarse social y económicamente, se conforma a partir de la contraposición entre el *aquí* y el *allí*, el *presente* y el *futuro* y el *cerca* y el *lejos*, donde el primer término es sinónimo de miseria, mientras el segundo representa a la riqueza. (Cattarulla, 2005, p. 183, traducción propia)

Por tanto, se puede afirmar que los lazos entre el territorio del Río de la Plata y la península itálica se originaron a partir de los primeros flujos migratorios en dirección al primero, y se estrecharon y consolidaron desde finales del siglo XIX, manteniéndose –con períodos de depresión– a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

Naturalmente, las densas comunidades italianas, provenientes de diversas regiones de la península –su composición cambió en las distintas etapas–, no pasaron desapercibidas para los gobiernos locales ni para los italianos. En el marco de la conformación del Estado argentino, grandes fueron los esfuerzos por integrar a estas comunidades y a sus descendientes en un todo nacional, argentino. Las medidas adoptadas por los sucesivos gobiernos argentinos tendieron a ser exitosas, situación que generó una gran preocupación por parte del régimen fascista, y que se traducía en la exportación de la *fábrica del consenso* al Río de la Plata.

“Argentinización” versus “fascistización”

¿Qué entendemos por “Argentina aluvial”? José Luis Romero se refiere con él a la etapa que se abrió a partir de la llegada masiva de inmigrantes, desde 1880. En palabras del célebre historiador argentino:

La era aluvial, en efecto, es el resultado de las transformaciones sociales que trae consigo la realización de la política liberal, sobre todo en cuanto política inmigratoria [...] ya hacia 1880 se advierte que el país ha sufrido una profunda mutación: es entonces cuando la era aluvial se inicia, asomando su proteica fisonomía y poniendo de manifiesto multiplicidad de nuevos problemas que, aunque difusos, no esconden ni disimulan su novedad y su diversidad. (Romero, 1975, p. 167)

A principios del siglo XX, ante la creciente preocupación de las elites locales por el cosmopolitismo creciente en una sociedad poblada en números sin parangón por inmigrantes², se llevaría adelante un intenso programa cuyo fin era “argentinizar” a los inmigrantes y a sus hijos, ya que los sectores gobernantes consideraban que era primordial alcanzar una acelerada nacionalización de la sociedad argentina. En este marco, se implementaron políticas dirigidas a la homogeneización de la población. Este proceso, que comenzó a principios del siglo XX pero que se extendió a lo largo

2 Según Bjerg (2009), en 1895 el 25% de la población era europea y los italianos, a la cabeza, sobrepasaban el medio millón.

del mismo, se llevó a cabo principalmente a través del Ejército –mediante la ley del servicio militar obligatorio dictada en 1901–, la educación –a través de la escuela primaria se inculcaba una “religión cívica”– y el voto obligatorio, instaurado en 1912, que implicaba el involucramiento de todos los hombres nativos o nacionalizados –aunque muy pocos extranjeros tramitaron la nacionalidad del país receptor– en la cosa pública. Por medio de estos mecanismos, se realizaba un fuerte adoctrinamiento orientado a la formación de sujetos que se reconocieran como argentinos.

Cabe señalar que esta situación no pasaba inadvertida por los gobiernos italianos. En 1922 tuvo lugar la “marcha sobre Roma”, tras la cual en Italia se instauró el primer régimen totalitario europeo. En concordancia con su accionar en la península y con su afán totalitario, el régimen fascista prestó mucha atención a sus comunidades radicadas en el exterior.

De acuerdo con Gentile (2002), el dinamismo propio del totalitarismo fascista implicaba una revolución permanente, así como una continua expansión del poder político y una constante intensificación del control y de la intervención sobre la sociedad. En este sentido, el régimen fascista construyó un imponente aparato de propaganda, el cual fue clave para la organización de la *fábrica del consenso* de masas. Ésta, así como el aparato en torno a ella construido, miraba a la concreción del proyecto de la construcción de un *italiano nuevo*, formado en los estrictos cánones fascistas, y a la implantación y difusión de los diversos y complejos mitos que se fundieron en el cuerpo de Mussolini.

El *hombre nuevo* que el fascismo buscaba construir era un modelo de ciudadano disciplinado, obediente, preparado para sacrificar su propia vida por el Estado fascista: “El fascismo buscó poner en acción este esquema a través de un triple proceso de organización, educación e integración del individuo y de las masas” (Gentile, 2002, p. 163, traducción propia). El *italiano nuevo* estaba representado en la figura ideal del ciudadano-soldado, criado dentro de los márgenes de la actividad de la pedagogía totalitaria, es decir, “educado según el mandamiento único e irrompible de la religión fascista «creer, obedecer, combatir»” (Gentile, 2002, p. 226, traducción propia).

Como fenómeno moderno de masas, el fascismo dirigió sus acciones a re-educarlas y formarlas según sus valores y principios:

Según el fascismo totalitario, la organización y el control de las masas eran la condición para transformar su carácter, su mentalidad, su comportamiento, produciendo de ese modo la adhesión activa al fascismo. Los fascistas consideraban a la naturaleza de las masas un material

dúctil, moldeable bajo la acción de una voluntad de potencia, para lograr una colectividad organizada y movilizadora por una única fe. (Gentile, 2002, p. 162, traducción propia)

De esta manera, se justificaba la presentación del PNF como “gran pedagogo”, a cuyo cargo estaba la fascistización de las nuevas generaciones. Sólo a través de los mitos, los ritos y los símbolos era posible involucrar a la colectividad y lograr una participación activa en el régimen. A su vez, dicha fascistización perseguía la meta de unificar y homogeneizar a la nación, bajo la égida del *fascio* italiano.

El eje de la ideología fascista era el enaltecimiento de la figura del duce: el *mito del Capo* lo presentó como el “concentrado de todas las más altas cualidades humanas, morales e intelectuales, fundidas en su calidad fundamental de ser el intérprete de la nación...” (Gentile, 2002, p. 125, traducción propia); él era la síntesis de las virtudes que debía asumir el *italiano nuevo*. También se lo presentaba como un eficiente conductor, capaz de imponer orden en el contexto posbélico.

Al *mito del Capo*, y como parte de éste, se suma el *culto del duce*, en base al cual el fascismo se configuró como *religión laica*. En estos términos, Mussolini constituía “la figura de una especie de semidiós o de un mortal dotado de poderes extraordinarios, casi divinos, pero físicamente cercano a las masas, continuamente en contacto con ellas...” (Gentile, 2002, p. 132, traducción propia).

De este modo, el duce asumía características divinas y se transformaba en un semidiós, que debía estar siempre presente. En palabras de Isnenghi (1990): “todo contribuye a su visibilidad, a la ostensión, a la multiplicación, a la omnipresencia permanente, a la hiperpresencia. El duce sabe, ve *todo*. Todo lo supervisa personalmente. Y está en todos lados” (p. 174, traducción propia). Este historiador observa que las modernas técnicas de reproducción (fotografía, radio, cine, “*cinegiornali*”) que llegaron a Italia en el período de entreguerras contribuyeron a la visibilidad y a la reproducción acelerada y masiva de la imagen del duce; gracias al uso de estos avances, éste se convirtió en “objeto de comunicación y de culto, referente educativo y político, omnipresente” (Isnenghi, 1990, p. 175, traducción propia). A través de la exaltación del cuerpo y la figura de Mussolini, el fascismo “ha explícita y espontáneamente atribuido un valor predominante al mito del duce en su ideología y en su práctica” (Gentile, 2002, p. 114, traducción propia).

Resulta insoslayable que el régimen fascista se instaló en un contexto de creciente avance de los medios de comunicación de masas; Mussolini era consciente de ello: “La prensa escrita, la radio y el cine se constituyen en verdaderos soportes y canales de transmisión de la amalgama ideológica donde se funda la expectativa de ampliar y consolidar el consenso al régimen” (Prislei, 2008, p. 13). Habilidadosamen-

te, el fascismo hizo jugar a su favor estos innovadores medios de comunicación, y en gran parte a ello debió la posibilidad de exaltar y difundir la imagen de su líder.

Pero esta ideología totalitaria y estos denodados esfuerzos por construir consenso no encontraron fronteras en Italia. Por el contrario, cruzaron el océano Atlántico, al igual que tantos viajeros en busca de fortuna. Estos medios de exaltación de la figura del duce también tuvieron alcance en Argentina, donde en algunas ocasiones se pudieron oír discursos de Mussolini transmitidos por radio, y donde se reprodujeron documentales cinematográficos del *Istituto Luce* en numerosas salas de cines.

Fascismo: ideología *for export*³

Antes de adentrarnos en las políticas fascistas dirigidas a las comunidades de italianos en Argentina, es válido resaltar que la lógica fascista entraba en conflicto con la emigración de los ciudadanos italianos. Esto se debía a que desde el fascismo se creía firmemente que el número de habitantes de un país era sinónimo de su potencia. Es por este motivo que, en 1927 el gobierno implementó disposiciones restrictivas para las emigraciones (por ejemplo, para obtener la autorización de salida se exigía la posesión de un contrato de trabajo previo). A pesar de ello, la década de 1920 fue la segunda en importancia en la historia de la inmigración italiana hacia la Argentina, según Devoto (2008). Empero, se detuvo temporalmente durante el *impasse migratorio* que, por diversas circunstancias ligadas a la coyuntura crítica mundial, se dio entre los años 1932 y 1946:

la emigración era de todos modos un mal necesario (la famosa “válvula de seguridad”) ante la exuberancia demográfica italiana. La cuestión era entonces, dada la inevitabilidad de la emigración, cómo encauzarla, cómo despojarla de sus dimensiones más negativas y convertirla en un instrumento útil para una política expansionista e imperial de Italia... (Devoto, 2008, pp. 342-343)

El fascismo dio pruebas de una creciente preocupación por las comunidades de italianos en el exterior, por la influencia sobre ellas y, en consecuencia, por su fascistización. Entonces, la cuestión pasó a ser: ¿cómo encauzar a dichas comunidades? La “italianidad”, confundida con el mismo fascismo, se constituye en el con-

3 Expresión propuesta por Finchelstein (2010), en el marco de su abordaje transatlántico del fascismo.

cepto central de las políticas y actividades llevadas adelante por el régimen en el extranjero.

En un principio, será útil para el desarrollo de esta tarea la creación de los *fasci italiani all'estero*, en 1923. Sin embargo, como apunta Cattarulla (2005), existe hoy un consenso historiográfico acerca de su fracaso. Los *fasci italiani all'estero* no fueron, sin embargo, la única institución fascista que existió en Argentina. Además de los intentos de fascistización de las ya existentes, que llevaron a importantes pujas y enfrentamientos, fueron creadas otras nuevas, como la Opera Nazionale Dopolavoro, la Opera Nazionale Balilla, la Gioventù Italiana del Littorio, la Associazione Lavoratori Fascisti all'Estero y el Partito Fascista. Estas instituciones se esparcieron por distintas ciudades de Argentina y tenían como finalidad contribuir a la propagación del fascismo en el país.

Como ya hemos mencionado, los mecanismos implementados en Italia para la construcción de la *fábrica del consenso* también fueron usados en Argentina, con el fin de influir en las poblaciones italianas allí instaladas y formar ciudadanos-soldados con un fuerte sentido de italianidad del otro lado del Atlántico. Así como en Italia, la radio y el cine se afianzaron en Argentina como vehículos activos de propaganda del régimen. Voces fascistas y emisiones que propagaban la ideología del régimen tenían un lugar preferencial en varias radios. Diversos radioinformativos, transmisiones musicales, crónicas deportivas e incluso programas dirigidos al entretenimiento familiar e infantil estuvieron penetrados por la doctrina fascista. Por ejemplo, la dirigencia de la Opera Nazionale Dopolavoro porteña, a partir de 1931, estableció contactos con diversas estaciones transmisoras, que se concretarían en la concesión de espacios para la propaganda fascista⁴.

La fascistización a través de la prensa escrita: *Il Mattino d'Italia*

La prensa escrita tuvo el rol privilegiado como medio de transmisión de ideas e instrumento de fascistización. En 1930 se creó un nuevo diario en Buenos Aires, dirigido a la comunidad italiana: *Il Mattino d'Italia*, cuyas publicaciones continuaron hasta 1944. Como indica Devoto (2008), el diario se orientó hacia una “fascistización explícita” (p. 353). Mario Appellius, director desde su fundación hasta marzo de 1933, recordó en su último editorial los motivos por los que fue creada la publicación. Según él, se trataba de llenar el vacío en el que se encontraban los italianos en Argentina, quienes habrían estado rodeados de publicaciones “masónicas y anti-

4 Cfr. Prislei (2008), capítulo 1.

fascistas” (Blengino, 2005, p. 211, traducción propia). Como asevera Blengino (2005), Appelius aludía a una traición periodística:

En Argentina, la situación era más grave a causa de la actitud ambigua del antiguo y glorioso órgano de la colectividad («La Patria degli Italiani»), el cual en vez de desempeñar la natural función periodística, que era la de ser guía espiritual de los italianos durante la transformación histórica de la Patria determinada por el Fascismo, navegaba en aguas turbulentas, cambiando la vela según el viento y al final dirigió la proa inclusive hacia el antifascismo. (p. 211, traducción propia)

Con la creación de *Il Mattino d'Italia* se pretendía constituir un órgano de influencia y propagación de “italianidad” que, como ya se ha indicado, los mismos fascistas confundían con el fascismo en los años del régimen. Se erigió así en la principal publicación sostenedora del totalitarismo mussoliniano en Argentina. Así también lo afirma Blengino (2005), el cual asegura que “«Il Mattino d'Italia» es el instrumento de una penetración periodística de un régimen totalitario y eso lo diferencia con respecto a los otros diarios de la colectividad que lo han precedido” (p. 209, traducción propia). A su vez, en ese mismo ensayo observa que

No faltan páginas enteras con la foto de Mussolini, retratado en todas las poses que difundía la iconografía del régimen; las fotografías del duce, alguna vez del rey o de jerarcas, colgaban como manifiestos en los kioscos de revistas de Buenos Aires. Los títulos son rimbombantes, imperiosos, y siempre en los tonos, los personajes y los temas privilegiaban los temas de política italiana e internacional, aún sin ignorar los grandes acontecimientos argentinos [...] Una propaganda en plena consonancia con aquella que el régimen imponía en la patria. (p. 210, traducción propia)

Cattarulla (2005) realizó un notable estudio acerca de una encuesta propuesta por *Il Mattino d'Italia*, en la cual se invitaba a quien quisiera a hacerle una pregunta al duce: “¿Qué le dirías a Mussolini si tuvieras la oportunidad de hablarle?” (p. 175, traducción propia). La convocatoria fue exitosa: tuvo 43.878 respuestas, de italianos e hijos de italianos en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, entre el 7 de junio de 1933 y el 7 de octubre de 1934.

En su texto, la autora observa que también entre los italianos inmigrantes se puede hablar de la presencia de una *utopia messianica* con la cual es posible confirmar la capacidad de organización y difusión de un “culto del capo” en el país sudamericano. A partir del análisis de estas publicaciones, Cattarulla (2005) coincide

con Blengino, al afirmar que “el lenguaje impregnado de retórica fascista [...] y la reproducción de los discursos de Mussolini en italiano y en español, hacen más explícito el rol del diario como órgano del régimen y de difusión de la ideología fascista en el extranjero” (p. 178, traducción propia).

Por otra parte, de este mismo artículo se extrae que, entre las personas que enviaron sus escritos dirigidos a Mussolini a *Il Mattino d'Italia* en respuesta a la convocatoria del diario, fueron muchas las que, a través de sus mensajes, manifestaban sus deseos de contar en Argentina con un hombre providencial como el duce. La autora advierte que, para los italianos que participaron de esta encuesta: “el fascismo se transforma en un sueño social, en la posibilidad de vivir en una sociedad distinta, una utopía que se podrá volver realidad si el fascismo se instalase en tierra argentina...” (Cattarulla, 2005, p. 189, traducción propia).

Dos años más tarde, *Il Mattino d'Italia* celebraba la empresa imperialista italiana que comenzaba en 1936. El 1º de mayo de ese año se titulaba: “Roma, hora 6 de la mañana, ADIS ABEBA ES ITALIANA” (Prislei, 2008, p. 57). Días después, en la primera plana de la publicación se reproducía el discurso pronunciado por Mussolini en ocasión de la toma de Etiopía y la fundación del imperio. Éste fue presentado encuadrado entre dos haces fascistas enfrentados. Evidentemente, se perseguía el objetivo de exaltar la victoria atribuida al duce y de involucrar a la población italiana en el triunfo. Con respecto a esto último, en el diario se incluyó por primera vez el 6 de mayo y luego durante todo el mes el siguiente decálogo:

- 1) reafirma tu italianidad en todos los campos: en la familia, en el lugar de trabajo, en el círculo de tus amigos; 2) aprende de memoria y repite todas las palabras del DUCE, que te han devuelto la juventud si eres viejo, que te han vuelto a ser italiano si te habías olvidado; 3) acentúa el boicot contra los infames asediadores de la Italia proletaria y fascista, hazle el mayor daño en el único punto sensible que poseen: el repleto y animal bolsillo; 4) no alimentes ni siquiera con 5 ó 6 centavos la prensa que no reconoce el éxito, el esfuerzo, el heroísmo de nuestros gloriosos soldados; 5) no te dejes atropellar por los adversarios: discute, razona, convence por todos los medios. Si no lo logras, recurre al italianísimo *cazzoto*; 6) escupe la cara de los renegados, si aún encuentras a algunos que osan traicionar a la Patria y repudiar al Duce, frente al cual tienen la estatura del gusano más asqueroso; 7) reniega de los amigos que no se comportan patrióticamente; 8) da tu contribución en oro, en dinero, en plata para la Patria que ha vencido con el auxilio de todos sus hijos, pero que todavía tiene necesidad de la compacta, asidua, cotidiana asistencia de todos sus hijos; 9) cree ciegamente en el destino glorioso de nuestro divino País; 10) considérate un soldado disciplinado de la Civilización Fascista que se impone en el mundo. (Prislei, 2008, p. 59)

El decálogo representa una especie de conjunto de mandamientos fascistas, con destinatarios explícitos: a los inmigrantes italianos y sus hijos se les reprocha el hecho de haber olvidado su nacionalidad y se los invita a seguir el camino del patriotismo y de adoración al duce, en el cual deben creer ciegamente.

Resulta interesante destacar el vocabulario empleado: en primer lugar, se otorga una clara connotación positiva a vocablos como “italianidad”, “Patria”, “heroísmo”, “DUCE” –que en una ocasión aparece escrito enteramente en mayúsculas–, “Civilización Fascista” –también resaltada con mayúsculas iniciales. En segundo lugar, se utiliza el “nosotros inclusivo” para apelar al lector, con el fin de implicarlo como parte de un colectivo: “nuestro divino País”. Finalmente, se pretende crear una brecha entre quienes son fascistas y quienes no lo son, que pasan a ser los enemigos. Para referirse a ellos, se emplean expresiones de marcada connotación negativa, como por ejemplo: “infames asediadores de la Italia proletaria y fascista”, “renegados”, que traicionan a la patria, que “tienen la estatura del gusano más asqueroso”, poseen un “repleto y animal bolsillo”; se los invita a “escupirles la cara”. Por otra parte, se incentiva a los lectores a no contribuir al sostenimiento de la prensa no fascista.

Cabe señalar que no es casual que estas palabras hayan visto la luz en el que parece ser el momento de mayor visibilidad del régimen, es decir, en la fundación de su imperio a partir de la ocupación de Etiopía. En el mes de mayo de 1936 la multiplicación del diario llegó a su punto culminante, ya que tuvo su mayor tirada, al alcanzar los 250 mil ejemplares (Prislei, 2008). Evidentemente, el clima que se vivía en Argentina era favorable a la recepción del mensaje del fascismo.

Además, no debe perderse de vista que en esos años, paralelamente, estaba cobrando fuerza el movimiento antifascista en Argentina, nucleado principalmente alrededor del Partido Comunista. Frente a esta directa y creciente amenaza, se redoblaron los esfuerzos de fascistización de las comunidades italianas. Es posible sostener que la batalla ideológica fascismo versus antifascismo había, junto con los contingentes de inmigrantes, cruzado el océano y penetrado entre las comunidades italianas, pero también entre los sectores intelectuales argentinos.

En la misma edición del 6 de mayo de 1936, desde *Il Mattino d'Italia* se invitaba a todos los italianos –miembros de ese “nosotros” imaginario común que invocaba– a manifestar su entusiasmo por la victoria lograda por el duce. Para ello, se los convocaba a reunirse para festejar frente a la embajada italiana. Como afirma Prislei (2008), esa noche los fascistas ganaron la calle de Buenos Aires y del resto del país. Desde *Il Mattino d'Italia* se exacerbó el alcance del movimiento: se in-

formó acerca de unas 50 mil personas que se hicieron presentes, llegando a la embajada a través de diversos medios de transporte. “El diario agregaba que se habían entonado Facetta nera, Giovinezza y el Himno nacional argentino, el embajador había dado un discurso y se había escuchado la voz de Mussolini” (p. 60). No casualmente esta historiadora habla de “la marcha sobre Buenos Aires” (p. 57).

Conclusiones

Al inicio, nos preguntamos ¿cuáles fueron los mecanismos de propaganda implementados?, ¿qué rol tuvo la prensa escrita en este proceso de fascistización?, ¿es posible valorar el impacto de la misma? Podemos concluir que el interés por influir sobre las masas de inmigrantes y la concreción de acciones con ese fin estuvo entre las prioridades tanto de los gobiernos argentinos como del fascismo italiano.

En el recorrido de este trabajo corroboramos que, durante las décadas de 1920 y 1930, el régimen fascista construyó una enorme *fábrica de consenso* en Italia, que no tardó en intentar reproducir en el territorio argentino, con el propósito de influir sobre los millones de italianos instalados en el país sudamericano y en sus descendientes. Además del cine y la radio, la prensa escrita de signo fascista asentada en Buenos Aires, con *Il Mattino d'Italia* como órgano principal, fue clave en la reproducción de los mecanismos de fascistización destinados a las comunidades italianas.

Si bien es claro que el alcance del fascismo en Argentina no es de ninguna manera parangonable a la realidad italiana, la masiva presencia de italianos y sus descendientes nos presenta un escenario particular. A diferencia de la situación en Italia, en Argentina, el fascismo –por supuesto–, no contaba con el control de los órganos de gobierno ni con los aparatos oficiales de propaganda. En el traslado de la *fábrica de consenso*, se encontraron también con grandes dificultades y resistencias, debido al alto grado de integración y asimilación de las comunidades italianas en la sociedad argentina, así como a la fuerza que cobraban las organizaciones ligadas al antifascismo.

Es cierto que contamos con pocos elementos para evaluar el impacto de la maquinaria de fascistización puesta en funcionamiento en Argentina. Sin embargo, las demostraciones masivas como aquella que se dio en torno a la conquista de Etiopía –la excepcional tirada alcanzada por *Il Mattino d'Italia*, así como el contundente apoyo hacia el régimen manifestado por la masiva cantidad de personas que salieron a las calles en lo que Prislei llama “la marcha sobre Buenos Aires” – son prue-

bas que constatan que el proceso de fascistización fue real y tuvo un alcance considerable entre los italianos inmigrados a la Argentina y sus descendientes.

Bibliografía

- Bjerg, M.** (2009). Historias de la inmigración en Argentina. Buenos Aires: Edhasa.
- Blengino, V.** (2005). La marcia su Buenos Aires («Il Mattino d'Italia»). Dans E. Scarzanella, *Fascisti in Sud America*. Firenze: Le Lettere.
- Cattarulla, C.** (2005). «Cosa direste a Mussolini se aveste occasione di parlargli?»: un'inchiesta de «Il Mattino d'Italia». Dans E. Scarzanella, *Fascisti in Sud America*. Firenze: Le Lettere.
- Devoto, F.** (2008). Historia de los italianos en la Argentina (2ª ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Finchelstein, F.** (2010). Fascismo trasatlántico. Ideología, violencia y sacralidad en Argentina y en Italia, 1919-1945. Buenos Aires: FCE.
- Gentile, E.** (2002). Fascismo. Storia e interpretazione. Roma-Bari: Laterza.
- (2006). La Grande Italia. Il mito della nazione nel XX secolo. Roma-Bari: Laterza.
- Isnenghi, M.** (1990). Il corpo del duce. Dans S. B. Grotanelli, *Gli occhi di Alessandro*. Potere sovrano e sacralità del corpo da Alessandro Magno a Ceausescu. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Prislei, L.** (2008). Los orígenes del fascismo argentino. Buenos Aires: Edhasa.
- Romero, J. L.** (1975). Las ideas políticas en Argentina. Buenos Aires: FCE.

Paradojas del ideario demoprogresista y estrategias políticas. La educación y la salud en Santa Fe, 1932-1935

VIVIANA BOLCATTO

vivianabolcatto@gmail

CECILIA RAMBAUDO

crambaudo@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Tras el golpe militar de 1930, la provincia de Santa Fe fue intervenida. Durante poco más de un año se sucedieron en el gobierno provincial diversos interventores federales. En noviembre de 1931 se desarrollaron comicios para cubrir todos los cargos electivos. Se enfrentaron el antipersonalismo, que presentó como candidato a gobernador a Manuel M. de Iriondo, y el demoprogresismo, que postuló a Luciano Molinas. La puesta en vigencia de la Constitución de 1921 se convirtió en la principal promesa del Partido Demócrata Progresista (PDP) durante la contienda electoral. Con la propuesta de su recuperación los demócratas progresistas lograron demarcar el lugar del partido y diferenciarlo de los conservadores antipersonalistas en un enfrentamiento posible de reducir a progresista versus conservadores. Asimismo, consiguieron aglutinar a un vasto sector de la sociedad que había participado del reformismo constitucional y también a parte del radicalismo que se había opuesto al veto del gobernador Enrique Mosca. El triunfo de Luciano Molinas y la puesta en vigencia de la Carta Magna permitió materializar parte del ideario de Lisandro de la Torre, fundador del partido, que tenía como punto neurálgico la descentralización del poder. En este trabajo nos interesa indagar sobre los cambios en el sistema educativo y el accionar en materia sanitaria. Consideramos que el último aspecto resulta paradigmático puesto que en las políticas de salud, a contrapelo del accionar en otros ámbitos, se percibe una clara tendencia centralizadora.

Palabras clave: educación/ salud/ descentralización/ centralización

Introducción

El golpe de Estado de 1930 puso fin al período de presidencias radicales e inició modificaciones en el escenario político con la abstención del partido hasta ese entonces gobernante y la consolidación de dos fuerzas de coalición: la Concordancia y la Alianza Civil. En noviembre de 1931 se desarrollaron comicios para cubrir cargos nacionales y provinciales, sólo en la provincia de Santa Fe y en Capital Federal se impuso la Alianza Civil¹, como propuesta opositora al bloque nacional liderado por Agustín P. Justo.

La provincia de Santa Fe había sido intervenida tras el golpe, y se habían sucedido en ella diversas administraciones federales. A fines de 1931, se enfrentaron en las elecciones el antipersonalismo, que presentó como candidato a gobernador a Manuel M. de Iriondo, y el demoprogresismo, que postuló a Luciano Molinas. La puesta en vigencia de la Constitución de 1921 se convirtió en la principal promesa del Partido Demócrata Progresista (PDP) durante la contienda electoral. Con la propuesta de su recuperación los demócratas progresistas lograron demarcar el lugar del partido y diferenciarlo de los conservadores antipersonalistas en un enfrentamiento posible de reducir a progresista versus conservadores. Asimismo, consiguieron aglutinar a un vasto sector de la sociedad que había participado del reformismo constitucional y también a parte del radicalismo que se había opuesto al veto del gobernador Enrique Mosca. El triunfo de Luciano Molinas y la puesta en vigencia de la Carta Magna permitió materializar parte del ideario de Lisandro de la Torre, fundador del partido, que tenía como punto neurálgico la descentralización del poder. Se inició un proceso de reestructuración del Estado a través de una serie de reformas que impactaron sobre diversas áreas de gobierno: el Poder Judicial y el Legislativo; el sistema educativo y la esfera municipal.

En esta ponencia optamos por explorar los cambios efectuados en el campo educativo donde se cristalizó la pretendida descentralización en oposición a la centralización implementada en el ámbito sanitario. Sin intenciones de caer en un provincialismo descontextualizado (Moreyra, 2009), creemos que en la singularidad del contexto provincial, el análisis de la experiencia demoprogresista en dos ámbitos de las políticas públicas favorecerá el conocimiento de los matices regionales que conformaron la realidad nacional durante los años treinta. En función de dicho propósito, definimos estructurar el trabajo de la siguiente manera: primeramente,

1 En Santa Fe el peso dentro de la Alianza Civil lo tuvo el Partido Demócrata Progresista puesto que la presencia del Partido Socialista en el distrito era minoritaria. Asimismo, en la Concordancia se destacó el antipersonalismo.

realizaremos un breve repaso de las propuestas de la Liga del Sur (LS) y el PDP y su influencia en el proceso de reforma de la Constitución santafesina en 1921. Luego, nos detendremos en el gobierno de Luciano Molinas, particularmente el foco estará puesto en las transformaciones en las esferas de la educación y la salud. A modo de cierre, esbozaremos una serie de reflexiones sobre las razones que influyeron para que en materia sanitaria, a contrapelo del accionar en otros terrenos, se perciba una clara tendencia centralizadora.

La reforma constitucional de 1921

A mediados de 1920, el proyecto de ley presentado por el gobernador Mosca en el que se estipulaba la necesidad de reformar la Constitución provincial de 1900/1907, con la única excepción del artículo cuarto que establecía a la ciudad de Santa Fe como lugar de residencia de las autoridades provinciales, se sancionó. En este contexto, los distintos partidos locales, entre ellos el PDP, coincidieron en la relevancia de concretar la modificación de la Carta Magna.

Desde sus inicios, la Liga del Sur (LS) y, luego, el PDP levantaron como sus principales banderas la reforma constitucional y la defensa de la descentralización del poder. Vale aclarar que la LS se fundó a fines de 1908 en la ciudad de Rosario. En un contexto signado por una fuerte conflictividad política y social², la nueva agrupación se presentó como una alternativa -no sólo al situacionismo³ sino también al radicalismo⁴-que buscaba defender los intereses del sur provincial, sobre todo en lo que refiere a la representación política puesto que, desde la óptica liguista, la misma no era acorde con el extraordinario crecimiento económico y social experimentado por la región en las últimas décadas del siglo XIX y primera del XX⁵.

2 Entre los principales hechos podemos mencionar el levantamiento cívico-militar radical de 1905; las huelgas obreras; el malestar originado por el establecimiento entre 1904 y 1908 de nuevos impuestos provinciales a la actividad productiva que causó el cierre de establecimientos y la reducción de puestos de trabajo. Para mayores detalles véase: Bonaudo, Marta (1996), "Entre la movilización y los partidos. Continuidades y rupturas en la crítica coyuntura santafesina de 1912", en: Melón Pirro, Julio César y Pastoriza, Elisa (eds), *Los caminos de la democracia*, Buenos Aires, Biblos; Falcón, Ricardo (2005), *La Barcelona Argentina*, Rosario, Ed. Laborde; Prieto, Agustina (2001), "Los trabajadores", en: Falcón, Ricardo y Stanley, Miriam, *Historia de Rosario*, Rosario, Homo Sapiens.

3 Nombre que designa a los diferentes partidos conservadores que gobernaban la provincia.

4 Vale aclarar que muchos de los integrantes del grupo fundador de la LS, entre ellos Lisandro de la Torre, Agustín Landó y Joaquín y Fermín Lejarza, habían formado parte de la Unión Cívica Radical, partido del cual se alejaron por discrepancias con la conducción impuesta por Yrigoyen.

5 Según el censo municipal de 1906 la ciudad de Rosario tenía 150686 habitantes frente a los 44277 con que contaba Santa Fe para el año 1907. Datos extraídos de Videla, Oscar (2006), *El Siglo Veinte: pro-*

Entre los principales puntos del programa de la LS figuraban: “1- Régimen comunal autónomo en toda la Provincia, con supresión de los departamentos como unidades políticas y administrativas; 2- Proporcionalidad de la representación; 3- Voto de los extranjeros; 4- Representación de las minorías; 5-Inamovilidad de los jueces; 6- Traslación de la capital al Rosario; 7- Nuevo censo provincial; 8- Reforma electoral; 9- Ampliación de los recursos municipales y participación de las comunas en la contribución directa y patentes; 10- Revisión de las leyes de impuestos; 11- Anexión de los departamentos San Martín y San Jerónimo a la circunscripción judicial del sur.”⁶ Como se puede percibir a simple vista, en la totalidad el aspecto que más se destaca apuntaba a la defensa de la autonomía comunal y, por ende, a la descentralización del poder⁷. Dicho en otros términos, “si un concepto podía expresar al conjunto de propuestas planteadas por los liguistas, ese era precisamente el de ‘descentralización’ política...” (Bonaudo y Mauro, 2014: 127). A principios de 1912, en el marco de una agitada campaña electoral, el partido difundió todos los días una síntesis de su propuesta en el diario rosarino *La Capital*. Allí, como punto fundamental aparecía la reforma de la Constitución⁸. Las primeras iniciativas en el recinto legislativo tuvieron como ejes las dos cuestiones que ya hemos señalado como centrales en el ideario de la agrupación⁹. Al analizar los fundamentos y la defensa de los proyectos se puede observar la influencia de las ideas desarrolladas por

blemas sociales, políticas de Estado y economías regionales, 1912-1976, Rosario, Prohistoria Ediciones – Diario La Capital.

6 El programa se detalla en la Carta Orgánica sancionada a mediados de 1911.

7 Ya en 1910, en el primer número de la Revista Argentina de Ciencias Políticas, se publicó un artículo de Enrique Thedy, uno de los principales dirigentes de la LS, titulado “Índole y propósitos de la Liga del Sur”. Allí Thedy expresa que uno de los principales objetivos de su partido es la reforma del régimen comunal y esboza una crítica al centralismo de las instituciones santafesinas. Considera que la centralización desmedida impacta negativamente en el sistema electoral puesto que los gobiernos provinciales se convierten en electores únicos y vulneran la posibilidad del ejercicio libre del voto popular. Para la agrupación de la que forma parte la solución a tal problema reside en un conjunto de reformas que apuntan básicamente a la descentralización del poder: régimen comunal autónomo, policía local, justicia de paz electiva, creación en cada comuna de consejos escolares electivos y autónomos, entre otras.

8 *La Capital*, 25/02/1912, p. 7. Pocos días después de que se publicó por primera vez la síntesis del programa, apareció en los Asuntos del día un artículo titulado “Contradicciones Constitucionales” en el que se manifiesta que la LS ha levantado un programa de reformas institucionales que debe iniciarse con la reforma entera de la Carta Magna en pos de recuperar los principios republicanos de los cuales se ha prescindido hasta el momento. *La Capital*, 02/03/1912.

9 En 1912 el senador liguista por el departamento San Jerónimo, Proto, presentó el proyecto sobre ley orgánica de comisiones de fomento. En el mismo período legislativo, Costanti introdujo el de reforma de la Constitución.

Lisandro de la Torre, principal líder del partido, en su tesis doctoral titulada “Régi-men municipal”¹⁰.

A fines de 1914, bajo el clima generado por la sanción de una novedosa ley electoral nacional en 1912, se constituyó el PDP, una apuesta que apuntaba a aunar diversas agrupaciones regionales. La LS se incorporó a la nueva agrupación partidaria cuyo principal impulsor era Lisandro de la Torre. El programa demoprogresista “...recogía claramente muchas de las reivindicaciones concretas de la Liga (la descentralización, el control entre poderes y la centralidad de la órbita municipal), proyectándolas a escala nacional...” (Bonaudo y Mauro, 2014: 132). Con el triunfo del radicalismo en las elecciones nacionales de 1916, el nuevo partido quedó limitado a un número reducido de espacios, entre ellos el sur santafesino, principal bastión liguista en la etapa precedente. Así, hasta la década del treinta se desempeñó como “...partido de oposición, con una interesante participación parlamentaria, un fuerte peso en la zona sur de la provincia y un alto protagonismo en el debate político ideológico que caracteriza a la política santafesina en los primeros años de la década del veinte” (Macor, 1998:108).

La reforma constitucional fue el principal caballo de batalla para el PDP entre 1916 y 1919 (Bonaudo y Mauro, 2014). Desde la óptica demoprogresista, resultaba esencial transformar el diseño institucional instaurado por las Constituciones de 1890 y 1900. En este contexto, la cuestión del traslado de la capital a Rosario, bandera que en un inicio había levantado la LS, se dejó de lado¹¹. “Si ellos llegaban a la gobernación o si lograban sancionar una nueva constitución, el traslado no sería necesario porque la descentralización que se impulsaba permitiría devolver el protagonismo que el sur requería, sin afectar los intereses del norte” (Bonaudo y Mauro, 2014: 134).

Como ya hemos señalado, a mediados de 1920, en una coyuntura signada por los conflictos facciosos del radicalismo, se sancionó el proyecto de ley presentado por el gobernador Mosca en el que se establecía la necesidad de reformar la Consti-

10 Ternavasio (1991) señala que en la década del ochenta del siglo XIX, con la federalización de Buenos Aires, avanzó el proceso centralizador iniciado tres décadas antes. En este marco, la cuestión municipal, específicamente lo que atañe a su organización, continuó discutiéndose. Pese a los acalorados debates, las facciones en pugna coincidieron en un punto central: el municipio era una entidad administrativa. Bajo este clima de ideas, Lisandro de la Torre redactó su tesis doctoral. El modelo de institución local, acorde al clima de época, se sustentaba en las siguientes premisas: carácter administrativo, autonomía administrativa y voto calificado.

11 Vale aclarar que ya en el proyecto de reforma de la Constitución provincial presentado por el senador Costanti en 1912 en los argumentos esgrimidos se abandonó el traslado de la capital a Rosario. Para el legislador si se concretaban el resto de los puntos del programa liguista tal cuestión se tornaba innecesaria.

tución provincial de 1900/1907, con la única excepción del artículo cuarto que erigía a la ciudad de Santa Fe como lugar de residencia de las autoridades provinciales. En este marco, el PDP “...defendió (...) con vigor la senda reformista, presentada como el mejor modo para acabar con la ‘política criolla’ (...). [El] ‘verdadero pueblo’ (...) iría emergiendo al calor de las nuevas instituciones” (Bonaudo y Mauro, 2014: 135).

Tal como lo señala Mauro (2007), desde sus inicios el desempeño de la Asamblea Constituyente fue problemático. Los conflictos electorales entre el PDP y el radicalismo a lo que se le sumó la creciente faccionalización al interior de este último impactó negativamente sobre el normal desempeño del cuerpo. Al respecto el diario *Santa Fe* manifestaba:

“Los radicales no permanecerían de común acuerdo, pues el acuerdo entre ellos era condición indispensable para que la reforma se llevara a efecto. Pero sus diferencias ostensibles sobre puntos esenciales, auguraban una ruptura definitiva a más o menos plazo. Es la que se ha producido últimamente (...). La parte de representación electoral, ha sido la causa de la división correligionaria. También han contribuido decisivamente los asuntos religiosos.”¹²

Más allá de las dificultades que atravesó la Asamblea Constituyente, “el resultado de la Convención fue un texto constitucional innovador y políticamente ‘avanzado’ dentro de los límites de la matriz liberal reformistas” (Mauro, 2007: 93). Tal como señalan Bonaudo y Mauro (2014), si bien la nueva Carta Magna no incorporó la totalidad de los puntos del programa demócrata, tenía un claro perfil laico y suponía la puesta en marcha de cambios profundos que darían lugar a una reestructuración del Estado. Entre sus cláusulas incluía: la libertad de culto y la eliminación del requisito de profesar la religión católica para ser candidato a gobernador y vice, una mayor autonomía del Poder Legislativo, intendencias electivas, la descentralización de la educación y la laicidad de la educación común, entre otras.

Poco tiempo después, el texto constitucional fue vetado por el gobernador Mosca con el argumento jurídico de que la Convención Constituyente no cumplió con el plazo convenido para desarrollar su labor puesto que, por diversos conflictos internos, prorrogó sus sesiones. Unos días antes del veto el diario *Santa Fe* publicaba:

“¿A qué fundamentos legales se acoge el gobernador para vetar la reforma a la que hasta su última sesión le ha prestado todo su apoyo? A ninguno. Es decir, pretende hacer valer el

¹² *Santa Fe*, 15/07/1921.

hecho discutido en pro y en contra de que la constituyente prorrogó sus sesiones, después de haber cumplido el tiempo determinado por la ley que le dio vida.”¹³

Más allá de la existencia de desprolijidades jurídicas, el enfrentamiento con la Iglesia Católica y el costo político que podía tener para el radicalismo la continuidad del conflicto con dicha institución son factores claves para explicar el decreto del Ejecutivo (Mauro, 2007). De esta manera, la puesta en vigencia de la nueva Carta Magna recién se concretará una década después durante la gestión del demoprogresista Luciano Molinas.

Santa Fe en la primera mitad de la década del treinta: el gobierno de Luciano Molinas

Los años treinta pueden leerse como un momento de quiebre con respecto a las políticas liberales de los años previos. Si bien existió desde inicios de siglos una *temprana cuestión social* (González Leandri, González Bernaldo y Suriano, 2010) que favoreció el accionar estatal especialmente en higiene, salud y educación, recién la década del treinta se constituyó en el escenario de la reconceptualización estatal. Más precisamente la crisis internacional de 1929 puede ser leída como un momento revelador y complejo que evidenció la dificultad de resolverla o enfrentarla desde los conocimientos de la clase política y la necesidad de convocar a nuevos expertos para calmar las incertidumbres y lograr la aceptación de nuevas instituciones y acciones políticas (Caravaca, 2012). Durante estos años se hizo cada vez más necesaria la presencia de grupos de técnicos o profesionales con un nivel de especificidad cada vez mayor que tomaron a su cargo acciones prácticas antes que fueran teorizadas.

En este contexto de cambios, la reformulación estatal durante la gestión gubernamental de Molinas, tal como lo han señalado Macor y Bacolla (2009), se fundamentó en un conjunto de principios liberales que destacaban como actor clave del proceso a la sociedad civil. Pese a ello la experiencia demoprogresista incluyó en algunas áreas instrumentos de intervención estatal que, dado el carácter descentralizado en su implementación, adquirieron características particulares respecto al territorio nacional.

La primera medida adoptada por Luciano Molinas fue la puesta en vigencia de la Constitución de 1921. Así, se inició una etapa de notables innovaciones que im-

13 *Santa Fe*, 21/08/1921.

plicaron una reestructuración del aparato estatal. En este marco, se desarrolló un proceso de descentralización que incluyó las reformas del régimen municipal y de educación. “Ambas ‘encuentran los fundamentos de su legitimidad en la promoción de la participación social como en la capacidad para responder a las demandas específicas que esa participación supone’” (Macor y Bacolla, 2009: 121).

La descentralización educativa: los consejos escolares electivos

A principios de 1930, el régimen educativo santafesino continuaba regulado por la ley de educación común de 1886. Dicha legislación, “...fijó los lineamientos respecto de la educación primaria y ratificó los propósitos de la gratuidad y obligatoriedad en consonancia con la ley 1420 (...). No obstante, estableció la religión católica como uno de los espacios curriculares obligatorios...” (Carrizo, 2011: 4). Los proyectos legislativos para laicizar el terreno educativo¹⁴ durante la gestión del primer gobernador radical Manuel Menchaca fracasaron debido al peso de la tradición católica y las luchas intestinas del radicalismo provincial.

Desde su fundación la LS manifestó la importancia de la descentralización en materia educativa. En *Índole y propósitos de la Liga del Sur* Enrique Thedy expresaba:

“En la petición de reformas presentada a la legislatura, la Liga constata el fracaso del régimen centralista. ‘Lo demostramos –dice– con el espectáculo de las elecciones, donde los factores eficaces son siempre los empleados policiales y administrativos; (...); con el apoderamiento de la influencia política y de los mayores beneficios administrativos por la ciudad donde reside el poder central, en detrimento de las regiones más pobladas y productoras de la provincia, cuyas necesidades de educación, de justicia y de progreso general, no se han llenado jamás satisfactoriamente; con el estado de la educación, que nos proporciona la vergüenza de que Santa Fe sea la provincia argentina donde el analfabetismo arroja la cifra más elevada...”¹⁵

Así, los liguistas incluyeron en su propuesta la creación de consejos escolares electivos y autónomos en cada comuna, dotados de recursos especiales y con capacidad exclusiva de nombrar y remover maestros. El modelo de régimen local a par-

14 El mapa educativo santafesino, en las primeras décadas del siglo XX, se caracterizó por la heterogeneidad. Las escuelas Láinez creadas a partir de 1905 dependían del gobierno nacional y, por lo tanto, se regían por la ley 1420 motivo por el cual no incluían la religión en la currícula.

15 Thedy, Enrique, *Índole y propósitos de la Liga del Sur*, *Revista Argentina de Ciencias Políticas*, Nº1, 1910.

tir del cual fundamentaron su proposición era el que seguían los estados norteamericanos, especialmente los de Nueva Inglaterra. Al integrarse al PDP la cuestión educativa continuó vigente.

La llegada a la gobernación de Luciano Molinas permitió concretar la anhelada descentralización del sistema educativo. Entre los argumentos esgrimidos para sostener la importancia de la Ley Orgánica de Educación impulsada por el Ejecutivo se mencionaba:

“Démosle [a la escuela] la autonomía necesaria para que se desenvuelva sin ataduras que dificulten sus movimientos y que le impidan el llegar a ser fuerza creadora y dinámica. Démosle también al pueblo, en un concepto elevado de democracia, la forma de sentir los problemas educacionales para que los comprenda y fiscalice y para que una la escuela al hogar, comprendiendo sus necesidades y obligaciones. Todo esto lo conseguiremos con la creación de los consejos escolares de distrito que vigilen la enseñanza y administren los intereses de la escuela, con autonomía. Esta reforma será una verdadera conquista en el orden educacional. Nadie más celoso de la prosperidad y perfeccionamiento de la escuela, que los padres de los educandos y los vecinos del lugar donde ella funciona.”¹⁶

La principal reforma en educación radicó en la creación de un sistema de consejos escolares electivos de carácter distrital¹⁷. Entre las acciones pedagógicas de estos se destacaba el nombramiento de maestros. Asimismo, contaban con facultades impositivas para disponer de recursos complementarios a los derivados del Fondo de Educación Común. Tal como lo plantea Macor, “la descentralización educativa completa el proceso municipal con el que viene a coincidir, a partir de la concepción gubernamental según la cual ‘el sostenimiento de la educación primaria debe ser una función municipal’” (1993: 44).

La centralización sanitaria: la Dirección General de Higiene

Los argumentos utilizados en el diseño de la política sanitaria santafesina marcan la persistencia del discurso higienista acuñado medio siglo antes. Los higienistas demandaban la intervención “ineludible y obligatoria de los gobiernos para pre-

¹⁶ *Santa Fe*, 20/11/1932.

¹⁷ De acuerdo a lo señalado por Macor (1993), “cada municipio constituye un distrito escolar que tiene un Consejo electivo y autónomo, formado por cinco o tres miembros titulares según sea la categoría de municipio” (1993: 44).

servar la salud de la población” (Suriano, 2004:11). Sin embargo el clima de época refleja varias transformaciones con respecto a los años previos. El cambio de paradigma de salud, el paso de una higiene defensiva a una preventiva, pero también el avance de la preocupación por el “capital humano” -la necesidad de proteger y garantizar la reproducción del trabajo- generaron nuevas formas de intervención estatal. La paulatina presencia estatal fue parte de las discusiones que internacionalmente se gestaron en torno a las políticas sociales. Paralelamente, el discurso eugenésico que defendía el mejoramiento de la raza como fin para lograr el progreso de la Nación, sumado a la disminución del flujo inmigratorio como consecuencia de los conflictos bélicos mundiales y la alta mortalidad infantil, alentaron a las autoridades a propiciar un sistema sanitario encargado de proteger el binomio madre-hijo (Biernat-Ramacciotti, 2013). En este período se afirmó la convicción de que la preservación de la salud constituía una ventaja personal; pero también que tener una población sana favorecía al progreso del país. La convocatoria oficial al saber médico ya no estuvo vinculada a los esporádicos brotes epidémicos sino al mejoramiento de la salud, la plenitud física y la perfección moral (Armus y Belmartino, 2001).

En el caso santafesino la mayor intervención y presencia del Estado en materia sanitaria coincidió con la administración de Luciano Molinas. Pronto los esfuerzos médicos se vieron favorecidos por el impulso de las nuevas autoridades gubernamentales de la provincia. A pocos meses de arribar a la gobernación, el bloque de diputados del PDP presentó un proyecto de ley para la creación de la Dirección General de Higiene (DGH)¹⁸. Las palabras del diputado Hildebrando Rubino resultan claves para comprender las dificultades ocasionadas por la superposición de jurisdicciones nacionales, provinciales y municipales y la burocracia de época:

“He visto el caso de un bubónico, producido en el puerto de Rosario, en que la municipalidad alegaba que debía hacerse cargo del enfermo en virtud de haber sido sacado del puerto y entrado a la ciudad. El Consejo de Higiene, alegaba derechos sobre el bubónico, fundado también en que la peste podía extenderse por los municipios cercanos, y la Sanidad Nacional alegaba también su derecho, diciendo que se había producido en el puerto de Rosario; mientras se dirimía ese conflicto de competencia, el bubónico, que no sabía nada de competencia ni de derecho constitucional, se murió. Ese fue el resultado de un conflicto de competencia, que haciendo perder tiempo, impidió a las autoridades sanitarias cumplir con sus funciones.”¹⁹

18 La redacción del proyecto de ley contó con el asesoramiento del Dr. Fidanza, en su homenaje la ley fue conocida posteriormente con su nombre.

19 DSCDSF, 1932, p. 1456.

Desde la óptica del diputado demoprogresista eran tres los problemas centrales de la estructura institucional vigente: la falta de capacidad de los Consejos de Higiene para cumplir con los objetivos de su existencia, la reducción de su accionar al mero otorgamiento de permisos y la consecuente transformación en organismos absolutamente burocráticos. Frente al desorden en materia sanitaria, resultaba fundamental, para Rubino, la creación de un organismo único y fuerte que pudiera hacer cumplir las disposiciones y, así, evitar epidemias de graves consecuencias sociales.

Con este argumento, el bloque oficial propuso crear un nuevo entramado institucional y fijar nuevas reglas de interacción reguladas por el Poder Ejecutivo. Al respecto, el gobernador Luciano Molinas, en su mensaje de apertura de las sesiones ordinarias de la Legislatura en el año 1933 y en referencia a la Ley de Sanidad expresó que a partir de ella los servicios de higiene y sanidad, podrían prestarse de una forma más efectiva y práctica. También aseguró que la ley pondría fin al curanderismo y garantizaría la ética profesional.

El proyecto, luego convertido en Ley N° 2287, además de intentar superar el conflicto entre las diversas jurisdicciones, se propuso ampliar la capacidad del Estado provincial y su intervención en salud. Para tales efectos, creó la DGH que sustituyó a los Consejos de Higiene, asumió sus funciones y otras nuevas que le fueron atribuidas.

La nueva estructura institucional significó la creación de una organización compleja, capaz de abarcar la totalidad del sistema sanitario con diferentes niveles de decisión y facultades de ejecución. A la vez, se constituyó en un entorno adecuado tanto para dar una nueva dirección a la tarea burocrática de administrar la salud como para la tarea política de procesar intereses, demandas sociales e ideologías en disputa.

Bajo el nuevo marco legal, se le reconoció al Estado provincial la capacidad de acción de policía sanitaria para el control bromatológico en toda la provincia, sin importar la dimensión del municipio. Bajo el mismo pretexto, se estableció la obligatoriedad de cooperación de las autoridades policiales, comunales y los Jueces de Paz, con el nuevo organismo en lo que sea necesario para el cumplimiento de la nueva ley. Estas funciones fueron más allá de las desarrolladas hasta ese momento, por los sustituidos Consejos de Higiene.

En una entrevista publicada por la prensa, el diputado Rubino enfatizaba que a la DGH:

“(…) se le dan facultades casi dictatoriales. No creemos habernos equivocado. Es necesario llegar a eso, en materia de higiene y salubridad pública. Desde luego que para que esa función pueda ser cumplida con eficacia, ha de corresponder al gobierno el tener acierto en la designación del hombre a quien se le confiará esa tarea.”²⁰

A cargo de la DGH se nombró a un Director General, equiparado a un Ministro sin cartera que debía viajar por todo el territorio provincial, y era responsable ya no de la cuestión administrativa sino de la cuestión sanitaria. Entre sus nuevas funciones, estaba autorizado a crear dispensarios departamentales, pensados como “*verdaderas estaciones de servicio*” destinados a combatir la sífilis, la lepra, constituirse en lugar de reclusión y, paralelamente, asegurar la salubridad del departamento y mantener informada a esa Dirección, a través de la inspección general.

El organismo se subdividió en dos secciones, una para cada circunscripción judicial, con las mismas divisiones y facultades. Cada sección estuvo integrada por departamentos de Inspección General, Higiene General y Profilaxis, Farmacia, Veterinaria e Instituto Químico- Bromatológico y Bacteriano. El Inspector General tenía a su cargo la inspección de odontología, sanatorios, escuelas, lugares de reclusión y cárceles, prostíbulos, hoteles, restaurantes y todos aquellos lugares donde era necesario ejercitar medidas de prevención.

La Inspección de Farmacia debía controlar que el ejercicio de esta profesión se limitara a quienes poseían título universitario y estuvieran matriculados en el registro del Consejo Médico, aunque también autorizaba algunas funciones a los idóneos matriculados como tales. Otras funciones de esta Inspección fueron autorizar los permisos de apertura de nuevas farmacias, diferenciar los medicamentos que requerían prescripción médica de los de venta libre, decidir los turnos diurnos y nocturnos para cubrir la atención a la comunidad, recoger muestras y realizar los controles necesarios para garantizar el respeto de las restricciones y condiciones de venta de remedios que implicaran riesgos para la salud, entre otros. Esto “da cuenta exacta y cabal de la importancia de esa organización, dependiente de una cabeza única que gobierna y ordena este plan de sanidad.”²¹

El nuevo organismo no culminó con las dificultades de fragmentación y heterogeneidad existentes en múltiples instituciones que se hacían cargo de la financiación y provisión de servicios (Belmartino, 2005) pero avanzó en un proceso de centralización administrativa que puede ser entendida “como el gerenciamiento monopólico, por parte del máximo órgano de poder público, de la decisión, las fun-

²⁰ *El Orden*, 16/09/1932.

²¹ DSCDSF, 1932, p: 1458.

ciones, la coacción, los recursos y la designación de agentes, que conduce a la unidad en la ejecución de las leyes y en la gestión de los servicios” (Biernat, 2013: 2).

Además de la creación de la DGH, la nueva ley propuso la instauración de una institución totalmente separada, autónoma y novedosa los Consejos Médicos. Hasta el momento, la crítica a los Consejos de Higiene expresaba su falta de capacidad para supervisar el ejercicio legal de las profesiones del “arte de curar” y controlar el desarrollo del curanderismo como práctica ilegal de la medicina. Se cuestionaba la inacción del gobierno sanitario de la provincia y de las instituciones que representaban a los profesionales del “arte de curar”, que generalmente estaban restringidas a recibir informes de las Comisiones de Fomento y a otorgar permisos a médicos y farmacéuticos para poner placas en sus domicilios como pequeñas tareas de control.

Estos organismos estuvieron compuestos por cinco miembros: tres médicos, un odontólogo y un farmacéutico, elegidos por votación directa de los profesionales de cada rama. Los Consejos tenían poder de policía en relación a la prevención de los delitos contra la salud pública (hasta ahora a cargo de la policía judicial), de instrucción de los sumarios y de determinar la detención de los inculcados, para ponerlos a disposición del Juez competente. Todo eso con el interés de dotarlos de las condiciones necesarias para el combate eficaz del curanderismo y todo aquello que signifique ejercicio ilegal de la profesión médica. Posteriormente, el artículo 11º del Decreto Reglamentario, amplió estas facultades y agregó la de “autorizar toda clase de anuncio de profesionales y de medicamentos llamados específicos en revistas periódicos, volantes, carteles, pantalla cinematográficas, radiotelefonía, y cualquier otro medio.”²²

Según argumentó Rubino, los Consejos Médicos dejaban el gobierno de las profesiones a salvo de la contaminación política y de la influencia oficial. En sus palabras:

“Las profesiones estarán, pues, controladas por su propia voluntad. Los médicos y demás profesionales serán quienes se den ese necesario Gobierno, cuya finalidad no es otra que la de mantener permanentemente el prestigio de las profesiones.”²³

Más allá de la concentración de funciones, incluso haciéndolos responsables de funciones judiciales, fue éste el ámbito en el que la democracia progresista levantó

22 DSCDSF, 1932, p.1460.

23 *El Orden*, 16/09/1932.

la bandera de la democratización –en consistencia con lo planteado en otras políticas del gobierno- al entregar a los gremios el gobierno de su propia profesión.

Algunas reflexiones finales

La educación formó parte tanto de la plataforma partidaria de la LS como de las agendas de las distintas gestiones gubernamentales que se sucedieron desde 1912, cuestión que se reflejó en un incremento del presupuesto destinado al área. En materia sanitaria recién se avanzó con cierta continuidad ininterrumpida en programas y concreción de políticas desde los años veinte. No obstante, esto no se tradujo, inicialmente, en un aumento significativo de la partida presupuestaria asignada a la cuestión. Los datos que suministra Tettamanti (2010) corroboran nuestra afirmación puesto que entre 1917 y 1918 hay una suba porcentual del 17,8 al 28,10 en concepto de educación común mientras que en salud hay una disminución de los montos previstos para el Consejo de Higiene de la Primera Circunscripción, que abarca la región centro y norte de la provincia, del 14,4 al 4,1.

Finalmente, como hemos planteado el concepto de descentralización política resulta clave para los demócratas progresistas desde sus orígenes. Tal como lo señalan Bonaudo y Mauro “... un concepto caro a la tradición cultural liberal y que implicaba tanto división de poderes y delimitación de áreas de injerencia como garantía frente al autoritarismo y las arbitrariedades de los poderes centrales...” (2014: 127). En el pasaje de partido de oposición a partido de gobierno, la educación se convertirá en una de las áreas en la que podrán materializar parte de su ideario. Frente a ello, consideramos que la centralización sanitaria se presentó como una opción obligada a los fines de controlar el avance de las enfermedades y de culminar con la fragmentación y la heterogeneidad que caracterizaban a la cuestión de salud pública desde mediados del siglo XIX. La preocupación avanzó al calor del cambio de una concepción de salud alarmista y defensiva a una preventiva que requería de la intervención estatal y de los profesionales.

El ideario demoprogresista construido sobre el principio de la descentralización tuvo que ceder frente a la necesidad de hallar respuestas a los problemas sanitarios generados por el acelerado proceso de modernización y urbanización. Como justificó Rubino al momento de presentar la ley, “Las pestes o endemias que no conocen de federalismo, ni saben derecho constitucional, no respetan (...) los límites de las comunas ni de los municipios”.²⁴

24 DSCDSF, 1932, p.1456

Bibliografía

- Armus, D. y Belmartino, S.** (2001), “Enfermedades, médicos y cultura higiénica”, en: Carttaruzza, Alejandro (dir.), *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930-1943)*, Nueva Historia Argentina, Tomo 7, Buenos Aires, Sudamericana.
- Biernat, C. y Ramacciotti, K.** (2013), *Crecer y multiplicarse. La política sanitaria materno-infantil. Argentina 1900-1960*, Buenos Aires, Biblos.
- Bonaudo, M.** (1996), “Entre la movilización y los partidos. Continuidades y rupturas en la crítica coyuntura santafesina de 1912”, en: Melón Pirro, Julio César y Pastoriza, Elisa (eds.), *Los caminos de la democracia*, Buenos Aires, Biblos
- Bonaudo, M. y Mauro, D.** (2014), “Las paradojas del Reformismo Liberal. De la experiencia de la Liga a la construcción del partido”, en: *Estudios Sociales*, N° 46, Santa Fe, UNL.
- Caravaca, J.** (2012) “La Argentina keynesiana. Estado, política y expertos económicos en la década de 1930”, en: Plotkin, Marino y Zimmerman, Eduardo (comps.), *Las prácticas del Estado. Políticas, sociedad y elites en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Edhasa.
- Carrizo, B.** (2011), “Tormenta de verano. Proyectos de educación laica en los inicios de la democracia electoral. Santa Fe, 1912-1916”, en: Carrizo, Bernardo y Giménez, Juan Cruz (coords.), *Auroras en Provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*, Santa Fe, Colección Frontera, Ediciones María Muratone.
- Falcón, R.** (2005), *La Barcelona Argentina*, Rosario, Ed. Laborde.
- González Leandri, R., González Bernaldo, P. y Suriano, J.** (2010), *La temprana cuestión social. La ciudad de Buenos Aires durante la segunda mitad del siglo XIX*, España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CISC).
- Macor, D.** (1993), *La reforma política en la encrucijada. La experiencia demoprogreista en el Estado provincial santafesino*, Estudios CEDEHIS, UNL, Santa Fe.
- Macor, D.** (1998), “Competitividad interpartidaria y sociabilidad política. Santa Fe, 1930-1943”, en: *Estudios Sociales* N° 14, Santa Fe, UNL.
- Macor, D. y Bacolla, N.** (2009) “Centralismo y modernización técnica en la reformulación del Estado argentino. El caso provincial santafesino, 1930-1950”, en: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 20, N° 2, Universidad de Tel Aviv, Tel Aviv, Israel, julio-diciembre.

- Mauro, D.** (2007), “Liberalismo, democracia y catolicismo en Argentina. La reforma constitucional de 1921 y las identidades políticas. Santa Fe 1920-1923”, en: *Boletín Americanista*, Año LVII, nº 57, Barcelona.
- Moreyra, B.** (2009). *Cuestión social y políticas sociales en la Argentina. La modernidad periférica. Córdoba, 1900- 1930*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Prieto, A.** (2001), “Los trabajadores”, en: Falcón, Ricardo y Stanley, Miriam, *Historia de Rosario*, Rosario, Homo Sapiens.
- Suriano, J.** (2004), “Los historiadores y el proceso de construcción del Estado social”, en: Bertranou, Julián (comp.) *En el país del no me acuerdo*. Prometeo. Buenos Aires.
- Ternavasio, M.** (1991), *Municipio y política, un vínculo histórico conflictivo* en: historia-politica.com
- Tettamanti, M.** (2010), “La administración de los recursos públicos de la provincia de Santa Fe durante la gobernación de Rodolfo Lehmann (1916-1920)”, Ponencia presentada en el XXX Encuentro de Geohistoria Regional, Resistencia.
- Videla, O.** (2006), *El Siglo Veinte: problemas sociales, políticas de Estado y economías regionales, 1912-1976*, Rosario, Prohistoria Ediciones – Diario La Capital.

Un recorrido por la cuestión educativa en los años de la democracia radical. Santa Fe, 1912-1930

BERNARDO CARRIZO

bcarrizo@fhuc.unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La política laicista llevada a cabo por el Estado nacional durante los años del orden conservador es un tema de profundo tratamiento en la historiografía que, a su vez, ha alcanzado en la conciencia histórica de nuestra sociedad el carácter de hito respecto de la educación argentina. Sin lugar a dudas, en ese fin de siglo la preocupación por el sentido de la educación pública concitó un fuerte interés vinculado con la formación de la nacionalidad. La problemática se instala en un proceso más complejo: el lugar de la secularización y laicidad en la construcción de la Argentina moderna. En el caso de la provincia de Santa Fe, la problemática se expone, entre otros planos, en la disputa por la orientación del sistema educativo que nucleaba a protagonistas que abrevaban en diversas culturas políticas, y que daba cuenta del conflictivo vínculo entre Estado e iglesia católica respecto de la cuestión educativa y su entramado con la construcción de la nación. En este marco, la definición de una ley de educación resultaba significativa pues coloca en relieve los recorridos que aquél vínculo experimentó en la provincia, entendida esta como uno de los territorios de la política.

Palabras clave: radicalismo / educación / política / laicismo

Introducción

La política laicista llevada a cabo por el Estado nacional durante los años del orden conservador –en la que se destacan el Congreso Pedagógico de 1882, que sesiona entre 1883 y 1884, la ley 1420 de Educación Común de 1884 y la denominada ley Láinez de 1905– es un tema de profundo tratamiento en la historiografía que, a su vez, ha alcanzado en la conciencia histórica de nuestra sociedad el carácter de hito respecto de la educación y de las políticas públicas definidas en torno a ella. Sin lugar a dudas, en ese fin de siglo la preocupación por el sentido de la educación pública concitó un fuerte interés vinculado con la formación de la nacionalidad, tema convocante de ideas que circulaban entre las elites y en diversos ámbitos institucionales.

La problemática se instala, al final de cuentas, en un proceso más complejo: el lugar de la secularización y laicidad en la construcción de la Argentina moderna. Los años ochenta del siglo XIX hasta la crisis de los años 30 han sido definidos como la etapa liberal de la historia de nuestro país, en los que diversas leyes laicas se destacan sobremanera, hasta que aquella crisis abre las compuertas de una nueva etapa de la historia argentina, la de la restauración conservadora y la nación católica¹. De todas maneras, en un juego de escalas que resulta enriquecedor, el análisis de la dimensión nacional del fenómeno y su contraste con los casos provinciales puede dar lugar a matices lo suficientemente interesantes como para colocar en tensión las imágenes consagradas, por el saber histórico y la conciencia histórica.

En el caso de la provincia de Santa Fe, la problemática se expone –entre otros planos posibles de indagar que se irán presentando en el desarrollo del trabajo– en la disputa por la orientación del sistema educativo que nucleaba a protagonistas que abrevaban en diversas culturas políticas, y que daba cuenta del conflictivo vínculo entre Estado e iglesia católica respecto de la cuestión educativa y su entramado con la construcción de la nación. En este marco, la definición de una ley de educación –y su impacto sobre las instituciones educativas, los planes de estudio y demás aspectos– resultaba significativa pues coloca en relieve los recorridos que aquél vínculo experimentó en la provincia, entendida esta como uno de los territorios de la política.

Este recorrido por la cuestión educativa durante los años de la democracia radical ambiciona definir al Estado, lo político y la política como ejes relacionados con el hecho educativo, dando cuenta de una serie de interrogantes que emerge desde la

1 En clave de historia regional en diálogo con la perspectiva nacional, remito a los trabajos de Diego Mauro (2009a; 2009b; 2014).

perspectiva histórica. Al optar por la dimensión política para explorar lo educativo, no incluye sólo a las cuestiones vinculadas con el Estado, la organización jurídica e institucional de la sociedad y la resolución de las disputas electorales, sino que abarca discursos, rituales, símbolos, circulación y debate de ideas, en donde las elites aspiraron a la construcción de un país que se definió en los parámetros de la modernidad.

Pero además de plasmarse en un instrumento prescriptivo como una ley de educación y demás normativa, la definición de los componentes de una política educativa para la provincia se exponía también en las leyes de presupuesto –en particular lo correspondiente al ministerio encargado de la Instrucción Pública– en lo que se refiere, por ejemplo, a la construcción y alquiler de edificios escolares, subsidios a colegios y bibliotecas –públicos y privados–, becas y asignación de las partidas correspondientes para el pago de las remuneraciones a docentes, entre otros aspectos.

La educación común en la Santa Fe del orden conservador

En noviembre de 1886 durante la gobernación del canónigo Manuel María Zavalla se sanciona una ley escolar –que tendrá vigencia hasta 1949, con una fugaz ley de educación laica vigente sólo en 1935– que fijó los lineamientos respecto de la educación primaria y ratificó los propósitos de gratuidad y obligatoriedad en consonancia con la ley nacional 1420². La ley establece, además, la creación del Consejo del Consejo General de Educación³, a cargo –en nombre del gobernador– del gobierno y administración de las escuelas y de la dirección administrativa de la enseñanza primaria, y se responsabilizaba también en expedir títulos, dirigir la publicación *Boletín de Educación*, contratar maestros y solicitar su nombramiento al gobernador y supervisar las subcomisiones que se ubican en las cabeceras departamentales. El presupuesto del Consejo de Educación se componía con fondos prove-

2 La constitución provincial de 1883 prescribía que la educación primaria era obligatoria y gratuita, y que la ley iba a reglar el modo de efectivizarla. Mientras que la constitución de 1900 –con su reforma de 1907– explicitaba en su artículo 5º que la religión es la católica apostólica romana a la que prestará su más decidida protección; mientras que la educación común es obligatoria, gratuita e integral (artículo 134º), no haciendo referencia a la condición laica.

3 También denominado Consejo de Instrucción Primaria, y del que dependen los inspectores. Según la ley, se crearían en las cabeceras departamentales una Subcomisión (o Consejo Departamental) integrada por el jefe político (o juez de paz o comisario, según cada caso), como presidente, y “dos padres de familia de reconocida competencia”. En términos de organización, la provincia se divide en dos secciones: la 1º con sede en la ciudad capital y la 2º en Rosario, cada una con un inspector.

nientes de los aportes del Estado provincial, de las municipalidades y comisiones de fomento junto con la contribución del Estado nacional.

También la ley de 1886 declara, para “la formación del carácter de los niños, la primordial necesidad de la enseñanza de moral y doctrina católica”, tarea que quedaba a cargo del párroco que, una hora por semana, explicaba religión en el local de la escuela. Así, religión y moral católica se convirtió en uno de los espacios curriculares obligatorios de la educación primaria⁴. Es posible observar que en paralelo a una aspiración de supremacía del Estado en el área educativa, se escondía –como expresa Martín Castro– ciertas coincidencias en torno a los contenidos de la enseñanza y los dispositivos normativos a ser transmitidos en la escuela pública y que se inscribían en la moralidad cristiana (Castro, 2010). En esta clave, la ley nacional 1420 en su artículo 8º explicitaba que la enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas, por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clases.

Así como a nivel nacional se había realizado en 1882 el Congreso Pedagógico, en mayo de 1894 durante la gobernación de Luciano Leiva se organizó un Congreso Pedagógico Provincial –que tuvo al canónigo Gregorio Romero como principal propulsor⁵– con el propósito de sentar las bases del sistema educativo santafesino; no obstante la iniciativa no logró concretarse. Pero en esta dinámica entre cuestión educativa y su lugar en la agenda política, y las perspectivas laicas y clericales respecto de aquélla, quedó de manifiesto el lugar relevante de la iglesia católica frente a estos temas. Por esos años, en la prensa, en sesiones de convenciones reformadoras, en el escenario parlamentario se debate, por ejemplo, acerca de los métodos educativos imperantes en el pensamiento pedagógico normalista que orienta la formación del magisterio –en momentos en que la complejización de la sociedad va

4 “...en general, las élites gobernantes de la provincia exhibieron más bien un amplio consenso a la hora de rechazar las aristas laicizadoras de la ley 1420. De hecho, ya durante los debates del Congreso Pedagógico, el vicegobernador Cándido Pujato –en reemplazo del gobernador Zavalla– se ocupó de despejar dudas destacando una vez más el aporte jesuita al progreso y explicando que el Estado provincial seguiría ofreciendo «todo su apoyo» a la Iglesia y al Colegio de la Inmaculada y, de igual manera, durante la convención constituyente de 1883 la religión católica fue reconocida como la base del orden social sin resistencias (Mauro, 2014:550-551).

5 Ex alumno del Colegio de la Inmaculada Concepción de los jesuitas, párroco de la iglesia del Carmen, docente en la Universidad de Santa Fe y administrador apostólico de la diócesis de Santa Fe durante 1898. “En 1894, el presbítero Gregorio Romero presidía el Consejo General de Educación de la provincia. Había sido designado para el cargo a pesar de provenir de las filas de la oposición cívica y de haber sido el fundador del periódico *Unión Cívica* de la ciudad de Santa Fe. Nombrado durante la gobernación de Cafferata, fue repuesto en el cargo por el gobierno de Intervención nacional, tras la revolución radical de 1893. ...Romero fue uno de los funcionarios del sistema educativo santafesino pertenecientes a la línea “dura” hacia el extranjero. Suya fue la idea de reunir en Santa Fe un Congreso Pedagógico Nacional, con el objetivo de nacionalizar la enseñanza” (Micheletti, 2015).

de la mano del fenómeno inmigratorio– y se enfatiza la importancia de asignaturas como historia y geografía argentinas, castellano e instrucción cívica, consideradas fundamentales para la construcción de la identidad nacional⁶. Precisamente en pos de este propósito, la religión católica también aparecía para las elites –y para Romero, miembro de la elite y responsable del Consejo General de Educación– como puntal de la nacionalidad.

Desde la perspectiva de los sectores liberales, la ley de 1886 fue uno de los instrumentos que mereció colocarse en tela de discusión puesto que allí radicaba una batalla por los propósitos de la educación pues, como luego retomaremos, la iglesia católica gozaba de visible presencia en ámbito educativo, no generándose profundas tensiones. En palabras del inspector Consejo Nacional de Educación, Juan Sánchez:

“La moral religiosa sustituye en las escuelas públicas a la enseñanza estéril de la religión dogmática o Catecismo del P. Astete; y es de felicitarse que el Consejo compuesto por de personas esencialmente católicas sea el que, comprendiendo la importancia de una enseñanza racional, proclame y sostenga estas ideas, decretando así la muerte del sistema de enseñanza de memoria mecánica, que nunca puede dejar de ser rutinaria y servil”⁷.

Para los sectores que pueden reconocerse en una cultura política liberal –algunos de cuyos integrantes participaban de logias masónicas– una “fuerza inercial” provenía del poder reaccionario y conservador, es decir, la “tendencia religioso-clerical” estrechamente vinculada a la iglesia católica y al colegio Inmaculada Concepción de los jesuitas, frente a la “tendencia republicana-liberal”, dicotomía que, como veremos, no ocluía diversos entramados personales e institucionales. Estos sectores autodenominados librepensadores veían con expectativas la experiencia política del radicalismo que se inaugura luego del resultado electoral de 1912.

6 “Los maestros en ejercicio son extranjeros en su mayor parte, que además de no haber hecho de la profesión el estudio previo indispensable, adolecen del gran defecto de no poseer el idioma nacional y de desconocer casi por completo nuestras tradiciones, nuestro carácter, índole, instituciones y propósitos”. *El Monitor de la educación común*, p. 10. Para encarar la problemática, se organizan las conferencias pedagógicas –también organizadas en otras provincias– a cargo del Consejo de Educación, con suspensión de actividades en las escuelas y pago de viáticos a docentes equivalentes a la mitad de su sueldo mensual.

7 *El Monitor de la educación común*, N°101, 1886, p. 13. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/105947>

La cuestión educativa durante los gobiernos radicales

Es conocido que entre 1912 y 1930 la provincia de Santa Fe fue gobernada por la Unión Cívica Radical⁸. No obstante esta imagen de continuidad, diferentes facciones se alternaron en el poder ejecutivo durante casi dos décadas⁹, dotando, junto a otras organizaciones partidarias –diversas facciones conservadoras y la Liga del Sur (LS) luego devenida en Partido Demócrata Progresista (PDP)–, de una particular dinámica a la legislatura. Al mismo tiempo, tuvo lugar un conjunto de prácticas que reflejaron la creciente conflictividad entre oficialismo y oposición, esta última integrada por sectores del propio radicalismo, devenido así en oficialismo y oposición al mismo tiempo.

Un tema central para los gobiernos de estos años se centró en una política educativa de tendencia inclusiva y expansiva que aspiraba, no sin dificultades, a un horizonte laico. Ya durante la gestión de Manuel Menchaca (1912-1916) –primera experiencia gubernamental de la UCR de Santa Fe (UCRSF)–, algunos indicadores dan la pauta del esfuerzo por ejecutar una política educativa de fuerte impacto. Se produjo un notorio incremento de establecimientos escolares fiscales –escuelas públicas provinciales– junto a la novedosa presencia de escuelas Láinez –primarias rurales nacionales–, mientras el número de establecimientos particulares se mantuvo casi en idéntico número entre 1901 y 1913¹⁰.

Mariana Tettamanti ha analizado en detalle los presupuestos provinciales de los gobiernos radicales, no todos ellos convertidos en ley por la complejidad del escenario legislativo y el vínculo con la oposición, integrada también por facciones radicales. El total de los recursos destinados a instrucción pública “...registró un aumento del 72,5% entre los años 1911 y 1914; de 1.626.715 pesos presupuestados para 1911, se pasa a 2.805.966 pesos en 1914. También es importante señalar que aumenta el porcentaje que representa la educación en el total de los recursos económicos presupuestados. Mientras que en 1911, estas partidas representaban el 12,7 %

8 En otros trabajos he analizado la dinámica partidaria y electoral durante estos años (Carrizo, 2013; Piazzesi y Carrizo, 2014).

9 Las gestiones radicales fueron encabezadas por Manuel Menchaca (1912-1916), perteneciente a la facción nacionalista; Rodolfo Lehmann (1916-1919), disidente; Juan Cepeda (1919-1920 que sucede a Lehmann luego de su renuncia), nacionalista; Enrique Mosca (1920-1924), nacionalista; Ricardo Aldao (1924-1928), antipersonalista; Pedro Gómez Cello (1928-1930), yrigoyenista.

10 En términos comparativos, en 1901 había 261 escuelas fiscales, 264 particulares y 2 anexas; mientras que en 1913 había 365, 262 y 6 respectivamente, a las que se suman 148 escuelas Láinez. En cuanto a docentes, había en 1901, 573 en escuelas fiscales, 395 en particulares y 37 en anexas; mientras que en 1916 encontramos 1830, 921 y 111 respectivamente, a los que se suman 264 que se desempeñan en escuelas Láinez (Ossanna at. all, 2001:472).

del total del presupuesto, ese porcentaje asciende en 1914 al 16%” (Tettamanti, 2009:6). En términos comparativos –un presupuesto durante la gestión del conservador Ignacio Crespo (1911) y el otro durante la gestión de Menchaca (1914)–, se produce un incremento del 83% para la educación común, cifra que resulta más que elocuente.

Este incremento tuvo efectos en el aumento del número de docentes y alumnos que integraron el sistema. Con respecto a los primeros, su cantidad y calidad profesional fue un tema a debate, especialmente por la procedencia de los maestros: egresados de escuelas normales –institucionalización de la política laicista del Estado y la consecuente tensión con la mencionada impronta católica en la educación primaria– pero además la expansión del sistema implicó la incorporación de otros con títulos supletorios o estudios de magisterio incompletos.

Desde la perspectiva de los liberales –y de logias masónicas (Bertero, Pini, Vicentín, 2014)– que vieron con expectativas la experiencia política del radicalismo, la “fuerza inercial” provino del poder reaccionario y conservador vinculado a los jesuitas, vinculados con la formación de las elites y cercanos a la orientación que tenía el horizonte educativo durante esos años. La impronta fundacional que el radicalismo imprimió a su gestión tuvo vigencia al momento que Menchaca pronunció el discurso con motivo de la inauguración de las sesiones ordinarias de la Legislatura. El lugar de la educación pública implicó un propósito de cristalizaciones en diferentes planos:

“Ratifico ante V.H. una vez más mi programa de candidato, inspirado en altísimos ideales de progreso en todas las manifestaciones de la vida democrática. [...] En lo que respecta a la instrucción pública, abordaré el problema de la edificación escolar hasta hoy no atendido en la forma que se merece... ...se crearán en la Provincia las escuelas de maestros rurales... En concordancia con las exigencias impostergables de la pedagogía moderna, se examinarán detenidamente los actuales planes de estudios de las escuelas...en el orden moral, físico e intelectual”¹¹.

Si tomamos como referencia los enunciados de Menchaca, la empresa que propuso resulta ambiciosa. En vista del progreso, la cuestión educativa contuvo una serie de temas que implicaron una fuerte apuesta: construcción de edificios escola-

11 Mensaje del Gobernador de la Provincia Dr. Manuel J. Menchaca a las honorables cámaras legislativas al inaugurar sus sesiones ordinarias. Santa Fe, Establecimiento Tipográfico Languascos, 1912, pp. 4, 16 y 17.

res, formación de maestros rurales, diseño de planes de estudio, creación de bibliotecas populares y la formación del ciudadano no exenta de principios morales.

Pese a los propósitos fundacionales, el vínculo entre los lineamientos de la gestión y la distribución de los incentivos materiales no resultó tarea sencilla. Por ejemplo, el descontento en el magisterio debido a ascensos decretados por el Ejecutivo –a propuesta del Consejo General de Educación–, ya que el nombramiento para ocupar direcciones de escuela era por recomendación¹². A su vez, el impulso a la cuestión educativa tuvo su límite en los bajos salarios y los habituales traslados que afectaron a los docentes¹³. En contrapunto con estas problemáticas, se ponen en funcionamiento las iniciativas del gobierno que son compartidas por otros actores de la red interpartidaria –los legisladores de la LS–, por ejemplo, la creación de Consejos Escolares de Distrito electivos y de escuelas normales rurales¹⁴.

En esta prospectiva, docentes y alumnos fueron cuerpos y mentes educados por diversas instituciones en el proceso de escolarización de masas que empezó bajo la tutela del orden conservador, es decir, no sólo las instituciones públicas sino también con una presencia significativa de otras denominadas particulares, algunas confesionales pertenecientes a congregaciones religiosas y otras vinculadas con emprendimientos colonizadores¹⁵.

La conformación del sistema educativo tenía entonces diversos componentes, entre ellos las escuelas privadas. Si bien su número no disminuye,

“merece mencionarse, también, la desaparición del presupuesto para el año 1914 de las subvenciones que recibían instituciones de enseñanza pertenecientes a la Iglesia católica. Parte de estos recursos pasan a ser utilizados en la extensión de los subsidios otorgados a bibliotecas populares, ya que se produce un aumento del número a las que se beneficia y también crece el monto que recibe cada una de estas instituciones” (Tettamanti, 2009:7).

12 Cf. *Santa Fe*, 22/03/1912, p. 1.

13 Cf. *Santa Fe*, 14/05/1912, p. 5; 14/06/1912, p. 1; 11/03/1913, p. 1.

14 El senador Juan Proto (LS, San Jerónimo) presenta el proyecto de creación de Consejos Escolares de Distrito electivos. Proto argumenta: “...se descentralizan la administración de las escuelas, así que dándoles a la vez el carácter popular que ha de prestigiarlas y radicar su mejoramiento y difusión”. *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores de la provincia de Santa Fe* (en adelante *DSCSSFE*), 29/06/1912, p. 130. El senador Enrique Thedy (LS, Caseros) presenta un proyecto de ley para crear seis normales rurales en la provincia. Cf. *Santa Fe*, 23/04/1913, p. 1.

15 En vista de materializar la expansión material de la máquina cultural que conformó el sistema educativo, la ley de educación de 1886 eximía por un lapso de 5 años de la contribución directa –por ejemplo– a los colonizadores que donasen terrenos para la construcción de edificios públicos –como el caso de las escuelas–, lo cual denota la ausencia de infraestructura pública hasta el punto que muchas instituciones educativas funcionaron en inmuebles particulares alquilados.

Tal como expone el mensaje del gobernador Menchaca en el último año de su gestión, se produce un incremento de escuelas fiscales, docentes, alumnos, inversión en mobiliario, creación de bibliotecas pedagógicas en Santa Fe y Rosario, y un cuerpo de inspectores que realizan un intenso seguimiento de las actividades¹⁶.

No obstante, el panorama se presenta con mayores aristas. Si bien se crean escuelas estatales a partir de proyectos presentados por diversos legisladores, muchas veces carecen de edificio, con escaso personal docente ante el incremento de establecimientos escolares –el maestro es muchas veces asistido por ayudantes con escasa remuneración– y con salarios abonados con meses de atraso, docentes sin título habilitante –con certificados de estudios normales incompletos o diplomas de enseñanza secundaria–, la arbitrariedad para definir el ascenso de los docentes, la disparidad entre escuelas rurales y urbanas, las tensiones entre el ministro, la presidencia del Consejo de educación y el propio gobernador¹⁷, lo cual expone las pujas en el gobierno de la educación. Si bien no me explayaré sobre estas problemáticas, las mismas exponen las piezas que se conforman y articulan para dar lugar al sistema educativo, o quizás, los diversos subsistemas que convivían en él¹⁸.

La conformación aluvial de nuestra sociedad y la imperiosa necesidad –en una secuencia muy compleja– de la construcción del orden, el progreso y la nación es una problemática que traspasa del siglo XIX al XX, del orden conservador a la democracia ampliada. Como señala Oscar Terán, en “una sociedad visualizada como excesivamente heteróclita” resultó imperiosa la articulación entre la realidad y la prospectiva de sociedad deseable a través de diversos mecanismos de disciplina que tuvieron en el positivismo su caja de herramientas. En este sentido, las escuelas con sus docentes y estudiantes fueron un verdadero campo de producción de cuerpos disciplinados necesarios para ejecutar esa “...tarea necesariamente despótica de ‘producir nación’” (Terán, 1987:25).

Las escuelas normales y las primarias dependían del Ministerio de Agricultura e Instrucción Pública, el cual dictaba los reglamentos y programas. Además de los aspectos curriculares, uno de los propósitos de la enseñanza normalista fue desarrollar una eficaz enseñanza patriótica en su acción diaria, exaltada por medio de manifestaciones y cánticos que suponían la homogeneización que conduciría a la

16 Mensaje del Gobernador de Santa Fe Dr. Manuel J. Menchaca. Año 1915.

17 Santa Fe, 21/07/1916, p. 2; 28/07/1916, p. 2; 24/08/1916, p. 3.

18 Mientras, la Universidad Provincial siguió desarrollando sus actividades durante estos años y parte de los recursos del Estado se destinaba a su funcionamiento.

democratización social. La tarea encomendada a la escuela, entonces, era de fuerte carácter social: debían crearse sujetos preparados para la vida¹⁹.

A su vez, las pujas distributivas por espacios de poder y espacios burocráticos van de la mano con las novedades electorales. Durante la gestión del radicalismo, detrás de la impronta regeneracionista que anima al reformismo conservador, se explicitó el supuesto que desde la sociedad civil se llevaría a cabo un proceso de moralización administrativa a través de la clausura del fraude electoral. Por este camino, al calor de las elecciones, la administración pública se convirtió en una fuente de prebendas vinculadas al círculo de los que mandan. Como superación de esta situación, una de las consecuencias de la reforma política de 1912 se expresaría en la existencia de agencias estatales con menos favoritismo, con mayor eficacia y eficiencia. Pero con el acceso del radicalismo al poder, “...tal argumentación resultó falaz. Las críticas a la administración continuaban y se mantuvo la imagen de una burocracia estatal subordinaba al partido gobernante y puesta a su servicio, excesiva e inoperante” (Persello, 2000:86).

Los establecimientos educativos constituyeron un ejemplo de las agencias estatales que resultaron atravesadas por los resultados electorales que enfrentaban a facciones del mismo partido radical. Tanto a nivel nacional como en el caso santafesino, durante las gestiones radicales el criterio partidista siguió imperando para la ocupación de puestos públicos, con el aditivo que el radicalismo poseía un doble rostro, es decir, una facción oficialista en el gobierno y una oposición conformada por facciones radicales, junto a otros partidos. A través de una carta de lectores, una egresada escuela normal expuso esta situación:

“Después de dos años de labor...tras la adquisición de un título habilitante para ganar el pan honestamente, aparece la cruel decepción de haber llegado a conseguir el título, pero no el pan. (...) Antes que estos jóvenes normalistas están el amigo A o la amiguita B, recomendados por méritos muy grandes sin duda, cuando así se pospone al derecho legítimo. (...) ¿Se ha creado para tan poca cosa aquella escuela normal?”²⁰.

19 Por ejemplo, el 25 de mayo era celebrado de una manera especial en Coronda por parte de la escuela normal de la localidad. Con la supervisión del inspector Eudocio Giménez se organizó una procesión cívica “cantando la marcha de San Lorenzo y el himno a la bandera, y dando vivas a los héroes, a la revolución de mayo y a nuestras fechas históricas, se recorrieron las calles Centenario y España para volver a la escuela normal (...) esta vez los niños han sido los encargados de dar una lección a los mayores, que permanecen en la indiferencia y la apatía”. *Santa Fe*, 30/05/1913, p. 9.

20 *Santa Fe*, 10/03/1915, p. 2.

Como ya se indicó, desde la sanción de la ley provincial de Educación Común en 1886, la dirección administrativa del área estuvo a cargo del Consejo de Educación pero no quedaba claramente normado los alcances de la subordinación de esta repartición al Ministerio. Por ejemplo, la elección de los miembros del Consejo era atributo del gobernador y no del ministro del área. El Consejo poseía amplias facultades: elaborar presupuesto para gastos anuales, administrar fondos y bienes escolares, contratar y cesantear maestros. Los recursos del Consejo provenían mayoritariamente de las finanzas estatales pero también recibía partidas procedentes del gobierno nacional y aportes de municipalidades y comisiones de fomento, organismos que tenían injerencia en la construcción de los edificios escolares. La misma ley prescribía la creación de un fondo escolar permanente para el funcionamiento, pero en la práctica no se concretó y sus fondos terminaron dependiendo, sobre todo, de las finanzas estatales.

La aspiración laicista del gobierno, en un escenario en el que la tradición católica se presentaba con fortaleza desde los años del orden conservador –materializada en becas, subsidios y bonos de edificación en apoyo a las congregaciones religiosas que instalaron colegios junto al reconocimiento oficial al catolicismo en la educación–, se exponía en la forma de distribución de los recursos presupuestarios destinados al área educativa. Como consecuencia se generaba un cruce de mensajes entre el poder clerical –a través de pastorales– y el diseño que el gobierno realizó de las leyes de presupuesto donde se suprimían las subvenciones a órdenes religiosas al mismo tiempo que se decidía la edificación de escuelas estatales²¹.

En este sentido, el proyecto de ley de educación primaria laica de 1914 –con un antecedente en 1913– se presenta como una oportunidad para realizar un breve recorrido por las culturas políticas que pone en tensión²². La posición liberal coloca de relieve el carácter laico que la educación nacional alcanzó de la mano de un Estado de fuerte penetración en la sociedad, sin embargo, la provincia de Santa Fe –junto a Córdoba– expone las diferencias respecto del escenario nacional o el de la ciudad de Buenos Aires. El peso de las instituciones educativas católicas en la provincia y en su capital –en la que la mayoría de sus cuadros políticos egresaban del bachillerato que se cursaba en el Colegio de la Inmaculada Concepción– guardó

21 "Es destacable el fuerte incremento de edificios escolares que experimenta la provincia en este período. De 345 escuelas existentes en 1911, se pasa a 429 en 1916. Cabe aclarar que parte de estos nuevos edificios escolares se construyen a través del empréstito francés, otros con fondos propios de la provincia y otra parte con fondos aportados por el gobierno nacional en el marco de la 'Ley Láinez'" (Tettaman- ti, 2009:12).

22 En otros trabajos he analizado en profundidad el proyecto y las condiciones del escenario parlamentario que condujeron al rechazo de la iniciativa (Carrizo, 2011 y 2017).

relación con la conformación de una tradición patricia. Pero no resulta de menor densidad el dato que la expansión del sistema educativo, entre 1882 y 1901, tuvo en las escuelas particulares –que se originan en las iniciativas de maestros, órdenes religiosas o instituciones étnicas– a uno de sus motores principales²³. No obstante, desde 1912 su presencia porcentual comenzó a declinar lo cual expone un cambio de estrategia antes que debilitamiento de la fortaleza de la acción educadora y social de los colegios católicos, donde se impartían clases pero también diversas actividades culturales y de recreación pues contaban con cine²⁴, teatro, biblioteca, laboratorios y campo de deporte.

La ley de educación común de 1886 regirá la vida educativa de la provincia hasta 1949 –con una fugaz vigencia de la ley 2429 de educación común, normal y especial de 1934– cuando el primer peronismo impulse una nueva. No obstante, durante la gestión de Menchaca se hizo evidente el lugar significativo de la cuestión educativa, por la relevancia otorgada en el presupuesto provincial, en la expansión institucional del sistema educativo –incremento del número de escuelas, becas para estudiantes y bibliotecas– y en la formación de docentes.

La apuesta de la gestión radical en diálogo con una prospectiva liberal de la cuestión educativa resultó posible en un terreno en el que, en coincidencia, la iglesia católica no desplegó sus mayores energías. El terreno educativo resultó más complejo y casi inabarcable para los sacerdotes, por lo cual pareció más oportuno un trabajo sobre el espacio conocido: la parroquia, ámbito en donde el catecismo guardaba un mayor sentido²⁵, al cual se sumaban actividades vinculadas con la recreación y los deportes.

23 "El Obispado proyectaba la ecuación educativa según varias modalidades: colegios católicos, catecismo parroquial, misiones y enseñanza religiosa o "catecismo escolar" [...] El 'catecismo escolar' era visto más bien como una apoyatura secundaria ya que no podía incorporar las dimensiones asistencial y lúdica que se consideraban esenciales y que ponían en marcha los templos parroquiales. Mientras la enseñanza religiosa terminaba en el aula, el catecismo parroquial podía ser la puerta de entrada a otras actividades que se llevaban a cabo en el templo" (Mauro, 2008:108-109).

24 El vínculo entre cine y prácticas de enseñanza fue abordado también por el Consejo de Educación. José Amavet, presidente del mismo durante la gestión del gobernador Mosca, propuso la implantación de la cinematografía, aplicada a la divulgación de los conocimientos geográficos y económicos, como método y medio de enseñanza en las escuelas. Se pensaba como método eficaz en la cooperación con la enseñanza teórica que se imparte en las escuelas primarias. Es decir, se propone como forma abandonar la mera rutina libresca y memorística que las caracteriza, para complementarla con la expresión gráfica que hace más perdurable el recuerdo del alumno y facilita la comprensión. Amavet comunicó que el proyecto abarcará un circuito de cuatro provincias –Córdoba, Entre Ríos, Corrientes, Santa Fe– a fin de solventar con mayor holgura la financiación del mismo. *Santa Fe*, 23/09/1920, p. 1.

25 "De hecho, se aconsejaba no gastar demasiados esfuerzos en ella sobre todo si implicaba una menor dedicación al catecismo parroquial. Por supuesto, hacia fuera, se alentaba una encendida oratoria en contra de la laicidad de la escuela pública a la que se atribuía todos los males posibles" (Mauro, 2008:110).

Resulta destacable la complejidad que instalan en la economía santafesina la primera guerra mundial y su posguerra que condujeron a una situación deficitaria en la provincia. Esta novedad se despliega durante la gestión del gobernador Rodolfo Lehmann (1916-1919, año que renuncia y lo reemplaza el presidente del senado Juan Cepeda hasta 1920) pero no implica un retroceso en las partidas destinadas a la educación común; todo lo contrario, se evidencia una tendencia ascendente en los presupuestos diseñados por esta nueva gestión radical. En términos cuantitativos,

“...en el presupuesto de 1914 un 16%, mientras que las mismas trepan, en el año 1917, al 19.5% y, en 1918, al 20.8%. [...] Esta fuerte apuesta a la educación tendrá buenos frutos. Los datos aportados por el censo escolar realizado en 1918, permite evaluar positivamente la evolución del sistema educativo de la provincia. ...entre los años 1914 y 1918 el porcentaje de niños que recibieron instrucción escolar creció de 52.2% al 63.2%; y el porcentaje de analfabetos disminuyó: en 1914 representaban el 49.3% de la población en edad escolar y en 1918 el 38.5% (Tettamanti, 2010:10-11).

Como se menciona, el censo escolar indica que la población escolar total (de 6 a 14 años) es 160.662. El porcentaje de analfabetos es de 37,89%, cifra menor a la que se esperaba, según el diario *Santa Fe*. El censo detalla por cada departamento provincial el número de niños de 6 a 14 años –cotejando con el censo nacional de 1914– distinguiéndose el número de argentinos, de extranjeros, de alfabetos, semi-alfabetos, analfabetos y niños con defectos físicos²⁶.

Diversas temáticas inherentes al funcionamiento del sistema educativo adquieren notoriedad durante la gestión del gobernador Lehmann. Por ejemplo, el ascenso del personal docente a partir de ternas propuestas por los inspectores ante el Consejo General de Educación y evitar así la práctica de las recomendaciones presentadas al poder político²⁷, el acceso de los alumnos de familias de escasos recursos a libros y útiles escolares, el importante atraso el pago a los docentes de sus re-

26 *Santa Fe*, 12/03/1919, p. 3; 18/03/1919, p. 2.

27 “Se repite este año la perniciosa costumbre de hacer que la política intervenga en la reorganización del personal docente en las escuelas, con motivo del nuevo curso escolar. Las antecelas de la presidencia del Consejo y del Ministerio de instrucción pública, se ven concurridas en estos días por los diputados oficialistas, propiciando nombramientos o gestionando cambios”. *Santa Fe*, 16/02/1919, p. 2. En 1919 el Consejo de Educación resolvió fijar como bases para determinar las condiciones de ascenso de los maestros: 1) el concepto de profesional; 2) los años de servicio; 3) el título. *Santa Fe*, 16/10/1919, p. 2.

muneraciones²⁸, y la formación de una institución que represente las demandas del magisterio.

Respecto de este último punto, es destacar la realización a principios de 1918 del Primer Congreso Provincial de Maestros en el que se abordaron diversas temáticas: ley de educación, principios de reforma, escuelas normales, provinciales y primarias; plan de estudios y programas; gobierno y disciplina escolar; mendicidad y vagancia infantil, medios de combatirlos; acción, técnica, administrativa y social de los inspectores, directores y maestros; el hogar y la escuela; enseñanza patriótica; escalafón escolar; mutualismo gremial y dignificación del magisterio; trabajos de aplicación²⁹. El abanico de temas expone los componentes de la empresa educativa que se había materializado en la provincia. Desde instrumentos prescriptivos, instituciones, currículum, gobierno de la educación, construcción de la nación y temáticas centradas en la condición laboral y su traducción en lo que puede denominarse como preocupaciones gremiales³⁰.

Vale recordar que en 1918 surgió en Santa Fe una Federación Provincial del Magisterio que tuvo activa participación en las huelgas docentes declaradas a comienzos de los años veinte. Un ejemplo de sus primeras acciones radica en la presentación a la prensa de una denuncia que involucra al Consejo de Educación. En la misma se expresa que el organismo ha resuelto constituir un “tribunal de censura” compuesto por un sacerdote, una maestra de tendencia ultra religiosa y un inspector general de escuelas, para seleccionar los libros que formarán la biblioteca estudiantil de la ciudad de Santa Fe. Las obras que esta comisión elija serán las únicas que podrán ser consultadas por los alumnos³¹. Como se ya indicó, se evidencian las pujas por el sentido de la educación y cómo resulta evidente la injerencia de la tradición católica en las instituciones estatales, en los años en donde, a primera vista, la Argentina liberal presentaba sus mejores fortalezas.

Otra de las acciones gremiales llevada a cabo por parte del magisterio santafesino se evidencia en la ausencia significativa de docentes a un desfile escolar en homenaje al ministro nacional de instrucción pública –Dr. Salinas– que visitó la provincia a principios de abril de 1920. La Federación de maestros había invitado a los docentes a no concurrir como forma de expresar el descontento ante el retrasado en el pago de los haberes por varios meses. Como respuesta, el Consejo de Edu-

28 *Santa Fe*, 26/07/1917, p. 3; 04/10/1917, p. 3; 17/01/1918, p. 3.

29 *Santa Fe*, 13/02/1918, p. 3.

30 Ya a fines de 1918 la Federación Provincial del Magisterio envió una delegación de maestros ante el ministro de instrucción pública de la nación explicando su angustiosa situación debido a los diez meses de haberes impagos en la provincia. *Santa Fe*, 21/12/1918, p. 2; 11/01/1919, p. 3.

31 *Santa Fe*, 26/01/1919, p. 2; 28/01/1919, p. 2.

cación resuelve hacer recordar al magisterio que es un deber cívico ineludible, cimentar el carácter de la juventud con el ejemplo en el cumplimiento del deber. En lo sucesivo deben abstenerse de producir actos que menoscaben la disciplina escolar, bajo pena de que el organismo tome las medidas que crea pertinentes para el mantenimiento de su autoridad³².

También resulta muy significativa la presencia del Estado nacional en la empresa educativa a través de las escuelas Láinez. Hacia 1924, las escuelas primarias rurales nacionales son 205, distribuidas en diversos departamentos de la provincia: La Capital 2, Rosario 9, Las Colonias 10, Castellanos 19, San Jerónimo 8, General López 12, Constitución 11, Caseros 9, Iriondo 1, San Lorenzo 11, San Martín 4, San Javier 7, Garay 4, General Obligado 29, San Cristóbal 31, Belgrano 2, Vera 17, 9 de Julio 2 y San Justo 17³³. Es posible observar la predominancia de las instituciones escolares en los departamentos del norte y aquellos con importante presencia inmigratoria, en el sur.

Tanto por lo que exponen el presupuesto y la materialidad de las instituciones escolares resulta evidente que existe continuidad, como política de Estado, en el sostenimiento de la educación. No obstante, el incremento de los establecimientos escolares explicita como contrapartida una serie de problemáticas que acompañan a las distintas gestiones radicales: la correspondencia entre el número de docentes y estudiantes que integran el sistema, el cumplimiento por parte del Estado de la remuneración a docentes³⁴, el pago de alquileres para que en esos inmuebles funcionen las escuelas³⁵, la posibilidad –en un período de crisis económica– de los hijos de los sectores más vulnerables al ingreso a las aulas de la escuela pública.

Respecto de esta última situación, en el primer año de su gestión, el gobernador Enrique Mosca (1920-1924) había expedido un decreto en el que se otorgaba prioridad para el ingreso a escuelas fiscales de los “hijos de familias menesterosas para hacer efectivo así el artículo 134 de la Constitución que establece la educación obligatoria, gratuita e integral” como así también incorporar el 38% de niños –casi

32 *Santa Fe*, 13/02/1918, p. 3.

33 *Santa Fe*, 15/04/1920, p. 1; 21/04/1920, p. 1.

34 *Santa Fe*, 22/06/1920, p. 1. En agosto de 1920 se realizó en la ciudad de Santa Fe el mitin que organizado por la Asociación Gremial de Maestros a fin de protestar por los 14 meses que el Estado adeudaba al magisterio y peticionar para se sancionen leyes que ofrezcan estabilidad y un escalafón para la carrera del magisterio. Numerosas instituciones se adhirieron, por ejemplo, la Federación Estudiantil y la Federación Universitaria. La manifestación se concentró en la plaza San Martín y de allí se dirigió a la plaza 25 de Mayo, repitiendo el esquema de movilización practicado por los partidos políticos desde los años del orden conservador. *Santa Fe*, 22/08/1920, p. 1. El sueldo mínimo de un maestro era de \$70 y un máximo de \$180. *Santa Fe*, 05/03/1921, p. 1.

35 *Santa Fe*, 23/06/1920, p. 1.

70.000— que no concurren a la escuelas³⁶, según el censo escolar de 1919. De esta manera se concretaría uno de los propósitos más contundentes de la educación como el de “formar el espíritu de nacionalidad, condición básica en un país de intensa inmigración”³⁷. Evidentemente, las escuelas incorporaban sin mayores dificultades a hijos de los sectores sociales con recursos suficientes y que podían optar por instituciones públicas o particulares.

Otra de las acciones políticas más relevantes del gobernador Mosca se vincula con un decreto destinado a otorgar estabilidad y un sistema de ascenso al magisterio. El decreto prescribe

“el estado profesional del maestro en la provincia de Santa Fe, asumiendo el gobierno la responsabilidad de garantizar al personal docente de las escuelas primarias, normales y especiales la estabilidad en su cargo, mientras dure su buena conducta y aptitudes físicas y profesionales; el personal docente de las escuelas públicas de la provincia será clasificado por categorías; se crean dos tribunales de calificación [uno en Santa Fe y otro en Rosario] y uno disciplinario docente; los ascensos se concederán cuando haya vacantes, de acuerdo a la clasificación y concepto personal de cada maestro, teniéndose en cuenta los años de servicio; ningún maestro podrá ser destituido sin previo sumario administrativo; exceptuándose de lo anterior aquellos casos de faltas graves evidentes; en los cuales el ministro de instrucción pública o el director general de escuelas podrán suspender provisoriamente al maestro, hasta la resolución definitiva de las autoridades. Si ésta no aprueba la medida disciplinaria, la misma quedará sin efecto; el sumario será practicado respetando el derecho de defensa; en casos en que no se pueda practicar sumario por no haber denuncia concreta sobre la moralidad del maestro, se recurrirá a un plebiscito entre los padres de los alumnos³⁸.

De esta manera se normativizaba sobre la carrera docente y los mecanismos de evaluación en vista de la permanencia de los agentes en el sistema a través de una correspondencia con su desempeño evaluado por el Estado. Frente a las novedades emanadas desde el gobierno, la prensa expone que “si se transforma en ley, el magisterio logrará emanciparse de parcialidades y corruptelas. La política habrá dejado de ser un factor de influencia en poder de los hombres del gobierno y del consejo. Y la carrera educacionista tendrá un vasto campo de acción para los profesionales de capacidad y mérito”³⁹.

36 *Santa Fe*, 21/11/1925, p. 1.

37 *Santa Fe*, 09/06/1920, p. 1; 15/06/1920, p. 1.

38 *Santa Fe*, 21/10/1920, p. 1; 22/10/1920, p. 1.

39 *Santa Fe*, 30/12/1920, p. 1.

Por su parte, la Federación Provincial de Maestros, a fines de 1920 convoca en Rosario a una convención de delegados en la que se abordan diversos temas vinculados con las instituciones educativas: fecha en que deben concluirse las actividades en las escuelas, uniformes escolares, exámenes de alumnos de las escuelas particulares y remuneración a los maestros que se encarguen de recibir dichas pruebas, cajas escolares, rifas y beneficios en las escuelas, concurrencia de las escuelas a festejos públicos, deberes escolares y libros de tópicos⁴⁰. Como puede observarse, gestión gubernamental, prensa e institución gremial sin ambigüedades exponen en el espacio público la importancia de la cuestión educativa.

No es posible desconocer las novedades que impone el mundo de entreguerras en el campo educativo. Los efectos en la economía-mundo, en la perspectiva de las naciones luego de la contienda, las alternativas que propone una temprana sustitución de importaciones como resultado de la alteración del mercado mundial y la conflictividad social como resultado de los trastornos en la economía nacional y provincial son situaciones reconocibles por su importancia. El ministro de educación provincial, Dr. Araya, propone una serie de reformas para aplicar en las escuelas normales rurales con el propósito de formar maestros para la enseñanza científica de las tareas rurales. Para ello era necesario habilitar bibliotecas en las escuelas, procurar la formación de maestros prácticos en las manualidades, en enseñar los principios del taylorismo, lo cual hacía necesario reformar los programas vigentes dedicando mayor tiempo a los trabajos manuales⁴¹.

Por otra parte, el magisterio prosiguió con su accionar político ante la falta de respuesta a la demora del pago de salarios atrasados desde la gestión Lehmann, junto una definición del presupuesto escolar y las leyes de estabilidad y escalafón, hasta ahora solo reguladas por decreto del gobernador. El conflicto se instala en la legislatura, en el vínculo entre el ministro de la cartera y el presidente del Consejo de Educación, y la política financiera que define nuevos gravámenes –por ejemplo, impuesto al tabaco y a los alcoholes– para hacer frente a los reclamos del magisterio. Mientras, se produce la huelga de maestros y el gobierno reacciona clausurando las escuelas fiscales por ocho días, declara en comisión al personal y proceder a su reorganización⁴². La huelga recibe apoyo de la Federación Universitaria del Litoral, alumnos del Colegio Nacional y alumnas de la Escuela Normal⁴³. La conflictividad escala hasta el punto que el gobierno decreta la cesantía de docentes que se suma-

40 *Santa Fe*, 28/12/1920, p. 2; 06/01/1921, p. 2.

41 *Santa Fe*, 07/04/1921, p. 2.

42 *Santa Fe*, 15/05/1921, p. 1.

43 *Santa Fe*, 18/05/1921, p. 1.

ron a la huelga –que duró varias semanas–, nombrando en su reemplazo a otros que poseen título supletorio o estudios incompletos. El Consejo de Educación solicita que el docente que desee su reincorporación presente nota para su consideración⁴⁴.

Ya durante el gobierno de Ricardo Aldao (1924-1928) los recursos destinados a la instrucción pública mantienen la relevancia que se observó en gestiones anteriores, más allá de las diversas facciones que se sucedieron en el poder ejecutivo:

“Al analizar la ley de presupuesto para el año 1928 en paralelo a la de 1923, los recursos de esta área aumentan un 53,3%. [...] Así, se comprueba que los aportes que la provincia realiza al sostenimiento del Consejo de Educación – organismo encargado de la educación primaria– presentan un alza del 77,2% de sus recursos. A su vez, las escuelas normales que existen en el territorio provincial se ven favorecidas con el 44,6% más de recursos...” (Tettamanti, 2015:11).

En este trabajo se expone una serie de problemáticas que constituyen a la cuestión educativa, sin el propósito de abordarlas con pareja minuciosidad. No obstante, es posible observar una serie de temáticas que dan cuenta de los esfuerzos por construir un sistema educativo en el contexto de la construcción de la nación, de la democracia ampliada y de un mundo atravesado por la complejidad ideológica y económica de la entreguerras. El análisis de las diversas fuentes –prensa, discursos de los gobernadores, sesiones parlamentarias– permite el diseño de nuevas preguntas y objetivos en el recorrido de la Santa Fe radical. Todo ello posibilita una indagación en clave política de algunos temas y/o problemáticas que permiten, al final de cuentas, un abordaje posible de la historia santafesina, en donde la construcción de las estructuras estatales, los vínculos entre oficialismo y oposición, y los hilos ideológicos que constituyen la trama de la Argentina liberal se exponen con su potente complejidad.

44 *Santa Fe*, 11/05 al 10/08/1921. Algunos maestros cesanteados se reincorporan en el caso que se produzcan vacantes, lo cual va en detrimento de su trayectoria laboral lograda antes de la huelga. *Santa Fe*, 25/01/1922, p. 1.

Bibliografía

- Bertero, Eliana, Pini, Valeria, Vicentín, Matías** (2014): *Logia Armonía. Masones y librepensadores en la esfera pública. Santa Fe, 1889-1921*, Santa Fe, ediciones UNL.
- Carrizo, Bernardo** (2011): “Tormenta de verano. Proyectos de educación laica en los inicios de la democracia electoral. Santa Fe, 1912-1916” en Carrizo, Bernardo y Giménez, Juan Cruz (coordinadores): *Auroras en Provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*, Santa Fe, Ediciones María Muratone.
- (2014): “Partidos políticos, campañas electorales y comicios en un momento fundacional: el triunfo de la Unión Cívica Radical de Santa Fe (1912)” en *Papeles del Centro*, año 4, N° 15, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL, Santa Fe, Ediciones UNL.
- (2017): “Perspectivas educativas y proyectos de ley en la temprana democracia electoral”, en Carrizo, Bernardo y Giménez, Juan Cruz (coordinadores): *La política en las tramas educativas*, Paraná, editorial Fundación La HENDIJA (en prensa).
- Castro, Martín** (2010): “Para combatir ese extraviado prurito del extranjerismo: políticos católicos, la cuestión nacional y el Consejo Nacional en torno del Centenario” en María Inés Tato y Castro, M. (comps.): *Del Centenario al peronismo. Dimensiones de la vida política argentina*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- Martínez Trucco, Amelia** (2004): *Acción gremial del Magisterio de Santa Fe*, Santa Fe, Amsafe/ediciones UNL.
- Micheletti, María Gabriela** (2015): “Inmigración y Nación en perspectiva. La mirada de dos intelectuales comprometidos con la educación santafesina finisecular” en *Historia de la educación - anuario*, 16(2), 93-108. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772015000200008&lng=es&tlng=es
- Mauro, Diego** (2009a): “Catolicismo, educación y política. La enseñanza religiosa entre la curia diocesana y las orientaciones educativas del estado provincial. Santa Fe, 1915-1937”, en *Estudios Sociales*, N° 36, Santa Fe, ediciones UNL.
- (2009b): “Imágenes especulares: Educación, laicidad y catolicismo en Santa Fe, 1900-1940” en *Prohistoria*, N°12, Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042009000100005&lng=es&tlng=es.
- (2014): “Procesos de laicización en Santa Fe (Argentina): 1860-1900. Consideraciones sobre la «Argentina liberal y laica»” en *Revista de Indias*, N°74(261). Disponible en

- <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/966>
- Ossanna, Edgardo at. al** (2001): “Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945”, en: Puiggrós, Adriana (dirección), *La educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna.
- Piazzesi, Susana y Carrizo, Bernardo** (2013): “Instituciones y prácticas políticas en la hora de la democracia electoral. Santa Fe, 1916-1920” en *Revista de Historia*, N° 15, Universidad Nacional del Comahue.
- Persello, Ana Virginia** (2000): “Los gobiernos radicales: debate institucional y práctica política” en Falcón, Ricardo (dir.): *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Puiggrós, Adriana** (1999): “La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión” en Puiggrós, A. (dir.), *Escuela, Democracia y Orden*, Buenos Aires, Galerna.
- Terán, Oscar** (1987): “Positivismo y nación en América Latina” en Terán, O., *En busca de la ideología argentina*, Buenos Aires, Catálogos editora.
- (2008): *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tettamanti, Mariana** (2009): “Las finanzas públicas del Estado santafesino durante la primera gestión del radicalismo (1912-1916)” ponencia presentada en *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Bariloche.
- (2010): “La administración de los recursos públicos de la provincia de Santa Fe durante la gobernación de Rodolfo Lehmann (1916-1920)” ponencia presentada en *XXX Encuentro de Geohistoria Regional*, Instituto de Investigaciones Geohistóricas-CONICET, Resistencia.
- (2011): “Finanzas públicas, presupuestos estatales e intereses políticos. El Estado santafesino bajo la administración de Enrique Mosca (1920-1924)” ponencia presentada en el *XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, San Fernando del Valle de Catamarca.
- (2015): “Las finanzas públicas del Estado santafesino bajo el gobierno de Ricardo Aldao” ponencia presentada en *VI Congreso Regional de Historia e Historiografía*, Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, Santa Fe.

El ideal de vida moderno en Argentina. El sujeto itinerante e informal y el departamento como símbolos del nuevo mundo urbano. El caso del Edificio José B. Rodríguez

LUISINA IMHOFF

luisi.imhoff@gmail.com

GASTÓN MAGGIOLO

gastonmaggiolo@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El edificio J.B. Rodríguez, como objeto de análisis del presente trabajo, representa un significativo exponente de los cambios surgidos en la arquitectura doméstica durante el arribo de la modernidad a la Argentina. A través del análisis de este caso, no sólo lograremos vislumbrar las nuevas lógicas impuestas por el ideal de progreso; sino también nos permitirá reconocer los diferentes hechos fácticos que atravesaron este particular período de nuestra historia, y que repercutieron significativamente en el contexto socio-productivo.

Jorge Francisco Liernur (2001), afirma que el proceso de modernización capitalista introdujo, en la historia de la vivienda, una modificación fundamental: su transformación de *valor de uso* a *valor de cambio*. Y sostiene, que esta mercantilización en Argentina adquirió una forma de expresión masiva: el departamento. El período transcurrido entre 1930 y 1960 representa el arribo de las perceptivas del Movimiento Moderno a las producciones arquitectónicas de nuestro país; resultado de una serie de modificaciones culturales en el uso de los espacios públicos y privados, como lo afirma Anahí Ballent (2002). Dicha autora señala además, que a lo largo de este periodo se combinaron dos procesos asociados entre sí que podremos reconocer a través del desarrollo del caso de estudio. Por un lado, podremos observar cómo la prensa cumplió un rol fundamental en la difusión de tipologías modernas a través de revistas, manuales y catálogos. Por otro lado, este ejemplo nos permite entrever la aparición de nuevas estéticas para el habitar doméstico. Como bien lo explica Anahí Ballent, los beneficios de la “casa moderna” comenzarían a propagarse como modas, como cambios del gusto, como renovadas maneras de experimentar y vivir los espacios domésticos. Será el gusto, el placer de “ser modernos” lo que impulsará la transformación de la vivienda. En

nuestro país, esa “concepción de vida moderna” va a adoptar dos formas: la casa individual o la vivienda colectiva. Y será el departamento, serán los edificios como el J.B. Rodríguez, los que avancen más en los imaginarios del habitar moderno en nuestro país.

Palabras claves: Modernidad / Argentina / Departamento / Urbano / Habitar / Publicidades / Arquitectura

Presentación

En el devenir de nuestra existencia, Historia y Arquitectura han conformado una relación simbiótica y recíprocamente constitutiva. En tal sentido, investigar ciertas manifestaciones arquitectónicas del pasado implica indagar en cuestiones políticas, sociales, económicas y culturales, que llevaron a un cambio en los modos de habitar. Se puede afirmar que el estudio de las formas arquitectónicas podría ser una herramienta interesante para el análisis desde una perspectiva de recuperación de la historia social. Historiadores como William Sewell efectúan sus análisis desde la articulación entre lo social y lo cultural, que a modo de tejido consolidan las interdependencias entre lo material y lo social bajo una perspectiva totalizadora. La arquitectura en su doble dimensión material y simbólica, consolida su condición de objeto de análisis complejo, el que indefectiblemente involucra e influye en la interacción de las disímiles formas sociales.

En el presente trabajo se apelará a un análisis que abordará los discursos historiográficos acerca de las condiciones sociales, políticas e ideológicas vinculados a las formas del habitar, en contraste con las formas materiales que produjeron, influyeron y posibilitaron estos fenómenos en una relación simbiótica y compleja. El análisis contemplará la interacción de los fenómenos en la escala macro-contextual de la República Argentina, pero en estrecha consideración con la micro-escala propuesta de un objeto particular y concreto: el Edificio José B. Rodríguez. El mismo es un edificio de desarrollo en altura situado en la ciudad de Santa Fe, cuyos comienzos de obra se iniciaron en 1939 y se finalizaron en 1941. La elección de este edificio en particular se sustenta en la calidad arquitectónica, material y simbólica del mismo; y por su vinculación con nuevas tipologías en torno a la temática de la vivienda en los tiempos de la Argentina Moderna. Es por lo expuesto que se pretende realizar un enfoque orientado a las dinámicas propias de la vivienda correspondiente al edificio de renta, concebido en clave “racionalista” y sus aportes concretos a la arquitectura doméstica argentina.

Comienzo de lo ‘Moderno’ en el campo de la Arquitectura en Argentina

Se podría afirmar que en la Argentina, lo moderno en la arquitectura no se manifestó de la misma manera que se dio en escala global, más bien se trató de un modernismo reaccionario, en cuanto a las caracterizaciones de los procesos económi-

cos, sociales y culturales impulsados por las élites, que buscaban identificarse con representaciones modernistas como emblemas de un mundo moderno. El Arquitecto, doctor en historia de la arquitectura, Jorge Francisco Liernur (2001) sostiene que a partir de este lugar, el de las necesidades provocadas por estos procesos internos, es de donde pueden entenderse las conexiones establecidas entre los procesos locales y las distintas corrientes del debate internacional. Se puede decir en términos generales, que la arquitectura que en nuestro país procuró abandonar los estilemas tradicionales, estuvo acompañada por las distintas alternativas transitadas por la arquitectura moderna en otros países, alternativas en las que se acentuaron las características de atectonicidad, transparencia, mimesis biologista, culto a nuevos materiales, transitoriedad, elocuencia discursiva y linealidad.

En cuanto a cronologías y temporalidades, lo moderno en la producción arquitectónica Argentina, se iniciaría en torno al año 1930, con el hecho particular de que en enero de ese año la Sociedad Central de Arquitectos publicó en la Revista de Arquitectura un número dedicado al fenómeno “tendencias modernas” (LIERNUR, 2001). Debe advertirse que estas primeras expresiones en la que explícitamente se reconoce la condición “moderna” remiten a un gusto por las formas simples y con escasa decoración. Se buscaba abandonar rasgos estilísticos anacrónicos, y al mismo tiempo, reaccionar ante las exuberancias del Art Nouveau. Esta nueva arquitectura pronto tomaría importancia por parte de la cultura, ya que favorecería a la representación del nuevo país que se estaba forjando. Se evidencia en la concepción de estas obras, numerosas rupturas con el academicismo, como por ejemplo, el abandono de los códigos de composición como la simetría, el ritmo, la unidad, los órdenes, entre otros.

Modernidad y arquitectura. Los nuevos modos del habitar

El período transcurrido entre 1930 y 1960 representa el arribo de las percepciones del Movimiento Moderno a las producciones arquitectónicas de nuestro país; resultado de una serie de modificaciones culturales en el uso de los espacios públicos y privados, como lo afirma la arquitecta Anahí Ballent (2002). A lo largo de este periodo se combinaron dos procesos asociados entre sí: por un lado, la difusión de tipologías modernas a través de la prensa, revistas, manuales y catálogos; por el otro, la aparición de nuevas estéticas para el habitar doméstico. Los beneficios de la “casa moderna” comenzarían a propagarse como modas, como cambios del gusto, como renovadas maneras de experimentar y vivir los espacios domésticos. Era el

gusto, el placer de “ser modernos” lo que impulsó la transformación de la vivienda. En nuestro país, esa “concepción de vida moderna” adoptó dos formas; la casa individual y la vivienda colectiva. Y fue la segunda, la que avanzó más en los imaginarios del habitar.

Según el historiador de la Arquitectura Francisco Bullrich (1969), se puede afirmar que la mayor parte de las obras del Movimiento Moderno en Argentina quedaron reducidas a edificios de departamentos, en donde se implementó una planta más compacta y que respondía a las problemáticas modernas; mientras que en el urbanismo, la producción resultaba casi nula, debido a la falta de apoyo económico por parte de la clase dirigente para el desarrollo de estos proyectos. Para dicho historiador el Movimiento Moderno no produjo en la Argentina una obra excepcional, atribuyendo, en muchos casos, esta falta de producción singular a que la modernidad fue un movimiento adquirido de Europa y no gestado en el país. Esta última aclaración resulta fundamental para el abordaje del presente trabajo monográfico, ya que la obra analizada es en efecto, un edificio de departamentos, por lo que se desarrollará su particular condición en esta modernidad latente.

El habitar moderno, nuevas prerrogativas y difusión

Las publicidades que se adjuntan al presente documento, provenientes de la prensa argentina de los años 30', ilustran el intenso proceso de difusión de nuevas estéticas del habitar individual moderno. La “casa moderna” instaló, principalmente en los sectores medios de nuestra sociedad, el imaginario de confort. En tal sentido, estas publicidades de la época, nos demuestran cómo el sujeto moderno tenía la necesidad de que el programa funcional de su casa se adapte a la escasez de tiempo del morador para limpiarla y arreglarla. Necesitaba que su vivienda sea confortable, cómoda y eficiente, pero sobre todo exigía desesperadamente que sea “fácil”: fácil de operar, fácil de mantener y fácil de limpiar. (BALLENT, 2002).

La construcción de la casa moderna entendida como *dispositivo social* (BALLENT, 2002), tuvo un lento proceso de reflexión y crítica sobre las formas de habitar que se produjeron en la Argentina entre 1870 y 1930. Ese proceso procuró la transformación del habitar masivo, buscando un tipo, un ideal de vivienda, que pudiera difundirse en toda la sociedad. Aun hoy, una “casa moderna” queda definida por aquella transformación sufrida en los años 30'; ya sea como vivienda individual o colectiva, sus rasgos esenciales no han variado. Se basa en ciertas características tipológicas, (forma de la unidad), en una disposición general de los ambientes

que se distinguen por su funcionalidad, (estar, dormitorio, cocina, baño, etc.). Además, establece una diferenciación de áreas, una pública y una privada; y en el caso de esta última, se distingue el dormitorio principal de los demás. Otro de sus aspectos centrales es la provisión de servicios, “la casa moderna” era aquella que estaba equipada con luz eléctrica, red de cañerías internas distribuidas a dos sectores especializados como “ambientes de servicios”, (cocina y baño), ubicados en el interior de la vivienda y con equipamiento específico. Las superficies y las aberturas ampliaron su tamaño y cantidad, con el fin de asegurar la entrada de sol directa y la renovación del aire. Hubo también, una reducción de las alturas de los locales, un uso de superficies y paramentos lisos, colores claros y la preferencia por materiales impermeables y lavables en las áreas de servicio; todo esto terminó de caracterizar las tipologías modernas. Sin dudas que, la provisión de servicios sanitarios y de combustibles “limpios”, (electricidad y gas), permitió que la disposición general de los ambientes se compactara. La cocina y el baño pudieron incorporarse al interior de la vivienda, lo que posibilitó el desarrollo de todas las funciones domésticas dentro de la unidad. (BALLENT, 2002). De esta manera, la casa moderna adoptó “plantas compactas” (conocidas como cajón) opuestas a la tradicional “casa chori-zo” de patio lateral.

Todas estas características quedaron consolidadas completamente para los años 30', se había avanzado en una transformación cualitativa de los modos de vivienda. Todo giraba en torno al “placer de ser modernos”, y para conseguirlo, la industria amplió su oferta logrando una tecnificación del hogar. Hubo cambios constructivos considerables, con una mayor utilización del cemento; pero fue la introducción del electrodoméstico, lo que modificó la imagen del habitar. El electrodoméstico fue utilizado como elemento simplificador del trabajo doméstico y transformador de costumbres, ocupaba los principales lugares en la difusión de modelos y nuevas imágenes del habitar moderno. Tanto la cocina como la heladera revolucionaron los modos de habitar; la popularización de estos dos artefactos produjo la modificación de hábitos como la disminución del tiempo dedicado a las compras o la preparación de alimentos. En las publicidades de aquella época, estos elementos eran difundidos de una manera muy seductora; en publicidades que enfatizaban palabras como: tiempo, progreso, comodidad, economía, rapidez y facilidad. La estrategia comercial era utilizar al electrodoméstico como nuevo símbolo de estatus social y como imagen de una vida familiar íntima, cálida y sobre todo informal. El trasfondo de aquellas estrategias publicitarias consistía en el choque entre el “ayer” y el “hoy”, cuya retórica sugería un mundo pleno de significaciones positivas.

El impulso de la técnica, a través del desarrollo de las comunicaciones masivas, también derivó en la consolidación de un nuevo lugar de reunión principal en la casa moderna. La radio era el electrodoméstico más popular, capaz de reunir a la familia su alrededor; lugar antes ocupado por la chimenea. Por supuesto que estos cambios en la vivienda, no fueron sólo resultado del aparato propagandístico y del desarrollo industrial; las modificaciones culturales en el uso de los espacios públicos y privados fueron fundamentales. La diversificación de espacios de uso público desplazó ciertas funciones antes asignadas a la vivienda. Así, fiestas, recepciones, reuniones, prácticas deportivas, configuraron nuevos espacios de sociabilidad, lo que derivó en que la vivienda se asociara cada vez más con un entorno familiar cerrado e íntimo. Los principales canales que introdujeron estos imaginarios fueron las revistas, sobre todo aquellas dirigidas a un sector no especializado. A través de ellas, la modernidad adquirió un carácter *de poca consistencia teórico-conceptual*, pero de ricas y variadas soluciones formales (WAISMAN, 1984: 188). Mientras que la mayoría de los profesionales se formaba e informaba a través de la Revista de Arquitectura¹, los sectores no especializados de la sociedad estaban influenciados por el despliegue de la revista “Casas y Jardines” (1933). Ésta, al igual que su homónima norteamericana “House and Gardens”, publicaba exclusivamente viviendas unifamiliares destinadas a los sectores medios y altos. La revista mostraba casas de plantas compactas con jardín, tomando como modelo los suburbios norteamericanos donde la vida doméstica podía desarrollarse en contacto con la naturaleza. Esta exaltación entre vivienda y naturaleza y el énfasis en los beneficios de la vida al aire libre fueron tan determinantes como la expansión del automóvil. Las diferentes publicaciones captaron certeramente una serie de procesos sociales, la *democratización del turismo* (TORRE y PASTORIZA, 2001). Este fue un proceso que se inició en los años 20’, se intensificó durante los años 30’ y siguió creciendo en las décadas posteriores a partir de las políticas peronistas. Leyes sociales como la del sábado inglés de 1932 o la primera de vacaciones pagas para los empleados de comercio en 1934 fueron fundamentales para este proceso. También, el mejoramiento de las redes camineras ejecutado a partir de 1933 por la Dirección Nacional de Vialidad y el uso extendido del automóvil, propiciaron una ampliación del tiempo del ocio y un aumento de las posibilidades de viajar. El auto permitía abandonar la ciudad por períodos cortos; “el weekend” la principal costumbre norteamericana, también avanzó en nuestro país. De esta manera, el hombre moderno partía de la ciudad con el entusiasmo, la ligereza y el desenfado propios de la excursión; con el

1 Para mayor información acerca de la historia de la Revista de la Sociedad Central de Arquitectos consultar: <http://www.socearq.org/cms/wp-content/uploads/2009/05/historia-de-la-revista-sca.pdf>

solo fin de desarrollar un aspecto parcial de sus actividades, el esparcimiento. Era una salida con vuelta asegurada, una “escapada”. Para lograr ese nuevo ideal, la casa debía romper con su pasado, abandonar sus formas y toda referencia histórica y cultural. El hogar, debía pensarse para vivir y no para recibir, construyéndose a partir de necesidades propias, antes que con bases en los requerimientos de representación social. “Vivir para nosotros mismos” parecía ser la consigna que guiaba la transformación del habitar en aquel momento (BALLENT, 2002).

Hubo dos grandes líneas estéticas, que se reiteraron como imágenes de la modernización del hogar; la modernista y la rústica. La primera con una clara tendencia a la abstracción y geometrización de la forma, cuyo énfasis residía en la introducción de productos de la tecnología moderna, (vidrio, acero y hormigón); mientras que la segunda apeló a materiales tradicionales, (ladrillos, madera y teja), buscó articular los volúmenes y reproducir efectos pintorescos. Sin dudas, el “estilo náutico” de muros blancos fue un típico exponente de las estéticas modernas; mientras que el multicolor “chalet californiano” era el protagonista de la línea rústica. Cada una evocaba a un universo diferente: un mundo urbano y dinámico por un lado; un mundo de pasividad y suburbios por el otro. Esa representación de un mundo moderno, urbano y dinámico se materializó en las principales ciudades de nuestro país. Sobre sus sectores céntricos, sobre todo en el caso de Buenos Aires, hubo un desarrollo notable en la cantidad de casas de departamentos. El paisaje urbano se pobló de torres modernas de fachadas blancas y lisas; estos departamentos modernos constituyeron un símbolo de lo que se consideraba el habitar doméstico metropolitano. Vivir en departamentos significaba vivir la modernidad de la gran ciudad; ser partícipes de su dinámica y disfrutar de un nuevo y privilegiado punto de vista, la altura. Por supuesto que la crisis económica de 1930 estimuló este proceso; ya que la inversión inmobiliaria comenzó a considerarse como una de las pocas rentas seguras. En este acelerado crecimiento metropolitano, la casa pasó de ser un *bien de uso* a *valor de cambio*; de constituirse de manera lenta y concreta, a considerarse una abstracta, fugaz y anónima *mercancía* (LIERNUR y BALLENT, 2014). El crecimiento de los sectores medios junto a la concentración de los servicios sobre el área central de las ciudades, impulsaron la demanda de este tipo de unidades. Esto llevó a un aumento del costo de la tierra a tal punto de volverse prácticamente prohibitivo el uso de un terreno para una única casa. Sumado a esto, la expansión del aparato burocrático-administrativo y las redes de transporte dieron lugar a una combinación entre beneficio privado y beneficio público urbano. Con un ingreso similar, podía optarse por vivir en el área central, lo que significaba alquilar espacios reducidos, compartir usos con otros vecinos y dejar para el tiempo

libre la salida de la ciudad. O bien, el sujeto podía mudarse sobre las áreas suburbanas con menores infraestructuras, acceder a más fácilmente a la compra del terreno y la unidad, pero esta opción conllevaba mayores tiempos de viaje hacia los servicios y el trabajo en el área central. La primera opción derivó en la masiva reproducción de edificios altos para la renta; mientras que la segunda, fue la responsable de consolidar los barrios de sectores medios suburbanos (LIERNUR, 1999). Es necesario remarcar que los departamentos se alquilaban pero no se vendían, porque la subdivisión de la propiedad estaba prohibida por el Código Civil. Todavía no había una ley de Propiedad Horizontal² que regule esta situación. Por otro lado, la vivienda había dejado de alojar una gran cantidad de funciones sociales que se desplazaron a ámbitos públicos, (cines, teatros, clubes de campo, clubes sociales, deportivos, etc.). Y además, el nuevo clima económico percibido a partir de la crisis aconsejaría reducir los gastos exigidos por la vida doméstica. Estos factores hicieron que la casa, en la Argentina, se mercantilice y tenga como expresión masiva al departamento.

El departamento trajo consigo una nueva configuración espacial. Se produjo una radical eliminación de los lugares intermedios de circulación, y particularmente de los lugares introductorios, como los “ante” que engordaban las casas de fin de siglo XIX. La simplificación de la moda, con el paulatino abandono de bastones, galeras, sombreros, capas, chales, guantes, batas, etc. Y de la creciente disolución metropolitana de las “formas” sociales, hicieron que esos espacios propios de otra época se eliminaran, halls, antesalas, antecámaras y todos los vinculados a las ceremonias del vestido y la entrada. La vida doméstica podía resolverse de forma más sencilla y con menos personal; los sectores privados y de servicio se simplificaron y la distinción de circuitos circulatorios perdió importancia. Se comenzaron a dimensionar los locales de acuerdo a su función y equipamiento. La cocina quedó definida por el ancho de paso y el ancho de la mesada; mientras que el ancho del baño dependía del largo de la bañera. Se trataba de reducir al máximo la superficie destinada a los servicios para destinar la mayor cantidad de espacio posible a los espacios principales. También los dormitorios redujeron sus dimensiones, atendiendo únicamente a los requerimientos de la función “dormir” (BALLENT, 2002). Y si bien el mercado inmobiliario avanzaba poco sobre los sectores populares, sí actuaba intensamente sobre la demanda de los sectores medios de nuestro país. Había un escenario de construcción con una calidad media que intentaba minimizar los costos de mantenimiento; para esto se eliminaron muchos materiales de lujo comunes en las

2 La ley N° 13.512 de propiedad horizontal recién sería promulgada el 13/10/1948, y con ello, se habilitó la posibilidad de subdividir los edificios en unidades habitacionales autónomas.

construcciones del pasado. El mármol, los grandes espejos y el roble de Eslavonia para pisos desaparecieron. Todo esto fue reemplazado por la incorporación de nuevos dispositivos tecnológicos, que encontraron en las casas de departamentos un ámbito especialmente propicio para desarrollar su penetración en la vida cotidiana. Los fabricantes de electrodomésticos centraban buena parte de su publicidad en las casas de renta. Por supuesto que esta introducción de confort, (agua caliente, calefacción central, incinerador, cocinas y heladeras), funcionaba como un elemento compensador de la reducción de superficies; los departamentos eran más pequeños, pero más confortables. La lógica del departamento, como objeto de valor de cambio, no se dirigía a proporcionar una casa donde el locatario viva durante toda su vida, más bien unidades que respondieran a sus necesidades del momento. Esta racionalización espacial respondía directamente a la nueva diversidad de programas; que a su vez fueron resultado de las nuevas conformaciones sociales. Personas solas, solteros, parejas sin hijos, y profesionales que necesitaban un espacio para usos eventuales o vinculaciones de vivienda y trabajo (ateliers), eran los nuevos tipos de configuraciones que protagonizaban a la demanda en el mercado de la vivienda.

Como vemos, el departamento no fue pensado para nadie en particular; sino para todos en general. La estética doméstica moderna de masas fue unificadora, hizo desaparecer el contraste que caracterizó al periodo anterior. En el departamento ya no había lugar para estilos ni para exuberancias, es la desaparición de todo rasgo fuerte lo que define su constitución y permite su pasaje de mano en mano. Esa máxima neutralidad en su programa y en su gusto ha sido la clave de su éxito.

Santa Fe y la arquitectura doméstica moderna. El caso del Edificio J.B. Rodríguez

En la mencionada coyuntura de procesos de modernización que se estaban gestando hacia la década del '30, la ciudad de Santa Fe, no fue ajena a la aparición de esta nueva tipología edilicia en el ámbito de la arquitectura privada. El edificio de rentas en altura también se presentó aquí como respuesta a las *"crecientes necesidades de la concentración urbana y a las pautas de conductas cada vez más dinámicas de los grupos sociales medios"* (WAISMAN, 1984: pág 189) y como sinónimo de *"modernidad, astucia y status intelectual y social"* (REINANTE, 1987). Las dinámicas de concentración urbana, redundaron en la aparición de una serie de edificios complementarios, (oficinas, estaciones de servicios, comercios,

etc.), que dieron un relativo apoyo a este desmesurado crecimiento de la trama y estuvieron generalmente a la vanguardia en el consumo de las “nuevas formas”. Se puede decir que en la ciudad de Santa Fe la confrontación teórica entre arquitectura academicista y moderna interesó poco (TARCHINI, M.L. en: MÜLLER Luis, 2008). Por ello, la adopción de estilemas propios de la arquitectura moderna racionalista no se trató de una cuestión ideológica, sino más bien de una cuestión de gusto.

La calle San Martín (antigua calle de Comercio) materializaba el “afán burgués” de modernidad en sus múltiples sentidos, y en cierta forma proveyó de un equilibrio entre los barrios del Sur y del puerto de la ciudad. San Martín, fue la calle donde primaría la moda, instalando una sensación de permanente (y a la vez efímera) novedad, también donde una arquitectura emblemática de los nuevos tiempos se asentaba para afirmar una nueva condición urbana, ejemplo de ello son los edificios J.B. Rodríguez, La Continental y el Primicias, que marcaron el ritmo de los nuevos tiempos (TARCHINI, M.L. en: MÜLLER Luis, 2008).

Dentro de esta lógica urbana santafesina; José B. Rodríguez encargó al Arq. Rosendo Martínez³ la construcción de un edificio de comercio y casa de renta, situado sobre las calles San Martín y Mendoza. En nuestra ciudad la presencia del Arq. Martínez, junto a la de otros profesionales como Wladimiro Acosta o Carlos Navratil⁴, fue relevante para el desarrollo de la arquitectura racionalista. Resulta necesario efectuar la aclaración de que Martínez no habría visitado la ciudad antes de proyectar el edificio, ya que no existen evidencias comprobables de ello; pero aun así su intervención, puede afirmarse, que ha sido realizada desde un conocimiento de la zona, su actividad y la importancia de la esquina en el medio. La “Construtora Mai” de relevante actuación en Santa Fe, fue quien lo materializó hacia 1939, y según el certificado expedido por el Departamento de Obras Públicas municipal, se consta su finalización el 27 de agosto de 1941⁵.

Para comenzar el análisis sobre un edificio de departamentos de la era moderna en la Argentina, lo primero que hay que destacar es su implantación. La forma de ocupar el terreno dentro de la consolidada trama ortogonal, de este edificio en par-

3 Martínez se tituló en la Escuela de Arquitectura de Buenos Aires. Posteriormente ofició de Vocal suplente en la Comisión Directiva de la Sociedad Central de Arquitectos. Realizó cierta cantidad de obras en Buenos Aires, y un limitado número de obras en Santa Fe. Sus obras fueron concebidas principalmente en clave moderna, como el “Conjunto 25 de Mayo” en Santa Fe, o el “Sanatorio Tandil” de 1935 en Buenos Aires; aunque otras obras de su autoría acusan reminiscencias hispanoamericanas como la Casa Franchino construida en Santa Fe por Martínez en 1931. Fuente consultada: Archivo digital de la Sociedad Central de Arquitectos.

4 Ejemplo de ello son, el Hospital Psiquiátrico Dr. Emilio Mira y López en Santa Fe, proyectado en 1939 por Acosta; y el Ministerio de Agricultura de la Provincia, proyectado en 1937 por Navratil.

5 Expediente Nº 1203/ 123. Año 1941. Letra M

ticular, y cualquier otro edificio del periodo moderno, radica en una ocupación del espacio urbano desde los cánones higienistas y de sanidad. Para ello, la estrategia consistía en liberar una porción del terreno para que quedara asegurado el asoleamiento y la circulación del aire. Esa porción de superficie convertida en un patio de aire-luz, sin dudas representó el cambio en los modos de ordenar y reglamentar las edificaciones. Los edificios de departamentos en la Argentina, no solo representaron el cambio en los modos de habitar de nuestra sociedad; sino también fueron los impulsores de los nuevos códigos y reglamentos de edificación urbana.

En cuanto a la configuración funcional del edificio, se inscribe dentro de los criterios de zonificación y segregación de los locales según su función, propios del proceso descrito por Anahí Ballent (2002) mencionados anteriormente. El programa arquitectónico contempla la disposición de tres locales comerciales en la planta baja y un desarrollo de cinco niveles destinados a departamentos de dos y tres habitaciones. Esta mixtura de usos demuestra cómo la modernidad no fue sólo un juego entre formas puras y fachadas blancas; sino que surgió como respuesta a la diversidad de programas arquitectónicos, resultado a su vez, de los cambios en los modos de habitar. El ingreso al local comercial se ubica en la ochava y el de las viviendas se presenta segregado, siendo que el acceso de los moradores/inquilinos se efectúa por un hall que conduce hacia el ascensor principal, mientras que el acceso de servicio para empleados se efectúa por otro hall contiguo, que incluye las escaleras ubicadas sobre las medianeras y un ascensor de servicio. Esta “diferenciación social” de los ingresos demuestra cómo en la concepción de estos espacios que estaban intentando la más pura modernidad, se conservaban aun prejuicios del pasado. Ambos halls, aunque están separados, reciben un tratamiento uniforme que adquiere una distinción primaria por el tratamiento de los materiales utilizados y la presencia de una doble altura. Esta distinción social de los accesos, su conformación espacial desde una visión tradicionalista demuestra, una modernidad “adaptada”. La arquitectura racionalista, tanto en América Latina como en la Argentina, no fue una radical copia de las obras europeas y norteamericanas; sino que tuvo a sus propias lógicas contextuales, las que influyeron en su conformación. Las viviendas que se desarrollan en el cuerpo alto del edificio se agrupan en torno a un único núcleo circulatorio vertical. Cada piso contiene dos departamentos, que adoptan los criterios de zonificación y compactación, agrupándose los sectores de servicios sobre las medianeras y disponiendo los ambientes principales en función de las orientaciones más favorables que el terreno admitió. Algunos autores sostienen que a pesar de los nuevos elementos de confort incluidos en el proyecto y de sus muros blancos, su interior aún conserva reminiscencias tradicionalistas. Esto queda claramente ex-

presado en la configuración de la planimetría⁶, ya que continúa apareciendo un “ante” que articula los dormitorios con el baño y la sala. Se aleja, de este modo, del concepto de espacio continuo e infinito, y de la pretendida universalidad racionalista (MÜLLER, 2011).

La lectura formal del edificio reproduce coherentemente los principios de la arquitectura racionalista, ya que se cualifica como una composición formal basada en adición de volúmenes puros, formas curvas, de sintaxis clara y sencilla, exento de todo tipo de ornamentación. Compositivamente, los espacios de estar, hacia el norte, y los dormitorios, hacia el este, que sobrepasan la línea municipal se configuran como bloques que marcan quiebres articulados, dejando a la vista la sucesión de pisos, generando ritmo y movimiento en ambas fachadas. Como remate, el edificio presenta un prisma donde se encuentra el tanque de agua y la sala de máquinas, componiendo el conjunto, un plano horizontal que sigue la línea curva de la ochava, que intercepta al prisma quitándole de cierta manera su aspecto meramente funcional. Se puede observar grandes superficies vidriadas en el sector comercial de planta baja, con una acertada resolución de la funcionalidad. La lectura de conjunto es clara y presenta honestidad en sus materiales (MÜLLER, 2011) y predominio del color blanco, característico de las producciones en clave moderna.

En este contexto de modernidad, es destacable la exploración de una tecnología nueva para la industria de la construcción a nivel local, ya que el edificio se reconoce como uno de los primeros en la ciudad de Santa Fe con una estructura independiente de hormigón armado. Resulta de interés señalar la presencia del edificio en una pauta publicitaria por parte de la Compañía Argentina de Cemento Portland en la revista “El constructor”⁷ de Junio de 1941⁸. Allí se muestra una foto de la estructura portante de hormigón armado y se consigna que la obra analizada se consagra “...como exponente del progreso edilicio de la ciudad de Santa Fe”. Esto da una pauta de cierta relevancia social que producía realizar edificios en clave moderna. Del mencionado anuncio, también se pueden inferir otras cuestiones de interés, como la situación que se registró en una de las fotos, donde un grupo de caballeros está reunido en la esquina, presumiblemente congregados para ver las novedades ofrecidas en la tienda de ropa masculina “Juvens”. Esto no es un dato menor si se advierte la aclaración del letrero comercial: “...para el gentleman”; este detalle

6 Prevalece también la división del acceso que aun responde a condiciones de jerarquía social, verificable en los ingresos diferenciados entre inquilinos y servicio doméstico.

7 Cabe mencionar que “El Constructor” es una publicación especializada en construcción, que se edita en Capital Federal, Buenos Aires; así también que la mencionada compañía constructora tenía sedes en Buenos Aires y en Rosario.

8 Ver anexo.

habla de las aspiraciones y gustos de la clase alta santafesina de la época, quedando expreso el gusto moderno por las primicias extranjeras. Al ingresar a este local se puede notar la calidad espacial y material de la resolución en doble altura que dota de escala urbana de calidad a una esquina emblemática para la ciudad de Santa Fe.

El edificio fue equipado desde su concepción con los elementos de confort propios de la vivienda moderna, desde la calefacción mediante radiadores alimentados por una caldera ubicada en el subsuelo, hasta la utilización de la cortina de enrollar de madera e incinerador de residuos. Elementos de confort que, como ya se mencionó, son parte de la revolución del habitar moderno, y que a modo de atractivos que prometían una mayor calidad de vida que compense la falta de espacio.

Al no existir una legislación que avale la propiedad en horizontal, los edificios en altura con sus distintas unidades habitacionales eran realizados para obtener un posterior rédito económico a través del alquiler de las unidades. A raíz de ello, los emprendimientos de “casas o edificios de rentas” eran promovidos por comitentes particulares, como inversión. Se trataba de acaudalados ciudadanos, que contaban con las grandes sumas requeridas para la construcción íntegra del edificio. El edificio analizado no escapó de estas lógicas, ya que el comitente Sr. José B. Rodríguez, era un comerciante de herramientas y materiales de construcción, que encargó el edificio con fines de rédito económico.

Conclusión

El arquitecto y profesor de Artes Visuales Carlos Reinante (2011) sostenía que las grandes transformaciones siempre suceden antes en el campo del arte. Siempre han sido las vanguardias artísticas quienes reconocen los cambios en las formas de vida o las que se anticipan a ellos, para luego repercutir sobre la arquitectura. De esta manera, el arte ha sido siempre una fuente conceptual desde donde la arquitectura ha logrado enriquecer su contenido. Tanto arte como arquitectura forman parte de una expresión cultural, originando sus propios escenarios de sentido. Los artistas argentinos, protagonistas de la época moderna, que comenzaban a tener posturas vanguardistas no se animaron a romper con la tradición y con la historia en un primer momento. Postura que no habría encontrado reparo dentro del proyecto moderno de la vanguardia europea; ya que esta pretendía justamente, romper con su tradición, su historia y su pasado. Contrario a esto, el arte americano se funda sobre pertenencias tomadas de su propia cultura, se alimenta de su propia realidad. Tanto en los artistas latinoamericanos como argentinos afines a la vanguardia

moderna americana, siempre está presente esa cuestión del arte situado. Condición cultural–contextual que también caracterizó a la arquitectura moderna de aquel momento. Este es el motivo por el cual la modernidad en Latinoamérica, y sobre todo en Argentina, quedó planteada de una manera absolutamente diferente a como se planteó en Europa. En nuestro país fue diferente; puesto que el acontecer histórico argentino está constituido por un “acontecer factico”. Es este acontecer fáctico el que de alguna manera sustancia las corrientes artísticas y arquitectónicas en nuestro país. Un acontecer fáctico que significa que las diferentes experiencias, tanto artísticas como arquitectónicas, estuvieron basadas en los hechos.

El edificio J.B. Rodríguez, objeto de estudio del presente trabajo, es un fiel exponente de este acontecer factico al que hacemos referencia. Este edificio, al igual que los miles y miles construidos durante la modernidad en Argentina, quedó atravesado por diferentes cuestiones sociales, políticas, culturales y económicas que fueron “contaminando” su marco conceptual moderno-arquitectónico puro. El resultado fue, por ende, una arquitectura moderna “localizada”. Una disciplina y un quehacer arquitectónico condicionado por el medio socio-productivo donde se desarrolló. Ya lo pensaba así, el arquitecto argentino Wladimiro Acosta, quien sostenía que el gran problema de la Arquitectura Moderna en la Argentina sería la construcción de la vivienda, en tanto su condición de *unidad generadora* del tejido construido (LIERNUR, 1982). Es en este sentido que la temática abordada en la presente ponencia adquiere una importancia primaria para el reconocimiento de esas condiciones particulares propias de nuestro contexto, y para comprender el tipo de conformación que tuvieron los principales centros urbanos de nuestro país. Entonces, la unidad de análisis como tal: la vivienda, en su variante “edificio de rentas” por los motivos precedentemente expuestos, cobraría importancia en el entorno de la época, como medio de difusión de los anhelos y aspiraciones de una clase social en ascenso, conforme a los ideales de progreso imperantes; cuyos hechos y concreciones materiales condicionados contextualmente, signaron la fisonomía de la ciudad de Santa Fe.

De esta manera, el edificio estudiado se puede considerar como un exponente de estas lógicas nombradas. En primer lugar, al corporeizar el progreso y el avance anhelado a través de su destacado tratamiento espacial, su adecuada y austera resolución formal, la nobleza de sus materiales o la elegancia de las soluciones técnicas propuestas (AA/VV, 1993). Y por el otro, al dejar entrever las limitaciones contextuales de producción, los prejuicios tradicionalistas plasmados en sus planimetrías, la necesidad de diferenciación social explícitas en el diseño jerárquico de los diferentes accesos al propio edificio. Es por esta condición de conjugación de moderni-

dad y tradición, de progreso con pasado que la obra se configura como un ejemplo destacado en para su medio, cualificándose como un hito urbano de destacada presencia en un enclave de importancia primaria. Es por ello que puede considerarse como uno de los logros arquitectónicos de la arquitectura santafesina, al mismo tiempo que se constituye como una referencia ineludible a escala regional en la temática relativa a los modos de habitar modernos gestados en las décadas del '30 en Argentina.

Bibliografía

- AA/VV** (2004): Seminario Primeros arquitectos modernos en el Cono Sur, Rosario, FA-PyD-UNR.
- AA/VV** (1993): Inventario: 200 obras del patrimonio arquitectónico de Santa Fe. Santa Fe; Función Centro Comercial, Universidad Nacional del Litoral, Colegio de Arquitectos de Santa Fe.
- ANSALDI, W.; PUCCIARELLI, A.; VILLARRUEL, J. (Comps.)** (1995): Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria, 1912-1946. Buenos Aires, Biblos.
- BALLENT, A.** (2002): La “casa para todos” grandeza y miseria de la vivienda masiva. Buenos Aires, Ed. Taurus.
- BULLRICH, F.** (1969): Arquitectura latinoamericana 1930/1970. Buenos Aires, Ed. Sudamericana.
- CARLI, C. L.** (1989): Los constructores de la ciudad. Santa Fe, CEA-UNL.
- COLLADO, A. y BERTUZZI, M. L.** (1995): Santa Fe 1880-1940. Cartografía histórica y expansión del trazado, Documentos de Trabajo N° 4. Santa Fe, Programa de Estudios Interdisciplinarios de Historia Social UNL
- HOBSBAWM, E.** (2012): Historia del Siglo XX. 10ª Edición. 9ª impresión. Buenos Aires, Ed. Crítica.
- LIERNUR, J. F.** (2001): Arquitectura del siglo XX: la construcción de la modernidad. Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes.
- LIERNUR, J. F.** (2001): Diccionario de Arquitectura en la Argentina. Buenos Aires, Clarín.
- LIERNUR, J. F.** (1999): Consideraciones sobre la formación y transformación de la vivienda moderna. Buenos Aires, Ed. Universidad Nacional de Quilmes.

- LIERNUR, J. F.** (1982): Introducción a los términos del debate arquitectónico en la Argentina durante la década del treinta. En: Revista Materiales nro. 2. Buenos Aires, La Escuelita, mes de noviembre.
- LIERNUR, J. F. y BALLENT, A.** (2014): La casa y la multitud, vivienda, política y cultura en la argentina moderna. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- MÜLLER, L. (comp.)** (2008): Arquitectura moderna en Santa Fe, 1935-1955. Ciudad, modernización y sociedad en la práctica arquitectónica santafesina. Santa Fe, UNL.
- MÜLLER, L.** (2009): La ciudad en blanco y negro. Memoria fotográfica de Santa Fe en el proceso de modernización urbana. Santa Fe, UNL.
- — — (2011) Modernidades de Provincia. Estado y arquitectura en la ciudad de Santa Fe 1935-1943. Santa Fe, UNL.
- REINANTE, C.** (1987): La arquitectura Santafesina, en: diario Hoy en la Noticia.
- REINANTE, C.** (2011): Clases para Cátedra Vertical de Historia de la Arquitectura. Santa Fe, FADU-UNL. Material inédito.
- TERÁN, O.** (2008): Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980. Bs As, Siglo XXI.
- TORRE, J. C. y PASTORIZA, E.** (2002): “La democratización del bienestar”; Torre, Juan Carlos (dirección de tomo): Los años peronistas, 1943– 1955, NHA, tomo VIII, Buenos Aires, Sudamericana, cap. V, p. 257/312.
- SARLO, B.** (1988): Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930, Buenos Aires, Nueva Visión.
- WAISMAN, M. (coord.)** (1984): Documentos para una historia de la arquitectura argentina. Buenos Aires, Summa.

Anexo

EL CONSTRUCTOR. — Domingo 15 de Junio de 1941. Pág. 15

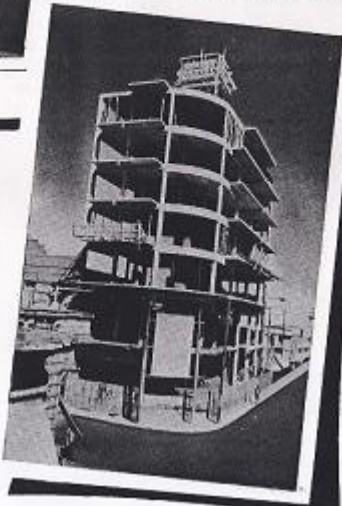


LAS OBRAS DEL CEMENTO
"SAN MARTIN"



Empleando un cemento
suavidad de alta calidad se
obtiene mejor Acabado.

Una vista de la estructura de
hormigón del moderno y amplio
edificio para renta, en cuya cons-
trucción se empleó exclusivamente
cemento portland "SAN MARTIN".



El moderno edificio para renta que ilustra esta página, constituye un alto exponente del progreso edilicio de la ciudad de Santa Fe. En su estructura y demás trabajos constructivos se empleó exclusivamente cemento "SAN MARTIN", cuya alta calidad uniforme es garantía para el profesional y seguridad para el propietario.



COMPANIA ARGENTINA DE CEMENTO PORTLAND
ROCONQUISTA 44 - BUENOS AIRES • SANTIAGO 991 - ROSARIO

Revista *El constructor*, Junio de 1941. Bs.As, Argentina. Fuente: Archivo INTUHAR, FADU-UNL.

Dimensiones políticas de la fiscalidad local hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en la Argentina: aportes y debates historiográficos

LUZ IRENE PYKE

luzpyke@gmail.com

Universidad Nacional de Misiones / Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

El papel desarrollado por los poderes e instituciones locales en los estados o los movimientos políticos en tanto cuerpos políticos articuladores o sostenedores de los mismos se ha valorado en los últimos años. El abanico de intereses que ha centrado su atención en los espacios municipales ha sido amplio, abarcando desde los procesos electorales hasta la formulación de políticas públicas en transporte o servicios. No obstante, el desarrollo historiográfico ha sido desigual para diferentes períodos y problemas. El presente trabajo propone abordar los principales aportes y discusiones historiográficas en torno a los procesos de conformación de las jurisdicciones fiscales locales hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en la Argentina. A través de este abordaje se buscará además indagar en las diferentes dimensiones políticas de la fiscalidad, en las que es posible observar los múltiples procesos de negociación y conflicto entre los distintos niveles de gobierno -nacional, provincial/territorial y municipal- que, más allá de los resultados obtenidos, lograron fortalecer a los gobiernos municipales como cuerpos políticos. En este sentido, se centrará la mirada tanto sobre los municipios dependientes de estados provinciales como sobre aquellos constituidos bajo el régimen de territorios nacionales.

Palabras clave: fiscalidad local / política / historiografía

Introducción

Las finanzas públicas en la Argentina como objeto de estudio en el campo historiográfico han recibido atenciones dispares de acuerdo a los períodos y espacios analizados. Mientras que para la primera mitad del siglo XIX las investigaciones han centrado su interés en las finanzas provinciales, para la segunda mitad el interés se volcó mayormente por el estudio del nuevo orden fiscal de alcance nacional producto de los procesos que dieron origen a la emergencia y consolidación del estado argentino. A partir de entonces esta centralidad del orden fiscal construido por el naciente estado nacional ha tendido a relegar los análisis sobre las finanzas públicas tanto provinciales como municipales.¹

No obstante, lejos de resultar homogéneo, el proceso a través del cual se constituyó la fiscalidad del estado nacionalemergente estuvo mediado por múltiples instancias de debate, negociación y conflicto entre el propio estado nacional, las provincias y los municipios, a lo largo de los cuales se fueron consolidando las potestades fiscales de cada uno de estos niveles. En este marco, los análisis sobre fiscalidad local no se alejan de los debates sobre la estructura fiscal nacional debido a los nexos, articulaciones, negociaciones y tensiones entre estos planos.

Los distintos aportes historiográficos que han estudiado la política fiscal en la Argentina hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX han ofrecido, en este sentido, un conjunto de enfoques y perspectivas que han aportado a profundizar y complejizar las reflexiones sobre las relaciones entre política y fiscalidad. Desde diferentes perspectivas, los análisis sobre las finanzas públicas en el período han contribuido a poner de relieve las dimensiones políticas de la fiscalidad y por tanto de los procesos de conformación de los presupuestos. De este modo, el estudio de las políticas fiscales aporta perspectivas a través de las cuales es posible observar la capacidad del estado en sus distintos niveles para imponer tributos, como así también las distintas pujas por definir hacia qué sectores se deben dirigir las mayores imposiciones y cuáles son las prioridades en la inversión de los recursos recaudados.

La presente ponencia propone, en este marco, explorar los diferentes aportes y debates historiográficos en torno a las dimensiones políticas de la fiscalidad local, recogiendo las perspectivas abiertas por algunos de los principales estudios sobre las características de las finanzas públicas en la Argentina hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En este sentido, el trabajo se dividirá en dos partes. La

1 Hace dos décadas Marta Bonaudo y Élide Zonzogni afirmaban al respecto que las finanzas municipales constituían una “asignatura pendiente en la historia argentina del siglo XIX” (1997: 27, 28).

primera se ocupará de ofrecer una aproximación en torno a la política fiscal argentina durante el período propuesto, abordando además algunas perspectivas teóricas sobre la política fiscal como problema. La segunda parte se ocupará de abordar las diferentes perspectivas y aportes desde la historiografía respecto de las dimensiones políticas de la fiscalidad en espacios municipales.

El período elegido se extiende desde la sanción de la Constitución Nacional en 1853, hasta 1930 cuando la interrupción del orden institucional en el ámbito local y la crisis financiera internacional abrió una nueva etapa que terminó por modificar las características fundamentales de la estructura fiscal argentina heredada del siglo XIX. Este recorte se realiza entendiendo que el período no sólo mantiene a grandes rasgos una estructura fiscal nacional caracterizada por el peso de impuestos indirectos sobre exportaciones e importaciones, sino que a lo largo del mismo se dieron un conjunto de procesos a través de los cuales se fueron definiendo las potestades fiscales de provincias y de municipios. Debido a que, como se verá, los estudios centrados en las finanzas municipales no son abundantes, los casos sobre los que se dispone de mayores desarrollos corresponden a municipios de las provincias de Santa Fe y Jujuy, y del territorio nacional de La Pampa.

1. Perspectivas en torno a la política fiscal argentina de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX

1.1. La política fiscal como problema

La política fiscal ha constituido un objeto de estudio destacado en el campo historiográfico debido a las relaciones entre ésta y los procesos de construcción y consolidación de proyectos estatales, particularmente a partir del siglo XIX. Pese a la centralidad del estado nacional en los estudios sobre finanzas públicas a partir de la segunda mitad del siglo XIX, los mismos han aportado perspectivas y enfoques que han influenciado la forma de observar e interpretar la política fiscal como problema historiográfico.

En este sentido, los análisis sobre las finanzas públicas de Argentina, Chile y México durante la segunda mitad del siglo XIX de Marcelo Carmagnani (2011), se han destacado por su crítica hacia los enfoques que relacionan las finanzas públicas con el “costo” del estado asumido por la clase dirigente liberal. Para Carmagnani, estos enfoques ponen excesivo énfasis en los “costos” o “gastos públicos”, es decir,

en los egresos, mientras que él, por el contrario, ha propuesto que el estudio de las finanzas públicas debe comprender lo que ha llamado “política presupuestal”, en la que la interacción entre ingresos y egresos públicos resulta fundamental. Por su parte, Oscar Oszlak al analizar la política fiscal argentina del siglo XIX, si bien ha retomado de Carmagnani el interés por la “práctica presupuestaria”, ha propuesto que en la potestad fiscal del entonces naciente estado nacional se materializó no sólo lo que denominó como el “costo del progreso” y de la “reproducción del estado”, sino también en la misma “viabilidad” de éste al externalizar su capacidad de extraer recursos de los distintos sectores de la sociedad (2004: 196, 191). Para Oszlak, el estado constituye así un “agente apropiador” capaz de desplegar un conjunto de estrategias de apropiación de los excedentes de los circuitos de producción y circulación (2004: 192, 193). En su análisis, el estudio de la política fiscal permite observar las principales características de la estructura impositiva y sobre qué sectores recae, determinándose de ese modo si se trata de una estructura regresiva o progresiva.

1.2. Características principales de la política fiscal argentina desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la crisis de 1929

Al margen de las diferencias entre las perspectivas destacadas en el apartado anterior, Carmagnani (2011) y Oszlak (2004) han coincidido al señalar que algunas de las características principales de la política fiscal argentina se mantuvieron desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la crisis de 1929 inclusive, señalando a la crisis de 1890 y a la primera guerra mundial de 1914 como las coyunturas que abrieron paso a las principales transformaciones del período. No obstante, mientras para Carmagnani el período se caracteriza por la progresiva interrupción del vínculo entre ingresos públicos y comercio exterior, a través de la introducción de impuestos al consumo interno, para Oszlak la diversificación en las fuentes de imposición no representó un cambio fundamental en la estructura tributaria del país, considerándola regresiva y dependiente del comercio de importación. Para Carmagnani la principal transformación del período representada por la ruptura del vínculo entre ingresos públicos y comercio exterior, particularmente de las exportaciones, no sólo desligaba los flujos de ingresos de las fluctuaciones de los mercados internacionales, sino que permitía además la incorporación al estado en calidad de “contribuyentes” a otros sectores sociales no ligados al sector de exportación e importación. Oszlak, por el contrario, in-

interpreta que esta estructura tributaria buscaba que “los costos” del naciente estado recayeran sobre los sectores sociales más excluidos de sus supuestos beneficios.

Ambos autores coinciden sin embargo, en que las características fundamentales que definían a la política fiscal durante el período de organización y consolidación del estado nacional argentino sufrieron una primera crisis de relevancia durante la década de 1910, en coincidencia con el desarrollo de la Primera Guerra Mundial. Esta primera crisis habría dejado al descubierto las debilidades fundamentales de la estructura tributaria heredada del siglo XIX, abriendo paso a la formulación de propuestas tendientes a modificarla. Sin embargo, no fue sino hasta la gran depresión de 1929 que estas propuestas encontraron un contexto favorable para materializarse, que junto a factores políticos locales modificaron aspectos centrales de la política fiscal nacional.

La principal propuesta derivada de la crisis que implicó el desarrollo de la primera guerra mundial para las finanzas públicas argentinas apuntaba a aumentar los recursos nacionales a través un impuesto a la renta, y fue impulsada desde el radicalismo gobernante. Debido a que la constitución argentina de 1853 establecía que la imposición de ese tipo de tributos correspondía únicamente a las jurisdicciones provinciales, el proyecto representaba un cambio significativo en la concepción de la política fiscal nacional heredada del siglo XIX. Ello generó un amplio debate que dilató la materialización del proyecto de impuesto nacional a la renta desde 1918, cuando el entonces presidente Hipólito Yrigoyen lo presentó en el Congreso Nacional, hasta 1932 cuando fue finalmente sancionado durante la presidencia de Agustín P. Justo (Montequín, 2000).

Respecto a esta crisis en la estructura tributaria argentina durante las primeras décadas del siglo XX, Adriana Montequín (2000) -en una línea similar a la de Carmagnani- ha propuesto que el proceso parece expresar otro capítulo en la concentración de poder político y económico por parte del estado nacional en detrimento de los estados provinciales, inaugurando el concepto de coparticipación impositiva que persiste hasta el presente. La nueva delegación de facultades recaudatorias por parte de las provincias en favor del estado nacional habría terminado de modificar las características principales de la política fiscal decimonónica. Como se desarrollará a continuación, este proceso de transformaciones en las concepciones sobre la política fiscal argentina que se abrió durante la primera guerra mundial y se cerró tras la gran depresión de 1929, tuvo además su propia repercusión en los ámbitos municipales.

2. Dimensiones políticas de la fiscalidad en los espacios municipales: perspectivas y aportes desde la historiografía

Durante el período de constitución de la estructura tributaria nacional argentina, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, también se desarrollaron un conjunto de procesos a través de los cuales se definieron las relaciones entre las potestades fiscales del estado nacional, los estados provinciales y los municipios. Este proceso no estuvo exento de tensiones, conflictos y disputas a lo largo de los cuales se configuraron algunos de los rasgos característicos del período. Como se desarrollará a continuación, las posibilidades de los espacios municipales de desarrollar políticas fiscales locales se encontraron frecuentemente mediadas por múltiples procesos de negociación y conflicto con los estados provinciales y nacionales que podían tanto ampliar sus facultades recaudatorias como limitarlas. En este sentido, si bien en el campo historiográfico la atención que han merecido las finanzas municipales del período se ha limitado a pocos casos, un conjunto de investigaciones ha propuesto indagar en las dimensiones políticas de la fiscalidad local estimulando el desarrollo de diversos debates y enfoques al respecto.

Uno de los principales aportes en relación al proceso de conformación de las jurisdicciones municipales en la segunda mitad del siglo XIX ha sido desarrollado por Marcela Ternavasio (1991). Si bien su interés se centró en los vínculos entre municipio y política en un sentido más amplio, al analizar los modelos teóricos sobre los que se debatieron los modelos de institución local sobre los que se fueron asentando los regímenes municipales, Ternavasio ha destacado el vínculo entre el acceso al derecho al sufragio y la condición de “contribuyente” en los ámbitos municipales. Este vínculo habría devenido de la idea alberdiana sobre la cuestión municipal, según la cual los espacios locales eran ante todo “órganos administrativos” y no políticos, a los que correspondía fundamentalmente el manejo de los asuntos civiles y económicos, entre ellos el de la percepción de la renta municipal y su administración. Esto permitió que posteriormente se estableciera que todos aquellos habitantes que contribuyeran económicamente al municipio, sean nativos o extranjeros, tenían derecho a participar en las instituciones locales a través del sufragio.

La cuestión de la autonomía municipal, por otra parte, también fue analizada por Ternavasio, quien ha señalado que las constituciones provinciales dictadas en el período establecían sobre la organización municipal un principio de independencia respecto del poder provincial, antes que de autonomía. Jurídicamente entonces los municipios constituían “poderes administrativos delegados de los gobiernos pro-

vinciales” definiéndose más bien como autárquicos de acuerdo al objetivo de descentralización administrativa. En este sentido, mientras el principio de autonomía política remite a la facultad de darse leyes a sí mismo, el principio de autarquía refiere a la administración de lo propio.

Los aportes de Ternavasio, si bien no refieren directamente a la política fiscal municipal, ofrecen herramientas de reflexión respecto al proceso de constitución de los poderes locales y de la definición de sus facultades fundamentales, entre las cuales se destaca el rol administrativo en lo relativo a las rentas. Sin embargo, el vínculo entre la condición de contribuyente y el acceso a la representación comunal a través de sufragio tanto para nativos como extranjeros advertida por la autora, estimula las preguntas en torno a las relaciones entre la política y la fiscalidad local, para cuestionar el alcance de la impronta meramente administrativa que se pretendía dar a los poderes municipales.

No obstante los marcos generales en los que se ha inscrito el debate sobre el régimen municipal en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX - analizadas por Ternavasio-, correspondió a cada provincia establecer a través de sus constituciones las especificidades de sus regímenes municipales. Estos procesos de carácter subnacional tampoco estuvieron exentos de tensiones y conflictos, particularmente en la definición de las atribuciones fiscales de los ámbitos municipales y su relación con el poder provincial. El trabajo de Marta Bonaudo y Elida Zonzogni (1997) sobre las finanzas municipales en el caso de la provincia de Santa Fe en la segunda mitad del siglo XIX ha ofrecido algunas claves sobre estos aspectos. A través del análisis de las sucesivas constituciones santafesinas del período, las autoras han logrado exponer las distintas transformaciones a las que fue sometido el régimen municipal en la provincia, particularmente en cuanto a sus atribuciones fiscales. En este sentido, Bonaudo y Zonzogni han interpretado que a lo largo del período analizado, los ámbitos municipales fueron perdiendo tanto autonomía política como potestad fiscal en favor del poder provincial.

Si nos aproximamos un poco más al problema de las finanzas municipales, se advertirá que los análisis se inscriben en general en dos grandes tendencias. Una de ellas privilegia el análisis de los presupuestos municipales en lo que pueden expresar fundamentalmente respecto a las fuentes principales de ingresos y la posterior dirección del gasto público. La segunda privilegia por su parte el análisis de las tensiones políticas en torno tanto a la conformación de los presupuestos municipales como al uso de los instrumentos fiscales para intervenir en algunas áreas de la economía local.

Uno de los problemas recurrentes en el análisis de las finanzas públicas se asocia al equilibrio fiscal, y a las diferentes medidas o instrumentos utilizados para alcanzarlo, ya sea a través del incremento de la recaudación o bien de la reducción de los gastos públicos. Al respecto, la investigación de Viviana y Conti y María Salomé Boto (1997) sobre las finanzas municipales de San Salvador de Jujuy entre 1875 y 1886, explora la utilización de la emisión monetaria desde el ámbito municipal como uno de los principales recursos de financiamiento. Al analizar los libros de cuenta municipales, las autoras advirtieron que entre 1876 y 1884 los estados de cuenta no sólo no presentaban déficits sino que incluso arrojaban saldos positivos, en contraste con los períodos inmediatamente anteriores y posteriores al período señalado. Conti y Boto señalaron al respecto que la principal razón de los balances positivos era la emisión monetaria por parte del municipio, y que el origen de esta respuesta se encontraba no solo en la reducción progresiva de las subvenciones nacionales hacia la provincia de Jujuy -generando los consecuentes incrementos en los déficits de las cuentas públicas-, sino también en la política monetaria nacional de inconvertibilidad que permitía este tipo de emisiones.

El inicio de la primera guerra mundial en 1914 fue, como se ha mencionado, un punto de inflexión en la manera de concebir la política fiscal en la Argentina. Por un lado la merma en el comercio internacional perjudicó los ingresos del estado nacional, mientras que por el otro la escasez de productos de primera necesidad produjo un encarecimiento en el costo de vida de amplios sectores sociales. En este marco, los impuestos internos que gravaban los productos de consumo popular comenzaron a percibirse como una de las principales razones de encarecimiento, y por lo tanto, a su disminución o supresión como un medio de abaratamiento de los productos. Debido a que los impuestos internos al consumo constituían una de las fuentes de ingreso de los municipios, las formas en las que este problema se manifestó en estos espacios han sido analizadas por Diego Roldán y Cecilia Pascual (2015) para el caso de Rosario, y por Cecilia Fandos y Gastón A. Remy (2011) para el caso de San Salvador de Jujuy.

En el análisis sobre los impactos locales de la primera guerra mundial, realizado por Roldán y Pascual (2015) para el caso de la ciudad de Rosario, los autores abordan las formas en las que ante el nuevo contexto el municipio comenzó a intervenir activamente en áreas como la regulación de los mercados locales, la creciente desocupación y la asistencia social. Entre las formas de regulación de los mercados locales los autores han destacado el establecimiento de ferias francas, a través de las cuales el municipio buscó disminuir la presión tributaria a los comerciantes, desregular el mercado y limitar la acción especulativa de intermediarios. No obstante las

intenciones y expectativas de las autoridades municipales, Roldán y Pascual han señalado que la persistencia en el encarecimiento de los productos derivó posteriormente en la intervención directa del municipio para realizar las regulaciones y controles que evitaran los abusos de los comerciantes. Los autores han concluido el análisis señalando que uno de los impactos locales de la primera guerra mundial estuvo asociado a lo que han llamado “pequeñas innovaciones en el repertorio de providencias administrativas” de los poderes municipales (2015: 96). El análisis introduce este modo un conjunto de sugerentes interrogantes respecto al uso de instrumentos fiscales como la disminución/aumento/supresión de gravámenes por parte de los poderes municipales como forma de intervención y regulación sobre los mercados locales ante el problema del encarecimiento de los alimentos en el contexto de la primera guerra mundial.

Una respuesta diferente al problema del encarecimiento del costo de vida durante los años de la primera conflagración mundial fue la estudiada por Fandos y Remy (2011) para el caso de la ciudad de San Salvador de Jujuy. En su investigación, los autores abordan las propuestas de reforma fiscal por parte del municipio a través de la implementación del “impuesto único”, con los objetivos tanto de lograr una mayor progresión impositiva, como de bajar los precios de los alimentos. Para abordar la emergencia de estas propuestas los autores ofrecen primeramente un análisis de la evolución de la estructura fiscal municipal entre 1872 y 1920, a través del estudio de los estados de ingresos y egresos, y de los rubros que los componían. Al observar la evolución de estos estados y del análisis de informes fiscales municipales, Fandos y Remy han advertido no sólo la persistencia de déficits años a año, sino también un proceso de endeudamiento municipal durante los primeros años del siglo XX asociado a gastos en los servicios públicos, y dentro de estos particularmente al servicio de tendido eléctrico, que fueron cubiertos sucesivamente con más toma de deuda. Por su parte, al observar los ingresos, los autores destacan el importante peso de los impuestos al consumo así como también del derecho al abasto a través de la instalación de un matadero municipal.

Los déficits crónicos advertidos por Fandos y Remy terminaron por acentuarse en 1914 cuando superó más de la mitad de los ingresos del año, generando las condiciones para la emergencia de las propuestas de reforma de la estructura tributaria municipal analizadas en la investigación. El proyecto de reforma fiscal impulsado desde la intendencia de San Salvador de Jujuy se conoció como “impuesto único” y consistía en supresión de los tributos y patentes sobre almacenes para implementar un impuesto único a la propiedad raíz por gastos de servicios públicos como alumbrado, limpieza y recolección de residuos. En contrapartida, la exención impositiva

a los comerciantes de alimentos se otorgaría a cambio de que éstos reconocieran en el municipio la facultad de fijar periódica y razonablemente los precios en el rubro. El objetivo de la reforma era transformar una estructura fiscal basada en la imposición indirecta al consumo por una asentada sobre la propiedad y los servicios públicos municipales. Aunque la reforma nunca llegó a concretarse, al igual que el trabajo de Roldán y Pascual, la investigación de Fandos y Remy explora las posibilidades de intervención de los poderes municipales frente al problema del encarecimiento de los alimentos durante los años de la primera guerra mundial, en este caso a través de una propuesta de reforma fiscal municipal.

Dejando de lado la coyuntura planteada por la primera guerra mundial, la mirada de Diego Roldán (2015) sobre las tensiones entre el municipio de Rosario y los poderes provinciales asentados en la ciudad capital de Santa Fe, desde 1920 hasta 1935, en torno a cuestiones políticas y fiscales estimula las reflexiones respecto a las implicancias y derivaciones políticas en la implementación de cargas tributarias. En su análisis Roldán se detiene en un conflicto entre un grupo de comerciantes rosarinos apoyados por dirigentes posteriormente incorporados al demoprogresismo y las autoridades provinciales asentadas en la ciudad capital de Santa Fe durante la primera década del siglo XX. Este conflicto que se desarrolló a causa de la imposición de crecientes dobles gravámenes al comercio por parte del municipio y de la provincia, desataron un severo conflicto político cuya principal consecuencia fue la reforma del régimen de representación comunal incorporando primera y segunda minoría. De este modo, Roldán logra exponer los vínculos entre una crisis política respecto de la estructura fiscal y la reforma en el régimen de representación comunal rosarino que inauguró un período de hegemonía demoprogresista que se extendió por más de dos décadas.

En materia de política fiscal, los territorios nacionales ofrecen un panorama diferente del de las provincias, no sólo porque sus estructuras fiscales difieren, sino porque el conocimiento en torno a ellos es notoriamente más limitado. No obstante, es posible destacar el trabajo de María Angélica Diez y Daniela Escobar (2012) sobre el panorama fiscal y presupuestario del territorio nacional de La Pampa. En la investigación, las autoras indagan en la estructura fiscal propia de los territorios nacionales para destacar lo que consideran tanto una dependencia o bien una “falta de autarquía en asuntos presupuestarios y económicos” por parte de estas gobernaciones, como también una “despareja relación” entre la renta enviada por los territorios a la nación y los reembolsos que recibían posteriormente por parte de ésta (2012: 117).

Debido a que en los territorios nacionales la percepción de las rentas e impuestos se realizaba sólo a través de la dirección de rentas nacionales o de los municipios que formalmente contaban con autonomía, las autoras señalan que el rol de éstos últimos en relación a gobernaciones política y económicamente dependientes se complejiza. Diez y Escobar han destacado en este sentido que los municipios eran frecuentemente intervenidos tanto por las gobernaciones como el gobierno nacional que buscaban controlar o regular la capacidad de recaudación de éstos como de los mismos fondos recaudados. Vale resaltar que las autoras también proponen que las dilaciones en las provincializaciones los territorios pudieron tener un origen en la cuestión fiscal, ya que el régimen de territorio nacional significaba, según ambas, una fuente de ingresos significativos para las arcas del estado nacional. Esta hipótesis ha sido planteada asimismo por otros autores como Orietta Favaro (1997) y Marta Ruffini y Luis Pravato (2010).²

Consideraciones finales

Los trabajos que han sido destacados anteriormente abordan, aunque desde diferentes perspectivas, el problema de la fiscalidad local en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Mientras algunos se detienen más enfáticamente en los análisis presupuestarios de los municipios estudiados, otros buscan indagar en las tensiones políticas que se esconden detrás de la elaboración de los mismos, o bien exploran la utilización de los instrumentos fiscales como forma de intervención o resolución de determinados problemas. Algunos incluso sostienen que los conflictos en materia de imposición de gravámenes han logrado impulsar reformas en los sistemas de representación comunal, así como otros afirman que intereses de orden fiscal han retardado el acceso a la plena ciudadanía política de los territorios nacionales.

Del mismo modo en que se encuentran una multiplicidad de enfoques al abordar los problemas de política fiscal en espacios municipales, también las fuentes analizadas en los distintos trabajos destacados abarcan desde libros de estados contables, informes oficiales de distinta índole, prensa y legislación. Gracias a la complementación de estas diversas fuentes, cada uno de los autores logró reconstruir no sólo la evolución y las características principales de las estructuras fiscales de los

² Las hipótesis sobre los intereses fiscales en la dilación de las provincializaciones de los territorios nacionales puede ser profundizada en el trabajo de Lisandro Gallucci (2014).

casos analizados sino también visibilizar las posibles tensiones políticas que escondidas detrás de ellas.

El recorrido propuesto ha buscado explorar, a través de las perspectivas planteadas por los autores, diferentes interrogantes y reflexiones que tienen a las dimensiones políticas de la fiscalidad local como objeto central. Se trata de diferentes perspectivas que indagan, cada una a su manera, en los múltiples procesos de negociación y conflicto entre los distintos niveles de gobierno -nacional, provincial/territorial y municipal- que, al margen de los resultados obtenidos, fortalecieron a los gobiernos municipales como cuerpos políticos.

Bibliografía

- Bonaudo, M., & Sonzogni, É.** (1997): Las finanzas municipales: una asignatura pendiente en la historiografía argentina del siglo XIX. El caso de Santa Fe (1853-1890). *América Latina En La Historia Económica*, (enero-julio), 27-34.
- Carmagnani, M.** (2011): Las finanzas de tres estados liberales: Argentina, Chile y México, 1860-1910. En *Economía y política. México y América Latina en contemporaneidad* (pp. 197-208). México: El Colegio de México.
- Conti, V., & Boto, M. S.** (1997): Finanzas municipales en el siglo XIX: la emisión monetaria como recurso fiscal en Argentina. *América Latina En La Historia Económica*, (enero-julio), 35-48.
- Diez, M. A., & Escobar, D.** (2012): Entre la autonomía de las municipalidades y la dependencia de las gobernaciones. Panorama fiscal y presupuestario en el Territorio de La Pampa Central. En M. Arias Bucciarelli (Ed.), *Diez territorios nacionales y catorce provincias. Argentina, 1860-1950*. (pp. 115-138). Buenos Aires: Prometeo.
- Fandos, C., & Remy, G. A.** (2011): Finanzas municipales: consumo y gravamen durante la Primera Guerra Mundial. El "Impuesto único" en S. S. de Jujuy. *Revista Escuela de Historia*, 10(1), 1-26.
- Favaro, O.** (1997): "Realidades contrapuestas a los estados provinciales: los territorios nacionales, 1884-1955." *Realidad Económica*, (144), 79-96.
- Gallucci, L.** (2014): El precio de la autonomía. La cuestión de las condiciones económicas para la provincialización de los Territorios Nacionales (1907-1930). En L. Lijtmacher & D. Mauro (Eds.), *Los costos de la política. El financiamiento partidario en la Argentina (1910-1955)* (pp. 1-19). Buenos Aires: Imago Mundi.

- Montequín, A.** (2000): Liberalismo conservador y liberalismo democrático en el debate sobre política tributaria. Argentina, 1918-1932. En M. Carmagnani (Coord.), *Constitucionalismo y orden liberal. América Latina, 1850-1920* (pp. 341-380). Otto Editore.
- Oszlak, O.** (2004): *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel.
- Pascual, C. M., & Roldán, D. P.** (2015): La Gran Guerra y sus impactos locales. Rosario, Argentina 1914-1920. *Anuario Colombiano de Historia Social Y de La Cultura*, 42(2), 75-101.
- Roldán, D.** (2012): Dos instantáneas locales del ciclo liberal reformista. El municipio de Rosario, 1920-1935. *Revista de Estudios Del ISHiR*, 2(3), 101-116.
- Ruffini, M. & Pravato L.** (2010): Estado, ciudadanía y representación durante la etapa territorial rionegrina (1884-1955). Perspectivas históricas y jurídicas. En J. A. Gomiz-Gomiz y H. Vilca (Eds.) *Estado y sociedad en Río Negro hasta 1980*. Viedma: Uno Editorial – Centro Universitario Reginal Zona Atlántica – UNCo.
- Ternavasio, M.** (1991): *Municipio y política, un vínculo histórico conflictivo*. Tesis de Maestría. FLACSO.

Tensiones políticas en el itinerario santafesino de José María Rosa

GUSTAVO RAYNOLDI

gustanoldi@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La historiografía presenta un renovado interés por el mundo de ideas y el campo político, colocando en relieve un conjunto de problemáticas con especificidades propias. Algunas cuestiones del caso santafesino en el marco temporal de la década del treinta, ponen especialmente en diálogo la historiografía santafesina, la historia política y la historia de las ideas, y vinculan la historia nacional con la experiencia regional. La reconfiguración de las elites políticas constituye un proceso que presenta diversas tensiones y resoluciones, consecuencia de la crisis económica, social y política de los años treinta, y la emergencia de un sistema político híbrido que redefinió la política partidaria. Esto transcurre en paralelo a una importante renovación cultural. Los actores políticos se hallaron frente a encrucijadas producidas por una confluencia de factores que actuaron como condicionantes y/o impulsores de las decisiones tomadas.

El análisis de tres conflictos en la trayectoria pública de José María Rosa, propios de la dinámica del campo político, se basará en tres aspectos centrales: El ideológico, el partidario y el político-institucional de la Universidad Nacional del Litoral. Consideramos que el mundo de ideas, la política partidaria y los espacios vinculados al mundo académico, constituyen ámbitos que se enlazan particularmente en ciertos momentos, y contribuyen a fortalecer, matizar y extender las perspectivas regionales del período, y la comprensión del complejo vínculo nación-provincia

Palabras clave: elites/encrucijadas/registro santafesino/campo político/conflictos

En nuestra investigación sobre el itinerario público de José María Rosa en la Santa Fe de los años treinta¹ hemos abordado, entre otras cuestiones, los conflictos públicos más notorios que tuvieron a Rosa como protagonista. Ello nos permitió analizar factores que los potenciaron y condicionaron, entre los que se encuentran aquellos vinculados al campo político y al clima de ideas; áreas de especial y renovado interés de la historiografía. El registro santafesino contribuye a la revalorización de las experiencias regionales, sumando a la construcción de la historia nacional perspectivas locales y miradas extracéntricas². Este concepto, acuñado por Darío Macor y César Tcach, al presentar una serie de trabajos sobre los orígenes del primer peronismo en distintas provincias, facilitó un nuevo horizonte interpretativo de fuerte influencia en los estudios sociales, vinculado a las periferias de la construcción peronista. Pero la *mirada extracéntrica*, como instrumento de análisis, no se agotó en este fenómeno, tornándose útil para ampliar y profundizar otras temáticas que presentan nuevos interrogantes y requieren mayor información.

El objetivo de este trabajo es profundizar en tensiones vinculadas a algunos conflictos políticos y académicos menos conocidos de José María Rosa, que lo muestran como un actor político en toda su complejidad. Es integrante de una elite inserta en un proceso de reconfiguración vinculado con la crisis económica, social y política de los años treinta, que transcurre en paralelo a una intensa vida cultural³ en el sistema político *híbrido*⁴ de la restauración conservadora. Rosa se destacó como intelectual, político nacionalista y referente del revisionismo histórico. Su trayectoria, signada de virajes políticos, evoluciones ideológicas y defensa de posiciones históricas en un contexto que lo condiciona y a su vez construye, resalta algunas especificidades propias del campo político y el mundo de ideas del espacio santafesino en una *larga década del treinta*⁵ en consonancia con su estadía en San-

1 Raynoldi, Gustavo, 2016, *Entre la historia y la política. El itinerario público de José María Rosa en la Santa Fe de los años treinta*. Tesina de Licenciatura dirigida por Marcelino Maina y Bernardo Carrizo, UNL.

2 Macor, Darío y Tcach, César, 2003, *La invención del peronismo en el interior del país*, Santa Fe, Ediciones UNL. Darío Macor, profesor e investigador de la UNL, fue un reconocido historiador cuyos aportes se enfocaron en el campo político santafesino de las décadas del treinta y cuarenta, dando cuenta de la dinámica entre nación y provincia.

3 Terán, Oscar, 2010, *Historia de las Ideas argentinas. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI, p. 230.

4 Propusimos esta expresión: sistema *híbrido*, ya que mezcló elementos de naturaleza distinta, en este caso, elementos democráticos y autoritarios, sin ser claramente lo uno ni lo otro. Raynoldi, 2016, ob. citada, p. 17.

5 La expresión “década del treinta” como unidad de sentido de nuestra historia surge alrededor del quiebre del consenso liberal de 1930 y el agotamiento del modelo de desarrollo, en los años que van desde la caída de Irigoyen al ascenso del peronismo, más estrictamente desde el golpe militar de 1930 hasta el golpe de 1943, dado que hasta la revolución del 43 se mantienen las características políticas del período,

ta Fe, extendida desde 1930 a 1945. Los momentos que abordaremos son los siguientes. 1) La ruptura con la Democracia Progresista 2) La renuncia a la Subsecretaría de Gobierno en la gestión Iriondista. 3) El conflicto por la cátedra de ía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL.⁶

Los primeros dos conflictos se producen en 1933 y 1939 respectivamente, el tercero, iniciado en 1939, eslabonando algunos episodios cruciales, se extiende hasta 1946. Nos proponemos enfocar el análisis desde tres aspectos que se visibilizan: el político partidario, el ideológico y el político institucional de la Universidad Nacional del Litoral.

Ruptura con la Democracia Progresista. Quiebre político-generacional

Rosa militaba en el Partido Demócrata Progresista, liderado por Lisandro De la Torre, desde su adolescencia⁷. El PDP se había aliado con el socialismo para las elecciones a presidente de 1931, con la denominación de *Alianza Civil*. Aunque la *Concordancia*⁸ triunfa en casi todo el país, la Alianza vence en las elecciones provinciales de Santa Fe, asumiendo Luciano Molinas como gobernador. El título de abogado de Rosa permitió que éste lo designase, con solo 26 años, Juez de Instrucción, en julio de 1932.

La gestión de Molinas (1932-1935) transcurre en un contexto hostil que influye en la crisis del PDP y en el itinerario de Rosa, ya que en ella se produce su alejamiento definitivo de este partido. La presión oficial sobre la solitaria oposición provincial del PDP, las dificultades económicas de esos años y la crisis del radicalismo tornaron difícil la transición del PDP desde la oposición⁹ al gobierno¹⁰. A esto se

que entra en un proceso de transición hasta 1945, cuando se abre una nueva etapa con el ascenso de Perón. Ver Macor, 1995, *Imágenes de los años treinta*.

http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/decadatreinta_macor.pdf

6 Estos tres conflictos fueron abordados en Raynoldi, Gustavo, ob. citada, 2016, cap.3, *El Territorio político santafesino*, p. 35-38, y cap. 5, *Conflictos políticos y académicos de Rosa*, p. 58-63, 70-76.

7 Su primera formación intelectual respondió a la tradición liberal-conservadora argentina. Raynoldi, Gustavo, ob. citada, p. 12. A mediados de los años treinta cierra su experiencia en la Democracia Progresista pasando/retornando al tronco conservador del cual provenían su padre y su abuelo.

8 Coalición formada por los conservadores de cada provincia, el socialismo independiente y los radicales antipersonalistas

9 Los cuadros del PDP, preferidos para los cargos públicos por el gobierno interventor uriburista de Santa Fe. pasan a una clara oposición al bloque oficialista de la *Concordancia*. Macor, Darío, 2001, *La política en su laberinto*, en *Partidos, Coaliciones y sistemas de poder*, en Alejandro Cattaruzza (comps), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política, 1930-1943*, Buenos Aires, Sudamericana.

suma que Molinas restauró la vigencia de la Constitución liberal de 1921, con innovaciones importantes en el sistema político-institucional¹¹ pero que intensificaron las tensiones con los sectores conservadores y con la Iglesia¹².

La crisis interna que afectó notoriamente al PDP y reflejó las disidencias en el seno del Partido y del Gobierno tuvo como detonante el enfrentamiento entre José Antelo y Alberto Casella, Ministros de Gobierno y de Hacienda respectivamente. Lisandro De la Torre, como jefe del PDP reclamó a Molinas que echara a Antelo por haber agredido físicamente a otro ministro. Esto abriría un proceso de ruptura en el PDP¹³. Rosa acudió junto a Augusto Rodríguez Larreta, miembro de la Corte Suprema de Justicia Provincial a un “banquete de desagravio”¹⁴ que se organizó en Rosario con dirigentes que apoyaban a Antelo. Frente a esto, De la Torre también exigió que se destituyera a ambos, por ello el gobernador no pidió el necesario acuerdo legislativo para que continuasen en sus cargos. Pero se encontró con la oposición legislativa de su propio partido. El Poder Judicial quedó paralizado ya que la Legislatura se oponía a la designación de jueces no antelistas. El antelismo, línea interna del partido, se consolidaba y manejaba el quórum legislativo. La amenaza de una inminente intervención federal por la situación de la justicia produjo una insólita y activa colaboración de Larreta y Rosa para consensuar otros nombres de jueces potables a una designación. Un grupo de legisladores antipersonalistas, que querían la intervención federal, llegado el momento de la sesión legislativa, se ausentaron de la provincia viajando a Paraná para no dar quórum a un grupo de jueces que Rodríguez Larreta y Rosa habían logrado acordar con esfuerzo. En ese momento crítico y aparentemente sin salida del gobierno santafesino, éste recibe

10 Macor, Darío, Piazzesi, Susana, 2007, *Organizaciones partidarias, elecciones y élites políticas*. Santa Fe, Argentina, 1930-1943, Universidad Nacional del Litoral, p. 113.

11 Limita el poder de policía, establece la neutralidad religiosa del Estado Provincial, la inamovilidad de los jueces, la autonomía del poder legislativo frente al ejecutivo y descentraliza los municipios. Los primeros años del gobierno de Molinas estuvieron signados por la aplicación de las principales reformas que la nueva Carta Constitucional establecía, aumentando las tensiones en el escenario local y nacional, lo cual influyó en que se consolide la idea de la intervención federal. Ver Macor-Piazzesi, ob. citada, p. 114-115.

12 *El Litoral*, artículo del 20 de febrero de 1933 titulado “Un año de gobierno demócrata” realiza un balance de los primeros meses de la gestión de Molinas, reconociéndole su austeridad, probidad intelectual y cívica, al mismo tiempo que critica los choques de intereses (no de ideas) que afloran en la dirigencia partidaria. Por otro lado, sostiene que el gobierno *no es suficientemente consciente de que la crisis económica y el contexto social hacen inoportunas algunas de las reformas que promueve, dando la impresión de estar más apegado a las teorías que a los hechos*.

13 *El Litoral*, 9 de octubre de 1932. El artículo se titula “El gobierno y el partido” y alude a los primeros conflictos entre estos. Concluye diciendo “Luchan gobierno y partido, hoy como ayer, por tener supremacía”.

14 *El Litoral*, 15 de enero de 1933, “Nunca vio Rosario una demostración como la tributada al Dr. Antelo”.

una inusual ayuda de la vecina provincia de Entre Ríos, cuyo gobernador ordena traer por la fuerza a los legisladores díscolos.

Inesperadamente, la policía de Entre Ríos por orden del gobernador Etchevehere se apoderó de los legisladores santafesinos y en Santa Fe los entregó a la policía santafesina...que los metió en la Legislatura. Si Etchevehere era antipersonalista ¿A qué se debía esta mano? (muy irregular por cierto). Es que en ese momento se separaba del justismo. Con el quórum tan interprovincialmente conseguido se dieron los acuerdos a los jueces...y prestaron juramente ante un Molinas demacrado y casi sin vista por su estado de salud. Quedó reanudada en Santa Fe la vida constitucional¹⁵.

La fractura del PDP se ahondó¹⁶, y no se aleja definitivamente la posibilidad de una intervención, pero el gobierno provincial sobrevive. Se conforma una nueva fuerza política llamada también *Alianza Civil*. Rosa entre otros jóvenes se van con los Antelo a este nuevo partido, cesando en su cargo de Juez de Instrucción y culminando su militancia en el PDP.

Se destacan entre las causales de la fractura del PDP: el personalismo de Lisandro de la Torre, y un quiebre generacional que separa los procesos de socialización política.¹⁷ En la composición de la Alianza Civil, predominaban los jóvenes, cuyas maneras contrastaban con la solemnidad de los políticos veteranos. Los principales dirigentes como De la Torre, Molinas y Enzo Bordabehere, construyeron su identidad partidaria desde la fundación de la *Liga del Sur*, la reforma política de 1912, la organización del PDP en 1914 y las elecciones de 1916. Pero la mayoría de los dirigentes que conformaron el antelismo, entre ellos Rosa, *constituyen una corte etaria más reciente, que los separa del grupo fundacional del partido, cuya socialización política se da en los años del predominio del radicalismo en la nación y en la provincia*.¹⁸ De la Torre, comenzó a construir su identidad política en la Revolución del Parque, siguiendo a Leandro Alem, y su estilo de conducción contrasta con los cuadros políticos más jóvenes. De origen radical, se halla en los años treinta en la tradición liberal-progresista, pero su liderazgo, en cuanto a la construcción de su fuerza política entró en un proceso de crisis que culmina con su suicidio en 1939.

15 Hernández, Pablo, 1978, *Conversaciones con José María Rosa*, Buenos Aires, Ediciones Colihue, p.55-56.

16 Manson, Enrique, 2009, *José María Rosa-El Historiador del Pueblo*, Buenos Aires, Editorial Ciccus, p. 48.

17 Macor-Piazzesi, ob. citada, p. 117.

18 Ibídem.

Este contraste generacional que incluye las mentalidades y modos de socialización política se observa en las acciones de De la Torre y Rosa. De la Torre parece no percibir las dimensiones y aristas del problema político que desencadena el enfrentamiento entre Antelo y Casella.¹⁹ Observamos en él una actitud paternalista e inapelable propia de caudillos como Alem o Yrigoyen. La actuación de Larreta y Rosa, en cambio, responde a una variedad de lealtades y metas cuyo cumplimiento simultáneo presenta contradicciones. Descienden desde una ética inalterable al llano de un territorio impuro, una zona en la que convergen intereses personales y sectoriales, que requiere destreza política, audacia y negociación. Sobrellevando los errores de los conductores de su partido y la oposición de quienes apostaban por la intervención, contribuyeron a la permanencia del gobierno provincial estando en desacuerdo con el líder político de ese gobierno. Con sus días contados como jueces, paradójicamente resuelven la paralización de la justicia en complejas negociaciones con aliados y opositores. La provisión de la administración de justicia por parte de cada provincia es una obligación constitucional, y su incumplimiento es causal legítimo de intervención federal, que podría realizarse para garantizar la forma republicana de gobierno. Pero la intervención habría fortalecido la hegemonía nacional del justismo. Fue un logro importante que Molinas disponga a tiempo de un listado de jueces previamente consensuados para proponerlos al acuerdo legislativo. Cuando parecía imposible lograr el quórum llega la inesperada ayuda del gobierno de Entre Ríos, lo cual justifica la persistencia en encontrar una salida para la continuidad del sufrido gobernador Molinas, por quien estos jóvenes sentían afecto y respeto como buena persona, pero consideraban débil como político;²⁰ Es llamativo el protagonismo de Larreta y Rosa cuando ya habían decidido abandonar definitivamente el PDP para conformar una nueva agrupación. Se arma un nuevo partido de vida efímera que será cooptado luego por los conservadores. Se podría pensar incluso, a la luz de su rápida conformación y declinación en el escenario político, que

19 Exige a Molinas que eche a Antelo porque *un ministro no debe golpear a otro ministro. Resolvía un problema político que podía llegar a ser gravísimo (como llegó) con el criterio de un padre de familia que reprende a sus hijos. Luego se molestó con Rodríguez Larreta porque entendió que el banquete de desagravio a Antelo era un agravio contra él por ordenar su cesantía y le mandó una carta pidiéndole que renunciara. Como Larreta no quiso hacerlo, exigió de Molinas su expulsión como vocal de la Suprema Corte.* Según Rosa, inmediatamente después del enfrentamiento ambos ministros se dieron mutuas aclaraciones e incluso se fueron a comer juntos. La reacción de De la Torre, desmedida, se produce cuando Enzo Bordabehere le "lleva el chisme" sobre los sucedido, según Rosa, porque tenía celos de la popularidad de José Antelo. Hernández, Pablo, ob. citada, p. 52.

20 Hernández, Pablo José, 1978, *Conversaciones con José María Rosa*, Buenos Aires, Ediciones Colihue, p. 51-56. Estas páginas con los recuerdos de Rosa en sus *Conversaciones* con Hernández muestran datos importantes, momento a momento, sobre la crisis del PDP y las acciones que llevaron adelante junto a Rodríguez Larreta.

esta nueva agrupación surge casi exclusivamente como factor de presión en la puja política. Esta conducta contrasta con las maneras de la generación anterior, y corresponden e ilustran con ejemplos concretos la perspectiva de que las distintas identidades, mentalidades y modos de socialización política contribuyeron a este quiebre político- generacional que afectó la vida partidaria e intrapartidaria provincial.

Renuncia “federal”

Desde la fractura del PDP la intervención federal de la provincia era cuestión de tiempo, y se realiza en 1935. A través de ella el Justismo restablece el equilibrio que necesitaba para consolidar su hegemonía. De la Torre pierde su base territorial para suceder a Molinas, sortear la crisis del partido recuperando la unidad y posicionarse como candidato presidencial. Además, el levantamiento de la abstención radical para la competencia electoral, quitaba al PDP su primer lugar en Santa Fe como partido de la oposición, ya que el radicalismo mantendrá su peso electoral.

El año 1935 se presenta como un punto de inflexión por la coyuntura nación-provincia. El alejamiento de Rosa del PDP y la formación de un nuevo partido lo consolida como un dirigente que deberá posicionarse frente a los cambios que la intervención provincial produce, optando por un acercamiento al conservadurismo iriondista. La *Alianza* era un partido menor, con una base importante en Rosario y el sur provincial. Frente a las elecciones para gobernador de 1937, Rosa, presidente del partido desde 1936, convence a los suyos de apoyar la candidatura de Iriondo. La reconfiguración oficialismo-oposición que Iriondo impuso desde el gobierno interventor y el fracaso de la tendencia acuerdista entre el PDP y el radicalismo, encarnada en De la Torre, llevó a algunos dirigentes de la nueva Alianza, a preferir asegurarse un futuro con los conservadores, cuyas perspectivas presentaban mayor previsibilidad electoral y de gestión. Manuel María de Iriondo, santafesino antipersonalista y ministro del gobierno de Justo, realizó una campaña favorecida por contar con mayores recursos materiales, y por la utilización del fraude como modalidad habitual y sin mayores costos políticos en el horizonte inmediato²¹. Rosa fue nombrado Subsecretario en el Ministerio de Gobierno, área del poder ejecutivo, en abril de 1937²². La intervención arbitraria de Santa Fe y la manipulación electoral no di-

21 Macor, Darío, 2006, *Nación y Provincia en la crisis de los años treinta, La política santafesina*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, p. 168-6.

22 Legajo de servicios provinciales de José María Rosa, expedido el 19 de agosto de 1943.

ficulta la integración de Rosa al gobierno. Ello corresponde con su reconocimiento de que en esos años no tenía un respeto formado por la soberanía popular y la democracia. Para él la política era *cosa de pocos*²³, en consonancia con el criterio conservador y la vertiente nacionalista del *gobierno de los mejores*. Desde mediados de los treinta se desarrollaron las dos principales corrientes nacionalistas que la mayoría de los historiadores y politicólogos han reconocido: Un nacionalismo nostálgico, tradicionalista, aristocrático y de derecha por un lado, y de izquierda, dinámico y populista por otro.²⁴

También contribuyó al acercamiento de Rosa a Iriondo, que éste último había sido radical bernardista y rosista.²⁵ Era un tiempo en que los defensores de Rosas comenzaban a reconocerse. Siguientemente analizaremos una compleja situación entre Iriondo y Rosa relacionada a esta posición histórica común. Hacia mayo de 1939, el ejecutivo provincial se adhiere, por medio de un decreto a los actos de homenaje a Domingo Cullen, al cumplirse el 22 de junio el centenario de su muerte²⁶.

23 Manson, Enrique, ob. citada, p. 38-39. Rosa comienza a trabajar políticamente a través de este cargo. El autor recuerda una conversación con Rosa en 1977, en la que éste le confiesa algunas maniobras electorales fraudulentas que tenían preparadas para las elecciones frustradas de 1931, antes de la caída de Sánchez Sorondo, prácticas habituales del conservadurismo tradicional que persistían aun en el PDP.

24 Buchrucker, Cristian, 1987, *Nacionalismo y Peronismo*. Buenos Aires, Sudamericana p. 111-112. Ambos coinciden en que Argentina se encuentra en una situación colonial, pero se diferencian respecto al vínculo pueblo-nación. El nacionalismo de derecho cree que "los mejores" disciernen los intereses de la nación, y tutelan al pueblo para que este no quede preso de demagogos y oportunistas. El nacionalismo popular representado por FORJA, entidad de raíz radical, sostiene en cambio que el verdadero nacionalismo es inseparable de la democracia y la soberanía popular.

25 Manson, Enrique, ob. citada, p.70. En cuanto a los nudos ideológicos centrales entre nacionalistas en la década del treinta, ver: Piazzesi, Susana, 1997, *Después del liberalismo ¿Un nuevo conservadurismo? El iriondismo santafesino en la década del treinta*, en *Estudios Sociales, Revista universitaria semestral*, Año 7, nro. 13, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, p. 101-103. Bernardo de Irigoyen, nacido en 1822, era hijo de una familia federal formada por Fermín de Irigoyen y María Bustamante. En los años de entusiasmo patriótico que siguieron al tratado Mackau-Arana, el abandono del bloqueo francés y la victoria de Arroyo Grande, participa de la emoción colectiva producida en toda la Confederación por la defensa de la soberanía que Rosas hizo. En 1848 compuso una *Canción Federal* en su homenaje y la dedica a su hija Manuela. http://www.frenteuperonista.com.ar/biblioteca/rosajosemaria_articulos.pdf

26 *El Litoral*, 20 de mayo de 1939 y 22 de junio de 1939. Entre sus considerandos se encuentran: *Que fue ministro general del gobernador Estanislao López, y que ocupó luego por elección de la Sala de Representantes la gobernación de la provincia. Que desde su arribo a Santa Fe como diputado del Cabildo de Montevideo en 1823, hasta su fallecimiento en Arroyo del Medio, don Domingo Cullen mostró en todos sus actos un acendrado afecto a la provincia y un hondo interés por la organización social del país. Que fue representante de Santa Fe en la celebración del Tratado del 4 de enero de 1831, de trascendental importancia en la organización de la república, y presidió la comisión representativa de los gobiernos litorales creada por dicho pacto. Que la muerte violenta de un ciudadano de tan destacada actuación pública llevada a efecto sin proceso previo debe recordarse como un antecedente del juicio histórico que actos de esta naturaleza han merecido a la nación. Que es deber del Superior Gobierno honrar la memoria de quien prestara tan relevantes servicios a la provincia y a la nación.*

El ministro de gobierno era Severo A. Gómez, descendiente de Domingo Cullen y de un Gómez que participó de la revolución del 93. Estaba casado con Joaquina Cullen, también descendiente del prócer. De inclinación liberal y ascendiente carrera política desde la intervención, encabezaba el ministerio en que actuaba el *Pepe Rosa* como Subsecretario. Redactó un decreto que exaltaba a Cullen y lo envió a Iriondo para que lo refrendase. Proponía actos en todas las escuelas de la provincia y uno especial en el lugar mismo del fusilamiento de Cullen por orden de Rosas: la Posta de Vergara en el Arroyo del Medio, aunque luego Iriondo redujo los homenajes a la ciudad de Santa Fe.

A Rosa le fue dada la responsabilidad de enviar las invitaciones a las autoridades que participarían de los actos. Su rol político, su protagonismo en el *Instituto de Estudios Federalistas*²⁷, y las posiciones sostenidas en las cátedras universitarias y secundarias tornaron a Rosa una figura conocida. La formación antirosista y antiradical de Rosa, no había tenido sustanciales alteraciones por su militancia en un PDP liberal y reformista. Pero a comienzos de los años treinta, la desilusión por la conducción de De la Torre y la creciente convicción de que Argentina se encontraba en una situación colonial, lo acercaron al nacionalismo y al rosismo, impugnando sus pilares ideológicos anteriores. La *Historia de la Confederación Argentina* de Saldías, el *Rosas* de Carlos Ibarguren, la obra de los hermanos Irazusta de 1934: *La Argentina y el imperialismo británico*, así como la de Raúl Scalabrini Ortiz, *Política Británica en el Río de la Plata*, influenciaron en esto. Cierta desprecio familiar y social hacia lo hispánico, lo criollo, los caudillos, hacia Rosas y el federalismo, provenientes del pensamiento liberal decimonónico comenzaron a resquebrajarse y a producirle una profunda aversión hacia el culto indiscutible de los próceres liberales y el antirosismo tradicional. Había secundado a Alfredo Bello en 1934 en la conformación de la Comisión pro-repatriación de los restos de Rosas y había sido cofundador del Instituto de Estudios Federalistas en Santa Fe en 1938, que abogaba por una revisión integral de la historia nacional. Gómez, al tanto de su conflicto, le sugiere que pida licencia y las invitaciones queden a cargo del Oficial Mayor del Ministerio. El gobernador Iriondo apoyaba también la reivindicación y defensa de la figura de Rosas, pero tal apoyo secundaba a un interés mayor y de carácter político.²⁸ El nuevo conservadurismo iriondista tuvo como norte construir un consenso político dentro de la elite que neutralice o atenúe las tendencias divisorias de los años previos. En los homenajes a Cullen, Iriondo apoyó los actos, según consta en

27 Raynoldi, 2016, ob. citada, p.49-57.

28 Macor, Iglesias, 1997, *El peronismo antes del peronismo*, UNL, p. 192-193. Testimonio oral de Marcelo Ferreyra.

documentos oficiales y la prensa diaria. Esto contradice la aseveración de Manson, quien afirma que los reclamos presentados por Rosa llevaron a Iriondo a no participar de los actos²⁹. El recorte de los homenajes originales no es drástico y busca impedir una confrontación con la elite liberal representada por Severo Gómez-Cullen, autor original del decreto. Al considerar Iriondo que Rosa provoca el enfrentamiento que él intentó evitar, le pide la renuncia con una frase que lo define: *Yo soy más rosista que usted, pero ante todo, soy iriondista*. Según un testimonio de Alberto Ottalagano, Iriondo echó a Rosa porque éste, al hablar sobre Cullen, lo calificó en público de traidor por intentar un acuerdo con los franceses³⁰ que bloqueaban Buenos Aires durante el gobierno del Restaurador.

En *El Litoral* del 22 de junio de 1939, podemos observar la importancia que tuvieron los homenajes a Cullen en la ciudad de Santa Fe ³¹. La figura de Domingo Cullen nucleó a la elite en torno a la defensa de la historia provincial y la autonomía avasallada desde el centralismo de Buenos Aires encarnado en Rosas. Estos homenajes muestran rasgos de una sociedad elitista y tradicional, que reivindica a sus próceres locales y una visión del pasado que legitima un proceso del presente y en la que el liberalismo antirosista tiene fuerte influencia.

29 Manson, Enrique, ob. citada, p. 70.

30 Macor, Iglesias, 1997, ob. citada, p. 161-162. Testimonios de varios militantes nacionalistas en este trabajo afirman que Iriondo apoyó al revisionismo rosista hasta que este se tornó un problema para el equilibrio político que mantenía.

31 *El Litoral*, 22 de junio de 1939, p.3. *Cumpliéronse hoy los actos del centenario de la muerte de Don Domingo Cullen*. Estos actos fueron realizados en cumplimiento del decreto publicado en *El Litoral* del 20 de mayo de 1939, p. 3, *El homenaje a la memoria de Domingo Cullen-Adhesión del poder ejecutivo*. Se congregaron los referentes más importantes del ambiente eclesiástico, político, militar, judicial, educativo y social. Los descendientes de Domingo Cullen ocupaban lugares destacados en la sociedad santafesina y estaban emparentados con otros prestigiosos apellidos que definían las diversas ramas de la familia, como los Cullen-Aldao, Funes-Cullen, Gómez-Cullen y Cullen-Crespo. Iriondo y sus ministros están presentes, legisladores nacionales y provinciales, funcionarios del gobierno uruguayo, de otros gobiernos provinciales y juntas históricas además de la JEH. El presbítero Alfonso Durán tuvo emotivas y elogiosas palabras para el homenajeado en el Convento de Santo Domingo realizando un esbozo de los principales momentos de su itinerario. En el atrio del Convento el Doctor Mario Mosset Iturraspe habló frente a una multitud en nombre de la Comisión Popular encargada de los homenajes. Luego se trasladan a la Casa de Gobierno donde Iriondo recibió a los descendientes y a las delegaciones, que mas tarde se encuentran en el *Club del Orden* para participar de la comida que ofreció la Comisión de Homenaje. Iriondo también participó de los actos de la tarde frente al lugar donde se descubrió una placa y habló el Subsecretario de Instrucción Pública en nombre del gobierno provincial. El homenaje final se realizó en el Paraninfo de la Universidad del Litoral donde tuvieron la palabra Manuel Cervera, el cónsul uruguayo Núñez Regueiro, el diputado Urbano de Iriondo representando a la Cámara de Diputados de la Nación y Emilio Ravignani como Director del Instituto de Investigaciones Históricas. Ravignani brindó una extensa conferencia en la que, aunque también resalta la obra positiva de Cullen, es casi el único que se aleja de la simple exaltación y los elogios, y con actitud más neutral intenta profundizar sobre el entramado de los antecedentes y contexto histórico que contribuyen al desenlace fatal de su fusilamiento.

La renuncia de Rosa aparece como algo anecdótico, no empañó los homenajes, pero conserva un valor simbólico. La historia leída adecuadamente permite clasificar en el presente a patriotas y traidores, admitir o romper con lealtades políticas, trazar límites no señalados antes que su sentido sea develado. Irrumpe en el presente de José María Rosa y lo lleva a perder un cargo menor por una cuestión mayor. En esta *renuncia con divisa federal*, como fue llamada, las consideraciones históricas y de conciencia son desproporcionadas en relación a la cuestión de enviar invitaciones.³² Repasemos la cronología de los hechos: Al perfilarse los homenajes, Rosa, aunque estaba en desacuerdo y protestó ante Iriondo presentándole su renuncia, éste no la acepta y lo persuade a proseguir en su cargo, diciéndole:

Para mi doctor (así me decía bonachonamente) cuando se hace política hay que tragarse el sapo, ya lo decía Pellegrini. A mí tampoco me gusta el homenaje a Cullen, que fue un traidor a su patria adoptiva y estuvo a las órdenes y pagado por los franceses cuando la intervención de 1838. Pero, lo he firmado por Severo (el decreto de homenajes fue elevado a Iriondo por Gómez) corrigiéndolo algo (y me mostro el primer proyecto). Este homenaje no tiene ninguna importancia. Yo no voy a ir y usted tampoco tiene que ir...no me haga problemas con su renuncia, porque todos aquí estamos muy satisfechos con usted.³³

Gómez lo instó a tomarse una licencia hasta que terminen los actos, y la cuestión parecía resolverse. Pero Rosa no pudo refrenarse frente a la oportunidad de hablar sobre Cullen; por un lado por su temperamento frontal, y por otro por el grado de maduración de una clave interpretativa histórica en un contexto de creciente intolerancia.

Iriondo le pidió la renuncia a Rosa por creer que dañaba el consenso político que estaba construyendo. *Pedir la renuncia* encierra un contrasentido; ya que se está despidiendo al aparente renunciante. Rosa había presentado su renuncia la primera vez que acudió a Iriondo y éste no la acepta. En la segunda comunicación por el mismo tema Iriondo le informa que estaba despedido. Este contraste sobre el compromiso histórico de ambos ilustra una diferencia importante hacia dentro del conservadurismo. Iriondo no permitió que una polémica histórica amenace su política. Rosa creía que la política no debía tergiversar la historia.³⁴ Iriondo sostenía

32 A Rosa como Subsecretario de Gobierno le hubiera correspondía rubricar el decreto de homenajes a Cullen y enviar las invitaciones al Arzobispo, al Intendente, al Presidente del Superior Tribunal y al Jefe del Regimiento.

33 Hernández, ob. citada, p. 79.

34 Al entregar su renuncia definitiva Gómez le dice: *lamento aceptársela, pero si ud no está de acuerdo por su posición histórica con un acto de gobierno como el homenaje a Cullen, comprendo que quiera*

posiciones históricas³⁵ mientras estas contribuyan a su dominio político en el presente. Podía presidir actos en los que exaltaban a una víctima de Rosas, y éste era denunciado como un tirano feroz. Mantener una posición entre los vivos condicionaba su compromiso con los muertos. Rosa, en ese mismo contexto, aunque desde una responsabilidad menor, es coherente con su convicción sobre el pasado. Las consideraciones políticas en Rosa tienen una menor gravitación aquí que en la ruptura con el PDP, por ello entendemos que el factor ideológico inserto en la clave interpretativa de la historia aparece como predominante en este conflicto. En su alejamiento del PDP hay cálculos, consideraciones y alternativas político-partidarias, y no la persecución de un valor por el cual se paga un precio. En este caso, consolidando posiciones ideológicas e históricas, y abandonando por segunda vez el oficialismo, comienza a transitar una etapa en la que no volverá a tener un lugar estable en la política partidaria provincial. Crece su prestigio como referente intelectual y político del nacionalismo revisionista, una corriente caracterizada por no estar anclada en una estructura partidaria, aunque incide en ellas.

Conflicto por la cátedra de Sociología

Existió una puja entre autoridades de la Universidad del Litoral y José María Rosa por la titularidad de la cátedra en Sociología, materia del doctorado de la FCJS. El cargo era codiciado porque José Oliva³⁶, a cargo de la cátedra, estaba

irse. Rosa le contesta: Señor ministro, si sobre la personalidad de Cullen yo pienso lo mismo que el gobernador, el que debería irse es ud. Rosa, al explicar esta áspera respuesta dijo: Mis nervios estaban alterados ya que antes de entrar al despacho me había encontrado con un Cullen, pariente del ministro, que me había aconsejado: ustedes los rosistas, deberían decir que Cullen estuvo mal fusilado. Es cierto-le dije-debió fusilárselo por la espalda. Deberían estar presentes periodistas porque el incidente de antenas trascendió y llegó a los diarios, que publicaron: Renuncia con divisa federal. Hernández, ob. citada, p. 79.

35 La Junta de Estudios Históricos adquiere su nombre el 15 de junio de 1936. En 1939 ingresa como miembro honorario el ya gobernador Manuel de Iriondo, en reconocimiento a su contribución al funcionamiento de la Junta. Este, como referente conservador destacado, consideraba importante el control de la conmemoración del pasado y el peso que podrían tener las instituciones en tal sentido. Ver Coudannes Aguirre, Mariela, 2009, *¿Profesionales o políticos de la historia? Disciplinas e Instituciones. La historiografía santafesina entre 1935 y 1955*, en Suárez Teresa y Tedeschi, Sonia (comps), *Historiografía y Sociedad*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, p. 32.

36 Profesor de enseñanza media y universitaria en la Antigua Universidad Provincial. Tuvo las Cátedras de Psicología, Sociología y Filosofía. Fue Decano de la FCJS. Actuó decididamente en el tránsito de la antigua Universidad Provincial a la nueva Universidad del Litoral bajo los postulados del reciente reformismo. Profesor de Sociología (Doctorado) Esta materia formaba parte del Plan de Estudios del Doctorado, último nivel en la carrera de Derecho. Fue profesor durante veinte años, de 1920 a 1940. Su itinerario educativo en: Artículo de

próximo a jubilarse y su suplente ejercería la titularidad. Según Rosa, había un jurado parcial designado por autoridades de la Facultad que respondían al Doctor Augusto Morissot, prestigioso profesor de Derecho Penal, pero un problema interno de la Facultad alteró la situación y favoreció a Rosa³⁷. Su testimonio corresponde con la Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales del 22 de febrero de 1940, el cual lo designa Profesor Adjunto de Sociología con carácter interino³⁸. A partir de allí se visibiliza una sórdida disputa política en el mundo académico, que toma estado público, entre referentes de la tradición liberal de la UNL, bajo la gestión del Rector Josué Gollán, y Rosa.

Oliva, con su jubilación en trámite, anticipa su retiro por razones de salud. Rosa queda a cargo del dictado de la cátedra por seis meses, por resolución del Decano Nicanor Molinas del 11 de abril de 1940,³⁹ aplicando una reglamentación para los profesores adjuntos cuando el cargo titular quedaba vacante. Paralelamente, la profesora Angela Romera Vera, el Rector de la UNL Josué Gollán y el penalista Morissot se comunicaban y gestionaban la posibilidad de la celebración de un contrato entre la UNL y el profesor español exiliado en Argentina Francisco Ayala⁴⁰ para ejercer la titularidad de la cátedra. Romero Vera⁴¹ intercede para conseguirle a Aya-

homenaje del Diario *El Litoral* del 27 de mayo de 1953 cuando Oliva

cumplió sus 80 años de vida. Visto en: <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/23588/?page=2>

37 No iban a darme la cátedra, pero ocurrió algo inesperado, por un problema interno de la Facultad, ésta fue intervenida por la universidad y quedó a cargo del profesor más antiguo de la Facultad, el respetable doctor Nicanor Molinas, un liberal admirador de Rivadavia, pero que no se iba a meter en enjuagues. En vez de nombrar un jurado parcial, nombró a los profesores más antiguos, hombres dignos que harían bien las cosas. El resultado fue que me dieron la cátedra a mí. Cita de Rosa en Hernández, Pablo, ob. citada, p. 92

38 Había sido dejado cesante como suplente de *Historia de las Instituciones Representativas*, por una resolución de 1936. El Consejo Directivo, presidido por Oliva también, como en Sociología, designa a Rosa adjunto de esta materia el 22 de febrero de 1940.

39 Legajo personal docente de José María Rosa en la FCSJ. Hernández, Pablo, ob. citada, p.92.

40 Ayala era profesor en Derecho, catedrático, escritor e investigador. En la década del treinta colaboraba en la cátedra de Derecho Político y Derecho Municipal de la Universidad Central de Madrid. Se exilia en Argentina por la guerra civil española, en la cual se alistó del lado de los republicanos, recientemente derrotados. Ver Escobar, Luis Alberto, 2012, *Francisco Ayala y la UNL*, Editorial Universidad de Granada y Fundación Francisco Ayala. Este trabajo trata sobre la trayectoria de Ayala en la UNL. Ver: *El Litoral*, suplemento *Escenario y Sociedad*, 12 de enero de 2012. <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/01/12/escenariosysociedad/SOCI-06.html>

41 Romero Vera revalida su título obtenido en España, en la FCJS de la UNL, y realiza su tesis doctoral "Estado y Derecho" con la Dirección de Francisco Ayala, su antiguo profesor y amigo personal. La afinidad en la formación ideológica liberal y la inclinación a la sociología en ambos, ya gestada mientras vivían en España, se profundiza, facilitada por una red intelectual e institucional en la que Romero Vera tiene una participación activa. Visto en www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/10/26/escenariosysociedad/SOCI-03.html, artículo de homenaje al cumplirse los cien años del nacimiento de Angela Romera Vera. 26/10/2012

la un contrato laboral en ella. Ello le permite a éste sortear su condición de exiliado y radicarse en nuestro país. Sus clases en la UNL comenzaron en agosto de 1941.

La cátedra le correspondía a Rosa por su condición de suplente y por ser una materia del doctorado, y él era doctor en jurisprudencia, *el único doctor entre los profesores*⁴². También tenía publicaciones sociológicas⁴³. Aunque ganó el concurso por el cual fue nombrado Profesor Adjunto, y fue confirmado por resolución del Decano, *el grupo ultraliberal y antinacionalista de los Morissot y compañía habían vuelto a manejar la universidad*⁴⁴ y deciden contratar a Ayala, optando por un profesor extranjero. Rosa seguiría como adjunto de Ayala y desplazado de la posibilidad de acceder a la titularidad. Dado el anuncio del próximo nombramiento de éste en mayo de 1941, Rosa envió sendas notas al diario *El Litoral* y al Decano cuestionando esto. El diario *El Orden* lo criticó por hacer públicas y politizar cuestiones académicas⁴⁵, lo que muestra la ampliación de los espacios en que se manifestaba la intolerancia.

El 25 de abril de 1942, una resolución del Consejo Superior de la UNL, presidido por Josué Gollán concede a Rosa el recurso directo interpuesto que éste presentó a través de una nota del 12 de agosto de 1941 contra el contrato entre la UNL y Ayala. Lo emplaza para que en diez días fundamente su reclamo, entendiendo que Rosa solo ha solicitado aclaraciones, pero no ha fundado según las normativas vigentes, la presunta vulneración de sus derechos⁴⁶, única manera de rever la cuestión de fondo. El Consejo Superior de la Universidad pasado el plazo desestima el recurso de Rosa y confirma a Ayala en su cargo.

Sin embargo, este reclamo de Rosa, y sus presentaciones ante el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, permitieron que quedase a cargo de la cátedra⁴⁷. Acercándose la revolución nacionalista del 4 de junio de 1943 y la intervención a la Universidad, por presión de los sectores nacionalistas y católicos locales y nacionales, queda interinamente a cargo de ella, y a Ayala se le comunica su

42 Hernández, Pablo, ob. citada, p.91. Rosa había defendido su tesis doctoral en la Universidad de La Plata

43 *Interpretación religiosa de la historia e Iniciación sociológica de Alberdi*.

44 *Ibidem*, p.92.

45 "El asunto planteado a raíz de la provisión de la Cátedra de Sociología" y "Extraordinaria disputa de una cátedra universitaria". *El Orden*, 22 y 31 de mayo de 1941.

46 Resolución del Consejo Superior de la UNL del 25 de abril de 1942.

47 Decretos del Presidente Castillo y del Presidente Farrel respecto a los expedientes sobre la cátedra de Sociología en la FCJS, los cuales habían llegado a la instancia de *recurso jerárquico*, el cual puede interponerse después de dos años en que un conflicto administrativo no encuentre solución en el ámbito de una universidad. Expedientes M-750/943 y Agregado M-859/943.

separación⁴⁸. El nuevo gobierno militar dispuso el cese de los gobiernos provinciales; y a fines de julio, la Universidad fue intervenida. Una resolución del Delegado Interventor de la FCSJ, Dr. Ataliva Herrera, considerando estos antecedentes, confirma nuevamente a Rosa al frente de la cátedra; y su programa de la materia presentado en 1940, que había sido aprobado por el Consejo Directivo antes que Ayala sea contratado, fue considerado vigente.⁴⁹

Los expedientes administrativos, resoluciones y registros de la prensa, muestran tensiones y conflictos en la elite santafesina, que lucha no solo con resortes legales y políticos que operaban en un círculo minoritario, sino exponiendo la disputa a la mirada de la opinión pública, intentando influir en ella como elemento de presión. La confrontación político-ideológica entre liberales y nacionalistas polariza posiciones e intereses; pero de una manera en que ningún grupo, o persona tiene garantizada una “victoria” permanente sobre el otro. Las pujas toman un creciente estado público. El sinuoso y contradictorio rumbo de una elite cuyos intereses convergen en algunos aspectos y se enfrentan en otros, dibuja un curso semejante en los conflictos que se presentan. Al concentrarse y extenderse en ellos factores políticos e ideológicos que subyacen a los aspectos formales y normativos de la superficie, su fricción provoca desenlaces impredecibles. A ello contribuyen las incertidumbres del sistema político nacional y local, que afectó la vida universitaria. La carrera académica de Rosa, así como la de su ocasional adversario Ayala, ambos docentes y productores de conocimiento⁵⁰, han sido influenciadas por sus tránsitos

48 Resolución del Decano de la Facultad de Derecho del 5 de Julio de 1943. Dice su art. 1: *Póngase interinamente el curso de Sociología a cargo del Profesor Adjunto Dr. José María Rosa*. Se considera, para fundar esta resolución, un Decreto del Poder Ejecutivo Nacional del 27 de mayo que hacía lugar al recurso jerárquico interpuesto por Rosa; y también una resolución del Honorable Consejo Superior de la UNL en su sesión del 26 de junio próximo pasado. Observamos que por un lado, la gestión del depuesto Presidente Castillo hizo lugar al reclamo de Rosa días antes de ser desalojado del poder; y por otro, en la sesión del Consejo Superior de la UNL citada, la cual se produjo 21 días después del golpe del 4 de junio, los liberales favorecen a Rosa. Esta moderación de actitudes tiene que ver con la presión de los nacionalistas y son señales complacientes al nuevo gobierno, cuyos propósitos precisos aun se desconocían.

49 Resolución del Delegado Interventor de la Facultad del 10 de mayo de 1944.

50 Ayala se ha destacado especialmente en el campo de la Sociología, como Rosa en Historia. Rosa triunfa en la pulseada legal por la cátedra de Sociología. La normativa institucional y la coyuntura política, a largo plazo lo respaldó. Ayala, en sus años en Argentina (1940-50) realiza aportes importantes en el área de la investigación y reflexión sociológica, obra que comenzó a valorarse más en los últimos años. Ver: Ribes Leiva, Alberto, *Sociología y literatura en Francisco Ayala*, Universidad de Madrid, p. 60-62, en <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO0404230053A/23184> *Entre el exilio y la Sociología-Francisco Ayala en Santa Fe, El Paraninfo*, Diciembre de 2009, en: http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/5241/1/PARANINFO_63_7_pag_16.pdf f Es posible que Rosa haya escrito, durante el tránsito administrativo de su reclamo, el texto *Iniciación*

políticos e ideológicos y las redes a las que pertenecen, por el rumbo del sistema político y la burocracia estatal.

La etapa que comienza en 1943 con un golpe cierra el período de la restauración conservadora y abre otro proceso.

El pasaje de la Argentina liberal a la Argentina populista (peronista) está cargado de zonas grises, cuya atención permite iluminar mejor la complejidad de una realidad social en transformación, con elementos constitutivos múltiples y que responden a tradiciones diversas y hasta contradictorias....que son reprocesadas al ritmo febril de los acontecimientos de esos años, marcados por un antagonismo político y social cada vez más excluyente⁵¹

El prestigio intelectual de Rosa en el ámbito académico, institucional y político, por un lado crece y se consolida; y por otro, es dañado. Su itinerario se enlaza con la dinámica de un Estado en el cual se observan intensas reorientaciones⁵². Se abre paso, apelando a sus recursos como abogado, en un espacio de tradición liberal que le ofrece resistencia, pero también algunos apoyos, por convicción democrática o simplemente por creer justo su reclamo. Nicanor Molinas⁵³, aunque era liberal y antirosista, tiene una llamativa actitud en este sentido.

El control de la universidad santafesina había sido recuperado por la elite liberal, ya que un cambio de rumbo impuesto por Perón en 1944 a nivel nacional condicionó el protagonismo de los nacionalistas locales⁵⁴. Por otro lado, la gestión de Rosa al frente del Consejo de Educación y de Bruno Genta al frente de la UNL fue efímera y disruptiva.⁵⁵ Pero Rosa seguía ejerciendo, desde su triunfo administrativo en 1943⁵⁶ la titularidad interina en Sociología y Derecho Internacional Público. La

Sociológica de Alberdi, publicado por la *Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales* de la FCSJ en 1941, entre otros motivos, para sumar antecedentes en el área de la sociología.

51 Macor, Darío, 2003, *Las tradiciones políticas en los orígenes del peronismo santafesino*, Introducción. Visto en <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/macor.pdf>

52 Macor Darío, 2001, *Partidos, coaliciones y sistemas de poder*, en Cattaruzza, Alejandro, 2001, ob. citada. En este trabajo el autor aborda el impacto del golpe de Estado sobre el sistema político y la evolución de los partidos.

53 Fue Director del Instituto de investigaciones jurídico-políticas, junto a Salvador Dana Montañó, y profesor de Derecho Constitucional y Derecho Público Provincial en la UNL. Docente en el Colegio Nacional y la Escuela Industrial de la Nación. Conjuez de la Corte Suprema de Justicia y presidente del Club del Orden en dos períodos. Miembro de la JEH de Santa Fe. Autor de varios libros de historia argentina del siglo XIX.

54 Macor, Iglesias, 1997, ob. citada, p. 39.

55 Para ver en detalle las gestiones de Genta y Rosa en el área educativa santafesina en 1943, ver: Raynoldi, 2016, ob. citada, cap. 6.

56 Nos referimos al decreto del presidente Castillo del 27 de mayo de 1943, dictado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, que obligó a las autoridades de la UNL a reconocer a Rosa

cátedra de Sociología le deparaba un nuevo conflicto. El detonante fueron los tumultos producidos en sus clases entre alumnos que apoyaban sus perspectivas y los partidarios de los aliados, en un contexto de intolerancia política intensa. El 21 de mayo, al divulgarse la noticia de la caída de Berlín ante los Aliados, ambos grupos se enfrentaron a golpes, frente a una actitud de indiferencia por parte de las autoridades de la Facultad⁵⁷. Aunque es difícil precisarlo, éstas no pudieron contener los desbordes. Rosa dejó de asistir al dictado de sus clases ante la falta de garantía hacia su integridad⁵⁸. El Consejo Directivo de la Facultad, en abril de 1945, un mes después, lo dejó cesante⁵⁹ como profesor interino de Derecho Internacional Público, por considerar que no cumplió su obligación, lo que sucederá también con la cátedra de Sociología.

Rosa dirá que *en el año 45 lo expulsaron de la Universidad*, y que vino a *pagar el pato por los apresuramientos de los nacionalistas del 43*. Iglesias cree que alude a Genta y su polémica gestión⁶⁰, y ello coincide con el testimonio de Rosa.⁶¹ Frente a un ambiente cada vez más hostil y conflictivo, Rosa regresó a Buenos Aires a principios de Julio de 1945 buscando nuevos horizontes.

En enero de 1946, seis meses después de su regreso a Buenos Aires y ocho desde que dejó de dar clase, el Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad del Litoral, considerando que Rosa no se ha presentado a concurso para proveer de profesor titular la asignatura que dictaba, ni justificó su no concurrencia, resuelve dar cuenta al Consejo Directivo que Rosa cesaba también en sus funciones como profesor adjunto de Sociología. Es posible que en esta decisión haya pesado la trayectoria de reclamos de Rosa; y aunque hace meses que se hallaba ausente, quisieron cerrarle toda posibilidad de acceder nuevamente a la titularidad, despojándolo también de su original carácter de adjunto, el cual le había permitido el acceso a la

como profesor titular interino. Luego, un decreto del presidente Farrell, Exp. U4598/45 y R11742%45 Nro. 291 se reconoce en el mismo cargo *durante el tiempo en que la UNL no hizo lugar a su reclamo por la titularidad*. Se ordena por ello abonarle los sueldos desde agosto de 1941 a julio de 1943. Ello muestra un ambiente favorable para Rosa en el gobierno nacional.

57 Manson, Enrique, ob. citada, p. 132.

58 Devoto, Fernando y Pagano, Nora, 2009, *Historia de la historiografía argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, p. 238. Se refiere a un clima intolerante y agravante tanto de parte de los nacionalistas como del polo estudiantil supuestamente democrático.

59 Expte. J. 153/1945. Comunicado del oficial mayor del 23 de abril al Secretario General de la UNL. En diciembre de 1945, dado que no había dado clases desde el 28 de mayo de ese año desde los tumultos producidos, ni integró tribunales examinadores, el Decano de la Facultad resuelve no abonarle los sueldos correspondientes al año en curso que Rosa solicitaba, hasta que el Consejo Directivo se expida sobre la cuestión.

60 Macor, Iglesias, 1997, ob. citada, p. 175.

61 Hernández, Pablo, ob. citada, p. 92.

titularidad interina, a fin de que no encuentre base alguna para futuros reclamos. En ello también pesaba la imprevisible coyuntura política e institucional, que impedía, hasta cierto punto, darle un carácter definitivo a las decisiones. Así ocurrió también a fines de 1946, cuando sus derechos vulnerados serían finalmente reconocidos por el que en ese momento era Interventor de la Facultad de Derecho, quien dejó sin efecto anteriores resoluciones. Al considerar el caso de Rosa sostuvo que *los sucesos de violencia originaron situaciones de hecho que determinaron la interrupción de las clases a su cargo*⁶². Justificando su prolongada ausencia desde junio de 1945 hasta fines de 1946, declaró que ella fue involuntaria y le restituyó la cátedra de Sociología, ordenando abonarle los haberes adeudados en este período. En este tiempo Rosa ya se hallaba identificado como peronista desde octubre de 1945 y ello también incidirá en el desenlace de este conflicto.

Los conflictos por esta cátedra caracterizan la carrera docente de Rosa y ofrecen un terreno fértil para la investigación. Se ha afirmado que la mayoría de los referentes revisionistas no tuvieron, como él, una carrera académica⁶³, y que su itinerario historiográfico acompañó sus tránsitos políticos⁶⁴, pero además, probablemente es el único que en este tiempo ha dirimido administrativamente, lenta pero contundentemente, algunas disputas por cargos institucionales, al calor de los acontecimientos políticos, por causales del campo ideológico. Consciente del prestigio de la UNL en la divulgación de enfoques históricos, luchó por tener una trayectoria en ella, cuando en la mayoría de los nacionalistas revisionistas crecía la convicción de que los espacios de la educación superior constituían un territorio infructuoso vinculado a una historia oficial tergiversada. A principios de los años treinta vemos que Rosa no tuvo mayores dificultades, participando en cátedras, dictando seminarios y publicando algunos trabajos. Pero el proceso de radicalización ideológica fue produciendo limitaciones y represalias hacia una actuación que se consolidaba y crecía. En los conflictos recorrió pacientemente el camino administrativo, optando a veces por presionar a través la denuncia pública, y con la expectativa de una resolución favorable a través de sus contactos políticos. El historiador-abogado luchó palmo a palmo contra resoluciones adversas, sumando otro aspecto a la tenacidad que ca-

62 Resolución nro. 442 del Delegado Interventor de la UNL del 27 de noviembre de 1946. Deja sin efecto la separación de Rosa de la cátedra de Sociología y lo reincorpora. Por resolución nro. 482 del 27 de diciembre del mismo año se decide abonarle sus haberes desde el 1 de junio de 1945 al 28 de noviembre de 1946, el período que duro su ausencia y la puja administrativa, cuyo desenlace favorable para Rosa nuevamente tiene que ver con los cambios suscitados en la coyuntura política previa a la emergencia del peronismo y durante su primer año de gobierno.

63 Rosa era el revisionista con *mayor perfil formal académico* según Devoto-Pagano, ob. citada. p.271.

64 Devoto, Pagano, ob. citada, p. 256.

racterizara su defensa de posiciones histórico-políticas, en la convicción de que por ellas se producía el verdadero conflicto.

Repasando los factores que incidieron en el inicio, desarrollo y desenlace de cada uno de estos tres conflictos del campo político, observamos que la actuación de los actores y de Rosa en particular, aunque estuvo atravesada por diversos elementos, su confluencia y fricción parecieran ubicar a algunos de ellos como predominantes. La dinámica partidaria y los modos de socialización política se destacan en la ruptura con la Democracia Progresista. En cuanto a la renuncia a la Subsecretaría de Gobierno, aunque esta se resuelve políticamente en lo público, resalta en ella el componente ideológico-histórico. Por último, lo político, lo institucional y burocrático converge en el último conflicto analizado, dado en el espacio de la UNL. En un sinuoso decurso de 7 años, comprendidos entre 1939 y 1946, una dinámica rica en matices y el cambiante vínculo nación-provincia, complejiza y define la extensa disputa por la cátedra de Sociología.

Bibliografía

- Buchrucker, C.** (1987): *Nacionalismo y Peronismo*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Coudannes Aguirre, M.** (2009): ¿Profesionales o políticos de la historia? Disciplinas e Instituciones. La historiografía santafesina entre 1935 y 1955, en Suárez Teresa y Tedeschi, Sonia (comps) (2009): *Historiografía y Sociedad*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Devoto, F. y Pagano, N.** (2009): *Historia de la historiografía argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Escobar, L.** (2012): *Francisco Ayala y la UNL*, Editorial Universidad de Granada y Fundación Francisco Ayala.
- Hernández, P.** (1978): *Conversaciones con José María Rosa*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Macor, D. y Tcach, C.** (2003): *La invención del peronismo en el interior del país*, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Macor, D.** (2001): “Partidos, Coaliciones y sistemas de poder”, en Alejandro Cattaruzza (comp.), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política, 1930-1943*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Macor, D.** (2003): *Las tradiciones políticas en los orígenes del peronismo santafesino*, Introducción. <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/macor.pdf>

- Macor, D. y Piazzesi, S.** (2007): *Organizaciones partidarias, elecciones y élites políticas*. Santa Fe, Argentina, 1930-1943, Universidad Nacional del Litoral.
- Manson, E.** (2009): *José María Rosa-El Historiador del Pueblo*, Buenos Aires, Editorial Ciccus.
- Piazzesi, S.** (1997): *Después del liberalismo ¿Un nuevo conservadurismo? El iriondismo santafesino en la década del treinta*, en *Estudios Sociales*, Año 7, nro. 13, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Raynoldi, G.** (2016): *Entre la historia y la política. El itinerario público de José María Rosa en la Santa Fe de los años treinta*. Tesina de Licenciatura. Facultad de Humanidades y Ciencias. Biblioteca Centralizada de la UNL.
- Terán, O.** (2010): *Historia de las Ideas argentinas-Diez Lecciones Iniciales-1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI.

La Biblioteca Infantil General Perón de 1948

PABLO ADRIÁN VÁZQUEZ

pabloadrianvazquez@hotmail.com

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales institucional: (UCES) - Instituto Nacional Juan

Manuel de Rosas - Instituto Nacional Eva Perón

Resumen

En su génesis el peronismo utilizar los medios de comunicación para difundir sus postulados y reafirmar en la ciudadanía la adhesión a su obra.

Dentro de la producción de sentido de dicho período sobresale la Biblioteca Infantil General Perón. Son doce volúmenes impresos en 1948, con la pluma de Adolfo Díez Gómez, que constan de cuentos cortos donde se entrelazan hechos de la historia argentina y relatos de ficción pretendidamente contemporáneos. Su objetivo fue inculcar valores tradicionales de obediencia a la familia e instituciones, acompañando la labor gubernamental.

Dichos textos, donde el heroísmo, la lealtad y lo criollo - entre otros valores de la nacionalidad - se amalgamaron con la identificación del nuevo movimiento, también tuvo presencia la cuestión religiosa, que operó como ordenador de la nueva ciudadanía “justicialista”.

La perspectiva de análisis ancla en los estudios sobre cultura y religión de los años '30 y '40, en el marco del “mito de la nación católica”. A su vez, se vería en paralelo la religiosidad popular imbricada con prácticas políticas que se encauzarían en el peronismo. Sumado a ello se verían trabajos sobre educación y publicaciones de dicho período, vinculados con la política del momento.

Adentrarse en sus páginas dará algunas claves para tratar de comprender el mensaje destinado a “los únicos privilegiados”.

Palabras claves: peronismo / educación / religión

La política argentina, entre el laicismo y la catolicidad

Los cambios producidos por la Generación del '80 repercutieron en el heterogéneo sector del catolicismo nacional. Las disputas entre liberales y clericales se libraron en la Superintendencia de Educación bajo Sarmiento, en el Congreso Pedagógico de 1882, y en el Congreso Nacional con los debates de 1883 y 1884, que derivaron en la sanción de la ley 1420 de educación laica, en la ley que estableció el Registro Civil, y la posterior sanción del matrimonio civil en 1888, más el impulso de los cementerios estatales.

El triunfo del liberalismo laicista, sin embargo, no impidió al mundo católico – manteniendo su influencia en el ámbito religioso y moral – sumarse al proyecto roquista. Esto permitirá al Patriciado buscar auxilio en la autoridad católica en caso de conflictos sociales. Bajo el influjo de la encíclica *Rerum Novarum* que impulsó la Doctrina Social de la Iglesia, surgieron los *Círculos Obreros* del Padre Grote, en 1892, como estrategia primero defensiva, y luego a la ofensiva, ante el liberalismo y el socialismo local.

En el marco del Centenario, Leopoldo Lugones, Ricardo Rojas y Manuel Gálvez se proyectaron como impulsores del nacionalismo. La divulgación de sus obras coincidió con el ascenso al poder del radicalismo, visibilizando el arribo de nuevos sectores a los diferentes niveles de gobierno, inaugurando un rudimentario reformismo social.

Los claustros académicos, conferencias, como *La Nación* y *La Prensa*, así como *Proa*, *Martín Fierro* y otras publicaciones afirmaban el sentir laico desde el liberalismo. También en la labor de la *Casa del Pueblo*, bibliotecas, sindicatos y el periódico *La Vanguardia*, entre otros, sostenían la laicidad desde el socialismo.

El sentir católico también se evidenció en Carlos Ibarguren y Rómulo Cármbia, junto a periódicos nacionalistas como *La Fronda*, de Francisco Uriburu, *La Voz Nacional*, de Juan E. Carulla, *La Nueva República*, en 1927 y la revista *Criterio*.

Apoyando el golpe contra Yrigoyen en 1930, intentaron influenciar al general Uriburu, pero fueron relegados por sectores conservadores de la vieja oligarquía. Los años treinta marcaron a los nacionalistas católicos en tensión con el liberalismo por el espacio público y estatal, buscando “catolizar” a la sociedad civil, reparando en los militares y grupos políticos, sobretodo utilizando “la prensa de la derecha”, replanteando “la cuestión de la identidad nacional”, en el marco de la crisis del consenso liberal.¹

1 Ver **Cattaruzza, Alejandro** (2009): *Historia de la Argentina 1916 – 1955*. 1º edición, Buenos Aires, Siglo XXI.

Del lado liberal la revista *Sur*, el diario *Crítica*, el impulso de la Nueva Escuela Histórica y la creación de la Academia Nacional de Historia refirmaron esta senda. A la vez que el socialismo y el comunismo siguieron con sus actividades culturales.

Criterio tomó nuevos bríos con monseñor Gustavo Franceschi, siendo portavoz del nacionalismo católico. Otra vía fueron los Cursos de Cultura Católica en 1932, potenciado por el XXXII Congreso Eucarístico Internacional, con la movilización de masas de la catolicidad frente al aparente retroceso de la laicidad.

Se creó el Instituto de Investigaciones Históricas Juan Manuel de Rosas, en 1938, y se sumó la revista *Sol y Luna* en el mismo año; *Nuevo Orden*, de Ernesto Palacio de 1940; *Nueva Política* en 1940; y los periódicos *El Pueblo*, *Cabildo*, *Pampero*, *Clarín* y demás.

1943 los tuvo como protagonistas. Sea neutralistas o pro Eje, y como ideólogos y colaboradores del golpe.² Apoyaron las medidas de obligatoriedad de la enseñanza religiosa, la disolución de los partidos políticos y la neutralidad.

“El 4 de junio de 1943 la Iglesia alcanzó el poder... la revolución militar fue para ella el esperado evento que pone fin para siempre al largo periodo de hegemonía liberal y abría de par en par el camino de la restauración “argentinista”, o sea “católica”.³ Sin embargo “la posición de los católicos frente al golpe militar no es homogénea. Los católicos liberales, desde la revista orden Cristiano (fundada en 1941), según la línea del filósofo Jacques Maritain, buscaban conciliar sus creencias religiosas con los principios democráticos”.⁴

Cuando el coronel Juan Perón fue tomando distancia del resto, vieron en él un defensor de la Doctrina Social de la Iglesia, emparentado con la obra de los sindicatos católicos. Aunque también notaron el pulso modernista, plebeyo y herético del peronismo.

El 17 de octubre de 1945 precipitó las definiciones. Por un lado *El Pueblo* censuró a Delfina Bunge, esposa de Gálvez, la visión positiva del hecho de masas. Por el otro, Leopoldo Marechal ponderó ese acontecimiento en su poema Al 17 de Octubre.

2 Ver **Vázquez, Pablo** (20012): *Forja, El nacionalismo antiimperialista y el conflicto entre la cultura liberal y la cultura católica*, incluido en O’ Donnell, Pacho (editor) (2012): *La Otra Historia. El revisionismo nacional, popular y federalista*. 1º edición, Buenos Aires, Ariel.

3 **Zanatta, Loris** (1999): *Perón y el mito de la nación católica. Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo 1943 – 1946*. 1º edición, Buenos Aires, Sudamericana, p. 15.

4 **Bianchi, Susana** (1988): *La Iglesia Católica y el Estado Peronista*. Colección Conflictos y procesos de la Historia argentina Contemporánea n° 3. 1º edición, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, p. 8.

El triunfo electoral de Perón planteó divisiones no sólo en el sector laico de los partidos políticos e instituciones de la sociedad civil, sino también entre la cristianidad, desde los católicos “en el campo político partidario”, aquellos “seducidos por la composición social y cultural popular” hasta los “católicos integrales”.⁵

Unos apoyaron, inicialmente sin reservas, al nuevo movimiento. Mientras otros “nacionalistas republicanos” como los Irazusta o católicos como Meinvielle, pasaron a una cerrada oposición que con el tiempo se volvió una cruzada.⁶ También los sectores “liberales” de la catolicidad y los grupos cercanos a Monseñor De Andrea tuvieron sus dudas sobre Perón.

Pero, si bien permanecieron los favores del catolicismo de la revolución juniana, se empezó a cuestionar al peronismo. Sea por el culto al líder, los avances sociales –en detrimento de los intereses de la Iglesia– impulsados por la Fundación Eva Perón y por el vitalismo justicialista – casi rayano con la fe pagana–, los nacionalistas católicos temieron intentos oficiales de generar una Iglesia Nacional⁷ y vieron crecer la semilla del mal.

Con el tiempo, tras la muerte de Evita, entre homilías incendiarias, medidas oficiales anticlericales e intentos de separar a la Iglesia del Estado. En 1955 escaló el conflicto con los incidentes de Corpus Christi, la quema de la bandera, y, tras los bombardeos del 16 de junio de 1955, la quema de iglesias en Buenos Aires por parte de supuestos militantes peronistas.

El levantamiento cívico - militar del 16 de septiembre contó con una activa participación de los nacionalistas católicos y la jerarquía eclesiástica, que bendijeron a la Revolución Libertadora.

Peronismo: Educación y publicaciones

En los primeros años del siglo XX el ámbito cultural y educativo fue el escenario de las tensiones entre laicidad y catolicismo. A lo institucional desde el Estado, los centros de estudios y medios ligados al viejo Patriciado, se le sumó el ámbito barrial con bibliotecas, clubes y sociedades de fomento que desarrollaron actividades con la sociedad civil, donde hubieron “nuevas experiencias barriales vinculadas con el

5 **Mallimaci, Fortunato y Di Stefano, Roberto** (compiladores) (2001): *Religión e imaginario social*. 1º edición, Buenos Aires, Manantial.

6 Ver **Zuleta Álvarez, Enrique** (1975): *El nacionalismo argentino*. Tomo 2. 1º edición, Buenos Aires, la Bastilla.

7 Ver **Bosca, Roberto** (1997): *La Iglesia Nacional Peronista. Factor Religioso y Poder Político*. 1º edición, Buenos Aires, Sudamericana.

asociacionismo y con las formas eruditas de la cultura, o cultura culta, (...) con los ambientes progresistas, liberales o de izquierda... visible por ejemplo en el partido Socialista y sus agencias culturales, en los intelectuales de Boedo o los grupos de apoyo a la España republicana, en los médicos higienistas o en los maestros de tradición sarmientina, en el Instituto popular de Conferencias o en la revista *Claridad*".⁸

Así, para quienes activaban dichas instituciones: "La Biblioteca es un instrumento para difundir "cultura" entre "las clases populares". Acentuando el sentido misional y civilizador, los dirigentes... la ubicaban "entre las instituciones guerreras de la conquista de la ciencia y la difusión del saber".⁹

Este avance no resultó indiferente ni a la Iglesia ni a los sectores del nacionalismo católico.

"A comienzo de la década de 1920 la presencia de la Iglesia Católica en Buenos Aires era débil... Hacia fines de la década, bajo la conducción del cardenal Copello, se trazó el plan de institución de unas noventa parroquias nuevas... La parroquialización implicaba una suerte de conquista de los nuevos barrios (...). Se daba particular importancia a la catequesis infantil, pero también al despliegue del sistema de instituciones - nucleadas desde 1931 en la Acción Católica - a través de las cuales la Iglesia aspiraba a establecer un nuevo nexo con la sociedad e impulsar su recristianización".¹⁰

En esa tirantez de dicha época entre laicismo y catolicismo, se le sumó "la convivencia bajo el mismo techo de devociones católicas con otras creencias a las que dicha institución (Iglesia) hubiera calificado sin dudas como supersticiosas o herejes. Por ejemplo, las prácticas consideradas sospechosas por la Iglesia incluían ya no sólo el uso por parte de los fieles de ramos de Pascuas u otros objetos bendecidos con fines curativos y de protección, sino también otras condenadas de manera abierta, como la lectura de horóscopos... o la cura del mal de ojo y el empacho. En este sentido, las quejas de los sacerdotes ante las formas de piedad de la gente

8 **Romero, Luis Alberto y Gutiérrez, Leandro H.** (1995): *Sectores populares, cultura y política*. Buenos Aires en la entreguerra 1º edición, Buenos Aires, Sudamericana, pps. 72 - 73.

9 **Romero, Luis Alberto y Gutiérrez, Leandro H.** (1995): *Op. Cit*, p. 87.

10 **Romero, Luis Alberto** (1998): *Católicos en movimiento. Activismo en una parroquia de Buenos Aires 1935 - 1946*, en **Lida, Miranda y Mauro, Diego** (coordinadores) (2009): *Catolicismo y sociedad de masa en Argentina: 1900 - 1950*. 1º edición, Rosario, Prohistoria, p. 61.

común... y la preocupación por la cada vez menor asistencia al culto oficial existían antes del Concilio Vaticano II”.¹¹

A las prácticas sociales, amalgamadas en el sincretismo de santos populares, cuestiones de espiritistas y sanadores como los seguidores de Pancho Sierra o la Madre María, devociones criollas traídas por los migrantes internos en esos años, se le sumaron “las prácticas de religiosidad que los católicos vivían de la puerta de su casa hacia adentro, lejos de las grandes manifestaciones confesionales de la época”.¹²

La autora citada, tomando a Susana Bianchi, afirmó que:

“El cardenal Copello apoyó la instauración de una “religiosidad de los afectos” en donde los protagonistas rotundos fueran la Virgen María y el sagrado Corazón de Jesús... una devoción de “uso cotidiano” que consistía en una profusión de rezos e imágenes religiosas insertas en un rito solemne”.¹³

Esto tuvo su continuidad en la importancia que el peronismo brindó oficialmente a la Virgen de Luján, junto otras imágenes como la Virgen de la Merced, así como del Hijo de Dios:

“La utilización de la figura de Cristo por Perón y Eva fue central en la formación del discurso religioso peronista, y los manuales reprodujeron la imagen de Jesús elaborada en el discurso político. Presentado en su forma humana y popular, aparecía a menudo asociado al trabajo. Sus orígenes sociales modestos eran puestos en primer plano: se describía la infancia, ayudando a San José en su trabajo, con dibujos que los representaban en el taller de carpintería”.¹⁴

Esa amalgama de prácticas sociales y creencias populares se reflejó en la composición originaria del peronismo. Se visibilizó dicho movimiento en la conformación electoral de cara a las elecciones del 24 de febrero de 1946: “Perón formó tres partidos, el laborista donde estaba representada esencialmente la parte sindical del

11 **Arce, Natalia Gisele** (2009): *Ni santos ni pecadores. Notas sobre catolicismo y vida cotidiana. Buenos Aires, décadas de 19540 y 1950*, incluido en **Lida, Miranda y Mauro, Diego** (coordinadores) (2009): *Op. Cit.*, p. 161.

12 **Arce, Natalia Gisele** (2009): *Op. Cit.*, en IBIDEM, p. 162.

13 IBIDEM, p. 166.

14 **Caimari, Lila M.** (1994): *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943 – 1955)*. 1º edición, Ariel, Buenos Aires, p. 191.

movimiento; la junta renovadora, que era la parte radical; y el llamado partido independiente que era un rejunte de ex conservadores, independientes...”¹⁵

Las tradiciones que arrastraban dichos grupos - desde las prácticas de los sindicalistas venidos del socialismo y comunismo, los radicales y liberales de tradición laica, hasta los nacionalistas y conservadores de comunión diaria - más sus adherentes, se reflejaron durante el primer peronismo en materia de educación y cultura¹⁶:

“En sus primeros años, el gobierno peronista se ocupó ante todo de construir la infraestructura institucional y organizativa necesaria para movilizar el sistema educativo como uno de los instrumentos para la modelación de la nueva conciencia nacional. Una de las características de dicho período es la democratización y popularización del sistema, y el intento de integrar al mayor número posible de argentinos en los marcos educativos”¹⁷.

Los postulados del I Plan Quinquenal, junto a los derechos de la Educación y la Cultura, incluidos en la Constitución de 1949,¹⁸ dan el marco jurídico para la política de Estado peronista de incremento del presupuesto educativo, incremento de la matrícula escolar, elevación del rango de Educación a ministerio y a Cultura como secretaría, construcción de escuelas y hogares escuelas por todo el país, sumándose a becas, comedores escolares, escuelas técnicas y de adultos, etc.

Esa inclusión social estuvo, con el tiempo, de la mano a una variada normativa – de la inclusión de la enseñanza religiosa católica en las escuelas a la concepción de la familia¹⁹ - con el objetivo de peronizar las aulas.

“Ese proceso sobresale especialmente a partir de 1953, cuando se introdujeron en las escuelas primarias libros de textos puramente justicialistas, proceso que continuó hasta el derrocamiento de perón en septiembre de 1955. Este período se caracteriza por la penetración masi-

15 **Jaureche, Arturo** (2002): *Escritos Inéditos, Obras Completas, volumen 6*. 1ª edición, Buenos Aires, Corregidor, p. 153.

16 Ver **Puigross, Adriana** (1993): *Peronismo: Cultura Política y Educación (1945 – 1955)*. 1ª edición, Buenos Aires, Galerna.

17 **Rein, Raanan** (1998): *Peronismo, Populismo y Política. Argentina 1943 – 1955*. 1ª edición, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, p. 86.

18 Ver **Régolo, Santiago** (2012): *Hacia una democracia de masas. Aproximaciones histórico-sociológicas a la reforma de la Constitución de 1949*. 1ª edición, Buenos Aires, Instituto Nacional de Investigaciones Históricas Eva Perón.

19 Ver **Lubertino Beltrán, María J.** (1987): *Perón y la Iglesia (1943 – 1955)* Tomo 1 y 2. Colección Biblioteca Política Argentina n° 169 y 170. 1º edición, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

va del régimen dentro de las instituciones educativas y su influencia decisiva en los programas de estudio y los contenidos de las clases”.²⁰

Pero, volviendo a la primera presidencia de Perón, el hecho de generar relatos para el público infantil con contenido oficialista fue tomando cuerpo de forma medida.

Desde publicaciones oficiales como *El Primer Plan Quinquenal para los Niños*, pasando por textos editados y/o impulsados por la Fundación Eva Perón como *El Tren Pasa*, *Hada Buena Argentina* y *Por la ruta de los cuentos mágicos*, se dio un relato a público menudo, donde el peronismo asumía el rol de redentor y justiciero.

“La adopción del libro *Floreecer* como texto obligatorio de aprendizaje de lectura para alumnos de primer grado de las escuelas nacionales en diciembre de 1949 reveló la nueva tendencia de la educación peronista. El libro hacía algunas alusiones bastante directas a los logros del régimen, y en este sentido fue el primero de una larga serie de textos publicados más tarde”.²¹

Quizás, según Caimari, un antecedente de amalgama entre religiosidad y política fue un poema en el texto *Cielo Sereno* de 1947, “una oración de fuerte contenido social, reproducida luego en un texto de la ola “peronista”, donde “pedía a Dios que no lloviera los domingos en los barrios pobres, en casas de los niños sin padres ricos”.²²

Las publicaciones que tuvieron más impacto fueron la revista *Mundo Infantil* y la colección de cuentos de la *Biblioteca Infantil General Perón*.²³ En el primer caso tuvo una destacada continuidad, de 1949 a 1956, sobreviviendo casi un año a la caída de Perón, como una fuerte competidora de *Billiken*. En cuanto al segundo ejemplo, estudiando aquí, fueron editados en 1948, de la mano de un sólo autor y por la editorial privada Peuser, la misma que años después editó *La Razón de Mi Vidade* Eva Perón.

20 Rein, Raanan (1998): *Op. Cit*, p. 87.

21 Caimari, Lila M. (1994): *Op. Cit*, pps. 182 – 183.

22 IBIDEM, p. 190 y cita nº 69, p. 209.

23 Ver Panella, Claudio y Korn, Guillermo (comp.) (2011): *Ideas y debates para la Nueva Argentina. Revistas culturales y políticas del peronismo*. 1ª edición, La Plata, EPC – UNLP.

La Biblioteca Infantil General Perón

“La Biblioteca Infantil General Perón (BIGP) está integrada por 12 títulos escritos por Adolfo Díez Gómez e ilustrado por diversos artistas. Se publicó entre julio y septiembre de 1948 y se distribuyó gratuitamente.

Cuentos de hadas de la República Argentina, ilustrado por Raúl Pugliese, Rafael Luque y Athos Cozzi. Publicado en la primera quincena de julio.

Cuentos criollos, ilustrado por Franco Mosca. Publicado en la primera quincena de julio.

Cuentos Heroicos Argentinos, ilustrados por Estudio Pentágono. Publicado en la primera quincena de julio.

El niño en la historia argentina, ilustrado por María del Carmen Hidalgo. Publicado en la primera quincena de julio.

Aventura de dos niños peronistas, ilustrado por Francisco Dinard. Publicado en la primera quincena de julio.

La segunda independencia, ilustrado por C. Baleito. Publicado en la primera quincena de julio

Cuentos del 17 de octubre, ilustrado por Tatiana Campos. Publicado en la primera quincena de agosto.

Historia de los gobiernos argentinos, ilustrado por Arístides Rechaín. Publicado en la primera quincena de septiembre.

El ejército del pueblo, ilustrado por Rafael T. Palat. Publicado en la primera quincena de septiembre.

Una mujer argentina “Doña María Eva Duarte de Perón”, ilustrado por Pascual Güida. Publicado en la primera quincena de septiembre.

Historia de las elecciones argentinas, ilustrado por Raúl Pugliese. Publicado en la primera quincena de septiembre.

La Argentina Milagrosa, ilustrado por Athos Cozzi. Publicado en la primera quincena de septiembre”.²⁴

De lujosa edición, a color y tapa dura con solapa a color, se desconoce la tirada de los mismos, aunque se infiere que fue en cientos de miles. En cuanto a su circulación y distribución: “se entregaban gratis a instituciones tradicionales, como bibliotecas públicas, bibliotecas populares y escuelas. Pero también, gracias a la logística de la Fundación Eva Perón, se enviaban a las bibliotecas de las unidades básicas, de los hogares de tránsito, de la Ciudad Infantil, de los hogares – escuelas, y, especialmente, a los niños y familias beneficiarias de la ayuda social. En

24 **Urich, Silvia** (2010): *Escuchen lectorcitos. La Biblioteca Infantil General Perón*. 1ª edición, Temperley, Tren en movimiento, pps. 39 y 40.

este caso, los libros podían llegar junto con enseres, ropa o muebles en los vehículos de la Fundación Eva Perón o por correo, que era el medio habitual para el envío de regalos”.²⁵

Viendo su circulación, es el uso e intenciones de los textos lo que interesa destacar. Para ello se destaca el rol de los niños y niñas como parte de una comunidad organizada, estando incluidos en discursos y mensajes de Perón como de Evita²⁶ - adquiriendo ésta un inicial protagonismo luego de su viaje a Europa²⁷, impulsando el voto femenino y la ayuda social a través de su Fundación - como “los únicos privilegiados”.

Hay una interpelación al presente, como nunca hubo en textos escolares y cuentos para los más chicos, que tiene una correlación con los manuales posteriores y otras producciones de sentido del primer peronismo.

“Los niños juegan, estudian y leen. Estudiar y leer es el trabajo que los adultos (padres, abuelos, Perón y Evita) les demandan para ser co- partícipes de la construcción de un futuro colectivo. Están incluidos en esa construcción, se los interpela, se los necesita como “vanguardias políticas del futuro” en el discurso de Eva Perón. La lectura es uno de los vehículos privilegiados y condición imprescindible de tal modo de inclusión. Pero una lectura, un texto, el del relato “peronizado” del pasado, el presente y el futuro nacional...”.²⁸

Es por eso que: “Un corpus de análisis privilegiado en relación con la preeminencia de la formación política en la doctrina peronista... es la colección Biblioteca Infantil “General Perón” con títulos como “Aventuras de dos niños peronistas”, “Una mujer argentina doña María Eva Duarte de Perón”, “Historia de las elecciones argentinas” y “Cuentos del 17 de Octubre”. Este último finaliza con una explícita interpelación a la infancia lectora para su constitución como futura generación peronista”.²⁹Yendo a los objetivos de esta colección: “La Biblioteca Infantil “General Perón”, una obra literaria destinada a las niñas y niños, y al tiempo libre, princi-

25 **Urich, Silvia** (2010): *Op. Cit*, p. 42.

26 Ver **Vázquez, Pablo** (2009): *Juan Perón: Manual del Peronista*. 1ª edición, Buenos Aires, Fabro; y Vázquez, Pablo (2009): *Evita: su legado de puño y letra 1946 - 1952*. 1ª edición, Buenos Aires, Fabro.

27 Ver **Cipolla, Damián; Macek, Laura y Martínez, Romina** (2008): *La embajadora de la paz. La gira internacional de Eva Perón*. 1ª edición, Buenos Aires, Instituto Nacional de Investigaciones Históricas Eva Perón.

28 **Artieda, Teresa Laura y Cañete, Hugo**: *Escenas de lectura en los textos “peronistas”. 1946-1955*, en **Spiegelburd, Roberta Paula y Linares, María Cristina** (Org.) (2009): *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. 1º edición, Luján, Universidad Nacional del Nordeste y Universidad Nacional de Luján, p. 164. En el sitio web:

http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/archivos/lec_man_esc.pdf

29 **Artieda, Teresa Laura y Cañete, Hugo**: *Op. Cit*, p. 164.

palmente al hogar, fue pionera en la acción de distribuir los principios del peronismo a los más pequeños. Años más tarde, estos principios se brindarían desde la escuela mediante contenidos específicos del ideario peronista, transmitidos no sólo mediante el trabajo de los maestros en las aulas, sino y también a través de los libros de texto”.³⁰A su vez agregó Cruder que: “analizar hoy la obra literaria Biblioteca Infantil “General Perón” implica tener presente que ocupó un amplio espacio social dado que estuvo destinada al tiempo libre del público infantil... (y) que al igual que otra colección dedicada a las ciencias, estos libros tenían la particularidad de haber sido ideados especialmente para los niños habiendo conformado una iniciativa original y una contribución altamente significativa en el marco de la formación infantil, reconociendo tempranamente a un sujeto-niño con características propias”.³¹Y que dicha obra, con sus imágenes reconocibles de un pasado oscuro desde un presente luminoso, por la mano de Perón, explicita que: “Pasado y presente conviven en la fijación del sentido del discurso peronista: la educación hará de la masa un pueblo digno, el trabajo “redimirá” al descamisado, la rectitud moral, los valores y virtudes del pasado volverán a estar presentes en la Nueva Argentina, alcanzando la (verdadera) independencia con dignidad y justicia social. Parafraseando a Laclau y Mouffe (1987:109), recordamos que una estructura discursiva no es una entidad meramente “cognoscitiva” o “contemplativa”, sino que se trata de una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones sociales.

Durante el primer peronismo, quizá como nunca y de manera tan explícita en la historia de los argentinos, se construyeron símbolos que asimilaban la identidad partidaria a lo nacional, a lo argentino. La Biblioteca Infantil “General Perón” ocupó un lugar, el lugar del placer y del tiempo libre, en el entramado discursivo de la “Nueva Argentina” donde los privilegiados eran los niños los niños peronistas, o lo que era lo mismo: los niños argentinos...”.³²

Los cuentos de la BIGP: entre la religiosidad popular y el cristianismo peronista

El primer título, *Cuentos de Hadas de la República Argentina*, se compone de siete cuentos cortos, integrados por: *El cóndor de San Martín*, sobre el viento y un

30 Cruder, Gabriela (s/a): *La Biblioteca Infantil “General Perón”: Una propuesta comunicacional para la formación ciudadana de los niños*, p. 1, incluido en la página web Repositorio Institucional de la UNLP: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34478/Documento_completo.pdf?sequence=1

31 Cruder, Gabriela (s/a): *Op. Cit*, p. 2.

32 IBIDEM, pps. 11 y 12.

cóndor, guiando éste último al Gran Capitán en su cruce por los Andes; *Tierra privilegiada*, donde Juan, un joven labrador español tuvo como sueño su viaje y afincamiento en la Argentina; *El clarín del cabo Benítez*, sobre la época de la conquista del desierto y el sonar de instrumento del citado militar desde el más allá, velando por el bienestar de sus camaradas ante el malón de “infieles” al mando del cacique “Calvucurá” (sic); *El labriego y la langosta*, (casi una fábula), refiere a Juan, un labrador bonaerense, que dialoga con una langosta que amenaza con devorar con una “manga” sus cosechas, pero que fue repelida por gorriones amigos de Dorita, la hija del chacarero; *El santo salvador*, narra el sueño de Perico, un chico durante la invasión inglesa a Buenos Aires de 1806 que, tras una visión de San Jorge, guía a Santiago de Liniers a la victoria; *El casqui del general Belgrano*, relata sobre José Cuevas, un mensajero “mestizo” quien, ayudado por el talismán de una “india”, logra llevar el pedido de Belgrano de refuerzos; y, en último lugar, *Un sueño misterioso*, donde Ricardo y Manuela, obreros, sufren la falta de recursos; allí su hijo Raulito:

Tuvo un extraño sueño...entre fantásticas nubes rosadas y de color azul y blanco, divisó a un hombre vestido de militar que se acerca a su lecho y lo acaricia amorosamente. Raulito quiso incorporarse pero algo le impedía mover sus piernitas. - No te alarme, hijo mío. - Le dijo la extraña aparición - Vengo sólo a comunicarte que muy pronto tus queridos padres serán felices; itendrán muchas cosas que necesitan, y tu gozarás ante juguetes lindos y vistosos! Duerme y espera. - Y la sombra del sueño se desvaneció, dejando al pequeño asombrado y temeroso.”. Tras la jornada del 17 de octubre de 1945, “el obrero Ricardo había llevado a su hogar un gran retrato del Coronel Perón” y su hijo afirmó que: “¡Ése es!, ¡Ése es! ¡Ése es el que me apareció en los sueños hace poco! ¡Ése es el que me prometió la felicidad!”

El segundo volumen de la colección, *Cuentos Criollos*, se compone también de siete relatos: *Malacara*, sobre un caballo criollo y su amo, un soldado de San Martín, al que acompañó hasta su muerte; *Los milagros de la pampa*, sobre los infortunios económicos del joven Juan Antonio quien, siguiendo los consejos de Cándido, su maestro rural, empezó a sembrar y logró el bienestar familiar; *El caballito criollo*, donde “un niño bueno pero travieso llamado Perico”, en la estancia de su familia martirizó a un caballo, ante lo cual fue reprendido por don Anastacio, hablándole sobre la ayuda de éste en las luchas independentistas y en el campo, ante lo cual “el niño, avergonzado y lloroso, abrazó al viejo gaucho y le juró que jamás haría daño alguno a los animales...”; *Los amigos del desierto*, refiere a Crispín, un extranjero supersticioso de las lechuzas, las cuales combatía, pero una

de ellas salvó a su hijo al defenderlo de una víbora y, ante el consejo de un criollo, cambia de actitud ante “las inofensivas lechuzas”; *Cosas de Don Prudencio*, es sobre un “gaucho viejo”, el cual fue calumniado en el pueblo por su vida pobre y solitaria pero, al recibir a un padre con su hijo enfermo, les da cobijo y les relata la vida del hombre de campo, haciendo que ellos difundan otra visión; *Los milagros de la Virgen*, es sobre las apariciones de la Virgen de Luján y su historia de sanación con Pedro y Pablo, dos hermanos criollos gemelos, junto a su madre; y *El pobre peón*, donde Jacinto recibió la noticia de boca de su padre, junto a su familia y paisanos del lugar, que “se había firmado el Estatuto del peón de campo. Ello significaba que el campesino... iba a tener desde ese momento mejor vida.” Que eso se lo debían a “un hombre de buenos sentimientos y criollo de ley: Juan Perón”. Y el chico afirmó:

“Papá... has dicho que ese hombre nos dará lo que necesitamos y que por él estarás más entre nosotros. Ha de ser como el Ángel de la Guarda de que nos habla mamita. Cómprame un retrato, papito; quiero colgarlo en la pared para agradecerle con una oración todo lo que hace por los argentinos...”

Cuentos Heroicos Argentinos, tercer publicación, repite el número de siete cuentos, a saber: *El chango del general Güemes*, en donde Carlos “Chango” Bermúdez, de Chicoana, ayudó a Güemes a costa de su vida; *Fortín San Carlos*, es sobre la “homérica lucha contra el indio del desierto” en el año 1870; *El salvador de un héroe*, es la historia del soldado que ofreció su vida para salvar a Belgrano; *El abordaje*, detalla como el grumete “Mataco” Cárdenas, se ofrece de voluntario al almirante Brown y ofrendó su vida en Juncal, durante la guerra contra el Imperio del Brasil; *Dos sargentos de Chacabuco*, sobre los guerreros de San Martín que tomaron una batería realista a costa de sus vidas, en “El Peñón de los dos Sargentos”; *Un héroe anónimo*, refiere a Juan, ascensorista en un edificio porteño, quien se inmoló al rescatar a varias personas; y *Un obrero*, relatándose el valor de Bermúdez, un capataz “descamisado” de Avellaneda, que salvó a sus compañeros en una planta de fundición a costa de su existencia.

El cuarto texto, *El niño en la historia argentina*, consta de ocho cuentos: *Así murió un valiente*, donde un chico de 12 años muere torturado por los realistas al no delatar a unos soldados de Belgrano; *El tamborcito heroico*, sobre el niño soldado conocido como el “Tambor de Tacuarí” muerto en combate; *Juan el grumete*, relata sobre un chico de 13 años que participó del sitio a Montevideo a las órdenes de Brown; *El héroe de Cancha Rayada*, refiere a Esteban Lobos, a cargo del clarín en el ejército de San Martín, quien ofrenda su vida en dicha batalla; *¡Oid mortales*

el grito sagrado!, es sobre un joven soldado que en Ituzaingo, entonó el himno patrio dándole valor a las tropas argentinas; *Un salvador prodigioso*, trata sobre Rodolfo, un chico de 11 años que condujo un bote y rescató a dos hermanitas del agua; *Un niño ejemplar*, retrató a Pancho, que de lustrabotas llegó a recibirse de médico; y *Carlos el chacarero*, sobre la lección que le dio Carlos, de 11 años, al hijo del estanciero.

Aventura de dos niños peronistas fue la quinta publicación, y expone la miseria vivida por dos familias obreras de Barracas, desde la visión de los niños de ambos hogares, María y Héctor.

Luego señalan la Revolución del 4 de junio de 1943, donde “varios vehículos incendiados por el populacho ardían sobre el pavimento de la Avenida y de la calle Victoria, hoy Hipólito Yrigoyen. Tropas del ejército cruzaban al trote hacia el paseo Alem, y racimos humanos convergían hacia la Plaza de Mayo al grito de: ¡Abajo la oligarquía!” Y que dicha acción armada dio paso a la figura y obra de Perón:

“- Papá (señaló Héctor a su madre) lo debe querer mucho... Ha colgado el retrato al lado de su abuelita...

-El coronel es el protector de los obreros, de los descamisados, de la clase trabajadora; merece estar ahí!”

Luego fue la chica quien preguntó en su hogar:

“-¿Un hombre? – Inquirió la niña con timidez-. ¿Dices que ha aparecido un hombre? (...) Al día siguiente, de regreso de la escuela, María contó todo esto a su compañerito.

-¡Pero si eso yo lo sé también! – Replicó el niño con el airecillo protector (...)

- Juan Perón. Es militar... me parece que coronel”;

Mención especial a la cuestión de género y el rol de la mujer de la época:

“- ¿Y qué es ser coronel, Héctor?

- Y... es ser más que sargento... Es el que manda a todos menos al general. Lleva un uniforme muy lindo, con galones dorados y una gorra blanca y azul.

- Entonces, cuando sea grande voy a ser coronel – exclamó la niña con entusiasmo.

¡Bah! ¡No digas tonterías! Eso es cosa de hombres, nada más. Las mujeres solamente pueden ser enfermeras y, alguna que otra vez, puedes llevar el uniforme de la Cruz Roja...

-¡Qué lástima! – Dijo la niña con un suspiro-. ¡Qué bien me hubiera quedado esa gorra azul y blanca...!”.

El 17 de octubre los encuentra a ambos niños y sus familias conmocionados:

“- Han detenido a Perón, y el pueblo ha salido con la gente a Plaza de Mayo.
-¡Yo también quiero ir! – Gritó el pequeño, lleno de fuego-. ¡Yo también soy peronista!
-Todavía eres muy chico –respondió el abuelo-. Eso es cosa de hombres, de hombres que piden justicia...”.

Tras la liberación de Perón y el inicio de su gobierno, el padre de Héctor, ante la escucha atenta de su hijo y su amiga, afirmó:

“Hoy, sus padres ríen, cantan y van a la tarea diaria con una escarapela al pecho. Ahora tienen más dinero. Ya no son los miserables obreros (...) Perón cumple, y ya vemos los resultados: ferrocarriles nuestros; teléfonos nuestros, empresas extranjeras nuestras; casas baratas; mejores jornales; libertad, igualdad y fraternidad entre los argentinos. (...)

- ¡Esa es la obra de un criollo de ley, al que sigue su pueblo agradecido!”

La sexta publicación se tituló *La Segunda Independencia*, y versó sobre la obra de Perón, “de boca de un padre que habla a su hijo en la penumbra de una mezquina habitación de obrero”. Dicho padre relató a su hijo Ignacio los sucesos del 17, donde: “Hombres, mujeres niños, ancianos, unidos en un solo anhelo: el noble propósito de no ver marchitarse sus esperanzas nacidas al calor de un nombre, de un guía, de un líder”. Finalmente refirió el obrero a Ignacio: “El 9 de julio de 1947, el presidente Perón... desde la histórica Casa de Tucumán... proclamó a la faz de la tierra que desde ese instante la Nación Argentina se declaraba libre, no solamente porque no reconocía más gobierno que el propio, sino por su independencia económica...”

Cuentos del 17 de octubre, el séptimo trabajo, se centró en los sucesos de 1945 a través de 7 relatos, como en las primeras publicaciones. Se incluyó una introducción del autor sobre la obra de Perón y cómo se gestó el 17, con dos textos ilustrativos y poemas sobre el Riachuelo y la Plaza de Mayo. Así *La noticia triste*, detalló cuando se enteran en una fábrica de la detención de Perón; *El paso del Riachuelo*, narró el avance de las columnas de obreros del conurbano sur a la capital; *Una guía de la libertad*, relata como Carlos, obrero de Avellaneda, descreído de la “vieja política” y un político tradicional, se esperan cuando “surgió Perón como un meteoro, y los pobres vieron en él al esperado”; *Una mujer del pueblo*, sobre el rol de la mujer en dicha gesta, donde se consignó: “La mujer esclavizada en la fábrica o en el taller sórdido y antihigiénico fue, sin asomo de duda, uno de los puntales más firmes de la marcha de la lealtad”; *La Plaza Histórica*, donde enhebró la historia de

dicha Plaza con los sucesos del 17; *Palabras de padre*, es sobre la adhesión que un porteño muestra a su hijo; *Un anciano argentino*, señaló a un “guerrero de la campaña del Paraguay” que condecora con sus medallas a un obrero; y *Horas Inolvidables*, sobre la trascendencia del 17 para un chico, comparándola con el inicio de su actividad escolar o su primera comunión.

La octava entrega se titula *Historia de los gobiernos argentinos*, dando inicio con la Junta de Mayo, pasando por Rivadavia; los Gobiernos de Dorrego y Rosas, destacándose el fusilamiento del gobernador bonaerense y la defensa de la soberanía nacional en manos del Restaurador; la Presidencia del General Justo José de Urquiza 1854 – 1860; los Presidentes argentinos que se sucedieron entre 1860 y 1930, destacando a Mitre, Sarmiento, Avellaneda y Roca, junto a Juárez Celman, Pellegrini, Sáenz Peña, y demás nombres del patriciado hasta llegar a Yrigoyen; los Presidentes argentinos que se han sucedido entre 1930 y 1946, incluyéndose al dictador Uriburu, Justo, Ortiz y Castillo, y los presidentes de facto de la Revolución del ‘43, con Ramírez y Farrell, omitiendo a Rawson. Cierra la Presidencia de Perón, donde “el pueblo ha visto en él al campeón de los dolientes que, por fin, se acuerda de sus reivindicaciones y lleva un poco de ventura a sus hogares míseros.... Quiera Dios que el ejemplo de Perón sea tenido en cuenta por los gobernantes que vendrán”.

El ejército del pueblo es la novena publicación, con *El soldado argentino*, detallando su accionar en la defensa de Buenos Aires y en las luchas independentistas, intercalando poemas titulados *El soldado*, *A mi patria*, *A mi bandera*, *El nido de cóndores*, *A San Martín*, y *La madre del patriota*. Finalmente destaca a “un mandatario justo, soldado también, comprensivo y patriota... Ese hombre, a cuyo paso presenta armas el soldado argentino, orgulloso de tenerlo como conductor, no es otro, cordiales amiguitos míos, que el general Juan Domingo Perón”.

La décima entrega se titula *Una mujer argentina* “Doña María Eva Duarte de Perón”. Beatriz, con su mamá y abuela, reciben a su maestra, y dialogan sobre los logros de Perón y Evita, teniendo como hilo conductor a las mujeres de la emancipación nacional, como las damas mendocinas y Macacha Güemes.

Destacó la maestra de Evita que:

“Su obra... no es el rayo de sol que se promete y nunca llega, sino la luz que penetra en las habitaciones de los pobres para iluminar sus almas”. Y reafirmó: “¿Quién podía reunir cualidades de compasión, generosidad, dedicación, infatigable amor por el desvalido y serenidad espiritual para llenar este claro?”

Acompañando a Perón, siendo que “fue él la estrella de los pastores para los des-camisados”. Donde Eva, “en cada una de las reuniones a que asistió para bien de los pobres, ha estado en sus labios el nombre del esposo, tratando de que él sólo sea el venerado, pero el pueblo, que es justo, divide su cariño y admiración entre ambos”, “Y por ello el pueblo la venera y la sigue ciegamente”.

En el diálogo entre alumna y maestra, se detalla la importancia de su visita a España, Italia, y El Vaticano, obviando a Francia, Portugal y Suiza.

Finalmente se acentúa la labor social de la Fundación, la asistencia al interior del país, la ayuda enviada al exterior, “por el cual “el nombre de María Eva Duarte de Perón es muy bendecido por millones de labios en diversos idiomas”; la provisión de penicilina y otras medicinas, y la apertura de los Hogares de Tránsito, donde:

“Su mano se alargó hacia el menesteroso, puso esperanzas en las almas derrotadas, alentó al vencido, levantó al caído, aconsejó a los indecisos, indicó el camino a seguir a los desorientados y derrochó generosidad sin ver a quien iba dirigida su dádiva, siguiendo las palabras divinas del humilde Rabí de Galilea”.

El decimoprimer fue *Historia de las elecciones argentinas*, detallando las épocas de fraude y alzamientos armados, la ley Sáenz Peña, el triunfo de Yrigoyen, el golpe de Uriburu – “guiado por nobles propósitos” -, los “hijos de regímenes cauducos”, la revolución del 4 de junio de 1943 y la elección del 24 de febrero de 1946, triunfando “un ciudadano del pueblo, un militar honesto que siempre había repudiado a los injustos y que anhelaba para la patria tres cosas: justicia social, soberanía cierta e independencia económica. Juan Domingo Perón era el hombre”.

Finalmente, *La Argentina milagrosa* completa la colección como el ejemplar decimosegundo, con siete cuentos: *El inmigrante*, es la historia de don José o Don Giuseppe, que cuenta a su nieto el viaje de Italia a la Argentina de Alejo - que es él mismo - y como con su trabajo logra prosperidad; *Don Jorge, el botero*, sobre un inmigrante polaco que avanza en el trabajo hasta hacerse empresario naviero; *El lejano sur*, refiera a la riqueza de la Patagonia y de cómo un criador de ovejas se convierte en “potentado”; *El gaucho*, donde Don Atanacio alecciona a un “mozo nuevo del pago, quien ponderaba los modernos métodos en los trabajos rurales y ridiculizaba a los gauchos de antaño”, sobre el valor de los criollos en la historia nacional; *El solitario de la pampa*, es sobre Don Pedro Diana, que de humilde quintero pasa a poderoso estanciero; *El hombre de la selva*, refiere a Estrada, colonno de Formosa, que se transforma en empresario maderero; y, por último, *El Plan*

Quinquenal y La Nueva Argentina, detalla los logros del justicialismo, donde: “la República toma otra senda, una senda de prosperidad y de luz, un camino seguro para llegar al elevado sitio que corresponde a un país generoso, dilatado y magnífico. Camino al sol, digno de los próceres que la convirtieron, hace más de un siglo, en una Nación libre ante los maravillosos ojos del mundo. Esto hace el gobierno del general Perón”.

A modo de epílogo

Sin especificar la procedencia ideológica de Diéz Gómez, lo seguro es que cohabita en su formación el espíritu social de época con los imaginarios de procedencia religiosa, entre lo sincrético y el culto católico oficial.

En las páginas de los cuentos citados es obvia la intención de interpelar al lector desde una motivación con el ejemplo “heroico” desde el pasado, pero que sirve como conector con el presente “épico” en el marco del naciente peronismo. Sí hay continuidad en expresiones “militaristas”, herederas de la visión histórica del momento, que tienen su correlato con la revolución juniana, y de allí se acoplaría al movimiento peronista.

Pero también se pueden descubrir otras cuestiones, como incluir en cuentos infantiles hechos de la realidad cotidiana y de los sucesos políticos del momento, algo que luego se volcará en los manuales escolares. Infrecuentes esas acciones en el mundo infantil, en particular en el ámbito escolar, donde siempre se mantuvo distancia de los hechos del presente. De allí los cambios en los contenidos curriculares en el primer peronismo.³³

Si toda lectura es liberadora y disciplinadora a la vez, ésta los sumergía a un mundo donde realidad y ficción se mezclaban. Los sucesos de los diarios e informativos radiales se mezclaban con los diálogos de sus mayores sobre las obras justicialistas y los sucesos del momento. Con el bagaje cultural que traían de sus tradiciones familiares, usos, costumbres y creencias de época los acompañó en su descubrirse como ciudadanos y peronistas. Los chicos, padres y abuelos, en la cocina alrededor del mate o la leche de la tarde, escuchando la radio y haciendo la tarea. Y dicha lectura reafirmandolos como sujetos de derechos, mientras se entretenían junto a sus juegos.

33 Ver **Gvirtz, Silvia** (1991): *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945 – 1955)*. Colección Biblioteca Política argentina n° 322. 1° edición, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Estos cuentos operaron, queriendo o no, casi como nuevos textos bíblicos, donde Perón se reveló - y se rebeló- al igual que Cristo ante un mundo de lobrete y iniquidades. Y cual remedo del *Evangelio según San Marcos*, fueron breves, concisos y aleccionadores.

Todo es una vorágine entre la injusticia pasada - sea la historia de la independencia hasta la Década Infame - donde aparece la obra de la Revolución del 4 de Junio como imitación de *Juan el Bautista* y el otro Juan, el joven coronel, como un Mesías uniformado por su lucha a favor del trabajador.

Alimentando la posterior liturgia peronista, se dota de sacralidad el mito fundante del 17 de octubre, a la vez de acontecimiento de divisoria de aguas de nuestra comunidad, junto a la veneración de las figuras de Juan e insipientemente de Evita.

Si bien la intención explícita del autor es la comparación del mundo rural, donde el pasado “criollo” contiene la esencia de la “argentinidad” con su orgullo y dignidad manifiesta, siguiendo el espíritu de Don Segundo Sombra, la obra de Ricardo Güiraldes, con su evocación desde la visión de un estanciero que se refiere a un subalterno, rescatando los valores autóctonos superiores al hombre moderno.

Esto no inhibe ver elementos religiosos, sin cuestiones sincréticas salvo la “superstición” del extranjero por las lechuzas, sea en la historia de la Virgen de Luján, las invocaciones a Dios padre y Cristo, o en el rezo al Ángel de la Guarda.

Los malos en la historia - los realistas, los indios del malón, los políticos fraudulentos y los patrones abusivos - son enfrentados por Belgrano, San Martín, Roca, los gauchos nobles, los trabajadores y Perón. Remedos aquellos de los mercaderes del templo que son expulsados por el accionar del gobierno justicialista, continuador de los “buenos”.

Historia que se aparece contradictoria: siguen el procerato liberal pero asoma Rosas y su defensa de la soberanía; se reivindica a Yrigoyen, pero se disculpa al golpista Uriburu en sus “buenas intenciones”; se alaba a la Revolución del 4 de Junio, pero se condena la detención de Perón en manos de esa misma gente.

Y en todos los relatos están los chicos. Niños protagonistas, aleccionados por padres, abuelos, algún buen “criollo” o Perón. A veces pereciendo por una causa superior: sea la independencia o el bienestar de los obreros. Ellos son sus discípulos, junto a sus familias, los que lo liberan el 17 y lo reciben, como Cristo en Domingo de Ramos, victorioso en Buenos Aires como nueva Jerusalén.

Los chicos aprenden - y aprehenden - a ser buenos ciudadanos, que es ser buenos cristianos y buenos peronistas. Respeto a sus mayores, reverencia a la Virgen, veneración al “criollo”, atención a las buenas costumbres, y evitar los vicios del alcohol y cigarro. Guiados por su Conductor y Mesías, sea en los balcones de la Casa

de gobierno, apareciéndose en los sueños de un chico indicando que los sufrimientos de su familia cesarían, o en la devoción de un niño de campo, el que le rezará como al “Ángel de la Guarda”.

Las referencias a Evita no por menores son menos poderosas: “la luz que penetra en las habitaciones de los pobres para iluminar sus almas”; acompañando a Perón, “la estrella de los pastores para los descamisados”; llevando “en sus labios el nombre del esposo, tratando de que él sólo sea el venerado, pero el pueblo, que es justo, divide su cariño y admiración entre ambos”, pues “por ello el pueblo la venera y la sigue ciegamente”, ya que sigue “las palabras divinas del humilde Rabí de Galilea”.

La impronta de estos doce libros se encausará no sólo en los textos escolares del peronismo sino que dialogará con las producciones de sentido en la propaganda justicialista de la época. Su difusión fue para – escolar, es decir, fuera del ámbito oficial educativo a partir de la difusión dada por la Fundación Eva Perón a sindicatos, unidades básicas y destinatarios de ayuda social directa.

Libros de entretenimiento para un rato de distensión, donde el ocio se unió a la construcción de ciudadanía - donde ciudadano y peronista se impuso como sinónimo, para alegría de los propios y padecimiento de los contrarios – que, años después, pudo dotar de compromiso militante a parte de una joven generación que demostró que de ser “privilegiados” pasaron a ser protagonistas – cual *Hechos de los Apóstoles* - en las luchas contra las dictaduras y posibilitar el retorno de aquel personaje de esos libros de cuentos en su segunda venida para redimirlos.

Historia argentina reciente

Coordinadores: Fabiana Alonso, Marcelino Maina y Natalia Vega

El eje Historia argentina reciente y su mesa de ponencias y respectivas exposiciones que se desarrolló al interior del VII Congreso de Historia, contó con una importante cantidad de participantes que, básicamente, dividieron sus presentaciones en los siguientes tópicos: el abordaje de las problemáticas vinculadas a la compleja relación entre Historia y Memoria; las cuestiones teóricas y metodológicas relacionadas con las experiencias de movilización y protesta social y política de finales de los años 60's y principios de los años 70's y los procesos políticos y culturales que jalónaron la dinámica de invención democrática desde los años 80's hasta la primera década del siglo XXI.

Por lo tanto el eje Historia argentina reciente presentó un recorrido vasto en sus temáticas, fructífero en sus abordajes categoriales, teóricos y metodológicos y amplio en su mirada procesual sobre las últimas décadas del siglo XX y primeros años del siglo actual, dando lugar a la puesta a debate de investigaciones avanzadas, trabajos incipientes y primeros recorridos sobre las temáticas lo que, pese a su heterogeneidad, no impidió un interesantísimo intercambio entre historiadores, politólogos y sociólogos que dadas las características de la mesa se sumaron a participar de un cruce inter y transdisciplinar prometedor.

Una narrativa militante: la filmación de un operativo de la Juventud Peronista en el norte santafesino

FABIANA ALONSO

fabianaalonso11@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL) y Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Resumen

En 1973 el gobierno de Héctor Cámpora designó en las universidades nacionales a representantes de la denominada tendencia revolucionaria del peronismo. Un número considerable de los funcionarios que asumieron en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) eran miembros del Centro de Profesionales Peronistas (CPP), vinculado a la Regional II de la Juventud Peronista (JP), y contaban con el apoyo de la Juventud Universitaria Peronista (JUP), ambas organizaciones de masas creadas por Montoneros.

La ponencia se centra en el documental político *Operativo Brigadier Estanislao López*, de 22 minutos de duración. El mismo fue filmado en enero de 1974 por el Instituto de Cinematografía y la Secretaría de Cultura Popular de la UNL, a propósito de la realización de trabajos comunitarios y campañas sanitarias en localidades del norte de la provincia de Santa Fe por parte de la Regional II de la JP. Para la concreción del operativo, unos quinientos militantes de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos se sumaron a otros tantos de los departamentos Vera y General Obligado, y durante quince días realizaron diversos trabajos como construcción de ranchos, zanjeos, arreglos de calles, escuelas y hospitales y campañas de vacunación.

El documental es abordado en referencia a la orientación adoptada por la UNL en materia de política cultural y como un discurso que, en tanto acto de comunicación, vincula al emisor y a los destinatarios en articulación con el contexto político, en una coyuntura particularmente adversa para la organización Montoneros.

Palabras clave: Juventud Peronista / Universidad / documental político

Introducción

Como es sabido, en 1973 el gobierno de Héctor Cámpora designó en las universidades nacionales a representantes de la denominada tendencia revolucionaria del peronismo. Un número considerable de los funcionarios que asumieron en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) eran miembros del Centro de Profesionales Peronistas (CPP), vinculado a la Regional II de la Juventud Peronista (JP), y contaban con el apoyo de la Juventud Universitaria Peronista (JUP), ambas organizaciones de superficie de Montoneros¹. Este trabajo tiene como propósito analizar un documental realizado por el Instituto de Cinematografía de la UNL y la Secretaría de Cultura Popular –creada por las nuevas autoridades–, con motivo del Operativo de Reconstrucción Nacional Brigadier Estanislao López, llevado a cabo en enero de 1974 por la Regional II de la JP².

Para la realización del operativo, unos quinientos militantes de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos se sumaron a otros tantos de los departamentos Vera y General Obligado, y durante quince días realizaron diversos trabajos como construcción de ranchos, zanjeos, arreglos de calles, escuelas y hospitales y campañas de vacunación³. La ponencia abordará el documental *Operativo Brigadier Estanislao López*⁴ en referencia a la orientación adoptada por la UNL en materia de política cultural y como un discurso que, en tanto acto de comunicación, vincula al emisor y

1 Entre mediados de 1972 y los primeros meses de 1973, la organización político militar Montoneros, que para ese momento era el más importante de los grupos armados peronistas, creó un conjunto de organizaciones de masas: la Juventud Peronista (JP) –con una estructura de siete regionales–, la Juventud Universitaria Peronista (JUP), la Unión de Estudiantes Secundarios (UES), el Movimiento de Villeros Peronistas (MVP), la Agrupación Evita (AE) de la rama femenina y el Movimiento de Inquilinos Peronistas (MIP). (Gillespie, 2008). La Regional II de la JP abarcaba las provincias de Santa Fe y Entre Ríos y Jorge Obeid fue su delegado hasta abril de 1974.

2 El rescate de la figura del caudillo provincial por parte de la JP remite a la reivindicación de los caudillos provinciales realizada por Montoneros, en línea con la clave interpretativa de la historia del siglo XIX que proporcionaba el revisionismo histórico.

3 Los departamentos Vera y General Obligado forman parte de la cuña boscosa, donde en la primera década del siglo XX se instaló La Forestal, empresa de origen británico que explotó el quebracho colorado para la producción de tanino y controló cerca de dos millones de hectáreas. En 1969 estalló un conflicto en los ingenios de Villa Ocampo, Tacuarendí y Las Toscas y en los talleres ferroviarios de La Gallareta y Villa Guillermina, lo que dio origen a una marcha de protesta hacia la ciudad capital, que fue reprimida por la policía. En términos generales, desde el punto de vista socioeconómico se trataba de una de las zonas más postergadas de la provincia. En un pequeño pueblo, Fortín Olmos, el sacerdote Arturo Paoli organizó una cooperativa de hacheros. A comienzos de los años setenta se realizaron Campamentos Universitarios de Trabajo, bajo el impulso del sacerdote José María Llorens. Varios militantes que participaron del operativo de 1974 habían tenido algún tipo de contacto con estas experiencias, entre ellos quien asumió como responsable de la Secretaría de Cultura Popular en la UNL.

4 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Xx1m88Qk7m4&app=desktop> (ingreso: 21/11/2014)

a los receptores en articulación con el contexto político, en una coyuntura particularmente adversa para la organización Montoneros.

El “73” en la Universidad Nacional del Litoral

En su interpretación de los debates universitarios desarrollados entre 1966 y 1973, Claudio Suasnábar (2004) observa que los años setenta relanzaron la idea de la universidad como actor social, que los intelectuales modernizadores habían aspirado a plasmar a mediados de los años cincuenta. Dicho relanzamiento se efectuó en un contexto de agitación política en el cual no se trataba de vincularla a un proyecto de desarrollo, porque se entendía que el carácter capitalista dependiente de la sociedad argentina impedía precisamente romper los lazos de la dominación económica y política.

La denominada *cuestión nacional* –que contemplaba la formación de los futuros profesionales como uno de los desafíos más importantes– se erigió en la clave explicativa para entender los problemas de la ciencia en los países del tercer mundo, en el contexto de la lucha antiimperialista. La crítica al cientificismo se interesó por demostrar el carácter dependiente de la ciencia que se revelaba en la elección de los objetos de estudio. Asimismo, observa que para 1966 las agrupaciones estudiantiles humanistas y profesores no identificados con el reformismo ostentaban posiciones importantes en los consejos académicos y superiores de varias universidades nacionales⁵.

Por su parte, Ana Barletta (2002) señala que en la universidad post-Cordobazo se fue conformando un “nosotros” peronista que se instituyó como denunciante del rol político de la universidad como institución del régimen militar y ligada al rol conservador de las clases medias intelectuales. La izquierda universitaria peronista

5 Particularmente en la UNL, el Ateneo Universitario tenía una presencia destacada en la Facultad de Ingeniería Química, de donde salían sus conducciones, también en el Instituto de Profesorado Básico y, en menor medida, en las facultades de Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y en la Escuela de Sanidad. No participaba de los centros de estudiantes, integrados por agrupaciones de tradición reformista (radicales, socialistas, comunistas, etc.) y adheridos a la Federación Universitaria del Litoral. En el transcurso de los años 60 fue variando su posicionamiento originalmente antiperonista hacia una postura afín al peronismo. En la ciudad de Santa Fe, dirigentes del Ateneo Universitario conformaron células clandestinas entre 1967 y 1969, iniciaron acciones armadas y confluyeron con militantes de Acción Sindical Argentina y del Movimiento de Estudiantes de la Universidad Católica, proceso que dio lugar a la incorporación a la organización Montoneros a mediados de 1970. Algunos de los funcionarios designados en 1973 en la UNL fueron protagonistas de ese proceso. La cuestión nacional a la que se refiere Suasnábar estaba presente en los discursos de asunción del interventor designado con funciones de rector en la UNL y del decano designado en la Facultad de Ingeniería Química.

aprovechó la oportunidad que el ámbito universitario ofrecía para el crecimiento político asociado a un movimiento de masas que, como el peronismo -por haber sido proscripto- contaba con la ventaja de elaborar un discurso heroico del que carecían los partidos de izquierda. En palabras de Silvia Sigal (1991), si el reformismo, como identidad estructurante de la universidad, había posibilitado a los intelectuales intervenir en la esfera pública en tanto que universitarios, el peronismo, en cambio, haría hincapié en la definición política, subordinando a ésta lo académico.

En la UNL fue designado como rector interventor el ingeniero Roberto Ceretto, quien se desempeñaba como profesor en la Facultad de Ingeniería Química. La crónica periodística señaló: “La UNL es ahora de la juventud. Nadie podría dudarlo después de asistir al acto de asunción del cargo del nuevo interventor, quien con sus 33 años es precisamente representante de los jóvenes universitarios”⁶. Ceretto formaba parte del CPP, creado en 1973 y con una aparición pública sostenida, siempre en relación con la JP Regional II, la Coordinadora de Barrios de la JP y las agrupaciones estudiantiles. El CPP organizaba jornadas de trabajo y se ocupaba de diagramar tareas en las áreas de vivienda, salud, economía, educación y cultura.⁷

En el discurso de las nuevas autoridades adquiría centralidad el interés por diferenciarse de la tradición reformista y por formular un proyecto alternativo de universidad. En los tramos iniciales de su alocución Ceretto sostenía: “(...) la intervención de la Universidad que por este acto asumo, no es el fruto casual de un simple viraje de la politiquería del país, sino la consecuencia de una lucha que tiene historia”⁸.

En esa historia, el 25 de mayo de 1973, fecha de la asunción de Cámpora, se instituía como un punto de inflexión en la política nacional y actualizaba la dicotomía instalada por el primer peronismo -el *nosotros peronista* identificado con la *nación* y la negación del *otro*, representado por la *oligarquía* y la *antipatria*-, radicalizada ahora a partir de la correspondencia entre *peronismo*, *socialismo* y *lucha antiimperialista* (Sigal y Verón, 1986). Los discursos de las nuevas autoridades postulaban

6 Diario *El Litoral*, Santa Fe, 08/06/1973.

Junto con Ceretto asumieron Raúl Churruarín en la Facultad de Ingeniería Química, Angel Piaggio en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Pedro Vallejos en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Susana Froy en la Facultad de Ciencias de la Educación, Henry Trevignani en la Facultad de Ciencias de la Administración, Rubén Churín en la Facultad de Ciencias Agropecuarias, Elisa Meyer en el Instituto Superior de Música, Miguel Ángel Monte en el Instituto de Cinematografía, Héctor Rufino en la Escuela de Sanidad, Isabel Mac Donald en la Escuela Universitaria del Profesorado, Alberto Barber Caixal en la Escuela Industrial Superior y Mercedes Gagnetten en la Secretaría de Cultura Popular.

7 Diario *El Litoral*, Santa Fe, 22/05/1973.

8 Discurso del ingeniero Roberto Ceretto en *Toma de posesión de las nuevas autoridades*, Santa Fe, UNL, 1973, p. 7.

una universidad militante mediante una enunciación que construía su legitimidad desde un lugar que no era la institución universitaria sino la militancia política, aun cuando la mayoría de los interventores contaran con trayectorias académicas. En esa línea, Ceretto continuaba diciendo:

“Debe quedar bien claro que en las actuales circunstancias es imposible pretender continuar manejando la Universidad sólo con criterios académicos, manteniéndola aislada del quehacer nacional, sino que su futuro manejo exige una auténtica politización que no separe al alumno de la vida real imponiéndole deberes anecdóticos y enciclopedistas”⁹.

Desde la asunción de Cámpora, una de las consignas más difundidas para referir a las acciones que el nuevo gobierno pretendía desarrollar fue la de la *Reconstrucción Nacional*. En palabras de Jorge Obeid, delegado de la Regional II de la JP, esto significaba ubicar al país “(...) en el lugar que ocupaba en 1955, antes del comienzo de esa verdadera guerra civil que provocó la caída de Perón y nos destruyó tanto durante 18 años. (...) En una palabra, Reconstrucción Nacional significa poner al país en condiciones de afrontar la dura etapa de la Liberación”¹⁰.

Puertas adentro de la universidad, la consigna implicaba su conversión en el sentido planteado por las nuevas autoridades. En el ámbito de la UNL se creó la Secretaría de Cultura Popular, organismo que tenía bajo su dependencia la emisora LT10, el Instituto de Cinematografía, la Imprenta y el Instituto Superior de Música. En su discurso de asunción, Mercedes Gagnetten, designada al frente de dicha secretaría, señalaba:

“Como contraofensiva a esta concepción ilustrada e imperial de la cultura, en la historia de nuestro pueblo, la cultura popular se ha expresado permanentemente en el terreno de la lucha política. Dicha cultura popular, entendida no como acumulación de conocimientos, sino por el contrario, como el modo de vivir de un pueblo, expresado en su permanente resistencia al opresor de turno, desde la época de la conquista ibérica hasta nuestros días”¹¹.

En sintonía con esas definiciones, Miguel Monte, designado al frente del Instituto de Cinematografía, planteaba la urgente reformulación de la política cultural de la universidad, que era definida como “(...) [una] cultura ilustrada de los sectores

9 Ídem, p. 10.

10 “La JP en la Reconstrucción Nacional”, *Nuevo Diario*, Santa Fe, 15/12/1973.

11 Discurso de Mercedes Gagnetten, ídem, p. 32.

dominantes, de neto corte liberal, disociada de las clases populares, dependiente de patrones formales europeos, de problemáticas extrañas a nuestro ser nacional”¹².

Respecto del campo cultural en los años setenta, Oscar Terán (2008) advierte que se caracterizó por la subordinación de las formas estéticas a la política y por una correspondencia entre la radicalización del discurso y la aceleración de la política. Al reconstruir el debate estético-político que se desarrolló entre fines de los años sesenta y principios de los setenta, Beatriz Sarlo (1998) señala la importancia que cobró el arte como intervención política, sobre todo a partir de la muestra *Tucumán arde* (1968) y de la película *La hora de los hornos* (1968) de Fernando Solanas y Octavio Gettino, impulsores del Grupo Cine Liberación. Según su interpretación, la acción política –de la nueva izquierda y el peronismo revolucionario– proporcionó un modelo a la acción cultural y el arte en general se convirtió en performativo, en tanto que la acción cultural se entendía como práctica política y, por eso mismo, las imágenes del cine debían ser actos de la política.

En esa clave, en el ámbito del Instituto de Cinematografía de la UNL se creó la Unidad de Cine Nacional y Tercer Mundo y se impulsaron las temáticas que la nueva gestión consideraba que habían sido puestas en cuestión luego de que Fernando Birri, primer director del instituto, dejara su cargo. Se entendía que la línea de cine documental sostenida por Birri¹³, había dejado lugar a la preeminencia de experiencias consideradas esteticistas que no contribuían al desarrollo de la cultura nacional (Neil *et al.*, 2007). En el marco de la reorientación de la política cultural de la universidad, entre 1973 y 1974 la Secretaría de Cultura Popular produjo al menos tres documentales: *Monopolios* –dirigido por Miguel Monte–, *Historia argentina: la nación desmembrada* y *Operativo Brigadier Estanislao López* –dirigidos ambos por Dolly Pussi.

El documental *Operativo Brigadier Estanislao López*

Según su propio testimonio, siendo estudiante en el Instituto de Cinematografía Dolly Pussi fue influida por el cine de denuncia social de Fernando Birri y luego, ya como graduada, por el *cinema nuovo* brasileño y por el cine cubano postrevolucionario¹⁴. En 1973 fue designada al frente de la Unidad de Taller Técnico. En una en-

12 Discurso de Miguel Ángel Monte, ídem, p. 61.

13 Entre sus obras más conocidas pueden citarse *Tire dié* (1958) y *Los inundados* (1961).

14 Silvana Flores (2013) analiza el cine militante argentino en el marco de la producción cinematográfica a escala continental. A fines de los años sesenta, un conjunto de posicionamientos y tópicos compartidos caracterizaron a los realizadores que adscribieron a lo que dio en llamarse Nuevo Cine Latinoamericano.

trevista realizada para un programa del canal Encuentro, explayándose en su trayectoria, Dolly Pussi señala que formó parte de Montoneros y abandonó la zación antes de la muerte de Perón. Al hablar de esos años se refiere al modo como era entendida la relación entre cine y política: “¿Hasta dónde llegaba el rol del cineasta militante?, ¿a hacer una película y nada más, o a comprometerse con la organización guerrillera? Entonces, ahí comenzó a plantearse, era asumir o no la militancia. Dentro de la guerrilla o en la superestructura pero que tu cine sirviera a esos contenidos ideológicos”¹⁵.

Dolly Pussi estuvo a cargo de la dirección, el guión y el montaje de *Operativo Brigadier Estanislao López*. La fotografía estuvo a cargo de Miguel Monte, el sonido, de Germán Romani, y la producción, de Carlos Gramaglia. Se trata de un documental político de 22 minutos que empieza con imágenes de Estanislao López, intercaladas con imágenes de los jóvenes que se disponen a viajar al norte provincial. El comienzo tiene, en primer término, un fondo sonoro de bombos y luego, la marcha *Los muchachos peronistas* acompañada de consignas de Montoneros.

Una vez iniciado el documental, sentado a una mesa en actitud de estar dando una conferencia de prensa, Jorge Obeid explica los alcances del operativo y destaca: “Las tareas de reconstrucción nacional no deben ser confundidas con meras tareas de trabajo voluntario, sino que para JP las tareas de reconstrucción nacional tienen un significado esencialmente político y significan organizar y movilizar a nuestro pueblo en pos de conseguir sus objetivos revolucionarios.”

La fotografía del paisaje rural del norte santafesino y la música de chamamé sitúan al espectador en el espacio donde se va a desarrollar el operativo. A lo largo del documental hablan tres responsables del operativo –cada grupo de 10 militantes tenía a cargo un responsable. El primero explicita la dinámica del trabajo. Otro se refiere a lo que denomina “contradicciones” al interior del gobierno del presidente Cámpora y dice:

“Hay sectores en puja dentro del mismo gobierno. Nosotros decimos que estamos en presencia de un gobierno popular. En ese gobierno popular han resultado elegidas personas que no representan verdaderamente los intereses de nuestro pueblo (...) Dos proyectos totalmente

La autora identifica dos vertientes: la centrada en la denuncia social –de la que *Tire dié* sería precursora– y la que va a conformarse a partir del compromiso militante y de la adhesión a organizaciones políticas que tenían a la revolución como horizonte –de la que sería representativa *La hora de los hornos*.

15 “Somos memoria- Dolly Pussi”. Entrevista de Canal Encuentro.

Disponible en: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=119719 (ingreso: 10/07/2015)

diferentes. Ahí podemos empezar a analizar cuál es el papel que juega Perón dentro de ese, qué función cumple el Viejo con su proyecto político.”

El último responsable en hablar se refiere a la situación internacional y en particular a Latinoamérica. Enfatiza el peligro que representa “el imperialismo”, al que caracteriza como un impedimento para el desarrollo y la independencia de la Argentina. En estas alocuciones predomina el léxico de la militancia, no se trata de un discurso dirigido a los beneficiarios del operativo sino a los militantes que participen del mismo. Tanto las interpretaciones de la situación interna como de la situación internacional están marcadas por una serie de términos –contradicciones, imperialismo, Vietnam, discusión política, proyecto político- que sólo pueden ser comprendidos por quienes vienen desarrollando una práctica política activa.

El documental intercala el discurso de los militantes con entrevistas realizadas a los pobladores. La más extensa es la de un ex trabajador de la empresa La Forestal. La cámara se detiene en un primer plano para escuchar a un hombre de mediana edad que habla de su condición de hachero y cuenta que el hecho de padecer mal de chagas le impide conseguir trabajo. La otra es una mujer que se refiere al trabajo colaborativo que los lugareños han desarrollado con los militantes. De los pobladores se realizan primeros planos. Se advierte una intención deliberada de mostrar sus rostros, sus expresiones, de modo que el espectador vea en ellos las marcas de una vida de privaciones y de explotación. Esta resolución contrasta con la forma en que aparecen los militantes. Estos se muestran siempre en grupo, trabajando, comiendo o movilizándose y coreando consignas, de las cuales la que más se reitera es “La juventud está siempre presente, gritando fuerte Perón, Perón o muerte”. La cámara no se detiene en un militante en particular, incluso cuando hablan los tres responsables del operativo la cámara los capta durante algunos segundos pero inmediatamente se aleja para mostrar las tareas que se están desarrollando.

La película no muestra las interacciones que seguramente debieron darse entre los militantes y los pobladores. Estos últimos asumen un rol pasivo, quedan representados por sus rostros más que por sus voces o sus acciones. La acción, en cambio, recae en los militantes, ya sea porque son quienes asumen la palabra para referirse a la situación política, protagonizan movilizaciones y son mostrados realizando tareas. No obstante, el documental pone de relieve la superación de una situación de mutuo desconocimiento entre los sectores populares del norte santafesino y los militantes de la clase media universitaria. Ésta queda representada a través de los dichos de un militante rosarino, quien al despedirse agradece que a él y a sus compañeros les hayan enseñado a cortar madera en el monte y a preparar el

barro para construir ranchos. De igual modo, una mujer relata brevemente en qué consistió la colaboración de los pobladores con los militantes.

El documental se cierra con el acto que la JP realiza en la plaza de la ciudad de Reconquista al finalizar el operativo. Se recupera un fragmento del discurso del entonces diputado provincial por la JP, Domingo Pochettino, quien menciona a Perón como “el líder de los argentinos.” Hacia el final, el fragmento seleccionado del discurso de Jorge Obeid funciona como una advertencia: “(...) y porque no le tenemos miedo al trabajo y porque sabemos que ese trabajo tiene que hacerse desde con el fusil hasta con la pala, es que hemos estado aquí durante 15 días (...)”.

Al no existir la voz de un narrador en *off* que acompañe la secuencia de imágenes, los dirigentes, militantes responsables y pobladores que aparecen hablando asumen el rol de narrador y sus dichos van otorgando un plus de sentido a las acciones que se muestran. Esto otorga a la filmación un efecto de inmediatez, como si se tratara de la realidad en estado bruto, que no es sometida a la manipulación de un tercero, como si no hubiera mediaciones entre la cámara y lo que se muestra (Jost, 2002). Se logra así el efecto de realismo buscado en el documental político. El discurso se configura través de aserciones que delimitan un campo de conflicto: los enemigos al interior del gobierno popular, a través de los cuales opera el imperalismo, y la JP como garantía de lucha contra esas fuerzas calificadas como retardatarias.

En el plano de la enunciación se configuran operaciones de reconocimiento por parte del destinatario principal, la militancia de la JP. Entre esas operaciones cabe identificar al menos dos. Los militantes se reconocerán en el discurso de los dirigentes y de sus propios compañeros -los responsables del operativo. Asimismo, verán develarse el orden social injusto del norte santafesino a través de los primeros planos de los rostros de los pobladores y del relato del hachero de La Forestal. A ello se suma la capacidad de persuasión que despliega el documental ya que concibe al espectador como un sujeto activo y lo convoca a la acción bajo distintas formas: compartiendo la situación de los postergados del norte provincial, tomando conocimiento de su situación y aprendiendo de ellos. Pero lo hace sin reducir la acción a esa sola instancia porque, como expresa Obeid en el cierre del documental, la juventud sabe que tiene que usar no sólo el pico y la pala, sino también el fusil. En este sentido, el documental vehiculiza el discurso de Montoneros en la lucha interna contra la ortodoxia peronista¹⁶, el otro destinatario que construye el documental.

16 Nos referimos al sindicalismo peronista ortodoxo (al que solía aludirse también con el término burocracia sindical) y los sectores juveniles del denominado Trasvasamiento Generacional, formado por la Federación de Estudiantes Nacional (FEN), la Organización Universitaria Peronista (OUP), el Encuadra-

El documental de la JP en el ocaso de la tendencia revolucionaria

El operativo de la JP en el norte santafesino, tema del documental que nos ocupa, formó parte de las acciones de masas desarrolladas por la organización Montoneros en un clima que había comenzado a cargarse de tensiones. En abril de 1973, un mes antes de la asunción de Cámpora, al destituir a Rodolfo Galimberti de su cargo de delegado nacional de la juventud en el Consejo Superior del movimiento peronista, Perón dio a entender que había finalizado su apoyo a los grupos armados y la distancia entre el líder y Montoneros no hizo más que ir acentuándose en los meses sucesivos. Públicamente, Montoneros y sus organizaciones de superficie presentaron la candidatura de Perón como necesaria para “poner freno a una conspiración gorila, impulsada por el imperialismo a través de un puñado de traidores en el Movimiento Peronista”. Presentándose como sus intérpretes señalaron: “El General Perón cambia de estrategia porque es la única garantía de continuidad de gobierno popular y del proceso de Reconstrucción y Liberación Nacional”¹⁷. Comunicados de la JTP, la JUP y la JP Regional II que se dieron a conocer los días posteriores a la renuncia de Cámpora criticaban a “los falsos dirigentes sindicales”¹⁸.

En Santa Fe las organizaciones de superficie de Montoneros todavía participaban de actos conjuntos con la CGT, la Rama Femenina y dirigentes del Partido Justicialista. Incluso en uno de ellos habló Jorge Obeid y se refirió a la renuncia forzada de Cámpora¹⁹. Pero el 31 de agosto, cuando se hizo en Santa Fe un acto similar al realizado en Buenos Aires frente a la CGT para aclamar a Perón -al cual asistieron Montoneros y sus organizaciones de superficie ante la indiferencia del líder-, ninguno de sus dirigentes locales ocupó el palco ubicado frente a la legislatura provincial.

A principios de octubre de 1973, luego del asesinato de José I. Rucci, en una reunión celebrada en la Casa Rosada los gobernadores recibieron instrucciones expresas de encarar el reordenamiento de los gabinetes provinciales para bloquear el avance de la tendencia revolucionaria del peronismo. En dicho encuentro, convocado por el presidente provisional Raúl Lastiri y al que asistió Perón en carácter de

miento de la Juventud y la Juventud Peronista de la República Argentina (JPRA). A ésta última Perón la reconocerá como única representante de la juventud a medida que se fueron acentuando sus diferencias con Montoneros.

17 Solicitada de FAR y Montoneros. Diario *El Litoral*, Santa Fe, 18/07/1973.

18 Diario *El Litoral*, Santa Fe, 18/07/1973 y 20/07/1973.

19 Diario *El Litoral*, Santa Fe, 27/07/1973.

presidente electo, se leyó un documento reservado suscripto por el Consejo Superior Peronista²⁰. El mismo se iniciaba con un diagnóstico y luego señalaba una serie de directivas en orden a reencauzar al peronismo en la reafirmación doctrinaria, “esclareciendo sus diferencias fundamentales con el marxismo” y en la unidad, conforme la “verticalidad que aceptamos todos los peronistas”. El texto se centraba en la necesidad de combatir a los “grupos marxistas terroristas y subversivos” y reconocía una situación de “infiltración (...) en los cuadros del Movimiento”²¹.

La estrategia discursiva consistía en presentar la situación como un combate defensivo del peronismo en respuesta a una guerra que los grupos infiltrados en el movimiento habían declarado previamente. El texto planteaba que las acciones habían consistido en campañas de desprestigio contra dirigentes -de lo que el asesinato de Rucci era la manifestación más extrema-, en desvirtuar los principios doctrinarios, en la gestación de un clima de miedo y desconfianza generalizados y en haber arrastrado a la violencia a los sectores juveniles. Los “grupos marxistas terroristas y subversivos” que operaban al interior del movimiento peronista tendían a “impedir la constitución y actuación del Gobierno que presidirá el general Perón”. El documento llamaba a los distintos sectores del movimiento peronista a “definirse públicamente en esta situación de guerra contra los grupos marxistas” y los exhortaba a “participar activamente en las acciones que se planifiquen para llevar adelante esta lucha”.

A partir de ese momento Perón hizo un conjunto de advertencias tendientes a reforzar la disciplina al interior del peronismo y señaló que éste seguía apegado a su formulación doctrinaria en los años cuarenta (De Riz, 2000). Asimismo, el Partido Justicialista reformó su carta orgánica en virtud de la “pureza ideológica y programática” sobre la base de la “ortodoxia peronista” (Servetto, 2010). La situación activó la ofensiva sindical en las provincias, desde las posiciones que había logrado y buscando ampliarlas. Los gobernadores afines a la denominada tendencia revolucionaria del peronismo comenzaron a ser cuestionados, exigiéndoles la renuncia, la intervención o el juicio político, acciones que progresivamente se irían concretando en el año siguiente²². En Santa Fe, el gobierno provincial de Sylvestre Begnis

20 En la perspectiva de Marina Franco (2011) el interinato de Lastiri fue clave pues en ese lapso comenzó a producirse la “depuración” dentro del peronismo y a ganar terreno un conjunto de políticas de seguridad a nivel nacional.

21 Todos los entrecomillados corresponden al “Texto del ‘Documento Reservado’” publicado por el diario *La Opinión*, Buenos Aires, 02/10/1973.

22 Pablo Bonavena (2009) señala que suele identificarse a los gobernadores de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Cruz y Salta como afines a la “tendencia”. También suele agregarse a esa nómina a los de Catamarca, San Luis y Formosa. El criterio para los agrupamientos de tres, cinco o siete gobernadores refiere al grado de influencia que alcanzaron los sectores radicalizados del peronismo en la confor-

no escapó a la ofensiva de los sectores sindicales, al frente de la cual se ubicó el vicegobernador Eduardo Cuello.

En lo que respecta a la UNL, tras la renuncia de Cámpora y la llegada de Juan Domingo Perón a la presidencia, en octubre de 1973, el rector Ceretto puso su renuncia a disposición del nuevo presidente y recién en abril del año siguiente fue designado el abogado Celestino Marini, dirigente del Partido Justicialista. En ese lapso, y en apoyo de Ceretto, se sucedieron ocupaciones del rectorado y de las facultades, actos en el comedor universitario y manifestaciones de la JUP. Las declaraciones públicas de autoridades, asociaciones docentes y estudiantiles reflejaban el estado de indefinición que se vivía en la UNL y dejaban traslucir el descontento por el giro que estaba tomando el gobierno de Perón²³.

Atendiendo a la situación extra-universitaria, hay que señalar, además, que en enero de 1974, mes en el que se realizó el operativo en el norte santafesino, se produjo el ataque del ERP al cuartel del Ejército en la localidad de Azul, y Perón endureció aún más su postura al propiciar las reformas al Código Penal, que introdujeron penas más severas para las acciones guerrilleras y las huelgas consideradas ilegales, lo que precipitó la renuncia de varios diputados nacionales de la JP. En el plano local, en el marco de la embestida contra la tendencia revolucionaria, el intendente de la ciudad de Santa Fe separó a Héctor Pizarro, dirigente de la JP, de su cargo de secretario de Cultura y Acción Social y, junto con él, a un grupo de militantes juveniles que prestaban servicio en dicha secretaría²⁴. Si se considera esta coyuntura conflictiva y desfavorable para Montoneros, tanto la concreción del operativo en el norte santafesino como su filmación pueden entenderse como una demostración de fuerza dirigida a sus enemigos dentro del movimiento peronista.

Consideraciones finales

De lo dicho hasta aquí podemos concluir que el documental *Operativo Brigadier Estanislao López* construye dos destinatarios bien diferenciados: los militantes

mación de los gobiernos provinciales. El autor aclara que ninguno de los gobernadores pertenecía a las organizaciones guerrilleras del peronismo y sólo algunos tuvieron vinculación orgánica con Montoneros recién en 1975, cuando se creó el Partido Peronista Auténtico. Por su parte, Alicia Servetto (2010) analiza exhaustivamente los desplazamientos de las autoridades de Mendoza, Córdoba, Santa Cruz y Salta por intervenciones federales a las provincias.

²³ Diario *El Litoral*, Santa Fe, 18/10/1973.

²⁴ *Nuevo Diario*, Santa Fe, 26/01/1974.

de la JP -a quienes persuade convocándolos a la acción- y los enemigos que la organización Montoneros enfrenta al interior del peronismo. En una coyuntura desfavorable, como lo era la de comienzos de 1974, la realización del operativo le permitía a la JP mostrar públicamente su capacidad de movilización y de inserción política en un ámbito alejado de los grandes centros urbanos de la provincia.

Para las autoridades del Instituto de Cinematografía y de la Secretaría de Cultura Popular, la filmación del operativo era una oportunidad para demostrar que las opciones estéticas estaban al servicio de la lucha política. La estrategia de representación de una JP monolítica era la condición para construir los dos destinatarios del documental. Sin embargo, la aceleración de la política determinará que entre abril y mayo de 1974, al igual que en otros lugares del país, en Santa Fe surgieran dos grupos disidentes que terminaron abandonando la organización²⁵. Esa circunstancia debió poner en cuestión la eficacia política del documental.

Bibliografía

- Barletta, Ana** (2002): “Una izquierda universitaria peronista. Entre la demanda académica y la demanda política (1968-1973)”, en *Prismas*. Revista de historia intelectual. N° 6, Universidad Nacional de Quilmes.
- Bonavena, Pablo** (2009): “Guerra contra el campo popular en los 70: Juan Domingo Perón, la depuración ideológica y la ofensiva contra los gobernadores”, en Izaguirre, Inés y colaboradores, *Lucha de clases, guerra civil y genocidio en la Argentina. 1973-1983, Antecedentes. Desarrollo. Complicidades*. Buenos Aires, Eudeba.
- De Riz, Liliana** (2000): *La política en suspenso: 1966-1976*, Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Flores, Silvana** (2013): *El Nuevo Cine Latinoamericano y su dimensión continental. Regionalismo e integración cinematográfica*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- Franco, Marina** (2011): “La ‘depuración’ interna del peronismo como parte del proceso de construcción del terror de Estado en la Argentina de la década del 70”, en *A Contracorriente*, volumen 8, N° 3. (disponible online)
- Gillespie, Richard** (2008): *Soldados de Perón. Historia crítica sobre los Montoneros*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Jost, François** (2002): *El ojo-cámara. Entre film y novela*, Buenos Aires, Catálogos.

25 Se trató de los grupos disidentes encabezados por Jorge Obeid y por Héctor Pizarro. Diario *El Litoral*, Santa Fe, 1 y 15/04/1974 y *Nuevo Diario*, Santa Fe, 15/04/1974 y 14 y 15/04/1974.

- Neil, Claudia, Peralta, Sergio, Priamo, Luis y Beceyro, Raúl** (2007): *Fotogramas santafesinos*. Instituto de Cinematografía de la UNL. 1956/1976, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Sarlo, Beatriz** (1998): *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel, 1998.
- Servetto, Alicia** (2010): *73/76. El gobierno peronista contra las "provincias montoneras"*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Sigal, Silvia** (1991): *Intelectuales y poder en la década del 60*. Buenos Aires, Puntosur.
- Sigal, Silvia y Verón, Eliseo** (1986): *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires, Legasa.
- Suasnábar, Claudio** (2004): *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, Manantial.
- Terán, Oscar** (2008): *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Trabajadores, movilización y represión en la zona santafesina. Aportes a partir del análisis de dos conflictos metalúrgicos en la primera mitad de la década del setenta

CAROLINA BRANDOLINI

carobrandolini@gmail.com

DIANA SOLEDAD BIANCO

dianabianco86@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Fiat Concord Sauce Viejo fue una empresa que se dedicó a la fabricación de tractores, camiones y motores. Tool Research, instalada en sus proximidades, a la producción de engranajes, ejes y cajas de velocidad para automóviles. Ambas fueron empresas que emplearon a una cantidad considerable de trabajadores, movilizaron recursos dinamizando la economía local y generaron un gran impacto con sus procesos de cierre. En los dos casos, los trabajadores de planta estuvieron mayoritariamente afiliados a la Unión Obrera Metalúrgica (UOM).

Durante la primera mitad de los setenta, dichos trabajadores llevaron adelante diferentes medidas de fuerza contra políticas impulsadas por las dirigencias empresariales y gremiales, en un contexto de intensa movilización social y radicalización política. El análisis de dos conflictos puntuales: uno desarrollado en 1972 -en el ocaso del gobierno dictatorial-, y otro hacia 1975 -en el marco de un gobierno democrático en crisis-, pretende abrir interrogantes y realizar aportes acerca de: los repertorios de acción y las estructuras organizativas de la clase obrera durante este período (en el sector metalúrgico en particular); las principales demandas en torno a las cuales se articularon las luchas; los lazos y disputas entre los cuerpos de base y las dirigencias sindicales; y los vínculos entre trabajadores y distintas agrupaciones políticas y armadas.

El presente trabajo tiene carácter exploratorio y se sustenta en el análisis de un corpus de fuentes orales, otorgando especial atención a los recaudos metodológicos que implica el trabajo con la memoria.

Para el proceso de reconstrucción historiográfica se utilizan también fuentes escritas, entre ellas: notas de periódicos locales, prensa obrera y documentos oficiales de la Dirección de Informaciones de la Provincia de Santa Fe, relevados en el Archivo Provincial de la Memoria.

Palabras clave: trabajadores /conflicto /movilización / represión

Introducción

Este trabajo se propone indagar en torno a dos conflictos puntuales que se desarrollaron a principios de la década del '70 en las cercanías de la ciudad de Santa Fe. Los mismos fueron protagonizados por obreros metalúrgicos de empresas vinculadas a la industria automotriz, ubicadas en Sauce Viejo. En agosto de 1972 -en el ocaso del gobierno dictatorial- tuvo lugar la toma de la planta de la Tool Research. Más tarde, hacia junio de 1975 -en el contexto del rodrigazo-, nuevamente los obreros de Tool junto con los trabajadores de Fiat Concord, intentaron llevar a cabo una manifestación que fue reprimida.

A partir del análisis de estas acciones colectivas pretendemos realizar, desde una mirada local, algunas reflexiones acerca de problemáticas vinculadas a la clase obrera durante este período, tales como la relación bases – dirigencias, formas de organización y acción, y principales ideas y demandas en torno a las cuales se articularon las luchas.

Ante la ausencia de estudios historiográficos que aborden estos temas en relación a los trabajadores industriales santafesinos, consideramos que este camino abierto puede ser significativo para aportar al análisis de los procesos de movilización social de fines de los '60 y principios de los '70, y del avance de las acciones represivas por parte del Estado desde una escala regional.

El presente trabajo es de carácter exploratorio y se sustenta fundamentalmente en el análisis de fuentes escritas, entre ellas: notas del diario El Litoral y documentos oficiales de la Dirección de Informaciones de la Provincia de Santa Fe, relevados en el Archivo Provincial de la Memoria. También se tiene en cuenta un corpus de fuentes orales, otorgando especial atención a los recaudos metodológicos que implica el trabajo con la memoria.

El texto se organiza en dos partes: la primera referida al conflicto de 1972 y la segunda al de 1975. Dentro de cada una de estas partes se realiza una descripción breve del lugar de trabajo para comprender las características de los obreros que protagonizan cada conflicto, referencias generales al contexto nacional en que se desarrolla cada una de las acciones estudiadas, relatos de los conflictos en sí reconstruidos a partir de las fuentes periodísticas y, por último, una serie de reflexiones que se desprenden del análisis de cada situación.

Primera Parte

I- Acerca de la Tool Research

La Tool Research Company Inc fue una empresa de origen estadounidense - cuya sede se hallaba en el Estado de California- que se instaló en Argentina a principios de la década de 1960: con oficinas en Buenos Aires, una planta en Rosario y otra en Sauce Viejo. Inicialmente, estuvo constituida por capitales industriales y financieros provenientes del oeste de los Estados Unidos¹, permitiéndose luego la incorporación de capitales argentinos y santafesinos en particular.

Las distintas plantas se dedicaron a la producción de engranajes, bulonería milimétrica, ejes y cajas de velocidad, incluyendo una sección de galvanoplastia, dedicándose a abastecer mayoritariamente a la industria nacional automotriz² -en auge durante este período-.

La planta de Sauce Viejo funcionó desde fines del año 1960 en la ruta nacional 11, muy próxima a la recientemente instalada empresa IASFSA (más conocida como DKW), sobre la cual posteriormente se radicaría FIAT Concord. En los comienzos, se trajo a técnicos extranjeros, pero también se fue incorporando personal santafesino. La empresa tenía por objetivo, sobre todo, contratar a egresados de la Facultad de Ingeniería Química y de la Escuela Industrial que funcionaban en la ciudad capital. Llegó a emplear aproximadamente entre 400 y 500 trabajadores (variando el número a lo largo del período en que funcionó). Los trabajadores de planta se afiliaron a la Unión Obrera Metalúrgica, conformando una Comisión Interna y procediendo a la elección de delegados por secciones conforme lo establecía la dirección del mencionado sindicato.

1 El presidente de la Tool Research argentina fue Mauricio Wyler, su director Ezio Pusone, el asesor legal Marcelo Louton.

2 En una nota de El Litoral, se hace referencia a las características del proceso de producción que se llevaría adelante: "(...) la caja de velocidad del automóvil (...) es el conjunto de piezas de mayor precisión que lleva el automotor y, por tanto, requiere una fabricación esmerada y de alta técnica. El proceso comienza con la producción de la materia prima constituida por aleaciones de aceros de gran dureza y resistencia, y luego se moldean en la forma rudimentaria del engranaje, por forja y por desbastado en torno de alta velocidad. Continúa con la formación del engranaje, su tratamiento térmico y templado y culmina con la rectificación y el sometimiento al control espectrográfico verificador de la uniformidad del metal, a un control de medición y, por último, a un tercer control de ruidos (...)" Diario El Litoral, 16 de mayo de 1960.

La empresa continuó su funcionamiento hasta los primeros años de la década de 1990, en que finalmente quebró, pasando previamente por diferentes etapas en las que fueron disminuyendo la producción y el personal empleado.

Nuestro propósito es analizar una situación de conflicto y acción colectiva protagonizada por los trabajadores de la Tool, en un contexto particular -que nos dedicaremos a caracterizar brevemente a continuación-: el de los primeros años de la década de 1970.

II- Trabajadores y sindicatos en el ocaso de la “Revolución Argentina”

En un escenario internacional de guerra fría signado por movilizaciones sociales y procesos revolucionarios de gran impacto³, los últimos años de la década de 1960 y los primeros de los '70, se caracterizaron por un proceso intenso de politización de distintos sectores sociales -entre ellos, trabajadores y estudiantes-⁴.

Paralelamente, este período estuvo fuertemente marcado por la tenaz intención de las clases dominantes (empresarios con apoyo de las autoridades gubernamentales) de reestructurar el modelo social de acumulación de capital, recuperar espacios en la esfera de la producción y aumentar los niveles de productividad, debilitando el poder de las organizaciones obreras -sobre todo, de sus organismos de base-⁵.

El gobierno dictatorial iniciado en 1966 implementó una serie de medidas que perjudicaron a los trabajadores y socavaron la táctica de “presión-negociación” desarrollada por el vanguardismo en los años anteriores⁶, sobre todo hacia 1967 cuando

3 Entre ellos, la Revolución Cubana, la guerra de Vietnam, el Mayo Francés, la extensión de procesos revolucionarios en algunos países latinoamericanos.

4 Véase POZZI, P. y SCHNEIDER, A. (2000) *Los setentistas: izquierda y clase obrera 1969-1976*, Eudeba, Buenos Aires.

5 En este sentido, Juan Carlos Torre sostiene que si hubo un rasgo general que unificó la historia del período post-55 (intensificándose a partir de 1966) ese fue el ideal de los sectores dominantes de disminuir la importancia que habían alcanzado los sindicatos, con los objetivos de: revertir la distribución del ingreso en su favor y alentar nuevas inversiones de capital; aumentar la disponibilidad y flexibilidad de la mano de obra en función de las necesidades de los planes de racionalización productiva; y crear un orden político menos dependiente del sostén de la clase obrera. Torre observa que, sin embargo, los sectores propietarios rurales, industriales y las clases medias, mostraron debilidades para encarar y llevar a la práctica ese ideal.

6 “El colapso de la política consistente en golpear primero para negociar después (...) frente a un gobierno capaz de absorber los golpes y de ningún modo dispuesto a la negociación, desencadenó una grave crisis en los ámbitos sindicales.”⁶ TORRE, J. C. *Los sindicatos en el gobierno 1973-1976*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1983, pp. 39.

el ala liberal del régimen se consolidó en el poder, desplazando a la corporativa-cristiana.

El plan económico de Krieger Vassena promovió una transferencia de ingresos desde los trabajadores y el agro a los empresarios urbanos -especialmente los grupos económicos más concentrados- (a través del control estatal de los salarios y de los beneficios provenientes de las exportaciones agrícola-ganaderas), reorganizó el papel del aparato estatal y buscó erradicar actividades consideradas “ineficientes” frente a los patrones requeridos por la modernización.

Los trabajadores afectados (estatales, pequeñas y medianas empresas y economías regionales), por las medidas económicas implementadas (cierre de algunas empresas, congelamiento de salarios, suspensión de negociaciones colectivas, elevación de recaudación impositiva, modificación en los regímenes de trabajo, intervención de sindicatos), se resistieron y buscaron la solidaridad de las direcciones nacionales del sindicalismo que luego de vacilaciones, ordenaron el desarrollo de medidas de fuerza.

En este contexto, se fueron distinguiendo diversas fracciones dentro de las cúpulas sindicales: un sector que se mantuvo pasivo y se acercó al gobierno intentando obtener favores del ala corporativista (colaboracionistas o participacionistas), el vanderismo que quedaría nucleado en la CGT Azopardo (y representaría a un ala dispuesta al diálogo y al pragmatismo, aunque buscando recuperar la fuerza sindical) y la CGT de los Argentinos, fracción escindida hacia 1968. Ésta última, coordinada fundamentalmente por líderes de los sectores más afectados por el plan Vassena, se posicionó en oposición al gobierno autoritario y movilizó a los trabajadores en su contra, generándose hacia 1969 una oleada de movilizaciones y conflictos que tuvieron manifestaciones en diversas regiones del país. Entre ellas, una de las más significativas por su radicalidad e impacto nacional, fue sin duda el Cordobazo.

Sumada a las tres líneas antes mencionadas (participacionistas, vanderistas y CGT-A), una cuarta vertiente puede distinguirse como emergente de esa crisis en el ámbito sindical: el clasismo. Esta corriente fue propulsada por conflictos de empresas y rebeliones antiburocráticas luego del Cordobazo (protagonistas de lo que luego sería conocido como el “Viborazo”).

Conforme a los planteos de Schneider y Pozzi, el Cordobazo, en su aspecto de protesta obrera -que combinó al mismo tiempo rasgos de espontaneidad y de organización- implicó un significativo punto de inflexión que dio inicio a una nueva etapa en las formas de lucha, signada por el recurso a la violencia de parte de las masas, por el planteo del socialismo como alternativa viable⁷ y el surgimiento de una

7 “La discusión acerca de la construcción del socialismo en la sociedad se generalizó en vastos sectores de la población. No sólo se debatió entre los asalariados, sino también (desde otras perspectivas) dentro

nueva camada de dirigentes obreros “clasistas” que enfrentaron las tradiciones políticas de las cúpulas sindicales peronistas⁸.

Los efectos del Viborazo (en los que tuvieron un papel central las corrientes clasistas cordobesas, entre ellos los obreros de SITRAC y SITRAM) fueron muy significativos, casi tanto como los del Cordobazo. “Con solo revisar los diarios de junio y julio de 1972 se puede evidenciar que el país entero estaba en conflicto. Las centrales obreras del interior organizaban paros lanzando a las calles miles de obreros y empleados que sitiaban las casas de gobierno y las municipalidades, atrincherados tras barricadas para resistir la represión.”⁹

Tanto el régimen militar como Perón habían apoyado la disolución de la CGT de los Argentinos e impulsado la reunificación de la CGT -desde el núcleo de la CGT de Azopardo- en 1970 bajo predominio de los “participacionistas” y “vandonistas” (sin Vandon ya, asesinado en 1968) con el objetivo de fortalecer las cúpulas sindicales, detener la movilización de las bases y unificar el movimiento obrero en torno al peronismo, alejándolo de las influencias de la izquierda¹⁰.

A su vez, desde el régimen militar gobernante, tanto Levingston como Lanusse incrementaron la represión¹¹ hacia los sectores más radicalizados de los trabajadores. Luego del “Viborazo”, del fracaso de la propuesta transicional de “La Hora del Pueblo” -efectuado por algunos partidos políticos- y de la destitución de Levingston, Lanusse propuso el Gran Acuerdo Nacional (GAN), que suponía un acuerdo con el peronismo y el radicalismo, los empresarios, la CGT y las Fuerzas Armadas, para conformar un gobierno de transición como paso previo a la reinstauración definitiva del régimen democrático. Este pacto implicaba la renuncia de Perón a aspirar a la presidencia y exigía su condena a las organizaciones político-militares. No obstante, la estrategia del líder

de las fuerzas del capital.” SCHNEIDER, A. *Los compañeros. Trabajadores, izquierda y peronismo (1955-1973)*, Op. Cit., pp.307.

8 En esta misma línea, Juan Carlos Torre concibe al '69 como año que marca el inicio de una etapa signada por las rebeliones antiburocráticas. “Así, de una primera etapa en la que las bases obreras y los dirigentes sindicales aparecieron unidos en la resistencia a la ofensiva antilaboral de los años 1956-59, se arribó a una situación, sobre todo a partir de 1969, marcada por la proliferación de rebeliones intrasindicales.” TORRE, J. C. *Los sindicatos en el gobierno 1973-1976*, Op. Cit., pág.22.

9 POZZI, P. y SCHNEIDER, A. *Los setentistas: izquierda y clase obrera 1969-1976*, Op. Cit., pp. 78,79.

10 Esta tendencia se observa en algunas medidas que se van concretando en esos años: como por ejemplo, la sanción de la ley 18.610 que otorga a la cúpula gremial una masa considerable de recursos al otorgarle el control financiero de las obras sociales; y la designación de Rucci como Secretario General de la GCT y de Lorenzo Miguel en la dirigencia de la UOM, que promovían la verticalidad y unidad en el movimiento obrero y el regreso del viejo líder exiliado.

11 Schneider alude a la creación y acción de los grupos Alpha durante la gestión de Levingston como expresión de un “terrorismo de Estado” que ya empezaba a evidenciarse abiertamente. SCHNEIDER, A. *Los compañeros. Trabajadores, izquierda y peronismo (1955-1973)*, Op. Cit., pp 329.

exiliado giró en torno al fortalecimiento de su liderazgo, alentando a las organizaciones armadas peronistas, sin descuidar el vínculo con el aparato gremial del movimiento.

La situación económica, sobre todo durante 1972, fue de recesión, alta inflación y encarecimiento de los costos de vida. Frente a ese panorama, Lanusse implementó una serie de medidas orientadas a controlar la conflictividad social y a integrar a los líderes cegetistas dentro del GAN -sobre todo a través del Acuerdo Social y el Consejo Económico y Social-, pero al mismo tiempo procuró favorecer a los sectores más concentrados de la clase dominante.

En paralelo, el gobierno de facto mantuvo acciones represivas selectivas, tales como detenciones de gremialistas, la cancelación de personerías jurídicas a determinados sindicatos, el fusilamiento de los presos políticos en Trelew. Aunque el golpe de 1976 haya marcado un salto cualitativo en cuanto a la generalización e institucionalización de una estructura represiva a nivel nacional, la violencia a gran escala contra los trabajadores, en especial los más radicalizados y organizados, comenzó antes. Antes incluso del tercer gobierno peronista¹².

En este contexto tuvo lugar el conflicto protagonizado por los trabajadores de la fábrica Tool Research que analizamos a continuación.

III- Conflictividad y movilización obrera en un contexto de transición. Aportes a partir del caso de los obreros de la Tool Research (junio-agosto de 1972)

“La suspensión de operarios determinó que esta mañana, a las 6, 320 trabajadores de la empresa resolvieran suspender las actividades procediendo a la ocupación de las instalaciones, no permitiéndose el acceso de persona alguna ajena al conflicto desde el exterior”¹³.

Hacia fines de mayo de 1972 la Unión Obrera Metalúrgica Seccional Santa Fe presentó a la empresa Tool Research un petitorio que incluía una serie de demandas planteadas por los trabajadores de la misma. Los principales reclamos giraban en torno a:

12 Marina Franco en *Un enemigo para la Nación. Orden interno, violencia y 'subversión', 1973-1976*, plantea el inicio del terrorismo de Estado durante el gobierno peronista, entre 1973 y 1976.

13 Diario El Litoral, 8 de agosto 1972

“la equiparación de todas las seccionales de la fábrica en lo referente a premios, garantía horaria y sueldos; la fijación del 50 % del valor de la bandeja de comedor a cargo de la empresa, lo mismo que de los gastos de transporte del personal hacia y desde la planta y la adecuación de los sueldos y jornales en consonancia con la carestía de la vida y la inflación.”¹⁴

Tanto los trabajadores como sus representantes gremiales solicitaron insistentemente una reunión con miembros del Directorio de la empresa (mediada por el Departamento Provincial de Trabajo), pero el Presidente del mismo evitó concretarla -mediante diferentes rodeos-, y respondió al petitorio a través de una nota en la que sostuvo la imposibilidad de la empresa de hacer frente a los reclamos planteados.

Recién hacia el 22 de junio (prácticamente, un mes después de presentado el petitorio), se logró concretar una reunión entre las partes en la “Secretaría de Conciliación” del Departamento Provincial de Trabajo. Tanto los representantes de la firma como los gremiales se mantuvieron firmes en sus respectivas posiciones, sin llegar a un acuerdo. Quedó así abierto un período de conciliación, durante el cual ninguna de las partes involucradas podía interrumpir el trabajo o alterar las condiciones en que éste venía efectuándose. No obstante ello, las relaciones entre patronal y obreros iría deteriorándose rápidamente.

Durante los últimos días de junio, la empresa denunció ante el Ministerio de Trabajo la implementación de “trabajo a desgano” por parte de su personal, y el abandono de tareas realizado por parte de los trabajadores en uno de los turnos con el objetivo de hostilizar una asamblea de accionistas que se estaba realizando en ese momento¹⁵:

“(...) el día 28-6/72 (...) el personal del primer turno hizo abandono de sus tareas masivamente y al grito de estribillos se dirigió a la explanada oeste de la Planta con el objeto de interferir al normal desarrollo de la Asamblea de Accionistas que se llevaba a cabo en el sector de Ingeniería de la misma y donde se hallaban presentes numerosos obreros tenedores de acciones.”¹⁶

Frente a esta situación, la firma solicitó la intervención de inspectores del Departamento de Trabajo a quienes expusieron las tarjetas de producción para mos-

14 Diario El Litoral, 24 de junio de 1972.

15 Tanto El Litoral como expedientes del Departamento provincial de Trabajo refieren a este episodio.

16 Expediente del Departamento Nacional de Trabajo, 29-6-72, consultado en el Archivo provincial de la Memoria.

trar la disminución en la elaboración de piezas, y una nueva reunión entre las partes volvió a concretarse. A ella concurrieron Alfonso Barrera en su carácter de Secretario de la UOM y Exequiel Balbarrey, jefe de personal y apoderado de la Tool Research.

La empresa defendió su posición esgrimiendo públicamente que la firma no sólo venía cumpliendo lo establecido en el convenio colectivo de trabajo, sino también que había acordado beneficios adicionales -extracontractuales- para sus trabajadores (tales como seguro de vida colectivo, servicio asistencial, subvención mensual como contribución al Fondo Solidario para adquisición de medicamentos para el personal y sus familiares, pago de parte del boleto de colectivo por día de trabajo, subvención al comedor). Sumado a esto, los empresarios destacaban la ilegalidad de los pedidos obreros y la incompetencia de un eventual Consejo Paritario -que los trabajadores solicitaban sea constituido-, ya que se encontraban por fuera de lo establecido en el convenio metalúrgico.

Por su parte los trabajadores acusaban a los empresarios de violar el período de conciliación, suspendiendo personal y no dejándolos ingresar a trabajar. Ante la negativa de la empresa en dar respuesta a las demandas expresadas, los obreros continuaron las medidas de fuerza. Éstas, hasta el momento venían siendo canalizadas a través de la UOM. En el local del gremio, se realizó una asamblea en la que se resolvió denunciar la situación ante las autoridades del Departamento Provincial de Trabajo (Benito Cantelli) y al mismo tiempo, ante el gobernador de la provincia (Guillermo Sánchez Almeyra).

El 4 de julio, mientras se desarrollaba un nuevo encuentro conciliatorio en la repartición ministerial, un grupo de manifestantes gritaba desde afuera pidiendo solución y arrojaba petardos y bombas tipo molotov al vehículo del Jefe de Personal de la Tool Research, quien se retiró rápidamente de la reunión.

Posteriormente se realizaron nuevos encuentros de conciliación en el organismo estatal antes mencionado, aunque la relación entre las partes se deterioraba cada vez más y la táctica de presión / negociación amistosa de la UOM no estaba dando resultados positivos.

Finalmente, hacia el 7 de julio la empresa reincorporó a los trabajadores suspendidos -por presiones, sobre todo, de la dirigencia gremial y del Estado provincial-. Dicha reincorporación no fue acompañada de algún tipo de respuesta a las demandas del petitorio presentado inicialmente, por lo que, mientras las tareas cotidianas se reanudaban, quedaba latente el conflicto y el descontento de los obreros por las condiciones de trabajo y de vida en un contexto económico-social y político difíciles.

A lo largo del mes de julio se realizaron nuevas reuniones entre representantes de la firma y de los obreros, pero no se logró que la empresa siquiera considerara una respuesta mínima a las reivindicaciones de los trabajadores.

Pasada la primera semana de agosto, el conflicto -que se mantuvo en estado latente- hizo eclosión ante nuevas suspensiones y los trabajadores implementaron otro repertorio de acción, que según Schneider, formaba parte del bagaje de experiencias previas de la clase obrera argentina -y podríamos decir santafesina en particular- y que, sobre todo, había sido muy utilizada durante los Planes de Lucha de la CGT unos años antes-: la ocupación de planta. En las fuentes se observa la participación de un significativo número de trabajadores en éstas (y las anteriores) medidas de fuerza, en relación a la cantidad total del personal.

Frente a esta situación, los dirigentes de la UOM Santa Fe¹⁷ se posicionaron inicialmente en apoyo a los reclamos obreros -que no habían obtenido respuesta al petitorio, y que sufrían ahora nuevamente suspensiones- criticando la decisión empresarial de suspender empleados aduciendo baja de la productividad, a la que calificaron como arbitraria y contraria a las disposiciones legales establecidas por el Departamento Provincial de Trabajo, (en función de las cuales debían retrotraerse las condiciones generales al momento anterior al inicio del conflicto hasta que se resolviera mediante la constitución de un Consejo Paritario).

La medida se mantendría hasta que se dejaran sin efecto las suspensiones. La ocupación de la planta evidenciaba la consolidación de una fuerte identidad colectiva así como también de estructuras organizativas que la hacían posible (y permitían sostener, por ejemplo, tareas de autodefensa y vigilancia, un estado asambleario que necesitaba ser coordinado, labores de aprovisionamiento de los trabajadores mientras durara la toma, etc.)

Distintos actores se posicionaron en apoyo a los obreros metalúrgicos de la Tool Research: entre ellos, la delegación regional de la CGT. Por su parte, la Agrupación clasista 1ero de Mayo -contraria a la conducción del gremio metalúrgico- también se solidarizó con la lucha obrera y solicitó la extensión de la lucha a Fiat y el resto del gremio metalúrgico, mediante la adopción de medidas de fuerza.

Ante la ocupación se hicieron presentes distintos agentes estatales (representantes del Departamento de Trabajo, así como también un juez). Esta intervención -ante la apelación a un recurso de amparo por parte de la empresa- evidenció un progresivo proceso de judicialización del conflicto. Según las fuentes, el juez concu-

17 Un cronista del diario dialoga con Alfonso Barrera y Ricardo Centurión, Secretarios de la UOM Santa Fe, y con Eduardo Cuello, miembro del Consejo Directivo de la UOM y secretario general de las 62 Organizaciones de Santa Fe.

rió a la fábrica y verificó que no se retenía a personal jerarquizado en calidad de rehenes, por lo que no podía acusarse a los trabajadores de delito de privación ilegítima de la libertad, pero sí de atentar contra el derecho de propiedad.

En una nueva reunión conciliatoria, la patronal defendió el derecho de la empresa al ejercicio de la dirección y la ilegalidad de la ocupación de la planta, dejando en manos del Poder Judicial la resolución del conflicto. Los dirigentes gremiales por su parte, expresaron su rechazo a las suspensiones aplicadas, contrargumentando que el poder de dirección de la empresa no era ilimitado, sino que debía encuadrarse en lo establecido en las leyes y considerar las circunstancias de cada caso; y que las suspensiones de obreros sin justificación ni prueba alguna constituían una estrategia dirigida a intimidar al conjunto de los trabajadores. La ocupación se mantendría hasta que se reincorporaran los obreros suspendidos y se pagasen los días correspondientes a la medida disciplinaria. A pesar de las intimaciones realizadas por los funcionarios laborales del Departamento de Trabajo, no se lograron acuerdos.

En cuanto a los formatos o repertorio de acción puestos en juego por parte de los miembros del Directorio de la firma, se observa que además de la estrategia de judicialización del conflicto, recurrieron a la publicación de Comunicados en el diario, dirigidos a su personal, pero también y sobre todo, a manifestar y presentar su posición frente a la opinión pública.

Al tercer día de ocupación de la planta, la fuerza policial se hizo presente en el lugar con una orden judicial de desalojo, que fue exhibida a los dirigentes del gremio y los miembros de la Comisión Interna. Éstos informaron a los aproximadamente 250 trabajadores que se encontraban en ese momento en el interior de la fábrica.

Según El Litoral, los trabajadores deliberaron en asamblea y resolvieron hacer entrega pacífica de las instalaciones de la planta. Los intermediarios judiciales y del Departamento de Trabajo entregaron las instalaciones a directores de la firma, previa inspección de las mismas.

“A unos 300 metros de la planta de Tool Research y ante la puerta de la misma se habían concentrado gran cantidad de fuerzas policiales con el objeto de intervenir en el desalojo en caso de que hubiera sido necesario. (...) Dado el modo en que sucedieron los hechos no tuvieron que intervenir.”¹⁸

18 Diario El Litoral, 10 de agosto 1972.

Probablemente, la amenaza de represión haya sido uno de los factores que condujera a los trabajadores a decidir el fin de la toma. Aunque también pudo haber incidido la promesa de un posible acuerdo con los representantes de los empresarios y de un cambio de actitud de los mismos respecto de los pedidos iniciales, si se abandonaba la medida de fuerza. No obstante, al momento carecemos de otras fuentes que nos permitan contrastar la voz de El Litoral en lo que a esto respecta.

Aunque la ocupación finaliza, los obreros suspendidos no fueron reincorporados y el petitorio inicial continuó sin ser atendido. La dirigencia gremial solicitó intervención al gobernador.

Es notable la presencia de una corriente clasista, denominada Agrupación Clasista 1ero de Mayo, que a través de El Litoral reforzaba su llamado de solidaridad para con los obreros de Tool Research, ya que la lucha de aquellos

“forma parte de la lucha de toda la clase obrera argentina que, en el camino señalado por los ‘cordobazos’, los municipales de Santa Fe, por el SMATA (...) de Córdoba, ha acorralado a la dictadura y el GAN de Lanusse, Perón, Balbín, obligándolos a pelearse como en un conventillo (...)”¹⁹

Esta corriente clasista realizaba fuertes críticas a la burocracia sindical peronista y sus tácticas:

“Una vez más ha quedado demostrado que las negociaciones y conciliaciones en los organismos laborales, no consiguen absolutamente nada, si no van acompañadas de la voluntad combativa de toda la clase obrera.”²⁰

El Litoral refiere a un “acto relámpago” llevado adelante por miembros de esta agrupación en apoyo a la lucha de los obreros de la Tool Research. Dicho acto incluyó el corte de una calle en el centro de la ciudad de Santa Fe (San Martín e Hipólito Yrigoyen) mediante la colocación de un cerco de madera, la distribución de volantes y el estallido de bombas tipo molotov.

Según el diario, la Agrupación Clasista y Revolucionaria 1ero de Mayo reivindicaba el lema “ni golpe, ni elección, revolución”, repudiaba el Gran Acuerdo Nacional y reclamaba: un aumento general de salario, libertad de presos políticos, el fin de la represión, y la solidaridad con el “pueblo norvietnamita”²¹. El Litoral refiere a la construc-

19 Diario El litoral, 10 de agosto 1972.

20 Diario El Litoral, 10 de agosto de 1972.

21 Diario El Litoral, 28 de mayo 1972.

ción de un “Frente Sindical Clasista Revolucionario”²² en la ciudad de Santa Fe, impulsado por la Agrupación 1ero de Mayo:

“(…) constituido por un grupo de trabajadores metalúrgicos, bancarios, públicos, docentes, de la construcción, seguros, y del caucho, que tenía por objetivo “recuperar los sindicatos (...)”²³

Con planteos similares, aparece en documentación consultada (sobre todo en volantes) referencias al GOTOR (Grupo de Obreros de la Tool), que aparentemente podría haber estado constituido por trabajadores vinculados a la Agrupación clasista 1º de Mayo.

Muchos interrogantes surgen en torno a esta agrupación: ¿Qué trabajadores la integraban? ¿Qué grado de radicalidad presentaban sus propuestas y demandas? ¿Cuál era su alcance? ¿Involucraba también a obreros de Fiat Concord Sauce Viejo y otras empresas del ramo metalúrgico? ¿Tenía contactos con otras agrupaciones clasistas desarrolladas en Córdoba, Buenos Aires y el cordón industrial paranaense? ¿Cuál era su perfil político²⁴, con qué partido o tendencia política estaba vinculada? ¿Cuál fue su derrotero posterior?

Varias de estas preguntas serán abordadas en futuros trabajos, pero al momento podemos afirmar que la Agrupación Clasista 1ero de Mayo en Santa Fe tenía influencia y llegada en el sector de los trabajadores metalúrgicos. Y en el caso particular analizado (los trabajadores de la empresa Tool Research), se observa una fuerte presencia sobre todo a través de la distribución de volantes y panfletos entre fines de 1971 y durante 1972. Resulta sumamente interesante referir brevemente a los planteos y reivindicaciones que aparecen planteados en algunos de los volantes encontrados:

“Todas las migajas del aumento dadas por Lanusse (representante de los monopolios), que se suponen son para lograr equiparar el aumento del costo de vida es antes de pasar un mes absorbido con creces y quedamos en peores condiciones que antes. (...) Dentro de la fábrica se desarrolló una gran discusión alrededor de esto, que estaría demás decir, que existen muchas opiniones y casi todas distintas.

22 En una nota del 20 de agosto, El Litoral hace referencia a la Coordinadora Clasista de Santa Fe.

23 Diario El Litoral, 11 de junio de 1972.

24 Schneider sostiene -refiriéndose a Buenos Aires- a una Agrupación Clasista 1ero de Mayo, vinculada al Partido Comunista Revolucionario.

Pero a pesar de esto hay algo en que todos coincidimos nosotros somos los que ponemos el lomo, y sobre nosotros se cumple la ley del gallinero. (...) lo que ocurre en concreto es que los de arriba, los dueños y capitalistas (de la Fiat, Tool, Bahco, Ika-Renault, Swif, Bunge y Born, etc.) dan a los de abajo el 15% y (...) lo que compramos con ese sueldo lo aumentaron el 30%. Conclusión, las gallinas de arriba ganan 15 % más.”²⁵

En otra publicación, se planteaban en oposición a los intentos de aumentar la producción por parte de la empresa a costa de una mayor explotación de los trabajadores:

“(...) Ellos quieren aumentar la producción, manteniendo el sueldo que nos pagan. Además de ganar más, vendiendo cada vez más caro (...); ganan más y sin ningún costo si nosotros producimos más. Entonces van a un operario y le exigen mayor producción (...) La exigencia puede ir acompañada de ‘palabritas buenas’ que dejan traslucir siempre una suspensión, sacada de horas extras o hasta la echada a la calle.”²⁶

Asimismo, en estos volantes, como también en diferentes expedientes y memorándums del Departamento Provincial del Trabajo²⁷, se reafirma lo ya expresado anteriormente a partir de las notas de El Litoral: la Agrupación Clasista 1ero de Mayo ponía radicalmente en cuestión a las dirigencias sindicales. Las prácticas de negociación protagonizadas por la cúpula sindical, eran vistas como una traición a los intereses de los trabajadores. No obstante esta mirada sobre las cúpulas, no se criticaba a la institución “sindicato” en sí, al contrario, se lo percibía como un espacio significativo para la defensa de los trabajadores. Lo que proponían era recuperarlo de las manos de los dirigentes deshonestos:

“(...) la cosa no es decir al diablo con el sindicato que está podrido. Lo que está podrido son las direcciones y el papel traidor que le hacen jugar esas direcciones. Llámese Penissi, Lorenzo Miguel o Rucci.

Y si no veamos el papel que juega el Sindicato como el de Fiat Concord (SITRAC) y el de Fiat Materfer (SITRAM). Nosotros debemos lograr eso, un sindicato con direcciones honestas y

25 Volante de la Agrupación Clasista 1ero de Mayo de la Tool Research, titulado “El aumento de boleto”. 1972. Consultado en Archivo Provincial de la Memoria. Santa Fe.

26 Volante del Grupo de Trabajadores de la Tool Research (GOTOR), titulado “El aumento de la producción”. Agosto, 1971. Consultado en Archivo Provincial de la Memoria. Santa Fe.

27 Por límite de extensión de la ponencia no podemos citar más ejemplos aquí, pero son numerosos los materiales que refieren al posicionamiento antiburocrático de la Agrupación Clasista 1ero de Mayo y del GOTOR (Grupo de Trabajadores de la Tool Research).

clasistas que levante un programa reivindicativo y político, que creemos que podemos tener como base el de SITRAC-SITRAM.”²⁸

Como sostiene Schneider se evidencia una “(...) profunda conciencia de la necesidad de pertenecer a un sindicato y de contar con diferentes órganos de base (comisiones internas, cuerpos de delegados) para hacerse escuchar y poder obtener sus reivindicaciones. (...) Esa concepción de las entidades gremiales se conformó de modo independiente de las prácticas poco democráticas de la mayoría de sus burócratas nacionales. A pesar de su presencia, los trabajadores -en numerosas circunstancias- se valieron de diferentes mecanismos institucionales legales, que servían de respaldo a esos dirigentes, para tratar de desplazarlos. El sindicato era considerado como un espacio propio que se defendía (...)”²⁹

Volviendo al conflicto en la Tool Research, observamos que frente a la situación planteada (los obreros habían finalizado la toma de la fábrica), se realizó un Congreso general de delegados de la seccional local de la UOM que decidió sostener la solidaridad con los afiliados en conflicto y otorgar amplia facultad a los miembros de la Comisión Directiva de la seccional para adoptar las medidas de fuerza que estimase convenientes. Al mismo tiempo, efectuaron fuertes declaraciones contra corrientes y agrupaciones que cuestionaban a los dirigentes, estructura y formas de acción del sindicato (aunque no lo explicitan, la Agrupación Clasista 1ero de Mayo era una de ellas). El Congreso se declaró en sesión permanente y aclaró su intención de canalizar el conflicto, en contra de

“la acción disociadora de elementos que desde el anonimato pretenden destruir nuestra organización calumniando sus cuerpos orgánicos, tratando de capitalizar sus luchas que por reivindicaciones mantiene el movimiento obrero organizado.”³⁰

Las autoridades de la UOM desde esa posición de ‘solidaridad’ con los trabajadores y un intento de resolver el conflicto institucionalmente -en disputa con quienes sostenían una posición clasista y antiburocrática-, denunció ante las autoridades pertinentes, la decisión empresaria de mantener la fábrica cerrada un par de días (con el argumento de necesidad de ordenamiento y control luego de la ocupación) a la que calificaba como “lock-out”.

28 Volante del Grupo de Trabajadores de la Tool Research (GOTOR), Op. Cit.

29 SCHNEIDER, A. *Los compañeros. Trabajadores, izquierda y peronismo (1955-1973)*, Op. Cit., pp. 389

30 Diario El Litoral, 11 de agosto 1972

Los trabajadores de la Sanidad así como también los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Administración, se declararon públicamente en apoyo a los obreros de la Tool y sus demandas, criticando la actitud del gobierno y las fuerzas policiales.

El conflicto no quedó allí, el lunes 13 de agosto cuando los trabajadores - habiendo accedido a la ‘desocupación’ de la planta con la expectativa de reanudar las conversaciones y constituir un Consejo Paritario- se presentaron a trabajar, se encontraron con presencia policial en la planta y la ingrata sorpresa de que la mayoría de ellos había sido despedidos -unos 350 según El Litoral- , excepto unos pocos: los que no habían participado de la toma³¹. Los telegramas recibidos justificaban la decisión aludiendo a “la grave irregularidad que significó la ocupación de la planta”. Al mismo tiempo, la empresa publicó abiertamente avisos en los que solicitaba personas interesadas en ocupar los puestos vacantes.

El conflicto volvió a encenderse. Al día siguiente, los obreros despedidos sumados a compañeros que se solidarizaron con su situación, se movilaron hasta el local de la UOM en Santa Fe, y luego a distintos medios de información -entre ellos El Litoral- con el objetivo de visibilizar lo que estaba ocurriendo.

Ese mismo día, diferentes agrupaciones y partidos políticos se movilaron apoyando a los obreros de la Tool Research: el Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda, la Agrupación Clasista 1ero de Mayo y el Partido Comunista Revolucionario. En esta manifestación se repartieron volantes, se arrojaron bombas de estruendo y molotov. La defensa de las demandas obreras era acompañada en el caso de estas agrupaciones por un intenso “repudio a los dirigentes ‘burócratas’ haciendo especial mención a Penissi”³².

Por su parte, los representantes de la UOM, desde sus tácticas de negociación y presión, además de dirigir las denuncias a autoridades estatales, llamativamente también lo hicieron ante jefes del ejército, a quienes indicaban que era “la empresa (...) la verdadera responsable de la alteración de la paz social”³³. Ante la situación de conflicto planteada, los obreros y dirigentes gremiales llegaron a solicitar al comandante del Segundo Cuerpo de Ejército de Rosario su “urgente intervención para asegurar el respeto a las leyes vigentes y llevar tranquilidad al hogar de los afectados.”³⁴

31 Muchos de éstos, por solidaridad con los compañeros despedidos, tampoco ingresaron a trabajar. Según los trabajadores -que desmintieron la versión empresaria- sólo unos diez obreros ingresaron ese día a la planta.

32 Diario El Litoral, 14 de agosto de 1972.

33 Diario El Litoral, 13 de agosto 1972.

34 Diario El Litoral, 14 de agosto 1972.

En este contexto, diversos actores reforzaron las muestras de apoyo hacia los obreros de la Tool³⁵, y las autoridades estatales presionaron a la empresa para que reincorpore a los trabajadores despedidos, cuestión que finalmente fue haciendo paulatinamente, aunque continuó la presencia policial en la planta y los obreros no lograron respuestas a sus demandas iniciales. Sumado a esto, en el transcurso del mes siguiente, la dirigencia gremial de la UOM emitió comunicados dirigidos a su personal y difundió a través de la prensa una imagen que resaltaba ciertos logros y beneficios para el personal, cuya obtención se autoadjudicaba, defendiéndose explícitamente de las corrientes que la cuestionaban. Esto nos permite pensar que el alcance y la recepción de las críticas a la cúpula sindical entre las bases eran significativos en algunos sectores de trabajadores santafesinos.

Este prolongado conflicto dejaba un importante saldo organizativo para los trabajadores metalúrgicos de Santa Fe y sus alrededores, al haber permitido el fortalecimiento de una identidad colectiva, el desarrollo de prácticas confrontativas y acciones contenciosas, y el establecimiento de redes y vínculos entre trabajadores de diferentes fábricas en contra de la patronal, pero también habilitando cuestionamientos a las propias dirigencias sindicales.

El análisis de este conflicto permite así pensar la conflictividad, el desarrollo de corrientes clasistas y las disputas intrasindicales desde la realidad local de la ciudad de Santa Fe y sus alrededores, poco abordada hasta el momento, abriendo interrogantes que apuntan a pensar las particularidades del caso en próximos trabajos.

Segunda Parte

I. Acerca de la FIAT Concord Sauce Viejo

En el año 1969 la empresa italiana FIAT Concord abre una fábrica para la elaboración de tractores en la localidad de Sauce Viejo, frente al aeropuerto, a escasos kilómetros de las ciudades de Santo Tomé y Santa Fe. Para ello la nueva firma traslada una planta que tenía asentamiento en Córdoba hacia nuestra región y la monta sobre las instalaciones de la empresa I.A.S.F.S.A. dedicada a la producción de autos

35 El 15 de agosto se realizó otro acto público en apoyo a los obreros de la Tool, en el que participaron: la Agrupación 1ero de Mayo, el FAUDI y el PCR. También recibieron apoyo de la JCR (Juventud Comunista Revolucionaria) y el movimiento de estudiantes secundarios, la FIP (Frente de Izquierda Popular), y el Movimiento Unidad y Coordinación Sindical de Santa Fe (MUC).

DKW, que se encontraba para ese entonces en una importante crisis financiera. FIAT mantiene el plantel de obreros de “la DKW”, como la nombraban popularmente, se hace cargo de lo que la anterior firma debía en materia salarial y comienza un acelerado crecimiento por el cual en pocos años se convierte en la principal fuente de mano de obra de la zona, llegando a emplear a más de 4000 trabajadores.

A la planta de tractores se le sumarán en el transcurso de pocos años una planta de fabricación de motores diesel y otra dedicada a la fabricación de camiones, todas emplazadas en el mismo predio. Este amplio espacio de trabajo fue realmente significativo para la región -asociada históricamente al empleo público y al sector servicios- no sólo por su impacto económico en tanto polo dinamizador³⁶, sino también por las fuertes marcas que logró imprimir en la experiencia de los y las personas que allí trabajaron. Hacia finales de los años 70 y al compás de los cambios en la estructura económica que atravesaba el país, la empresa comienza una importante reducción de personal que producirá su paulatino achicamiento. Para principios de los 80, FIAT Concord Sauce Viejo pasará a emplear unos 300 obreros, cambiando de este modo su fisonomía y su lugar preponderante en el entramado socio-económico de la región.

Nos proponemos analizar la conflictividad de los obreros de FIAT Concord Sauce Viejo desatada en un contexto particular: el del denominado “rodrigazo”. Pero antes de dirigirnos concretamente al conflicto que nos ocupa, retomaremos algunas reflexiones vinculadas a esta particular coyuntura.

II. El “rodrigazo”: un punto de inflexión en materia de políticas económicas

Hacia mediados del año 1975 Celestino Rodrigo, ministro de economía durante los últimos tiempos del tercer gobierno peronista, intenta llevar a cabo una serie de medidas concretas en materia económica que por su radicalidad marcan un cambio rotundo.

Una mega devaluación acompañada por aumentos significativos en las tarifas de servicios públicos y combustibles genera una inflación fuerte e inmediata que recae directamente en los bolsillos de los trabajadores. Para varios autores el rodrigazo significó, por un lado, la antesala del programa de la última dictadura militar -que en lo económico agregaría luego el componente del endeudamiento externo- y, por otro lado, una evidencia para las fracciones domi-

36 Además de los puestos de empleo directo la firma generaba una importante cantidad de empleo a través de pequeños y grandes talleres y empresas subsidiarias dedicadas a la fabricación de autopartes.

nantes del capital derivada de la importancia de la movilización social que generó³⁷. El estudio del rodrigazo resulta relevante, entonces, porque el contundente rechazo popular que desató pudo haber servido de advertencia a los sectores del capital concentrado de que se requerirían grados de violencia inéditos para reestructurar el modelo de desarrollo y acumulación que había sido gestado en el contexto internacional de la posguerra.

Como se sostiene desde diversos estudios económicos, hacia finales de la década del 60 el ciclo de expansión del capital iniciado luego de la segunda guerra mundial había comenzado a mostrar sus límites. Restivo y Dellatorre³⁸, observando los ciclos largos, afirman que para ese momento ya era verificable una caída importante en las tasas de ganancia empresarias y en las de crecimiento económico de diversos países. Esta crisis de rentabilidad se conjugaría con otras circunstancias vinculadas, -tales como la ruptura del compromiso monetario de Bretton Woods para liberar el dólar por parte de Estados Unidos en 1971 y la llamada “crisis del petróleo” de 1973-, elementos que generarían la necesidad de cambios importantes en los modos de acumulación no sólo de los países centrales. América Latina y Argentina en este contexto, también experimentarían transformaciones radicales tendientes a cambiar la estructura productiva y ciertas características de las relaciones sociales y laborales, dando paso a lo que Eduardo Basualdo³⁹ denomina la etapa de la “valorización financiera”.

Si bien la realidad de cada país latinoamericano puede leerse a partir de sus propias dinámicas políticas y sociales, el hecho de que durante la década del 70 hayan tenido lugar sincrónicamente una serie de dictaduras cívico-militares con rasgos comunes es un elemento que puede ser comprendido en relación a este marco económico global. Y para el caso argentino el rodrigazo representó, como sostuvimos, un hito importante cuyas reacciones y consecuencias merecen ser observadas desde estudios localizados como éste que contribuyan a cotejar estas cuestiones.

III. Trabajadores y dirigencias sindicales hacia el final del tercer gobierno peronista

Como pudimos observar a través del análisis del conflicto metalúrgico que tuvo lugar en la zona de influencia de nuestra ciudad hacia mediados del año 1972, la

37 DELLATORRE, Raúl y RESTIVO, Néstor, *El rodrigazo, 30 años después*, Ed Capital Intelectual, Buenos Aires, 2005

38 DELLATORRE, Raúl y RESTIVO, Néstor, Op. Cit., P 13

39 BASUALDO, Eduardo, *Estudios de Historia económica argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2010

clase obrera santafesina, en consonancia con lo que sucedía en gran parte del país fundamentalmente a partir del período abierto por el cordobazo, presentaba un fuerte grado de combatividad. El panorama se complejiza y cobra nuevas características durante el tercer gobierno peronista y más aún hacia 1975, momento en el que las disputas hacia el interior de este espacio político se tornan extremas, en especial luego de la muerte de Perón. Paralelamente, la acción de diferentes organizaciones políticas y político-militares que venía en aumento luego de 1969 continúa vigente, si bien el Estado en sus diferentes niveles ya viene desarrollando y poniendo en funcionamiento, cada vez con mayor fuerza, una estructura abiertamente represiva hacia los sectores combativos, represión que se observa en los espacios vinculados al mundo del trabajo y que se desarrolla también, en buena medida, de manera paraestatal.

Este es, en términos generales, el contexto político-social en el que debemos ubicar el conflicto desatado en resistencia a las medidas de Celestino Rodrigo. Focalicemos ahora la situación de las dirigencias sindicales para esta crítica coyuntura, tanto en su relación con el gobierno de turno como con las bases a las que representan.

Siguiendo el planteo de Juan Carlos Torre⁴⁰, el vínculo de las dirigencias sindicales (no combativas) con el gobierno del tercer peronismo será fluctuante, y más aún luego de la muerte de Perón y los constantes cambios en el entramado de poder que se van sucediendo en los meses posteriores.

Para Torre si bien el proceso de asunción de Cámpora no tuvo como principales protagonistas a los gremios nucleados en la CGT -dado que Perón tendió a apoyarse más, desde el final de su exilio, en los sectores jóvenes radicalizados-, una vez en el poder y a medida que se va tornando más evidente la inclinación del líder hacia un lugar de crítica y condena de las acciones de “la tendencia”, el sindicalismo retomará trascendencia.

Pero el nuevo proyecto de Perón tendiente a la conciliación de intereses entre capital y trabajo en el contexto de principios de los 70 representado en el programa del “pacto social” no sería sencillo ni lograría disciplinar con eficiencia a los distintos sectores. Si bien la CGT asume en un primer momento el pacto, la corrida inflacionaria, la indisciplina de varios sectores empresarios no nucleados en la CGE y, más en general, las vicisitudes de una nueva coyuntura económica internacional, entre otros factores, hicieron que el acuerdo no sea respetado y llevaron a los sindi-

40 TORRE, Juan Carlos “El movimiento obrero y el último gobierno peronista”, en *Ensayos sobre movimiento obrero y peronismo*, S XXI, Buenos Aires, 2012.

catos a exigir revisiones de lo establecido en las paritarias iniciales, en respuesta a un claro desmejoramiento en los niveles de ingreso de la clase trabajadora.

Con la muerte de Perón, la situación de enfrentamiento interno es cada vez más intensa. Los sectores que se conocen desde los discursos de la “tendencia” como “burocracia sindical” quedan en estado de alerta para definir y redefinir constantemente su situación y su lugar en el nuevo y fluctuante esquema de poder. El sectarismo y la competencia entre los grupos cercanos a la presidenta harán que los sindicalistas estén atentos al entorno de Isabel, y que en buena medida sus acciones u omisiones respondan a esta lógica cortoplacista.

Pero además, las dirigencias sindicales deben actuar en función de los requerimientos de cara a sus bases. La importante movilización social desarrollada en diversos espacios de trabajo (visible en la existencia de comisiones internas, cuerpos de delegados y agrupaciones sindicales contestatarias y antiburocráticas), si bien había sido relativamente reprimida y acallada durante los últimos meses seguía siendo fuerte e importante. El dilema que se le planteaba a la burocracia sindical, entonces, pasaba por la necesidad de responder al mismo tiempo a la estabilidad y viabilidad del gobierno peronista, por un lado, y a la consolidación de su representatividad en relación a las bases obreras, por el otro.

En el próximo apartado analizaremos estas ideas a la luz del caso de la movilización encabezada por los obreros metalúrgicos de FIAT Concord Sauce Viejo en respuesta al rodrigazo.

IV - Junio de 1975: protesta y represión a los metalúrgicos santafesinos

“Venían en caravana, caminando, tuvieron que bajarse del colectivo porque la policía no los dejaba pasar...Entonces, se hizo un cuello de botella en el puente de Santo Tomé y la policía que venía caminando, marchando...por el puente...yo estaba ahí... Y no nos dejaban pasar por orden del gobernador de acá...y ahí fue donde hubo tiros, gases lacrimógenos...que a un compañero nuestro le pegaron con cartuchos, no murió, pero estuvo internado mucho tiempo. Y se desparramó todo después...no se para dónde..., para todos lados, te corrían de todos lados (...)”⁴¹

41 Entrevista realizada por Carolina Brandolini y Diana Bianco, a Héctor Montenovi. Santa Fe, diciembre 2011.

“El plan Rodrigo-López Rega encontró una respuesta impresionante, nunca vista, en la ciudad de Santa Fe. Por espacio de varias horas los trabajadores santafecinos -en especial los metalúrgicos- estuvieron a punto de protagonizar un verdadero ‘Cordobazo’. La cabeza de la movilización la constituyeron los metalúrgicos de Fiat en Sauce Viejo. Luego de una gran asamblea decidieron marchar (...) El paso de los metalúrgicos por la ruta n°11 fue aglutinando a muchos trabajadores de otras fábricas. Así los de Tool Research, en asamblea, decidieron agregarse a la marcha encabezada por Fiat. (...)”⁴²

A partir de referencias a un conflicto fuerte desatado en las inmediaciones del Puente Carretero (que une las ciudades de Santa Fe y Santo Tomé) aparecidas tanto en las memorias de algunos obreros entrevistados como en publicaciones partidarias de la época, nos propusimos profundizar en la investigación sobre lo acontecido. Fuimos indagando otro tipo de fuentes -en particular periodísticas- y logramos ubicar temporalmente el hecho: el periódico local (Diario El Litoral) nos permitió reconstruir sus características y la dinámica general de este conflicto, cuestiones que describimos a continuación.

Si bien en las entrevistas no se mencionaba la circunstancia concreta que había servido de disparador, por la fecha en que el diario anoticia sobre lo acontecido pudimos comprobar que se trató de una acción desatada luego de los anuncios del plan de reforma propuesto por Celestino Rodrigo a pocos días de su ascunción como ministro de Economía. En esta coyuntura también se estaban desarrollando reuniones paritarias con el gremio metalúrgico. Este era el contexto general nacional en el que acontece lo que a continuación se detalla.

El día viernes 6 de junio de 1975 una columna de alrededor de 2000 personas compuesta por obreros de FIAT Concord Sauce Viejo y Tool Research se dirigían por la ruta 11 desde sus lugares de trabajo en ómnibus hacia la ciudad de Santa Fe para manifestar, frente a la casa de gobierno o frente a la Legislatura provincial⁴³, su descontento derivado del aumento en el costo de vida. Al llegar a la avenida 7 de marzo, la policía detuvo los vehículos en los que se trasladaban impidiéndoles cruzar el Puente Carretero desde Santo Tomé a Santa Fe. Ante esta situación, los obreros deciden bajarse de los colectivos con el objetivo de cruzar el puente a pie, pero

42 Artículo del diario Política Obrera, titulado “Santa Fe: casi un ‘cordobazo’ contra el plan de hambre”, 11 de junio 1975.

43 La indefinición en torno al lugar de la manifestación programada será trabajada en los próximos párrafos.

inmediatamente son reprimidos por la policía, que les lanza gases lacrimógenos y les impide por la fuerza avanzar. Como respuesta los obreros resistieron, llevando a cabo intensas corridas, el armado de barricadas y la quema de cubiertas frente a la entrada del puente del lado santotomesino, lo que generó la interrupción del paso de vehículos en una hora de mucho tránsito. Como saldo de este hecho, más de diez obreros quedaron internados con heridas provocadas por esquirlas y uno resultó baleado en su brazo.

Más tarde, en horas de la siesta, los obreros que conformaban el cuerpo de delegados lograron llegar a un acuerdo con la policía por el cual finalmente se les permitió dirigirse en los colectivos a Santa Fe. Allí se encontraron con obreros de la fábrica Bahco (que habían decidido hacer abandono de planta) y se dirigieron hacia el frente de la sede de la UOM, donde desarrollaron un acto con distintos discursos de repudio a lo acontecido.

Estos hechos tuvieron su impacto en los días siguientes. El lunes apareció una solicitada en el Diario El Litoral firmada por la comisión directiva de la UOM Regional Santa Fe referida a lo ocurrido dos días antes, e instando a los obreros a que “no se dejen engañar” por quienes poseen fines de tipo golpista, que procuran generar “caos”, “anarquía” y “desobediencia”. Hubo también en el comienzo de esa semana una reunión de la comisión directiva del sindicato con los delegados de planta de FIAT donde los mismos plantearon la necesidad de realizar un paro de 48 hs tras lo acontecido y la conducción sindical se opuso, sosteniendo que esa medida no era posible de desarrollar en la mitad de las negociaciones paritarias. Como corolario de este desacuerdo, según se informa un día después, la comisión directiva elevó al secretariado nacional de UOM una serie de telegramas de renuncia de todos los integrantes de la comisión directiva local, alegando que no podían controlar la situación. Pero al otro día volvió a Santa Fe una misiva de Lorenzo Miguel informando que de ninguna manera se aceptarían esas renunciaciones. Prontamente el conflicto logró aplanarse y la situación volver a un relativo grado de estabilidad. En los siguientes 10 o 15 días ya no se verán, por lo menos en el periódico, cuestiones de disidencia intensa relativas a las diferencias entre obreros de planta y dirigentes sindicales. Pero pasadas dos semanas, se informaba que FIAT comenzaba a despedir a algunos obreros, la mayoría de los cuales había tenido participación en el cuerpo de delegados y la comisión interna.

Es importante destacar que a lo largo de estos días de conflicto, numerosas agrupaciones políticas, sociales y sindicales de distintas ideologías declararon su apoyo a la causa que movilizó a los trabajadores como así también su solidaridad frente a la represión sufrida. En las fuentes pueden identificarse los siguientes: Par-

tido Comunista, Frente de Izquierda Popular, Partido Comunista Revolucionario, Partido Socialista de los Trabajadores, Agrupación peronista “17 de octubre”, Comando Peronista “24 de febrero”, Juventud Sindical Peronista, Juventud Trabajadora Peronista, Unión de las Mujeres Argentina⁴⁴.

Algunas reflexiones pueden extraerse de esta serie de acontecimientos ocurridos en los primeros días de junio del 75. En primer lugar, en el diario se sostiene que la decisión de movilizarse hasta Santa Fe fue tomada luego de que los obreros de FIAT de las distintas plantas que funcionaban en el complejo deliberaran esa misma mañana antes de las 9 horas, horario en el que emprendieron la marcha. Este dato no es menor, porque nos habla de una acción colectiva cuya organización fue desarrollada al margen de la Unión Obrera Metalúrgica local y además, que fue decidida en una instancia de tipo asamblearia.

Una de las voces obreras que transcribe el diario local ilustra esta cuestión en detalle:

“(...) condenamos esta agresión a una marcha dispuesta por los compañeros de las bases de FIAT que queríamos dirigirnos a la Legislatura para reclamar una pronta resolución de los problemas que se debaten en las paritarias y la superación de la grave situación que nos crean los constantes aumentos de los precios”⁴⁵.

Como afirman Pozzi y Schneider, el Pacto Social había significado un alto costo para la cúpula sindical. “(...) El sindicalismo no podía cejar en su lucha por la redistribución del ingreso sin pagar el precio de ver recortados sus recursos de poder”⁴⁶. Y luego de la muerte de Perón, cuando a esta crisis de legitimidad del lugar de la burocracia sindical de cara a sus bases se le sumó el vértigo provocado por la lucha sectaria por el control de poder, la situación de los dirigentes se vio aún más debilitada. Diversas expresiones de base, desde los lugares de trabajo, fueron tomando protagonismo e incitando a una acción directa, cuestionadora de las estructuras verticales y burocráticas. Como vemos en este conflicto de FIAT, el protagonismo de las corrientes contestatarias que existían con anterioridad cobra en esa coyuntura mayor presencia.

En segundo lugar, no queda claro en qué sitio planificaban realizar la manifestación. En el periódico figuran tanto Casa de Gobierno como Legislatura, sin una mayor precisión, y lo mismo sucede en las memorias de los entrevistados. Quizás

44 Diario El Litoral, 9 de junio de 1975.

45 Diario El Litoral, 6 de junio de 1975.

46 POZZI, P. y SCHNEIDER, A. *Los setentistas: izquierda y clase obrera 1969-1976*, Op.Cit., pp. 80

esto se deba a la existencia de debates en torno a la posición que en tanto obreros debían asumir frente al peronismo en el poder (tanto a nivel nacional como provincial). Las fuertes disputas internas que tenían lugar entre los sectores de derecha y los sectores más cercanos a lo que se denominaba “la tendencia” del peronismo en la provincia de Santa Fe, imbuían también las acciones y discusiones del movimiento obrero.

Es posible que una manifestación frente a la Legislatura provincial, órgano de gobierno compuesto por diversos partidos, haya sido una opción más amena para quienes se sentían representados por el peronismo, o por lo menos, entre quienes dudaban en torno a la conveniencia o no de generar una acción que pudiera menoscabar la autoridad del poder ejecutivo⁴⁷ provincial, que por ese entonces atravesaba una fuerte crisis interna relacionada también con las disputas hacia el interior del peronismo.

La solicitada que emite la comisión directiva de la UOM repudia la represión sufrida por los obreros y exige que se esclarezcan los hechos pero al mismo tiempo insiste fuertemente con la necesidad de respaldar al gobierno peronista y con construir acciones responsables que eviten el aprovechamiento de las situaciones de crisis como esa por parte de fuerzas golpistas, provenientes tanto de los sectores militares como de los sectores que, desde su punto de vista, se ubican en la “extrema izquierda”. Transcribimos a continuación un párrafo donde pueden observarse algunas de estas cuestiones: “Hay intereses creados en producir anarquía dentro del Movimiento Obrero Organizado, acelerando un proceso, para de esa manera conseguir una reacción golpista similar a la sufrida por el Pueblo Chileno, provocando con el mismo la caída del gobierno de la compañera Isabel”⁴⁸.

Sin dudas la posición de la comisión directiva es ambigua y queda claro que se sentía amenazada por la fortaleza de sus representados en los acontecimientos de esa semana. Si bien repudia la represión, ésta se produjo sobre un grupo de obreros organizados por fuera de su estructura sindical y fue ejecutada, además, por la policía provincial dependiente del poder ejecutivo conformado por un vicegobernador proveniente de sus filas.

Algunas voces de los protagonistas obreros esclarecen la difícil situación en la que se encontraba la comisión directiva:

47 Recordemos que el gobernador de Santa Fe, Sylvestre Begnis, no pertenecía al Partido Justicialista, pero había asumido el poder luego de las elecciones de 1973 en una alianza con el peronismo (FREJULI). El vicegobernador, de apellido Cuello, sí era peronista y provenía justamente de las filas de la Unión Obrera Metalúrgica local, compartiendo la misma línea política que la conducción nacional de la UOM, cuyos dirigentes estaban asociados con la derecha peronista.

48 Diario El Litoral, 9 de junio de 1975

“Hemos sido agredidos por las fuerzas policiales que representan el gobierno popular”⁴⁹. “Estamos cansados de ser usados por los políticos. Reclamamos soluciones y esperamos que el vicegobernador Cuello, que es de la UOM, nos escuche y nos dé una respuesta satisfactoria a nuestros reclamos”.

Otro testimonio obrero de los recogidos por reporteros del periódico advierte que la movilización apoyaba al gobierno de “La Sra de Perón” pero le exigía a los dirigentes de la UOM que no dejen de pensar en el nivel de vida de los obreros. Sin dudas el colectivo que protestaba frente al local de la UOM coincidía en su repudio al sindicato y a las medidas de gobierno, pero estaba conformado al mismo tiempo por diversas tendencias: mientras algunos procuraban dejar en claro que su postura no buscaba afectar la gobernabilidad, otros eran más radicales en sus críticas.

Como se adelantó previamente, esta tensión entre bases y dirigencias llegó a tal punto que la comisión directiva se sintió desbordada luego de una asamblea con los delegados de planta de FIAT y emitió telegramas de renuncia de sus cargos locales a la conducción nacional de la UOM⁵⁰. La renuncia incluía también al Secretario General Ricardo Centurión, quien participaba al mismo tiempo de la conducción nacional de la UOM. En el comunicado público que emiten frente a esta situación se acusa al cuerpo de delegados de FIAT de pretender realizar medidas de protesta por la represión suscitada, en medio de las reuniones paritarias que se estaban desarrollando a nivel nacional, cuestión por la cual la discrepancia se volvía insostenible.

Pero al otro día de las renunciaciones, y pese a la constante movilización de los obreros que realizan asambleas en sus lugares de trabajo, llega la comunicación de Lorenzo Miguel anunciando que no acepta las renunciaciones y rescata la labor “obediente y responsable” de la comisión directiva santafesina:

“Vistos los motivos invocados y vuestra solidaridad y acatamiento a los cuerpos orgánicos de nuestra organización y a sus estatutos como así también vuestro proceder de acuerdo con la fiel interpretación del mensaje de la presidente, rechaza terminantemente la renuncia presentada”⁵¹.

49 Diario El Litoral, 9 de junio de 1975.

50 Diario El Litoral, 10 de junio de 1975.

51 Diario El Litoral, 11 de junio de 1975.

Y esto, sumado a una reunión de delegados de UOM de todas las fábricas metalúrgicas de la región en la que se da apoyo mayoritario a la conducción local, hace que las renunciaciones queden sin efecto.

Las jornadas de protesta en las que por momentos pareció peligrar la estructura burocrática por la fuerza y organización de los obreros de base empezaban a normalizarse, y la conducción local volvía a retomar su lugar. A los pocos días la UOM comunicaba los resultados de la negociación en las reuniones paritarias, con el logro de un nuevo convenio colectivo de trabajo bastante favorable para los trabajadores en esa crítica coyuntura económica, y el conflicto abierto menguaba.

A modo de cierre

La indagación realizada a lo largo de este trabajo ha permitido, por un lado, reconstruir historiográficamente dos conflictos protagonizados por obreros metalúrgicos de nuestra región durante la primera mitad de la década del setenta sobre los que no existía hasta el momento ninguna producción académica. En segundo lugar, ha generado una serie de reflexiones en torno a diversos temas que son discutidos y abordados por otras producciones de alcance nacional y regional abocadas al estudio de la clase obrera del período, tales como la relación entre bases y dirigencias, el clasismo, las características de la movilización obrera (formas de acción colectiva, repertorios, demandas, redes organizativas), la compleja relación entre organizaciones políticas y obreros, la periodización en torno a la represión estatal, entre otros.

En tercer lugar, han quedado planteados una serie de interrogantes sobre los que pretendemos avanzar en próximos trabajos: ¿Qué particularidades y alcances tuvo la experiencia del clasismo en la ciudad de Santa Fe y sus alrededores?; ¿Qué vínculos se construyeron entre la clase obrera (o determinados sectores obreros) y agrupaciones estudiantiles en la ciudad de Santa Fe?; ¿y entre trabajadores y organizaciones político-militares?; ¿Se establecieron redes de contacto con experiencias en otros espacios? ¿Qué formatos adoptó la represión estatal hacia los trabajadores en la primera mitad de los '70?

Despliegue de la acción colectiva local en la conformación del “Espacio Verdad y Justicia por Silvia Suppo”

SILVIA DEJON

Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) y Centro de Estudios Interdisciplinarios del Litoral (CESIL-UNL)

MARÍA LAURA VILLALBA

Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf)

Resumen:

Con este trabajo nos proponemos indagar en las primeras acciones del actor colectivo - *Espacio Verdad y Justicia por Silvia Suppo*- que logró su organización, movilización y sostenimiento en el tiempo, a partir de un reclamo centrado en la forma de tratamiento de la justicia, frente a un caso de asesinato de una testigo clave en juicios de Lesa Humanidad en nuestro país. El arco temporal propuesto para la pesquisa es el lapso que media entre el 29 de marzo de 2010, fecha del asesinato de Silvia Suppo y el 08 de diciembre de 2010, fecha en que los Tribunales de Rafaela elevan la causa a la Justicia Federal. El mismo se constituye como el período de conformación del espacio y de una alta movilización en la localidad. La propuesta es analizar cuáles fueron los repertorios de acción desplegados que coadyuvaron en su conformación como un actor colectivo local, así como cuáles fueron las diferentes posturas de los gobiernos en los distintos niveles (municipal, provincial y nacional).

Palabras clave: acción colectiva /repertorios de acción /movimiento social

Introducción

A partir de este trabajo proponemos una aproximación al actor colectivo *Espacio Verdad y Justicia por Silvia Suppo*, que logró su organización, movilización y sostenimiento en el tiempo, a partir de un reclamo centrado en la forma de tratamiento de la justicia frente a un caso de asesinato de una testigo clave en juicios de Lesa Humanidad en la provincia de Santa Fe. Para ello, nos proponemos describir las formas de acción colectiva de un conjunto de personas y organizaciones que comenzaron a identificarse como “Espacio Verdad y Justicia por Silvia Suppo”¹ en las semanas posteriores al acontecimiento.

Nos parece relevante la indagación sobre las formas en que este grupo logró, por diferentes repertorios de acción, llevar el juicio por el asesinato del fuero local al federal en reclamo de que sea investigado con los protocolos de un crimen de lesa humanidad. Lo que según el pedido del agrupamiento y los abogados que llevaban la causa posibilitaría que se pueda “...investigar con la policía aeroportuaria, con la gente de gendarmería, con otros informes más importantes, con la gente del Programa Verdad y Justicia de la Secretaría de Derechos Humanos de Nación.”², pues había sospechas del accionar en la investigación de los agentes policiales encargados de la misma en primera instancia.

Para el trabajo tomamos el lapso que media entre el 29 de marzo de 2010, la fecha del asesinato de Silvia Suppo y el 08 de diciembre de 2010³, fecha en que los Tribunales de Rafaela elevan la causa a la Justicia Federal. El mismo se constituye como el período de conformación del espacio y de una alta movilización en la localidad. A su vez, se puede considerar que dicha elevación, pone de manifiesto que las acciones del EVJSS lograron un resultado, aunque parcial, relevante a los fines de la demanda de esclarecimiento del crimen en un contexto más amplio de acción colectiva.

1 A partir de ahora se nominará al Espacio Verdad y Justicia por Silvia Suppo como “EVJSS”.

2 Entrevista realizada el 11/04/2016 a integrante de H.I.J.O.S. Regional Santa Fe, abogada del Caso por el asesinato de Silvia Suppo.

3 “**Causa Suppo a Justicia Federal**, Dando cuerpo a una información de este diario en la edición del pasado domingo, desde el Espacio Verdad y justicia por Silvia Suppo se dio a conocer que la “causa que se encontraba en la Cámara de Apelación en lo Penal de Rafaela, acaba de elevarse a Fuero Federal debido a la apelación y al pedido de inhibitoria que solicitaron los querellantes Marina y Andrés Destéfani y que de igual modo lo hizo la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. En este sentido, la decisión de la Cámara rafaélina –según dicho espacio- promueve que la causa sea tratada como un hecho de lesa humanidad y no como un delito penal común, como se lo procesaba hasta el momento. Ahora solo depende de que el Juez Federal Rodríguez la acepte, y si no lo hace la Corte Suprema deberá intervenir dado que se generaría un conflicto de competencia, tal como pasó en el caso López.” Diario La Opinión, Martes 07 de diciembre de 2010.

Las fuentes con las que trabajamos son notas aparecidas en los periódicos locales de Rafaela, “La Opinión” y “Castellanos”, volantes, partes de prensa y notas varias reunidas en el “Archivo Social y Colectivo Espacio Verdad y Justicia por Silvia Suppo”.

También realizamos entrevistas orales a agentes individuales en orden a su participación en el espacio como integrantes del núcleo primigenio y a los abogados⁴ que llevaron adelante la representación de los hijos de Silvia Suppo durante el juicio. Para esa selección tuvimos en cuenta tanto la pertenencia grupal o institucional de los mismos, como las posibilidades por derivación de testimonios. Al considerar que se trata de un análisis que recupera las voces de los agentes, se tienen en cuenta aquellos aspectos discursivos que median entre entrevistador y entrevistado. Es así que es posible ubicarla como una evocación de los hechos, entendiendo que la memoria actúa en el presente representando el pasado⁵ y al recuerdo como una interpretación de lo vivido, en tanto son actos de memoria que dan sentido al pasado⁶.

Detonante

El 29 de marzo de 2010 en su negocio de la calle Sargento Cabral al 1200 de la localidad de Rafaela⁷, es asesinada Silvia Suppo, una de las testigos clave en el juicio

4 Integrantes de H.I.J.O.S. Regional Santa Fe.

5 Dora Schwarzstein, *Entre Franco y Perón Memoria e Identidad del exilio republicano español en Argentina*, Barcelona, Ed. Critica, 2001, pág 51.

6 “...la memoria como operación de dar sentido al pasado. ¿Quiénes deben darle sentido? ¿Qué pasado? Son individuos y grupos en interacción con otros, agentes activos que recuerdan, y a menudo intentan transmitir y aun imponer sentidos del pasado a otros. Esta caracterización debe acompañarse con un reconocimiento de la pluralidad de “otros” y de la compleja dinámica de relación entre el sujeto y la alteridad”: Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la Memoria*, Ed. S. XXI, 2002, pág.33.

7 La ciudad de Rafaela es la capital del departamento Castellanos, ubicado en el centro-oeste de la provincia de Santa Fe, Argentina, Cecilia Tonon la describe como una localidad que “posee índices relativamente bajos de desocupación, subocupación y pobreza con respecto a los niveles provinciales y nacionales, con un alto porcentaje de pobladores propietarios de sus viviendas, alto nivel de alfabetización y cobertura médica. Para dar cuenta de este fenómeno sobresaliente, exclusivo, ejemplar de Rafaela se utiliza el apelativo de “isla”. No resulta desatinada esta designación si se tiene en cuenta que el término es asociable con la idea de “aislar”, es decir separar, distinguir (la localidad aparece diferenciada del resto del país por su distintivo modelo socioeconómico, que remite a su tratamiento como ejemplo, como caso). En este último sentido puede observarse, asimismo, que la isla es una de las tantas representaciones del paraíso, donde reina la felicidad y la tranquilidad.” Dando cuenta de una localidad supuestamente tranquila, donde nunca pasa nada que altere el orden instituido, donde la tónica del orden y progreso se plasma aún hoy en los inicios del siglo XXI. En: TONON, Cecilia, *Estudio de los nuevos marcos políticos en ciudades con perfiles productivos. Análisis del caso Rafaela (1991 -1999)*, Tesis de doctorado en Ciencia Política – inédita-, UNR, año 2011, pág. 13. Agradecemos a Cecilia Tonon el haber compartido tan generosamente su tesis doctoral para los fines de contextualizar esta indagación

llevado adelante en la Provincia de Santa Fe contra el ex juez federal Víctor Hermes Brusa⁸ por crímenes de Lesa Humanidad, acaecidos en la última dictadura argentina, condenado finalmente a 21 años de cárcel por su actuación y complicidad con la represión ilegal. La importancia de este juicio radica en que fue el primer juicio por delitos de lesa humanidad realizado en la ciudad de Santa Fe en el que se condena a un ex Juez Federal. Silvia Suppo declara en octubre del año 2009 y a menos de cuatro meses de la condena – diciembre de 2009 - fue asesinada en su local, cuando estaba pendiente su declaración como víctima en otra de las causas donde se juzgaría a partícipes en la desaparición de su compañero Reinaldo Hattemer⁹. A partir de dicho acontecimiento, hijos, familiares y amigos de la víctima comenzaron a movilizarse instando a participar a distintas marchas y reclamos tanto a integrantes de diversas organizaciones vinculadas a la defensa de los Derechos Humanos, como a la sociedad rafaeline en su conjunto, generando la colectivización de una tragedia que en su inicio fue particular.

Al otro día de ocurrido el hecho, uno de los periódicos locales con el título “¿HOMICIDIO EN OCASION DE ROBO O CRIMEN POR VENGANZA?”¹⁰, planteaba en el copete de la nota poniendo en duda el motivo del asesinato:

“El episodio conmocionó a la ciudad y trascendió rápidamente, ya que la víctima había sido testigo en la causa por la represión que condenó al ex juez Brusa y otros represores de Santa Fe. Ocurrió cercana la hora 10 en Sargento Cabral 260. Derivada al Hospital en estado de shock fue intervenida quirúrgicamente, y antes de la hora 13 se conoció su deceso. La Polic-

8 El juicio fue caratulado: Juicio Oral contra Brusa, Ramos, Facino y Cía. El mismo, concluyó con la condena al ex juez Víctor Hermes Brusa. Sus victimarios, la ex carcelera policial María Eva Aebi, el ex jefe de Drogas peligrosas Héctor Colombini, el ex Jefe de la GIR Juan Perizzotti, el ex Jefe de la comisaría cuarta Mario Facino y el policía Eduardo Ramos, fueron procesados por delitos de lesa humanidad en 2010 y Silvia Suppo fue una de las principales testigos en su contra y tenía pendiente como querellante “el juicio a los acusadores de su novio el Alemán Reinaldo Hattemer”: Miriam Lewin y Olga Wornat (2014). «Silvia Suppo: ¿un crimen perfecto?». En: *Putas y guerrilleras, crímenes sexuales en los centros clandestinos de detención*. Buenos Aires: Planeta, pág. 286. Vale la aclaración que a partir de la declaración de Silvia Suppo se los juzga por el delito de crímenes sexuales

9 “El 22 de diciembre de ese año (2009) se leyó la sentencia de la causa n° 03/08 que terminó con las condenas de Víctor Hermes Brusa, Héctor Romeo Colombini, Juan Calixto Perizzotti, María Eva Aebi y Mario José Facino. Las penas fueron entre 19 y 23 años y no solo fue una causa importante por ser la primera de ese tipo que se realizaba en la capital santafesina, sino que Brusa es un ex juez federal. En el juicio y gracias al testimonio de Silvia Suppo, entre otros, se probó que siendo juez presenció sesiones de tortura, tomó declaraciones en centros clandestinos de detención y obligó a los detenidos a firmar testimonios obtenidos bajo tortura.” Para más información al respecto consultar en: <http://infojusnoticias.gov.ar/nacionales/a-cuatro-anos-del-asesinato-de-silvia-suppo-testigo-de-lesa-humanidad-3610.html> Fecha de consulta: 27/02/2016.

10 Diario La Opinión, Martes 30/03/2010. Sección Policiales, págs. 4 y 5. Para ver nota completa: <http://laopinion-rafaela.com.ar/opinion/2010/03/30/i033001.php> (Fecha de consulta 15/06/2015)

ía investiga un homicidio en ocasión de robo, y no se descarta un hecho ligado a lo que se comenta anteriormente, todo ello en el marco de la forma cruel en la que fue ejecutada, con verdadera saña.”

En tanto el otro periódico local al otro día en primera plana titulaba “EFECTIVO ACCIONAR POLICIAL”, con la foto de los dos agentes policiales, diciendo:

“El personal de la Unidad Regional V al mando del jefe Juan José Mondino y el sub jefe Leandro lograron esclarecer el brutal asesinato de Silvia Suppo. El matador sería un lavacoches que realizaba su actividad en la esquina de Necochea y Saavedra, que responde al apellido Sosa y cuenta con frondosos antecedentes delictivos.”, en la continuación de la nota en el interior del diario se expresa: “Como lo adelantó CASTELLANOS en su edición de ayer todas las pistas indican que se trata de un robo con un desenlace brutal, y no un hecho violento con vinculaciones de tipo político.”¹¹

El día miércoles 31 de marzo los familiares sacan un comunicado de prensa en el que explícitamente consideran al crimen como un asesinato político, donde expresan:

“Como familiares directos de Silvia Suppo en primer lugar hacemos un pedido de justicia para que este caso se esclarezca lo antes posible.

Creemos que NO se trata de un robo violento sino que, dato el grado de precisión del ataque sufrido por nuestra madre y la fecha del suceso (muy cercana al 24 de marzo) esto se trata de un ASESINATO POLÍTICO estrechamente vinculado a la posición de querellante de Silvia en las causas contra los delitos de lesa humanidad. Por lo tanto y hasta el momento consideramos que esto es un HOMICIDIO POLÍTICO hasta que se nos demuestre lo contrario.

Agradecemos a todos los familiares, amigos y a las organizaciones como MADRES, ABUELAS, LIGA POR LOS DERECHOS DEL HOMBRE y también a las autoridades que se han solidarizado. Especialmente agradecemos a H.I.J.O.S. delegación Santa Fe por su valiosa colaboración y continuo compromiso.

Nuestro mayor deseo es que se realice una investigación exhaustiva que aclare lo sucedido y que nos garantice VERDAD Y JUSTICIA.

GRACIAS A TODOS LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.”¹²

11 Diario Castellanos, miércoles 31 de marzo de 2010, primera plana y pág. 11.

12 Parte de prensa archivado en Carpeta Archivo Social y Colectivo Espacio Verdad y Justicia por Silvia Suppo 2010 – 2011- 2012. Agradecemos especialmente a integrantes del espacio por haber sido tan generosas en brindar el archivo para nuestra consulta.

El mismo día de dicho comunicado, también como familiares se Silvia Suppo se convocaba a una “MARCHA JUSTICIA Y VERDAD POR SILVIA SUPPO” con las consignas VERDAD Y JUSTICIA ¿ROBO O ASESINATO POLÍTICO? ¡ESCLARECIMIENTO YA!¹³, para el viernes 02 de abril, a 4 días del asesinato. La movilización partió desde la plaza central¹⁴ de la localidad dirigiéndose por la Av. Santa Fe (la avenida céntrica principal) hacia el cine, ubicado a 450 metros de la plaza y a media cuadra de la jefatura policial. La misma tuvo la participación de un número importante de personas¹⁵, teniendo en cuenta lo que un entrevistado expresó:

“Surgió la primer marcha la del 2 de abril de 2010. Que fue una marcha recontra grande, no sé, se viene no sé como dos mil personas que para Rafaela es una bestialidad, una bestialidad... nosotros en ese momento lo único que teníamos eran sospechas viste, porque nosotros trabajamos con tres consignas ese día, que intentamos que sean consignas amplias porque lo que intentábamos era sumar la mayor cantidad de gente en esa marcha, que una era: esclarecimiento ya!, verdad y justicia por Silvia Suppo y una que era una pregunta digamos, que era lo que pensábamos, porque todo el mundo quería cerrarlo como que era un robo, ya estaba, ya lo habían atrapado, antes de atraparlos ya los habían identificado, quienes eran, estaba cerrado con Sosa y Coceres y todo, entonces, como pregunta, como interpelando: ¿robo o asesinato político? Como pregunta, como interpelando, como mover ese sentido que ya los medios ya habían cerrado, entonces hicimos esa marcha, que fue una marcha de silencio, que no hubo consignas, no hubo cantos, también por desconocer cómo se hacen las marchas no?”¹⁶

13 Volante archivado en Carpeta Archivo Social y Colectivo Espacio Verdad y Justicia por Silvia Suppo 2010 – 2011- 2012.

14 Para la ubicación espacial de la localidad dirigirse a:

[https://www.google.com.ar/maps/place/Rafaela,+Santa+Fe/@-31.2542386,-](https://www.google.com.ar/maps/place/Rafaela,+Santa+Fe/@-31.2542386,-61.4867322,17z/data=!4m2!3m1!1s0x95caae460db27c0f:0x8be1b926d473c17b?hl=es-419)

[61.4867322,17z/data=!4m2!3m1!1s0x95caae460db27c0f:0x8be1b926d473c17b?hl=es-419](https://www.google.com.ar/maps/place/Rafaela,+Santa+Fe/@-31.2542386,-61.4867322,17z/data=!4m2!3m1!1s0x95caae460db27c0f:0x8be1b926d473c17b?hl=es-419)

15 Según el diario Castellanos: Marcha: “*Como lo había anunciado en la mañana de ayer, familiares de la mujer asesinada realizaron una marcha en la que fueron acompañados amigos y vecinos que llegaron al número de mil según estimaciones del Control Público. La concentración se efectuó en la plaza 25 de Mayo en su intersección con Boulevard Santa Fe. Los manifestantes recorrieron todo el perímetro del principal paseo público para finalizar en el viejo edificio de la Recova Ripamonti donde remarcaron las consignas de la convocatoria: “Verdad y justicia. Esclarecimiento ya.” Con la pregunta “¿Robo o asesinato político?”*”, Sábado 03 de abril de 2010, página 8. Esta nota es un fragmento pequeño dentro de otra nota mayor que ocupaba tres cuarto de página y que llevaba como título “*Uno de los detenidos confesó la autoría del crimen de Silvia Suppo*”, lo que da cuenta de la posición del periódico respecto de la significación del crimen y a su vez que el número de personas que dan como asistentes a la marcha seguramente fue mayor al que consigan en la nota.

16 Entrevista realizada el 04/08/2015 a integrante del EVJSS.

Es relevante no sólo la capacidad de movilización del agrupamiento organizado ad hoc, en tanto para esta localidad de 92.945 habitantes¹⁷ fue muy importante, pues más allá de los apoyos de diferentes organizaciones sociales que pudieron movilizar gente desde otras localidades – en su mayoría de Santa Fe Capital –¹⁸, hubo un encuentro la noche anterior en la plaza local “tras una convocatoria realizada vía Facebook, familiares y amigos junto a representantes de organizaciones sociales, se congregaron para organizar el desarrollo de la marcha...”¹⁹. Respecto de la convocatoria una entrevistada relató:

“...Y ese día que no fue el velatorio porque fue la autopsia de por medio, por respecto a la familia, había muchísima gente en la casa de Mariana, abogados de DD.HH., compañeros, gente que vino de otros lugares, como por respeto a eso nos quedamos en la vereda sentados, y ahí en esa situación éramos los mismos que estábamos en aquel grupo: Lucas, Poli, María Acosta y yo que éramos de Arveja Negra. Estoy hablando de 5 años atrás. Y empezaron a acercarse organizaciones sociales de Rafaela, preocupadas por el tema porque veían claramente que no era una cuestión de un robo. Conocían la figura de Silvia y planteaban que algo había que hacer, y obviamente que nosotros estábamos convencidos de que algo había que hacer. El problema era como iniciar o como comenzar. Así que después que volvieron de la autopsia, de que fue el velatorio, en realidad no fue un velatorio, fue algo muy rápido porque los chicos no querían, nos juntamos todos sin ellos, sin Marina y sin Andrés²⁰ en la casa de uno de los chicos. Y ahí empezamos a charlar, a ver qué hacemos porque quedarse ahí de brazos cruzados, realmente que hay algo extraño. Nosotros siempre convencidos de que no se trataba de un robo, pero sí sabíamos que iba a ser muy difícil demostrarlo, porque había muchas cosas que coincidían y había en Rafaela todo un sector social que iba a preferir mil veces la idea del robo que la del asesinato político. Había como muchos frentes, así y todo el objetivo de ese momento era mantener en boga el tema, porque iban a pasar 15 días e iba a quedar en la nada. Entonces dijimos, armemos un grupo y empecemos a trabajar, y lo primero que se nos ocurrió fue convocar una asamblea abierta o una cosa así en la plaza, a través de cono-

17 Según los datos del Censo del año 2010 la localidad de Rafaela contaba con 92.945 habitantes. Dato extraído de: <https://www.rafaela.gov.ar/nuevo/Seccion.aspx?s=152> o <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/174990/860336/file/IPoblacion.pdf> (Fecha de consulta Noviembre de 2015).

18 En la Carpeta Archivo Social y Colectivo Espacio Verdad y Justicia por Silvia Suppo 2010 – 2011-2012. Se encuentran volantes de organizaciones como: Partido Obrero y CeProDH (Centro de Profesionales por los Derechos Humanos), así como en el diario La Opinión un fragmento de nota del jueves 01 de abril de 2010, pág. 11, expresa: “*Los familiares agradecieron el respaldo brindado por Madres, Abuelas, Liga de Derechos del Hombre y, especialmente, a H.I.J.O.S. delegación Santa Fe 'por su valiosa colaboración y continuo compromiso'.*”

19 Diario La Opinión, Op. Cit.

20 Marina y Andrés Destéfani son los hijos de Silvia Suppo.

cidos y gente que estaba interesada en participar, de juntarnos como espacio y ver como encaramos la actividad de búsqueda de justicia para Silvia.”²¹

Cómo concebir al EVJSS

Aquellas organizaciones que respondieron a la convocatoria de forma inmediata, comenzaron a realizar diferentes acciones colectivas contenciosas en reclamo de justicia, conformando de este modo, un espacio más grande, que luego se dio en llamar “EVJSS”, dando el puntapié inicial para la conformación de un movimiento social, que según palabras de J.C. Delgado, “...son entendidos como *‘una forma de hacer política por otros medios’*”²², refiriéndose al no encorsetamiento de dichas acciones en el marco de los partidos políticos o las instituciones que aglutinan tradicionalmente a grupos de trabajadores como los gremios o sindicatos. Según lo expresó un entrevistado:

“Allí se empieza a gestar el espacio, al mes siguiente, a la semana siguiente, a las dos semanas siguientes se empieza a pensar en el nombre del espacio, un espacio de reflexión y de acción. La idea era sostener la movilización, que era poco habitual en Rafaela sobre todo por la cantidad, la magnitud y porque el hecho fue muy fuerte.”²³

Lo planteado nos permite percibir al menos dos aspectos que colaboraron en la primera convocatoria. Por un lado, la condensación de diferentes instancias previas de militancia y articulación de quienes la organizaron, al respecto del grupo Arveja Negra²⁴ que nombra la entrevistada, estaba conformado por jóvenes, estudiantes de

21 Entrevista realizada el 25/08/2015 a integrante del EVJSS.

22 DELGADO, Juan David, “*Perspectivas clásicas y contemporáneas en el estudio de los movimientos sociales: análisis multidimensional del giro hacia la racionalidad*”. Revista Colombiana de Sociología, Nº 28, año 2007, pág. 55.

23 Entrevista realizada el 20/10/2015 a integrante del EVJSS.

24 En otro relato oral se refiere a esta agrupación: “...Con unos chicos de UCES, de comunicación, que ellos no pueden armar como centros de estudiantes, y que veía que teníamos intereses comunes... con chicos de psicología, comunicación social, (...) estudiantes del profesorado de historia y de lengua armamos un grupo. Había chicos de UTN también y que se armó... arveja negra se llamaba (...) Pero bueno, que tenía que ver con movilizar algunas cuestiones adentro del profesorado, bueno discutir contenidos, discutir... bueno, algo de la agenda de la institución que no se movía. Desde los modos de educar, de de estar en la institución. Un montón de cuestiones que teníamos que intervenir... Y también veíamos como el tema del arte, que nos reunía eso. Son dos cosas que nos reunían, que después... muchos de esos compañeros están hoy...en el espacio. Y bueno, empezamos con talleres de la memoria en las escuelas. Uno de los temas que me interesaba era Derechos Humanos de Ayer y de Hoy. Lo hacíamos en las escuelas porque veíamos en las escuelas como un vacío. Y también ciclos de cine y movidas artísticas que

nivel superior de carreras sociales afines, realizó acciones sobre concientización de derechos humanos, en torno a actividades artísticas, talleres y escolares. Tales actividades dieron a los integrantes recursos – en términos de capital cultural y de ejercicios previos de acciones en conjunto – para la elaboración de las demandas en pos de lograr las acciones propuestas, lo que algunos autores como *capital militante*²⁵, esto es. Por otro lado, en términos relacionales un porcentaje importante de la conformación inicial del EVJSS tenían ciertas características comunes: conocían a Silvia, tenían una relación de amistad con los hijos de ella o habían tenido una experiencia de militancia previa en el colectivo “Arveja Negra” citado.

Asimismo la explicación relacional, más allá de los componentes afectivos y filiales, no alcanza a dar cuenta de la participación, ya que hubo quienes eran familiares y no participaron activamente en el espacio y hubo relaciones sociales cercanas que si bien acompañaron de otro modo, no participaron del espacio²⁶

tenían que ver con presentaciones de libros u obras de teatro, oo... siempre buscando movilizar a los, a los compañeros que estaban estudiando. Pero era así como muy tímido...Y de ahí nació... ese grupo duró cuatro o cinco años... Pero era como una cuestión... sí... no tan partidaria. Era política pero no partidaria. (...) Y era un cruce interesante porque había chicos que estudiaban psicología, de historia, lengua y bueno. Y qué se yo íbamos a las escuelas y armábamos un taller, presen...instalábamos el tema de los derechos humanos... que un poco yo un poco lo venía por mis viejos referenciando, no? Y sino instalábamos, nos parábamos en las entradas de de las escuelas, en alguna fecha e instalábamos el tema en el aula, que se yo un papelito que decía "Preguntale a tu profesor que fue el Cordobazo", y los chicos para perder tiempo a veces... Y bueno, eso... no, no era una cosa muyyy..." Entrevista realizada 23/06/2015 a integrante del EVJSS familiar directa de Silvia Suppo.

25 CEFAÍ, Daniel, Diez propuestas para el estudio de las movilizaciones colectivas. De la experiencia al compromiso. Revista de Sociología, Nº 26 (2011), pp. 137-166. En la página 139, el autor plantea que uno "Como el capital cultural, el capital militante puede así existir bajo tres formas: en estado incorporado, como conjunto de disposiciones corporales, lingüísticas e intelectuales para producir las actitudes más esperadas por el medio, gracias a las técnicas políticas indispensables para dirigir un grupo, o realizar una acción; en estado objetivado, bajo la forma de cultura política materializada en los libros, revistas, carteles, fotos, pero también bajo la forma de locales, de material (banderas, pancartas, etc.) o de personal organizado disponible y movilizable para conducir una acción, producir un informe, etc.; en estado institucionalizado, bajo la forma de puestos que pueden ocuparse o ponerse a disposición de sus camaradas, en el nivel local o nacional: secretario sindical, responsable de sección de un partido político, diputación electa local, o cualquier otra forma de puestos ligados a ese tipo de instituciones. Estas tres dimensiones están evidentemente vinculadas: la facultad de movilizar eficazmente esos recursos materiales u organizacionales no es independiente de la incorporación exitosa de disposiciones militantes." POUPEU, Frank, Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar. Traducido por Alicia B. Gutiérrez, Ferreyra Editor, Córdoba, año 2007, pp. 10-11.

26 En una entrevista se da cuenta de otro tipo de apoyo de algunas personas sin ser parte del espacio, un apoyo que puedo considerarse más personal a los familiares directos de la víctima – hijos- que no implicaron movilización social, pero que fueron considerados como importante en el sostenimiento de la "pero que si venían ... "...mucha gente que a lo mejor no se exponía públicamente a la marcha por la...forma de ser del rafaelino, pero que si venían... che tengo \$50 te los dejo para viajar" o "yo tengo para hacer remeras, te hago la remera" o "te presto el auto para viajar" o " te cuido la nena" o no se...te

por lo que consideramos que la participación también tiene que ver con lo planteado sobre “la concepción internista de la elección racional los deseos proporcionan motivos o razones internas para la acción sobre la base de creencias bien formadas”²⁷. En este caso la creencia de los integrantes del EVJSS sobre quién realizó el crimen y por qué –la participación de la víctima en los juicios antes nombrados-, así como la validez de la movilización social como formato válido de acción.

A este agrupamiento podemos entenderlo como un *movimiento social*²⁸, en la medida en que actuó como un agente movilizador que se constituyó desafiando, demandando y reclamando a las agencias estatales - en el cuestionamiento de cómo era juzgado el hecho-, compartió un lazo simbólico – la verdad y justicia por el asesinato de una persona-, una estructura básica de representación –como agente colectivo que se denominó EVJSS – y un sentido – el aglutinante de marcos compartidos de que el crimen de Silvia Suppo era un crimen político. En términos de Ludger Mees, los movimientos sociales modernos podrían ser definidos como “...un actor colectivo movilizador que pretende fomentar, impedir o anular determinadas consecuencias profundas del cambio social. La movilización debe realizarse con una cierta continuidad. El movimiento se caracteriza por un alto nivel de integración simbólica, una escasa especificación de los roles y por la adopción de medios de acción y organización variables”²⁹.

Cabe aclarar que la metodología de acción del EVJJ tuvo tres formas predominantes durante toda la extensión de las acciones indagadas. Una era la arista de la movilización social, a través de las marchas. La otra era la arista judicial. Finalmen-

traía una milanesa cocinada...eso se sintió...”. Entrevista realizada 23/06/2015 a integrante del EVJSS familiar directa de Silvia Suppo.

27 AGUIAR, Fernando y DE FRANCISCO, Andrés, “SIETE TESIS SOBRE RACIONALIDAD, IDENTIDAD Y ACCIÓN COLECTIVA”, REVISTA INTERNACIONAL DE SOCIOLOGÍA (RIS) VOL. LXV, Nº 46, ENERO-ABRIL, 63-86, 2007, ISSN: 0034-9712, pág. 75. Los autores relacionan deseos e identidad y distinguen deseos, como elemento motivador para la acción y creencias expresando: “La diferencia entre el estado mental al que llamamos “creencia” y el que llamamos “deseo” radica, pues, como hemos dicho, en la dirección a que apuntan con respecto al mundo: las creencias se dirigen al mundo, son representaciones sobre el mundo, y nos dicen cómo es (sea verdad o no); los deseos señalan cómo debería ser para que nos satisfaga (Searle, 1992:66). Los deseos pueden ser racionales o irracionales, pero carece de sentido decir que son verdaderos o falsos.”, pág. 77.

28 ALONSO, Luciano, *El estudio de las luchas pro derechos humanos en Argentina: problemas de enfoque en torno a la categoría de movimiento social*, en: Dilemas, apuestas y reflexiones teórico metodológicas para los abordajes en Historia Reciente. Patricia Flier (compiladora), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, año 2014, pág. 60/61.

29 Ludger Mees, “¿Vino viejo en odres nuevos? Continuidades y discontinuidades en la historia de los movimientos sociales”, en Pedro Ibarra y Benjamín Tejerina, eds., *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*, Ed. Trotta, Madrid, 1998, p. 304, destacados de la autora.

te la última era la arista de tratar de visibilizar el caso, tratando de lograr una condena social, como efecto de la disputa por la significación del crimen. Es preciso tener en cuenta que la lucha por la dotación del sentido del crimen tiene un doble propósito, ya que si bien se reclamaba por la interpretación sobre que el asesinato de Silvia Suppo era un crimen político – como lo consignamos en páginas anteriores- esto también implicaba desplazar la significación de que sea tratado como un dato de “inseguridad”³⁰ en la localidad, impidiendo que se tratara a los jóvenes, supuestamente implicados, como chivos expiatorios. Todas estas aristas se entrecruzan en esta primera etapa estudiada y enlazan en la acción desplegada por el colectivo, ya que la presión social de las movilizaciones mensuales accionó sobre el pasaje del juicio de un fuero a otro, y al mismo tiempo instalaron el sentido del crimen como asesinato político. Por supuesto que no desconocemos que esta significación no es homogénea³¹, pero entendemos que se lograra, en este breve lapso de tiempo, poner en duda una postura que cerraba el crimen hacia “asesinato en ocasión de robo” fue de una importancia no menor. De manera que las marchas y movilizaciones del EVJSS lograron visibilizar el caso a nivel nacional. Respecto de la pugna por la significación una entrevistada expresó:

“...no solo por lo que era Silvia Suppo sino por lo imaginario social de haber puesto a los lavacoches como protagonistas del hecho. Sabíamos que era parte de este pensamiento único que tiene Rafaela “que los pibes son los enemigos, que la inseguridad pasa por ese lado”, era como

30 Al respecto es significativo cómo muchas de las fuerzas políticas encarnadas en el gobierno local rápidamente se movilizaron ante esta visión. En este trabajo no es objeto ahondar en estas representaciones periodísticas respecto del caso, pero algunos titulares de notas de los periódicos locales exhiben de lo afirmado respecto a la construcción del hecho. En el diario Castellanos se publicaron notas con titulares como: “Uno de los asesinos es un ‘lavacoches’”, pág. 11 31/03/2010; “Quieren que no se permita la actividad de los ‘lavacoches’”, pp., “‘Trapitos’ Para el PRO se les debe dar ‘ya mismo un corte’ a su actividad”, pág. 5 01/04/2010; “Hace un año atrás. El CCIRR habría advertido sobre la peligrosidad de los ‘trapitos’ al municipio”, pp., “Lavacoches y cuidacoches: debatir sin confusiones ni demagogia”, pág. 5 03/04/2010. En el otro periódico local podemos encontrar notas tituladas: “Lavacoches apoyan la creación de un registro municipal”, pp. 06/04/2010; “Opiniones divididas sobre la actividad de los ‘lavacoches’. Según una encuesta, al 46.9% de la población no les molesta su accionar. Pero a un 43.8% sí. De este último grupo, la cuarta parte cree que causan ‘temor, desconfianza e inseguridad’. El 49% quiere que se los regule. Por otro parte, una amplia mayoría cree que ‘hubo algo más’ en el crimen de Silvia Suppo.”, pp. 26/04/2010; “Los lavacoches” Editorial 07/05/2010; “El 84% de los rafaelininos cree que se elevó la inseguridad”, pág. 11 17/08/2010.

31 De esto da cuenta un mensaje aparecido en un periódico local donde en el apartado Opifón – donde se publican los mensajes telefónicos dejados por los lectores - se expresa: “**Caso Suppo:** Soy Alejandro, del barrio 9 de Julio, y a mí, como a muchos, no me sacan de la cabeza que los abogados santafesinos que están con la querella en la causa de la muerte de la señora Suppo, lo único que buscan es guita. Sino, no hubieran intentado que un Juzgado Federal logre sacarle la causa al juez rafaellino que ya procesó a ‘Sosita’ y a su primo”, Diario La Opinión, miércoles 15 de septiembre de 2010.

que cerraba todo en el imaginario social. “Dos lavacoches amigos de Silvia que entraron, que le robaron...”, estaba todo como muy armado, muy desprolijo todo. Y ahí empezamos a reunirnos y ver cómo romper este pensamiento que estaba tan instalado; y era por el lado del arte, para nosotros era la cuestión artística, que tenía que ver con una estética, con un mensaje, con la alegría; “nos pueden robar todo menos la alegría”, el tema de la vida.”³²

A estas afirmaciones podemos conectarlas con lo planteado por Ángel Calle cuando expresa: “...los movimientos también crean valores, representaciones, conflictos y por tanto construyen realidad social y condicionan el propio por qué desde el que se articulan; los movimientos también pueden construir sus propias oportunidades políticas”³³. Si bien el análisis que hace el autor es sobre los nuevos movimientos globales, consideramos que este planteo es pertinente para el caso indagado en tanto da cuenta de cómo las acciones de este colectivo posibilitaron poner en debate otras miradas y representaciones sociales sobre ciertos grupos subalternos en lo local.

Aquí podemos observar algunos elementos tomados de los organismos denominados tradicionales³⁴ de derechos humanos. Por un lado, nos referimos al reclamo por “Verdad y Justicia”³⁵, y por el otro, al formato de acción por excelencia desplegado: las marchas, realizadas una al mes durante el primer año, donde al igual que las marchas de las Madres de Plaza de Mayo, la primera fue silenciosa.

Por lo antes dicho, entendemos que la misma puede dar cuenta de la continuidad de la participación del colectivo EVJSS en los reclamos por los derechos humanos, en un contexto local determinado.

32 Entrevista realizada el 16/04/2016 a integrante del EVJSS.

33 CALLE, Ángel, “Los nuevos movimientos globales”, en Papeles del CEIC Nº 7, 2003, pág. 4.

34 Cuando aludimos a organismos “tradicionales” de derechos humanos, nos referimos a los planteado por Luciano Alonso en la definición de “un espacio discursivo compartido, que buscaba diferenciar a unos agentes colectivos de otros en pro de su legitimación en algo más básico y trascendente que la lucha política, que se identificó prontamente con la lucha por la vigencia de los derechos humanos fundamentales”. ALONSO, Luciano, Op. Cit. pág. 62.

35 En este sentido aludiendo a los enunciados de los reclamos verdad y justicia Ludmila Da Silva Catela plantea: “*Justicia y verdad. Categorías que a medida que el problema de los desaparecidos fue modificándose, adquiriendo diferentes relieves, marcando fronteras y trazando su propia historia, se mantuvieron como faros, como nexos entre el pasado y el presente*”. No habrá Flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos, Ed. Al margen, La Plata, año 2001, pág. 221,

El Estado como interlocutor de las demandas

Según Sidney Tarrow una forma de comprender los movimientos sociales es como «desafíos colectivos planeados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las elites, los oponentes y las autoridades.»³⁶ Los movimientos sociales se forman en el momento en que los ciudadanos responden a cambios en las oportunidades que reducen los costos de la acción colectiva, descubren aliados potenciales y muestran en qué son vulnerables las autoridades. Además estos movimientos se manifiestan generalmente de forma contenciosa sostenidas en el tiempo; “la acción colectiva contenciosa representa el acto irreductible que subyace a todos los movimientos sociales”³⁷. El poder de los movimientos se manifiesta cuando los ciudadanos unidos en sus fuerzas enfrentan a sus antagonistas sociales; crear y coordinar esta interacción es su contribución. Así, los movimientos suman a la gente a la acción colectiva por medio de repertorios de acción utilizados, anteriormente, por otros grupos; pudiendo introducir también estrategias innovadoras.

En este escrito, se ahonda en las agencias estatales en sus diferentes escalas institucionales, nacionales y provinciales, en tanto son las instancias a las que cuales se les reclamaban una mayor investigación del crimen, solicitando el pasaje de un fuero al otro en el juicio de la causa – provincial a federal -, al respecto una de las abogadas de la causa expresó:

“...nosotros decíamos, es importante y es necesario que la causa pase a la justicia federal para que se investigue en el marco de los delitos de lesa humanidad, en el marco similar a lo de Julio López. Pensar que a Silvia la pueden haber matado para obstaculizar la investigación sobre crímenes de lesa humanidad, que es el fundamento que hace la corte en Julio López para que pase la justicia provincial a la federal. Nosotros creíamos exactamente lo mismo.”³⁸

Es en este sentido que uno de los oponentes identificados en este análisis es el Estado, cuya obligación, según fundamentos sólidos del derecho Internacional, es investigar, juzgar y sancionar los Delitos de Lesa Humanidad. Cuando el Estado no cumple es deber de los gobiernos de investigar lo sucedido, sancionar a los respon-

36 TARROW, Sidney, *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Alianza Ed., Madrid, 1997, pág. 21.

37 TARROW, Sidney, *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Alianza Ed., Madrid, 1997, pág. 19

38 Entrevista realizada el 11/04/2016 a integrante de H.I.J.O.S. Regional Santa Fe, abogada del Caso por el asesinato de Silvia Suppo.

sables y reparar a las víctimas o a sus familiares. Es el mismo Estado el que debe revisar, corregir y reparar su accionar.³⁹

Entonces, considerando este otro eje de análisis en nuestra investigación, la pregunta formulada como necesaria es **¿en qué medida el Estado, mediante el accionar de sus gobiernos, en sus distintos niveles, coadyuvó para investigar y dilucidar el caso?**

Se ve la presencia y el interés del ejecutivo nacional antes de cumplirse un mes del hecho. El hijo y el hermano de Silvia Supo fueron recibidos por la presidenta Cristina Fernández y por el Jefe de Gabinete Aníbal Fernández. Hugo Suppo, su hermano, “... *planteó que lo de su hermana fue un crimen político...*” en esta ocasión “*la Presidenta ofreció todo el apoyo del Estado necesario para resolver el crimen y reconoció la valentía de la vicegobernadora Griselda Tessio quien habló de “sicarios” a las 24 horas del crimen...*”⁴⁰

Resultado de esa entrevista, 4 días después, se confirma que desde el Ministerio de Justicia Seguridad y Derechos Humanos de la Nación se enviará un perito para tomar intervención en la causa. “... *se trata de Alberto Linares quien forma parte de la Unidad de Intervención Victimología*⁴¹ *del Ministerio de Justicia de la Nación quien va a hacer pericias sobre el lugar de los hechos, la ropa y las armas que se usaron en el crimen. Vamos a ver si a través del aporte de estas huellas se pueden establecer si los dos detenidos son los partícipes del hecho y si se puede sumar alguna otra información para abrir la investigación...*”⁴² explicó el hijo de Suppo en un diario local.

La intervención de un experto enviado desde Nación permitiría contar con los recursos científico, técnicos y personal especializado para reforzar la investigación.

La intención de familiares y sus abogados fue clara desde los inicios, llevar el juicio por el asesinato del fuero local al federal para que sea tratado como un crimen de lesa humanidad. Este pedido posibilitaría que se pueda “...*investigar con la policía aeroportuaria, con la gente de gendarmería, con otros informes más im-*

39 Véase Lorenzetti R, Kraut AJ – 2011, Derechos humanos: justicia y reparación: La experiencia de los juicios en la Argentina. Crímenes de lesa humanidad. Sudamericana, Buenos Aires-

40 Diario La Opinión, Sábado 24/04/2010. Sección Policiales

41 Es un equipo de Asistencia Técnica en situaciones de emergencia y catástrofes. Un equipo interdisciplinario de profesionales e idóneos cuya tarea reside en intervenir veloz y eficazmente en situaciones en las que se hayan producido accidentes, delitos contra la vida (homicidios), acompañando a los familiares y otros semejantes. Fue creada para dar acompañamiento, contención y gestión de medios a las víctimas del delito que lo soliciten. Si ello no ocurre y es necesario, la unidad actúa de oficio. En <http://www.jus.gob.ar/atencion-al-ciudadano/atencion-a-las-victimas/programa-victimas-contras-violencias/victimologia.aspx>

42 Diario La Opinión, Jueves 29/04/2010. Sección Policiales

portantes, con la gente del Programa Verdad y Justicia de la Secretaría de Derechos Humanos de Nación.”⁴³, pues había sospechas del accionar en la investigación de los agentes policiales encargados de la misma en primera instancia.

La desconfianza de familiares que motivó el pedido de ayuda al ejecutivo nacional fue principalmente por considerar desprolijidad del personal policial en los primeros momentos después del crimen. “... *en ningún momento desconfiamos del Juez ni del fiscal que han hecho un buen trabajo. Nuestras críticas fueron hacia la investigación policial hecha en los primeros momentos del crimen, hacia los peritajes y la forma en que se manejaron.*”⁴⁴

Días después el mismo diario informa que las pericias que se practicarán bajo la dirección de Linares estarán a cargo de un equipo de criminología de Gendarmería Nacional.

Sumada a esta intervención sus hijos y abogados solicitan una segunda autopsia aludiendo a la falta de pruebas derivadas de la autopsia anterior, “... *una segunda autopsia para determinar la mecánica de las heridas de Silvia y si las nueve puñaladas que sufrió se corresponden con los cuchillos secuestrados... (...) queremos pruebas porque las pericias que hicieron los técnicos de la Unidad Regional policial no arrojaron ningún resultado...*”⁴⁵

A su vez, demostración del convencimiento por parte de familiares y abogados al cuestionamiento del accionar de las agencias del Estado, un caso cuya única hipótesis manejada en ese momento, a tres meses de lo ocurrido, era la de un crimen en intento de robo.

“... lo único que está en vigencia – en la investigación- tiene que ver con la confesión de 2 jóvenes (primos) que se inculparon como autores materiales de un gravísimo hecho, por lo cual la Justicia los procesó por homicidio calificado...”⁴⁶

Otra prueba que el Estado provincial, a través de sus funcionarios, reforzaban la postura en tratar de demostrar al hecho como un simple intento de robo y posterior asesinato fueron las declaraciones vertidas por Jorge Daniel Pedraza,⁴⁷ quien en ese momento se desempeñaba como Director Provincial de Investigación y Reconstruc-

43 Entrevista realizada el 11/04/2016 a integrante de H.I.J.O.S. Regional Santa Fe, abogada del Caso por el asesinato de Silvia Suppo.

44 Diario La Opinión, op.cit.

45 Diario La Opinión, Jueves 03/05/2010. Sección Policiales

46 Diario La Opinión, Op.Cit.

47 Designado por Decreto Nº 2272 el 24.09.08. En <https://jorgedanielpedrazacoco.com/tag/curriculum-vitae-de-jorge-daniel-pedraza/>

ción de la Memoria Histórica, en el ámbito de la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Santa Fe. Luego ese cargo es transformado por el de Director del Programa de Investigación y Reconstrucción Histórica, dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Santa Fe, creado *por decreto N° 2237* durante el gobierno de Hermes Binner, en noviembre 2010⁴⁸. Su accionar pasa a enmarcarse en un Programa del Estado Provincial.

Uno de los objetivos del Programa era realizar un relevamiento de datos en relación a los ex presos políticos que fueron detenidos entre los años 1955 y 1983 y confeccionar un registro provincial. Con esa información indagar sobre la situación en la que se encuentran ya sea de salud física y psíquica, económica, laboral, de viviendas, etc.

En el decreto, se puede interpretar la función Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, el cual tenía plena competencia y atribuciones específicas, por medio del artículo 18º, incisos 17, 18, 19 y 21, sobre la materia “Derechos Humanos”, como ser la asistencia al Sr. Gobernador *“...en los planes, programas y políticas relativas a la promoción y defensa de los derechos humanos”; así como su “...promoción y reafirmación en la sociedad y en los poderes públicos”, coordinando “...todo lo relacionado con el cumplimiento de las normas que reconozcan y reglamenten los derechos humanos, promover la difusión de su conocimiento, prevenir eventuales violaciones y formular las denuncias pertinentes” y entendiendo en los “...proyectos y/o programas y/o creación en su órbita de órganos tendientes a garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación de grupos o personas...”*⁴⁹

El mismo Director de ese Programa además de sostener la idea del robo, elogió públicamente al accionar de la policía rafaeline, lo que motivó repudio por parte de varias organizaciones que se expresaron a través de un comunicado presentado por EVJSS y firmado por otras agrupaciones.⁵⁰

A 5 meses del crimen, el espacio EVJSS vuelve a realizar otra marcha reclamando lo mismo, que se avance en las investigaciones, que no se descarte *ninguna*

48 Decreto N°2237 -2010-

<https://www.santafe.gov.ar/normativa/getFile.php?id=78459&item=35582&cod=018ab5f73140c9034093a67665292142>

49 Decreto N°2237 -2010 op.cit

50 Las agrupaciones que firmaron fueron: Enredadera, Grupo de Mujeres y feminista, Centro cultural y social Estación Esperanza, La casona de los pibes, Centro Testimonio Rafaela, Movidero, Promotores territoriales del Ministerio de desarrollo Social de la Nación, Copa de Leche “Todos para Todos”. En Diario La Opinión, Lunes 21/06/2010. Sección Policiales

*hipótesis, y rechazando el accionar de algunas cuestiones de la investigación, especialmente en la desaparición de pruebas o a la falta de estas. En ese momento el jefe de policía de la Regional V de Rafaela era Juan José Mondino, quién al poco tiempo asumió como Jefe de Policía de Santa Fe el 1 de marzo de 2011.*⁵¹

En declaraciones al Diario La Opinión Andrés Destéfanis vuelve a reclamar y objetar los procedimientos que la policía local llevó a cabo en los primeros momentos:

“...las principales objeciones giran en torno a la falta de ciertas informaciones que se consideran claves: la identificación del remisero que transportó a los supuestos autores del crimen hacia el lugar donde vivían, el registro de llamadas del celular de la víctima, y el destino que tuvo el video entregado por el concesionario de la Nueva Terminal...” “...las declaraciones de los imputados contradicen las marcas halladas en la víctima, donde hasta ahora no se encontraron señales de resistencia...” Estas personas conocidas por todo el barrio entraron al negocio a cara descubierta con la intención de matar. Y lo hicieron con ensañamiento. Eso ya lo sabemos. Lo que queremos descartar son las causas. Hay que llevar tranquilidad a todos los testigos para no afectar el desarrollo de otras causas...”⁵²

En la misma nota se expresa “...la falta de investigación sobre las llamadas intimidatorias que recibieron los familiares días después del crimen”, y más adelante Destéfanis vuelve a aclarar que “...la mayoría de las medidas que se tomaron en la investigación están dadas a pedido de la querella...”⁵³

“...Dos meses después la causa es encauzada por otro camino judicial, ahora es el gobierno nacional quien se presenta como querellante en la causa ante el Juzgado de Instrucción de la ciudad de Rafaela y solicita el pase a la Justicia Federal. Esto lo informaba el secretario de Derechos Humanos, Eduardo Luis Duhalde, quien dijo que “...espera que el Juez de Rafaela, Alejandro Mognaschi, acceda a la petición y que la Justicia Federal aclaren definitivamente lo sucedido e impongan el castigo debido a sus autores e instigadores...”⁵⁴

51 “...Tal lo previsto, en la mañana de ayer cercana la hora 8 en la Plaza de Ramas de la Unidad Regional I de Policía, con sede en la ciudad de Santa Fe, cabecera del departamento La Capital, asumió como titular el comisario mayor Juan José Mondino (proveniente de la Unidad Regional V del departamento Castellanos)...” en <http://diariolaopinion.com.ar/noticia/19722/100-santafesino-cerro-su-campana>. Permanecerá en ese cargo hasta finalizar el Gobierno de H. Binner.

52 Diario La Opinión, Sábado 21/06/2010. Sección: Locales.

53 Diario La Opinión op.cit.

54 Diario La Opinión, Sábado 18/09/2010. Sección: Policiales.

Más adelante en la nota se aclara que la decisión del Gobierno nacional de intervenir como querellante se produjo luego de “...la presentación de un testigo de identidad reservada que vinculó el crimen con acusados por causas de lesa humanidad y por entender que el delito tiene ineludible relación con la participación que la víctima tuvo como testigo en la causa en el juicio oral y público contra el ex Juez Federal Víctor Brusa y los ex policías Juan Calixto Perizotti, María Eva Aebi, Eduardo Ramos, Mario José Facino y Héctor Colombini...”⁵⁵

El pedido de este cambio vino directamente del Ejecutivo nacional al tomar conocimiento del relato y las dudas transmitidas por los familiares según nota referida del 24 de abril.

Las declaraciones del testigo bajo la figura de “identidad reservada” fue propuesto por la parte querellante aportando la idea que el asesinato de Silvia se había dado por una venganza de un hijo de un represor condenado por la Justicia Federal. “...Es decir planteó la hipótesis del crimen político y sindicó a dos delincuentes comunes de Rafaela como supuestos responsables y alertó por la seguridad de los detenidos en la actualidad...”⁵⁶

Según lo que informa el Diario la Opinión en esa nota las declaraciones del testigo no tuvieron la contundencia necesaria entonces el Juez federal Rodríguez lo remitió a la Justicia rafaelina que entendía en la causa.

A partir de este hecho, el Juez Alejandro Mognaschi no agregó dicha declaración como una prueba más en la causa y no reconoció la figura del “testigo con identidad reservada” ya que consideró que era inválido porque no existe tal figura Jurídica en el Código Procesal Penal.

Lo que se puede observar en este recuento de datos es cómo hay diferentes niveles del Estado que se intersectan, se contradicen y contraponen en las decisiones respecto de la postura sobre el caso, donde hubo al menos dos posiciones. Una fue la del gobierno nacional, enmarcado en una política nacional de enjuiciamiento de crímenes de lesa humanidad, donde a partir de un encuentro con la jefa de Estado nacional se instrumentan los medios para el envío de un perito que aporte más datos a la investigación. La otra fue la posición del gobierno provincial que intentó sindicarlo como un dato de inseguridad.

Si bien, excede nuestro período de análisis, un dato que no es menor y que muestra las redes relacionales institucionales del Estado entre lo local y lo provincial – más allá del signo político de cada uno de los gobiernos -, es que el 12 de junio

⁵⁵ Diario La Opinión op. Cit.

⁵⁶ Diario La Opinión, Martes 21/09/2010. Sección Policiales

de 2012, Juan José Mondino fue nombrado como Coordinador en la Secretaría de Seguridad de la Ciudad de Rafaela,⁵⁷ cargo en el que se desempeña hasta la actualidad de la confección de este trabajo. En las últimas expresiones del espacio EVJSS se han manifestado los pedidos para destituir a Mondino del cargo que ocupa en la Municipalidad de Rafaela.⁵⁸

Para cerrar se recapitulan algunos de los ejes analizados en el trabajo que se postulan como elementos que coabyuvaron en la conformación del actor colectivo.

En primer lugar la descripción del elemento detonante de la acción que fue el asesinato. En segundo lugar la concepción del EVJSS como un movimiento social. En tercer lugar las diferentes posiciones de los gobiernos y las agencias estatales respecto de cómo fue la investigación y cómo era juzgado el hecho.

En tanto es un primer trabajo exploratorio quedan líneas que son posibles de profundizar como el análisis de la identidad del colectivo, las relaciones con otras organizaciones o las diferentes representaciones sociales aparecidas en los periódicos. Finalmente, estas acciones colectivas llevadas adelante por el espacio no podrían ser posibles si no hubiese habido un sustrato cultural, dejado/propiciado por los organismos de derechos humanos, puesto que se observa cómo se replican repertorios de acción. Incluso, integrantes de estos organismos fueron quienes sostuvieron el apoyo y la defensa del caso – HIJOS regional Santa Fe-.

57 Disponible en: <http://diariolaopinion.com.ar/noticia/132048/mondino-asume-en-el-municipio>. Fecha de consulta: 27/04/2017.

58 En: <http://diariolaopinion.com.ar/noticia/176375/reclamo-por-silvia-suppo>. Fecha de consulta: 27/04/2017.

La implementación de EGB 3 en Entre Ríos 1997-2001: discursos, representaciones y prácticas en la Revista *PRESENCIA*

DELFINA DOVAL

ddelfina@gmail.com

JANET CIAN

janetcian@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos-UNER

Resumen

En esta ponencia¹ analizaremos la ejecución del tercer ciclo de escolaridad básica (EGB3) en la jurisdicción educativa de Entre Ríos en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar impulsada por la Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1993. En Entre Ríos la aplicación de la EGB3 se inició a partir del año 1997 con una experiencia piloto en 15 escuelas rurales, extendiéndose en 1998 a otras 80 ubicadas en dicho ámbito, durante el año 1999 se produjo su realización masiva en toda la jurisdicción educativa y en el año 2001 se creó la EGB3 Intermedia.

En la jurisdicción educativa entrerriana, la implementación de EGB3 se impulsó en un escenario de conflictividad creciente con el colectivo docente. Nos interesa indagar cuáles fueron los discursos, las representaciones y las prácticas (Chartier, 2000; 2005) que dieron tono a dicha conflictividad. Para lo cual examinaremos los debates y las acciones postuladas por la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER). El corpus analítico se compone con la *Revista PRESENCIA de los trabajadores de la educación*; otros materiales de divulgación y discusión producidos por AGMER; artículos de prensa local; testimonios de docentes que se desempeñaron en EGB3.

Palabras clave: Tercer Ciclo de la Escolaridad General Básica /Escuela Intermedia/Revista PRESENCIA de los trabajadores de la Educación

1 La ponencia se inscribe en el PID *Manuales escolares de Formación ética y ciudadana, relatos de ciudadanía y culturas escolares. EGB3. Entre Ríos 1993-2003* dirigido por Delfina Doval-Profesora e Investigadora de Historia de la Educación- y del cual Janet Cian -Auxiliar de 1ª. categoría de docencia e investigación en Historia de la Educación- es integrante, Facultad de Ciencias de la Educación-UNER.

La implementación del EGB 3 en Entre Ríos: los nudos del conflicto según la revista Presencia

En el transcurso del año 1996, acorde a lo previsto en la Ley Federal de Educación (LFE), las autoridades educativas de la provincia de Entre Ríos comenzaron a trabajar en el proceso de implementación del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB3). Esta instancia, según palabras de la entonces presidente del Consejo General de Educación (CGE), se presentaba como la más conflictiva dentro de la aplicación de la LFE². Estas comunicaciones públicas iniciales expresaban la preocupación por la geografía del Tercer Ciclo³, en alusión a su localización espacial en el territorio de la jurisdicción educativa.

Desde los ámbitos gubernamentales jurisdiccionales se afirmaba que la aplicación de EGB3 estaba sujeta a “las posibilidades de la provincia, tanto en materia de infraestructura, capacitación y equipamiento”⁴. Con relación a las formas de implementación la normativa había sido acordada en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación otorgándose a cada jurisdicción educativa la posibilidad de optar por implementar EGB3 de modo gradual o simultáneo y se estableció que el año 2000 era el plazo máximo para su instalación. En cuanto a la localización de este Ciclo podía efectuarse en establecimientos que ya tuviesen otros niveles⁵ o en instituciones específicas para el funcionamiento del Tercer Ciclo (Hirschberg, 2000).

El malestar generalizado y la confrontación que venía generando la implementación de la LFE⁶ convirtieron a los sindicatos docentes en uno de los principales impugnadores de los modos y formas de realización de la extensión de la obligatoriedad escolar. En nuestra provincia la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER), sindicato que concentraba la mayor cantidad de docentes sindicalizados, con una importante capacidad de movilización y presencia pública, se con-

2 Ver El Diario (1996) “Comienza a definirse el tercer ciclo en la provincia. Nota a Blanca Osuna” 23 de octubre pág. 5

3 Idem

4 El Diario (1997) “Final abierto para la transformación” 15 de octubre Nota a Blanca Osuna.

5 Estos niveles podían ser: a) Inicial y Educación General Básica I y II; Educación General Básica exclusivamente; Educación Polimodal con o sin los demás Ciclos de EGB.

6 Así lo referencia una docente y militante gremial entrevistada por el proyecto de investigación “...porque en realidad nosotros hacíamos una confrontación política muy fuerte resistiendo la implementación de la Ley Federal, la primer marcha en la que yo participo en el año 97 movió 10.000 personas en la calle y no discutí salario, discutía frenar la implementación de la Ley Federal... (...)fue un momento increíble de resistencia y todo lo que se vinculara con la implementación de la Ley Federal que era desvincular el Estado de lo público y de lo público en educación era visto como un ataque tremendo” Entrevista SC

virtió en uno de los actores relevantes de las críticas que marcan el período⁷. Uno de los canales de difusión de la posición gremial de AGMER era la revista “PRESENCIA de los trabajadores de la educación”. Este órgano de prensa sindical tenía una aparición mensual y era distribuido gratuitamente en las escuelas de la provincia a través de las seccionales y filiales del sindicato y de la labor de los delegados gremiales de cada institución. En la revista se presentaban los lineamientos programáticos del sindicato, las actividades desplegadas ante la implementación de la LFE, se brindaban recursos didácticos y se sentaba posición sobre la situación educativa y política que atravesaba la provincia y el país durante la década de 1990.

En los años 1997⁸ y 1998⁹ – durante la gobernación de Pedro Busti¹⁰ – comenzó en la zona rural de la provincia de Entre Ríos la implementación de la EGB3 como experiencia de avance. La experiencia piloto se inicia en la jurisdicción en 15 escuelas rurales de los departamentos de Concordia, Nogoyá y Federal. Con anterioridad a esta experiencia piloto, en el marco del Congreso Educativo Provincial organizado por la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) realizado en Villaguay en noviembre de 1996, los maestros rurales de la provincia habían expresado a través de un documento sus preocupaciones sobre la situación de la educación rural y la extensión de la obligatoriedad escolar¹¹. En el documento de referencia se brindan algunas cifras que posibilitan dimensionar la situación a la cual se hacía alusión: más de 2000 maestros trabajaban en las casi 9000 escuelas rurales, el número de alumnos repitentes era de aproximadamente 1.500, el 50% de los repe-

7 AGMER ocupa un espacio central en la práctica política de la educación en la jurisdicción educativa entrerriana, pues participa en los espacios institucionales de toma de decisiones dado que uno de los vocales de este cuerpo colegiado de cuatro miembros, que constituyen el Consejo General de Educación, es elegido por este gremio. En términos nacionales se encuentra afiliado a la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Sus posiciones en representación de la docencia han abarcado lo laboral y posturas definidas frente a las políticas educativas, al concebir la lucha gremial como parte de una lucha política más amplia. (Mezzadra, 2003, pág. 6)

8 Cabe recordar que el 2 de abril de 1997 los docentes argentinos organizados en la CTERA instalaron la Carpa Blanca de la Dignidad en la plaza de los dos congresos, en Buenos Aires para reclamar por un Fondo de Financiamiento Educativo.

9 La legislación de la jurisdicción educativa entrerriana relativa al modo de implementación de EGB3 en el ámbito rural durante 1997 y 1998 remite a las siguientes Resoluciones CGE: Nº 1145/97, Nº 80/98, Nº 1162/98 y Nº 1589/98. Durante el año 1999 se normativiza –Resolución CGE Nº 151/99– la implementación completa del Tercer ciclo de EGB en zonas rurales y se define la misión y la función de los equipos de gestión y docentes de los establecimientos. Asimismo, se elabora la Resolución CGE Nº 931/99 que establece el régimen de evaluación, calificación y promoción para los establecimientos educativos para toda la EGB y los pases de alumnos diferenciando el Tercer ciclo de los dos que lo antecedían.

10 Período gubernamental: diciembre de 1995 - diciembre de 1999

11 AGMER. “La educación rural desde la visión de los maestros”, en PRESENCIA de los trabajadores de la Educación, Nº44, marzo 1997, pp.17-21.

tidores se ubicaban en el segundo año del primer ciclo y la mayor repitencia se daba en los departamentos de La Paz -14,8%-; Villaguay -13,8%- y Concordia -11%-.

Realizada la primera experiencia piloto a través de la revista PRESENCIA se asumió una postura evaluativa de la misma. En consonancia se recuperaba el trabajo realizado por los maestros itinerantes que participaban en ella a través del dictado de las clases en EGB3; se enfatizaban aspectos positivos sobre el uso de materiales y las articulaciones promovidas. Si bien se acentuaba que el lugar del docente era subsumido a una lógica de ejecutores imbuida de un modelo conductista:

(...) Lo que parecería ser una propuesta constructivista para el alumno, es pensada desde un modelo conductista para el docente. Es decir, el alumno tiene que repetir, hacer lo que le indiquen no hay espacio para que el maestro también construya sus aprendizajes. Se refuerza el lugar de ejecutor (...) ¹²

Desde mediados de 1998 la posición del sindicato se fue radicalizando progresivamente hasta solicitar la suspensión de la implementación masiva de EGB3 que debía realizarse durante el año 1999. Con la finalidad de sostener este posicionamiento, la entidad gremial efectuó diversos encuentros cuyas conclusiones eran presentadas en la revista PRESENCIA indicándose, entre otras cuestiones, que no había una conciencia de la Reforma ni en la sociedad ni en los docentes, no se la veía en la práctica y no se reflejaba en el aula ¹³. Entre los principales argumentos que fundamentaban la demanda de suspensión de la implementación de EGB3 se hacía referencia a la fragmentación del sistema educativo que conllevaría este proceso -observable si se atendía la situación que estaban experimentando otras provincias- y a la conflictividad laboral que iba a ocasionar.

Durante ese mismo año la revista PRESENCIA fue relevando y presentando los ejes neurálgicos que implicaba la implementación masiva de EGB3: localización del Tercer Ciclo de Enseñanza Básica; cobertura de los cargos docentes; carga horaria del maestro que se desempeñara en 7º; los salarios y la infraestructura edilicia; la necesidad de contar con laboratorios para ciencias naturales y tecnología acorde a las transformaciones ocurridas en los contenidos curriculares comunes (CBC). Con relación a los salarios se indicaba que no se habían previsto modificaciones salaria-

12 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (1998) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación Mayo Nº 56 pág. 7

13 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (1998) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación Nº 62 noviembre pág. 5

les para los maestros que se desempeñaban en el primer año de EGB3¹⁴ a pesar que podría modificarse su jornada laboral acorde a la organización escolar. Por último, y no menos importante, otro punto destacaba la desinformación de docentes, padres y estudiantes.

A mediados de 1998 las críticas al desarrollo de EGB3 adquirieron rasgos de un enfrentamiento de mayor envergadura, también recordado por las docentes de modo individual¹⁵, expresándose la voz sindical en términos de “la única verdad es la realidad: la que vivimos docentes, alumnos y padres”¹⁶ Volviéndose a hacer hincapié en la localización del EGB3¹⁷ y la situación salarial de los maestros que iban a desempeñarse en el primer año del tercer ciclo de EGB. Con relación a este último tema se advertía que la exigencia salarial solicitada por AGMER, que requería la equiparación del salario del maestro de grado con las horas cátedra del nivel medio, no estaba prevista¹⁸

La geografía del Tercer Ciclo era una de las principales impugnaciones que realizaba el sindicato a una gestión educativa tildada de autocrática al elaborar propuestas de localización no participativas e inconsultas. Referir a la ubicación del EGB3 no solo remitía a aspectos de infraestructura edilicia, sino que apuntaba a la discusión en torno a su funcionamiento dentro de escuelas primarias o secundarias frente a la opción de secundarización del ciclo que había realizado la jurisdicción educativa la cual debía materializarse. Desde AGMER se mostraba que en el espacio urbano se había procedido, en la mayoría de los casos, a localizar el ciclo en el radio céntrico y, por consiguiente, quedaban barrios periféricos y zonas de riesgo sin atender desconociéndose escuelas que estaban en condiciones de hacerse cargo de

14 El primer año de EGB3 se correspondía con el 7º de la escolaridad primaria según el esquema vigente para la organización de grados previo a la LFE

15 Con respecto a la implementación en la ciudad, una de las docentes entrevistadas señalaba “...Bueno el nivel de confrontación fue coordinar EGB 3 en la ciudad (...) era prácticamente imposible establecer un proceso de diálogo con las instituciones, pues se negaban sistemáticamente a dar el debate o a discutir o a llevar adelante cualquier indicación que se les diera porque (...) era ingobernable...” Entrevista SC.

16 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (1998) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación Nº 59 agosto pág. 5

17 (...) En el punto de la localización de los Tercer Ciclo (si bien gracias al accionar de las comunidades educativas que hemos acompañado se han revertido algunas situaciones) se hace evidente que muchos de los cuestionamientos señalados tienen que ver con una concepción autocrática de la gestión educativa que se manifiesta en la elaboración de propuestas de localización sin procesos de consulta previa ni participación de los supervisores escolares (...) (Idem).

18 Respecto a la exigencia de equiparación salarial del maestro de EGB3 ya tuvimos un adelanto de la presidenta del CGE, Blanca Osuna de Molina, en su conferencia de prensa, donde anuncia con bombos y patillos “la implementación básica del tercer ciclo”. Pero se olvidan, como acostumbra, de uno de los principales actores de esta mentada transformación y sin siquiera analizar el verdadero trabajo del maestro asevera categórica: “no se prevé la equiparación del salario del actual maestro de grado con las horas cátedras del nivel medio (Idem)

esta demanda¹⁹. A criterio de AGMER esto expresaba el grado de improvisación y sujeción a tiempos políticos de la implementación, enfatizándose la necesidad de:

(...) incorporar al menos una sección de EGB3 en escuelas primarias que son el único establecimiento estatal de la localidad y que ante la oferta de escuelas privadas se verán afectadas por la disminución de matrícula en todos los ciclos²⁰

Al problema de la localización se le anexaban, en directa relación y a modo de cuestionamiento/requerimiento, los problemas de infraestructura y equipamiento escolar. Se interrogaban desde el gremio si todas las escuelas en las cuales se localizase el 3er ciclo estarían en condiciones edilicias adecuadas para el año 1999; el tiempo que demandaría solucionar los problemas de infraestructura; así como sus consecuencias sobre las actividades educativas²¹.

A este discurso confrontativo AGMER lo acompañaba de exigencias relativas al cumplimiento de lo que definieron como ejes reivindicativos innegociables, estabilidad laboral, salarios equiparados, calidad educativa, respeto por los derechos de los docentes, de los padres y alumnos²². De manera enfática se rechazaba la reforma ante la tozudez del gobierno; el desprecio de los funcionarios hacia los reclamos y se subrayaba la enorme responsabilidad asumida [por AGMER] frente al fracaso de una mentirosa reforma educativa que se llevaba a cabo sin inversión, con la reasignación de horas y cargos en detrimento de la calidad educativa que decía perseguir²³. Bajo el lema “La crisis de la escuela pública se profundizará con el tercer ciclo” se enfatizaba desde PRESENCIA que,

Las movilizaciones, los paros, el ayuno, la Carpa Blanca, los petitorios al gobernador fueron mostrando la decisión de un sindicato que pretende que no se instale una nueva estructura del sistema educativo sin la discusión y el necesario consenso sobre lo curricular, lo laboral y salarial.

19 Idem.

20 Ídem. pág. 6/7

21 “¿Todas las escuelas donde se localiza el 3º ciclo estarán en condiciones edilicias adecuadas para el año 1999? ¿Se solucionará en pocos meses la demora en la elaboración de los proyectos para las llamadas licitaciones, el incumplimiento de contratistas o los retrasos en los pagos que extienden la duración de obras con las consecuentes interferencias en las actividades educativas? ¿Habrá más personal técnico en las zonas de arquitectura para la eficiente inspección e obras?” (idem pág. 7 y 8)

22 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (1998) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación Nº 60 septiembre pág. 4

23 Ibíd.

En 1998 la decisión del gobierno de implementar en forma masiva el 3º ciclo generó en las instituciones educativas: incertidumbre, temores, conflictos, preocupaciones ya no solo de docentes sino de padres y alumnos (...)²⁴

Como forma de ilustrar la preocupación generalizada por la implementación del Tercer Ciclo interesa destacar la publicación, en la sección “Buzón Blanco” de la revista, de notas de estudiantes que manifestaban su profunda malestar y sorpresa por la implementación de EGB3 y se interrogaban ante el éxito que podría tener este proceso caracterizado por la desorganización y el apresuramiento,

(...) Este apuro nos hace correr a todos: corren nuestros padres para inscribirnos y que no quedemos sin banco, corremos los alumnos tratando de organizar un viaje de fin de curso que no esperábamos, corren nuestros maestros y directivos tratando de organizar un acto de fin de curso (...)²⁵

En 1999 el CGE dispuso la concreción del tercer ciclo de EGB en toda la provincia en forma masiva en los establecimientos de gestión estatal y de gestión privada de su dependencia y determinó la obligatoriedad de la aplicación de los diseños curriculares elaborados por la jurisdicción para el Nivel Inicial y Primer, Segundo y Tercer ciclo de la EGB²⁶. Desde el sindicato se expresó la exigencia de suspensión de la misma, mediante la entrega de petitorios con 20000 firmas que pronunciaban el desacuerdo de la sociedad entrerriana. Desde las páginas de PRESENCIA, se acentuaba que 1999 era el escenario de la confrontación y se recalcaba la improvisación que este proceso conllevaba,

En lo laboral se plantean serios problemas de ubicación. En el séptimo año del tercer ciclo la reubicación se ha realizado a contrapelo de las necesidades de los docentes y atentando a la calidad educativa y, en algunos casos, contra la propia normativa. En el octavo año, forzando reconversiones de los propios profesores modificando la situación de revista²⁷

24 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (1998) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación Nº 62 diciembre pág. 4

25 Ídem, pág. 29

26 Ver la Resolución CGE Nº 2860/98.

27 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (1998) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación Nº 66 mayo pág. 7

¿Vino nuevo en odres viejos?: la creación de la escuela intermedia según la revista PRESENCIA

A poco de haber comenzado la implementación del ciclo de EGB3 completo en la jurisdicción entrerriana, se produce una nueva alternancia política producto de las elecciones de 1999. En la provincia de Entre Ríos se impone la UCR y accede al gobierno Sergio Montiel²⁸. Este gobierno provincial participaba del triunfo de la Alianza a nivel nacional y había detentado una actitud hacia la LFE que replicaba lo que sucedía en otras provincias y a nivel nacional, el rechazo manifiesto a la reforma educativa que era homologada con el gobierno menemista. Es un momento complejo de tensión con las políticas nacionales y de disputa por la autonomía en la toma de decisiones educativas que se enmarcaron, o pretendieron hacerlo, en los propios alcances de la legislación y los procesos descentralizadores. De tal modo las políticas educativas prioritarias incluyeron la creación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 9330 (2001) y la creación de la EGB3 Intermedia que contemplaba el desarrollo de EGB3 como ciclo completo. En cuanto a las políticas curriculares se mantuvieron los diseños de EGB y se elaboraron orientaciones didácticas para los mismos, lo que da cuenta del polo en el cual se concentraban los esfuerzos de las acciones que regulaban la implementación en las comunidades escolares (Doval, 2013).

La disidencia de AGMER aunaba representaciones y prácticas diversas para expresar el rechazo ante la nueva agenda político-educativa que exacerbó las posiciones político-sindicales. Las cuales hicieron foco en la amenaza latente de la seguridad laboral, la incertidumbre, el miedo y el hartazgo de sus representados ante la instalación inconsulta de la EGB3 Intermedia y la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER),

(...) Se instala la escuela intermedia sin mediar evaluación alguna, se anuncia para el 2001 la implementación del polimodal en medio del desconcierto generalizado por parte de los docentes de la escuela media, se sienten incertidumbres, miedos, pero también hartazgo. Se decide la creación de una universidad, rechazada por fundadas razones por amplia mayoría de la comunidad educativa. Se confronta con los docentes, avanzado sobre sus derechos y estableciendo falsas polémicas acerca de la responsabilidad de la formación cívica de los alumnos²⁹

28 Período gubernamental: diciembre 1999-diciembre 2003.

29 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2000) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación N° 74 Mayo pág. 2

Con respecto al proyecto político-educativo para convertir EGB3 en escuela intermedia, desde AGMER, se consideraba inoportuno, arriesgado, preocupante y discriminatorio denunciándose la instalación de dos circuitos diferenciados que iban a profundizar aún más la fragmentación que la implementación del tercer ciclo había producido:

(...) cualquier intento de modificar nuevamente la situación administrativa, pedagógica y laboral de las escuelas a menos de un año del inicio de la implementación del tercer ciclo ya que dicha implementación con los séptimos grados ubicados en todas las escuelas secundarias y en algunas escuelas primarias produjo un fuerte diferenciación entre escuelas primarias con y sin tercer ciclo. Como consecuencia de ello se produjo la ruptura de la escuela primaria y de las escuelas medias, que tuvieron que recibir los alumnos de séptimo. Ambas instituciones sufrieron el impacto en su estructura pedagógica, organizativa y administrativa y comunitaria. Como corolario de este hecho, la situación laboral de los docentes se vio nuevamente afectada³⁰

Desde las páginas de PRESENCIA se argumentaba con fuerza sobre el carácter discriminatorio de esta reforma y los circuitos educativos diferenciados como forma legitimada y masiva de selección social que ponía en evidencia que estaban destinadas a los alumnos de sectores populares y de zonas rurales³¹. Se sostuvo, asimismo, la contradicción que conllevaba una reforma que se había autodefinido como fundacional al desconocer los proyectos de transformación educativa generados desde la provincia en la década de 1980 y que eran, paradójicamente, impulsados por las mismas autoridades que los desconocían y que habían apostado al fuerte crecimiento de las escuelas medias provinciales como decisión de políticas jurisdiccionales³²

30 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2000) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación "La implementación del Tercer Ciclo en las escuelas urbanas" Nº 72, febrero pág. 41

31 "La coexistencia de circuitos diferenciados de educación contribuye a configurar al sistema educativo como mecanismo legitimado y masivo de selección social (....) esta situación se pone en evidencia en nuestra provincia en el hecho de que la mayoría de los establecimientos involucrados en esta escuela intermedia asistirán alumnos de sectores populares y zonas rurales" (Ídem, pag. 42)

32 "No se reconoce ni recupera el proceso de transformación curricular iniciado en la provincia por la gestión del actual gobernador Sergio Montiel (1983-1987) durante su primer gobierno y profundizada por la gestión del gobernador Jorge Busti (1987-1991) donde se consolida la estructura del sistema de escuela primaria y escuela media organizado en un ciclo básico común y un ciclo superior. (...) A este hecho se suma el fuerte crecimiento que las escuelas medias provinciales tuvieron a partir de la decisión política de instalar, aun en las comunidades pequeñas de la provincia el ciclo básico secundario (....) es importante señalar además que la transformación curricular en la provincia de Entre Ríos significó la introducción de aportes epistemológicos, pedagógicos-didácticos, administrativos y organizacionales

AGMER expresaba el estado de alerta y preocupación ante la creación de la EGB3 Intermedia al considerar que la implementación masiva del EGB3, iniciada durante el año 1999, no ofrecía aún datos que permitiesen avalar el cambio realizado³³. Desde la revista PRESENCIA se mostraba preocupación por la forma de implementación que había tenido EGB3 en las escuelas urbanas indicándose diferencias con respecto a la ejecución en primaria o secundaria y que era explicada en vinculación con la cultura institucional de cada nivel; la situación dispar y heterogénea en que se había producido la inserción del séptimo año en la escuela media y los consecuentes efectos sobre el trabajo de los maestros de 7º en las escuelas medias³⁴.

A lo anterior el análisis sindical sumaba la falta de espacio físico que implicaba desarrollar diversas estrategias como la ubicación de los séptimos a contra turno. Asimismo se marcaba que no existían posibilidades institucionales para garantizar la articulación entre los profesores y el maestro a cargo de séptimo y los directivos reflejándose en los días institucionales que se centraban en las problemáticas específicas de la escuela media³⁵.

Con respecto a los estudiantes se revelaba que las normas y prácticas diferenciadas de la escuela primaria y secundaria eran percibidas por los/las alumnos/as, situación que había traído aparejadas desventajas tales como la adopción de prácticas culturales juveniles que eran vistas como de efecto contagio en niños y niñas - actitudes respecto al tabaquismo; el alcoholismo; la sexualidad; el esparcimiento-. A las anteriores se adicionaban las dificultades con respecto a la adaptación frente a una organización curricular del tiempo y del espacio diferente a la que el alumno de 7º estaba acostumbrado³⁶.

Gran parte de estas preocupaciones han sido expresadas de modo individual en entrevistas que hemos realizado con docentes de EGB3 que han puesto énfasis en los conflictos territoriales que generó la convivencia cotidiana de niños y niñas con

tendientes a provocar una ruptura con los modelos de enseñanza y práctica institucionales vigentes (...)” (Ídem, pag.42).

33 El Diario (2000) “Calificaron de improvisada el proyecto de escuela intermedia” 5 de febrero pág. 8
Declaración de AGMER

El Diario (2000) “Escuela intermedia: AGMER critico la improvisación” 22 de febrero pág. 7

El Diario (2000) La educación intermedia: una nueva preocupación” Amalia Homar y Beatriz Montaldo.
Califican esta reforma como inoportuna arriesgada y preocupante, discriminatorio contradictoria 2 de marzo

34 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2000) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación “La implementación del Tercer Ciclo en las escuelas urbanas” Nº 72, febrero pág. 10

35 Ídem.

36 Ídem.

adolescentes en las escuelas primarias que incorporaron EGB3 en el marco del proyecto de la escuela intermedia,

(...) Pero era una cosa que como puede ser que chicos de 16 años estén con niños, que se sienten niños, como si el niño una cosa intocable y esas cosas las recuerdo porque han sido realmente complejas y lo mismo sigue pasando, nosotros seguimos teniendo conflictos territoriales con la escuela primaria y de convivencia pero en algunas escuelas ha sido terrible, me acuerdo de la escuela Moreno, la escuela Gaucho Rivero que han tenido muchísima conflictividad, la misma escuela Marcelino Román, hoy escuela secundaria del Bicentenario estuvo enclavada ahí, muchas escuelas juntaron ahí y fueron muy discriminadas en todo Paraná pero nacidas en territorio de la escuela primaria y entonces yo creo que ese fue el gran punto de dificultad que tuvieron (...) ³⁷

En términos propositivos AGMER reconoció como un avance para las familias de las zonas urbanas-marginales la instalación de EGB3 al posibilitar el acceso a mayor cantidad de años de escolaridad a sectores sociales que de lo contrario quedaban fuera del sistema³⁸, si bien no dejaban de observarse dificultades que eran leídas en clave socioeconómica en un escenario histórico de precarización y empobrecimiento de la sociedad en Argentina. Interesa destacar que estas escuelas se encontraban, según lo expresado por la revista, ante un choque de dos culturas con las que el docente no siempre había sabido cómo trabajar; problemas de desgranamiento al no contar con comedor escolar; ausencia de políticas sociales; mayor cantidad de inasistencias³⁹.

La nueva gestión educativa intentó desde su primer año el trabajo sobre el dictado de una nueva ley de educación provincial que reemplazaba a la Ley de Educación Provincial N°. 7.711, de 1986 e institucionalizaba los rasgos particulares que adoptase la provincia de Entre Ríos con respecto a la implementación del Tercer Ciclo de escolaridad obligatoria. Acorde a expresiones recogidas en las noticias públicas se evaluaba la posibilidad de que EGB3 fuese dictado sólo por profesores y que las escuelas tuviesen un director para el Ciclo que era quien debía coordinar las actividades con los responsables de EGBI y II y con el Polimodal⁴⁰. En este marco el sindicato se opuso desde que el proyecto tomó estado público, señalando que “(...)

37 Entrevista a CM realizada en octubre de 2014

38 Ídem.

39 Ídem.

40 El Diario (2000) “Cambios en el tercer Ciclo” 2febrero

incluso ni se ajusta tampoco a la ley federal que rechazamos, hasta esta ley puede parecer más progresista que el texto del anteproyecto oficial”⁴¹.

Los discursos puestos en escena acentuaban que el proyecto de EGB3 Intermedia mostraba falencias conceptuales significativas en tanto expresaba una concepción político-pedagógica anacrónica que,

(...) nos retrotraía a la peor tradición educativa de fines del siglo XIX con sus componentes de autoritarismo, disciplinamiento social y ritualización de la actividad escolar.⁴²

AGMER acentuaba discursivamente que el proyecto de ley de educación provincial retomaba el nombre de un modelo de escuela que había sido controversial en nuestros sistemas educativos pues habían pretendido consolidar la fragmentación y la exclusión social. La alusión remite a los presupuestos que guiaron la elaboración de propuestas educativas selectivas que, desde fines del siglo XIX nutridas del pensamiento positivista, concibieron que ante la conformación de una clase media argentina educada en una orientación humanista y las rigideces del mercado económico, había que producir en las dirigencias la conciencia de la necesidad de transformar la estructura del sistema para regular el proceso de ascenso social y ofrecer a estos grupos sociales un destino laboral (Tiramonti, Suasnabar, 2001)⁴³. A lo que se sumaba la ausencia de discusión sobre financiamiento educativo y una

41 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2000) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación Nº 72 febrero pág. 44

42 Ídem, pág. 44

43 Tiramonti y Suasnabar (2001, pág.132-133) señalan que la propuesta de Osvaldo Magnasco, ministro de Instrucción Pública del gobierno del general Roca en 1898, fue la expresión más temprana de este tipo de políticas educativas. En el caso de su propuesta, que no se llevó adelante, se aspiraba a institucionalizar un secundario técnico para derivar a él a los sectores medios que se incorporaban al nivel y evitar su posible presión sobre la universidad. El argumento legitimador fue la modernización de los contenidos que a través de una modalidad técnica darían respuestas funcionales a la diferenciación del aparato productivo. En 1916 fue Saavedra Lamas quien intentó una reforma estructural al disminuir a 5 años la escuela básica común y la implantación de la escuela intermedia que pretendía derivar, a la edad de 11, 12 años, los alumnos a la formación profesional, completándose la propuesta con una diversificación de la escuela media en opciones técnicas. Esta reforma con el radicalismo en el poder se derogó y las escuelas nacionales tomaron su orientación clásica. A fines de la década de 1960 y durante 1970 las estrategias selectivas se complejizaron. A la tradicional ineficiencia de los sistemas educativos, se agregó un proceso de diferenciación que debía generar circuitos de distinta calidad y prestigio que articulasen funcionalmente con los sectores sociales que se atendían. Así durante la última etapa del gobierno de Onganía, siendo ministro de educación Astigueta (1968), se propuso disminuir la escuela elemental a cinco grados y crear un ciclo intermedio no obligatorio de cuatro años. La reforma no se plasmó y las motivaciones de la propuesta logran interpretarse cuando se alude al carácter masivo logrado por la escolaridad primaria y las amenazas generadas a la función selectiva del aparato educativo.

tendencia marcada del poder ejecutivo a la centralización y la precarización laboral del colectivo docente⁴⁴

Con respecto a la media sanción otorgada por el senado provincial al proyecto de ley de educación provincial, desde AGMER se indicaba que se había elevado un documento en el cual se habían formulado observaciones y propuestas sobre 42 de los 117 artículos que contenía el proyecto de ley. Que los senadores habían ratificado la mayor parte de los puntos que habían cuestionado los trabajadores de la educación y que los únicos planteos gremiales recogidos en la ley votada refirieron a la eliminación del control ideológico sobre los textos y materiales educativos⁴⁵.

A fines del año 2000 desde AGMER se celebraba la posibilidad a un debate amplio, frenado por las urgencias, instancia que sería desarrollada desde diputados donde nos ha informado que seremos convocados como entidad para analizar los puntos en los que hemos presentado nuestras disidencias⁴⁶.

Desde el bloque del Partido Justicialista también se expresaba la disidencia con respecto a la escuela intermedia, acentuando que esta nueva estructura no traería nada bueno y señalando que el EGB3 debería ser parte de la escuela media⁴⁷. La oposición a la Ley de Educación Provincial (LEP) sumó también a la iglesia católica que impugnó el proyecto normativo⁴⁸.

Durante el año 2001, antesala de la crisis institucional vivida por nuestro país a fines del mismo, las notas de la revista PRESENCIA adoptaron como preocupación general la situación de pobreza y vulneración de derechos ciudadanos que estaba atravesando la población. A pesar del tono de denuncia de una situación de males-

44 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2000) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación Nº 72 febrero pág. 43

45 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2000) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación Nº 78 septiembre/octubre. Puntualmente se hacía referencia a la estructura del sistema educativo; la restricción del ejercicio de la representación docente en el gobierno de la educación; Reemplazo de maestros por profesores en el 7º año de la EGB3 Celebración de las fecha patrias en su día Incremento injustificada los cargos políticos de la Dirección general de escuelas pág. 8

46 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2000) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación "Ley de educación" Nº 79 noviembre de 2000

47 Debate parlamentario Cámara de diputados. 14 de noviembre de 2000

48 El Diario (2001) "Ley de educación: si se aprueba la iglesia ira a la justicia" Sostienen que tiene "vicios constitucionales y que afectaría la autonomía de las escuelas privadas "borra de un plumazo la autonomía de estos institutos al darles al quitarles la posibilidad de nombrar sus docentes y ubica a sus directivos bajo el mando de los funcionarios de educación", se acentúa que la se estaría violando el derecho constitucional de libertad de enseñanza. Interviene Gabriel Batello titular de la asociación de apoderados legales. 8 de enero. Aunque el sector de la educación privada en Entre Ríos tiene una cierta magnitud, la incidencia política de sus representantes no fue una característica estructural del período, según sostiene Mezzadas (2003, pag.7), quien además sostiene que durante las gobernaciones de Moine y Busti el sector gozó de de relaciones cordiales con el Estado provincial, que se desestabilizó con la llegada de la Alianza al poder al marcar un quiebre ideológico-político.

tar generalizado ante la crisis cultural y socioeconómica y la inoperancia política, las discusiones presentadas desde la revista pusieron el acento en la sanción de la ley de educación provincial y las controversias que la misma suscitaba. Desde AGMER se concentraron esfuerzos e intentos, acordados en instancias de diálogo con diputados, para modificar el proyecto de la LEP que fueron desestimados. El 2 de junio de 2001, en una deslucida sesión de diputados que contó con el voto de sólo 10 de sus miembros, se aprobó la LEP N° 9330. La LEP que regiría los destinos de la educación entrerriana, según se sostuvo desde AGMER, iba a generar resistencias ante la ausencia del consenso imprescindible⁴⁹

Sancionada LEP en 2001 se estableció el marco normativo para la EGB3 Intermedia, o escuela intermedia, que fue concebida como una unidad educativa independiente administrativa y pedagógicamente. La LEP señalaba que la educación formal de la Educación General Básica Intermedia (EGB3) de tres años de duración se desarrollaría en las escuelas que la impartan (Artículo 8º, punto c). Se estableció la creación de una Dirección de Enseñanza General Básica Intermedia (EGB3) en dependencia de la Dirección General de Escuelas (Artículo 68º punto 83). Se estipulaba que las titulaciones requeridas a los docentes para desempeñarse en la totalidad del ciclo de Educación General Básica Intermedia (EGB3) era el de Profesores de Nivel Medio (Artículo 94º punto c). Se estableció que la Educación General Básica Intermedia (EGB3), o escuela intermedia, hasta tanto se generasen espacios adecuados para su funcionamiento podía tener a) Localización en Escuelas de EGB 1 y 2, en ese caso contar con un Director que debía cumplir con el requisito de ser Profesor de Enseñanza Media; b) Localización en Escuelas Polimodales, siendo el Rector de estas escuelas el mismo que coordinaba y gestionaba ambos niveles y c) Localización en Escuelas Núcleo de Agrupamiento, Básicas o Medias Rurales (Artículo 107- Disposiciones transitorias). En resumen, se preveía en la Ley 9330 que la *escuela intermedia* contase con sus propios directivos, un edificio propio y la dependencia de una dirección de enseñanza específica.

Los testimonios docentes recuerdan el proceso de implementación de la EGB3 Intermedia como de traumática invasión⁵⁰; de fracaso y ausencia de resultados,

49 (...) ausente el consenso imprescindible en una ley que regirá los destinos de la educación entrerriana es de imaginar que generara resistencias (...) y cuando llegamos a algunos acuerdos con los diputados que votaron modificaciones, como la recuperación de la escuela media o el mantenimiento de los maestros de séptimo grado, las mismas fueron desestimadas Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2001) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación "Ley de educación N° 9330/01 N° 83 junio/julio pág. 4

50 "...Un proceso muy traumático, muy traumático para todos, para la escuela primaria en particular por la sensación de invasión de otros ámbitos. Para los rectores que se hicieron cargo porque tampoco había espacios donde funcionar...lo que si para, si lo vemos desde el punto de vista de los estudiantes sobre

pues se terminaba EGB3 y al no estar la disponibilidad de continuar asistiendo al Ciclo de Polimodal en la misma escuela se abandonaba la escolaridad⁵¹.

Preludio de *una muerte anunciada*, la crisis socio-económica, política e institucional que atravesó nuestro país y que en nuestra provincia⁵² adquiriese ribetes singulares ocupaban las páginas de la revista. Las medidas de fuerza, entre ellas el paro y la movilización, en las cuales el colectivo docente confluía con otras entidades sindicales y de desocupados, se convirtieron en la nota distintiva de esta etapa a nivel nacional y provincial. La Argentina, según destacaba un periódico local había entrado en una ola sostenida de protesta⁵³. El editorial de la revista PRESENCIA, previo el estallido de diciembre de 2001, sintetizaba de modo trágico el anhelo y la necesidad de volver a reconocernos como Nación⁵⁴.

Conclusiones

A través de este recorrido sobre los discursos, las representaciones y las prácticas expuestas en la revista PRESENCIA pulsamos el tono del conflicto docente en

todo en estos anclajes donde había tanta necesidades de tener una educación secundaria les daba la posibilidad a la familia de que pudieran continuar en la escuela donde se desarrollaban sus hijos durante la escuela primaria... Entrevista AC

51 "...incluso esas escuelas intermedias al no tener una continuidad dentro de la misma institución, dentro de la misma historicidad propia de la comunidad educativa, muchos chicos abandonaban, porque eso también es una realidad, del tercer era como, año incluso había título de 9º, me acuerdo de haberlos visto a los títulos de 9no año, vos te recibías de 9º año, y muchos chicos no seguían después estudios secundarios, porque creían que con el 9º ya estaba, y más se daba en las afueras de Paraná, o sea en los pueblos más cercanos, donde el chico no tenía la posibilidad de venirse a estudiar a una escuela.... No, no daba resultados esa cuestión, no estaba dando resultados, porque muchos chicos que terminaban 3º año no iban a una secundaria, o iban a una secundaria mucho más grande. Yo trabajé en el Palenque, que se había creado y muchos de esos chicos que fueron alumnos míos en 3º año fueron una parte a Cerrito y una parte a "Almafuerte"...los de "Almafuerte" los vi fracasar a todos, porque eran grupos demasiado chicos, y cuando van a una escuela mucho más grande como que se pierden, es como que "las bases donde están?... " Entrevista AG

52 Se pagará aguinaldo en cuotas; No hay fecha de pago de salarios en julio; El 40% de los haberes se paga en negro; El incentivo se paga con atraso injustificado; Ejecutivo y legislativo preparan ley para pago en bonos; Retención de servicios de 2 horas diarias para movilizar, en Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2001) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación Nº 84 Agosto de 2001 pág. 7. En el año 2002 en la provincia de Entre Ríos se dejaron de pagar los sueldos a los empleados públicos, incluidos los subsidios al sector privado de la educación. Los atrasos salariales llegaron a superar los dos meses. Caos político, económico y una virtual guerra entre diferentes sectores y el gobierno que enemistó a los/las entrerrianos/os y culminó en el pedido del juicio político al gobernador Montiel (Mezzadra, 2003, pag. 3)

53 El Diario 2001 6 agosto

54 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2001) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación Nº 85 septiembre octubre. Pág. 2

torno a la implementación de EGB3 en la provincia de Entre Ríos y, en la continuidad de las transformaciones educativas acontecidas durante la década de 1990, hemos diferenciado dos momentos expresados por algunas notas distintivas.

El primer momento refiere al inicio de la implementación de la EGB3 establecida por la LFE. Las experiencias piloto que comenzaron a desarrollarse en el espacio rural en 1997 parecían contar con cierto consenso inicial otorgado al carácter progresivo de la realización de EGB3. Sin embargo cuando se decidió expandirlo masivamente a nivel provincial, durante el año 1999 y en coincidencia con un año electoral, las críticas e impugnaciones esgrimidas desde el sindicato y presentadas en la revista fueron in crescendo. Y los discursos que sustentaban las críticas se sostuvieron en problemáticas de infraestructura que escenificaba la falta de organización e inversión para garantizar la expansión de la obligatoriedad escolar, así como también en aspectos laborales y salariales. Los cuestionamientos y pedidos de no implementación del EGB3 remitieron a los sentidos que desde los colectivos docentes nucleados sindicalmente se otorgaron a la LFE desde sus inicios entendida como una política neoliberal más en el marco de los procesos de reforma del Estado.

Un segundo momento lo constituye la organización de la Educación General Básica Intermedia como unidad pedagógica y administrativa independiente surgida del cambio de agenda de política-educativa que se produce en la jurisdicción educativa durante el gobierno de la UCR y que, de algún modo, pretendió fortalecer la decisión de secundarización de EGB3 y saldar la discusión previa en torno a su permanencia en la escuela primaria o secundaria. Se concibió, por parte de las autoridades educativas, la posibilidad de garantizar la extensión de la escolaridad en las zonas rurales y entre las razones de su creación se sostuvo que la mayor dificultad estaba representada por el octavo año⁵⁵. Acentuándose que con esta modificación se procuraba evitar la tendencia a primarizar el Tercer Ciclo.

La propuesta de creación de EGB3 Intermedia se daba en un período de confrontación directa de las entidades gremiales estatales con el gobierno provincial que, aunados a la crisis y la recesión económica, profundizaban aun más el malestar y rechazo a una institucionalidad que, desde los argumentos de impugnación de AGMER, resistieron su normativización, su implementación e hicieron que se considerase que en la experiencia predominaban aspectos negativos: su imposición de forma imprevista y sin considerar los proyectos en marcha para la extensión de la obligatoriedad inclusiva de las zonas rurales, entre ellos el Proyecto 7 –EGB3 Ru-

55 El Diario (2000) "Las escuelas de la EGB 3 serán ahora intermedias" 26 de enero pág. 6

ral⁵⁶; la creación de EGB3 Intermedia en escuelas urbanas en el radio céntrico de algunas ciudades; infraestructura deficiente y falta de espacio físico, carencia de equipamiento y material didáctico; falta de personal –preceptores y ordenanzas-, ausencia de normativas específicas y de orientaciones precisas desde el CGE, aumento de la burocratización del sistema e incremento injustificado del gasto educativo con la creación de 167 cargos de Director, sobrecarga laboral para el director⁵⁷.

A lo anterior se solaparon los sentidos otorgados a los intentos de institucionalización de la escuela intermedia en distintos momentos de la historia educativa en nuestro país. En el colectivo docente representado por AGMER, la implementación de la EGB3 Intermedia fue vislumbrada como política y pedagógicamente anacrónica, en desmedro de alumnas y alumnos de los sectores populares y de las zonas rurales. Bajo las representaciones de ineficiencia económica, modernización productiva, calidad educativa sostuvieron que se corría el riesgo de alimentar prácticas inoportunas, arriesgadas, preocupantes, discriminatorias, de circuitos diferenciados que profundizarían la fragmentación que el Tercer Ciclo de EGB ya había provocado. En las páginas de PRESENCIA se recuperaban esas propuestas para sostener el rechazo a la EGB3 Intermedia, mientras se enfatizaba que durante el Congreso Pedagógico Nacional (CPN) de 1988 expresamente se había efectuado la recomendación de descartar la escuela intermedia porque generaba expectativas educacionales limitadas y no favorecía una educación creciente para los sectores populares⁵⁸.

Bibliografía

- Chartier, Roger.** (2000). “Educación e Historia”, en *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa
- (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México D.F: Universidad Iberoamericana, A.C.

56 En Entre Ríos durante el año 1997 se incluyen en el *Proyecto 7*, 72 escuelas y se contaba en EGB3 con una matrícula de 41 alumnos. Información obtenida de Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. “Tercer Ciclo de EGB. El nuevo secundario en las escuelas rurales. *Zona Educativa*, año 3, nº 22, abril 1998, p.30.

57 Se retoman las críticas planteadas por la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) en el documento “La escuela media que queremos. El proyecto alternativo de AGMER”, s/f [ca2000]

58 Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2000) PRESENCIA de los trabajadores de la Educación “La implementación del Tercer Ciclo en las escuelas urbanas” Nº 72, febrero

- Doval, Delfina.** (2013). Manuales escolares de Formación ética y ciudadana y código disciplinar: unos ejes problemáticos en un tiempo y un lugar, en AA.VV. *Dossier de Investigación y trabajo intelectual*. Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual. FCE-UNER. Paraná: Centro de Producción en comunicación y Educación, pp.16-23.
- Hirchsberg, Sonia.** (2000). “Implementación y localización del Tercer ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales” [Informe de Investigación]. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Básica. Subsecretaría de Educación Básica. Unidad de Investigaciones Educativas. Argentina.
- Mezzadra, Florencia.** (2003). “Provincia de Entre Ríos”. Informe jurisdiccional N° 19, en Rivas, A (dir) *Proyecto las Provincias Educativas, Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación de las 24 provincias argentinas*. [Documento de Trabajo]. Buenos Aires: CIPPEC.
- Tiramonti, Guillermina y Suasnabar, Claudio.** (2000). “La reforma educativa nacional en busca de una interpretación”, en *APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental*. Año 7, N° 15, Otoño. pp. 131-143.

Corpus

Revista *PRESENCIA* 1998-2001

El Diario 1996-2001

Debates parlamentarios cámara de diputados y senadores de la provincia de Entre Ríos
2000-2001

Documentos

Consejo General de Educación. Resoluciones: N° 1145/97, N° 80/98, N° 1162/98 y N° 1589/98; N° 151/99; N° 931/99

Ley Federal de Educación N° 24195. República Argentina, 1993.

Ley N° 7711. Provincia de Entre Ríos, 1986

Ley Provincial de Educación N° 9330. Provincia de Entre Ríos, 2001

Terrorismo de Estado en clave territorial: represión y control social en Gualeguaychú durante la última dictadura cívico – militar

IGNACIO JOURNÉ

journeignacio@gmail.com

OSVALDO DELMONTE

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- Universidad Autónoma de Entre Ríos

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo describir de manera general las formas de implementación del terror y el control social en la ciudad de Gualeguaychú durante la última dictadura cívico militar. Con ello, también dimensionar la fuerza y exhaustividad en la aplicación de las políticas de seguridad, generación de información, represión y terror, propias del Proceso de Reorganización Nacional en lo local, como así también identificar los ámbitos, instituciones y actores sociales alcanzados. De esta forma obtendremos un marco general de ese contexto histórico en clave territorial.

Para cumplir estos objetivos analizamos documentos históricos provenientes de la Jefatura Departamental de Policía de Entre Ríos: notas, memorándums, informes, notaciones, cartas, etc. Por otro lado observamos los decretos y resoluciones del poder ejecutivo Municipal. En ambos casos de los años 1976 y 1977.

Nos detuvimos en cuestiones como: control sobre instituciones educativas, religiosas, estudiantiles, partidos políticos, sindicatos; vigilancia a referentes, seguimientos en la vía pública, caracterizaciones individuales sobre pertenencia ideológico – política, etc.; regulaciones y disciplinas en el ámbito público. También nos detuvimos en la presencia y mención de información surgida de situaciones de delación social, en el ámbito educativo y sociedad en general, entendiendo estas prácticas sociales de disgregación y reestructuración de los lazos sociales como parte de una política de terror genocida.

Cabe señalar que este trabajo cobra sentido en el marco de una investigación más amplia denominada “Configuraciones de vida cotidiana en dictadura. Un estudio de las memorias de la represión en Paraná, Concepción del Uruguay y Gualeguaychú” (FHAyCS – UADER).

Palabras clave: represión / control social / dictadura / terrorismo de Estado / Gualeguaychú

Introducción

A las 8 y 30 hs. del 24 de marzo de 1976 autoridades militares del Escuadrón de Exploraciones de Caballería Blindada de Gualeguaychú se presentan en el Palacio municipal y proceden al reemplazo de las autoridades del gobierno local. Dos simples y breves actas, en las que no figura fundamento alguno, anuncian este relevo del Intendente, secretarios y funcionarios del gobierno civil. Se da inicio así al Proceso de Reorganización Nacional en Gualeguaychú.

Según los diarios del día siguiente, el Mayor Juan Miguel Valentino y el Capitán Gustavo Martínez Zuviría quien asume ese día como de Intendente, reúnen a las 10 hs. a los trabajadores municipales en el hall de entrada con el fin de transmitirles los objetivos y alcances la intervención militar. En ese marco, el Mayor Valentino:

“(...) el Ejército Argentino ha tenido que salir a la calle para luchar contra un flagelo, el flagelo subversivo (...) Así como le expresé a los delegados de gremios, este no es un golpe militar, no es un “golpe” que pretende ir contra un partido político. Esto que hemos realizado es un movimiento de reorganización nacional, en el cual tienen que tomar participación todos aquellos que se consideren argentinos (...) Debemos convencernos que tenemos un enemigo común que es el enemigo subversivo que está matando a mansalva a militares, gremialistas, sacerdotes, sin ningún problema y sin ningún empacho. Este no es un movimiento contra el partido oficialista, es un movimiento contra una decadencia”¹.

Aquella nueva etapa política, lo dejaban claro los propios militares, tanto a nivel nacional como local, iba más allá de una simple interrupción institucional o dictadura militar: lo que comenzaba ese 24 de marzo de 1976, era un proceso social genocida que, tal como lo define Daniel Feierstein, tenía como objetivo desarticular las relaciones sociales de solidaridad y autonomía y la identidad nacional argentina, y reemplazarlas por otras².

De esta manera es posible advertir en la arenga de los militares de aquella mañana en Gualeguaychú, otro elemento fundamental de los procesos genocidas: la otredad negativa. La Identidad social construida por el perpetrador genocida, que en el caso argentino será el delincuente subversivo, el “*enemigo común*” de “*todos aquellos que se consideren argentinos*”.

1 “No es este un golpe militar...es un Proceso de Reorganización Nacional”, *Diario El Argentino*, Jueves 25 de Marzo de 1976.

2 Daniel Feierstein, *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica, 2007.

A partir de esto nos surgen entonces algunos interrogantes ¿cómo se da este proceso a nivel local? ¿Qué particularidades distintivas presenta? Y asimismo ¿sobre qué sociedad se desplegará el aparato represivo y de control social? ¿Qué de ese aparato ya estaba en pie ya al momento del golpe de estado? ¿Sobre qué consensos y disensos fue posible esta situación? ¿Qué actores sociales locales intervienen en la aplicación de las políticas de control, represión y disciplinamiento? ¿Bajo qué sentidos y representaciones? Este trabajo trata de dar cuenta de forma preliminar, de un marco general del terrorismo de estado en Gualeguaychú; ello nos permitirá contextualizar otras indagaciones tales como vida cotidiana en contextos de terrorismo de estado, que exigen adentrarse en otras densidades de la vida social. Por lo tanto nos preguntaremos ¿Qué rasgos asumió el terrorismo de estado a nivel local?

Para comenzar a transitar este interrogante, en primer lugar explicitaremos el marco teórico desde el cual abordaremos el trabajo; en segundo lugar describiremos el contexto general a fin de reseñar brevemente condiciones generales políticas, sociales y del aparato represivo. En tercer lugar, describiremos de forma general la implementación del terrorismo de estado a nivel local a partir del análisis de la documentación observada hasta el momento.

La documentación que disponemos y constituye el primer corpus está compuesta, por un lado, los decretos y resoluciones del poder ejecutivo Municipal, año 1976 y 1977, que nos permiten observar el accionar institucional desde el poder político municipal, principalmente aquellos que se inscriben dentro de los objetivos del Proceso de Reorganización Nacional. Por el otro, parte del archivo recuperado de la Jefatura Departamental Gualeguaychú de la Policía de Entre Ríos (notas, memorándums, informes, notaciones, cartas, etc.) a partir del cual se puede dar cuenta de la organización, nivel de exhaustividad, control social, persecución, generación y circulación de información, análisis social y político, desplegada por el aparato represivo, como asimismo identificar los actores sociales involucrados que operan como apoyo o colaboración activa al terrorismo de estado.³

3 En el año 2010 desde la organización Madres de Plaza de Mayo Gualeguaychú, Familiares y Grupo de Apoyo se inició un trabajo para el rescate de documentación existente en la Jefatura Departamental de Policía de esta ciudad, principalmente del período 1976-1983. Ante la inexistencia de archivos disponibles se insistió en conocer el lugar donde podría haber registros de esta época. Finalmente se facilitó el acceso a un depósito, semicubierto, en donde se encontraron papeles desordenados y en pésimo estado de conservación; aún así se pudo rescatar documentos del período señalado (muchos de ellos muestran el sello de "confidencial y secreto") que resultan de importante valor histórico y que dan cuenta del desarrollado flujo de información que manejaba la Policía.

1 - Marco teórico

El análisis de los procesos históricos en general supone siempre la adopción de determinada perspectiva teórica y metodológica. Al respecto de la experiencia política y social argentina de los años ´70, y más exactamente en el período de la última dictadura militar, perviven aún debates sobre las formas de calificación de dicho proceso histórico. No viene al caso resumir aquí las aristas de este rico y amplio debate; simplemente consideramos necesario especificar la perspectiva asumida; en este sentido el concepto más adecuado para captar y comprender de forma más completa la significación social de los hechos, los actores, las identidades, las prácticas sociales, los dispositivos, de dicho proceso histórico, es el de Genocidio. Tal como dijimos anteriormente, al respecto de este tema tomamos como referencia los trabajos de Daniel Feierstein, quien define a práctica social genocida como

“aquella tecnología 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”⁴.

A su vez, siguiendo con la conceptualización de distintos tipos de genocidio que desarrolla conceptualmente Feierstein. El inaugurado a partir de marzo del ´76 sería un *genocidio reorganizador*, el cual específicamente designa a un tipo de práctica social cuyo objetivo central es la ruptura de relaciones sociales (de reciprocidad, solidaridad, autonomía, etc.) e identidades consideradas riesgosas para la reproducción del poder, y la fundación de nuevos tipos de vínculos sociales, en el marco de un grupo nacional.

Es por ello que el concepto de *genocidio* nos permite, en primer lugar, aprehender la hondura y el carácter colectivo de las transformaciones sociales producidas durante la última dictadura militar y las consecuencias de las mismas en las formas en que se elaboran esas experiencias como traumáticas en el período pos genocida. El fin principal del proceso genocida es la transformación del grupo nacional argentino, es decir, del conjunto social, que se realiza por medio de, entre otras cosas, el aniquilamiento de una fracción relevante y específica de la sociedad,

4 Daniel Feierstein, *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica, 2007, pág. 83

definida por el perpetrador, y la aplicación sistemática, planificada y direccionada del terror.

En segundo lugar, nos permite a descifrar mucho más claramente que otras formas de calificación (como las de *guerra*, *lesa humanidad*) los aspectos productivos del poder. Es decir, un poder que no sólo reprime, niega, disciplina, obtura, aplasta, sino que habilita, genera prácticas, marcos interpretativos, identidades, estructuración de experiencia, etc. Cuestiones que también resultan centrales para abordar la dimensión de la vida cotidiana, tal como pretendemos en la investigación en la que se incluye esta presentación.

2- Contexto general

a) Social

Para mediados de los años setenta Gualeguaychú contaba con alrededor de 51 mil habitantes (referencia: Censo 1980). Ubicada en el sureste de la provincia de Entre Ríos, si bien presenta cercanía con grandes centros urbanos como Buenos Aires y Rosario, para ese entonces podemos decir que estaba relativamente aislada, en tanto aún no existían los puentes del complejo Zárate – Brazo Largo y menos aun el puente Victoria Rosario

La ciudad no contaba tampoco con centros universitarios ni población estudiantil significativa comparada con otras ciudades de Entre Ríos como Concepción del Uruguay, Concordia o Paraná. Existían sí varios Profesorados; algunos en el Instituto “Sedes Sapientiae”, institución de perspectiva católica; otros dependientes de la Escuela Nacional Normal Superior del Profesorado “Olegario Víctor Andrade” y del ISPED (Instituto Superior de Perfeccionamiento y Especialización Docente).

La Escuela Superior de Bromatología será incorporada de manera definitiva a la UNER (Universidad Nacional de Entre Ríos) dos días antes del golpe.

Al respecto del mundo obrero, el principal centro de referencia era el Frigorífico Gualeguaychú; esta empresa de capitales nacionales que llegó a emplear más de 1800 obreros en sus tiempos de máximo desarrollo, para ese entonces ya estaba en proceso de decadencia pero conservaba aún importante población obrera con tradición organizativa. Con importante impacto a nivel social en términos de generación de lazos de solidaridad e identidad, a mediados de los años `70 el Frigorífico concentraba la mayor parte de los trabajadores de la ciudad. Fuera de ello, Gualeguaychú no contaba aún con un desarrollo industrial importante; su Parque Indus-

trial, que hoy es el más grande de la provincia, por ese entonces recién estaba naciendo, de la mano de la Ley de Promoción Industrial en 1976, motorizada por la Corporación del Desarrollo de Gualeguaychú, instituida poco tiempo antes, en 1974.

Hablamos entonces de una ciudad que, sin población universitaria relevante, alejada en términos de accesibilidad de los centros urbanos principales, y con escaso desarrollo industrial, no contenía significativos niveles de conflictos sociales y políticos.

b) Político

La ciudad contaba con fuerte presencia de los partidos políticos populares: Partido Justicialista, UCR y Partido Intransigente. En las elecciones de 1973, gana la intendencia la fórmula peronista (FREJULI) compuesta por Carlos Bibé y Leoncio Otero, y tal como lo marca el contexto político general, el peronismo se encuentra también en lo local con diversos sectores internos. En este sentido, entre las juventudes políticas es fuerte la presencia de la Juventud Peronista, integrada a la denominada tendencia revolucionaria o peronismo de izquierda. Esta cuenta con importante capacidad de movilización y amplio trabajo barrial, está mayormente integrada por jóvenes provenientes de los sectores medios y de grupos juveniles de la Iglesia Católica, que al calor de la conflictividad política de los años '60 y '70, van asumiendo posiciones revolucionarias.

Una cuestión a destacar es que Gualeguaychú tradujo a nivel local, desde sus organizaciones políticas, las movilizaciones y reivindicaciones sociales, políticas, sindicales que se daban a nivel nacional, pero no vivió acontecimientos de violencia política significativos ni enfrentamientos armados. Sin embargo, como sociedad, podemos decir que fue marcada hondamente por las experiencias del horror genocida, en tanto sufrió la detención y desaparición de 21 personas, y el robo de 2 bebés. Asimismo cabe destacar que dos de los secuestros y posterior desaparición, los casos de Oscar Alfredo Dezorzi y Norma Beatriz González (agosto de 1976), sucedieron en Gualeguaychú, mientras los demás acontecieron en otras ciudades del país.

c) Represivo

En el mapa organizativo del genocidio, Gualeguaychú se ubicaba en el Área de defensa 223, de la Subzona 22, Zona II, bajo la comandancia del segundo Cuerpo de Ejército, a cargo del Gral. Ramón Genaro Díaz Bessone. Respecto del sistema repre-

sivo local, resulta importante dar cuenta de las fuerzas de seguridad y militares presentes en la ciudad:

- Policía de Entre Ríos: la jefatura departamental llevará adelante la principal tarea de inteligencia, información y control social en la ciudad.
- Escuadrón de Exploración de Caballería Blindada N° 2: conocido popularmente como “el Regimiento”, sus autoridades cumplieron un rol importante en la representación política del Proceso de Reorganización Nacional a nivel local, y estuvieron a cargo concretamente de la represión y la tortura a militantes políticos. Las instalaciones del Ejército se sitúan a las afueras de la ciudad, y allí funcionó uno de los dos centros clandestinos de detención de la zona. El mando del Área 223 con asiento en Subzona 22 estaba a cargo del Juan Miguel Valentino.
- Servicio Penitenciario: la Unidad Penal N° 2 fue identificada como otro centro clandestino de detención, además de cobijar personas detenidas a disposición del Poder Ejecutivo nacional.
- Gendarmería Nacional
- Prefectura Naval

3- Terror, disciplinamiento y control social en clave local

a) El rol del gobierno municipal

Institucionalmente, a partir del golpe del 24 de marzo de 1976, las Fuerzas Armadas se constituyen en Junta Militar, y declaran caducos todos los mandatos a cargo de los poderes: Presidente y vicepresidente de Nación, gobernadores, intendentes; se disuelven el Congreso de la Nación, las legislaturas provinciales y los Concejos Deliberantes municipales. Así también se remueve de su cargo a los miembros de la Corte Suprema de Justicia y demás tribunales y se suspende “*la actividad política y de los Partidos políticos*” y *las actividades gremiales de todo tipo*”⁵.

La Proclama de la Junta militar, dice respecto al golpe de estado: “*Esta decisión persigue el propósito de terminar con el desgobierno, la corrupción y el flagelo subversivo y sólo está dirigida contra quienes han delinquido o cometido abusos de poder. Es una decisión por la Patria y no supone, por lo tanto, discriminaciones contra ninguna militancia cívica ni sector social alguno. Rechaza, por consiguien-*

5 Junta militar, “Acta para el Proceso de Reorganización Nacional”, en *Documentos básicos y bases políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional*, Buenos Aires, 1980

te, la acción disociadora de todos los extremismos y el efecto corruptor de cualquier demagogia”. Luego continúa. “Por medio del orden, del trabajo, de la observancia plena de los principios éticos y morales, de la justicia, de la realización tegral del hombre, del respeto a sus derechos y dignidad; así la República llegará a la unidad de los argentinos y a la total recuperación del ser nacional” y agrega “En esta nueva etapa, hay un puesto de lucha para cada ciudadano. La tarea es ardua y urgente. No estará exenta de sacrificios. Pero se la emprende con el absoluto convencimiento de que el ejemplo se predicará de arriba hacia abajo y con fe en el futuro argentino.”⁶

En primer lugar, podemos señalar que el golpe de Estado supone en concreto una fenomenal concentración de poder hacia el ejecutivo nacional, las Fuerzas Armadas y de seguridad, y consecuentemente y en la misma proporción el debilitamiento del poder político local y su capacidad de acción autónoma. Desde arriba se forja el destino para todos los argentinos, estén donde estén. Ruptura con el pasado de “desgobierno, la corrupción y subversión”; continuidad con determinados valores presentes en la sociedad: moral cristiana, tradición nacional y dignidad del ser argentino⁷.

Aún así, para los fines de la investigación que enmarca este trabajo, “Configuraciones de vida cotidiana en dictadura. Un estudio de las memorias de la represión en Paraná, Concepción del Uruguay y Gualeguaychú” (FHAyCS – UADER), resulta interesante pararnos justamente sobre ese acotado espacio de decisión a nivel municipal, porque es desde allí, desde ese lugar institucional, que se traducen, se interpretan, implementan e institucionalizan objetivos disciplinarios y legitimadores.

Así, por un lado podemos ver el recrudescimiento de disciplinas hacia los trabajadores municipales y sus fundamentos, el nivel de control y susceptibilidad para la aplicación de sanciones y disposición de cesantías, el control al espacio público; todo un cúmulo de acciones que llevará adelante este poder institución local acotado y controlado, bajo mandatos de “Responsabilidad, honestidad y trabajo”.

Pero al mismo tiempo, deberá generar lazos con la sociedad, lograr apoyos, forjar legitimidad. Allí abajo, cerca de los ciudadanos, el poder local tendrá una doble funcionalidad: significar las rupturas respecto de ese pasado de “demagogia, corrupción y subversión”, y al mismo tiempo garantizar continuidad de la comunidad local.

6 Junta militar, “Proclama - 24 de marzo de 1976.”, en *Documentos básicos y bases políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional*, Buenos Aires, 1980.

7 Junta militar, “ACTA FIJANDO EL PROPOSITO Y LOS OBJETIVOS BASICOS PARA EL PROCESO DE REORGANIZACION NACIONAL - 24 de marzo de 1976.”, en *Documentos básicos y bases políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional*, Buenos Aires, 1980.

En este sentido, podemos destacar que en los años 1976 y 1977, a través de los decretos municipales se disponen: mayores medidas de control y disciplinamiento a los trabajadores municipales; observancia del espacio público.

Respecto a los primeros, en primer lugar cabe señalar que el 11 de mayo de 1976, en virtud de que el Sindicato de Empleados y Obreros Municipales está intervenido, el poder ejecutivo municipal designa un nuevo Secretario para dicho sindicato. Asimismo, el 21 de julio de 1976, mediante resolución 7/76, el Ejecutivo municipal resuelve la derogación del Estatuto de los trabajadores municipales, para poner en vigencia el Estatuto del Empleado público.

Al mismo tiempo resulta distinguible la importante cantidad de cesantías y suspensiones que se dan en el marco de la Ley de prescindibilidad de la dictadura (Ley N° 21274/76), la cual permitía, entre otras cuestiones, disponer la baja de personas que *“constituyan un factor real o potencial de perturbación del normal funcionamiento del organismo al cual pertenecen”*. Las suspensiones y sanciones se realizan bajo el siguiente argumento: *“la corrección que exige el Proceso de Reorganización Nacional en el que están empeñadas las Fuerzas Armadas en operaciones, y que este Departamento Ejecutivo comparte íntegramente, a fin de que adecúe su comportamiento bajo el lema de: RESPONSABILIDAD, HONESTIDAD y TRABAJO”*⁸.

En esta tarea de control y disciplinamiento de los trabajadores del estado, las autoridades municipales resultan fundamentales e irremplazables.

Respecto a la observancia del espacio público, el 10 de mayo, mediante decreto N° 255/76, el ejecutivo municipal dispone: *“Déjase sin efecto toda designación de calles, avenidas, parques, edificios y lugares públicos que esté relacionada con el gobierno depuesto, debiéndose asimismo proceder al retiro de placas, chapas, bustos y pedestales que, de una u otra manera hagan referencia al mismo”*⁹.

Y en ese mismo sentido, en febrero de 1977, mediante decreto 118/77, la Municipalidad argumenta, que

*“Visto que algunas paredes y/u otros lugares de la ciudad, que tenían leyendas de carácter político o gremial, se les ha desvanecido la pintura que las cubriera, por lo que se aprecia nuevamente su lectura” se decreta “Intímese a los propietarios o responsables de inmuebles cuyas paredes y otro lugar ostenten leyendas de carácter político o gremial, a proceder al correcto repintado de las mismas, en un plano no mayor de las 48 hs.”*¹⁰

8 Fuente: decretos y resoluciones de poder ejecutivo municipal años 1976 – 1977

9 Fuente: Decretos y resoluciones de poder ejecutivo municipal años 1976 – 1977

10 Fuente: Decretos y resoluciones de poder ejecutivo municipal años 1976 – 1977.

Triste y risueño resulta a la distancia, pero sobre todo una clara muestra de la representación del orden y la necesidad de que la sociedad sacrifique toda intención política: recordemos que el mandato del Proceso de Reorganización Nacional no sólo se pretende suspender los partidos políticos sino, sobre todo, *“la actividad política”*.

Finalmente, cabe destacar que en paralelo a estas medidas represivas, el gobierno municipal se preocupa en garantizar la continuidad de las actividades sociales tradicionales: en este sentido, designa nuevos integrantes para la Comisión Municipal de cultura, también para la Comisión Municipal de deportes y recreación, y se garantiza la continuidad de los Corsos populares.

b) El rol de las Fuerzas de seguridad a nivel local

El 24 de marzo el mayor Valentino se dedica a explicar claramente ante el periodismo y distintas instituciones, los objetivos del nuevo escenario político, dando cuenta, sin ningún rodeo, de su sentido genocida. Ese día, luego de presentar en sus funciones de Intendente Municipal al capitán Gustavo Martínez Zuviría, conversa a la prensa, y ante una pregunta realizada por un periodista, sobre los detenidos políticos, Valentino responde:

“no los podría llamar detenidos políticos, nuestra lucha es contra la subversión y por consiguiente los allanamientos y las detenciones que se han producido son producto, valga la redundancia de operaciones que estamos realizando contra la subversión”¹¹.

Esta concepción obviamente no es aislada sino que se enmarca en la Doctrina de Seguridad Nacional, en la que se forman desde finales los años `50 las fuerzas armadas de defensa y de seguridad, y a partir de la que interpretan los conflictos políticos y sociales.

A partir del 24 de marzo, tanto a nivel nacional como provincial y local se reafirman estos sentidos desde los cuales, tanto los detenidos, desaparecidos, presos o perseguidos que quepan en la categoría de “delincuentes subversivos”, no serán, no podrán ser presos políticos, gremiales o estudiantiles. En el contexto genocida, el *delincuente subversivo* será el “otro negativo”, subjetividad construida por el per-

11 “No es este un golpe militar...es un Proceso de Reorganización Nacional”, *Diario El Argentino*, Jueves 25 de Marzo de 1976.

petrador, quien pierde su calidad social y, por ende, al no formar parte de la sociedad argentina, resulta eliminable.

La atención a la construcción de ese sentido es clara y se hace presente en todos los niveles de gobierno; en este sentido, en octubre de 1976 se envía mensaje a todos los gobernadores desde la RED PRESIDENCIA DE LA NACION Y GOBERNACIONES DE PROVINCIAS, por parte del Ministro del Interior, donde señala:

“Solicito se impartan instrucciones a organismos pertinentes esa provincia – efectos en toda referencia a la subversión se empleen los términos “Delincuencia subversiva”, “Terrorismo” o “Criminales” y no utilizar por razones psicológicas obvias, las expresiones de “Guerrilla”, “Guerrillero” y “Organizaciones Armadas”. Atte.-”¹²

Esta información se remite a su vez a todos los departamentos de Entre Ríos. Del análisis de la documentación de la Jefatura Departamental de Policía de Entre Ríos (PER), resulta claro en primer lugar el importante rol que cumplía esta institución en la producción de información sobre la situación local y su constante remisión a la instancia provincial. Ello se observa claramente a partir de las solicitudes de información que constantemente realiza el Comisario Inspector director de Informaciones de la PER a todas las jefaturas departamentales. El entonces responsable provincial de esta dependencia, Comisario Jacinto José Escobar, imparte solicitudes de informes sobre diversos ámbitos e instituciones sociales. Veamos:

i) Partidos políticos

En carácter “ESTRICTAMENTE CONFIDENCIAL Y SECRETO” a través de notas con fecha 4 de febrero de 1977 se solicita al Jefe de Policía Departamental Gualaguaychú, informe sobre la actividad del Partido Justicialista, en la que detalla que *“A pesar de que la actividad política fue suspendida el 24 de marzo próximo pasado, se tiene conocimiento que dirigentes de ese Partido se han reunido a los efectos de mantener activa a sus distintas ramas, así también con el objeto de acelerar los tiempos políticos.”* Así también se hace lo propio con la Unión Cívica Radical. Para ambos casos se pide nómina de dirigentes, actividades, lugar de reuniones, estructura partidaria, tácticas, estrategias, contactos, etc. en tanto, tal como aclara, se *“hace necesaria la información requerida, a los efectos de poder contar con los*

12 Archivo recuperado de la Jefatura Departamental Gualaguaychú de Policía de Entre Ríos.

*elementos de juicio suficiente para producir una inteligencia integral del partido*¹³

Asimismo entre los diversos estamentos de la Policía de la Provincia y sus departamentales, se comparte atención sobre declaraciones, planes de insurrección, de organizaciones políticas y político militares como, Montoneros y Partido Comunista Marxista Leninista, Partido Comunista Revolucionario

En nota del 30 de julio de 1977, se reitera el pedido por información actualizada sobre el Partido Justicialista al respecto de capacidad de movilización, grupos o sectores, grado de infiltración, integrantes, conexiones con otras tendencias, conducta política.

Se hace evidente la constante actualización de la información por parte de las Jefaturas departamentales, que cumplen un rol fundamental en la inteligencia.

ii) Instituciones en general

En abril de 1977 desde la misma Dirección de Informaciones se solicita información sobre instituciones de la sociedad civil, en el marco de la generación de un Registro estadístico de entidades de Entre Ríos: nómina de Juzgados; Hospitales y salas de atención sanitaria; líneas de ómnibus de corta y larga distancia; radio aficionados; entidades bancarias; colectividades; armerías; estaciones de servicio; talleres mecánicos; aeródromos; imprentas; mutuales y cooperativas; establecimientos industriales y comerciales; sociedades culturales; iglesias; sociedades de fomento; comisiones vecinales; etc.

Asimismo, cada institución se pide a su vez indicar *“nómina de funcionarios, identidad y domicilios de cada uno de ellos”* y detalle sobre *“Vinculaciones de la Comisión Directiva con elementos de la oposición”*; *“Grado de colaboración con el Gobierno”*; *“Qué tendencia política tiene el presidente y el Secretario General”*; *“A qué tendencia se inclina la mayoría de sus miembros”*¹⁴.

iii) Control a intendentes

Es evidente también la preocupación sobre la dirigencia política y particularmente la observancia sobre los intendentes. Así, en el mes de Febrero de 1977, a través de nota se solicita referencia sobre los intendentes del departamento Gualeguaychú (Gualeguaychú, Larroque, Urdinarrain, Ibicuy). La solicitud busca conocer: si están afiliados a algún partido, movimiento o agrupación; si han prestado

13 Archivo recuperado de la Jefatura Departamental Gualeguaychú de Policía de Entre Ríos.

14 Archivo recuperado de la Jefatura Departamental Gualeguaychú de Policía de Entre Ríos.

apoyo a su gestión cualquier tipo de entidades o personas; si han dado apoyo a alguna entidad. El objetivo es “*obtener algún indicio a los efectos de conocer su ideología*”. Cabe recordar que, en el caso de Gualeguaychú, el 26 de mayo de 1976, el capitán Martínez Zuviría cede el cargo de Intendente al civil Ing. Isidoro Etchebarne.

iv) Control en el ámbito educativo

El 28 de julio de 1977, la departamental de policía recibe la siguiente nota:

“Se tiene conocimiento de que en jurisdicción de esa departamental, se estarían produciendo infiltraciones de elementos activistas en los ámbitos educacional (ya sea en el orden Primario. Secundario y/o Universitario); fabril, agrario, dependencias de la Administración Pública; como asimismo en la justicia. Sobre el particular se hace necesario practicar auscultaciones en forma reservada, a efectos de detectar las posibles infiltraciones detalladas precedentemente; informando de inmediato, con amplios detalles, sobre las anomalías individualizadas en los distintos rubros; como asimismo los principales agitadores y/o activistas que desempeñan funciones en alguna de las áreas enumeradas, que puedan ser iniciadores e incitadores de conflictos.”¹⁵

v) Religión

Merecerán su atención a nivel local también las organizaciones religiosas. Por ejemplo, en julio de 1977, desde la Policía departamental Gualeguaychú se brinda información sobre la Iglesia Mormona, en la que se detalla la cantidad de misiones, las actividades que realizan para captar más adherentes, sus recorridos en la comunidad. En una parte, el que informe resulta elocuente de la concepción doctrinaria desde la que se produce: “*Por lógicas consecuencias afectan muy sensiblemente los principios éticos religiosos católicos de una mayor parte de nuestra comunidad, si se tiene en cuenta que las visitas que realizan lo hacen a familias y/o personas de escasa capacidad cultural, siendo por tal motivo fácil presa de sus objetivos*” y concluye

“En definitiva y evaluando todos los elementos de juicio que se disponen, resulta negativo para los valores tradicionales de nuestra cultura nacional y desarrollo social de esta comunidad, ya que la única profecía que cultivan en este ambiente, es desviar a creyentes católicos por ideas extrañas.”¹⁶

15 Archivo recuperado de la Jefatura Departamental Gualeguaychú de Policía de Entre Ríos

16 Archivo recuperado de la Jefatura Departamental Gualeguaychú de Policía de Entre Ríos.

Por otra parte, en este mismo sentido, se dispone la clausura del local de los Testigos de Jehová. Según el diario local “fue clausurada una finca de calle 1 de mayo, entre Colombo e Ituzaingó, donde funcionaba la secta “Testigos de Jehová. En dicho procedimiento habrían actuado efectivos de la Jefatura de la Policía Departamental, cumpliendo disposiciones del gobierno central, que prohibió la actividad de esa organización en todo el territorio del país”.¹⁷

A través de estas y otras tantas notas se puede observar la particular preocupación sobre posibles protestas sociales y actos públicos, y lo exhaustiva y constante remisión de información sobre dirigentes, referentes, políticos, estudiantiles, religiosos, gremiales y sociales en general; así también sobre la situación laboral general de la ciudad, número bajas, altas y suspensiones detalladas por empresa.

Finalmente, cabe destacar la producción de partes informativos muy detallados, resultados de seguimientos en la vía pública a personas catalogadas como “sospechosas”: por ejemplo, se guarda registro del seguimiento a Felipe Ponciano Amariello, persona que por trascendidos tendría “ideas marxistas”; también de Antonio Gaspar Aversa, quien resulta objeto de vigilancia por poseer un equipo de radio aficionados, “que en la actualidad operaría clandestinamente”, y se lo describe por su comportamiento social y sus “dificultades financieras”; y un nutrido informe sobre el Sr. Juan Pon, donde constan sus entradas a comercios, compras, reacciones, saludos, calles por las que camina, y visita a personas conocidas.

Todo este importante caudal de información partía entonces de las Departamentales de policía, que cumplían un papel fundamental en la tarea de inteligencia provincial.

c) La redefinición de las fronteras de la normalidad

El 25 de Marzo el diario Noticias de Gualeguaychú afirmaba: “con toda normalidad se seguía desarrollando el proceso de Reorganización Nacional-como se ha dado en llamar- iniciado en la madrugada de ayer. Salvo algunos procedimientos que se efectuaron en la tarde de ayer (...) Sabemos que alrededor de las 17 hs. de ayer fue allanado el domicilio del Secretario General de la CGT local y de otros dirigentes gremiales, sin que hayamos podido obtener informaciones oficial sobre lo ocurrido en dichos procedimientos”¹⁸.

17 “Clausura”, 09/09/1976, Diario Noticias, Gualeguaychú, año IV, Nº 2059.

18 Diario Noticias, 26/03/1976, Gualeguaychú

Y sigue, “Por otra parte hemos podido confirmar-también a través de información extraoficiales- que se hallan detenidos en la Unidad Militar local algunas personas de nuestra ciudad tratándose, se dice, de tres abogados del foro local, por quienes la tarde de ayer se interesó el Colegio de Abogados. Los detenidos se encontrarían a disposición de la Junta de Comandantes”. Continúa luego el mismo artículo explicando que los locales sindicales se encuentran clausurados y que el Mayor Valentino “con toda cordialidad” les había manifestado que no podía realizar ningún tipo de declaraciones en razón de no estar autorizado por la superioridad. Hacia el final, el diario expresa que “la actividad en nuestra ciudad se desarrolla normalmente, salvo los establecimientos escolares y las instituciones bancarias, que continúan cerradas sin desarrollar actividad alguna”.

En principio resulta muy significativo que en la misma página donde están estas noticias se publica el comunicado N° 33 de la Junta de Comandantes Militares, el cual informa que tienen fuerza de ley una serie de disposiciones, entre otras, la pena de muerte y asimismo se faculta a los Comandantes de Zona y Sub Zona a poner en funciones a los Consejos de Guerra Especiales. En el Art. 10 dice: “La presente ley será aplicable a toda persona mayor de dieciséis años de edad” y el “Art. 11- La pena de muerte se aplicará de conformidad con las disposiciones de Código de Justicia militar y su reglamentación.” En el mismo articulado se establece penas de quince a veinte años a los “encubridores y partícipes secundarios de los delitos previstos en los artículos precedentes”

Como vemos en una misma página de un Diario local se habla de total normalidad y de tranquilidad a la vez que se informan allanamientos, detenciones, clausura de locales y así también de las nuevas condiciones jurídicas que consisten en establecer nada más y nada menos que la pena de muerte a partir de los 16 años en manos de Consejos de Guerra Especiales. La palabra “normal”, “normalmente”, “normalidad”, “tranquilidad”, son recurrentes en muchas publicaciones de la época (cabe recordar el famoso subtítulo de la tapa del diario Clarín del 24/03/1976 “TOTAL NORMALIDAD”), y hablan de una apuesta a la generación de sentido más que de una realidad. O mejor dicho, de un nuevo sentido de normalidad, complementario a los objetivos genocidas; una normalidad que no abarca ni pretende abarcar la totalidad de la sociedad sino más bien marcar los límites entre aquellos hechos o situaciones sobre las que se puede hablar e indagar, que entran en ajustado debate de lo público, y aquellos sobre los que debe primar un silencio total. Se trata de la recreación de una frontera que pone de un lado la normalidad cotidiana, disciplinas y control social instituido; del otro: vacío, silencio. La vida continúa, debe conti-

nuar, “normal y tranquilamente”, con “responsabilidad, honestidad y trabajo”, en ese espacio en el que la vida es posible y donde el poder busca legitimarse relativamente; fuera de esa normalidad, pasada la frontera, suceden hechos que se irán integrando como realidad ajena o ni siquiera registrarse, en la que no hay ley conocida, donde el poder se enfrenta directamente, sin mediación jurídica, a los cuerpos de las personas, con total poder sobre la vida y la muerte. Esa frontera es justamente la que se recreará constantemente durante el proceso genocida, en tanto resultará funcional en la producción de esta zona ambigua estructurante de la experiencia cotidiana de las personas, y que se encadenará a los fines prácticos del poder: terror --- confusión --- incapacidad de racionalizar la experiencia cotidiana --- repliegue hacia lo privado --- desafección política.

Así serán posibles los Centros clandestinos de detención, tortura y exterminio, y la desaparición de personas, sin mayores demandas por parte de la sociedad ni exigencias al respecto de legalidades o legitimidades. Una verdadera economía de poder.

Así también la asunción y defensa de esa frontera de normalidad definida por el poder genocida será un imperativo para la cotidianeidad de amplios sectores de la sociedad. En esta sociedad atravesada por el terror, la delación social será la contraparte de la ajenidad de “esos otros” que no caben del lado normal de la frontera.

d) La delación como práctica social

Días previos al golpe aparecen avisos en el diario local El Argentino de Gualeguaychú, firmados por el Jefe del Escuadrón de Caballería Mayor Juan Miguel Valentino en los que por ejemplo recuerda la existencia de “*los delincuentes subversivos Montoneros*”¹⁹ e indica la necesidad de contar con la colaboración de los vecinos. Se invita a la población a ser parte de la “*lucha contra la subversión*” informando conductas, sospechosas o raras de cualquier vecino. Esta colaboración activa sin dudas funcionará efectivamente a partir del contexto de terror social, y de la recreación de la frontera de la normalidad que describimos.

En este sentido, el Diario el Argentino de Gualeguaychú del día 30 de Marzo de 1976 publica el siguiente anuncio de NA (Noticias Argentinas) “*Se solicita la colaboración de la población para erradicar la subversión*”. En un comunicado del V

19 Diario El Argentino, Gualeguaychú, 24 de marzo de 1976

Cuerpo de Ejército, solicita la colaboración de la población: *“observe cualquier conducta sospechosa que se produzca en la calle, en su barrio, en su trabajo, etc. y las actitudes anormales o injustificadas de gente desconocida o ajena a su núcleo social o vecinal”* y agrega que

“todos los ciudadanos tienen la obligación de armarse en defensa de la patria, pero esta responsabilidad ya está en manos de las Fuerzas Armadas y de Seguridad y Policiales. Para la población sus armas son los ojos, los oídos y la intuición, úselos ejerciendo su derecho de defensa familiar y social. La lucha no es solo militar. Es de todos los que desean una patria próspera y con futuro” Hace finalmente un llamamiento a los soldados reservistas para que desde su hogar defiendan la paz y la seguridad que sus familias merecen. “Su información es siempre útil hágala conocer a este Comando”²⁰.

Un caso emblemático a nivel local al que pudimos acceder a partir del Archivo recuperado de la Jefatura Departamental de Policía retrata el nivel de penetración de la práctica delatoria en el ámbito educativo. Se trata de una nota realizada por la Rectora del Colegio Nacional Luis Clavarino de Gualeguaychú con fecha 25/06/1982, en la cual reclama a las autoridades policiales por una solicitud que habría hecho tiempo atrás sobre averiguación de antecedentes de dos profesores. En ella dice,

“Motivó esta solicitud de averiguación, el comportamiento dudoso de la profesora y de sus hijas y en salvaguardia de infiltraciones de ideológicas ajenas a nuestras vidas y costumbres y en cumplimiento de las instrucciones impartidas por el Sr. Cnel. Balladares para prevenir brotes subversivos”²¹.

Cabe recordar que en el año 1977, el Ministerio de Cultura y educación de la Nación, había editado un material de difusión en todas las escuelas del país bajo el título *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)*. Prácticas como la citada constituyen el tipo ideal de docente funcional al Proceso de reorganización nacional y a los fines genocidas.

20 Diario El Argentino, Gualeguaychú, 24 de marzo de 1976

21 Archivo recuperado de la Jefatura Departamental Gualeguaychú de Policía de Entre Ríos.

4- Conclusiones

A partir de lo expuesto, consideramos haber logrado describir diversas prácticas de control social, disciplinamiento y represión llevadas adelante por actores sociales e instituciones locales, en el marco del proceso genocida llevado adelante por la última dictadura cívico militar en nuestro país.

Sostenemos que las mismas nos permiten comenzar a trazar un marco en el que se desarrolló el terrorismo de estado en la ciudad de Gualeguaychú.

La documentación relevada posibilita abordar la problemática central de nuestra investigación: analizar las relaciones sociales y las configuraciones de la vida cotidiana en un contexto de terror, sobre todo considerando que no existen trabajos sobre esta cuestión en relación al caso particular de Gualeguaychú.

Bibliografía

- Feierstein Daniel.** El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2014.
- Caviglia Mariana,** Dictadura, vida cotidiana y clases medias. Una sociedad fracturada, Prometeo, Buenos Aires, 2006.
- Feierstein Daniel.** Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2012.
- Junta Militar,** Documentos básicos y bases políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional, Buenos Aires, 1980
- Raffin Marcelo.** La experiencia del horror. Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono sur, Editores del puerto, Buenos Aires, 2006.

Documentos

- Notas, documentos, memorándum, informes, recuperados de la Jefatura Departamental de Gualeguaychú de la Policía de Entre Ríos. 1976 – 1977.
- Decretos y resoluciones de poder ejecutivo municipal años 1976 – 1977.

Publicaciones consultadas

- Diario El Argentino, de Gualeguaychú.
- Diario Noticias, de Gualeguaychú.

Nación y provincia. Del peronismo al sylvestrismo. Culturas políticas y frentes electorales. Santa Fe 1973 – 1976

MARCELINO MAINA

Facultad de Humanidades y Ciencias- Universidad Nacional del Litoral

marcelinomaina@hotmail.com

Resumen

Iniciados los años 70's, rescatamos al menos dos escenarios: primero, el que remite a la dictadura de 1966 y su crisis: se redefine el *tempo* político y una salida electoral inaugurada por el actor militar pero resignificada por la agenda del período. Segundo, en el peronismo: donde Perón no atenúa las tensiones organizacionales propias de una experiencia desrutinizada y movimientista, que sedimenta nuevas prácticas, recepciona nuevos enfoques políticos, carga de relecturas su proceso liminar heterogeneizando, así, su espectro de adhesiones.

Ante ese contexto, las reorganizaciones partidarias más la confluencia de culturas políticas antagónicas impactan en el escenario que conduce a las elecciones de apertura. En particular hacia abril de 1972 se levantan las restricciones a los partidos políticos comenzando su proceso de reorganización interna, aunque ya desde 1970 habían definido la conformación de La Hora del Pueblo y el Encuentro Nacional de los Argentinos.

Para nuestros propósitos, el peronismo organiza con otros partidos el Frente Cívico de Liberación Nacional, que se convierte luego en el FREJULI. Así, en dicha dinámica, en Santa Fe el peronismo muestra una situación de dispersión organizacional disimulada por la capacidad de control que ejerce Perón desde el exterior y, simultáneamente por la recuperación de una figura política central de la provincia: Carlos Sylvestre Begnis. La presente ponencia busca adentrarse en la problemática de reorganización partidaria del peronismo santafesino desde las elecciones de 1973 a partir de un abordaje cualitativo basado en la prensa local y en entrevistas a protagonistas del período.

Palabras clave: transición / culturas políticas /partidos

Los temas y debates de un fenómeno transicional

En procura de orientar la reflexión en torno a procesos transicionales en espacios subnacionales y, en particular el caso de la provincia de Santa Fe, consideramos que, tomado como punto de partida la indagación en torno a los autoritarismos, emerge -a fines de los años 70's con especial énfasis- la noción de democracia política como idea-límite, como horizonte de expectativas, como referencia con la cual afrontar situaciones adversas y producir/inventar senderos de transformación hacia nuevas realidades que abarcan la pregunta en torno a la producción de una cultura política democrática y su compleja combinación con los fenómenos autoritarios persistentes.

El campo -de lo que acabó denominándose “transitología”- adquiere desde la década del 80' hasta la actualidad, complejidad y densidad teórica y metodológica, ya que a la revalorización de la democracia en su dimensión específicamente política y como variable independiente en los análisis de los procesos históricos, a una mirada basada en las cuestiones más institucionales; se le suma otra perspectiva que otorga no solamente un fuerte estiramiento conceptual sino, por ello mismo, una impronta de movimiento, de indeterminación temporal, de laxitud teórica y se acopla a un concepto vasto en sus implicancias analíticas para pensar a las sociedades democráticas: la incertidumbre.

Por eso los procesos de cambio hacia fenómenos de producción democrática conllevan sustancialmente altos niveles de incertidumbre y, junto a ello, la democracia queda definida como un proceso de institucionalización de la incertidumbre y no su negación ya que si bien hay certidumbre en los procedimientos y en las reglas, hay una irrevocable incertidumbre de resultados (Schedler, 2004: 26). En los procesos de democratización no se conocen con claridad qué elecciones harán los actores, no se contabilizan plenamente la totalidad de los actores que disputan ese escenario y, en los escenarios transicionales, aún no están aceptadas por todos las reglas y procedimientos. La democracia es, por lo tanto, el resultado contingente de conflictos e interacciones inciertas.

Entonces, procuramos una doble torsión de reflexión en torno a estos recorridos politológicos e historiográficos a partir de pensar con las referencias puntualizadas en primer lugar un caso local -Santa Fe- y en segundo lugar la indagación de un proceso transicional complejísimo como el desarrollado a principios de los años setenta cuando aún en la dinámica de desarrollo del campo de las ciencias sociales no se indagaban dichos procesos en las claves referenciadas y, combinadamente, las apuestas al interior del espacio político eran más cercanas a las expectativas revolu-

cionarias que al horizonte democrático pese a que éste era reclamado como primer horizonte o al menos así se presentaba especialmente al momento de jerarquizar la mirada sobre las experiencias partidocráticas, de construcción de frentes y coaliciones electorales y de posicionamientos frente a la prolongada dictadura de la auto-denominada Revolución Argentina.

Se define así un objeto que por su dificultad admite no solamente un ingreso en clave temporal y, por lo tanto, teórica sino que atrapa reflexiones y construcciones de sentido de índole social y simultáneamente disciplinar.

La pauta de movimiento rodea a la categoría transición, que se complejiza con la inclusión en la urdimbre conceptual de la noción de incertidumbre. La incertidumbre es consustancial a los procesos de cambio y a la democracia misma, impide la definición de un camino concreto de acción política y convierte a las acciones de los actores políticos en oscilantes e indeterminables.

En una transición se producen múltiples transformaciones que no se agotan simplemente en los cambios institucionales sino que incluyen construcción y reconstrucción¹ de valores, normas, identidades y formas de accesos a la política. A la vez instalan la discusión y crítica a las tradiciones autoritarias que no desaparecen sino quedan ancladas como los legados más persistentes de la etapa anterior.

Aquí entonces se sitúa un punto importante: la transición a la democracia es sustancialmente incierta y no posee ni reglas aceptadas por todos en lo institucional ni horizontes convalidados por todos en el campo de las culturas políticas. Para el caso que nos ocupa pensar la transición obliga a incluir el peso determinante de discursos y prácticas políticas que, desde al menos dos décadas atrás, impugnaban (y seguirían impugnando) constantemente el paradigma democrático tanto a escala nacional como internacional.

De esta manera se abren decididamente preguntas en torno al caso argentino en general y a la experiencia santafesina en particular.

En éste trabajo se sostiene que producción conceptual de la noción de transición a la democracia permite abarcar procesos diversos, que discurren simultáneamente o no, que no se reducen a las prácticas políticas formales y que capturan escalas nacionales, provinciales y locales en una urdimbre que combina de manera compleja los territorios de la política en los tempranos años 70's.

1 Central al respecto es el trabajo de Landi, Oscar, *Reconstrucciones. Las nuevas formas de la cultura política*. Punto Sur Editores, Buenos Aires, 1988; cuyo antecedente ineludible es Landi, Oscar (1984): "Cultura y política en la transición a la democracia" en AA.VV., "Proceso", crisis y transición democrática, Biblioteca Política Argentina Nº 45, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Así a su vez en Santa Fe, el sylvestrismo emergerá como una experiencia con particularidades propias, hipotecado por el sobredeterminante peso del peronismo, pero con tradiciones -y luego legados- que marcaron y marcarán su fuerte impronta en el escenario de las culturas políticas de la provincia.

Dictadura y Revolución: Los cruentos caminos de la invención democrática y la búsqueda de su institucionalización

El rearmado de la política argentina y, en particular, santafesina, presenta entre otros procesos una querella de interpretaciones al interior de los partidos políticos - frente a sus procesos de reacomodamiento interno- y entre los partidos, en cuanto a la aplicación de las normativas vinculadas no solamente a la arena electoral sino al funcionamiento institucional en su conjunto abarcando los temas relativos a la relación nación-provincia.

O'Donnell respecto de los escenarios postdictatoriales, enuncia un interesante juego de palabras entre wishful thinking (un pensar o desear puramente ilusorio) y thoughtful wishing (un desear reflexivamente fundado). (O'Donnell y Schmitter, 2010: 20). En ese juego reside la clave para abordar los 70's, ¿cómo se piensa la democracia en esos años? ¿hay fundamentos-compromisos de invención democrática para principios de los años 70's en las principales experiencias partidarias argentinas?

En ese ápice de la política y las culturas políticas se revela que los procesos de transición iluminan nítidamente el lugar de la incertidumbre. No basta entonces exorcizar la incertidumbre, proclamándola una virtud democrática. La demanda de certidumbre existe y la pregunta es quién se apropia de ella. (Lechner, 1988: 136-137).

En Santa Fe la experiencia transicional de los años 70's, en clave política y de las culturas políticas, muestra un escenario inicial casi insondable ante el abismo dictatorial. Los partidos políticos desmembrados avanzan al compás de un tempo transicional indescifrable (Offerlé, 2004: 138); y, luego de las elecciones, montan un escenario donde una colación electoral con retazos de peronismo pero una muy particular configuración interna y sin lograr contener a la totalidad del peronismo local alcanza la gobernación pero con una marcada dinámica de centrifugación identitaria interna.

Tal aspecto condicionará el “rearmado de la política” santafesina sin determinarlo completamente ya que el fragor de la contingencia y el pulso de la indeterminación en una transición marcan la fenomenología de la invención política.

Con el transcurrir del 73' y los siguientes años, las sucesivas tensiones organizacionales -derivadas de las internas partidarias, de las elecciones generales o de los debates claves del período- contribuirán a la metamorfosis de la representación y a la crisis de los partidos políticos en sus armados tradicionales, ya que:

“... La crisis aparece asociada a cierto agotamiento de las tradiciones políticas nacionales: el desajuste entre lo esperado y lo efectivamente realizado...” (Novaro, 1995: 100).

La transición “frustrada”, 1972/73 – 1976

Destacando un recorte sobre la configuración del peronismo provincial santafesino desde principios de la década de 1970, la relación entre nación y provincia aparece como un dato relevante en la perspectiva de dar cuenta de los procesos que definen el campo político hacia la convocatoria electoral de 1973. Dicha convocatoria, atravesada por un ambiente nacional e internacional de alta complejidad, marca el punto de referencia de un proceso transicional en donde el peronismo tenderá a constituirse, tanto en la nación como en la provincia, en el centro de la escena política (Cfr. Cavarozzi, 2006) absorbiendo la casi totalidad de los fenómenos de crisis e incertidumbre que caracterizan esos años.

Entre 1972 y 1973, se redefinen al menos dos escenarios: primero aquel que remite a la experiencia dictatorial inaugurada en 1966, puesto que su crisis marca la emergencia de fenómenos de contestación social, de lucha armada y – simultáneamente- de reconstitución de las organizaciones partidarias que marcarán el tiempo político y obligarán a la búsqueda de una salida electoral aparentemente definida por el actor militar pero en realidad potenciada por la agenda vertiginosa de los tempranos 70's.

En segundo lugar, al interior del peronismo, en donde el lugar privilegiado de Perón no podrá -no obstante- aquietar definitivamente las tensiones organizacionales propias de una experiencia desrutinizada y movimientista, que entre los años 50's y 70's fue sedimentando nuevas prácticas, recepcionando nuevos enfoques políticos, cargando de lecturas y relecturas su proceso liminar y heterogeneizando su, ya originalmente amplio, espectro de adhesiones.

Entonces, pensar la política en las provincias representa un doble desafío: por un lado dar cuenta de sus procesos de producción y por otro reconstruir los entramados y redes que vinculan a estos fenómenos políticos provinciales con las variables de tipo nacional procurando develar esas tenues pero persistentes ligazones que habitualmente fueron excusa para demostrar que las claves políticas macro – nacionales imponen su agenda en los espacios subnacionales pero que, entendemos y pretendemos sostener, a su vez figuran cuanto de lo provincial, de lo extracéntrico, performatea el escenario nacional.

Podemos proponer que hacia finales de 1969 el clima nacional de movilización social imprime un rápido deterioro a la experiencia dictatorial inaugurada en 1966 y cuya principal referencia había sido Juan Carlos Onganía y un tipo de intervención de orden burocrático autoritario marcado por la plena participación de las fuerzas armadas en clave institucional.

En ese registro es imprescindible reconocer que, tal como señalamos en la primera parte, dentro del amplio campo de las ciencias sociales la literatura especializada reconoce casi sin disidencias a las experiencias autoritarias y dictatoriales de nuevo cuño emergentes en Latinoamérica hacia los años 60's no sólo como cualitativamente novedosas respecto de los viejos autoritarismos sino como los umbrales de paso a los más trágicos y disruptivos regímenes encabezados por los sectores militares en la historia del siglo XX americano. Estos nuevos autoritarismos² en algunos de los abordajes más reconocidos se han conceptualizado como estados burocrático autoritarios³ que, para el caso argentino, se identifican con la dictadura del Gral. Juan Carlos Onganía y la prolongación del gobierno de facto autodenominado “Revolución Argentina”.

2 Para el análisis del Cono Sur americano, el golpe de estado y la posterior intervención militar en Brasil hacia 1964 es la referencia liminar obligada.

3 Aquellas obras que son consideradas clásicas al respecto de la temática de los nuevos autoritarismos en América Latina son: David Collier (comp.): El nuevo autoritarismo en América Latina, México, FCE, 1985, en especial el artículo de Fernando Henrique Cardoso, “Sobre la caracterización de los regímenes autoritarios en América Latina”; Carlos Portales (comp.) La América latina en el nuevo orden económico mundial, México, FCE, 1983 en especial el artículo de Manuel Garretón, “En torno a la discusión de los nuevos regímenes autoritarios en la América Latina”; Guillermo O'Donnell Modernization and Bureaucratic-Authoritarianism. Studies in South American Politics, University California Press, Berkeley, 1973 luego profundizado en El estado burocrático autoritario, Ed. De Belgrano, 1980, Buenos Aires y en Contrapun- tos, Ed. Prometeo, 1999; Isidoro Cheresky y Jacques Chonchol (comp.) Crisis y transformación de los regímenes autoritarios, Buenos Aires, Eudeba, 1985, Alain Rouquié, ¿Cómo renacen las democracias?, Buenos Aires, 1985. Desde otra perspectiva, aquella que analiza cómo se debilitan y caen las experiencias democráticas: Juan Linz: Crisis, Breakdown and Reequilibration, John Hopkins University Press, Baltimore, 1978.

El provisional rearmado de la política

La etapa final del gobierno de la autodenominada “Revolución Argentina”, encabezada por el General Alejandro Agustín Lanusse, se caracteriza –entre otros aspectos- por es Lanusse quien logra concentrar en su figura no sólo la comandancia de la Junta Militar sino también la presidencia la nación.

Pero más determinante al momento de pensar y analizar nuestro objeto de estudio es la constatación que en este cruce de décadas se define una progresiva emergencia de la violencia inundando las prácticas políticas y, al mismo tiempo, una constante pérdida de legitimidad del horizonte democrático. Estamos entonces frente a una verdadera militarización de la política sucedánea a la ya de por sí prolongada politización de la vida militar y pretorianización de la vida política que al menos se remonta hasta 1930.

Las figuras de la guerra replican en el panorama político cultural del período adentrándose en caminos en donde no sólo la influencia de la revolución cubana y el desarrollo de experiencias propias de una nueva izquierda serán significativos, sino también la exacerbación de posiciones políticas al interior de algunos partidos tradicionales, en particular el peronismo.

Los fenómenos de radicalización de la violencia política y a su vez de aceptación social con que éstos cuentan conducen al gobierno de facto de Lanusse a buscar una estrategia de salida electoral que permita combinar una respuesta política a la explícita crisis social con un tránsito procuradamente controlado hacia las elecciones de apertura⁴.

En esta clave a mediados de 1971 el gobierno nacional convoca al Gran Acuerdo Nacional, que pretendidamente perseguía la intención de formatear el proceso de transición a la democracia bajo el control de las fuerzas armadas

“buscaba aislar a todas las variantes del “partido armado” y desactivar una posición civil cada vez más amplia y encolerizada que incluía el peronismo (...) El pacto perseguido por Lanusse reclamaba como contribución compensadora de los peronistas que Perón hiciera también su parte condenando Expresamente la violencia que se ejercía en nombre del movimiento y renunciando a toda candidatura en las elecciones venideras” (Altamirano, 92).

4 Es interesante el argumento de Marcelo Cavarozzi al respecto: “... en el cuarto de siglo posterior a 1955 no se estabilizaron ni las democracias ni las dictaduras. Durante las tres décadas que siguieron al derrocamiento de Juan Domingo Perón no hubo un sistema político; hubo gobierno que, tarde o temprano, terminaron viniéndose abajo.” (Cavarozzi, 2006: 81)

El GAN⁵ entendido como la única opción de Lanusse frente a la escalada de violencia revolucionaria, fue jaqueado por ese período que Liliana de Riz ha denominado la política en suspenso y que al suprimir los canales de negociación condujo al incremento de la violencia como fenómeno mixturado y en hibridación con la política (Pozzoni, 2009)⁶.

Así, al interior de las experiencias partidarias y sus organizaciones emergieron, para fines de 1970, La Hora del Pueblo – construida básicamente alrededor del radicalismo balbinista y el sector del peronismo vinculado al delegado de Perón, Jorge Paladino (luego reemplazado por Cámpora en 1971)⁷- y el Encuentro Nacional de los Argentinos –impulsado por el Partido Comunista- que en su conjunto, aunque no aunadamente, rechazan la apuesta de Lanusse para con el GAN ya que sospechan que “no era más que el instrumento diseñado por Lanusse para llegar a la presidencia constitucional” (De Riz, 2000: 94).

Este es el punto focal de definición de un fenómeno de apertura electoral que conducirá a las elecciones fundacionales de marzo de 1973. Elecciones que generaron básicamente grandes expectativas debido a 3 motivos

“Eran las primeras luego del golpe de estado de 1966; significaban el retorno del peronismo al juego político tras casi dieciocho años de proscripción; Y representaban el ingreso a la participación ciudadana de más de tres millones de nuevos votantes en el ámbito nacional, cerca del 30% del padrón anterior” (Pozzoni, 2009: 186)

5 “El Gran Acuerdo Nacional constituye una estrategia original del sector más político de las fuerzas armadas ; un dispositivo para tratar de redefinir la relación existente entre sistema de dominación social , sistema de representación política y sistema de poder estatal , desarticulado tanto por los efectos de la crisis como por la errática gestión de la regulación Argentina , dentro del nuevo clima de confrontación social en el que se inscribió el crecimiento de la “nueva izquierda”” (Pucciarelli, 1999: 15).

6 “...En Argentina es indiscutible la incidencia de las juventudes en la política entre fines de los años 60’s y sobre todo comienzo de los 70’s, en esa clave las prácticas políticas tanto violentas como no violentas confluían en una misma estrategia política que casi todos los actores consideraban revolucionaria”. (Pozzoni, 2009: 174). A tal efecto es clave la revisión de estos pasajes culturales en obras como las de Ollier (2009); Vezzetti (2009) para citar algunos que se ilustran en un proceso de más de una década donde de la primacía del ideario revolucionario se pasa a la invención y construcción democrática.

7 “... en contra de las interpretaciones de sentido común que solo perciben los aspectos destructivos de la década del 1970, se debe reparar que el sistema de partidos tuvo un ciclo ascendente que se inició en 1970 y se extendió hasta 1987 (...) El hito que marcó el inicio del ciclo ascendente del sistema partidario fue la firma de La Hora del Pueblo en noviembre de 1970, en cuya génesis y formalización jugaron un rol central los otrora “viejos enemigos”, es decir Perón y el líder de la Unión Cívica Radical, Ricardo Balbín” (Cavarozzi, 2006: 82)

En el caso de la provincia de Santa Fe, para 1970 –luego del golpe de estado que destituye al radical Arturo H. Illia- se suceden en el poder de facto provincial el interventor Gral. Eleodoro Sánchez, el designado como gobernador Contralmirante Eladio M. Vásquez, una nueva intervención a partir del Gral. Roberto a. Fonseca y, finalmente antes de las elecciones de 1973, el gobierno del General Guillermo Sánchez Almeida que conducirá el proceso electoral.

Las claves múltiples de los 70's

Los 70's comienzan visualizando un ambiente sobredeterminado por el impacto de la violencia política e inmerso en el vértigo propio de un proceso transicional que desde una experiencia burocrático autoritaria pretendía desembocar en la construcción de una perspectiva democrática.

Implícito en el recorrido teórico inaugural está el supuesto de pensar a las transiciones en clave de etapas, cuestión que tendrá largo impacto en las apropiaciones y críticas que se harán de la obra, así “estos procesos no parecen seguir una secuencia lógica, aunque pueden discernirse ciertas pautas regionales y temporales. Tampoco es irreversible...” (O'Donnell, y Schmitter, 2010: 31). No obstante

“Al abrirse la década de 1970, El signo que progresivamente unificará... el decenio estará marcado literalmente a fuego por la violencia política (...) la crispación y radicalización del discurso se correspondían con la aceleración de la política (...) sea como fuere, simplemente hojeando los diarios de la época es posible advertir una precipitación del tiempo histórico y de los acontecimientos” (Terán, 2007: 290).

Se observa la coexistencia de culturas políticas en tensión, en franco proceso de explosión de contradicciones sea de una persistente cultura política pretoriana junto con la tímida reconstrucción de una cultura política partidocrática de democracia ampliada más la emergencia de un constructo cultural cuyo horizonte es revolucionario.

Por ello, la tendencia es la de rescatar y promover el estudio de la/s cultura/s política/s⁸ que, indubitavelmente, constituyen un factor a presentar en el análisis

⁸ “conceptos como los de cultura política, constituyen el basamento normativo en el que se estructuran las acciones de los agentes sociales. Si la cultura política marcaba el sentido de la legitimación de la consecución de metas de una Sociedad: ¿por qué razón era excluida del análisis? Entendemos por cultura política el conjunto de valores, creencias, costumbres y normas que orientan el comportamiento de los agentes sociales. Esto no quiere decir la existencia de una homogeneización de los mismos ni un

de los procesos transicionales “...lejos de descartar la importancia de la tradición o de la cultura política, lo que falta para que algunos modelos de análisis de la democratización amplíen su capacidad explicativa es precisamente incorporar tal dimensión” (Moisés, 1995; 26).

Entonces inicialmente ante la convocatoria elecciones generales se

“abrió inevitablemente un debate en torno al papel del partido en el proceso de la transición electoral y de su función dentro del régimen democrático que se buscaba instaurar. Una característica general manifestada en las distintas vertientes que conformaron el peronismo local fue el recurrente rechazo al partidismo, la partidocracia y las instituciones liberales” (Servetto, 1999: 95).

Esta crítica es transversal a las experiencias de un importante sector de los partidos políticos aunque básicamente está vinculada a la crítica frente al régimen liberal que ejercen las expresiones políticas de izquierda.

Lo clave residía en observar que

“el peronismo se debatía entre las fuerzas que pugnaban por la revolución frente a los sectores que buscaban restaurar aquellas nostálgicas imágenes, aunque con significativos matices, del primer peronismo. El partido no cumplía un rol principal dentro del proceso político que se estaba llevando a cabo. Era sólo una herramienta electoral que debía utilizarse para llegar al verdadero poder” (Servetto, 1999: 97).

A partir de aquí la cuestión del partido pero a la vez la confluencia de culturas políticas fundamentalmente antagónicas impacta en el escenario que conduce a las elecciones de apertura de 1973.

En particular hacia abril de 1972 se levantaron las restricciones a la actividad de los partidos políticos comenzando su proceso de reorganización interna, aunque éstos ya desde 1970 habían definido la conformación de las ya mencionadas LHP y el ENA.

En el caso del peronismo “... éste organizó con otros partidos el FRECILINA (Frente Cívico de Liberación Nacional), el que fue ampliado un poco más tarde y se convirtió en el FREJULI (Frente Justicialista de Liberación)” (Svampa, 2007: 386).

sentido de integración.”(Bulcourn, 1998: 64). La pregunta por las características y la existencia misma de una cultura democrática aún persiste en los debates en torno a las condiciones de producción de una sociedad democrática (cfr. por ejemplo la obra de Adam Przeworski). En definitiva, al incorporar la perspectiva de las culturas políticas, la cuestión transicional y el fenómeno de invención democrático se enriquece.

A su vez se definió un nuevo estatuto de los partidos políticos, que entre otras cuestiones se adentraba con los temas vinculados a las agrupaciones y la libre disponibilidad de sus locales, al número de inscriptos habilitados para participar en la elección y a la cuestión vinculada a las nomenclaturas partidarias y su uso. Aunque, como veremos más adelante, también performateaba los modelos y procesos de elección de cargos ejecutivos y legislativos, provinciales y nacionales.

Iniciada ya esta compleja transición a la democracia se abren dos líneas de análisis interesantes para mojonar este proceso: la conocida como “puja de los generales” entre Lanusse y Perón⁹ y, por otro lado, el citado pseudoestatuto que enmarcaba enmiendas provisionales a la constitución y que iba a regir las elecciones de 1973 (Cfr. Sábato y otros, 2011: 294 y ss.).

Pero se añade otro dato o elemento significativo que remite a que la “fluidez institucional del PJ caracterizó de manera clara el proceso de selección de dirigentes y candidatos de 1972-1973” (Levitsky, 2005: 60). Un proceso que conducirá al Congreso Peronista de junio de 1972 donde los dirigentes no lograron acordar la conformación del Consejo Nacional ni la cantidad de sus integrantes.

De ahí la necesidad de improvisación que se adoptó bajo la frágil conducción del delegado Héctor Cámpora quien, luego de ser designado por Perón como candidato a presidente tuvo que atravesar no pocas resistencias en el armado preelectoral: “... los esfuerzos de los dirigentes locales para designar a los candidatos a gobernadores en las ramas locales generaron una crisis institucional en la mayoría de las provincias...” (Levitsky, 2005: 61). Este rasgo particular de la reorganización partidaria del peronismo va otorgarle al proceso de selección de candidatos una dinámica caótica.

Recordemos que el peronismo había atravesado los años que mediaron entre el golpe de estado del 55’ y este inicio de un proceso transicional definiendo distintas transformaciones en los sectores políticos y en el sector sindical del movimiento pero también mostrando la emergencia de nuevos actores generacionales que terminarían por mencionarse genéricamente como juventud peronista (cfr. Sidicaro, 2003: 105).

Al interior de dicha clave, en Santa Fe –como en el resto de la Nación- para comienzos de los años 70’s el peronismo mostraba una situación de dispersión orga-

9 Sería una de las interpretaciones que tradicionalmente se ha desarrollado en torno a la gestación del GAN y el vínculo Lanusse – Perón, ésta sería la de la búsqueda de una salida por parte de los sectores militares ante la crisis que se desarrollaba en varios niveles. Otro conjunto de hipótesis son las vinculadas a reconocer en ésta etapa un momento de crisis orgánica del capitalismo argentino, estas hipótesis reclamarían la autoría de autores como G. O’Donnell, J. C. Portantiero por ejemplo. (Cfr. De Amézola, 1999)

nizacional solamente disimulada por la capacidad aún indemne de impugnación que ejercía Perón desde el exterior. La combinación de la crisis terminal de la experiencia autoritaria y el inicio de los procesos de reacomodamiento y reconfiguración partidarios que desde La Hora del Pueblo en adelante se dan a lugar, abren un escenario de potenciación de las disputas internas en torno no solamente a la nomenclatura partidaria, sino a la misma definición de quienes son peronistas y quienes, dentro de este constructo, pueden disputar y lograr convertirse en candidatos.

Santa Fe y las elecciones del 73': Los dos peronismos, segunda vuelta y crisis

Para el año 1972, el gobernador de facto provincial, Gral. G. Sánchez Almeyra, y en total correspondencia y consonancia con las leyes nacionales que regularían las mismas elecciones (ley n° 19895 y ley n° 19905) ordena la convocatoria electoral mediante el decreto n° 02410 de ese año.

Dicho decreto impone a nivel provincial la convocatoria a elecciones para el 11 de marzo de 1973 con el propósito de elegir en distrito electoral único: Presidente y Vicepresidente del país, Tres senadores nacionales (dos por la mayoría y uno por la minoría) –más tres suplentes- y 19 diputados nacionales –más 8 suplentes (distribuidos por sistema D'Hondt). Al mismo tiempo se convoca, con el mismo decreto, a: elección de Gobernador y Vicegobernador provincial; 19 senadores titulares –más 19 suplentes- divididos en tres distritos (dos de 6 y uno de 7 senadores). Finalmente se convocaba a la elección directa de autoridades municipales y comunales (respetando la Constitución Provincial de 1962). (Diario El Litoral, 04-11-1972, p.4).

La constitución de alianzas se habilitaba hasta el 11 de diciembre de 1972 y la oficialización de listas para el 21 de diciembre de 1972 (Diario El Litoral, 18-11-1972, p. 1).

Ante la convocatoria a elecciones en marcha y en un escenario de alta complejidad al interior del peronismo provincial que se derivaba de procesos locales pero al mismo tiempo estaba sobredeterminado por el rol clave de Perón al momento de definir las candidaturas, el peronismo santafesino transitó el breve pero vertiginoso camino a las elecciones de apertura de 1973 definiendo dos líneas de candidaturas que se consolidaron como dos expresiones electorales.

En primer lugar, y surgida del Congreso Provincial del peronismo del 16 y 17 de diciembre de 1972, la fórmula que portaba la nomenclatura partidaria: Partido Jus-

ticialista (otorgada a su vez por el Poder Judicial a partir de la sentencia del juez federal Eugenio Wade) y que candidateaba a Antonio Campos y a Alberto Bonino para gobernador y vicegobernador llevando la boleta n° 9¹⁰.

Por otro la candidatura del Movimiento de Integración y Desarrollo al interior del Frente Justicialista de Liberación que presentaba la fórmula Carlos Sylvestre Begnis¹¹ y Eduardo Félix Cuello y que fue legitimada vía la intervención explícita de Perón, aunque el mismo Antonio Campos lo negara hasta días antes de la votación (Cfr. Diario El Litoral, 8-03-1973).

Ya la misma constitución de las listas expresaba el fuerte conflicto interno que atravesaba el peronismo local¹². En febrero de 1973, el sector liderado por Antonio Campos y Ovidio López se autoproclamaba la fórmula del peronismo en Santa Fe (Cfr. Diario El Litoral, 13-02-1973, p. 5); en cambio pocos días después desde el aeropuerto de Sauce Viejo y en conferencia de Prensa, el candidato presidencial Héctor Cámpora daba explícito apoyo a la fórmula frentista encabezada por Sylvestre Begnis, diciendo:

“en Santa Fe hay una sólo fórmula peronista, la integrada por el Dr. Carlo Sylvestre Begnis y Eduardo Cuello, por la que deben votar todos los santafesinos leales al peronismo y a Perón” (El Litoral, 04-03-1973, p. 5)

incluyendo en sus declaraciones la prácticamente confirmada expulsión de las filas partidarias de la otra fórmula aunque, paradójicamente, sin rechazar que en la boleta del Partido Justicialista de Santa Fe figure su candidatura a presidente.

Por lo tanto el resultado electoral es reflejo de la previa constitución del escenario del peronismo local que en un movimiento centrípeto reúne el conjunto de tensiones que marca el ambiente del período.

Así las elecciones de apertura del 11 de marzo de 1973 en Santa Fe¹³, dieron como resultado un triunfo de la fórmula encabezada por Sylvestre Begnis (MID –

10 La tensión intrapartidaria condujo inclusive a la ocupación, por sectores ligados a la fórmula Campos – Bonino, de la sede del Movimiento Nacional Justicialista procurando una definición de Cámpora en favor de la fórmula que encabezaba la lista n° 9. (Diario El Litoral, 09-01-1973, p.2)

11 El origen partidario de Carlos Sylvestre Begnis estuvo en el radicalismo, luego pasó a integrar la UCRI y llegó a la gobernación de Santa Fe en 1958. Posteriormente formó parte del MID y con esa formación política integró el FREJULI.

12 Perón, a través de Cámpora, nombraría a Luis Sobrino Aranda como interventor del partido con el propósito de resolver el complejo entramado de conflictos intrapartidarios que asolaban al peronismo local en la previa a las elecciones de 1973.

13 Completaban las candidaturas, las siguientes fuerzas: Eugenio Malaponte y Carlos Spina por la UCR (cercano al balbinismo y derrotando en las internas a la candidatura del recientemente creado Movimiento de Renovación y Cambio); la Alianza Popular Federalista –liderada por el demoprogresismo– presenta

FREJULI) por el 38% de los votos; frente a la lista de la Alianza Federalista con un 29,1 %; la UCR con un 15,4% y el PJ con un 13,3%.

Dada las características de la legislación electoral vigente, que marcadamente era excepcional, el resultado condujo a la formalización de una segunda vuelta electoral para el día 15 de abril de ese año (al igual que ocurriría en otras 13 provincias).

Finalmente en la segunda vuelta el MID-FREJULI (unificando apoyos de parte de la lista n° 9 del PJ, del Partido Conservador Popular, del Partido Popular Cristiano y otros sectores menores del socialismo y el neoperonismo) alcanza el 63,5% de los votos mientras que la Alianza Popular Federalista logra el 36,5 %. Así se define el triunfo de la fórmula impulsada por Juan Domingo Perón y organizada a partir de las definiciones nacionales. La distribución de Senadores Nacionales fue dos para el FREJULI: Afrio Pennisi (sindicatos Santa Fe) y Yamila Barbora de Nasif (Rosario), mientras que el PDP, logra la banca restante para Camilo Muniagurria luego sucedido por Luis Culasso Mattei.

Recordemos que para el 11 de marzo en la convocatoria nacional, el FreJuLi con la candidatura de Héctor Cámpora y Vicente Solano Lima para el poder Ejecutivo Nacional, encabezaba ambas boletas: la n° 9 y la n° 11. Así, en el distrito santafesino, alcanzó el 49,2% de los votos acercándose a la media lograda a nivel nacional que se aproximó al 49.5% de los votos.

A nivel nacional, la Alianza Popular Federalista reunió un porcentaje del 14,9% y la UCR sumó un 21,3% con la fórmula encabezada por Ricardo Balbín. Se generaba un ajustado panorama de segunda vuelta ya que la fórmula del FreJuLi no superaba el 50%, pero el radicalismo rápidamente renuncia a disputar la segunda vuelta electoral ante, entre otros elementos, la diferencia de más de 26% que el FreJuLi había obtenido sobre su contrincante.

Retomando el caso provincial, al momento de asumir, C. Sylvestre Begnis conformó un gabinete que era expresión de la heterogeneidad manifiesta del frente que lo había impulsada al poder provincial: Roberto Rosúa en el Ministerio de Gobierno, Justicia y Culto (subsecretarios Antonio Bonifasi y Rubén Luis Ferrara). El Ministerio de Educación u Cultura a cargo de Juan Miguel Naput (subsecretarios Bernardino Turri y Marcos Caso). En Agricultura y Ganadería accede a la cartera ministerial Manuel Aguirre (subsecretario Juan Escaliter). En Obras Públicas Ricardo Fisher (su subsecretario Osvaldo Santi). El Ministerio de Hacienda y Economía fue para Ángel Prece (subsecretarios Luis R. Galluppo y José Caterina) Bien-

la fórmula Alberto Natale – Mario Verdú; la Alianza Popular Revolucionaria presenta a Alfredo Nogueras y Walter Maguna

estar Social a cargo de Enzo Galaretto (subsecretarios Víctor Félix Reviglio y rentina García de Sáenz) (Cfr. Diario El Litoral, 04-1973).

Pero prácticamente de inmediato comienza a visualizarse una fractura interna al gobierno provincial entre el gobernador y su vicegobernador Cuello quien avanza, apoyado en las 62 organizaciones y la UOM principalmente, en un frente rupturista que recorrerá la casi totalidad de la administración gubernativa y dividirá la representación legislativa.

La crisis se confirmará apenas iniciado el gobierno del sylvestrismo, no producirá su caída –como en otras experiencias provinciales- pero será el marco de una permanente inestabilidad.

Revoluciones y Democracia: Los años del sylvestrismo en Santa Fe

La particular transición del 73', se ve iluminada por aquello que señala Norbert Lechner

“los procesos de transición son un caso-límite; por lo mismo, iluminan nítidamente el lugar de la incertidumbre. Ello provoca el miedo a cambios y conflictos y, por ende, a la democracia misma. Simultáneamente, ello fomenta la fe ciega en cualquier promesa de unidad y de armonía por ilusoria que sea. No basta entonces exorcizar la incertidumbre, proclamándola una virtud democrática. La demanda de certidumbre existe y la pregunta es quién se apropia de ella.” (Lechner, 1987: 136-137).

Es Juan Carlos Portantiero quien completa la idea al señalar:

“Como la transición equivalía, en verdad, a un complejo proceso de 'transiciones' desplegadas secuencialmente, esa asincronía genera problemas para acordar la convención capaz de señalarmos el momento en que ella está realmente consolidada, pero resulta claro que el indicador de un mero recambio presidencial normal no es suficiente” (Portantiero, 1993: 18).

Los procesos de cambio hacia fenómenos de producción democrática conllevan sustancialmente altos niveles de incertidumbre y, junto a ello, la democracia en sí misma está indisolublemente cargada de incertidumbre. En los procesos de democratización no se conocen con claridad que elecciones harán los actores, no se contabilizan plenamente la totalidad de los actores que disputan ese escenario y, en los

escenarios transicionales, aún no están aceptadas por todas las reglas y procedimientos (Schedler, 2004: 42). La democracia es, siguiendo el aporte fundamental de Adam Pzerworski, entonces el resultado contingente de conflictos e interacciones inciertas.

En el caso que nos ocupa, señala Levitsky que

“la legalización del PJ en enero de 1972 y el llamado a elecciones de marzo de 1973 impusieron, por primera vez desde 1955, la necesidad de establecer una estructura partidaria nacional única. Esto se instituyó formalmente durante el congreso partidario de junio de 1972; no obstante, en la práctica pocos peronistas tomaron en serio la actividad partidaria en éste período (...) levantaron de forma explícita propuestas movimientistas o antipartidarias” (Levitsky, 2005: 60).

Para Santa Fe, antes de la elección y, más marcadamente luego, el partido no logró contener el conjunto de tensiones que recorrían el ambiente del período; en un registro que es casi reflejo del nacional aunque éste último aparentaría mayor previsibilidad al menos en los meses en los que Perón tomara, tras renunciadas e interregnos palaciegos, el poder presidencial hasta su muerte.

Principalmente se enuncia una agenda en la que los vertiginosos fenómenos de metamorfosis de las culturas políticas, en una coyuntura crítica donde la querrela de interpretaciones en torno al horizonte democrático es una de las referencias centrales, se vuelve uno de los aspectos más relevantes a recorrer.

En el caso del peronismo, una vez la irresoluble pregunta en torno a su identidad rebota en algunos de sus principales estudios, donde las concepciones y prácticas políticas lo mostraban como un partido aparentemente sólido pero en realidad acosado por fortísimos conflictos internos (Macor y Tcach, 2013: 11).

Desde Campos-Bonino frente a S. Begnis-Cuello, a la posterior disputa entre el gobernador y su vice siempre ese partido, que en realidad podría presentarse como un frente, se vio acosado por trágicos enfrentamientos que en Santa Fe no marcaron una excepcionalidad frente a la situación nacional pero sí definieron prácticas y estilos que podrían claramente ser la agenda de profundización de este trabajo apoyándose en la habitual reflexión en torno a los espacios locales como territorios de producción de la política.

El triunfo de 1973 que se verá rápidamente hipotecado por la sobrevivencia de las figuras de la guerra, el apogeo de la conflictividad al interior del peronismo y el deterioro de la experiencia de los gobiernos nacionales que se sucederán durante casi tres años.

Principalmente se enuncia una agenda en la que los vertiginosos fenómenos de metamorfosis de las culturas políticas, en una coyuntura crítica donde la querella de interpretaciones en torno al horizonte democrático es una de las referencias centrales, se vuelve uno de los aspectos más relevantes a recorrer.

En el caso del peronismo, una vez la irresoluble pregunta en torno a su identidad rebota en algunos de sus principales estudios, “Desde sus inicios el peronismo se concibió a sí mismo en un lugar que definió sus formas de concebir y practicar la política (...) Podemos, metafóricamente, identificarlo con una ciudadela cerrada, y en una ciudadela cerrada, toda disidencia es traición... a la construcción del Partido Peronista como un oxímoron: se sueña como un partido de acero y vive alterado por rencillas internas...” (Macor y Tcach, 2013: 11).

En Santa Fe desde el lanzamiento de la campaña electoral y, previamente, desde la misma salida de la veda política, el peronismo reunió en su interior una miríada de tensiones ambientales y cada sector que pretendió ocupar su corpus identitario construyó la noción de traición como su habitual derivado.

Bibliografía:

- Carreras, Sandra** (1999) “Quince años en el laberinto democrático. Itinerarios y aporías de un debate sobre América Latina”, Caracas, Revista Nueva Sociedad N° 160.
- Cavarozzi, Marcelo** (2006) “El rearmado de la política argentina: 1983-2006” en Autoritarismo y Democracia, Buenos Aires, Ariel.
- Ferrari, Marcela** (2008): “El peronismo en la historia reciente. Algunas interpretaciones” en *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas* vol. 10, n° 2, Mendoza.
- Lechner, Norbert** (1988): *Los patios interiores de la democracia*, FLACSO, Chile.
- Lefort, Claude** (1990), *La invención democrática*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lesgart, Cecilia** (2003): *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, Ciencia y Política en la década del 80’*, Rosario, Homo Sapiens.
- Lindenberg, Daniel** (2001): “La incertidumbre democrática” en Cheresky, Isidoro y Pou-sadela, Inés (comp.) *Política e instituciones en las nuevas democracias*, Buenos Aires, Paidós.
- Nun, Jose y Portantiero, Juan Carlos (compiladores)**, (1987) *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*, Buenos Aires, Puntosur.
- O’Donnell, Guillermo y Schmitter, Philippe** (1999): *Transiciones desde un gobierno autoritario. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas* Vol. 4, Buenos Aires, Paidós.

- Plotkin, Mariano**, Argentina *La búsqueda de la democracia 1960-2000*, Buenos Aires, Fundación Mapfre-Taurus, 2012
- Portantiero, Juan Carlos** (1999): “Revisando el camino: las apuestas de la democracia en Sudamérica”, Revista Sociedad N° 2, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales UBA.
- Quiroga, Hugo** (2004): *El Tiempo del “Proceso”. Conflicto y coincidencias entre políticos y militares. 1976 – 1983*, Fundación Ross- – Homo Sapiens, Rosario, Segunda Edición.
----- (2005): *La Argentina en emergencia permanente*, Buenos Aires, Edhasa.
- Rioux, Jean-Pierre y Sirinelli, Jean Francois** (1998): *Para una historia cultural*, México, Taurus.
- Schedler, Andreas** (2004): “La incertidumbre institucional y las fronteras borrosas de la transición y la consolidación democráticas” en Estudios Sociológicos Vol XXII N° 1, México, El Colegio de México.
- Schmucler, Héctor** (1990): “Innovación de la política cultural en la Argentina” en AAVV, *¿Hacia un nuevo orden estatal en América Latina? Innovación cultural y actores socioculturales*, Buenos Aires, Clacso.

El terrorismo de Estado en Entre Ríos, 1973-1983

MARÍA VIRGINIA PISARELLO

mvpisarello@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

KAREN NOEMÍ BALCAR

balcarkaren@hotmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Resumen

En el presente trabajo nos interrogamos sobre las características que tuvo el terrorismo de Estado en la provincia de Entre Ríos, haciendo foco en lo sucedido en la cabecera provincial. Desde una perspectiva regional, que cuestiona la historia escrita en calve “porteñocéntrica”, avanzamos en la identificación de los actores centrales del escenario local y regional y advertimos una serie de coyunturas que nos permiten periodizar lo acaecido en la provincia entre 1973 y 1983.

Con este fin, trabajamos desde el ámbito de la metodología cualitativa. Consultamos bibliografía específica sobre el tema, textos testimoniales y prensa de la época. Asimismo, recuperamos fuentes censales del INDEC y abordamos una serie de entrevistas realizadas a diversos sujetos que vivieron en Entre Ríos durante la última dictadura cívico-militar.

Palabras clave: vida cotidiana/ dictadura cívico militar (1976-1983)/ Entre Ríos

Introducción

En este trabajo estudiamos el terrorismo de Estado en la provincia de Entre Ríos¹, focalizando para ello en el caso de la ciudad de Paraná. Con este objeto, atendemos a la inserción de la provincia en el concierto nacional, identificamos los rasgos distintivos de la represión en clave regional e indagamos sobre la vida cotidiana de los sujetos que no atravesaron por instancias de detención. Para ello consideramos algunas cuestiones relativas al período inmediatamente precedente.

Entre 1976 y 1983 se desarrolló en Argentina un estado de excepción que tuvo sus orígenes en el período democrático inmediatamente precedente (1973-1976)²; y que, en rigor, hunde sus raíces en la masacre de Trelew, perpetrada el 22 de agosto de 1972. El fusilamiento de militantes políticos en la Base de Almirante Zar no sólo señaló el ocaso del régimen de Lanusse, sino que también presentó en sociedad una “nueva forma” de institucionalizar la represión a escala nacional³. De hecho, entre los jóvenes asesinados en esa Base patagónica se encontraba el entrerriano Alfredo Elías Kohan, cuya historia de vida se anuda a la de miles de entrerrianos que fueron víctimas directas o indirectas del avance represivo en la región durante los años setenta.

Atento a ello, el texto se desglosa en tres partes y una breve conclusión. En la primera presentamos a Entre Ríos dentro del concierto nacional, en la segunda caracterizamos el terrorismo de Estado en clave regional, mientras que en la tercera nos concentramos sobre la vida cotidiana en dictadura, en función de una serie de testimonios de actores de la época.

Entre Ríos en el concierto nacional

La provincia de Entre Ríos forma parte del NEA Noreste Argentino -NEA-, junto a las provincias de Corrientes, Chaco, Misiones y Formosa. Se trata de un área que hacia la década del 70 se encuadraba dentro de lo que tradicionalmente se conoce como “periferia rezagada”.

1 Esta ponencia constituye un avance de investigación del Proyecto “Configuraciones de vida cotidiana en dictadura. Un estudio de las memorias de la represión en las ciudades de Paraná, Concepción del Uruguay y Gualguaychú”, dirigido por la Mg. María del Rosario Badano, en la FHaYCS-UADER.

2 Franco Marina (2012) *Un Enemigo para la Nación. Orden interno, violencia y subversión*, 1973- 1976, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

3 Roberto Pittaluga identifica las bases de este tipo de Estado en el acontecimiento conocido como “La masacre de Trelew”. Ver: Pittaluga, Roberto (2006), “La memoria según Trelew”, Cuadernos de CISH Nro. 19-20, Disponible en http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3610.pdf

Durante el período que nos ocupa esta región se encontraba escasamente poblada, ya que la provincia entera no alcanzaba el millón de habitantes. De ellos, aproximadamente la mitad vivía en la ciudad y poco menos en el campo.

Jurisdicción	Población Urbana	Población Rural
Provincia de Entre Ríos	493.598 habitantes	318.093 habitantes
Provincia de Santa Fe	1.659.672 habitantes	475.911 habitantes
Provincia de Corrientes	322.854 habitantes	241.293 habitantes
Provincia de Chaco	266.488 habitantes	300.125 habitantes
Provincia de Santiago del Estero	213.198 habitantes	282.221 habitantes
Provincia de Córdoba	1.571.935 habitantes	518.130 habitantes
Provincia de Buenos Aires	8.011.892 habitantes	762.637 habitantes
Total población Argentina	12.539.637 habitantes	2.898.410 habitantes

Cuadro I. Tasas de población urbana y rural de la población de Entre Ríos en relación a otras provincias argentinas, según el censo de 1970⁴

Jurisdicción	Población nativa	Población no nativa	Porcentaje de población no nativa sobre el total de cada jurisdicción
Provincia de Entre Ríos	796.832 habitantes	14.859 habitantes	1,86 %
Provincia de Santa Fe	2.020.160 habitantes	115.423 habitantes	5,71 %
Provincia de Corrientes	556.200 habitantes	7.947 habitantes	1,43 %
Provincia de Chaco	545.401 habitantes	21.212 habitantes	3,89 %
Provincia de Santiago del Estero	492.010 habitantes	3.409 habitantes	0,69 %
Provincia de Córdoba	1.978.395 habitantes	81.670 habitantes	4,13 %
Provincia de Buenos Aires	7.753.801 habitantes	1.020.728 habitantes	13,16 %
TOTAL GENERAL en Argentina	21.181.791 habitantes	2.180.413 habitantes	10,29 %

Cuadro II. Características de origen de la población de Entre Ríos en relación a otras provincias argentinas, según el censo de 1970

Cuadro construido en base a los Informes del Censo de 1970, elaborados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos -INDEC-, consultados en el Archivo del Instituto Provincial de Estadísticas y Censos de Santa Fe - IPEC.

4 <http://www.santafe.gov.ar/archivos/estadisticas/censos/Censo1970.pdf>

Hacia 1970 el 10,29 % del total de habitantes de la nación era extranjero y la mayor parte de ellos se encontraban afincados en la provincia de Buenos Aires, en menor medida en la jurisdicción de Capital Federal y en tercer y cuarto lugar en las provincias de Santa Fe y Córdoba respectivamente. Al analizar la población de la provincia de Entre Ríos advertimos que la mayoría era de nacionalidad argentina, mientras que el escaso 1,86 % de la misma estaba integrada por extranjeros cuya procedencia no está indicada en las fuentes censales. Sin embargo, podemos inferir que eran europeos arribados luego de la segunda guerra mundial, y migrantes procedentes de países conosureños (Uruguay, Brasil)⁵.

En esta provincia las transformaciones impulsadas por el desarrollo del Modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (1943/6 -1974/6)⁶ ahondaron la brecha existente entre el norte y el sur, entre las ciudades costeras y las del interior. Aunque también es cierto que a principios de la década del setenta, hubo zonas de la provincia que se beneficiaron indirectamente con la implementación de políticas desarrollistas y la radicación de fábricas. El “atraso” de este espacio obedece a razones históricas y geográficas, que vale la pena mencionar para comprender mejor su entramado social. El norte provincial no contaba con el tendido de vías férreas y el desarrollo infraestructural que había tenido lugar en el sur provincial a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. De hecho, el clima subtropical con estación seca del norte entrerriano no había propiciado el mismo desarrollo cerealero que protagonizó el sur provincial en esa época, bajo el influjo del clima templado húmedo que lo caracteriza.

Entre Ríos, 1976-1983

En la provincia de Entre Ríos, al igual que en el resto del país, el espaldarazo recibido por el capital nacional en el contexto del desarrollismo se vio interrumpido

5 Cabe advertir que la Provincia de Entre Ríos fue una destacada receptora de la gran oleada de inmigrantes europeos que ingresó en el territorio nacional entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

6 El Modelo de Acumulación centrado en la Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) se desarrolló entre 1946 y 1974. Presentó dos fases claramente diferenciadas, que impactaron en igual medida sobre el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas del espacio que estudiamos. La primera se inició con el primer peronismo y se cerró durante el gobierno de Illia (1946 – 1964). Se caracterizó por una sucesión de ciclos en donde el crecimiento se interrumpía al alcanzarse un cuello de botella en la balanza de pagos, que se resolvía apelando a un plan de estabilización (y “ajuste”) seguido por una instancia de recesión, tras la cual se reactivaba el ciclo económico. La segunda, más breve, abarca el decenio 1964- 1974, momento en el cual sobrevinieron años de bonanza en donde la modificación de la naturaleza del ciclo corto sustitutivo permitió un crecimiento ininterrumpido del PBI interno, como fruto de las políticas precedentes y de la apuesta desarrollista iniciada durante el breve gobierno de Frondizi. Al respecto se expresa Eduardo Basualdo en su obra (2006: 116).

por la aplicación de políticas de corte neoliberal durante la última dictadura. En 1976, la instauración de Martínez de Hoz como Ministro de Economía evidenció el triunfo de una corriente de la tradición económica ortodoxa en el bloque de poder nacional, que encaró reformas estructurales⁷. El Estado argentino se retiró progresivamente de áreas en las que históricamente había intervenido, tales como salud y educación, a la vez que se propició el transvase de recursos estatales a manos privadas⁸. Asimismo, en materia de políticas sociales, el accionar del gobierno militar respondió al principio de subsidiariedad del Estado y al de descentralización de las prestaciones desde el gobierno nacional hacia los provinciales. Se desreguló el campo financiero, estimulando la especulación, al tiempo que se procuraba ajustar los precios internos a los internacionales a través de la competencia generada por la apertura al comercio exterior.

Esta última medida devastó la industria liviana nacional, con asiento en diversas ciudades entrerrianas, entre ellas la capital provincial, que sufrió -por ejemplo- el cierre de Paranatex⁹. Al respecto, uno de los entrevistados de esta ciudad recordaba:

“Mi papá era obrero, en esa época trabajaba en la fábrica Llave, que la cierran en el 76. En esa época era una fábrica que hacían alpargatas y a la vez hacían calzados, “los medio básquet” le decían. En esa época casi ni existía la exportación, entonces era mucho la industria nacional. Era una fábrica muy grande y cuando cierra deja como ochocientos empleados en la calle. Así que vivimos la cotidiana de esa época, del desempleo y esos problemas.” (Fabricio, entrevista, Paraná, 4 de mayo de 2016)

En ese contexto, paralelamente al cierre y desmantelamiento de empresas de vieja data, el Estado nacional apuntaló políticas de promoción industrial – implementadas desde fines de los años sesenta- que favorecieron a grupos econó-

7 Castellani, Ana “” en Lida, Clara E., Crespo, Horacio, Yankelevich, Pablo comp. (2008), *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. P. 132.

8 Se intentó transferir los asalariados al sector de salud privada, dado que supuestamente ellos podían “pagar” por el servicio, reservando al sector público para la asistencia de los sectores aún más desprotegidos. En este contexto se implementó también un sistema de arancelamiento en los hospitales (ZARRILLI, 2004: 193). Por otra parte, en esta época se cerraron las escuelas de educación media para adultos, por ejemplo. Y las que continuaron funcionando lo hicieron con un escasísimo presupuesto, y basadas en la voluntad y tenacidad de sus docentes, muchos de los cuales trabajaron ad honorem.

9 El predio de la empresa Paranatex estaba ubicado en la ciudad de Paraná, sobre Avenida Almafuerte, Las Acacias y Las Magnolias.

micos tradicionales¹⁰. En efecto, el Estado de la dictadura obró en favor de los grandes capitalistas de origen nacional, perjudicando a los pequeños y medianos empresarios, y especialmente a los trabajadores, que sufrieron una significativa caída de sus ingresos reales durante el período, a la par que fueron golpeados por las crecientes tasas de desocupación¹¹. Estos últimos fueron los principales damnificados por las políticas económicas y represivas implementadas, ya que nunca se alcanzó el efecto “derrame” vaticinado por las corrientes económicas ortodoxas, y el beneficio obtenido por la clase dominante no revirtió en el beneficio general.

La vida cotidiana de la clase trabajadora de la provincia se vio profundamente transformada entre 1976 y 1983. Los trabajadores paranaenses entrevistados¹² recuerdan las dificultades que tenían para conseguir trabajo y para desplazarse dentro de una ciudad que por momentos estuvo “sitiada”. La zona del túnel era habitualmente un espacio de operativos, para lo cual las fuerzas armadas tomaban los patios de las casas de la zona y aconsejaban a sus habitantes que permanecieran encerrados. Una vecina de la zona¹³ recuerda que en aquellas ocasiones en las cuales las fuerzas armadas se ubicaban en su patio ella debía faltar a la escuela donde ejercía como maestra, y al día siguiente explicaba lo sucedido y no le computaban la falta. La misma entrevistada entiende que ella y su familia “no tuvieron problemas” en la época porque su padre era carpintero y trabajaba en su casa, es decir, no estaba agremiado, ni dependía de empresa alguna.

El avance represivo en clave regional

La última dictadura argentina fue de carácter cívico-militar porque, al igual que sus predecesoras, dependió de la anuencia de los cuadros dirigentes civiles para desarrollar su política de gobierno. Estos cuadros civiles ya habían manifestado su apoyo a los militares antes del golpe, y de hecho podemos advertir una serie de significativas continuidades en materia represiva entre los gobiernos de Juan Domin-

10 Al respecto, un caso paradigmático es el de Acindar, empresa ubicada en Villa Constitución, que obtuvo cuantiosos beneficios durante la última dictadura, lo cual resulta inescindible del hecho de que Martínez de Hoz había sido su gerente antes de ocupar la cartera económica.

11 Eduardo Basualdo; Daniel Azpiazu; Miguel Khavisse (2004) *El nuevo poder económico en la Argentina de los ochenta*. Siglo XXI Editores.

12 Nos referimos a las entrevistas realizadas y desgravadas en el marco del Proyecto “Configuraciones de vida cotidiana en dictadura” dirigido por la Mg. María del Rosario Badano, en la FHaYCS-UADER

13 Entrevista realizada a Graciela en noviembre de 2015 por Rosana Ramírez y María Virginia Pisarello.

go Perón y María Estela Martínez de Perón, por una parte, y la última dictadura, por otra.

Durante el trienio 1973-1976 se estima que la Alianza Anticomunista Argentina –más conocida como Triple A- asesinó abiertamente a más de 2.000 personas, además de innumerables atentados de bombas y secuestros¹⁴. No obstante, la vigencia de un marco formalmente democrático esos años garantizó que buena parte de los detenidos fueran “legalizados” poco después de su secuestro, por lo cual un alto número de ellos pasaron a poblar los penales masculinos y femeninos de la provincia. Tras la declaración del Estado de Sitio del 8 de noviembre de 1974 la mayor parte de estos sujetos obtuvieron el estatuto de “detenidos a disposición del Poder Ejecutivo Nacional”. En consecuencia, 1975 se transformó en un hito en materia de encarcelamientos, lo que no quita la sucesión de múltiples desapariciones en la provincia entre ese año y el momento del Golpe.

En efecto, y tal como veíamos en la introducción, entre 1973 y 1976 se sentaron las bases del “Estado de excepción” que se desarrollaría entre 1976 y 1983 en el país. Este estado, que –en la terminología de G. Agamben- es “la forma legal de lo que no puede tener forma legal”¹⁵ persiguió la sistemática eliminación de los disidentes políticos, apoyándose para ello en una armazón represiva que combinó una faz legal y otra clandestina.

Ejemplo de ello son los cuatro Consejos de Guerra Especial Estables (CGEE) a los que fueron sometidos gran parte de los sujetos que fueron secuestrados en la provincia de Entre Ríos, quienes fueron detenidos, torturados, mantenidos en cautiverio y condenados bajo jurisdicción militar¹⁶. En efecto, “los Consejos de Guerra

14 Franco Marina (2012) *Un Enemigo para la Nación. Orden interno, violencia y subversión*, 1973-1976, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, p.865.

En esta obra, Marina Franco señala que llamada “violencia de derecha” comenzó mucho antes del golpe de Estado. Aún antes de la masacre de Ezeiza del 20 de junio de 1973, operaban las “patotas” de la Unión Obrera Metalúrgica (UOM), de la Juventud Sindical Peronista (JSP) y otros grupos de la extrema derecha peronista como el Comando de Organización (C de O) y la Concentración Nacional Universitaria (CNU). La ofensiva de estos sectores cobró nuevas dimensiones a partir de 1973, al punto que la prensa de la época reflejaba una amplia gama de registros referidos a “formaciones parapoliciales” o “apremios ilegales”, “grupos de choque” (sindicales o partidarios) y formas de violencia que sólo más tarde encontrarían responsables abiertos en la Triple A y la figura de López Rega”. Posteriormente sobrevino el accionar desembozado de los comandos parapoliciales de la Triple A.

15 En ese sentido, Victoria Crespo apunta que: “una de las paradojas de la dictadura instalada en 1976 es que simultáneamente creó inusitados espacios de violencia y ausencia del Estado de derecho y uno de los ordenamientos más legalistas de la historia moderna argentina”. Crespo, Victoria” en Lida, Clara E., Crespo, Horacio, Yankelevich, Pablo comp. (2008), *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, p. 165.

16 La Abog. Lucía Tejera destaca que: “Los Consejos de Guerra Especiales Estables fueron inicialmente creados por el art. 7º de la ley de facto 21.264 dictada el 24 de marzo de 1976, haciendo referencia al art. 483 del Código de Justicia Militar relativo al “juzgamiento de delitos de competencia militar en tiem-

Especial Estables (CGEE) formaron parte de alguno de los segmentos del aparato represivo”, donde abogados y militares auditores obraron en pos de la indefensión de las víctimas. Por consiguiente, su funcionamiento da cuenta de una clara convivencia entre las fases legal y clandestina del Estado. Al respecto, María del Rosario Badano testimoniaba:

“Ya para diciembre del 75 habían detenido a varios compañeros (...) yo fui la que más años estuvo presa (...)en ese momento cuando nos detienen, estoy en la comisaría, después me ponen ‘causa federal’ por el asesinato de Cáseres, a los 10 días de eso, lo levantan como si queda por falta de mérito, luego del 24 de marzo se empieza a gestar el Consejo de Guerra, en ese otro momento vuelven a instalarnos la causa. Yo declare en el juicio Área Paraná y le dije al juez que estuve casi todos los años bajo la órbita de la justicia, totalmente desamparada por ella, yo siempre estuve a cargo de un juez que dejó que me sacaran a torturar, que no me escondió (...) Estuve 8 años detenida, de los cuales estuve 1 año en Paraná, 5 en Devoto y 2 años de nuevo en Paraná. (María del Rosario Badano, entrevista, 2014. Recuperada de <http://trapalanda.bn.gov.ar/jspui/handle/123456789/13450>)

En los casos de los cuatro CGEE sustanciados dentro de la Provincia de Entre Ríos, correspondiente al Comando del Segundo Cuerpo del Ejército Subzona 22, la totalidad de los condenados fueron trasladados a diversas Unidades Penales del país conocidas como Devoto, Caseros, Sierra Chica, Rawson, Unidad N° 9 de La Plata, Coronda y Gualetzuaychú. En todos estos casos advertimos que:

“Esta parodia de juicio, este enmascaramiento de la realidad atroz de secuestros, torturas, asesinatos y desapariciones, permitió poner en *clave jurídica* que quienes fueron asesinados

po de guerra”. Se estableció que los Consejos debían conocer en el juzgamiento de los delitos previstos en los arts. 1° al 4° de la ley, catalogados como “*delitos de orden público*”, y que para ello debían aplicar el procedimiento de tiempo de paz previsto en los arts. 502 a 504 del Código de Justicia Militar –art. 9°-. El art. 8° facultó a los Comandantes de Zona y Subzona de Defensa o equivalentes de la Armada y de la Fuerza Aérea, a poner en funcionamiento los citados Consejos de Guerra Especiales Estables que resultaren necesarios, a medida que el número de causas así lo exigiera como asimismo, a designar a sus miembros, los que podrían pertenecer a cualquier Fuerza Armada.

Por su parte, el art. 12° de la norma establecía que la misma regiría en todo el territorio del país a partir de las trece horas del día 24 de marzo de 1976. Más tarde, con idéntica redacción a la de los artículos 7° al 9° precitados fue sancionada la ley de facto 21.461, de fecha 19 de noviembre de 1976, a través de la cual se estableció que los Consejos debían conocer en el juzgamiento de los delitos previstos en el art. 1° de esa ley que, según la nota de elevación al P.E.N. de facto, constituían la “*generalidad de los delitos subversivos y de los vinculados o relacionados con ellos*”. Esta nueva ley fue puesta en vigencia mediante decreto PEN de facto 2963/1976, “*en todo el territorio nacional a partir de las cero horas del día 29 de noviembre 1976*”. En ficha de cátedra de la materia “Derechos Humanos” de la FHaYCS-UADER, año académico 2017.

por el accionar de las fuerzas represivas figuraran como “abatidos en distintos enfrentamientos con las fuerzas legales” como fueron los casos de Juan Alberto OSUNA y Carlos José María FERNANDEZ, y “fueron hallados prófugos” Claudio Marcelo FINK, Víctor ERBETA y Jorge Emilio PAPETTI, quienes al día de la fecha permanecen desaparecidos”¹⁷.

Los ejemplos citados nos permiten comenzar a analizar una de las particularidades que tuvo la dictadura en Entre Ríos, donde una temprana ola represiva arrasó con agrupaciones gremiales y estudiantiles, durante el gobierno formalmente democrático de María Estela Martínez de Perón. Ya a principios del año 1976 la provincia de Entre Ríos se encontraba completamente controlada por las fuerzas represivas, que venían operando sistemáticamente en la región desde la declaración del Estado de Sitio.

Esta avanzada represiva fue coordinada por la cúpula de las fuerzas armadas, que en 1975 -hacia el final del tercer gobierno peronista- ya funcionaban en base a un organigrama compuesto por Comandancias al frente de las cuales se había entronizado una elite de “señores de la guerra”, los cuales:

“eran depositarios de un poder fundamentalmente territorial, basado en el desempeño de las tareas “operativas” contra la “subversión”, dentro de las cuales tenían las más altas responsabilidades, gozando al mismo tiempo de un elevado nivel de autonomía”¹⁸

Estos “señores de la guerra”¹⁹ decidían la vida y la muerte de los ciudadanos del lugar, y sus preferencias u obsesiones determinaron los sesgos represivos de cada zona. La fijación de Benjamín Menéndez (señor de la guerra de la Zona 3) con el comunismo implicó la encarnizada lucha contra sus partidarios en el espacio comandado por el Tercer Cuerpo del Ejército, con asiento en la ciudad de Córdoba²⁰.

17 Alegato Área Paraná Parte Querellante- MEMORIAL ART. 492 C.P.M.P

18 Canelo, Paula (2008) El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone. Buenos Aires: Prometeo Libros.

19 Eran en su mayoría generales del arma de la artillería y de caballería, que pertenecían al sector de los llamados “duros” del Ejército. Sus concepciones ideológicas los hacían contrarios a establecer cualquier tipo de relación con sindicatos y partidos políticos, y sus trayectorias individuales daban cuenta de una activa participación en la revuelta antiperonista de 1951, en la “Revolución Libertadora” de 1955 y en el bando colorado a principios de los años sesenta. Además de las tareas represivas, se habían desempeñado como “burócratas” durante la llamada “Revolución Argentina” CANELO, Paula (2008) El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone. Buenos Aires: Prometeo Libros, pp.69-70.

20 Casola, Natalia (2012), “Los comunistas en la LADH y la militancia por los derechos humanos”, en Casola, Natalia, Estrategia, militancia y represión. El Partido Comunista de Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983,) Tesis doctoral, mimeo.

En cambio, la difícil relación de Galtieri con el peronismo implicó - entre otras cosas - el desguase de la Juventud Peronista en la zona que nos ocupa en este trabajo.

La división en zonas represivas queda de manifiesto en el mapa que anexamos, al cual le adjuntamos información que nos permite visualizar la distribución poblacional en la época.



Fig. 4 Mapa de la zonificación militar argentina entre 1975 y 1983

Zona represiva	Población en 1980	Porcentaje sobre el total nacional
Zona 1	11.502.200 hab.	41,10 %
Zona 2	5.612.000 hab.	20,05 %
Zona 3	7.263.000 hab.	25,95 %
Zona 4	2.010.500 hab.	7,19 %
Zona 5	1.598.000 hab.	5,71 %
Total de Zonas represivas (1,2,3,4 y 5)	27.985.700 hab.	100%

Fig. 5 La población de las diversas zonas represivas hacia 1980. Cuadro elaborado en base a la información disponible en: José Luis D'Andrea Mohr, *Memoria Debida*, Buenos Aires, Colihue, 1999.

Como vemos, la provincia de Entre Ríos estuvo bajo la égida del II Cuerpo del Ejército, con asiento en la ciudad de Rosario²¹. Esta “zona” se encontraba dividida

21 Los generales DíazBessone, Galtieri, Catuzzi y Trimarco estuvieron a cargo de esta cartera ejecutiva en forma sucesiva a lo largo del período que nos ocupa. Meses después del golpe de Estado, Ramón Genaro Díaz Bessone pasó a desempeñarse como Ministro de Planeamiento, dejando la Comandancia del

en cuatro subzonas, numeradas como 21, 22, 23 y 24. La Subzona de Defensa N° 22 abarcaba parte de la Provincia de Entre Ríos, entre otros departamentos los de Diamante y Paraná, áreas 222 y 221, respectivamente.²²

La “Zona 2” era la tercer jurisdicción represiva más poblada, detrás de la Zona 1 (Capital Federal y la mayor parte de los partidos de la provincia de Buenos Aires) y detrás también de la Zona 3 (Córdoba, San Luis, Mendoza, San Juan, La Rioja, Catamarca, Santiago del Estero, Tucumán, Salta y Jujuy). En un contexto de aproximadamente 28 millones de habitantes, la Zona 2 reunía al 20 por ciento de la población nacional, y presentaba una serie de puntos neurálgicos del accionar guerrillero.

En este contexto, la ciudad de Paraná en la costa Oeste, y la de Gualeguaychú en la costa Este, fueron los puntales desde los cuales se organizó y se llevó adelante la represión en la provincia. Se trató de operativos comandados por el Segundo Cuerpo del Ejército que contaron con un fuerte apoyo de la policía provincial, conservando así la misma pauta represiva que Gabriela Águila advierte para el Área del Gran Rosario y el Sur de la vecina provincia de Santa Fe²³ Ello incluyó la implementación de un sistema de “casitas” ubicadas en las inmediaciones urbanas, en donde se practicaban interrogatorios bajo tortura.

El circuito represivo entrerriano

El Segundo Cuerpo del Ejército, con asiento en Rosario, fue el responsable último de los secuestros y desapariciones que tuvieron lugar en la provincia de Entre Ríos durante el terrorismo de Estado. En sus “tareas” estuvo asistido por los Destacamentos de Inteligencia y por las fuerzas de Policía provinciales y federales, que operaron en forma conjunta en los diversos lugares de detención.

Conforme a los datos recabados hasta el momento, en Entre Ríos funcionaron 21 Centros Clandestinos de Detención (CCD), que se inscribieron dentro de la trama de más de 500 CCD que hubo en Argentina entre 1975 y 1983²⁴. De ellos, hubo

II Cuerpo del Ejército a cargo de Leopoldo Fortunato Galtieri, otro integrante del sector de los “duros”, quien continuaría allí hasta febrero de 1979, tras lo cual sería designado presidente de la nación (entre 1981 y 1982). A él le siguió Luciano Adolfo Jáuregui, quien extendió sus funciones hasta que Juan Carlos Trimarco asumió la comandancia, en diciembre de 1980.

22 Alegato Área Paraná MEMORIAL ART. 492 C.P.M.P.

23 Águila, Gabriela (2008) Dictadura, represión y sociedad en Rosario, 1976/1983. Un estudio sobre la represión y los comportamientos y actitudes sociales en dictadura. Prometeo Buenos Aires,.

24 Registro Único de la Verdad:

<http://www.entrerios.gov.ar/ruv/index.php?codigo=2&codsubmenu=84&menu=menu&modulo=>

10 que estuvieron situados en la ciudad de Paraná, 3 en Gualedguaychú y otros enclavados en el interior de la provincia. La mayoría funcionó en dependencias policiales y militares que habitualmente operaban como ámbitos de detención legal. Por consiguiente, al igual que en la vecina provincia de Santa Fe, “sin que existiera un campo de concentración de cierta envergadura, el sistema de detención más frecuentemente utilizado fue el fijado por la legalidad dictatorial”²⁵.

Los CCD de Entre Ríos estuvieron articulados con las instancias de detención “legal”, como consta en las declaraciones de los ex presos y las presas políticas frente a la justicia. Habitualmente eran trasladados desde los penales hacia estos centros para ser torturados y luego de permanecer horas, días o meses eran regresados a los penales de procedencia o bien trasladados a otras unidades carcelarias o a otros CCD. Al respecto, es de destacar que algunas instalaciones fueron utilizadas como lugares de detención e interrogación bajo tortura de las personas secuestradas y otras fueron lugares “de paso”. A continuación detallamos las piezas del circuito represivo regional atendiendo a la diferenciación entre las costas:

Costa del Paraná:

El Escuadrón de Comunicaciones Blindado II -ubicado en la zona de cuarteles – conocido como “Comunicaciones” o “Los Cuarteles”.

La “Casa de la Base Aérea”, ubicado en inmediaciones de la Base Aérea

“Tapera”, casa ubicada también en inmediaciones de la Base Aérea

La Escuelita, ubicado en la zona de cuarteles,

La Comisaría El Brete

La Escuela Álvarez Condarco

La Casa del Director de la Unidad Penal N° 1 de Paraná.

Dirección de Investigaciones de la Policía de Entre Ríos en Paraná

Don Uva - “Centro Hortícola Comunitario Pro Huerta”

Delegación de Policía Federal en Paraná

Jefatura de Policía de Entre Ríos en Diamante

Comisaría 5° de la Policía de Entre Ríos

Comisaría 6° de la Policía de Entre Ríos.

Cabe destacar que en diciembre de 1983, con el regreso de la democracia se creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas – CONADEP – que en ese momento registró la existencia de 360 centros clandestinos de detención (CCD) en 11 de las 23 provincias argentinas. Investigaciones ulteriores, basadas fundamentalmente en los testimonios de los sobrevivientes, han demostrado que el número asciende a más de 500 dispersos a lo largo y a lo ancho del territorio nacional.

25 Alonso, Luciano (2011) Luchas en las plazas vacías de sueños. Movimiento de derechos humanos, orden local y acción antisistémica en Santa Fe, Prohistoria Ediciones, Rosario, p.103

Comisaría 2º de la Policía de Entre Ríos. Paraná.

Costa del Uruguay:

Batallón de Blandengues en Concordia;

Jefatura de Policía de Concordia.

Delegación de la Policía Federal de Concepción del Uruguay.

Batallón de Ingenieros de Combate 121- Concepción del Uruguay

Casa cerca del Campo de Polo en Concordia.

Casa cercana al Aeroclub en Gualeduaychú.

Regimiento de Caballería de Exploración Nº 12 “Dragones Coronel Zelaya”.
Gualeduaychú.

Escuadrón 6 de Gendarmería Nacional en Concepción del Uruguay.

En sus declaraciones testimoniales, la sobreviviente Mariana Fumaneri da cuenta de la circulación de los detenidos-desaparecidos al interior del circuito represivo entrerriano.

“(…) Que este Rodríguez la lleva, esposada, (de la Unidad Penal Nº 1) recordando que saca del bolsillo un pañuelo amarillo y le venda los ojos, con el cual iba a estar todo el fin de semana. Que la llevan en tal condición, marchando con el auto un buen tiempo. Que cree que es de tardecita, colocándola en un calabozo, donde había olor a caballo, un lugar chiquitito, olor a riendas, con puertas rústicas, esto lo sabe porque adentro le permitían levantarse la venda sin que la vieran. Que había más gente, porque escuchaba gritos y voces (...) Luego la llevaron a los Cuarteles en un auto, esposada, cree que en un Falcon ingresando por la Guardia de los Cuarteles, aclarando que estaba sin vendas por lo que puede ver el lugar a donde la llevan. Le tomaron los datos, en la misma guardia, y la alojan en una piecita, ya era medio de noche, a oscuras. Que es en ese momento que alcanza a leer nombres en las paredes. Luego de unas horas la colocaron en los calabozos de Comunicaciones, que estaba en el patio, en estos últimos ya ingresa encapuchada. Agrega que al lado de la guardia tenían una sala de aislamiento para colocar a aquellos recién detenidos y evitar el contacto con los que ya estaban (...)”²⁶

En el fragmento citado, Fumaneri repone las vicisitudes atravesadas como detenida-desaparecida en su región. A lo largo de su relato testimonial alude también al derrotero que la llevó al penal de Devoto, donde permaneció varios años presa, casi hasta el advenimiento de la democracia. Su caso revela el modus operandi de la

26 Alegato Área Paraná MEMORIAL ART. 492 C.P.M.P.

represión en la región, puesto que el circuito represivo entrerriano se encontraba engarzado dentro del sistema represivo nacional.

Mientras las presas entrerrianas eran trasladadas a Devoto, sus homólogos varones eran llevados a distintas unidades penales, entre las que se encuentra la de Coronda, en la vecina provincia de Santa Fe. En los archivos de esta unidad carcelaria encontramos, entre otros, los registros de dos jóvenes entrerrianos²⁷ que habían sido detenidos en mayo de 1976, puestos a disposición del Poder Ejecutivo Nacional en agosto de ese mismo año (luego de más de dos meses invisibilizados ante el sistema jurídico), y trasladados desde la UP2 de Gualaguaychú hacia la cárcel de Coronda en noviembre de 1976. Allí permanecieron hasta junio de 1977, momento en el cual fueron nuevamente trasladados con destino al Comando Brigada de Caballería Blindada II de Paraná, “conforme oficio emanado por el "Gral. de Brigada- Dn. Juan Carlos Trimarco - Cmte. Iida. Brigada de Caballería Blindada”.

En ese momento uno tenía 22 años, era albañil, católico y contaba con estudios primarios completo. El otro tenía 20 años, y su escueto legajo sólo revelaba que era analfabeto, que no profesaba ninguna religión y que carecía de oficio. El mayor solicitó salir del país haciendo uso de “la opción”²⁸, mientras que el segundo no hizo ninguna presentación en ese sentido, lo cual eventualmente obedece a la falta de medios para hacerlo. Sus historias de vida iluminan los surcos que trazó la represión al interior del segundo cuerpo del ejército, a la vez que le dan carnadura a lo que hemos venido analizando.

Paraná, una ciudad sitiada

“Y fui a la escuela que está al lado del ejército, la Álvarez Condarco. Así que por ahí tengo un recuerdo medio bastante fresco de lo que fue la realidad ahí en el ejército (...) “En la escuela había una sensación como por momentos de temor, pero a veces, a la vez era como... uno veía como una película, una cosa: “¡Oh pasan los carrier²⁹!” Era muy común. Más nosotros, que estábamos metidos en el barrio.”³⁰

27 Archivo del Servicio Penitenciario de Santa Fe. Sección Detenidos Especiales. Caja N° 6.

28 La llamada “opción” era una garantía contemplada en el Artículo 23 de la Constitución Argentina conforme a la cual los prisioneros encarcelados “a disposición del Poder Ejecutivo Nacional” por razones “preventivas” - sin causa ni proceso- podían elegir entre permanecer encerrados en el país o ser libres en el país extranjero que aceptara recibirlos.

29 Se denomina a “carrier” a un tipo de vehículo blindado que se utiliza para el transporte de tropas.

30 Fabricio, entrevistado en Paraná, el día 4 de mayo de 2016 por Karen Balcar, Joana Albornoz y M. Virginia Pisarello

Durante la última dictadura se desarrollaron una serie de actitudes sociales que comprendieron tanto el activo apoyo a las fuerzas armadas como una denodada resistencia a las mismas. Entre estos dos polos se delinearon una multiplicidad de situaciones intermedias que han sido profusamente estudiadas por Daniel Lvovich, Gabriela Águila, Silvina Jensen y Luciano Alonso, entre otros³¹. Sus preguntas nos invitan a analizar la vida cotidiana en la época desde una perspectiva que reconoce el lugar que tuvo “la normalidad” dentro de un “estado de excepción”.

La descripción del entrevistado con la cual abrimos este apartado resulta elocuente al respecto: los carrier y el consecuente movimiento de tropas eran parte del paisaje paranaense. Cuando era niño, Fabricio vivió en las inmediaciones de un destacamento militar, en plena ciudad de Paraná, junto a sus padres y sus hermanos. Su madre era ama de casa y su padre un obrero que había perdido el empleo con motivo de las políticas de Martínez de Hoz, tras lo cual había conseguido empleos temporales. Para ellos la vida cotidiana estaba atravesada por algunas prevenciones que hoy nos resultarían inverosímiles. En efecto, los adultos insistían en repetir que los niños que no debían levantar paquetes de la calle, sino esquivarlos, y tomar otros recaudos que Fabricio sintetiza en la frase “... teníamos que tener cuidado...”.

En las instalaciones de su escuela primaria funcionó, como dijimos en el apartado anterior, un centro clandestino de detención durante las vacaciones de verano. Los estudiantes no sabían con claridad lo que pasaba, pero en el barrio había algo que estaba claro: no había que preguntar. Los testimonios de los vecinos de la zona de cuarteles, donde funcionó el CCD denominado “Comunicaciones” dan cuenta de una serie de movimientos “raros” que sutilmente pasaron a formar parte del día a día de los vecinos del lugar.

“Por eso te digo, me acuerdo porque ya en la época, va en años setenta con todo el problema de la guerrilla y toda esa historia, uno escuchaba el movimiento de los carrier todas las noches ahí en el barrio”³².

31 Daniel Lvovich “Actitudes Sociales Y Dictaduras: Las Historiografías Española Y Argentina En Perspectiva Comparada” Revista digital de la escuela de historia. FHyA- UNR. 2008. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2012/03/Actitudes_20sociales_20y_20dictaduras..._20por_20Daniel_20Lvovich1.pdf

32 Fabricio, entrevistado en Paraná, el día 4 de mayo de 2016 por Karen Balcar, Joana Albornoz y M. Virginia Pisarello

Además de lo visto y de lo oído por los propios entrevistados, en sus testimonios dan cuenta del chimento, “del boca a boca” propio de la sociabilidad barrial. Otra entrevistada de Paraná recuerda:

“(…) así que te imaginas que uno se enteraba por los comentarios que no sabías si era verdad o no, y tuvimos a una maestra que fue maestra de mis hijos, una excelente persona que la tuvieron detenida acá en el Hospital Militar en una dependencia del ejército, no me acuerdo muy bien y bueno esa chica que era maestra desde hace muchos años en el colegio se llenó de granos porque no tenía nada que ver, ella era estudiante de ingeniería y bueno se brotó entera”³³.

Estos testimonios evidencian que, sin lugar a dudas, que algo de la clandestinidad de los centros de tortura desbordaba y penetraba los barrios de la ciudad de Paraná, dejando rastros que eran percibidos por los vecinos tanto en forma visual como auditiva. “La información circulaba, existían rumores y, también diversas conjeturas sobre lo que ocurría. Prueban, finalmente, que no solo quienes tenían vínculos directos o indirectos con la militancia contaban con algún tipo de conocimiento sobre los mecanismos represivos del régimen. En definitiva, nos sirven de indicio para cuestionar la imagen arraigada de la sociedad como víctima ignorante y pasiva.”³⁴

En esta clave podemos leer la cita que sigue, donde Elvira –una preceptora sin militancia política ni sindical- se refiere al asesinato de una militante política de la ciudad de Paraná durante el terrorismo de Estado:

“(…) bueno por ejemplo mi mamá vivía en calle Los Dragones y al lado vivía una familia con muchas mujeres de apellido Ferreira que el padre era suboficial y había una de las chicas que la hicieron desaparecer. Entraron por la casa, digamos la casa de mamá era larga así, entraron por la casa por adelante, y entraron a la casa de esta chica, le allanaron la casa. Mi mamá se quedó en el molde. Y cuando la mataron a esta chica, fijate vos, mamá y la señora de enfrente querían ir a saludar a la madre pero la madre hizo como que no pasaba nada. Como que te matan una hija y vos salís a la vereda como que no ha pasado nada...

33 Elvira, entrevistada en Paraná, en el mes de mayo de 2016 por Alfredo Hoffman y Juan Casalla.

34 Florencia Paula Levín. “Arqueología de la memoria. Algunas reflexiones a propósito de *Los vecinos del horror. Los otros testigos*”

Era en el barrio nomás, era en el barrio. Nosotros, todos se juntaban en mi casa, a jugar al carnaval en mi casa, a disfrazarnos en mi casa. En mi casa. Pero así de ir, no, no, nosotros no...”³⁵

Cuando analizamos las narrativas de los sujetos que no participaron activamente en la resistencia armada ni tampoco apoyaron activamente el terrorismo de Estado encontramos una miríada de situaciones muy variadas, como señalábamos anteriormente. La “gente común” exalta que para sobrevivir se recluyó en la esfera de lo privado, en un intento desesperado por garantizar una cierta “normalidad” de lo cotidiano y conservar ciertas rutinas. No obstante, está claro que la naturalización de la muerte y del horror fue una condición necesaria para sobrevivir en una Paraná sitiada. Fabricio recuerda que “había una sensación, por momentos de temor”

En este espacio de configuró una “vida cotidiana” que siguió la línea descripta por Mariana Caviglia en sus trabajos sobre la ciudad de La Plata³⁶. No obstante, en el caso de Paraná advertimos una serie de rasgos propios del “pago chico”, lo cual se agiganta cuando analizamos lo que ocurría en Gualaguaychú y otras ciudades de la provincia. En uno y otro sitio los sobrevivientes y los sujetos contrarios a la política de Videla-Martínez de Hoz habilitaron espacios intersticiales para dialogar sobre lo que ocurría. El club de Ajedrez de Concepción del Uruguay se transformó en un espacio de sociabilidad clave para estos sujetos, mientras que a lo largo y a lo ancho de la provincia se disputaba el sentido de la historia en las escuelas, habitualmente concurridas por las autoridades militares en ocasión de los actos patrios. Maestras y estudiantes recuerdan vívidamente que había cosas de las cuales no se podía hablar, pero igualmente se abordaban “de forma soterrada” en el aula.

Conclusiones

En este trabajo hemos advertido algunos nudos que hacen a la definición del terrorismo de Estado en clave regional y local. Delineamos así una agenda de trabajo que nos proponemos continuar transitando en el marco del proyecto de investigación donde participamos.

35 Elvira, entrevistada en Paraná, en el mes de mayo de 2016 por Alfredo Hoffman y Juan Casalla.

36 Caviglia, Mariana, (2006) Dictadura, vida cotidiana y clases medias. Una sociedad fracturada, Buenos Aires, Editorial Prometeo. y Caviglia, Mariana. Vivir a oscuras. Escenas cotidianas durante la dictadura. Editorial Aguilar, Buenos Aires, 2006

Al respecto es de destacar que más allá de las cuestiones propias del circuito represivo entrerriano, una de las artistas más promisorias es para nosotras el estudio de la cotidianeidad durante el período 1976- 1983. Este tema nos permite visibilizar los cambios y rupturas que se dieron en la sociedad de la época y su impacto en la sociedad postgenocida que compartimos.

Bibliografía:

- Águila, Gabriela** (2008) Dictadura, represión y sociedad en Rosario, 1976/1983. Un estudio sobre la represión y los comportamientos y actitudes sociales en dictadura. Prometeo. Buenos Aires.
- Alonso, Luciano** (2011) Luchas en las plazas vacías de sueños. Movimiento de derechos humanos, orden local y acción antisistémica en Santa Fe, Prohistoria Ediciones, Rosario, p.103
- Archivo del Servicio Penitenciario de Santa Fe. Sección Detenidos Especiales. Caja N° 6. Alegato Área Paraná. Parte Querellante- MEMORIAL ART. 492 C.P.M.P
- Canelo, Paula** (2008) El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone. Prometeo Libros. Buenos Aires.
- Casola, Natalia** (2012), Los comunistas en la LADH y la militancia por los derechos humanos. Tesis doctoral, mimeo.
- Eduardo Basualdo; Daniel Azpiazu; Miguel Khavisse** (2004) El nuevo poder económico en la Argentina de los ochenta. Siglo XXI Editores.
- Franco Marina** (2012) Un Enemigo para la Nación. Orden interno, violencia y subversión, 1973- 1976. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, p.865.
- Ficha de cátedra de la materia “Derechos Humanos” de la FHaYCS-UADER, año académico 2017.
- Franco Marina** (2012) Un Enemigo para la Nación. Orden interno, violencia y subversión”, 1973- 1976. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- <http://www.entrerios.gov.ar/ruv/index.php?codigo=2&codsubmenu=84&menu=menu&modulo>
- José Luis D’ Andrea Mohr** (1999), *Memoria Debida*, Colihue. Buenos Aires.
- Pittaluga, Roberto** (2006) La memoria según Trelew. Cuadernos de CISH Nro 19-20.
- Lida, Clara E., Crespo, Horacio, Yankelevich, Pablo comp.** (2008). Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

La intervención al PJ santafesino. 1990-1991

MARIANO RINALDI

rinaldimariano22@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral

Resumen

El recorrido atravesado por el justicialismo santafesino desde 1983 hasta comienzos de la década del noventa constituye un periodo histórico que trae aparejado transformaciones dentro del partido. Lejos de ser una organización rígida o invariable a los cambios e influencias que vienen desde el exterior, entre ellos lo que sucede en el partido a nivel nacional, dialogara constantemente con ese contexto. Consideramos que el estudio del peronismo en los espacios provinciales da cuenta de otras lecturas, es decir, distintas a aquellas centradas en los sucesos ocurridos solo en Bs. As. Logrando de esta manera profundizar el debate alrededor del “hecho peronista”.

Palabras clave: organización / dinámica intrapartidaria/ justicialismo santafesino

Introducción

El estudio del PJ santafesino a comienzos de la década de los noventa, nos lleva a preguntarnos por las tensiones organizacionales del justicialismo provincial entre la década del ochenta y los primeros años noventa que tiene como corolario para mediados de 1991 la intervención al Consejo Provincial Justicialista por parte de su órgano supremo. El enfoque estará dado por el funcionamiento del partido, dirigentes y prácticas políticas que se generaron en torno a la organización del justicialismo santafesino en la década de los ochenta y tempranos noventa. Siguiendo a Levitsky (2003) entendemos que el partido justicialista es una organización compleja con una dinámica propia y no simplemente un partido con una estructura verticalista, monolítica y estática.¹ Es decir, se compone de múltiples actores con objetivos diversos, que rivalizan entre sí, donde la dinámica intrapartidaria limita la capacidad de ejecutar estrategias. De esta manera, un enfoque donde el cambio partidario² este centrado en la organización presupone que: si bien los dirigentes procuran incrementar su poder político, deben responder a los cambios impuestos desde el entorno exterior. Por lo tanto, las estrategias que elijan para lograrlo y su capacidad para ejecutarlas están mediadas por las estructuras organizativas de sus respectivos partidos. Como veremos, la siempre conflictiva relación entre el Congreso Nacional y el Congreso Provincial Justicialista en decisiones que atañen a la política provincial y en especial las candidaturas, se caracterizan por esta compleja trama de alianzas y disputas entre actores que hacen al peronismo santafesino. Esto nos lleva pensar: por un lado, una crisis que asolaba al partido en esos años, reflexionando sobre todo alrededor del fenómeno de que ningún agrupamiento interno pudo concentrar toda la atención, como tampoco crear una hegemonía por sobre los demás sectores. Por otro lado, siguiendo a Maina (2016) si la transición a la democracia desde su origen conceptual y político ha sido pensada para revisar las experiencias nacionales entendemos que, sin anular su inicial acepción, puede incorporarse la idea de varias transiciones que conviven dentro de la transición no solamente en clave de procesos con distintas densidades y que remiten a diferentes campos sino de transi-

1 Levitsky, se aleja de los enfoques que trata a los partidos como actores racionales unitarios, presuponiendo que estos perseguirán estrategias de maximización de votos o cargos públicos o serán eliminados a través de elecciones. Más bien el autor considera que en un ámbito de fuerte rivalidad interna, se debe considerar la adopción de una estrategia como el resultado de un proceso que debe explicarse.

2 Los cambios pueden venir del entorno electoral (electorado o la competencia con otros partidos) o el entorno económico (medidas neoliberales) Aunque los análisis centrados en esos contextos dan resultados muchas veces específicos y tiene dificultades en explicar desenlaces divergentes de entornos similares.

ciones locales que poseen sus propios ritmos, agendas y desafíos permitiendo, así, repensar a la democracia en un nuevo registro y la política en clave local.³ De ahí que pensar la política en las provincias representa un doble dilema: por un lado dar cuenta de sus procesos de producción y por otro reconstruir los entramados y redes que vinculan a estos fenómenos políticos con las claves de tipo nacional.

Es así que la intervención del Consejo Provincial Justicialista por parte de su Consejo Nacional está situada en un partido político provincial que atravesaba una crisis interna en su seno pero que, sin embargo, logró conservar el poder adaptándose a la coyuntura política y realizando cambios en su estructura interna llevando al justicialismo a una tercera administración consecutiva desde 1983 en la gobernación de Santa Fe.

Entonces, teniendo en cuenta este ámbito de fuerte rivalidad partidaria y la victoria electoral justicialista en 1991, ¿fue la intervención la instancia óptima para resolver esta crisis interna dentro del partido? La búsqueda de una respuesta a estas preguntas orienta el presente trabajo de investigación.

La interna del justicialismo santafesino en los ochenta: “un empate técnico”

El justicialismo santafesino en los ochenta está compuesto por distintas corrientes internas representadas por distintos referentes provinciales. Esta interna partidaria se caracteriza por el hecho de que ninguno de los sectores que integraban el justicialismo santafesino pudiera sobreponerse sobre las demás. De esta manera, en un partido donde los grupos internos se presentan con un elevado nivel de organización, el control de los recursos estará disperso -subdividido entre sus grupos internos- y la estructura organizativa del partido poco cohesionada.

Siguiendo a Aboy Carlés (2001) para 1986 Carlos Menem, siendo uno de los referentes de la Renovación junto a Antonio Cafiero y Carlos Grosso, da inicio a un discurso divergente de aquel que se había caracterizado por una bifurcación de la herencia peronista y cimentaba la propia identidad en la alteridad del peronismo ortodoxo. Menem da inicio a la construcción de un camino hacia el poder a partir de los desplazados del proceso renovador y habla de un “justicialismo a secas con-

3 Marcelino Maina (2016) quien trabaja en su Tesis de Maestría, este concepto de transiciones dentro de una transición.

solidado en una unidad sin peronistas bueno o malos”.⁴ Así, la corriente interna que encabezaba Menem a nivel nacional llamada Federalismo y Liberación.

Para ese momento el justicialismo santafesino, fruto de su interna partidaria en la búsqueda de definir la formula a gobernador y vicegobernador, en las elecciones provinciales de 1987, presenta dos listas en la elección interna: por un lado, la Restauración Peronista que lleva a Raúl Carignano a la candidatura para la gobernación, Carlos Aurelio Martínez a Intendente de Santa Fe y a Gualberto Venesia para la intendencia de Rosario. Frente a esta lista, se presenta la llamada Frente para la Victoria que tenía a Víctor Reviglio y Antonio Vanrell como candidatos para el ejecutivo provincial. Consagrada la fórmula de la lista Frente para la Victoria en la interna para la gobernación, Carignano queda una vez más al frente del partido justicialista y Luis Rubeo como candidato a Senador Nacional. Carignano asume la presidencia del partido el 28 de julio de 1987, acto al que asiste y ofician de oradores: José María Vernet, Mario Monti, Antonio Vanrell y Carlos Aurelio Martínez.

El Gobernador Vernet expreso: “Lo que hace posible es el debate, aun cuando después estamos juntos en las definiciones. Jamás ocurrió lo contrario. Siempre vamos a disentir, pero será para evolucionar”.⁵ En tanto el vicepresidente primero, Martínez resaltaba: “La unidad de la dirigencia peronista provincial en la acción proselitista”. Así también el candidato a Vicegobernador Vanrell dijo: “Todos estamos trabajando, en unidad, para alcanzar los objetivos políticos perseguidos y para tener la posta que nos deje el gobierno justicialista saliente”.⁶

El 7 de septiembre el Justicialismo gana las elecciones provinciales ungiéndose Reviglio como gobernador de Santa Fe. Cuando la Renovación Justicialista a nivel nacional estaba en su cenit, siendo su máximo referente Cafiero, gobernador de Bs. As. y presidente de justicialismo a nivel nacional, se define una nueva interna justicialista en lo que atañe a las candidaturas nacionales para las elecciones presidenciales de 1989. Menem en campaña para su candidatura a presidente, profundiza su discurso, iniciado a mediados de 1986, radicalizando su postura frente a la encabezada por Cafiero. Como lo expresa Aboy Carles:

“El discurso menemista constituyo una solidaridad popular escindida de los principales actores políticos existentes -alfonsinismo y la renovación- aupado en el creciente descontento social fruto de las dificultades de la situación socioeconómica y de la desvertebración de aquella

4 Clarín, 09/10/1986, Pág. 1

5 El Litoral, 28/07/1987, Pág. 7

6 El Litoral, 28/07/1987, Pág. 7

promesa inicial de la transición que asociaba democracia y bienestar”. (Aboy Carlés, 2001: 287)

En el justicialismo santafesino se produce un realineamiento de fuerzas. Las internas nacionales fueron llevadas a cabo el 9 de julio de 1988 y con Cafiero se agrupa el gobernador Reviglio, Carignano y acercándose a la Renovación el ex gobernador Vernet; mientras que con Menem se encontraba el dirigente Rubén Cardozo, el vicegobernador Vanrell, dirigentes como el ex Senador Marini y el diputado provincial Francisco Ghezzi. Los resultados electorales tuvieron como corolario la derrota de los sectores cafieristas y en la provincia patrocina el nacimiento de un bloque justicialista de diputados opositores llamado “9 de julio” de la mano de Ghezzi junto a Jorge Dubolois y José Yódice. Los dos primeros provenientes del sector de Carignano y el segundo del sector de Reviglio.

Con este contexto político, para fines de 1988, se llevan a cabo las elecciones internas del justicialismo santafesino para elegir los candidatos a diputados nacionales y autoridades para el partido provincial. El nuevo candidato a presidente por el PJ, Carlos Menem, espera que luego de la interna nacional del 9 de julio exista la posibilidad de una lista única.

Sin embargo, la elección provincial tiene en competencia a cuatro listas: La número 7, “Unidad y Federalismo”, donde el candidato a presidente del partido era el Gobernador Reviglio y quienes lo apoyan son el diputado nacional Cardozo, el presidente del partido justicialista Carignano, quien encabezaba la lista a diputados nacionales, como también la dirigencia del sur provincial: la Senadora Liliana Gurdulich, el Senador Rubeo y el diputado nacional Eduardo Cevallo. La lista 4 “Participación y Federalismo”, impulsa la candidatura a presidente del partido al Vicegobernador Vanrell. La lista 9, MoPeFe⁷, impulsa al Senador provincial Enrique Vallejos. La lista 3, “Perón Vuelve”, a Raúl Druetta y por último la lista “Federalismo y Liberación” a Carlos Taboada.

El gobernador Reviglio, junto a Cardozo y Carignano, afirman que:

“La lista 7 contiene al 80 % de la dirigencia peronista santafesina, si en ella no están algunos compañeros no es porque nosotros no hayamos querido sino porque estos se autoexcluyeron (...) queremos un partido abierto que no exprese una línea sino a todos los sectores”. Y refiriendo a las otras listas decía: “Los que piensan y actúan distinto están en las otras listas, algunas de las cuales no han alcanzado siquiera a tener representación en toda la provincia (...) en nuestra lista están los dirigentes que miran hacia adelante, hacia el futuro. En cambio, hay

7 Movimiento Peronista por la Federación

otros que parecen haberse quedado congelados en el 9 de julio. Nuestra lista es la de la unidad, consensuada, como lo pidió nuestro candidato a presidente Carlos Menem.”⁸

Reviglio ganó las internas y se consagró presidente del partido. La victoria fue amplia -gano en 18 de los 19 departamentos que tiene la provincia-, ninguna de las demás listas alcanzó la minoría de votos para colocar a sus candidatos. Así, luego de la derrota, Vanrell afirmaba:

“Hubo una serie de dirigentes que lograron establecer una alianza y les salió bien (...) la mayoría de quienes integran la lista 7 siempre perdieron (...) ahora... quiero que me expliquen cual es el proyecto de la lista 7, el de Carignano, el de Cevallo, el de Rubeo o el de Alberto Joaquín. Yo no hago internas por internas, pues se sabe que los procesos democráticos internos no se agotan en sí mismos. Los resultados de esta elección no se pueden trasladar al plano institucional, porque una cosa es el Gobierno y otra el partido”.⁹

Esta alianza que representa la lista 7 y que lleva a Reviglio como presidente del partido se desmorona con el correr del siguiente año. Sin embargo, a comienzos de 1989, se alentaba desde el partido a sus candidatos para la elección nacional. El partido se presentaba unido, aunque la tensión entre los diversos sectores internos que confluyeron en la lista 7 para las elecciones internas era visible.

Finalmente, Menem es elegido presidente de la Nación el 14 de mayo de 1989 y asume en un adelantado traspaso de mando que lo lleva a la presidencia el 8 de julio de ese mismo año. Paralelamente, en Santa Fe, se produce un reacomodamiento en las filas partidarias justicialistas. La unidad que representaba la lista 7 encuentra su primer gran signo de desintegración. “El internismo” afirman los medios periodísticos, no es algo superado.¹⁰ El Gobernador Reviglio debió enfrentar las protestas sociales que se dieron en Rosario y Villa Gobernador Gálvez en solitario con respecto al partido que presidía y a un gabinete con poco dinamismo para enfrentar una situación de emergencia representada en los conflictos sociales que estallaron en estas ciudades. El 29 de mayo de 1989:

8 El Litoral, 8/12/1988, Pág. 7

9 El Litoral, 11/12/1988, Pág. 6

10 El Litoral, 1/06/1989, Pág. 1

“(…) habitantes de la ciudad de Rosario se desplazaron hacia supermercados, mercados y almacenes, y forzaron las persianas y saquearon las estanterías. Dando comienzo a los saqueos. Más de 300 negocios fueron saqueados.”¹¹

Sumado a esto, la renuncia primero de Usandizaga a la intendencia del Municipio de Rosario y al poco tiempo la de Martínez en la capital de la provincia. Un panorama que abría una nueva elección para partidos que no estaban en su mejor momento a la hora de consensuar candidatos y competir en elecciones.

Es así como Reviglio recibe fuertes críticas y demandas de dirigentes, aquellos que lo habían acompañado conformando la alianza partidaria de la lista 7, es el caso de dirigentes del sur provincial: Rubeo, Cevallo, Gurdulich y Joaquín, por un lado, por el otro los dirigentes del norte de la provincia, Carignano y Cardozo.

Así también lo reflejan los medios gráficos provinciales, caracterizando la situación del peronismo santafesino como de “urgencia” ante el inminente cambio de administración a nivel nacional:

“La dirigencia del peronismo provincial tiene hoy sobradas razones para impulsar una expectativa de cambio por las definiciones que se avecina, decididos a desterrar el inmovilismo que implica la interna. La cuestión pasa por definir quién y cómo se encara esta otra etapa de gobierno: con un nuevo acuerdo que constituya la base política necesaria para las medidas de fondo que se requieren, con los representantes de los sectores que estén dispuestos a ensanchar la base político-institucional.”¹²

El gobernador y presidente de PJ santafesino, Reviglio, debía enfrentar todo lo que aquejaba a la provincia y ponía en jaque su gestión: el crítico panorama económico-financiero, creciente deterioro social y pérdida de consenso. Además, la reciente división del bloque oficialista en la Cámara de Diputados, afecta al Gobierno Provincial. En tanto los diputados llamados “coroneles”, leales a Reviglio, se preguntan: “que conseguimos de Menem.”¹³

Por otro lado, los tres Diputados Nacionales Cardozo, Carignano y Cevallo fueron designados por el reciente presidente Menem, a secretarías nacionales dependientes del Poder Ejecutivo Nacional. Se mostraron críticos, en repetidas ocasiones, ante el gobierno de Reviglio. Cardozo decía:

11 La Capital, 30/05/1990, Pág. 3

12 El Litoral, 15/06/1989, Pág. 3

13 El Litoral 15/06/1989, Pág. 3

“El futuro gabinete del doctor Reviglio sufrirá modificaciones, habrá extrapartidarios y personas de extracción empresaria”. Y Carignano afirmaba: “Si el doctor Reviglio viene a Buenos Aires a plantear temas inherentes a Santa Fe entiendo que lo recibirá el presidente electo o el futuro ministro del interior. Ahora si como dirigente viene a plantear puestos para hombres de su línea política, sufre las consecuencias de una lucha interna en la que está sometida el justicialismo en Santa Fe.”¹⁴

El Partido Justicialista Santafesino estaba sumido en una interna partidaria en el momento en que el gobernador Reviglio tomo su presidencia. Como veremos, la interpretación de la interna justicialista provincial en términos de antípodas entre cafieristas-menemistas de parte de sus dirigentes sobrevivirá en el PJ santafesino a pesar de la gradual pero no por eso inexistente supremacía del menemismo. Vale decir que también sobrevivirá este corrimiento pragmático de una fila a otra por parte de la clase política provincial. En medio de un cambio de administración a nivel nacional, de un nuevo presidente justicialista, pero también en medio de elecciones en los distritos urbanos -Santa Fe, Rosario y San Lorenzo- más importantes de su provincia, en donde la elección de candidatos para la contienda no goza de un consenso partidario único, el oficialismo deberá resolver dilemas, cuyas respuestas comenzará a excluir a muchos actores relevantes del peronismo santafesino.

El justicialismo santafesino iniciada la década de los noventa

A comienzos de 1990 se evidencia en el justicialismo provincial un sentido direccionamiento en el accionar de sus dirigentes. Algunas de esas acciones venían gestándose con anterioridad y maduraron en ese momento, otras fueron consecuencias de un entorno cargado de incertidumbre y fragilidad en las posiciones alcanzadas por buena parte de su elenco político. La incertidumbre es consustancial a los procesos de cambio y a la democracia misma¹⁵, impidiendo la definición de un camino concreto de acción política, convirtiendo a las acciones de los actores políticos en oscilantes e indeterminables. Aquí, siguiendo a O'Donnell (1997) se sitúa una definición importante: la transición a la democracia no elimina la incertidumbre, sino que se posiciona como un lento proceso de institucionalización de la incer-

14 El Litoral, 1/07/1989, Pág. 3

15 La alternativa autoritarismo/democracia constituye a partir de 1983 la llave para resolver los conflictos de la sociedad argentina. Condujo al abandono de otras antípodas (amigo/enemigo) para crear un consenso democrático a partir de la valoración del dialogo y la negociación.

tidumbre. El autor denomina este proceso como el juego de lo posible, que consiste en saber que puede hacerse y decirse para convocar a otros a un espacio en común como también a un juego no determinado de antemano. Los márgenes en donde se juega la política se van ampliando con cada nueva posibilidad -ganar espacios, lograr reivindicaciones- que ensancha los límites, aquí radica la incertidumbre de la democracia, donde nada está establecido por anticipado.

Los poderes provinciales, Ejecutivo y Legislativo¹⁶ terreno donde los cambios se cristalizan en el marco de un gobierno nacional que pregona por un plan de ajuste y reforma del Estado y que espera de las provincias el apoyo necesario para lograrlo. El gobierno provincial intenta buscar y afirmarse en un camino para el año de gestión que le queda antes de las elecciones de 1991. Coincide con esta determinación de encauzar su acción, un momento en que debe enfrentar un ajuste estructural como el que representa la Reforma de Estado provincial y que implicaba un severo plan de ajuste llevado a cabo con el objetivo de reducir los gastos del Estado Provincial bajo la modificación de la Ley de Ministerios.¹⁷

El proyecto de ley de Emergencia Económica y Reforma del Estado que encaro el gobierno provincial, bajo los auspicios de la Nación¹⁸ fue llevado a cabo en medio de disputas tanto internas en el oficialismo, como con la oposición, en la Legislatura Provincial. El decreto provincial número 877, que habilitaba tal reforma estructural, fue institucionalizado finalmente bajo la figura de una comisión de reforma integrada por representantes del Poder Ejecutivo y del Poder Legislativo con el inten-

16 En la cámara baja, el oficialismo se encontraba dividido en dos bloques: el llamado Bancada Justicialista-minoritario- presidido por el diputado Edgar Quijano junto a: Ángel Pascutto, Raúl Druetta, Osvaldo Salomón, Luís Ghezzi, Jorge Duboluoy, José Yódice y Vicente Angelozzi. Muchos de ellos cercanos al dirigente Carignano, pero también al senador Rubeo. En tanto, el otro bloque, denominado Bancada Peronista -mayoritario- presidido por el diputado Oscar Barrionuevo junto a: Edgardo Luna, Rubén Gaziano, Carlos Estévez, Emilio Rodes, Roberto Leale y Eduardo Lasus. Este bloque, conocidos algunos de ellos bajo el apelativo de "Los Coroneles", está compuesto por diputados cercanos al senador Rubeo y al gobernador Reviglio.

En la Cámara alta se encontraba el justicialismo con una abrumadora mayoría de 16 Senadores del PJ y 3 Senadores de la UCR.

17 Esta Reforma primeramente va a ser llevada a cabo por el Gobernador y su gabinete como una forma de fortalecer el Gobierno provincial. Comprendiendo disminución de reparticiones, centralización de manejo de fondos de empresas y organismo públicos, suspensión de vacantes en la administración pública, denuncia de los convenios colectivos con lo que la política salarial será por decreto. El Litoral 20/03/1990, Pág. 1

18 Siguiendo a Pucciarelli (2011) la primera etapa del menemismo estuvo signada por dos hechos, uno de ellos fueron las leyes de Reforma de Estado y Emergencia Económica; el otro el fracaso de la estrategia de estabilización económica dirigida por Bunge y Born. Para principios de 1990 el gobierno nacional decide enfrentar la escalada inflacionaria por medio de un severo plan de ajuste denominado Erman III que acentuó más la recesión, desocupación, redistribución regresiva del ingreso y enfrentamiento con gran parte del Sindicalismo.

to desde el gobierno provincial de “Homogeneizar el oficialismo”.¹⁹ Esta comisión está integrada por tres senadores -Raúl Rivarola, Antonio Pratz y René Gazpoz- tres diputados -Emilio Rodes, Eduardo Lassus, Roberto Leale- siendo los primeros cercanos al senador justicialista Monti -allegado al dirigente justicialista Carignano- y los segundos del bloque presidido por el diputado justicialista Oscar Barrionuevo, allegados al gobernador Reviglio.²⁰

Mientras tanto, el justicialismo provincial avizora las elecciones de 1991 en medio de una fuerte interna partidaria que impide la unidad y el consenso a la hora de hablar de candidaturas. Por un lado, el oficialismo con el revigligismo a la cabeza, se encuentra en un callejón que pareciera sin salida. A pesar del acercamiento al fortalecido bloque de Senadores provinciales, se tornaba cada vez más difícil llevar a cabo la Reforma de Estado provincial que desde la Nación se demandaba. Por el otro lado la oposición al revigligismo representada por un abanico de dirigentes santafesinos, muchos de ellos en sintonía con el menemismo y este último fortalecido por su posición en el Consejo Nacional Justicialista con la supremacía de los Rojo Punzó²¹, tenían en común la búsqueda de una formula o salida para atravesar una elección que se avecinaba inexorablemente.

En la provincia el justicialismo presidido por el gobernador Reviglio se encontraba separado de la mayoría de sus dirigentes, de los cuales había recibido apoyo bajo la lista 7 para su candidatura al frente del partido, tanto del norte como del sur provincial. Si bien ninguno de estos dirigentes cumplía funciones estrictamente partidarias en la provincia, para mediados de 1990, su influencia en el devenir del justicialismo santafesino fue muy fuerte, sobre todo por el hecho de que ninguno de ellos y de los que aspiran a las candidaturas se sienten cercanos a la administración partidaria de revigligismo y mucho menos a la gestión del gobernador al frente de la provincia. Una administración desgastada frente a la sociedad santafesina. A su vez también el menemismo, bajo la estela de poder del mismo Presidente Nacional, tomaba distancia de todos los dirigentes provinciales justicialistas, debido a la apatía y desprestigio social en la que se encontraban presagiando una derrota electoral y como consecuencia una pérdida en el segundo distrito más importante en el Congreso Nacional para las elecciones de legisladores nacionales en 1991.

19 El Litoral, 21/03/1990, Pág. 3

20 En la cámara alta -con el justicialismo en abrumadora mayoría- la situación de proximidad al Poder Ejecutivo de la mano de la comisión de reforma entablo una particular dinámica entre los dos poderes -después de que durante buena parte de la gestión revigligista conformara una dura oposición- con un fuerte peso de parte de los senadores justicialistas a la hora de tomar decisiones.

21 Grupo allegado a Menem desde su candidatura a presidente en la interna partidaria disputada con Cafiero. Los denominados “12 apóstoles de Menem” por su permanente cercanía al presidente.

Carignano, el ex presidente del Congreso Provincial Justicialista, ahora Subsecretario de Asuntos Latinoamericanos, amenazaba con abandonar del partido,²² el Senador nacional Rubeo intentaba acercarse a Cevallo en Rosario y el dirigente Cardozo patrocinaba la búsqueda de un extrapartidario de origen empresarial proyectando una candidatura a la gobernación y enfrentando la posibilidad de un frente con el diputado nacional demoprogresista, Alberto Natale como candidato a gobernador.²³ Pero para todos ellos también existía el temor que ocasionaba el acercamiento, si bien nunca consumado públicamente, entre el presidente Menem y el radical rosarino Usandizaga.²⁴

Sin embargo, el gobernador y presidente partidario Reviglio, se esfuerza en mantener la autonomía del Consejo Provincial, afirmando que no creía que el PJ provincial se “desgaje” siguiendo:

“Este no es un año electoral en el justicialismo, más allá de lo que diga algún dirigente que no está en la conducción del partido y que aquí vamos a respetar los cuerpos orgánicos”.²⁵ Aunque también sostenía en una entrevista posterior a esta afirmación que: “La gente ha superado a los partidos y a los dirigentes (...) el internismo partidario es una degeneración de las internas”.²⁶

Se pensaba en una posible renuncia de Reviglio al cargo de presidente del PJ santafesino y así descomprimir la presión política que atravesaba el justicialismo, pero la negativa desde el propio Reviglio fue contundente. Siendo que se expulsó del Congreso Partidario Provincial a seis de sus integrantes, quienes habían pedido la renuncia de su presidente²⁷ a los que estos denunciaron como la “expulsión de menemistas santafesinos”.²⁸ Por ser en su mayoría dirigentes que respondían al sector liderado por Cardozo, como José María Mazza y el diputado nacional Rubén Sacks y el sindicalista de Utrera Antonio Cura. Este sector pedirá inmediatamente internas abiertas en el peronismo, para la elección del candidato a gobernador.²⁹

Mientras tanto, bajo el denominado: “Operativo Cepillo”³⁰ el menemismo deseaba obtener un primer análisis de la situación conflictiva en la que estaba inmer-

22 El Litoral, 3/07/1990, Pág. 5

23 El Litoral, 4/07/1990, Pág. 5

24 El Litoral, 01/09/1990, Pág. 5

25 El Litoral, 12/07/1990, Pág. 9

26 El Litoral, 08/08/1990, Pág. 16

27 El Litoral, 10/08/1990, Pág. 7

28 El Litoral, 11/08/1990, Pág. 5

29 El Litoral, 09/09/1990, Pág. 5

30 El Litoral, 09/08/1990, Pág. 5

so el justicialismo provincial. Este “operativo” llevado a cabo por delegados menemistas rojos punzo y oriundos de Santa Fe, como: Alberto Kohan, Mario Truffat, Francisco Paz y Moisés Ikonikoff, realizan la tarea de evaluar una estrategia electoral capitalizando información, ciudad por ciudad, en todo el territorio provincial. Mantienen reuniones con fuerzas de la comunidad y empresarios locales en busca de lo que el Ministro de Interior Nacional Mera Figueroa describió como: “Sondeo sobre el cumplimiento de las expectativas por parte de la gente respecto de lo anunciado en las campañas electorales”.³¹

“El menemismo busca desembarcar en Santa Fe”³² titulaba El Litoral y allí se exponían las tres alternativas con más “chances” que tenía el justicialismo para ganar las elecciones en Santa Fe. La primera era la “clásica” del candidato peronista: Rubeo, Carignano, Cevallo. La segunda en una alianza: Natale del PDP, Estévez Boero del PSP, pero ninguna de ellas es confirmada más allá de las desmentidas de parte de sus protagonistas. La tercera y última es la del empresario exitoso y creíble para la sociedad.

La Ley de Lemas: ¿motor de búsqueda para un consenso justicialista?

Como vimos, durante la década del ochenta, el peronismo santafesino, con profunda dificultad por los enfrentamientos entre sus dirigentes, logro realizar internas y elegir sus propios candidatos para las elecciones partidarias y gubernamentales. Sin embargo, percibía que tenía dificultades para enfrentar las elecciones de 1991 como lo venía haciendo hasta ahora y buscó en una nueva modalidad electoral la llamada “Ley de Lemas” o el sistema de doble voto simultaneo para evitar el mayor obstáculo que se le presentaba en su horizonte: las elecciones internas partidarias y la consecución de candidatos. La oposición representada por la UCR³³, PDP Y PSP criticaba esta modalidad electoral, asociándola a la situación interna que vivía el justicialismo santafesino. Sus voceros esgrimían: “Es un manotazo de ahogado de todos los justicialistas que saben que ya no tiene muchas posibilidades en esta pro-

31 El Litoral, 17/07/1990, Pág. 3

32 El Litoral, 20/08/1990, Pág. 7

33 En la UCR la cuestión alrededor de la Ley de lemas estaba tajantemente dividida. El partido provincial y el sector blanco, liderado por Cáceres, no convalidaba la modalidad electoral. Pero el sector amarillo, liderado por Usandizaga y promotor de la Ley de lemas (siendo que uno de los dos proyectos de dicha ley pertenecía al Diputado Provincial Malaponte que respondía a este sector) apoyaba la pronta aprobación del doble voto simultáneo.

vincia. Por eso buscan este sistema de Lemas, para que cada uno por su lado maneje a su gente, después sumen todo junto en una nueva cooperativa”.³⁴

La característica fundamental de la ley provincial 10.524 de doble voto simultáneo o ley de Lemas, es que el elector vota al mismo tiempo por un lema y una línea interna de aquél, llamada sublema. No existe límite alguno para la presentación de sublemas. Una característica sugestiva de la ley es la referente a la posibilidad de alianzas y concertación de frentes de los sublemas con lemas o con sublemas del mismo o distinto lema a fin de concurrir a los comicios con una misma nómina de candidatos.

La ley también habilita la posibilidad de constituir un lema que sea una alianza entre partidos, que desprenda sublemas, nomine distintos candidatos y acumule igual dentro del lema y, por otra parte, también permitía constituir alianzas entre lemas y sublemas que requieren llevar la misma lista de candidatos.

La oferta electoral se constituía, entonces, a partir de las múltiples combinaciones posibles entre lemas, sublemas y candidaturas a los diferentes cargos, a lo que hay que agregar que la legislación permitía el corte de boleta por parte del elector y daba validez como voto al lema a aquellos votos emitidos combinando varios sublemas de distintos candidatos de un mismo lema.

La combinación de un nuevo régimen electoral y la topografía del paisaje que ofrece el sistema de partidos provincial deja entrever aquello que expone Robin³⁵:

“(…) al realizarse en forma simultánea dos tipos de selección, por las diferentes candidaturas ofrecidas por cada fuerza y por el partido más votado, las derivaciones del juego pueden ser diversas de acuerdo al nivel de faccionalización de los participantes y al grado de fragmentación del sistema partidario. Si este último es bipolar y uno de los contrincantes presenta una competencia interna restringida por la preponderancia de algún liderazgo dentro de la organización, mientras la otra fuerza tiene un nivel de disputa parejo entre varias corrientes, es posible que el candidato que obtenga mayores adhesiones a su figura no pertenezca al partido que finalmente gane los comicios”. (Robin; 2005: 35)

Otro problema alrededor de la ley de lemas es aquel referido a la identidad partidaria. Las alianzas entre sublemas y lemas da por entendido que pueda existir más de un candidato a intendente o senador provincial que figure en las boletas de más de un sublema e incluso en el sublema de otro lema, entonces: ¿se suman esos votos

34 El Litoral, 22/07/1990, Pág. 5

35 En su Tesis de Maestría, donde trabaja la influencia de la ley de lemas sobre el sistema de partidos en la provincia de Santa Fe.

si no hay alianzas entre esos sublemas? Quienes sostienen que sí, argumentan que el principio de identidad del mismo candidato hace sumables los votos.³⁶

En la provincia los dirigentes justicialistas que apoyan, a mediados de 1990, la Ley de Lemas eran Carignano y Rubeo, en cambio Cardozo y Cevallo optaban por elecciones Primarias Abiertas.

Sin embargo, hay dos elementos, relacionados con la interna justicialista, que demoran su tratamiento en el Senado: uno referido al aval -10% del padrón del partido- que cada candidato debe tener para poder presentarse como sublema. Para algunos ese requisito favorece al accionar de aparatos electorales dentro del partido, impidiendo las postulaciones de hombres con menores recursos. Por otro lado, en torno a las elecciones a diputados nacionales, cada partido deberá presentar una sola lista de candidatos y la Ley de Lemas no tendría injerencia: “algo que fue un olvido de parte de los justicialistas”.³⁷

Desde la Nación el menemismo veía una derrota asegurada en la provincia y necesitaba del apoyo de futuros legisladores en el Congreso Nacional además de una provincia justicialista para 1991. Se observaba con temor el paisaje político santafesino como bien lo expresó el ministro del interior, Mera Figueroa:

“(…) la interna Justicialista en Santa Fe (…) tanto las denuncias sobre el Banco Provincial, los cuestionamientos entre legisladores y de corrupción hacia el Poder Ejecutivo de la Provincia tienen resolución entre las instituciones de la provincia (…) lo que ocurre es que se ha quebrado la cooperativa, los acuerdos internos del peronismo santafesino, y así se torna más virulenta la interna del partido”.³⁸

La Ley de Lemas era presentada, por parte de sus impulsores a la sociedad santafesina, como una modalidad electoral que tenía el beneficio de orientar los esfuerzos de dirigentes y gobernantes al servicio de la sociedad en su conjunto y no a la atención preponderante de grupos internos que son los que garantizan la posibilidad de triunfos hacia adentro de la estructura partidaria.³⁹

36 Pongamos un ejemplo: un candidato a intendente dentro del lema PJ se presenta en tres sublemas, incluso en un sublema de otro lema, y por otro lado otro candidato del lema PJ se presenta en un solo sublema. Si el primero saca 50 votos por cada sublema suma 200 votos, y el segundo saca dentro de su sublema 150 votos; ¿quién le suma a quién? La ley habla del candidato más votado al hablar de ganador, si se toma al pie de la letra sería el ganador el segundo candidato. Pero si tomamos la interpretación de la identidad partidaria sería el segundo que pasaría a sumar 350 votos y se convierte en ganador del lema PJ.

37 El Litoral, 26/07/1990, Pág. 5

38 El Litoral, 05/04/1990, Pág. 1

39 El Litoral, 08/05/1990, Pág. 4

En un encuentro de dirigentes justicialistas en la capital provincial, el senador Rubeo se explayaba en su apoyo a la Ley de Lemas argumentando:

“Para que los partidos del sistema democrático diriman sus diferencias frente a la sociedad, pero bregando por el triunfo de sus únicas divisas sin agravios entre sus propias filas (...) la vigencia de la Ley de Lemas pondrá termino al internismo suicida que más que consolidar divide a los partidos políticos”.

En tanto Carignano afirmaba:

“Estoy a favor de la Ley de Lemas porque la considero un instrumento válido para evitar las internas, evitar a la gente la humillación de ver como los dirigentes se pelean por los cargos”.⁴⁰

En contra de la Ley de Lemas se expresa el dirigente rosarino Cevallo que la considera inconstitucional para la provincia y que:

“pone de rodillas a la estructura partidaria frente al altar de los factores de poder y que desvirtúa la voluntad soberana”.⁴¹

Mientras Cardozo⁴² expone:

“No resulta claro con la Ley de Lemas el mecanismo por el cual se eligieran los candidatos (...) nosotros buscamos la constitución de un frente santafesino representado por entidades intermedias en función de una alternativa integracionista”.⁴³

Tanto los dirigentes Cevallo como Cardozo pregonan una misma modalidad electoral -primarias abiertas- pero difieren en la concepción y perfil del candidato, el primero lo buscaría en las filas del justicialismo el segundo lo haría fuera de él.

Más allá de las diferentes modalidades electorales, Ley de Lemas o Primarias Abiertas, el común denominador de todos los dirigentes justicialistas en la provincia es la preocupación por la figura del candidato a gobernador. Es decir, la incerti-

40 El Litoral, 12/05/1990, Pág. 12

41 El Litoral, 08/08/1990, Pág. 6

42 Quien era el que más apoyaba la opción del “empresario exitoso” que nada tenga que ver con el partido abogando por un PJ integracionista.

43 El Litoral, 24/10/1990, Pág. 16

dumbre que plantea para todos los dirigentes justicialistas santafesinos el perfil que el futuro candidato debe tener y con el cual el justicialismo debe afrontar las elecciones venideras.

Las discusiones en torno a las elecciones venideras para septiembre de 1991 se establecieron, como podemos apreciar, con mucha fuerza a mediados de 1990. Aunque se diga desde el oficialismo provincial y nacional que las cuestiones electorales deben ser resueltas avanzando el año que viene el tema está instalado en toda su dimensión en la provincia. Si bien la Ley de lemas refleja esta situación y su respectivo debate nos muestra como la oposición de los tres partidos provinciales UCR -a excepción del sector “amarillo” que lidera Usandizaga-, PSP Y PDP orgánicamente se manifiestan en contra de la Ley de lemas. En tanto, en el oficialismo la situación se presenta más diversa, entre los que han sido tradicionalmente patrocinadores de la nueva modalidad electoral y los que la tiene que votar en la Legislatura provincial⁴⁴.

Sin embargo, lo que interesa señalar es la existencia de un mismo signo en el accionar de los dirigentes justicialistas santafesinos frente a las elecciones de 1991. Su común denominador es el candidato, o sea, y en base al perfil del candidato: ¿le convendrá la interna tradicional o esta nueva modalidad electoral?

Vimos como todos los dirigentes, mas allá de la modalidad electoral que pregonen, están de acuerdo en un punto: evitar las internas partidarias. Pero a la vez el desconocimiento en torno a la naturaleza del candidato, de las condiciones que debe reunir para competir en las elecciones venideras, resulta ser un interrogante en el horizonte del justicialismo santafesino difícil de superar e imposible de consensuar entre todos sus dirigentes. De alguna manera, esta problemática los “hermana”, siendo una instancia que invita a todos los sectores del justicialismo santafesino a posicionarse alrededor de la figura del candidato.

Finalmente, el Consejo Provincial Justicialista, con Reviglio a la cabeza, decidió impulsar la ley de Lemas⁴⁵. En palabras del gobernador:

“Apoyamos la ley porque preserva la unidad del partido, creemos que las Primarias Abiertas chocan con la idiosincrasia del pueblo argentino. Los requisitos que la ley prevé para la presentación de sublemas, tiende a no atomizar los sublemas”.⁴⁶

44 Siendo que muchos de ellos no quieren quedar relacionados con el gobernador Reviglio o con Usandizaga.

45 Quien había sido acérrimo opositor a esta modalidad electoral, sin embargo, fue el revigilismo y su apoyo fundamental para su aprobación.

46 El Litoral, 18/09/1990, Pág. 12

Este impulso desde el Consejo Provincial fue definitivo para la aprobación de la Ley de Lemas en la Cámara de diputados a fines de 1990, la media sanción con que contaba el proyecto de ley de parte del Senado se había aprobado a mediados de ese año con antelación al respaldo positivo del Consejo Provincial.

La intervención al PJ santafesino.

Al menemismo le interesaba contener las expectativas que parte de la dirigencia justicialista provincial tenía con respecto a integrar una lista en las candidaturas a diputados nacionales por Santa Fe. El consejo nacional del PJ fue el encargado de desestimar cualquier interés de consensuar una lista por parte de las autoridades partidarias santafesinas. De la mano de los Celestes menemistas⁴⁷: Eduardo Menem presidente de Consejo Nacional del PJ y el secretario presidencial Eduardo Bauzá, se coartó las aspiraciones que el revigilismo tenía en materia de candidaturas nacionales.

El hecho de interiorizar a los sublemas justicialistas y a sus representantes en temas partidarios era la estrategia política que Reviglio utilizó no solo evitar la fuga de candidatos y votos hacia otros partidos, sino también para enfrentar la posibilidad de la intervención al partido desde el Consejo Nacional. El principal problema que el menemismo veía en la provincia era la conformación de la lista de diputados nacionales.

“(…) todo depende de una actitud responsable de moderación por parte de sus dirigentes. Una lista hecha en Bs As no va a ser aceptada. ¿Interna? reabre todas las heridas que tiene dentro de sí este partido e invalidaría el sentido que se buscó con la Ley de lemas y modificar este aspecto solo puede hacerse con el Congreso partidario y los congresales han perdido sus referentes”.⁴⁸

Aunque también, los Celestes menemistas demostraban, ante la atomización partidaria resultando en una cantidad de sublemas inesperados⁴⁹, otro problema que observaba el menemismo: los futuros resultados de las elecciones provinciales y la necesidad de una provincia justicialista. En respuesta a ello, los Celestes menemistas diagramaban ante la posible intervención al Consejo provincial, realizar

47 Quienes habían formado parte de la renovación y para 1991 eran altos funcionarios en la gestión menemista. Desde allí trataban de neutralizar la predica anti partidaria y movimentista de los cada vez más debilitados Rojos Punzó.

48 El Litoral 18/04/1991, Pág. 1

49 De los 28 sublemas reconocidos, 18 pertenecen al PJ. El Litoral 10/05/1991, Pág. 7

alianzas con otros partidos políticos provinciales sin la presencia de Reviglio que lo evita desde la presidencia del Consejo Provincial Justicialista.⁵⁰

Vale acotar que también desde Nación, en el territorio provincial, se manifestaban contrarios a la intervención partidaria. Los debilitados menemistas Rojos punzo, o sea el sector que lideran en Santa Fe los dirigentes: Kohan, Truffaut y Paz, veían caer sus posibilidades electorales tanto en el terreno provincial, presentando un sublema, como también en las elecciones para diputados nacionales. La estrategia de estos era exigir elecciones internas para las candidaturas a diputados nacionales y de esa forma evitar la intervención partidaria por parte de Consejo Nacional dominado por el sector menemista de los Celestes.⁵¹

De la mano de los Celestes menemistas se intentaba el acercamiento al dirigente demócrata-progresista Molinas, candidato a gobernador por la alianza Honestidad, Trabajo y Eficiencia junto al socialismo, así como también a Estévez Boero, candidato a diputado nacional respectivamente. Esto fue negado tajantemente por el Congreso del Partidario Socialista. El conflicto principal a la hora de hablar de alianzas bajo el sistema de ley de lemas es la dificultad que presenta a la hora de establecer bajo que lema se consolida la alianza. En este caso bajo el lema: Honestidad, Trabajo y Eficiencia o el Justicialismo.⁵² El PSP exige un cambio en el artículo 15 de la ley electoral, en donde nadie pierda la identidad partidaria, en cambio el menemismo celeste quiere consolidar la alianza bajo el régimen electoral vigente.

Por otro lado, Reviglio al frente del PJ junto a Rubeo que representarían la ortodoxia del justicialismo, ahora alineados con el cardozismo en contra de la intervención, se manifiestan a favor en lo que refiere a alianzas con otros partidos, aunque en el marco de sublemas y no a la manera de un frente.⁵³

50 El Litoral 08/05/1991, Pág. 5

51 Kohan había sido partícipe del grupo menemista Rojo Punzó. Este dirigente nacional tendrá idas y vueltas permanentes. Pasará de ser el candidato a gobernador (El Litoral 05/04/1991, Pág. 12) y opositor a la intervención partidaria, a pedir elecciones internas para diputados, para después apoyar a Carignano en la intervención al PJ. El Litoral 15/05/1991, Pág. 5

52 Como bien subraya Molinas en su discurso inaugural: "Porque hay que colocarse en un lema, yo no creo que ellos quieran colocarse en un lema nuestro, ni nosotros estamos dispuestos a colocarnos en un lema ajeno". El Litoral 10/05/1991, Pág. 16

53 Así lo deja en claro Reviglio respecto a la intervención: "Se ha repetido nuevamente la intención de dirigentes santafesinos, en este sentido, reforzada con la posición del PSP, que reclama la modificación de la ley de lemas. Nosotros entendemos que el marco de esta ley se puede concretar una alianza entre un sublema del justicialismo y otro de Honestidad y Trabajo. Lo que ocurre es que el PSP está en contra de esto porque tiene miedo de que así engrose los votos del justicialismo, pero lo contrario sería como colocar un balde de agua en un vaso y los dirigentes peronistas que acompañan esta postura son claramente rupturistas". El Litoral 16/05/1991, Pág. 14

En cambio, los dirigentes santafesinos Carignano, Cevallo, que exigían la intervención incluso con mucho más énfasis que el menemismo celeste, pretendían que sea la plataforma necesaria para producir el acercamiento con otros partidos a la manera de un frente.⁵⁴

La prensa provincial bajo el título de “¿Molinas tentado?”⁵⁵, hace referencia a su aspiración a la gobernación, pero de la mano del sector justicialista que lidera Venesia, junto al Senador Baltuzzi y al Intendente de Puerto San Martín, Dominguez. Este sector rosarino, se enfrenta al liderazgo de los que hasta ahora digitaron la política interna del justicialismo santafesino mediante la denominada “cooperativa peronista”. El dirigente demócrata-progresista Molinas acepto que:

“Hay conversaciones, no con el menemismo histórico en alusión a Cardozo, si con aquellos dirigentes justicialistas que no están comprometidos con el cisma de corrupción”⁵⁶.

Molinas veía en este sector un “socio” político en el cual apoyarse y poder enfrentar, en las urnas, a Usandizaga. Se proyectaba así un sublema, dentro del lema justicialista, que coseche los votos de los demás y así hacerle frente a Usandizaga.

Sin embargo, el proyecto político Molinas-Venesia no fue posible. La negativa de Molinas a no formar un sublema dentro del justicialismo fue adquiriendo una gravitación que interfería en las conversaciones y finalmente no prosperó esta estrategia. Los Celestes menemistas convencidos en que se polarizaba en dos extremos electorales: Usandizaga, por un lado, Molinas por el otro“(…) se sienten obligados a sumarse por fuera del justicialismo al lema de Honestidad, Trabajo y Eficiencia, sumándole a este último por lo menos el sector que lidera Venesia, Obeid y Domínguez”.⁵⁷ Pero este forma parte del comando electoral, organizado por las autoridades partidarias santafesinas, que a modo de reunir a todos los sublemas provinciales propone “trabajar en un clima armónico y organizado”.⁵⁸ Por lo que su negativa a formar parte de otro lema fue irrevocable. Sumado a que este sector ro-

54 Afirmando que: “Por mucho que Reviglio dialogue con Bauzá, no modificara el criterio de este ni el del Consejo Nacional a la hora de tomar las riendas del distrito santafesino. Reviglio no puede integrar la lista de diputados nacionales. Además, la intervención sería un hecho porque ni Reviglio, ni Cardozo conseguirían los dos tercios necesarios que necesitan para modificar la carta orgánica y postergar los mandatos de las actuales autoridades partidarias. Finalmente, Cardozo no es quien para operar por la formula Molinas-Venesia la que solo sería factible manejada desde el Consejo Nacional y con intervención mediante con los respaldos de Manzano, García, Eduardo Duhalde y Bauzá”. El Litoral 18/05/1991, Pág. 12

55 El Litoral 12/05/1991, Pág. 16

56 El Litoral 10/05/1991, Pág. 16

57 El Litoral 04/06/1991, Pág. 5

58 El Litoral 30/05/1991, Pág. 1

sarino, tenía su propia estrategia desde principios de 1991, aquella que estaban conformando bajo una confederación de sublemas departamentales junto con distintos referentes justicialistas de la provincia, consensuando candidaturas para la creación de un sublema provincial.

Por otro lado, luego de no concretarse la alianza con Molinas bajo el patrocinio de los celestes menemistas, los dirigentes: Lamberto, Cevallo y la sureña Senadora Nacional Gurdulich⁵⁹ proponen a Menem, la candidatura nuevamente de Carignano.⁶⁰ Pero este exige condiciones a la hora de ser candidato: que Menem le pida la candidatura, que se eliminen la gran cantidad de sublemas provinciales y que la intervención al PJ provincial sea una realidad.⁶¹

En cuanto a nominalización de una lista de candidatos a diputados nacionales; esta se encuentra a la espera del Congreso Provincial justicialista. Dicha instancia partidaria se debía realizar a mediados de junio de 1991 y mediante él las autoridades partidarias impulsaban la modificación de la carta orgánica para nominar una lista de diputados nacionales manejada por el mismo congreso provincial, sin necesidad de atravesar elecciones internas, además de postergar los comicios para renovar autoridades partidarias.⁶² Quienes tienen la mayoría de los congresales son Reviglio, Rubeo y Cardozo, la minoría estaba representada por Paz y los coroneles rosarinos. Carignano no asistirá, en tanto Cevallo y Gurdulich dudan de su asistencia, pero sus deseos responden a una sola dirección, es decir, su negativa a una lista consensuada hecha por el congreso provincial.

Mientras tanto, desde Nación, Bauzá y Carlos Corach dieron a conocer a Reviglio el perfil de los candidatos que requiere el presidente Menem:

“que hayan apoyado al presidente antes y después de serlo (...) tendrá en cuenta a los que siempre estuvieron con él”.⁶³

El Congreso provincial del justicialismo finalmente desembocó en dos expresiones que al no poder lograr los dos tercios necesarios para imponerse una sobre la

59 La prensa provincial esgrime que hasta el mismo Reviglio, Rubeo y Cardozo forman parte de este pedido tendiente a la candidatura de Carignano. (El Litoral 08/06/1991, Pág. 16) En donde circula una supuesta lista de diputados nacionales con Reviglio a la cabeza, Saturnino Aranda -cercano a Cevallo-Ghezzi -del cardozismo- y el diputado nacional Vallejos. La Capital 08/06/1991, Pág. 4

60 El Litoral 04/06/1991, Pág. 5

61 El Litoral 10/06/1991, Pág. 5

62 El quórum mínimo para iniciar el congreso es de unos 280 congresales sobre un total de 522. Para reformar la carta orgánica es necesario dos tercios de los presentes.

63 El Litoral 12/06/1991, Pág. 5

otra y reformar la carta orgánica no pudo evitar las elecciones internas como decisión final de un Congreso “con pura interna y los mismos Capitanes”.⁶⁴

Una expresión se presentaba bajo la unión de Cardozo, Rubeo y Venesia -este último no llega a asistir al Congreso Provincial, luego de las previas reuniones a la hora de armar las listas de candidatos-⁶⁵proponiendo como candidato a diputado nacional al periodista rosarino Evaristo Monti.⁶⁶ Por otro lado, Reviglio⁶⁷ con el apoyo de los diputados “coroneles”⁶⁸. Las dos líneas internas:

“(…) hasta el último momento puntearon sus congresales para ver quién podía imponerse sobre quién. Tampoco escapaba a estos quienes habían quedado fuera del congreso y su peso en la población, que en definitiva elegirá el 8 de septiembre”.⁶⁹

En fin, un Congreso que definió por unanimidad que lo mejor sería las elecciones internas para designar los candidatos a diputados nacionales, privilegio la unidad partidaria, pero por el imperio de los números.⁷⁰ Las elecciones se fijaron para el 9 de julio. Corto tiempo para formar una lista:⁷¹ “Se escuchaba decir por los pasillos, ahora si se viene la intervención y una lista hecha en Bs. As”.⁷² Por otro lado y visto casi como un logro desde el revigilismo, se prorrogaron los mandatos partida-

64 El Litoral 14/06/1991, Pág. 5

65 Tanto Venesia como Obeid desistieron del Congreso y argumentaban “La proximidad de un frente con Molinas” y rescataban la tradición frentista del PJ y de una nueva opción del peronismo que no quiere decir necesariamente dentro de él. La Capital 15/06/1991, Pág. 5

66 Periodista rosarino, fuerte opositor a Uzandizaga. En declaraciones a la Capital de Rosario afirma: “Reviglio no quería una interna, de quererla bastaba con convocarla. Quiso un Congreso con amigos y subordinados administrativos. Mi posición se desató 40 horas antes del Congreso, haciendo cálculos, nos dimos cuenta con Rubeo y Cardozo que el oficialismo ganaba por un 7% arriba nuestro. Además, hubo congresales de Carignano y Cevallo que se fueron con Reviglio. Nosotros pedimos voto directo, ellos pidieron voto cantado”. La Capital 17/06/1991, Pág. 3

67 Que calificó como “traición” que Rubeo y Cardozo se crucen de vereda El Litoral 15/06/1991, Pág. 16

68 Los restantes candidatos que se nombraban eran: por el lado de Reviglio, Sola le seguían Albertengo, Miguel Blanco de la UOM de Rosario y Miguel Castillo. Por el lado opositor se barajaba desde las filas de Rubeo, Vittar o Quijano; desde Cardozo, Ghezzi o Ciaurro. En tanto los diputados coroneles, si bien en las filas del Revigilismo, se hablaba de una operatoria atrás de Leale o Falistocco que dirigía Rodes.

69 El Litoral 15/06/1991, Pág. 5

70 Reviglio matizó tal fenómeno diciendo: “Aun teniendo la mayoría de los congresales a favor pudiendo lograr una aprobación de una lista de diputados nacionales propiciamos la elección interna”. La Capital 15/06/1991, Pág. 3

71 La Capital de Rosario titula “oposición satisfecha” y plasma la postura de congresales que responden a Cardozo y Carignano: “Los comicios internos significaran la canalización del descontento antireviglista, unión no fácil de lograr pero de hacerlo dejara a el gobernador como blanco de todas las críticas”. La Capital 15/06/1991, Pág. 5

72 La Capital 15/06/1991, Pág. 3

rios hasta noviembre de ese mismo año, siendo que vencían en la segunda quincena de agosto. La prensa provincial describía al Congreso diciendo:

“Más que el modo de designar los candidatos a diputados nacionales, comicios internos o consensuados, lo que estuvo en juego ayer fue una formidable pulseada entre los distintos sectores internos que se disputan los espacios partidarios”.⁷³

Los sectores internos del PJ que formaron parte del congreso provincial quemaron sus naves, es decir, dejaron al descubierto sus debilidades, representada sobre todo en la extrema soledad de la victoria del revigilismo.

La intervención al PJ santafesino se hacía inminente, a pesar que el congreso provincial había fijado fecha para elecciones internas y elegir de ese modo candidatos a diputados nacionales. Como esgrime Rubeo, sobre una supuesta intervención:

“No quiero adelantar una opinión a esta cuestión, en tanto y en cuanto el congreso adopto una determinación orgánicamente procedente, que impide cualquier acción intervencionista, para la cual hasta este momento no hay elementos”.⁷⁴

El presidente Menem en el acto del día de la bandera celebrado en Rosario supo responder ante la prensa que le preguntaba por la intervención:

“Reviglio va a defender su causa, yo como presidente de la república, estoy por encima de las internas del partido”.⁷⁵

Finalmente, la intervención se hace manifiesta. Al ser consultado acerca de la intervención al partido, Reviglio contesta:

“Aquí hay una operatoria de hombres de justicialismo que no están en condiciones de ganar una interna, que han presionado sobre el congreso nacional para que la lista de candidatos a diputados nacionales se confeccione en Bs. As.”.⁷⁶ Para más adelante definitivamente interpretar a la intervención como: “Un acto de proscripción”.⁷⁷

73 La Capital 16/06/1991, Pág. 5

74 El Litoral 17/06/1991, Pág. 5

75 La Capital 20/06/1991, Pág. 3

76 El Litoral 21/06/1991, Pág. 5

77 El Litoral 22/06/199, Pág. 16

El interventor designado, Oscar González⁷⁸ diputado nacional por Córdoba y hombre cercano a Manzano, argumenta que:

“La resolución no solo suspende las internas sino todos los términos inicialmente fijados en el calendario electoral (...) en Santa Fe había un peligro de dispersión política y las encuestas marcaban un fuerte deterioro”.⁷⁹

El Revigilismo arremete en contra la intervención y el congreso provincial pone en marcha una sesión extraordinaria y dispone de un nuevo calendario electoral para la interna que debe elegir los candidatos a diputados, proponiendo trasladar los comicios del 9 de julio al 26 de julio. Sus voceros argumentan que solo cinco miembros del consejo nacional decidieron la intervención y que para ello se necesitaban la firma de 49 de 96 miembros de la mesa de conducción.⁸⁰ O sea que no hay una comunicación oficial, ni al PJ santafesino, ni al juez competente Ricardo Tripicchio, por lo que el partido está en sus facultades para sesionar. Se señaló que Rubeo fue quien solicitó la intervención al PJ.⁸¹

Es así que el Congreso provincial del justicialismo asumió el manejo del partido luego de la renuncia de los miembros del consejo ejecutivo provincial.⁸² Decidió prorrogar las elecciones internas y ratificó para el 11 de noviembre elecciones para autoridades partidarias.

En tanto el interventor González cataloga a este congreso como:

“Una reunión de peronistas (...) pero es probable que pueda haber internas para candidatos a diputados nacionales, pero en una fecha que posibilite la participación de todos los sectores”.⁸³

78 En una entrevista al diario rosarino La Capital el interventor argumenta ante la pregunta de si cree favorable y aceptada la intervención al PJ: “Más allá de dirigentes conspicuos de esta provincia, he percibido en grupos locales, distritales y departamentales como también agrupaciones de base, una actitud favorable porque ven que se ha abierto una expectativa para crear una política de puertas abiertas”. La Capital 23/06/1991, Pág.3

79 El Litoral 22/06/1991, Pág. 5

80 La Carta Orgánica dispone que el Congreso puede delegar en el Consejo Nacional la decisión de intervenir.

81 El Litoral 23/06/1991, Pág. 5

82 Según la carta orgánica del PJ santafesino con un tercio (229) congresales de un total de 544, se obtiene el quórum legal para realizar una sesión extraordinaria. La mesa del congreso provincial estaba compuesta por: Otegui, Castillo, Galotto, Castro y Tsernotópulos. Los mismos cinco miembros que presidieron el último congreso

83 El Litoral 26/06/1991, Pág. 16

La intervención vino definitivamente a poner sobre el tapete el enfrentamiento entre reviglistas y antireviglistas, algo que estaba tomando forma desde hace tiempo pero que ahora se destaca por la soledad de los primeros. El oficialismo y el interventor finalmente se encuentran en la capital.⁸⁴ A partir de ese diálogo queda en claro que ya no será Reviglio quien maneje el partido, ni los padrones de afiliados, ni los tiempos electorales. De todas maneras, la lista de diputados nacionales sigue estando en el ojo de la tormenta.

Una de las herramientas que sugiere el interventor González, es la de anunciar la creación de un Consejo asesor de la intervención y así interiorizar a los representantes de los sublemas provinciales -algo parecido a él comando electoral que propuso Reviglio hacia un tiempo atrás- y reitero una vez más que:

“Los motivos de la intervención hacen referencia a un proceso de atomización creciente del PJ y a la pérdida de credibilidad social, también fue tenido en cuenta la fijación de un cronograma electoral de dudosa realización (...) no traigo nada decidido, ni ninguna instrucción precisa del Consejo Nacional y del Poder Ejecutivo, simplemente la intención de dialogar con todos los sectores y de poner al justicialismo en las mejores condiciones”.⁸⁵

Sobre el interventor González convergen dos frentes con grandes intereses: por un lado, el de los santafesinos que enfrentan al reviglistismo y que todavía tienen intención de protagonizar la lista a diputados nacionales. Por otro lado, el Consejo Nacional Justicialista que responde a la necesidad presidencial de garantizar una lista de diputados nacionales acorde al “modelo menemista”.

Las incógnitas abiertas tienen una carga de incertidumbre considerable. Si Reviglio se postula en eventuales internas es probable que obtenga un lugar en la lista, incomodando al Consejo Nacional y abriendo la puerta de una lista diagramada en Bs As. Si en cambio un acuerdo del resto de los sectores garantiza un perfil menemista y un triunfo absoluto, las internas son más viables. Para esto último, deberían ponerse de acuerdo: Rubeo, Cardozo, Lamberto, Cevallo, Kohan y Venesia. O sea, más sectores políticos que lugares a repartir.

Ante un panorama que abre incógnitas se vuelve vital tener en claro las reglas. Es así que la posibilidad de elecciones desdoblas para cargos provinciales y nacionales juega un rol importante a la hora de definir si es que la lista de diputados na-

84 Formalmente el trámite judicial a cargo de la jueza electoral federal Cervini de Cubria no están definidos formalmente. Lo que hacía que González carezca de facultades legales para obligar al PJ santafesino.

85 El Litoral 27/06/1991, Pág 16

cionales se consensua o se elige por internas partidarias.⁸⁶ El tiempo, en una y otra opción, tiene un rol protagónico y esencial a la hora de entablar la discusión.

Finalmente, y al asumir la intervención formalmente -avalada por los jueces nacionales Cervini de Cubria de Capital Federal y Tripicchio de Rosario- González augura que al finalizar la fecha elegida para concretar alianzas -18 de julio- se pondrá en funcionamiento un comando electoral integrado por los sublemas que tengan un postulante real a la gobernación de la provincia, en los que destaca, el que lidera Rubeo, Venesia y Caimmi. Entre esos candidatos a gobernador estaba Carlos Alberto Reutemann, junto a compañeros de ruta como los dirigentes Carlos “Chango” Funes, en la búsqueda de los avales necesarios para la conformación del sublema Creo en Santa Fe. Reutemann decía ser un candidato justicialista “extra-partidario”, es decir, se consideraba un candidato lejano a la estructura partidaria del justicialismo santafesino.⁸⁷ No formaba parte de lo que por aquellos años se denominaba la cooperativa peronista. En esta senda, como dijimos más arriba, se encontraba también aquel sector que desde Rosario se estaba conformando como sublema provincial. Integrado por Venesia, Baltuzzi y Dominguez conjuntamente con el concejal santafesino, Jorge Obeid, este sector buscaba una proyección en el orden provincial autodenominándose dirigentes de segunda y tercera línea dentro del partido, que no habían tenido injerencia en las decisiones partidarias tomadas desde la recuperación democrática en 1983.

Estos dos sectores confluyeron bajo el sublema Creo en Santa Fe. Los dos tienen un común denominador: la necesidad de alejarse de aquellos sectores del justicialismo santafesino que habían participado activamente en las decisiones partidarias. Sin embargo, cada sector estaba llevando adelante su campaña electoral interpretando, a su manera, lo que desde Nación se pedía para enfrentar las elecciones provinciales.

Por el lado de Reutemann⁸⁸, la gira provincial, el hecho de recorrer la provincia, significó la búsqueda de avales y el contacto con los sublemas y referentes departa-

86 Rubeo, en pleno acto presentando a Weber como vicegobernador del sublema primero Santa Fe, califica la decisión del gobierno nacional de unificar los comicios y consecuentemente no poder convocar a internas partidarias -siendo el Senador partidario de dicha metodología electoral- como “La consecuencia del accionar del anterior presidente del partido, su tozudez y el querer usar al gobierno y al partido en favor de su candidatura”. El Litoral 05/07/1991, Pág. 16

87 Para fines de abril, Reutemann había recolectado 34.000 firmas en los 19 departamentos provinciales. Lo que consideraba, junto a sus operadores políticos, el inicio de una segunda etapa donde cada distrito elegirá su candidato. Funes, operador político del corredor, afirma ante la pregunta de si se mantuvo con “asepsia” su candidatura con respecto al PJ “lo que hemos buscado es una metodología distinta”. (El Litoral 30/04/1991, Pág 4)

88 No debemos olvidar que desde el sector de Reutemann también se realizaron acercamientos y contactos con otros partidos provinciales como el PDP.

mentales que se iban conformando. Por el lado del rosarino Venesia⁸⁹, el acercamiento al PSP en la búsqueda de la cristalización de una alianza partidaria que fue trunca por la negativa socialista a concurrir a elecciones bajo el lema justicialista. Los dos sectores confluyeron en un sublema provincial, propiciado por el interventor González, bajo el nombre de Creo en Santa Fe. Aunque como vimos más arriba, fue un encuentro precedido por un recorrido político en el que se destacan las estrategias que cada sector llevaba adelante.

A modo de cierre

Si retomamos el interrogante inicial, es decir, si la intervención al PJ santafesino fue una instancia superadora de la crisis interna que asolaba al partido y que recrudece a comienzos de los años noventa. Podemos concluir, a partir de lo desarrollado en este trabajo, que la intervención puso sobre relieve la dificultad creciente de los mecanismos para la selección de candidatos mediante una elección interna que demuestre así un consenso partidario superador de una rivalidad entre los distintos sectores del justicialismo provincial.

A comienzos de la década del noventa el Consejo Provincial Justicialista era fuertemente criticado por los opositores a su conducción, por lo que sus reglas internas ya no eran consensuadas por todos los sectores. Esta fluidez interna “puede llevar a que interpretemos a la estructura organizativa como inoperante o inexistente y que sus dirigentes mantienen relaciones personalistas y directas con las bases” (Letvisky, 2003: 75) pero en cambio si vemos al PJ como un partido que posee una organización informal⁹⁰ y un bajo nivel de rutinización, podemos llegar a otras conclusiones.

Vimos como todos los dirigentes santafesinos, a comienzos de 1990, decían ser portavoces únicos del menemismo en Santa Fe, revelando la incapacidad de producir un proyecto unificador que le proveyera de una coherencia programática. Por otro lado, desde Nación, el propio menemismo estaba compuesto por distintos sectores que competían y que tuvieron un rol protagónico en la política provincial en torno a las elecciones de 1991. Rojos Punzó conformando un sublema de orden pro-

89 Este sector del justicialismo rosarino llevo adelante a comienzos de 1991 el acercamiento con diferentes sublemas departamentales y con referentes provinciales del justicialismo a la manera de una confederación de sublemas.

90 Radica en que la mayoría de sus subunidades son redes de organización y funcionamiento autónomo que no figuran en los estatutos o registros del partido y permanecen desvinculadas de la burocracia partidaria.

vincial, denominado “Cambio Solidario”; Celestes menemistas liderando la intervención al Congreso Provincial.

Para comienzos de 1991, el menemismo consolidaba su poder mediante nuevas alianzas internas, desplazando a los rojos punzó de la mano de los celestes mediante un complejo entramado de nuevas alianzas internas, el comando político del menemismo avanzaba sobre el otro objetivo estratégico: el relanzamiento del nuevo peronismo subordinado a los nuevos liderazgos políticos y a las estructuras de poder gubernamental.⁹¹ Como afirma Pucciarelli (2011) este fue el primer eslabón de una serie de acontecimientos que fue reforzando el vaciamiento institucional del partido y la concentración personal del poder político y partidario del presidente Menem. Aunque y siguiendo a Levitsky (2005) la autonomía que gozaba Menem respecto del PJ no significaba que pudiera imponerle siempre su voluntad. Las organizaciones provinciales del PJ no se dejaron avasallar tan generalizadamente como se podría suponer, la capacidad de la conducción menemista para establecer dirigentes y estrategias era limitada. Más que una relación de imposición, lo que existía entre Menem y el justicialismo provincial era una relación de autonomía mutua.

El interventor Gonzáles toma como primera medida en su cargo, entablar un dialogo con los referentes de los distintos sublemas justicialistas. Profundiza de alguna manera el comando electoral que el ex presidente del Congreso Provincial, Reviglio, estaba llevando adelante, aunque con dificultad por la situación crítica por la que atravesaba el partido. Sin embargo, la tarea más pesada que tenía enfrente la intervención era la lista de candidatos a diputados nacionales por Santa Fe. Para ello el camino que se tomó a la hora de resolver las candidaturas fue el de elecciones desdobladas y no elecciones internas, es decir, una vez consagrados los sublemas en las elecciones provinciales confeccionar la lista de candidatos a partir de este resultado electoral. El máximo deseo intervencionista era proponer los nombres de los candidatos desde Bs. As. en sintonía con los menemistas Celestes. La intervención juega un rol de mediador en el paisaje justicialista provincial y no una imposición lisa y llana, es decir, sin que el resto de los sectores justicialistas santafesinos le ofrezca resistencia a su autoridad.

El PJ santafesino se consagró victorioso en las elecciones provinciales de 1991 y logró así hacerse de la tercera administración consecutiva en la provincia desde 1983. Siguiendo la postura que propone Levitsky (2003) para explicar la adaptación partida-

91 El Congreso de Actualización Doctrinaria convocado por la dirección del PJ nacional con el propósito de unificar y difundir el discurso político neoliberal y afinar los argumentos partidarios de defensa del programa de gobierno con miras a las elecciones.

ria, centrada en su organización, podemos entender lo que sucede en el PJ santafesino a comienzos de los noventa. Al considerar que los partidos son sistemas complejos, cuyas estrategias son definidas por sus estructuras organizativas y su dinámica interna, los cambios en el PJ santafesino son visibles en su dirigencia, es decir, en la recomposición de su coalición dominante.

Bibliografía

- ABOY CARLES** (2001) Las dos fronteras de la democracia argentina. Rosario. Homo Sapiens
- MANIN, B** (1998) Los principios del gobierno representativo. Madrid. Alianza Editorial.
- NOHLEN, D.** (1993) Sistemas electorales y partidos políticos. México. Fondo de Cultura Económica.
- LEVITSKY, STEVEN.** (2003): “La transformación del justicialismo. Del partido sindical al partido clientelista 1983-1999” Buenos Aires, Siglo XXI.
- O’DONNELL GUILLERMO** (1994) “Democracia Delegativa” en: Journal of Democracy, Vol. 5, EE UU, National Endowment for democracy and the Jons Hopkins University Press.
- O’DONNELL GUILLERMO** (1997): “Contrapuntos”, Paidós, Buenos Aires.
- PANEBIANCO, Á** (2009): Modelos de Partidos, Madrid, Alianza.
- PORTANTIERO, JUAN CARLOS.** (2000): El tiempo de la política, Buenos Aires, Temas.
- PUCCIARELLI, ALFREDO.** (2011): Los años de Menem, la construcción del orden neoliberal. Buenos Aires, Siglo XXI.
- QUIROGA, HUGO** (1995): La democracia que tenemos, Rosario, Homo Sapiens.
- QUIROGA, H.** (2005) La Argentina en emergencia permanente. Buenos Aires. Edhasa.
- SARTORI, G.** (2000): Partidos y Sistemas de Partidos; Madrid; Alianza Editorial.
- SIDICARO RICARDO.** (2005): Los tres peronismos, Buenos Aires, Siglo XXI.
- SIDICARO RICARDO.** (2003): “Consideraciones sociológicas sobre la Argentina en la segunda modernidad”, en: Estudios Sociales, N° 24, Santa Fe, UNL.
- WARE, A.** (2004): Partidos Políticos y Sistemas de Partidos. Madrid. Istmo.

Orden, circulación y ejecución. La Dirección General de Informaciones (DGI) en la estructura de control cultural racional-“legal” de la última dictadura¹

LAURA SCHENQUER

lauraschenquer@gmail.com

IHUCSO (CONICET/UNL) – CESIL (FHUC/UNL)

Resumen

Según Carl Schmitt “el Soberano es quien decide sobre el Estado de excepción” (2009:13). Durante la última dictadura militar en Argentina, el Soberano suspendió el orden jurídico constitucional, pero institucionalizó un ordenamiento normativo; estableció una “legalidad en la ilegalidad” (Crespo, 2007).

Esta ponencia busca completar el análisis de ese ordenamiento a través del estudio de lo que llamaremos lineamientos político-culturales. Un conjunto de medidas públicas y secretas dictadas para determinar qué contenidos culturales eran compatibles y no con el nuevo orden social.

Comencé a pensar en estos lineamientos, a partir de la lectura de informes de inteligencia recopilados y producidos por la Dirección General de Informaciones (DGI) de Santa Fe. ¿Por qué para estos agentes ciertas prácticas culturales constituían una amenaza y no obstante nunca las censuraron? ¿Qué indicativas recibían sobre qué y cómo controlar? y sobre todo ¿cuándo actuar?

Esta ponencia responderá a estos interrogantes entrecruzando documentos de la DGI y de otros dos acervos,² material con el que fue posible reconstruir una circulación de normativas de arriba hacia abajo en el marco de un organigrama racional-“legal” a través del que fue desplegado el poder dictatorial.

Palabras clave: dictadura / política cultural / inteligencia / circuitos culturales santafesinos

1 Una versión posterior y más extendida de este texto fue enviada al *Journal Latin American Studies*.

2 Además del material de la Dirección General de Informaciones (DGI), trabajé con los documentos del “Archivo BANADE” en la CONADEP y los del Archivo Central del actual Ministerio de Cultura.

Orden

Aún es materia de discusión si el régimen dictatorial tuvo una política cultural hegemónica. Si fue decidida de manera centralizada o descentralizada; si hubo tantos proyectos como sectores dentro de las Fuerzas Armadas (FFAA); si fue delegada a civiles a cargo de la conducción de teatros y otras instituciones de los circuitos oficiales.³ La existencia de lineamientos político-culturales productivos y restrictivos nada indica sobre esas cuestiones. Sin embargo, su existencia permite reconocer a las agencias involucradas y las racionalidades en pugna, así como también a los proyectos de reforma para alcanzar un control más eficiente y particularizado.

De acuerdo al esquema gubernamental estructurado por el Estado Mayor General del Ejército (1977) y ratificado por la Ley de Ministerios (discutida a lo largo de 1977), que se proponían resolver el problema de la “gran y heterogénea cantidad de organismos y entes oficiales, destinados a dirigir, controlar o regular los medios culturales y de comunicación social”,⁴ había que lograr avanzar hacia un esquema de organización estatal centralizado y jerárquico.

En ese esquema, sobre todo, se mencionaba a la Dirección General de Publicaciones del Ministerio del Interior (DGP-MI) y a la SIP (Secretaría de Información Pública) dependiente del Poder Ejecutivo, reestructuradas a partir de los Decretos N° 1275/81 y N° 162/76 respectivamente. Luego, en un segundo lugar de importancia, se destacaba al Ministerio de Cultura y Educación (MCyE), la Municipalidad de Buenos Aires y la SIDE.⁵

Mientras la SIP-PEN estuvo controlada por la Marina y desde 1979 por el Ejército,⁶ el Ministerio del Interior fue conducido sucesivamente por militares del Ejér-

3 Algunos investigadores parten de la existencia de una política cultural y señalan su centralidad en la construcción simbólica y legitimación de la dictadura (Invernizzi, 2011) mientras que otros indican que no hubo plan mentado y que la oferta la dirimieron aquellos civiles en los que por su “profesionalismo” fue derivada la actividad (Buch, 2016).

4 A continuación todas las citas son del “Informe Especial N° 10” del Estado Mayor General del Ejército. BANADE-CONADEP, Paq. 60. 10/77, Anexo 1.

5 Cabe destacar el carácter estratégico y clandestino de este organigrama de dependencias estatales de control cultural que es posible detectar al comparar con el organigrama expuesto por Edwin R. Harvey (1977: 11-28). Harvey destacaba que la estructura administrativa de acción cultural la desarrollaba el MCyE, el área sociocultural del Ministerio de Bienestar Social, el Ministerio del Interior y en las provincias: los organismos de acción y fomento cultural, y la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires.

6 “Un oficial de la Marina, el Capitán de navío Carlos P. Carpintero (1976), luego reemplazado por los oficiales del Ejército General de brigada Antonio Llamas (1979) y el General Raúl Ortiz (1981)”. (Risler, 2015).

cito.⁷ A pesar de la variación en los primeros años, estos militares coincidían en un espectro ideológico que Paula Canelo (2008) denominó la “fracción moderada” o bien el “núcleo estable del Proceso” que por momentos se apoyó en la fracción “dura” y en otros en la “blanda” o politicista; y que en función de los lineamientos político-culturales que estudiaremos pueden ser reconocidos en un espectro ideológico más alejado de los sectores católicos-conservadores y más cercano a los liberal-conservadores.

La principal función de la DGP era ejercer el poder de policía –de control y sanción– sobre publicaciones (escritas y sonoras) y espectáculos públicos (incluyendo exposiciones y conferencias). Para todo ello, la DGP contaba solo con trece empleados (entre las que figuraban Sociólogos, Politólogos y Traductores) y con el apoyo de la Policía Federal Argentina, la SIDE y los servicios de inteligencia de las FFAA.

Por su parte, la SIP creada como órgano encargado de producir, difundir y obtener información relevante para el PEN, debía colaborar con la DGP-MI sobre todo a través de la explotación de los medios masivos (radio, TV, prensa). También ejercía el poder de policía, sin la capacidad de sancionar, que básicamente implicaba controlar a los medios y orientarlos o influenciarlos para obstaculizar la información negativa e incrementar la positiva.⁸ Fuera de los medios masivos, la SIP debía controlar “las manifestaciones de cinematografía, fotografía, publicidad y en menor medida, libros, teatros, espectáculos públicos” porque las principales autoridades a cargo del control de los últimos eran los gobiernos provinciales y la Municipalidad de Buenos Aires.⁹

En este esquema de control cultural centralizado y jerárquico, los gobiernos locales secundaron a las agencias nacionales. El Gobierno de Santa Fe asumiendo el control de la moralidad, salubridad y seguridad de la población en ese territorio, instruyó a la Dirección General de Informaciones (de ahora en más DGI) a que, entre otras funciones, actuase en la vigilancia y control del circuito cultural santafesino.

La DGI había sido creada en 1966 como agencia de información e inteligencia bajo la órbita del Poder Ejecutivo provincial y como señala Gabriela Águila (2013a)

7 El ministro Albano Harguindeguy (1976-1981), sucedido por Horacio Tomás Liendo (1981), Alfredo Oscar Saint Jean (1981-1982) y Llamil Reston (1982-1983).

8 Al respecto véase el análisis que propone Julia Risler sobre la SIP y la Agencia Telam, y el manejo de los medios de comunicación a través de la pauta publicitaria oficial (Risler, Julia (2015), *Acción psicológica...*, *Ibíd.*, p. 128).

9 “Con respecto a Teatros y espectáculos públicos en general (café concert, conferencias, exposiciones, etc.), el control [de la SIP-PEN y de la DGP-MI] es selectivo y esporádico para evitar la superposición de funciones con los Gobiernos Provinciales y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires” (“Informe Especial Nº 10”. *Ibíd.*, p. 3 de 13).

desde el golpe de Estado de 1976 recuperó el rol de esos primeros años. Fue el vértice local de intercambio de información con la SIDE y el resto de la “comunidad informativa” que quedó subordinada y pasó a depender de las Fuerzas Armadas (FFAA) a partir de los decretos de Luder de 1975.¹⁰ Desde entonces, la seguridad interior quedó en manos del Ejército.

De acuerdo a las normativas, la DGI tuvo en el área cultural tres funciones:

1ra) Indagar y reunir antecedentes de personas previo a su ingreso o solicitud de promoción como parte del elenco estatal, dentro del cual se encontraban los artistas de instituciones públicas (el Teatro Municipal en la ciudad de Santa Fe, por ejemplo);

2da) Confeccionar el boletín *Panorama Semanal* que era un resumen informativo, preparado y entregado al Gobernador, y en el que se distinguía la sección “Subversivo” que incluía información sobre decretos de prohibición de publicaciones y otras producciones culturales;

3ra) Inspeccionar *in situ* los circuitos culturales santafesinos, las actividades y los sujetos que actuaban en instituciones públicas y privadas (incluyendo cines y teatros así como también escuelas, clubes y otras organizaciones civiles intermedias).

El cumplimiento de las tres funciones señaladas se comprueba al analizar los documentos elaborados y compilados por la DGI que en la actualidad resguarda el APMSF (Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe) y que son la principal fuente de este trabajo.¹¹

10 Marina Franco (2012: 151) indica que en realidad esos decretos oficializaron una situación que de hecho se daba desde 1974 con la aprobación de la Ley de Seguridad que ofreció un marco legal a una de las dos opciones pergeñadas en respuestas a la violencia insurgente en esos años previos al golpe de Estado. Quedó descartada la opción que proclamaba un tratamiento “clásico” a través de las fuerzas policiales, y se impuso la opción de recurrir a la salida castrense en defensa de la seguridad interna. Los decretos firmados por Luder (durante la licencia de la presidente Isabel de Perón) legalizan la intervención militar en la “lucha anti-subversiva” y le otorgaron a las FFAA el control del aparato estatal de ejercicio del poder de policía (que comprendía a las fuerzas policiales, la SIDE y demás departamentos de inteligencia). Así como también la subordinación de la SIP (Secretaría de Información Pública). También véase Risler (2015: cap. II).

11 El fondo documental de la ex DGI, que puede ser incluido entre los llamados “archivos de la represión”, es administrado desde el 2009 por el Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe (APMSF). Hoy en día, el acceso directo a los documentos se encuentra vedado. Los investigadores que requerimos material debemos presentar un pedido de búsqueda a los funcionarios del APMSF y son ellos los que se encargan de seleccionar y entregar los documentos. Esta situación es denunciada públicamente –entre otros por Gabriela Águila (2013b) y por Claudio Socolsky (2016)–. Se cuestiona la medida tomada en el 2013 que quitó a los investigadores la posibilidad de acceder a la documentación en forma directa y de manera pautada por cánones seguidos por otros archivos de la represión del país y del exterior. Trabajos como el que aquí presentamos evidencian el valor del fondo de la ex DGI y la necesidad de continuar avanzando y profundizando su indagación a través del acceso directo a los documentos.

Circulación

No resulta novedoso señalar que tras los filtros de la censura, el autoproclamado PRN (Proceso de Reorganización Nacional) impulsó una cultura conservadores, nacionalistas y de acuerdo a los parámetros de la moral occidental y cristiana. Más allá de esta generalidad, vale la pena indagar cómo la propia Junta Militar presentaba y anunciaba el proyecto del PRN en el que se enmarcaban los lineamientos político-culturales emitidos por las agencias centrales.

Los Documentos Básicos del Proceso (DBP)¹² que la Junta Militar dio a conocer al momento del golpe de Estado son piezas clave. En la introducción titulada “Propósitos” se anuncia “restituir los valores esenciales” que primero eran descritos como “enfaticar el sentido de moralidad, idoneidad y eficiencia, imprescindibles para reconstituir el contenido y la imagen de la Nación” y solo luego se declara el restablecimiento de “los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino” (AAVV, 1980).

Entendemos esta doble definición como una tensión que atravesó todo el período. En primer lugar la identificación de principios castrenses relacionados a una tradición de tutelaje de la Nación para alcanzar su “salud moral”¹³ y en segundo lugar, se señalan los principios que comprendían a un aliado importante de las Fuerzas Armadas, el Episcopado Argentino y sus grupos allegados, que presionó al gobierno para que imponga una cultura ultramontana y moralista.

En contra de estos mandatos, las agencias de control cultural desarrollaron e hicieron circular una serie de criterios o lineamientos para controlar el campo cultural y sancionar los delitos de “obscenidad” en casos específicos. La DGP del Ministerio del Interior elaboró un documento detallado a través del que determinó qué desnudos y/o escenas sexuales constituían actos delictivos u “obscenos”. El criterio era determinar si estas escenas o desnudos funcionaban como “enganche” para transmitir mensajes a los espectadores. En caso de detectarse un mensaje, la DGP diferenciaba tres tipos de delitos con grado *in crescendo* de gravedad: “inmorales”, “obscenos o pornográficos” e “inmorales-subversivos”.¹⁴ Fuera de estos no se

12 Los DBP incluyen el “Acta fijando el propósito y los objetivos básicos para el Proceso de Reorganización Nacional”, la “Proclama”, las “Bases para la Intervención de las Fuerzas Armadas en el Proceso Nacional” y el “Estatuto para el Proceso de Reorganización Nacional”. (AAVV, 1980).

13 Existe “una arraigada y persistente tradición doctrinaria militar y civil que concibe a las tradiciones nacionales y a los ‘valores permanentes de la Nación’ como referentes de la ‘salud moral’ del país y terrenos privilegiados de la tutela militar”. (Badaró, 2009: 219).

14 Mientras que “la inmoralidad es un fin en sí misma, no hay otro fin que el de ser licencioso”, lo obsceno o pornográfico “tiene por finalidad ensalzar lo erótico ultrajando el pudor público y las buenas costumbres” y “la inmoralidad subversiva” tiene por fin provocar “por vía de lo inmoral desprecio por la

consideraba afectada la moral y las buenas costumbres, especialmente cuando los desnudos y escenas sexuales se utilizaban con fines comerciales y publicitarios.¹⁵

Si el primer criterio era identificar el delito con el mensaje y no el cuerpo, el segundo -y que también desalentaba la campaña moralizante de la Iglesia católica-, era el cálculo costo/beneficio de la censura. Las autoridades militares reconocieron que la censura era poco eficaz y costosa no sólo en términos económicos, proyectaba una imagen negativa del régimen y, en contra de lo buscado, la prohibición se volvía el factor de divulgación de las producciones u obras.¹⁶ El seguimiento de este criterio (evaluación del costo/beneficio de la censura) provocó que muchas de las obras o publicaciones calificadas de “tendenciosas” o de manifiesta “infiltración marxista” no fuesen prohibidas y continuasen circulando.

Otros pasajes de los *DBP* esgrimen llamamientos a la participación y colaboración de la población: “todos los sectores representativos del país deben sentirse claramente identificados y por ende comprometidos en la empresa común” y “en esta nueva etapa, hay un puesto de lucha para cada ciudadano” (AAVV, 1980: 12). Es posible que se traten de frases propagandísticas, estilizadas y rimbombantes¹⁷ pero remiten a un proceso muy significativo que fue previsto por el gobierno y fue la construcción de canales de comunicación, difusión y propaganda de las acciones oficiales que hicieran posible la aprobación e identificación de la población con la marcha del PRN. La cultura unanimista y la formación del Movimiento de Opinión Nacional,¹⁸ en reemplazo de la estructura partidaria y sindical, implicó el desarrollo

vida, la sociedad, la condición humana, la familia, los valores éticos y la tradición Nacional” (Cuadro. BANADE-CONADEP. Paq. Nº 58. s/f.e.).

15 En las revistas aparecen “fotografías con damas cada vez más hermosas y desnudas, pero en ninguno de los casos se puede afirmar que se atente contra la moral”. Además, se considera fin comercial cuando los desnudos promocionaban “cosméticos o ropa interior femenina” y cuando las revistas, al estilo *Para Ti*, *Siete Días* u otras “responden a un propósito de venta denominado gancho y abundan en tapas muy sugestivas”. (“Solicitud de los Obispos argentinos referente a la pornografía”, BANADE-CONADEP, Paq. 2. p. 2 de 2).

16 Así lo expresaba el funcionario de la DGP-MI que evaluó la censura de la de *La Tía Julia y el Escribidor*: “En síntesis, no tengo objeciones que formular al proyecto de decreto [de prohibición] que se acompaña, aún cuando entiendo que debe meritarse si la prohibición no redundará, en definitiva, en una acción propagandística con relación a un libro que, de lo contrario, difícilmente sea leído por la sociedad argentina” (Archivo BANADE-CONADEP. Paq. 11. 23/10/78).

17 Las FFAA deben ser vistas como actor político durante el PRN (Canelo, 2008: 16) y como tales, reconocerse su interés por medir y moldear a la opinión pública, pese a contar con legitimidad desde el origen.

18 El MON fue propuesto muy tempranamente a través de “Bases para la intervención de las Fuerzas Armadas en el Proceso Nacional” de 1976 que forma parte de los *DBP*: “Es menester que la acción de las Fuerzas Armadas facilite en el futuro la formación de un movimiento de opinión nacional, vital y amplio, que admita a todos aquellos que deseen la verdadera grandeza del país y se sientan consustanciados

mentado de proyectos en los que los Medio de Comunicación Social (MCS)¹⁹ cumplieron un rol prioritario. Sin intermediarios, y este es el tercer criterio que identificamos, el régimen necesitó vías de comunicación propias pero también ajenas que continuamente controló y distinguió entre adherentes y adversarias.²⁰

En función de lo señalado cabe reconocer otro criterio empleado por las agencias de inteligencia, el último que identificaremos, la consideración de que la cultura era un medio a través del que el enemigo actuaba alterando el orden social. El asesor de la SIP el coronel Jorge Heriberto Poli en 1958 se refería a la cultura que era utilizada para la propaganda destituyente y más tarde, en 1977 esta idea era reiterada y reforzada en el Plan Nacional de Comunicación Social que se refería a la guerra ideológica en marcha.²¹

De acuerdo a esta perspectiva, las agencias de inteligencia fueron dirigidas a detectar toda crítica proyectada en las obras en forma explícita como implícita, y en los géneros más variados incluyendo el teatro de títeres para niños, por ejemplo.²² La perspectiva era que todo género admitía el establecimiento de una doble estructura: la propuesta estética y visible que funcionaba como pantalla o velo de la subordinada y encubierta. La “subversión” elegía estos medios para sortear los filtros de control estatal, y sobre todo para alcanzar a la población más allá de los cuadros

con los postulados del gobierno nacional” (AAVV, 1980: 16). Véase: Yannuzzi, 1996: 247 y Canelo, 2008: 51.

19 En el cuadro “Relación Organismos Medios de Comunicación Social” se nombra que los MCS eran: Radio y TV, Teatro, Cine, Publicaciones [libros], Diarios y revistas, Publicidad, Discografía, Editoriales-imprentas, Otras manifestaciones [plástica, pintura, escultura], Otros espectáculos y publicaciones extranjeras (“Informe Especial Nº 10...”. Ibid. Anexo 10).

20 Julia Risler (2015) analiza la estrategia de Acción Psicológica que el régimen aplicó a través de los MCS y sobre todo de la prensa y la propaganda gráfica. El control de estos medios, de la información que hacían circular y de su utilización para transmitir propaganda oficial, estuvo supervisado bajo diferentes procedimientos cuyo fin era dirigir o modelar las opiniones públicas hasta alcanzar su adhesión al PRN.

21 Poli (1958: 118) introdujo en Argentina la estrategia de Acción Psicológica. En su libro señalaba: “El arte teatral, cinematográfico y, ahora, televisado, no sólo suele ser vehículo de ilustración o de cultura, sino, muy frecuentemente, *de propaganda ideológica*. El ataque y la ridiculización de sistemas de vida, forman parte del objeto filosófico de gran número de obras llevadas a la escena teatral o a la proyección cinematográfica”. Mientras que el Plan Nacional de Comunicación de 1977 incluía: a través de “la agresión cultural que la guerra psicológica marxista desarrolla ininterrumpidamente en el país desde hace dos décadas” (“Plan Nacional de Comunicación Social – 1977”. BANADE-CONADEP. Paq. 7. pp. 26 de 37).

22 Sobre los titiriteros y el teatro de títeres hay una serie de informes de la DGI que evidencian el control significativo de esta agencia sobre estas producciones. El teatro de títeres fue descrito en un informe ya citado del siguiente modo: se trata de “obras preparadas para ridiculizar al sacerdote, al militar a la fuerza policial, a los Reyes Magos, a los padres en forma de pequeñas comedias” (“Tácticas y Medios empleados por el Comunismo”. APMSF. Fondo DGI. Unidad de Conservación Nº 174, fs. 5 de 11, Legajo 4, s/f.e.).

militantes (en los documentos llamada neutral, indiferente y no informada). (“Plan Nacional de Comunicación Social – 1977...”. *Ibíd.*). Es que la propuesta estética y visible era un factor de seducción para atraer al público y transmitirle contenidos antidictatoriales.²³

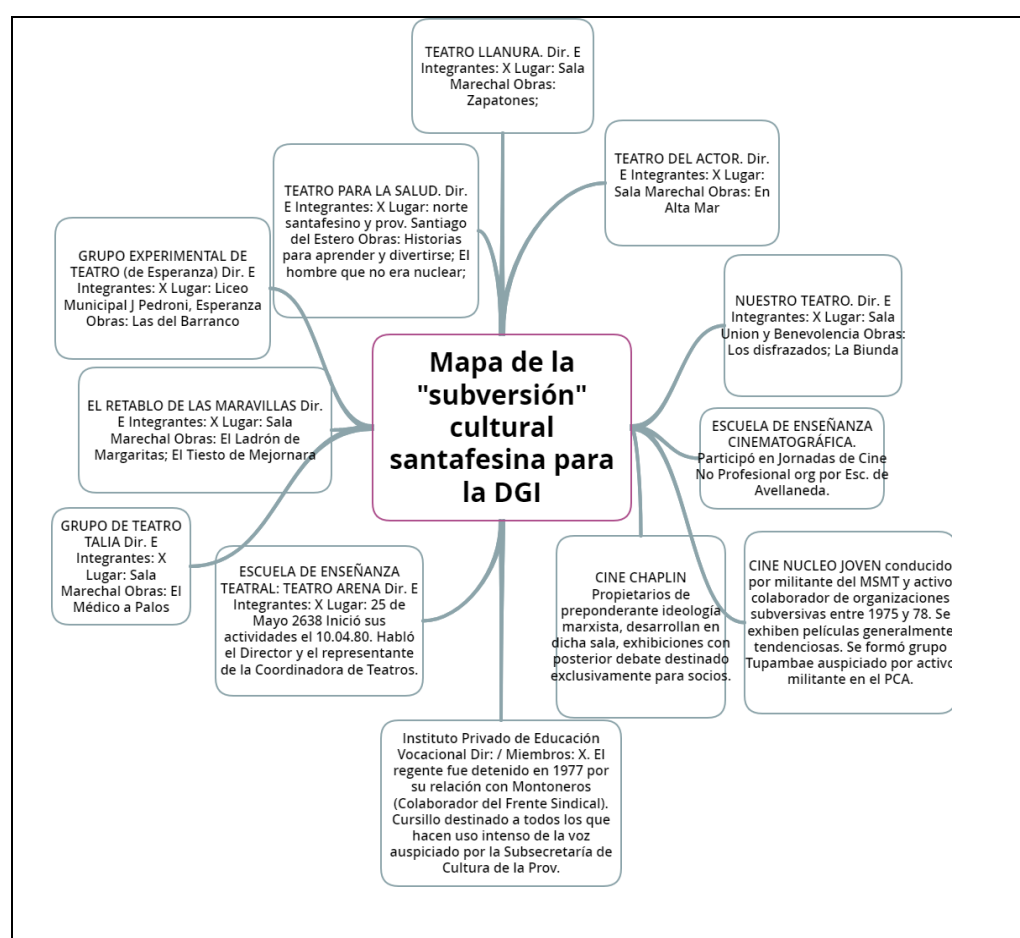
Ejecución

Con fecha agosto de 1980, la SIDE solicitó a todas las Dependencias Policiales y Secretarías de Información Provinciales –entre ellas la DGI– un relevamiento del medio cinematográfico considerado “particularmente propicio para la penetración ideológica marxista” y del teatro “este medio de comunicación social puede incidir en la reafirmación o distorsión de los valores propios”,²⁴

Días más tarde, la DGI envió un listado con información proveniente del Destacamento de Inteligencia Militar 122 que identificaba salas de cine y grupos teatrales “con marcada incidencia marxista” en la ciudad de Santa Fe. De cada uno de ellos se detallaba integrantes, actividades, lugares de reunión y en algunos casos su vinculación con el “marxismo” y/o organizaciones “subversivas”. El siguiente mapa conceptual muestra lo que la DGI informó a la SIDE:

23 Este informe de inteligencia enmarcado en la Guerra Fría denunciaba que “en ningún campo se manifiesta en forma tan oculta e inadvertida la infiltración y su prédica consecuente, como ocurre en [estos] medios de difusión” (“Tácticas y Medios empleados...” *Ibíd.*). La misma lógica era aplicada en dictadura: de “*apariencias inocuas*, este marco continua siendo, en gran medida, uno de los principales medios de la agresión cultural que la guerra psicológica marxista desarrolla ininterrumpidamente en el país desde hace dos décadas” (“Plan Nacional de...” *Ibíd.* pp.4 de 37 *itálica agregada*).

24 APMSF. Unidad de Conservación N° 449, fs. 1 de 4. Legajo 1 (112 a 115). A continuación toda la información es de este mismo informe. Las “X” reemplazarán a los nombres que fueron quitados de los documentos por los actuales funcionarios del APMSF para resguardar la confidencialidad.



Como puede observarse, no todos los enumerados incluían una descripción de actividad marxista o “subversiva”. La DGI indicó salas y grupos desde independientes hasta oficiales (como lo eran las actividades realizadas en la Sala Marechal y el Liceo Municipal de Esperanza, así como también el proyecto Teatro para la Salud) sin mencionar porqué formaban parte de este informe sobre medios utilizados para la penetración marxista y distorsión ideológica. La DGI ¿había optado por no discriminar y listar a todo el campo cultural santafesino comprendiendo una amplia variedad de sectores acusados y sospechados (criptocomunistas) sin pruebas concretas? No parece ser esa la situación. Al revisar investigaciones periodísticas y académicas sobre cine y teatro en Santa Fe en el año 1980 se comprueba que más allá de los nombrados había otros grupos activos ese año (tales como Los Mamelli, Grupo de Actores, Cooperativa Teatral, entre otros). (Ricci, 2005; Ghio/Schneider/D’Anna, 1992).²⁵ Esta evidencia vuelve necesario reconocer algún

²⁵ Agradezco a Luciano Alonso que fue quien precisó los grupos teatrales y fechas de existencia para este período.

criterio o racionalidad burocrática y de inteligencia que llevó a la DGI a confeccionar esta selección a partir de la que hemos construido el mapa de la “subversión” cultural de la ciudad de Santa Fe.

Además del Cine Chaplin y el Cine Núcleo Joven incluidos bajo la acusación de ofrecer actividades culturales-políticas de difusión y formación marxista (“exhibición de películas tendenciosas”), puede suponerse que ciertos espacios eran considerados de idéntico modo sin que los agentes de la “comunidad de inteligencia” necesitaran explicitarlo. Tal vez ése haya sido el caso de la Escuela de Enseñanza Cinematográfica de Santa Fe con figuras representativas del nuevo cine documental comprometido como Fernando Birri. Pero esta razón de inclusión no se puede comprobar más allá del plano especulativo. Otro factor concreto que motivó la introducción de los grupos fue la acusación de militancia política de directores y miembros de los espacios culturales en partidos de izquierda (por ejemplo, Partido Comunista Argentino), organizaciones (Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo) y agrupaciones político-armadas (Montoneros). En estos casos el supuesto compromiso ideológico de un miembro afectaba a todos los participantes de los espacios listados. Un anexo titulado “antecedentes de directores y actores con ideología desfavorable” acompañaba el informe. Entre las observaciones provenientes de prontuarios o del fichero ideológico que confeccionaba la DGI, se encuentran acusaciones a veces muy difusas (como por ejemplo: “1968: Habría sido visto pintando leyenda sobre el PRT”) y otras muy concretas: “1976: Como consecuencia de procedimientos efectuados contra elementos del PARTIDO SOCIALISTA DE LOS TRABAJADORES (PST), por declaraciones de los mismos, mantenían un asiduo contacto con el causante”. Finalmente, un último motivo de selección y listado fue la representación de connivencia entre funcionarios públicos y miembros del campo cultural tras la acusación de “zurdos que son apañados por el Director de Cultura de la Municipalidad de Santa Fe, profesor Rodolfo Muttis (ex dirigente del Partido Acción (sic) Progresista) (marxista), quien consigue la Sala Marechal del Teatro Municipal local” (APMSF. Unidad de Conservación Nro. 309. Fs. 2 de 4).

El informe entregado a la SIDE en 1980 es una recopilación muy sintética de varias carpetas y trabajos de seguimiento e inteligencia a grupos y miembros del campo cultural santafesino. En muy contados casos, la DGI produjo informes de análisis de obras teatrales como en los casos de “La extraña tarde del Dr. Burke” (grupo de Teatro 67) y de “La Vida de Teresa Ferreyra” que estaba basada en la historia real de Teresa la prostituta de Vera (ciudad en el norte de Santa Fe), obra que fue denunciada y sancionados desde los participantes y director hasta el intendente

de dicha localidad de incurrir en el delito de “inmoralidad subversiva”.²⁶ La mayor parte de los informes de la DGI evidencian que la vigilancia cultural por parte de esta agencia estuvo sujeta al control de los antecedentes individuales de los miembros del campo artístico sin el seguimiento cotidiano de los MCS (tales como cine y teatro) esto es, la interpretación de los argumentos, de estructuras dobles de comunicación para la transmisión de mensajes ocultos al público y/o a los censores, tal como se suponía a partir del cuarto lineamiento político-cultural: la cultura como herramienta para la atracción y difusión de propaganda ideológica.

Pese a esta ausencia, la DGI da sobrada cuenta de reconocer este cuarto criterio. Sobre todo en forma extraordinaria a partir del hallazgo mencionado de documentación y testigos que vinculaban al PST (agrupación política de izquierda por entonces prohibida) con actores y directores de teatro santafesino. Ante la posibilidad de que existiesen propuestas estéticas utilizadas como pantallas o velos para la seducción y atracción del público con el fin de transmitirle mensajes antidictatoriales, el Destacamento de Inteligencia Militar 122 desde 1976 y la propia DGI desde 1980 iniciaron un rastillaje profundo del campo cultural. Según el informe de la DGI:

“Esta unidad, durante el presente año, viene investigando las actitudes de grupos teatrales de esta ciudad a raíz de los antecedentes de sus directores (algunos).

Estas investigaciones se iniciaron como consecuencia de la explotación de documentación sequestrada a elementos del PST (Partido Socialista de los Trabajadores).

De la explotación de documentación y declaraciones de dichos elementos, se pudo determinar que estos elementos tenían contacto político con directores teatrales locales.

Asimismo, el grupo teatral denominado Nuestro Teatro dirigido por X, realizó durante 3 meses funciones semanales en el Salón de Unión y Benevolencia, sociedad esta, que contaba entre sus integrantes de comisión directiva con elementos del FIP (Frente de Izquierda Popular). En una reciente renovación de comisión el citado grupo teatral ha sido desplazado junto con los elementos del FIP” (APMSF. Unidad de Conservación Nro. 18A, fs. 1 de 12. Legajo 2. Asunto 154. 1980).

Este informe, al igual que la respuesta enviada a la SIDE en 1980, partía de la sospecha de que el teatro era un MCS utilizado por la “subversión”. De allí el despliegue de indagaciones que remitían al descubrimiento de conexiones entre los campos (política y cultura) a partir de la focalización en las trayectorias individuales y contactos entre grupos, y no del análisis de las obras y sus estructuras argumenta-

26 Los desnudos en “La vida de Teresa Ferreyra” no fueron la razón de la sanción sino la militancia en SUTEN / CTERA de los participantes. Al respecto véase: Schenquer (2015).

les (como lo solicitaba y realizaban las agencias centrales tal como la SIP, la DGP y la Secretaría General del Ejército, entre otras).

Por otro lado, el descubrimiento de actividad “subversiva” (por ejemplo en el Cine Chaplin y el Cine Núcleo Joven) no tuvo como consecuencia la intervención estatal a través del cierre y/o la censura. Estos espacios lejos de pasar desapercibidos, fueron controlados y admitidos por la dictadura. Era una opción entre otras posibles que daba cuenta del funcionamiento del primer y segundo lineamiento político-cultural (distinción de delitos con diferentes grados de gravedad y el cálculo del costo/beneficio de la censura) y que nos lleva a plantear que el propósito de las agencias centrales (en el primer caso, la SIDE) era el reconocimiento pormenorizado del campo cultural santafesino, esto es la reunión de información, identificación y seguimiento de sus miembros. Dicha identificación y su control, más que la censura y exclusión, deben ser comprendidos como fines en sí mismos perseguidos por las agencias centrales que comandaban la labor de las locales.

Conclusión

Esta ponencia buscó responder a los interrogantes del comienzo –¿Por qué para los agentes de la DGI ciertas prácticas culturales constituían una amenaza y no obstante nunca las censuraron? ¿Qué indicativas recibían sobre qué y cómo controlar? y sobre todo ¿cuándo actuar?– a partir de la identificación de lineamientos político-culturales dictados por las agencias centrales de control cultural que circularon y fueron ejecutados por las agencias locales tal como la DGI de Santa Fe. Estos lineamientos prescribieron y construyendo un saber específico que distinguió inmoralidades, obscenidades, del accionar “subversivo” a nivel cultural; que determinó cuándo intervenir y censurar; y sobre todo inscribió a la cultura como parte de los MCS utilizados por el régimen del mismo modo que por parte del enemigo interno.

Fue importante señalar la existencia de un orden u organigrama, la circulación de criterios o lineamientos político-culturales y las ejecuciones de esos criterios (distorsionada por la interpretación y los recursos acotados de las agencias locales). Todos estos pasos permitieron describir el funcionamiento burocrático-administrativo estatal del control cultural durante la dictadura, e indicar la existencia de una racionalidad “legal en la ilegalidad” –con tensiones y contrapuntos entre agencias y entre militares y civiles que no dejaron de ser mencionados–.

Es cierto que desde la perspectiva presente esa legalidad, en la que se encontraban insertos los Documentos Básicos del Proceso, resuena como “engendros discursivos”.

sivos que combinaban trivialidades huecas” (Vezzetti, 2009: 71) y que el lenguaje “aséptico” de ese marco jurídico-legal (Águila, 2013a) de algún modo obtura la posibilidad de comprender hasta qué punto las tareas realizadas por los agentes de la DGI y otras agencias similares estuvieron plagadas de “irregularidades y prerrogativas” (Alonso, 2015), cuando no fueron parte de procedimientos represivos, ilegales y clandestinos. Pero aún con todas las salvedades y aclaraciones que deban realizarse, es necesario entender que esa legalidad (en el marco de la ilegalidad) no solo fue discursiva, ficcional o aparente sino que fue el modo racional con el que se manejaron y funcionaron las agencias estatales tal como la DGI.

Los lineamientos político culturales analizados en este trabajo, que la DGI recibió, interpretó y ejecutó, nos indican las lógicas que organizaron las tramas represivas, que durante mucho tiempo fueron negadas y estereotipadas conforme al ejemplo de censura de “La cuba electrolítica” y el imaginario social de que no hubo planificación y que la brutalidad e ignorancia caracterizó el accionar militar durante la última dictadura.

Bibliografía

- AAVV** (1980): “Documentos Básicos y Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional”, Buenos Aires.
- Águila, Gabriela** (2013a): “Las tramas represivas: continuidades y discontinuidades en un estudio de caso. La Dirección General de Informaciones de la Provincia de Santa Fe, 1966-1991”, *Sociohistórica*, Nro. 31.
- (2013b): “Confunden consulta y difusión de datos”, *Suplemento Rosario/12 de Página/12*. Fecha de consulta: 03.02.17. Sitio de consulta: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/18-41492-2013-11-19.html>.
- Alonso, Luciano** (2015): “¿Qué era lo normal? Represión y pseudo-juridicidad en la última dictadura militar argentina”, *Contenciosa*, Año III, Nro.5.
- Badaró, Máximo** (2009): *Militares o ciudadanos: la formación de los oficiales del Ejército Argentino*, Buenos Aires, Prometeo.
- Buch, Esteban** (2016): *Música, dictadura, resistencia. La Orquesta de París en Buenos Aires*, Buenos Aires, FCE.
- Canelo, Paula** (2008): *El proceso en su laberinto: la interna militar de Videla a Bignone*, Buenos Aires, Prometeo.
- Crespo, Victoria** (2007): “Legalidad y Dictadura”, en Clara E. Lida, Horacio Crespo,

Pablo Yankelevich (comp.) (2007): *Argentina, 1976: estudios en torno al Golpe de Estado*, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

Franco, Marina (2012): *Un enemigo para la Nación. Orden interno, violencia y "subversión", 1973/1976*, Buenos Aires, FCE.

Ghio de Baltzer, Elsa, Schneider, Roberto y D'Anna, Eduardo (1992): "Teatro", en AA. VV. (1992): *Nueva Enciclopedia de la provincia de Santa Fe*, Santa Fe, Ediciones Sudamericana.

Harvey, Edwin (1977): *La política cultural en Argentina*, UNESCO.

Invernizzi, Hernán (2011): *Los libros son tuyos: políticos, académicos y militares: la dictadura en Eudeba*, Buenos Aires: Eudeba

Poli, Jorge H. (1958): *Acción Psicológica. Arma de Paz y de Guerra*, Buenos Aires, Círculo Militar.

Ricci, Jorge (2005): "Santa Fe. Santa Fe (1990-1999)", en Pellettieri, O. (dir.) (2005): *Historia del teatro argentino en las provincias*, Buenos Aires, Galerna.

Risler, Julia (2015): *Acción psicológica, comunicación y propaganda durante la última dictadura argentina (1976-1983)*. Tesis de Doctorado de la Fac. de Ciencias Sociales. UBA.

Schenquer, Laura, "Dispositivos de control: pornografía, teatro y subversión en la provincia de Santa Fe durante la última dictadura militar argentina", *Bulletin of Latin American Research*. En prensa. Enviado 2015.

Schmitt, Carl (2009): *Teología Política*, Madrid, Edit. Trotta.

Socolsky, Claudio (2016): "Trabas para investigar la historia", *Suplemento Rosario/12 de Página/12*. Fecha de consulta: 03.02.17. Sitio de consulta:

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/9-55786-2016-08-02.html>.

Vezzetti, Hugo (2009): *Pasado y presente: guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Yannuzzi, María de los Á. (1996): *Política y Dictadura*. Rosario, Edit. Ross.

¿"Intelectuales tradicionales" o "intelectuales orgánicos"? Indagación del rol de diferentes actores en la interpretación e implementación de políticas de reforma de la educación superior, desde la década de los noventas y los primeros años del siglo XXI

GABRIELA J. SILVESTRE

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

gjsilvestre@unl.edu.ar

Resumen

En los noventas, el gobierno argentino se embarcó en un proceso de transformación del sistema de educación superior, sostenido en la "reforma del estado". La Ley de Educación Superior (1995), generó resistencias, cuestionamientos y oposición de diferentes actores universitarios. Desde 1990, en diversas universidades públicas y privadas venían elaborándose políticas institucionales y normativas específicas. Chiroleau (2012) describe a este proceso como de ejercicio de capacidades técnicas por agentes institucionales que permiten prácticas e implementación, desde la interpretación de las políticas públicas mismas. La implementación de las políticas adquirió rasgos paradójales y contradictorios.

Este trabajo explora los roles que diversos actores institucionales desarrollaron en el período, en el cruce de políticas de estado públicas de educación superior y de las políticas universitarias institucionales. Las categorías de Gramsci (1977) de "intelectuales tradicionales" e "intelectuales orgánicos", posibilita indagar complejidades y contradicciones, en construcciones de sentido, interpretaciones e implementación de las políticas de reforma. A través de ambos conceptos, se investiga el papel de actores institucionales como "mediadores" entre la ideología estatal, plasmada en las políticas estatales de reforma universitaria; y las formas institucionales a través de que funcionaron. Las categorías de "intelectuales tradicionales" e "intelectuales orgánicos", permiten explorar las paradójales posiciones y acciones de los actores mencionados, en relación a las políticas universitarias elaboradas e implementadas entre los años 90s. A partir del análisis de los testimonios orales de los mencionados grupos, emergen temas particulares acerca de la conceptualización e implementación de políticas de reforma universitaria, en la Argentina reciente.

Palabras clave: educación superior / Gramsci / intelectuales

Introducción

En la década del noventa, el gobierno argentino se embarcó en un proceso de transformación del sistema de educación superior, sustentado en la denominada "reforma del estado" (Paviglianitti, 1996). En el año 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior (Ley 24521) que tuvo como telón de fondo resistencias y cuestionamientos de diferentes actores universitarios: estudiantes, docentes, organizaciones gremiales de profesores, y personal de gestión de distintas universidades, entre otros. Universidades del país iniciaron, o intensificaron, la elaboración de políticas institucionales para adecuarse a los cambios introducidos por la nueva Ley y para especificar normativas generales. Éste proceso de construcción de sentidos e implementación de políticas universitarias institucionales alineadas a políticas de gobierno, fue caracterizado por Chiroleau (2012) como ejercicio de capacidades técnicas por agentes institucionales que permiten prácticas e implementación, desde las políticas públicas mismas. La implementación de las políticas adquirió rasgos paradójales y contradictorios. Pedro Krotsch (2009) alertó sobre la limitación de la concepción de reforma o cambio en la educación superior como un proceso intrínsecamente "endógeno" (p. 23). Señaló además que, en el fin del segundo milenio, eran agentes exógenos a la universidad los principales promotores del cambio universitario: el estado y el mercado (Krotsch, p. 24). Según Corengia (2009), las transformaciones iniciadas desde los años noventa, inscriben una lógica en donde el estado y el mercado, impactan a la universidad a través de relaciones de poder (p. 127), por las cuales un estado regulador traduce la influencia de organismos internacionales de crédito (Suasnábar, 2009; p. 243)-propulsores de recomendaciones específicas para la mejora de la calidad- y el "auge de la corriente neoliberal" (Chiroleau, p.16). Así, los tonos de las políticas privilegiadas en la época analizada, se focalizaron en evaluación y acreditación, definidas como los caminos de mejora de la calidad institucional universitaria (Corengia, p. 131).

Este trabajo indaga sobre los roles que diversos actores institucionales construyeron a partir del inicio de las transformaciones mencionadas, en el cruce de políticas de estado públicas de educación superior y las políticas universitarias institucionales. En esta indagación, se analizan las propias narrativas de estos sujetos, que fueron relevadas a través de entrevistas, acerca de los roles desplegados en relación a las políticas, su interpretación e implementación. El análisis se centró en la caracterización y conceptualización de los docentes universitarios, a los que se menciona con rasgos y funciones distintivos en la Ley de Educación Superior (1995) y en otros documentos relativos a calidad académica, evaluación de calidad, entre otros. Con

este enfoque se busca la convergencia en el análisis que “posibilita abrir la ‘caja negra’ de los procesos de toma de decisiones y reinsertar las políticas sectoriales en el marco más amplio de las dinámicas societales y estatales” (Chiroleau; Suanábar; & Rovelli, 2012, p. 9). Se identifican a las políticas de reforma impulsadas desde el estado en los noventas, como articuladoras de “factores exógenos al propio sistema” (Chiroleu, Suasnábar; & Rovelli, 2012, p. 27), pero con correlatos institucionales de especificación de las premisas de cambio.

Los roles y sentidos construidos en relación a las políticas de reforma de la educación superior, mencionadas, por los actores universitarios institucionales, personal de gestión universitaria y docentes en la universidad, resultan intrigantes, diversos y paradójales. Para analizar la complejidad de los mismos se propone la utilización de las categorías de Gramsci de “intelectuales tradicionales” e “intelectuales orgánicos”. Su utilización permite describir a los mencionados agentes, como “mediadores” entre la ideología estatal, plasmada en las políticas de reforma de la educación superior; y las formas institucionales a través de que funcionaron (Gramsci, 1977).

El pensamiento de Gramsci en relación a la educación-rol de los intelectuales

Una tradición académica difundida la constituye el uso del pensamiento "Gramsciano", para el análisis pedagógico en el campo educativo. Sostiene Gadotti (2012) que la aplicación de los conceptos de Gramsci ha tenido "enorme relevancia para la mejor comprensión del rol de la escuela, del currículo y del educador" (p. 7). Otros autores, señalan la vitalidad de los aportes teóricos de Gramsci, la complejidad las tramas explicativas que propuso y su fortaleza analítica, que han ido más allá de los aportes para la examinación de cuestiones pedagógicas, en el contexto del pensamiento crítico. Por ejemplo, Borg, Butiggieg y Mayo (2002) en su clásico libro "Gramsci and education" (Gramsci y la educación) describen la centralidad de las problemáticas de "la educación" en el pensamiento del autor, explicando que las mismas constituyen más que unas pocas "notas sobre la escuela" (p.9).

En las últimas décadas, se han retomado las proposiciones del pensamiento del autor italiano, en relación a cuestiones relativas a la educación popular, la educación de adultos y a las dimensiones políticas de la educación, contribuyendo a las perspectivas críticas (Coben, D., 2001; Freire, 1993; Torres, C., 1995). Por otra parte, algunas categorías y perspectivas sostenidas de la obra de Gramsci se han utili-

zado específicamente, para la interrogación del sub-campo de la educación superior (Shear, B., 2008).

Sin embargo, en esos reconocimientos, se tiende a desconocer la relevancia que en el pensamiento Gramsciano ha tenido una noción del "intelectual" (Altamirano, C., 2013) y la vitalidad y la relevancia teórica del concepto (Altamirano, 2013; Campione, D., 2014; Shear, B., 2008). Así, podría argumentarse que se han velado las múltiples posibilidades teóricas que esa noción posee, para los estudios sobre el rol de diferentes sujetos en contextos educativos, en procesos de implementación de políticas educativas (Shear, B., 2008). La vitalidad del concepto de intelectual en dinámicas y contextos de formación e implementación de política educativa, se vincula con la cuestión de la praxis política y de los roles que los sujetos poseen en diferente tipo de instituciones, como aquellas del campo educativo y específicamente, en la educación superior (Shear, B., 2008; Gadotti, M., 2012, p. 10). Otros autores revisitan las ideas de Gramsci y subrayan que el rol de los intelectuales de la educación, tiene relación con los diferentes procesos de la hegemonía y vitalidad estatal (Borg, Buttigieg y Mayo, 2002). El uso del concepto de intelectual, permite situar las relaciones de educación y poder en las redes de organizaciones culturales e instituciones educativas (Borg, Buttigieg y Mayo, 2002, p. 10). En esa línea, puede analizarse el rol del estado y su "coerción" en situaciones de implementación de políticas de cambio educativo.

El trabajo de Shear (2008) es una contribución clave para el análisis de las dinámicas de la educación superior desde la perspectiva Gramsciana y con foco en los docentes universitarios. El autor explica que, en los contextos contemporáneos, signados por implementación de políticas neoliberales en la educación superior, con altos niveles de privatización, "la producción de la práctica intelectual se ve afectada" (Shear, B. 2008, p. 55). Asimismo, Shear (2008) explica que "los intelectuales académicos y las prácticas académicas se producen en instituciones de alta politización, donde se ejerce hegemonía sobre los mismos y es necesario considerar las posibilidades y limitaciones de resistencia" (p. 55). Es importante subrayar que esto es más significativo en situaciones de implementación de políticas de reforma de la educación superior.

Gramsci (1977) describió a los intelectuales como un grupo autónomo y con funciones paradójicas y, en otros casos, orgánicas en relación a un grupo social (Gramsci, 1977). Estudiosos del pensamiento de Gramsci critican la limitación aplicada al alcance de la idea de "todos los hombres son intelectuales, podría decirse, por tanto, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales" (Gramsci, 1984, p. 355). El pensador italiano resaltó también el carácter histó-

rico del intelectual, vinculado a los contextos de cada época y a las relaciones complejas que los mismos desarrollan en relación a "los grupos sociales dominantes" (Gramsci, 1984, p. 356). En los "Cuadernos de la cárcel", los intelectuales se presentan como "encargados por el grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la economía social" (Gramsci, 1984, p. 357).

Gramsci diferenció dos categorías: los intelectuales tradicionales y los intelectuales orgánicos. El primer grupo, los "intelectuales tradicionales", son los "intelectuales profesionales, literarios, científicos, entre otros, cuyas posiciones en los intersticios de la sociedad le conceden un aura inter-clasista, pero que, en última instancia, deriva de relaciones de clase" (Gramsci, 1977). En la descripción de estos intelectuales, subyace el reconocimiento de su perdurabilidad en el tiempo (Gramsci, 1984).

Gramsci describió un segundo grupo, el de los "intelectuales orgánicos", como aquellos que "cada nueva clase crea consigo y elabora en su desarrollo progresivo, son especializaciones de aspectos parciales de la actividad primitiva del tipo social nuevo que la nueva clase ha sacado a la luz" (Gramsci, 1984, p. 353) y constituyen un "elemento organizado y pensante de una clase social fundamental" (Gramsci, 1977, p. 3). Hillert (2012) retoma el concepto de intelectual orgánico "como aquel intelectual que o bien ha surgido de una capa o clase social, o bien se ha fundido con ella e ideológica y psicológicamente se considera miembro de ese sector..." (p, 41).

El intelectual del campo de la educación, tiene particularidades definidas, por su "estratificación, sus compromisos personales...en los distintos estratos de trabajadores de la educación-docentes, especialistas, funcionarios, etc." (Hillert, 2012, p. 14) y más especificidades, si opera en el ámbito universitario. Gramsci aclaró que en el contexto escolar/ educativo, los intelectuales habían adquirido un alto grado de especialización y jerarquización (Gramsci, p. 356) y de una ampliación "en forma inaudita" de su diversidad de funciones (Gramsci, p. 358).

Este intelectual del campo educativo puede ser indagado desde una perspectiva programática, vinculada a su papel en los procesos de cambio político (Hillert, p. 14) y en relación al impacto de éstos en sus propias prácticas (Shear, B., 2008), lo que posibilita continuar una línea de análisis que emerge del pensamiento de Gramsci y al mismo tiempo, entronca con un análisis del papel de los intelectuales en procesos de interpretación e implementación de políticas de reforma universitaria, identificando esos papeles como ejercicio de capacidades técnicas de políticas públicas (Chiroleu, 2012). En esta línea de análisis, el intelectual orgánico ligado a un partido político, se vincula a funciones políticas hegemónicas del estado mismo, desarrollando

actividades signadas por la relación con las formas dominantes y específicas del estado en determinados contextos históricos (Gramsci, 1984, p. 360). Sin embargo, éste último enfoque es el que enlaza la noción defendida por Gramsci de los intelectuales como carentes de autonomía e independencia y con continuidad histórica en relación a una clase social y, por ende, a la política (pp. 355-356). Esta perspectiva no es la más difundida para el análisis del campo de la educación, en general, y de los procesos de implementación de políticas de reforma de la educación, en particular.

Metodología

La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa eminentemente cualitativa (Merriam, S., 2009), como "estudio de caso intrínseco" (Stake, 1995). Para la recolección de datos se usaron técnicas de historia oral (AAUW National Convention, 2013, p. 1).

Las especificidades que sostienen el estudio de caso intrínseco (Stake, 1995) se relacionan con los procesos de implementación de la denominada reforma de la educación superior en Argentina y con sus efectos en los roles de profesionales de gestión universitaria y profesores, en las dos universidades que constituyeron los "sitios" de la investigación. Tanto el diseño de investigación como los métodos e instrumentos utilizados para la recolección de datos, pusieron énfasis en las particularidades de cada uno de los sitios (Yin, R., 2003).

Esta perspectiva o género cualitativo (Merriam, S., 1998) se utilizó para una examinación de los problemas de la implementación de políticas de reforma educativa, el estudio del involucramiento de actores institucionales en la interpretación de las mismas y su aplicación y los enfoques o visiones sobre las políticas en los dos sitios-las universidades-como una forma de indagación empírica (Yin, R., 2003, p. 10). Los dos sitios (universidades) están situadas en una provincia argentina y una de ellas es una universidad nacional pública y otra privada. Para la primera, se utilizó el seudónimo de Universidad del Río y para la segunda el de Universidad del Verbo Encarnado.

Se entrevistaron setenta y ocho informantes, entre ellos cincuenta y dos profesores universitarios y veintiséis agentes de gestión en la universidad. En la recolección inicial de datos se incluyeron docentes universitarios; senadores nacionales y diputados provinciales que participaron en el proceso de elaboración de la ley de Educación Superior. Se utilizaron técnicas de acceso a través de networking, formal e informal. Se usaron seudónimos y códigos específicos para titular cada una de las

entrevistas efectuadas. Este trabajo analiza una selección más acotada del total de las entrevistas realizadas.

En cuanto a la historia oral y sus técnicas, se utilizaron en la recolección y el análisis de las narrativas construidas retrospectivamente acerca de las experiencias "de primera mano" de los sujetos interpelados (AAUW National Convention, 2013, p. 1). De esta manera, se buscó recuperar las interpretaciones propias de los entrevistados (AAUW National Convention, 2013, p. 6), sobre la creación de sentido e implementación de políticas de reforma de la educación superior.

Los datos recogidos se analizaron desde la perspectiva de "constante comparación" (Miles, M.; y Huberman, M., 1994) y se generaron temas emergentes. Se desarrolló la estrategia de triangulación para el mantenimiento de consistencia interna en el análisis de datos.

Complementariamente, se analizaron documentos de política universitaria, como la Ley de Educación Superior (1995), informes de acreditación de carreras de CONEAU, disposiciones y documentación de políticas institucionales, correspondiente a dos universidades. Los documentos analizados se indagaron considerados como expresión de política educativa universitaria macro y micro. Se entendieron los niveles macro y micro desde una perspectiva de análisis político educativo en el que se consideran en vinculación, que alcanza dinámicas contradictorias. En el análisis de datos que recorta el presente trabajo, se focalizó en el análisis de la Ley de Educación Superior en ambas instituciones universitarias, cronológicamente situándose en una primera fase de implementación de políticas de reforma.

Análisis

En la Ley de Educación Superior (1995), se describe a los profesores universitarios con rasgos que los incluirían dentro de las categorías de "intelectuales tradicionales" y se identifican sus derechos y deberes. Del recorte y análisis de los datos recopilados, el personal de gestión universitaria parece asumir roles intercambiables durante el proceso de implementación de las reformas emanadas de las disposiciones regulatorias nacionales, como de las institucionales y con rasgos tanto de intelectuales "tradicionales" como "orgánicos". Desde la perspectiva de implementación y como agentes de las políticas institucionales, las propias descripciones de su rol los sitúan entre ambas categorías o compartiendo rasgos comunes a ambos conceptos. Sin embargo, ellos mismos se presentan con características "orgánicas". Para los profesores universitarios, la identificación en una y otra categoría aparece

más conflictiva y menos fluctuante entre ambas nociones. Mientras parecen resistir al rol de intelectuales tradicionales y al rol asignado de intelectuales orgánicos, se manifiestan buscando un perfil más definido que incluye aspectos selectivos de ambos conceptos.

En el análisis de los datos recogidos, se identifican algunos temas emergentes, para iluminar la utilización de las nociones de intelectual tradicional y orgánico, en un caso específico de implementación de políticas de reforma de la educación superior.

Tema: Objetivos de la implementación de políticas de reforma

El personal académico de la universidad pública, describió como un principal objetivo del proceso de reforma de la educación superior, el “logro del uso de todos los recursos humanos” (CDLo72803, p. 9). Asimismo, es llamativa la vinculación de esto con otra finalidad de la reforma: lograr, a través de programas de formación de estudios de posgrado, la obtención de “excelencia académica” (CDLo72803, p. 11).

En el caso de la Universidad del Verbo Encarnado, se describieron los objetivos de las políticas de reforma como de “mejorar la calidad como el principal objetivo y la instalación de la práctica de mejoramiento de la calidad como una práctica común” (CMyotro, p.12).

Los actores de gestión académica de ambas universidades se auto-describieron asumiendo el rol de "mediadores" en la interpretación de las ideas de reforma de la educación superior. Esto los acerca a descripciones generales de los intelectuales, que en el pensamiento Gramsciano, aparecen interpretando las disposiciones de la ley, y de éste modo, ejercitando prácticas de sustento de la ideología estatal, a través de la interpretación del marco legal de reforma. Esta asunción de un rol de perfil más burocrático tiene que ver con la especialización de sus funciones descrita por Gramsci, como característica de los intelectuales orgánicos.

Tema: Roles de los docentes universitarios en la implementación de la Ley de Educación Superior

Considerando a la Ley de Educación Superior como el marco normativo macro que sostuvo los procesos de implementación de políticas de reforma universitaria, es interesante señalar vinculaciones con el rol que se construyó acerca de los docentes universitarios en ese contexto político, distinguiendo características específicas de los mismos. En la descripción de las características particulares, puede revisarse la noción de intelectual orgánico, en su diversidad, especialidad y jerarquización. Así los docentes universitarios entrevistados caracterizaron la relación entre el personal académico y ellos mismos como una "relación jerárquica" que "ponía a los docentes como "clientela" del personal de gestión académica" (BCA03, pp. 1-2).

Asimismo, durante el proceso de implementación de la primera fase de las políticas de reforma universitaria, en la Universidad del Río, se identificaron "problemas de autoridad" (CLO072804, p.3), pero que no menoscabaron la característica de que "el proceso fuera tildado de poco participativo" (LI 122203, p.13). Al mismo tiempo, en la descripción de uno de los docentes universitarios, este mismo proceso de implementación fue caracterizado como de "brutales demandas hacia los docentes durante ésta etapa por parte de la gestión de la universidad" (DLS082304, p. 10).

Al mismo tiempo, algunos actores de gestión académica identificaron a los docentes con el deber de "producir conocimiento" y sostener la "búsqueda de calidad" (BFLO8304, p.1). Otros, sintetizaron el rol docente en tres actividades básicas: "enseñar, investigar y desarrollar servicio social" (CLO70103). Así, interrogados sobre la principal función docente en instituciones universitarias, el de enseñanza.

Utilizando las nociones de intelectual orgánico y tradicional, estas caracterizaciones seleccionadas, permiten entrever algunos rasgos contradictorios que diferentes actores institucionales compusieron a través del proceso de implementación de las políticas de reforma universitaria. Por ejemplo, si se sitúan ambos conceptos como extremos de un continuum, el personal de gestión universitaria es caracterizado con rasgos de intelectual "tradicional" con "pinceladas" de intelectual orgánico. Los docentes universitarios se sitúan en tensión con el personal de gestión descrito como intelectuales orgánicos, pero sin identificarse plenamente como intelectual tradicional. Más aún, los docentes universitarios entrevistados aparecen cargando el peso del rasgo de carencia de capacidad de autonomía que Gramsci asignó a los intelectuales, incluso situándose en una posición de subordinación. La

cuestión del poder hegemónico, aún en contextos institucionales y dinámicas de subordinación y dominio, se jalonan a partir de estas descripciones.

Los docentes también se caracterizaron como "más profesionalizados sin necesidad del gremio" y con "obligaciones más burocratizadas", vinculadas a la evaluación docente (BF080304, p. 5). Los profesores describieron esos cambios o transformaciones en relación a sus funciones dentro de un "movimiento de profesor como investigador", vinculado a la producción de conocimientos, pero con autonomía restringida. Los profesores universitarios refirieron ese rol como uno de "autonomía restringida", como la de "un obrero de fábrica, pero con libertad académica en el aula" (CMG0711003, p. 12). Esta caracterización de los docentes universitarios de sí mismos se enraíza con la noción de intelectual orgánico en sus rasgos de carencia de independencia y contradicciones más sutiles, por combinarse con funciones de enseñanza, donde ellos mismos reconocen ciertos rasgos autonómicos.

Es interesante revisitar a Shear (2008) quien analizó un caso específico de práctica académica en contextos de implementación de políticas de mercado y privatizadoras, en una universidad del Oeste de Estados Unidos. El autor llegó a conclusiones similares, destacando cómo la dinámica de la hegemonía "limita el espacio que los intelectuales académicos poseen para la indagación crítica y en ciertos aspectos de su producción intelectual" (p.56). Además, este autor señala que esos efectos sobre los docentes universitarios, tiene como correlato la "limitación de las posibilidades de resistencia de los mismos y de la imaginación de prácticas transformativas" (Shear, 2008, p. 56).

Tema: Papel del personal de gestión académica universitario, analizados como intelectuales en clave Gramsciana

Las paradójales interpretaciones acerca de los roles como intelectuales del personal de gestión universitaria, emergen de la caracterización que los mismos proveyeron acerca de su rol en cuanto a la interpretación de los cambios descritos en forma genérica por la Ley de Educación Superior. Una síntesis acerca de sus rasgos identitarios la brindó un miembro de la gestión académica que la describió como "un punto de inflexión, pero que generó la necesidad de especificar las políticas desde la gestión, para preservar la autonomía institucional" (CLO07103, p. 2).

Otro elemento de interpretación común entre el personal de gestión entrevistado (de ambas universidades) fue la identificación de las cuestiones vinculadas a evaluación y mejoramiento de calidad como emergentes de la Ley de Educación

Superior (1995). Los testimonios analizados demuestran un ejercicio de "síntesis" y convergencia que el personal de gestión académica realizó en relación a los principales rasgos de la Ley de Educación Superior y sobre los que había una prioridad de implementación. Desde esta perspectiva, los actores de gestión académica se presentaron asumiendo funciones hegemónicas de interpretación de las políticas de reforma, lo que ratifica la identificación con el estado mismo, como principal factórum de ella. Así, en sus mismas narrativas, el personal de gestión académica se describe desde la perspectiva de intelectuales orgánicos.

Conclusión

El uso de los conceptos de Gramsci, permite caracterizar el papel de "mediadores" de diferentes actores universitarios entre la ideología estatal, plasmada en la letra de las políticas de reforma de la educación superior y las formas institucionales a través de las cuáles las mismas se operacionalizan. Sin embargo, esos roles son complejos y paradójicos, a partir de la propia descripción y sentidos que los propios actores institucionales atribuyen. Asimismo, aparecen como entrampados por las dinámicas expuestas entre los factores exógenos y endógenos que impactan sobre las políticas de reforma y transformación universitaria, pero asumiendo posiciones que remiten a dinámicas sociales y estatales.

Hay una tendencia más acentuada a la identificación de los docentes como intelectuales tradicionales, lo que emerge del texto de la Ley de Educación Superior, así como en las formas de interpretación que el personal académico de ambas universidades, construye acerca de los docentes. Pero, en otros aspectos, también las dinámicas de implementación de políticas de reforma de la educación superior, los profesores recuperan en la caracterización de los mismos, aspectos de intelectuales orgánicos. En general, los docentes universitarios demuestran cierto inconformismo con ese rol asignado, sin poder afirmar que alcanzan niveles de resistencia organizada. Esto remite a la caracterización de Shear (2008) acerca de los comportamientos de académicos en condiciones actuales con alto grado de politización, con influencia sobre las prácticas académicas, pero limitaciones en cuanto a expresiones de resistencia (p.55).

En el caso del personal de gestión académica, en sus propias narrativas y en las de los docentes universitarios, aparecen más identificados con los rasgos de intelectuales orgánicos, especialmente en relación a cuestiones relativas al papel de interpretación de las políticas desde una perspectiva hegemónica, como la identificación

de los roles docentes en ese contexto. A través de las diferentes entrevistas, el personal de gestión no manifestó ningún rasgo de cuestionamiento o resistencia a las políticas de reforma, lo que subraya más aún los aspectos de éstos como intelectuales orgánicos. Se presentan sutiles particularidades que emergen de la asunción del rol que ellos mismos asumen en el "liderazgo" de la implementación de las políticas de reforma. En este sentido, se demuestra un cierto acercamiento a las características de los intelectuales tradicionales.

Bibliografía

AAUW National Convention, (2013): *Introduction to oral history*. New Orleans:

AAUW Oral History Project

Altamirano, C. (2013): *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Buenos Aires: Siglo XXI

Borg, Buttigieg y Mayo, (2002): *Gramsci and Education*. Routledge and littlefield.

Campione, D. (2014): *Leer Gramsci. Vida y pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Continente

Coben, D. (2001): *Gramsci y Freire, héroes radicales: políticas en educación de adultos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Corengia, A. (2009): "Estado, mercado y universidad en la génesis de la política argentina de evaluación y acreditación universitaria". En Gvirtz, S; & Camou, A.

La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado (pp. 125-277). Buenos Aires: Granica

Chiroleau, A. (2012): "La política universitaria como política pública". En Chiroleau, A; Suasnábar, C.; Rovelli, L. *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes* (pp. 13-31). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Chiroleau, A; Suasnábar, C.; Rovelli, L. (2012): *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Freire, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2012): "Prólogo. ¿Por qué debemos continuar leyendo a Gramsci?" en Hillert, F.; Ouviaña, H.; Rigal, L; Suárez, D., *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.

Gramsci, A. (1977): *Antología*. México: Siglo XXI

- (1984): *Cuadernos de la cárcel. Tomo 4*. México: Ediciones Era.
- Hillert, F.** (2012): "Gramsci para educadores" en Hillert, F.; Ouviña, H.; Rigal, L; Suárez, D., *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Krotsch, P.** (2009): *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ley de Educación Superior** (1995). Recuperado de:
http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html
- Miles, M ; Huberman , M.** (1994): *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.
- Merriam, S.** (1998): *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Jossey Bass.
- Paviglianiti, Norma** (1996): "La Ley Federal de Educación como transición entre dos ministerios, vertientes de una misma reconversión" en Paviglianiti, N.; Nosiglia, C.; & Marquina, M., *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Shear, B.** (2008): Gramsci, intellectuals, and academic practice today. *Rethinking Marxism*, 20: 1, 55-67.
- Stake, R.** (2011): *Qualitative research: studying how things work*. Guilford Press
- Suasnábar, C.** (2009): "Reforma de la educación superior y transformaciones en el campo académico en Argentina", en Marquina, M; Mazzola, C; & Soprano, G. (comp) *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina* (pp. 243-263). Buenos Aires: Prometeo Libros
- Torres, C.** (1995): *Estudios Freirianos*, Buenos Aires: Coqueta.
- Yin, R.** (1994): *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, Sage.
- (2003): *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, Sage.

Enseñar y aprender Historia: tensiones y desafíos

Coordinadores: Mariela Coudannes y Marcelo Andelique

En primer lugar, la enseñanza de la historia reciente.

Yésica Billán, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, caracteriza las representaciones de la violencia sobre el período 1955-1976 en relación con la normativa educativa y las secuencias didácticas del portal Educ.ar. Emilce Geoghegan, de la misma universidad, explora las narrativas visuales de Malvinas en la propuesta editorial pos reforma educativa. Sostiene que las imágenes históricas escolares permiten conceptualizar el período en el que se desarrolló el conflicto y presenta una breve reseña de trabajos que abordaron los relatos y las explicaciones sobre la guerra. Damián Juncos, de la Universidad Nacional de Córdoba, reflexiona sobre el desafío de enseñar Historia Recientes teniendo en cuenta que crea diferentes opiniones en docentes, historiadores y otros científicos sociales.

Un segundo grupo de ponencias tematiza la formación inicial y continua de profesores de historia.

Verónica Gatti, Marcela Zatti y Martín Céparo, docentes de la misma universidad analizan planificaciones y narrativas de los practicantes, en particular los usos del lenguaje y textos académicos de los/as futuros/as docentes. María Paula González (Universidad Nacional de General Sarmiento/CONICET) propone una perspectiva teórica para el abordaje de las prácticas de los profesores y presenta una exploración en relación con la historia reciente. Talia Meschiany y Verónica Hendel (Dirección de Formación Continua de la provincia de Buenos Aires) reflexionan sobre narrativas y representaciones de docentes de Historia en entornos virtuales de formación continua acerca de las prácticas de evaluación en el nivel secundario.

En tercer lugar, metodologías y recursos innovadores para la enseñanza de la historia.

Diana Duart y Carlos Van Hauvart, de la Universidad Nacional de Mar del Plata seleccionan e interpelan fuentes de cronistas, funcionarios, registros cartográficos, memorias y documentos públicos, entre otros, para lograr una vinculación entre Historia, espacio y sociedad. Andrea Franco y Fernando Roggero, egresados de la UNL, reflexionan sobre los museos como sitio de realización histórica de la ciudadanía, así como la posibilidad de constituir dispositivos didácticos en esa clave. Miguel Jara, Fabiana Értola y Alicia Garino, de la Universidad Nacional de Comahue, analizan entrevistas a docentes de escuelas primarias y secundarias de las ciudades de San Carlos de Bariloche, Cipolletti y San Antonio Oeste de la provincia de Río Negro, sobre la incidencia de los dispositivos digitales en el aprendizaje de la

historia. Sus colegas Víctor Salto, María Esther Muñoz y Erwin Parra realizan la misma indagación en profesores de la ciudad de Neuquén capital, en distintos años y con experiencia en diferentes contextos. En particular, la relación del modelo agroexportador con los problemas de la colonización y la frontera con el *indio*, la *conquista del Chaco*, el establecimiento de La Forestal o el movimiento anarquista en la ciudad de Rosario. Norma Puebla, de la Universidad Nacional de Cuyo, insta a la reflexión y el debate sobre los beneficios que implican la utilización y apropiación de las herramientas TIC en las prácticas áulicas, a través de experiencias concretas.

Por último, una sección dedicada a análisis de experiencias de enseñanza en Uruguay.

Cecilia Bello, docente de Montevideo, plantea el desencuentro de miradas sobre la Primera Guerra Mundial en clase de Historia y propone un abordaje 3º año de escuela secundaria enfocado en lo social. Juanita Bertinat (Centro Regional de Profesores del Suroeste, Colonia) y Adriana Rubio Pellegrino (Instituto de Profesores Artigas/ Centro Latinoamericano de Economía Humana, Montevideo) se preguntan qué ocurre con la enseñanza de la historia en las aulas cuando el presente convive con situaciones traumáticas del pasado sin resolver, desde qué lugar hacerlo, con qué herramientas y a partir de qué fuentes e historiografías se elabora la versión de historia a enseñar. Ximena Cabrera y Andrea Fernández Voss (CLAEH, Montevideo) analizan tensiones y posibilidades de la utilización de fotografías como recurso didáctico y como documento testimonial del siglo XIX en el Uruguay, específicamente las representaciones de la guerra y la muerte. Marina Devoto, de la misma institución, reflexiona sobre el desafío de “enseñar la nación”, su importancia en una tradición que lo relaciona con la identidad nacional, y luego en función de su propio proyecto de enseñanza. Marcia González Barrios, ídem, problematiza discursos políticos del pasado reciente sirviéndose de las herramientas provenientes de la Historia intelectual, en actividades propuestas a alumnos del último año de Bachillerato. Lucía González, del Colegio Forward de Montevideo, pone la mirada en la historia cultural, en particular la cosmología de la gente común de Darnton, y da cuenta de una experiencia de enseñanza de la historia en el aula sobre la vida y resistencia del campesinado francés en el siglo XVIII.

El MLN-Tupamaros, Pacheco y el Pueblo. El análisis de los discursos políticos en la clase de historia

MARCIA GONZÁLEZ BARRIOS

marciagonzalez81@gmail.com

Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH)

A modo de introducción

La intención del presente trabajo es compartir algunas reflexiones en torno a la posibilidad de recurrir a los aportes teóricos tanto de los autores de la Historia Intelectual como del Grupo de Estudios Subalternos para el abordaje en clase de los discursos políticos como fuentes históricas. Me centraré particularmente en las actividades de análisis propuestas a alumnos del último año de bachillerato en torno a cuatro documentos históricos. Los mismos remiten al período de la historia de Uruguay enmarcado entre las décadas de 1960 y 1970, siendo variables relevantes la guerrilla, los movimientos sociales, el autoritarismo del gobierno, la crisis económica, el deterioro de la democracia liberal y el papel de las Fuerzas Armadas. Los textos históricos utilizados son el “Documento 1” del Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros (MLN-T) y tres discursos públicos de Jorge Pacheco, quien al momento de pronunciarlos ejercía como Presidente de la República. Cada uno de ellos refiere a la misma realidad pero desde una perspectiva y terminología diferente.

Es importante aclarar que esta comunicación no es el resultado de una investigación del período histórico mencionado, ni mucho menos un enfoque del mismo desde la Historia Intelectual o Poscolonial. Por lo cual, no se trata de presentar aquí nuevos aportes historiográficos, sino de cómo desde mi rol de profesora de Historia me sirvo de las herramientas de análisis provenientes de la Historia Intelectual y del Grupo de los Estudios Subalternos para guiar en el aula el análisis de los documentos históricos, en especial los discursos políticos. Esto no implica tampoco un intento de emulación de lo que Skinner, Guha, u otros historiadores implicados en las diferentes formas de hacer historia, hacen cuando hacen Historia, sino de poder enfrentarme al texto histórico desde algunas preguntas como ¿qué estaba “haciendo” el autor al decir tal o cual cosa?, ¿a quién le estaba respondiendo?, ¿a quién o

quiénes iban dirigidos sus argumentos? (Skinner, 2007), ¿podemos encontrar un “lenguaje político” que funciona como contexto de lo que se dice? (Pocock, 2011), ¿es posible leer a contrapelo el texto y “invertir los indicios” que hay en él? (Guha, 2002), ¿se pueden incorporar en la actualidad los “pasados subalternos” de los diferentes agentes históricos en una narrativa más global? (Chakrabarty, 1999). Después de todo, como el mismo Pocock señala, los textos hacen historia en dos sentidos, primero considerados como sucesos y acciones en un contexto lingüístico que los posibilita, y segundo porque sobreviven a sus propios autores (2011: 126-127). Considero que esto último es aplicable a los mismos escritos de los historiadores citados en lo que respecta a mi práctica de la enseñanza de la Historia. Explicaré esto con mayor profundidad.

Como primer punto a aclarar debo decir que entiendo que mi enseñanza de la historia se asienta sobre mi actividad como intérprete de los textos historiográficos o de teoría de la Historia, como de otros tantos, en el horizonte ganado por mí, que no es otra cosa que una fase o momento en la realización de mi comprensión, hablando en términos gadamerianos (Gadamer, 1999:376). Por lo cual, cuando pienso en los proyectos de un curso o en la clase de mañana lo hago tanto desde lo que sé acerca de los productos historiográficos como de lo escrito sobre teoría, filosofía y metodología de la Historia. Lo que quiero señalar es que me sirvo de mis conocimientos sobre filosofía, teoría y metodología de la Historia como herramientas de análisis para pensar en el discurso que construyo para la clase, las actividades que les propongo a los alumnos, las preguntas que les hago y las que les propongo que se hagan.

Como segundo punto me interesa señalar que si bien la historiografía no es el único medio para la construcción de relatos sobre el pasado, sí lo considero el de mayor rigurosidad, aún tomando en cuenta su carácter contingente (Palti, 2000, 2009). Pero al mismo tiempo, la dimensión narrativa de todo intento de hacer inteligible la experiencia temporal (Ricoeur, 2002: 16) fácilmente conduce a un intérprete no experto a asimilar la producción historiográfica con los otros relatos sobre el pasado, o incluso a anular toda distancia entre lo real acontecido y sus posibles narrativas. Tanto desde la Escuela de los Anales (Bloch, 1982, Febvre, 1982), como de la corriente hermenéutica (Certeau, 2006, Ricoeur, 2009, Koselleck, 1997) y los representantes del Giro Lingüístico (Barthes, 1987, White, 1992, 2003) se ha prevenido sobre el problema de la relación entre la historiografía y el pasado al que refiere. Así como la “servidumbre a la escritura” (Certeau, 2003) encubre el carácter de la historiografía como construcción, sus fundamentos epistémicos, filosóficos y metodológicos, podríamos que decir que el relato que los profesores construimos para

la clase corre el mismo peligro sino se explicita algunos de los límites de la disciplina que se han planteado en los últimos cincuenta años.

En función de lo señalado en los dos párrafos anteriores, creo que la clave de la rigurosidad de la Historia como disciplina se encuentra en el reconocimiento de las limitaciones del conocimiento histórico. También considero que la legitimidad de las narrativas historiográficas descansa en dicho reconocimiento, no pudiendo decir lo mismo para otros relatos sobre el pasado. Diferentes historiadores, desde Ginzburg (2010: 382), pasando por Guha (2002, 82) y Chakrabarty (1999:102), han planteado la necesidad de que los historiadores incorporen en sus narrativas las limitaciones con las que se han enfrentado en el análisis de las fuentes como en la construcción misma del relato sobre el pasado acontecido. De lo señalado se desprende mi interés por denunciar a través de mi propio relato en la clase de Historia los límites del construido por los historiadores y el mío propio. Podemos tomar la idea de “mimesis III” como la plantea Ricoeur (2004) para interpretar la relación entre textos historiográficos y la clase de historia. Los historiadores hacen opciones epistemológicas, metodológicas, filosóficas y desde éstas construyen narrativas que los textos no contienen (Ricoeur, 2000: 195). Yo como profesora de Historia también tomo una serie de decisiones sobre qué decir y hacer en la clase que involucran aspectos como el abordaje de las temáticas, los materiales didácticos a utilizar o las actividades de trabajo a proponer a los alumnos.

Antes de seguir adelante, debo aclarar –aunque a lo largo del trabajo eso se hará evidente– que no se trata de que yo incorpore a mi programación del curso, dentro del curriculum, una serie de saberes teóricos sobre Historia y que luego pregunte en las evaluaciones qué decía Skinner sobre el análisis del discurso político. Ni tampoco que los alumnos hagan de historiadores, pretensión que además de muy ingenua me resulta infructífera. Se trata de proponer a los estudiantes una serie de actividades de trabajo en las que se pongan en juego algunas herramientas de análisis desarrolladas por diferentes historiadores, las cuales hacen a la Historia como disciplina, en su diversidad y contingencia. No es secundario el interés de ofrecer a los alumnos una serie de herramientas intelectuales que puedan permitir pensar de una manera diferente a como pensamos cotidianamente y espontáneamente el mundo que nos rodea. Y esto es especialmente válido, creo, para el caso de las actividades que implican el análisis de los discursos políticos.

1-La propuesta de trabajo

Comenzaré presentando algunas de las temáticas y actividades de trabajo propuestas a alumnos que cursan el último nivel de bachillerato.

El programa oficial del tercer año de bachillerato supone por un lado el abordaje de diferentes fenómenos del siglo XX de lo que llamamos convencionalmente “Historia universal”, básicamente refiere a lo que Hobsbawm (1999) ha denominado el siglo XX “corto” (las guerras mundiales, el período interbélico, la Revolución rusa y el Estado soviético, la Europa de la segunda posguerra). Por otro lado, se incluyen procesos de la “Historia nacional”, dentro de los cuales se encuentra la última dictadura y los primeros años de vuelta a la Democracia. En mi organización del curso la “Historia nacional” es la que reviste mayor importancia tanto en el tiempo dedicado como en la asiduidad de las actividades de trabajo propuestas a los alumnos, particularmente en torno al análisis del discurso político. (González, 2014)

Luego de abordar lo que la historiografía tradicionalmente ha denominado Neobatllismo (1947-1959), comienzo a trabajar con las siguientes unidades temáticas: los Colegiados Blancos (gobiernos del Partido Nacional entre 1959 y 1967), los actores políticos extra-partidarios (movimiento estudiantil, movimiento sindical, la guerrilla, especialmente el MLN-Tupamaros, y las Fuerzas Armadas), los gobiernos de Jorge Pacheco Areco y Juan María Bordaberry. A lo largo de estas temáticas y de otras anteriores llevamos adelante el análisis de diferentes discursos de algunos de los actores políticos involucrados en los fenómenos mencionados. En el presente trabajo me centraré en cuatro de ellos, el “Documento N° 1” del MLN-T, fechado en junio de 1967, pero distribuido en más de una ocasión entre la militancia de la organización, y tres discursos de Jorge Pacheco, pronunciados entre diciembre de 1967 y setiembre de 1971.

El primero de los textos lo abordamos al trabajar específicamente con el MLN-Tupamaros desde el punto de vista de su organización, fundamentos ideológicos y actuación, en el contexto del abordaje de los “actores políticos no partidarios” emergentes en la décadas de 1960 y 1970. Del “Documento N° 1” solo presento una parte a la clase, aquella que refiere al por qué de la existencia de la organización y de la opción por la lucha armada. A continuación transcribo el extracto trabajado en clase:

Hay que hundir al imperialismo en una guerra de desgaste en América Latina. Transformar cada palmo en un terreno de lucha, en una zona que le sea hostil, ‘crear varios Vietnam en América’ (...).

Descartamos la posibilidad de tránsito pacífico hacia el poder en nuestro país (pensamos en términos de años y no de siglos) (...) La única vía para la revolución socialista será la lucha armada. No hay casi posibilidades de radicalización de la lucha de clases que no desemboque en la violencia. Las verdaderas soluciones para nuestro país implican un enfrentamiento directo y violento con la oligarquía y sus órganos de represión. La lucha armada no sólo es posible en el Uruguay, sino imprescindible: única forma de hacer la revolución. (...) El hecho de la existencia de un gobierno surgido de elección popular es un inconveniente para justificar a escala de las grandes masas la necesidad de la lucha armada, pero ni esta situación es permanente porque el Uruguay ha estado varias veces en los últimos años al borde del Golpe de Estado Militar, ni siempre un gobierno electo goza de autoridad. Para nosotros es más bien un problema de prestigio del gobierno, independientemente de sus formas. Lo fundamental es crear conciencia en la población a través de la lucha armada y otras formas de lucha, crear conciencia de que sin revolución no habrá cambio. (...) Es necesario crear una organización político-militar revolucionaria. Ella se construirá en la lucha (...) En Uruguay también -al decir de Debray- "el acento principal debe ponerse en el desarrollo de la guerra de guerrillas y no en el fortalecimiento de los Partidos existentes o en la creación de nuevos partidos. El trabajo insurreccional es hoy, el trabajo político número uno". (...) La tarea fundamental de hoy es la construcción de un aparato armado (...) El pueblo realmente disconforme con las injusticias del régimen y que desea un cambio, optará mucho más fácilmente por el camino directo que encarna la organización armada y por su acción revolucionaria que, por el improbable y remoto camino que se ofrece por medio de proclamas, manifiestos o acción parlamentaria (...) La lucha armada será, en el Uruguay, predominantemente urbana. La lucha en el medio rural cumplirá tareas auxiliares. Por lo tanto es necesario crear las bases para desarrollar la guerra en los dos terrenos (...) Guerra prolongada será, porque no existen condiciones, hoy, para la insurrección victoriosa, porque el Estado no ha sido deteriorado por ninguna derrota militar y porque el movimiento de masas no está preparado militarmente para el asalto al poder. Debemos pues empezar una lucha que será prolongada...¹

Los discursos de Pacheco son trabajados cuando abordamos su mandato presidencial, retomándose a partir del mismo lo trabajado respecto al MLN-T. En el primero de ellos Pacheco manifiesta la necesidad de un trabajo conjunto con la totalidad del Partido Colorado. Al decir de Francisco Panizza, Pacheco se "... integraba al sistema político-institucional y tentaba establecer su identidad política dentro del mismo." Mientras que en los otros dos discursos, pronunciados al final de su mandato, "Pacheco redefine su identidad anterior colocándose discursivamente

1 Citado en Archivo Chile, Centro de Estudios Miguel Enríquez:

http://www.archivochile.com/America_latina/JCR/MLN_T/tupa_de/tupade0001.pdf

afuera de la formación política y en relación directa (sin ningún intermediario) con el pueblo”. (Panizza, 1990: 144-145). Veamos los extractos trabajados en clase:

Primer discurso:

Todos deben integrarse a la empresa de salvación nacional para rendir, a nuestro querido presidente caído, el mejor de los homenajes, el de realizar la tarea que él se había propuesto: el Partido Colorado, todo el Partido Colorado², al cual pertenezco, y en cuyo sentido de responsabilidad y en cuya vitalidad creo, como motor esencial y sustancial apoyo para el gobierno, la oposición, que acaba de dar prueba noble de patriotismo en su conducta política; la ciudadanía entera de convicciones democráticas, que es, finalmente, la que ha de juzgar y permitir que nuestra gestión tenga éxito. Si es así, habremos devuelto la prosperidad a nuestro Uruguay y la felicidad a su pueblo.³

Segundo discurso:

Mi gobierno, como representante de la organización jurídica de la sociedad uruguaya, cumplirá con el deber de ejercer la autoridad, con la dureza y la energía que las circunstancias impongan para garantizar las libertades amenazadas.

Defenderemos la libertad de vivir en paz y el orden y liberaremos a los ciudadanos de los intentos de paralizar los servicios esenciales del país, que pueden constituir incluso una amenaza a la vida misma de cada uruguayo.

Hemos llamado bajo bandera a los retirados militares para aumentar los cuadros de las fuerzas armadas y hemos dispuesto los traslados de tropas necesarias para suministrar los esfuerzos cuando se requieran.

Aplicaremos todo el peso de la ley, a los agitadores extranjeros.

Es la hora de la movilización espontánea. Es la hora de la acción y del coraje de todos los uruguayos. A ello apelo y en ellos confío. No solo lo que atacan el orden son nuestros enemigos. Los desertores y los indiferentes también.⁴

Tercer discurso:

2 Inicialmente Pacheco contó en su gabinete ministerial con la presencia de representantes de diferentes fuerzas del Partido Colorado, pero a medida que avanzó su gestión presidencial el mismo se volvió inestable, consolidándose poco a poco lo que ha sido denominado como “gabinete empresarial” por la notoria integración de hombres vinculados directamente a las gremiales patronales.

3 Discurso de Pacheco pronunciado por cadena de radio y televisión el 9 de diciembre de 1967. Citado en <http://www.taringa.net/posts/info/19373403/Jorge-Pacheco-Areco-9-de-abril-de-1920---29-de-julio-de-1998.html>

4 Discurso de Pacheco de junio de 1968. Citado en *República.com.uy*: <http://www.republica.com.uy/el-presidente-de-la-militarizacion/519008/>

Hombres y mujeres que cada día con vuestro trabajo honrado, hacéis la grandeza de la República (...) Os hablo como vuestro presidente, elegido de acuerdo con las tradicionales normas de la democracia uruguaya (...) Mía es la conducción del Estado, mías son las decisiones que he estado tomando, muchas veces solo, para defenderlos de la violencia, la inflación, el descrédito internacional en que estaba el país y la delincuencia económica (...)

Hoy me presento ante ustedes para decirles que, más que nunca, me considero responsable no sólo de la conducción de la Nación hacia la paz y hacia el bienestar, sino que, sin ningún intermediario, me propongo con renovado ardor llevar adelante las soluciones que imponen las nuevas circunstancias que tengo que afrontar (...)

En esta lucha extremadamente difícil, sé que estoy solo con mi pueblo, que conmigo siente el país en sus entrañas.

Solitario con ustedes, fundamentalmente con los hombres y mujeres humildes y generosos de esta tierra, he tenido, como dije, que enfrentar todas las formas de violencia, aun en aquellas de las ambiciosos que sólo estuvieron a mi lado por su interés personal...⁵

¿Qué es lo que les propongo hacer a los alumnos con cada uno de los documentos? La propuesta es la misma para los dos tipos de fuentes históricas, el “Documento N° 1” del MLN-T y los discursos de Pacheco, que como he señalado el primer abordaje de mismos se hace en momentos diferentes del curso. Primero realizamos conjuntamente una lectura y análisis de la “literalidad” de cada texto, para por ejemplo poder responder a algunas preguntas como ¿qué dice el “Documento N° 1” sobre la elección de la vía armada como única alternativa de acceso al poder?, ¿qué tipo de opción ideológica decían perseguir el MLN-T como organización?, ¿qué quiere decir con la vía armada? Es importante también situar el texto en el contexto histórico en el que fue escrito, tanto a nivel nacional como internacional. Este aspecto incluye el pensar los canales de transmisión de los discursos: mientras que el “Documento N° 1” circuló clandestinamente entre los militantes del MLN-T como insumo para la discusión política, Pacheco como presidente de la República, utilizó medios masivos de comunicación como la radio y la televisión para hacer públicos sus discursos.

En el caso del “Documento N° 1”, su primer abordaje funciona como un disparador para abordar la temática en sí, aunque poco a poco vamos estableciendo diferencias entre lo que dice el texto sobre el MLN-T y lo que desde las distintas miradas historiográficas podemos decir de la organización. Para el caso de los discursos de Pacheco, siempre he trabajado primero –historiográficamente hablando– los suce-

5 Discurso de Pacheco pronunciado en 1971. Citado en Panizza, F., *Uruguay: Batllismo y después...*, EBO, 1990, p. 144.

sos y características de su presidencia para luego abordar el análisis de sus discursos.

Posteriormente a la lectura inicial de los documentos les pido a los alumnos que realicen por escrito –en forma domiciliar y para entregar en la próxima clase– un análisis de los discursos. Para ello deben desarrollar en primer lugar el contexto histórico, la información del documento como tal –información sobre el autor, año de elaboración, medio de circulación, destinatarios–. Una vez cumplido este primer paso les pido que realicen el análisis directo del documento basándose en las siguientes preguntas genéricas: ¿a qué fenómenos específicos se hacen referencia en los documentos?, ¿cómo justifican cada uno de los autores lo que han hecho o dicen que harán?, ¿qué se dice sobre el “pueblo” en cada documento?

La primer parte del trabajo tiene la intención de obligar a los alumnos a retomar la información historiográfica sobre el período trabajado y situar al documento como fuente histórica, no como un relato asimilable a lo real acontecido. Respecto a este último punto importa que los estudiantes distingan entre un hecho que no tiene lugar a interpretación y un argumento del autor del texto o incluso una tesis historiográfica- no debemos olvidar que los estudiantes abordan la mayoría de los documentos con un conocimiento previo desde el punto de vista historiográfico. Una cosa es afirmar que Pacheco asumió como presidente interino el 6 de diciembre de 1967 tras el fallecimiento de Oscar Gestido, o que el MLN-T asaltó la financiera Monty el 16 de febrero de 1969; en estos casos nos encontramos al nivel de hechos fácilmente comprobables. Otra cosa sería decir que la violencia política a nivel Estatal fue el resultado del accionar de la guerrilla, o que ésta surgía como respuesta a la violencia del primero; aquí nos estaríamos moviendo en el plano de la interpretación. Considero que esta primera distinción es un paso fundamental para poder analizar un discurso político, como cualquier otra fuente histórica en el marco de una clase de Historia, aspecto que en muchas ocasiones los alumnos no resulten exitosamente.

Ya he señalado que adhiero a la idea de que la historiografía como producto de la práctica del historiador es una construcción que por su dimensión narrativa muchas veces lleva a que el público no experto, en este caso los alumnos, identifiquen lo que dice el texto con lo real acontecido. Lo mismo suele suceder con los relatos de las fuentes históricas; muchos alumnos le atribuyen un valor indiscutible en cuanto a la veracidad de su contenido, tomando en cuenta que son escritas por testigos o protagonistas de los acontecimientos en cuestión. Este problema se presenta aún cuando se trata de un discurso político, a pesar de que la intencionalidad del autor

sea más visible, al menos si de analizarlo en el marco de una clase de historia se trata.

Finalmente, una vez entregados los trabajos llegamos a una instancia oral de devolución, los alumnos comentan sus trabajos dando lugar a los intercambios con sus pares y conmigo. Cuando llegamos a esta instancia en lo que respecta a los discurso de Pacheco, retomo el “Documento N° 1 del MLN” y paso a plantearles nuevas preguntas a partir de las iniciales. ¿A qué situaciones históricas en común hacen referencia los textos analizados? ¿Existen referencias directas o indirectas en el documento del MLN-T a Pacheco como Presidente o viceversa?⁶ ¿Existe algún vocabulario específico en cada texto para nombrar a “lo mismo” o al “otro”?

2-Más allá de la palabra, está el lenguaje

A partir de aquí comenzaré a abordar cómo las herramientas de análisis desarrolladas por autores de la Historia intelectual y de los Estudios Subalternos pueden ser útiles para el análisis del discurso político en la clase de Historia. Particularmente son unas series de premisas de estos diferentes autores los que me permiten llevar a cabo la propuesta.

De la Historia intelectual, de Skinner particularmente me interesan las preguntas de qué estaba haciendo el autor cuando decía una cosa u otra y de Pocock la idea de “lenguajes” como contexto de los discursos. De autores como Guha la idea de la “inversión de los indicios”, o la de los “pasados subalternos” de Chakrabarty, así como la conceptualización misma de subalternidad. Iré recurriendo a uno u a otro sin necesariamente recurrir a este orden, sino a aquel que obedezca a las necesidades del abordaje.

Pocock (2011) señala que el discurso político es un conjunto de ideas expresadas en determinados lenguajes específicos. No desconozco que los historiadores de la Historia intelectual aquí citados basaron sus estudios en discursos políticos de intelectuales, que podríamos llamar clásicos de la teoría política, y que a su vez fueron actores de su tiempo. Esto no quita que no podamos hacer algunas de las preguntas planteadas por Skinner o Pocock para sus fuentes a los discursos escritos o dichos –generalmente escritos en primera instancia – por políticos más contem-

6 La primera circulación del “Documento N° 1” tiene lugar en junio de 1967. Si bien Jorge Pacheco asume como presidente de la República en diciembre del mismo año, cabe recordar por un lado que anteriormente ocupaba el cargo de vicepresidente, y por otro que dicho documento vuelve a circular en otras ocasiones, es decir durante el gobierno de Pacheco.

poráneos. Si bien estos últimos no contribuyeron a crear nuevos lenguajes políticos si se inscribieron en algunas tradiciones específicas que sirvieron como medios para verbalizar y justificar sus acciones. El mismo Pocock sostiene que toda sociedad desarrolla un corpus de teoría política, es decir distintas tradiciones de pensamientos que están entrelazadas, probablemente a más de un nivel de sofisticación crítica, que son usadas para defender la legitimidad de su conducta política (Pocock, 2011: 29).

Esto es particularmente importante para entender el discurso político que contienen el “Documento N° 1” del MLN-T a través de la “parole” como señala Pocock. La guerrilla habla de revolución, lucha armada, lucha de clases, que significan algo más que el vocablo en sí. Tras de éstos descansa la legitimidad de su accionar. Por su parte Pacheco no puede utilizar los mismos términos para referirse al MLN-T y su accionar, porque sería reconocer la legitimidad de sus pretensiones políticas. De hecho no lo nombra directamente, alude a la organización como los que “atacan el orden” (guerrilla, huelguistas, estudiantes movilizados), los que ejercen las “diferentes formas de violencia” contra las instituciones democráticas, aquellas que él como Presidente constitucional está obligado a defender, aunque sea con el uso de la fuerza (“legítima”).

El “lenguaje” funciona como contexto del discurso porque lo permite. Pacheco necesita mantenerse dentro de un lenguaje “liberal” para legitimarse así como el MLN-T dentro de uno revolucionario, con ciertos elementos marxistas. Pacheco se mueve dentro de un “lenguaje” del que no puede escapar sin perder credibilidad dentro del sistema político que le da lugar.

Preguntarle a los alumnos sobre si ellos consideran que existe un lenguaje específico en los discursos no siempre es una empresa fructífera, no todos responden satisfactoriamente en la primera instancia. A medida que dicha pregunta se les hace familiar también lo hace la posibilidad de responderla. Lo que quiero decir es que en las primeras instancias de análisis de discursos políticos, al comienzo del curso y en el contexto de otras temáticas, la mayoría de los alumnos no parece registrar un vocabulario específico en los textos leídos cuando se le interpelean al respecto. Una vez que yo voy haciéndolo evidente a partir la lectura y análisis de los primeros textos, a medida que se enfrentan a nuevos documentos, los estudiantes manifiestan una mayor sensibilidad frente a la posibilidad de registrar elementos de un “lenguaje” político específico.

También podemos plantear el problema desde otra perspectiva, como la planteada por Ranajit Guha (2002: 43-93) cuando aborda la cuestión de la rebelión de los santal, tomando en cuenta su condición de subalternos en lo que refiere a los

estudios históricos. Frente a la imposibilidad de eliminar totalmente de las fuentes históricas la distorsión impuesta por la mirada de las autoridades o personalidades coloniales, Guha propone la “inversión de los indicios” al momento de su lectura.

Para el caso de las fuentes históricas y la temática que estamos tratando en el presente trabajo, no nos encontramos en la misma situación cognoscitiva, ya que los discursos de Pacheco pueden ser contrastados por los discursos de otros actores políticos de la época, tanto guerrilleros como integrantes de los diferentes partidos políticos que accionaban dentro del orden constitucional - además de otros tipos de textos escritos.⁷ Aún así, no es menos valioso el aporte de Guha al pensar que en universo de un discurso siempre hay un subalterno, aquel que se nombra para cuestionar, que hasta que no leemos u oímos su replica no lo escuchamos, otro habla por él. Es decir, cuando Pacheco habla de los que “ejercen todo tipo de violencia”, podemos entender, invirtiendo los indicios, que se trata de los revolucionarios; claro está que esta herramienta de análisis también es válida para la lectura del “Documento N ° 1”.

Según creo, ideas como la de la existencia de un “lenguaje político” como contexto del discurso, o la del “subalterno” encerrado en el universo de un texto, así como la de la “inversión de los indicios”, nos permiten no solo enriquecer el análisis del discurso político sino también ofrecer a los estudiantes una posibilidad de afrontar el texto y la realidad a la que refiere como entidades diferentes, aunque no ajenas. Cuestión vital para la comprensión de la historiografía actual y de la clase de Historia según como yo la entiendo. Además ejercicios analíticos de esta índole serían válidos como forma de entrenar cierta actitud de escucha frente a los discursos de los actores políticos actuales.

3-Unos pasos más

Hablar del “lenguaje” como un contexto de los discursos políticos puede entenderse mejor si profundizamos en los planteos de Skinner respecto al análisis de los mismos desde la teoría de los actos del habla – a partir de los trabajos de J. L. Austin. Los discursos pueden ser abordados como acciones portadoras de fuerza ilocu-

⁷ En la presente exposición no he incorporado ninguno escrito o dicho por los opositores parlamentarios a la gestión de Pacheco, pero se da por sentado que parte de la actividad de análisis de los estudiantes supone un conocimiento de ciertos hechos como las renunciaciones de ministros por oposición a la recurrencia de las medidas prontas de seguridad, o el levantamiento de las mismas desde el órgano legislativo.

toria, frente a lo cual deberíamos preguntarnos qué estaba haciendo el autor al decir lo que estaba diciendo:

Pero poder caracterizar una obra de tal modo, en términos de su fuerza ilocutiva intencional, equivale a entender lo que el escritor pudo haber querido decir al escribir de ese modo en particular. Es decir, que equivale a poder decir que él o ella pudieron haber significado la obra como un ataque a, o una defensa de, como una crítica a, o como una contribución a alguna actitud o línea de argumentación en particular. (Skinner, 2007: 182)

Para el caso de los documentos aquí presentados, la primera parte del análisis de los mismos que propongo a los alumnos responde a esta idea. Es decir, debemos situar al autor en el contexto social y político de su época. Esto implica preguntarnos qué lugar como agente ocupa en el proceso histórico, a quien le está hablando, con qué intención nos parece que habla de los otros agentes, en definitiva, qué es lo que entendemos que está haciendo al decir lo que está diciendo, lo cual no es otra cosa que tomar al discurso como un suceso y un acto (Pocock, 2011: 122).

La idea de los discursos como actos del habla permite llevar el sentido de los textos más allá de su literalidad no solo con las preguntas arriba señaladas sino con un nuevo nivel de interrogantes para profundizar en el análisis, las cuales van de la mano con la idea de los lenguajes políticos como contexto de los discursos (Pocock, 2011) y la de la “inversión de los indicios” (2002: 43-93). Podemos imaginar quienes son los receptores del Documento N° 1 del MLN-T, ¿y los de Pacheco? Éste habla de la guerrilla, de los movimientos sociales, de su violencia, muy poco de la del gobierno, y cuando lo hace lo plantea como en defensa de otra acción original. ¿Entonces cual es su intención?, ¿legitimar el uso de la fuerza? Cuando habla, ¿le responde a la guerrilla?, ¿a los parlamentarios que se oponen a su gestión? ¿Se dirige al “pueblo”, que son aquellos hombres “humildes y generosos de esta tierra”? Como parte del análisis de los textos y de las posibles respuestas no debemos olvidar las vías de circulación de cada uno de los documentos: la clandestina del “Documento N° 1” y la pública y masiva de los discursos de Pacheco.

Otra pregunta que podemos hacerles a nuestros alumnos, a la luz de los conocimientos puestos en juego en el aula, es si la acción ilocutiva logró convertirse en una perlocutiva. Pocock señala que la ilocución se transforma en un acto perlocutivo que empieza a desplegar efectos que no siempre el emisor está en condiciones de controlar, pudiendo ser modificada la perlocución original. (2011: 82). Considero que esto es válido para el análisis de todo discurso político, en los diferentes niveles de abstracción, particularmente por las implicancias de analizar el documento en el

contexto histórico en general. No olvidemos que el discurso puede ser abordado como una acción y un suceso a la vez. Es decir, se trata de preguntarnos que creemos que esperaba Pacheco al decir lo que decía por parte de la población civil, de los militares, de la derecha y que conclusiones podemos esbozar frente a los sucesos posteriores. De igual manera, podemos preguntarnos que sucedió con el MLN-T a lo largo de su existencia, con su estrategia política, sus conflictos internos, no debemos olvidar que el “Documento N° 1” era un insumo para la discusión política a la interna de la organización.

4. El “Pueblo” en disputa

Tanto en el documento del MLN-T como en los discursos de Pacheco encontramos algunas alusiones a esa forma tan imprecisa en su contenido que es el “Pueblo” y en ambos sus autores se atribuyen el papel de intérprete y portavoz de la voluntad, de lo que siente y quiere el “Pueblo”; una entidad aparentemente homogénea, que todos sabemos que no existe como tal. Podemos pensar al “Pueblo”, en el universo de la narrativa que contiene el relato, como un “cuasi personaje”, es decir “... como si la sociedad se comportara en la escena de la historia como un gran individuo” (Ricoeur, 2004: 325). Con este artilugio, se refuerza el “efecto de realidad” del relato (Barthes, 1987: 175), se anula”, al menos aparentemente, la distancia entre lo que se dice en los documentos y la realidad a la que éstos refieren.

La experiencia me dice que esta estrategia del discurso político pasa desapercibida frente a un estudiante “desprevenido” cuando se le propone analizar el mismo. Es por eso que me parece pertinente preguntarles a los alumnos ¿cómo es posible que el “Pueblo” quiera cosas tan diferentes al “mismo tiempo”?, ¿podemos saber lo que “piensa”, “necesita” o “quiere” el “Pueblo” a partir de un discurso político?, ¿quiénes integran el “Pueblo” para Pacheco o para el MLN-T?

Ya he señalado que considero que un primer abordaje del análisis de los discursos políticos desde los aportes de algunos de los representantes de la Historia Intelectual y del Grupo de Estudios Subalternos facilita plantear la distancia entre relato y lo real acontecido. De esta manera, el pueblo puede ser analizado como ese “cuasi personaje” del que habla Ricoeur, y no como mero reflejo de la realidad.

Para terminar, la cuestión del “Pueblo y su tratamiento en el discurso político, les planteo a los alumnos la idea de los “pasados subalternos” desarrollada por Chakrabarty (1999). Mi intención es proponerles a los alumnos que piensen al “Pueblo” en plural, en su heterogeneidad, y que se pregunten si es posible inscribir

a el pasado de sus diversos componentes en el relato lineal de la historiografía. A veces cuando abordamos temáticas como el autoritarismo creciente del Estado, la guerrilla, la movilización popular en general, parece que todos los uruguayos que vivieron en el marco cronológico del período aquí abordado vivieron los acontecimientos con la misma intensidad del relato que construyen los historiadores, y que después nosotros interpretamos y llevamos a la clase. Pero siempre está aquel alumno que nos pone piedras en el camino, cuando nos dice que a su abuelo no le significó un gran cambio en su vida los fenómenos señalados y que de hecho los recuerda vagamente.

Chakrabarty señala que los pasados subalternos son aquellos “... pasados que resisten la historización” (1999: 93). No se trata, para el caso de lo propuesto en este trabajo, de asimilar la situación de la reconstrucción histórica de la vida cotidiana en los diferentes componentes de la sociedad durante la presidencia de Pacheco con la irreductibilidad que presentan para el trabajo del historiador ciertos grupos subalternos. Se trata de plantearnos que la experiencia temporal de algunos individuos, familias o grupos sociales ofrecen más resistencia que otros actores del pasado al momento de integrarlos a un tiempo lineal y homogéneo del relato histórico. Esta resistencia no implica expulsarlos de la clase sino de incorporarlos y convertirlos en objeto de análisis, porque entre otras cosas, según yo lo veo, las herramientas analíticas aquí planteadas para el abordaje de los discursos políticos pueden ser validas para pensar nuestro entorno de una manera diferente a como lo hacemos cotidianamente.

A modo de conclusión

En el presente trabajo he intentado compartir algunas reflexiones en torno al análisis del discurso político como fuente histórica desde aportes específicos de la Historia intelectual como de los Estudios subalternos. Esta actividad que realizo en el aula con alumnos del último año de bachillerato es parte de una práctica de enseñanza de la historia en la cual he tratado de llevar a la acción una metodología de trabajo que implique poner en juego en el aula los límites de la historiografía de acuerdo a mis conocimientos de la cuestión. Esto no implica proponer a los alumnos que hagan de historiadores ni introducir como contenido explícito del currículo los aportes teóricos de historiadores y filósofos, salvo algunas excepciones, sino de utilizarlos como herramientas de análisis a través de las actividades propuestas a los alumnos.

Esta metodología se enmarca en la consideración por un lado de que si bien el conocimiento histórico no es el único relato sobre el pasado posible, sí es el más riguroso, aún en su diversidad y contingencia. Por otro, en la idea de que la estructura narrativa del mismo lleva muchas veces que el público no experto, en este caso los alumnos, asimilen unos relatos con otros pero también estos como reflejos de la realidad a la que refieren. En definitiva, esta metodología busca poner en juego en la clase de Historia aquellos aspectos del relato histórico que lo diferencia de otros relatos sobre el pasado y para ello, según yo entiendo, es necesario explicitar algunos límites de la historiografía y de la narración que yo construyo para la clase.

Por lo tanto, considerar al discurso político en el marco de la teoría de los actos del habla como lo hace Skinner o como parte de un contexto primario que es el lingüístico como lo plantea Pocock, me resultan relevantes a la hora de abordar su análisis en la clase de historia. Considero lo mismo en lo que refiere a categorías de análisis como la del subalterno, la inversión de los indicios o la de los pasados subalternos.

Y esto no solo porque enriquecen el abordaje de los saberes puestos en juego en la clase de historia y de la relación entre relato y pasado acontecido, sino porque son también saberes historiográficos, que pueden formar parte de la clase de historia en diferentes grados de abstracción y operatividad. Pero además, al tratarse de actividades propuestas alumnos del último año de bachillerato, la experiencia me dice que presentan un mayor interés por la vida política contemporánea, frente a lo cual las herramientas de análisis aquí señaladas no se limitan al campo de la clase de historia, sino que la trascienden.

Bibliografía

- Barthes, Roland.** (1987): “El Discurso de la Historia”, en Barthes, Roland (1987): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona-Buenos Aires, Paidós.
- Bloch, Marc** (1982): *Introducción a la Historia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, Michel** (2006): *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.
- Febvre, Lucien** (1982): *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel.
- Chakrabarty, Dipesh** (1999): “Historias de las minorías, pasado subalternos” en *Historia y Grafía*, México, N° 12, pp. 87-111.

- Gadamer, Hans-Georg** (1999): *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme,.
- Ginzburg, Carlos** (2010): *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- González, Marcia** (2014): “El pasado y el relato histórico en la clase de Historia. La concepción de una práctica de la enseñanza de la Historia desde un abordaje epistémico”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Córdoba, pp.143-163.
- Guha, Ranahit** (2002): *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Editorial Crítica, Barcelona, 2002.
- Hobsbawm, Eric** (1999): *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.
- Koselleck, Reinhart** (1997): “Histórica y Hermenéutica”, en Koselleck, Reinhart Gadamer, Hans-Georg (1997): *Historia y hermenéutica*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- MLN-T (1967): Documento N 1**, Archivo Chile, CEME: http://www.archivochile.com/America_latina/JCR/MLN_T/tupa_de/tupade0001.pdf
- Palti, Elías** (2000): “¿Qué significa enseñar a pensar históricamente?” en Clío & Asociados (2000): *La historia Enseñada*, Número 5, pp. 27-42.
- (2009): “Pensar históricamente en una era postsecular. O el fin de los historiadores después del fin de la historia”, en Sánchez León, Pablo. y Izquierdo, Martín, Jesús. (eds.), *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid, Editorial Siglo XXI.
- Pacheco, Jorge** (1967): <http://www.taringa.net/posts/info/19373403/Jorge-Pacheco-Areco-9-de-abril-de-1920---29-de-julio-de-1998.html>
- (1967):<http://www.republica.com.uy/el-presidente-de-la-militarizacion/519008/>
- Panizza, Francisco** (1990): *Uruguay: Batllismo y después. Pacheco, militares y tupamaros en la crisis del Uruguay batllista*, Montevideo, EBO.
- Pocock, John G. A.** (2011): *Pensamiento político Historia. Ensayos sobre teoría y método*, Madrid, Akal.
- Ricoeur, Paul** (2002): *Del texto a la acción*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2004), *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- (2009), *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Skinner, Quentin** (2007): *Lenguaje, política e historia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- White, Hayden** (1992): *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica.
- White, Hayden** (2003): *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*, Buenos Aires, Paidós.

El desencuentro de miradas sobre la Primera Guerra Mundial en clase de Historia

CECILIA BELLO

cebello19@gmail.com

Centro Latinoamericano de Economía Humana – Claeh. Montevideo, Uruguay.

Introducción: "¿Este año vamos a dar la Primera Guerra?"

El 2016 fue el segundo año que trabajé, en la misma institución educativa, con el curso de 3er año de secundaria. Los dos años, evidentemente el segundo menos que el primero, fueron de búsqueda y experimentación constante en cuanto a la elaboración del programa, las temáticas elegidas y la organización de las mismas en función de los meses del año, la forma en que encararía cada tema en particular, desde este o aquel enfoque, haciendo hincapié en tal aspecto más que en tal otro. Un matriz que atravesó estas elecciones tomadas por mí como docente, cuestionándolas, no siempre explícitamente, fue la voluntad expresa de los estudiantes con los que trabajaría.

Como instancia de presentación personal de los estudiantes de 3er año, les pedí que escribieran en una hoja sus datos personales, sus intereses y qué temas les gustaría trabajar ese año en el curso de Historia, teniendo presente que la mayoría de los estudiantes no conocían el programa oficial que corresponde con dicho curso. Un interés que se expresó de manera bastante general fue la Primera Guerra Mundial.

De acuerdo a la organización temática del curso, la Primera Guerra Mundial había quedado como uno de los últimos temas del año. Esto supuso que durante la primera mitad del año, la demanda de los estudiantes respecto a este tema se hiciera bastante presente, preguntando en distintas instancias cuándo la íbamos a trabajar. Teniendo en cuenta esto, decidí modificar el orden de temas, adelantando el tema tan esperado. En la clase que finalizamos la Expansión Europea, comenté al grupo:

- Bueno, la clase que viene vamos a comenzar a trabajar con la Primera Guerra Mundial.
- Si! Al fin! – Dijo Rodrigo, mirando para atrás y buscando complicidad en sus compañeros.

- Ah! A Rodrigo le va a ir muy bien– comentó Franco, uno de sus compañeros.
- Si! Rodrigo se sabe todo de la guerra – expresó Emanuel.

Al salir de la clase comenzaron a rondarme preguntas internamente: ¿Qué idea tienen de la Primera Guerra? ¿Qué esperan ellos trabajar sobre este tema? ¿Qué es todo eso que sabe Rodrigo de la guerra? Rodrigo había evidenciado en reiteradas ocasiones, algunas veces pertinentemente y otras norespecto de lo que estábamos trabajando, cierto interés por situaciones de violencia, guerras, peleas, ya sea vistas en películas, o en video juegos. Incluso sus compañerosya le habían adjudicado ese rol y cada vez que cabía el lugar, lo fomentaban. No quiere decir que fuera el único de la clase que expresaba este interés, sino que era una particularidad expresada por gran parte de la clase, en su mayoría, por los varones.

La primera respuesta a las preguntas que se me presentaron fue que nada de lo que en mi imaginario ellos esperaban trabajar, lo trabajaríamos en real profundidad. Pensé que lo que estaban esperando, no coincidía con el abordaje que desde mi planificación había elegido para la Primera Guerra. Imaginé una especie de desilusión por parte de los estudiantes, cuando fuéramos trabajando la situación de los soldados en la trinchera, la situación de la familia que queda en la casa, la situación de un soldado que vuelve a su casa y no encuentra la realidad tal como la había dejado. O incluso quizás, no encuentra su casa.

En los temas anteriores trabajados en el año–Revolución Industrial, Expansión Europea entre otros–había puesto énfasis en el aspecto social, en cómo se vivía desde distintos lugares de la sociedad la realidad que se presentaba. Muchas de las instancias de evaluación y ejercicios de clase, habían tenido la consigna “imagina que eres...”, a lo que los estudiantes habían respondido con compromiso y dedicación. Habíamos realizado también, en conjunto con la docente de Idioma Español, un debate en donde cada estudiante debía tomar y defender la postura de un protagonista de la Historiade las temáticas trabajadas. En este aspecto es que creo que aquella disociación entre lo esperado y lo presentado por mí se acertaba, aunque fuera en una mínima proporción. Dar el tema de la Primera Guerra en aproximadamente en el mes de Agosto, presentaba cierta ventaja; teníamos un camino recorrido de varios meses con el grupo, un camino en donde yo como docente, había marcado una impronta de trabajo, y ellos también, respondiendo a la misma.

El presente artículoestá organizadoen tres partes. Primeramente, y en concordancia con cómo fue elaborada la planificación del tema trabajado (comencé en la primera clase realizando una cronología sobre los cuatro años de la guerra) habrá un apartado dedicado al estudio del tiempo histórico a partir de las posturas de Ko-

selleck (2001) y Ricoeur (2004) acompañadas de las de Torres Bravo (2001), Pagès y Santisteban (2010) en tanto autores dedicados a la enseñanza de la historia. Un segundo momento estará destinado a la revisión de la historiografía elegida, aquella en que me basé para la planificación de mis clases sobre el aspecto social de la guerra, dando cuenta de las razones de dicha elección. Daré lugar aquí a los aportes de Hobsbawm (2012), Ferro (1985), Furet (1995) y Thebaud (2000), a la vez que iré articulando con los distintos elementos discursivos empleados en clase, y como estos acompañan la historiografía presentada. Por último, me abocaré en el análisis de la postura de los estudiantes, su respuesta frente al enfoque de trabajo ofrecido por mí.

El tiempo representado en una línea, como soporte estructurante

"¿Qué es, entonces, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; si quiero explicárselo a quien me lo pregunta, ya no lo sé."

San Agustín

"Bruno, si yo pudiera solamente vivir en esos momentos, o cuando estoy tocando y también el tiempo cambia... Te das cuenta todo lo que podría pasar en un minuto y medio, podríamos vivir cientos de años, si encontráramos la manera podríamos vivir mil veces más de lo que estamos viviendo por culpa de los relojes, de esa manía de minutos y segundos, y de pasado mañana"

Julio Cortázar "El perseguidor"

La planificación de las clases en las que abordaría la temática, comenzaba con la presentación de una línea cronológica de los años de la Guerra, caracterizándolos según el tipo de enfrentamiento que había primado, los países beligerantes que habían tenido mayor participación, las alianzas y tratados entre ellos, las incorporaciones decisivas, como la de Estados Unidos en 1917. Una serie de datos, estructurados en la mínima expresión narrativa, la línea de tiempo, que a mi parecer de ese momento, podía ayudar a situar temporalmente lo que posteriormente trabajaríamos en profundidad, suponiendo un soporte sin el cual lo siguiente no tendría lugar. También, y esto a modo de confesión, dicha decisión resultó a partir de una serie de "obligaciones" autoimpuestas, y no tan autoimpuestas, basadas en el entendido de que para trabajar determinado tema es necesario abordar tales aspectos.

Me interesa, traer aquí distintos aportes sobre la consideración del tiempo, el tiempo histórico y la enseñanza del tiempo histórico. En nuestros días, con los horarios, calendarios, relojes, se hace presente el tiempo de forma constante, atravesando nuestras actividades, nuestro lenguaje: “*esperamos, desesperamos, hacemos tiempo, perdemos, recortamos, alargamos el tiempo, damos o nos toman tiempo.*” Pagès y Santisteban(2010, 282), sostienen en su texto *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria* que el tiempo, indisoluble de la coordenada espacio, ha sido significado por las distintas épocas y culturas, de forma diversa, dado que no existe una única percepción del tiempo, si no una vasta diversidad de experiencias y representaciones del mismo.

Por su parte, Arostegui, citado por Torres Bravo(2001, 27) en *Enseñanza del tiempo histórico: Historia, Kairos y cronos*, afirma “*La historia se refiere según se admite, a la relación que todos los ingredientes de lo social tienen con el proceso que llamamos tiempo (...) la historia es la confluencia de la sociedad y el tiempo, es sociedad con tiempo*”.

Desde la filosofía de la historia, Koselleck (2001) trabaja el tema del tiempo histórico en *Los estratos del tiempo*. Sostiene que se dan entre los historiadores dos modos habituales de trabajar el tiempo: por un lado, aquellos que lo representan de forma lineal, tanto teleológicamente o con un futuro abierto, mientras otros historiadores, entienden el tiempo de forma recurrente y circular. Afirma el autor, que cualquiera de los dos modos, presenta insuficiencias, en el entendido de que toda secuencia histórica contiene elementos lineales a la vez que elementos recurrentes, agregando “*la misma circularidad también puede pensarse teleológicamente, puesto que el final del movimiento es el fin previsto en el principio, por lo que el círculo resulta ser una línea que vuelve sobre sí misma.*” (2001,36) Sostiene, que es en el interés de superar la dicotomía entre tiempo lineal y circular, que se basa su postulado de que los tiempos históricos, constan de diversos estratos que no pueden ser separados del conjunto, remitiendo unos a otros. “*La oferta de los diferentes estratos del tiempo permite tematizar distintas velocidades de cambio sin caer en la alternativa ficticia entre cursos temporales lineales o ficticios*” (2001,42)

En esta línea, nos presenta tres estructuras temporales, estratos del tiempo, a los que relaciona con la adquisición de experiencias. Experiencias entendidas desde una concepción moderna, como aquellas que abarcan tanto el conocimiento a través de los sentidos, como su investigación.

Afirma que el primer dato de experiencia en el tiempo de los procesos históricos, es la unicidad, experiencias singulares, que se viven de forma sorprendente e irreversible. Experimentamos una sorpresa cuando algo sucede de tal forma que no

esperábamos, debiendo construirse nuevamente el continuo que une la experiencia anterior y la expectativa de lo que vendrá. Aquí es donde tiene lugar nuestra interpretación y búsqueda de explicación; la experiencia única de una sorpresa, da lugar a un saber creciente sobre las posibilidades de sorpresas únicas. Estas formas de experiencia, las denomina experiencias originarias, en el sentido que sin ellas no tendría lugar ninguna historia.

Sostiene a su vez, que toda historia, se basa también en estructuras de repetición que no se agotan en la unicidad, agregando que las mismas adquieren también este carácter de unicidad en la medida en que se presentan como modificables: *“no solo los acontecimientos repentinos y únicos llevan a cabo modificaciones: también las estructuras de larga duración (que parecen estáticas pero que también cambian), posibilitan las modificaciones”* (2001, 38). Las experiencias surgen tanto en la medida en que se han sucedido, como en la medida en que se repiten, suponiendo un proceso de acumulación en tanto se confirman o asientan corrigiéndose entre sí. Así como los acontecimientos singulares evocan experiencias que dan lugar a historias, las experiencias acumuladas estructuran dichas historias a medio plazo, articulándolas generacionalmente; *“hay condiciones y procesos específicos de una generación en los que se solapan las historias personales, pero que también remiten a espacios de tiempo más amplios que configuran un espacio de experiencia común”* (2001, 53).

El cambio de experiencia, en su carácter único, sostiene Koselleck, se da en distintos niveles temporales; se efectúa también, a largo plazo, desplazando las experiencias generacionalmente asentadas o adormecidas. Se podrían caracterizar como experiencias trascendentes respecto de los datos empíricos, en el sentido que rebasan los límites de las generaciones presentes. Se trata de procesos, que permanecen como experiencias de trasfondo, haciéndose presentes únicamente por medio de las investigaciones históricas. En esta línea, afirma el autor, este tipo de experiencia, es la que se denomina experiencia histórica en sentido estricto.

Por su parte, Ricoeur, afirma en *Tiempo y narración I: configuración del relato histórico*, que en la medida en que el tiempo se articula de modo narrativo, se hace tiempo humano, a la vez que la narración toma real significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal; *“El mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre un mundo temporal”* (2004, 39). El autor introduce aquí su tesis de la triple mimesis, que reproduce todo relato. Define la mimesis II, en su posición intermediaria, entre mimesis I y mimesis III, el antes y el después, como la operación de construcción de la trama, la narración. La caracteriza como mediadora entre la prefiguración del campo práctico y su resignificación al

ser recibida. En este sentido, mimesis I supone el representar la acción, mientras que mimesis III, como tercera fase representativa, es aquella que articula la intersección entre el texto y el mundo del oyente o del lector, que interpreta el mensaje; *“la narración tiene su pleno sentido cuando es restituida al tiempo de obrar y del padecer en la mimesis III”* (2004, 139).

En cuanto a la narración, la construcción de la trama, plantea que la misma puede configurarse en dos dimensiones temporales; por un lado, la cronológica, aquella que caracteriza la historia como hecha de acontecimientos, constituyendo la dimensión episódica de la narración, por otro lado, la no cronológica, la dimensión configurante propiamente dicha, por la cual la trama transforma los acontecimientos en historia.

En otro sentido, Pagès y Santisteban (2010) plantean que la consideración dominante del tiempo, aquel tiempo lineal, acumulativo, proviene de mediados del siglo XIX, dentro de la ciencia newtoniana, coincidiendo con la creación de la Historia como disciplina académica. Dicha consideración, impuesta por occidente y desde occidente para el resto de mundo, con el fin de comprender la historia de las distintas culturas y civilizaciones, tiene cada vez más críticos, dando paso al entendido de multiplicidad de ritmos y tiempos. La cultura occidental, sostienen los autores, se encuentra aún atrapada en una consideración lineal del curso de la historia, interpretando los cambios como progreso, sin tener en cuenta que para algunos puede suponer la decadencia. A modo de ejemplo, pienso en el estudio y la enseñanza del proceso de modernización en Uruguay y Argentina, desde una mirada eurocentrista. Hobsbawm, citado por los mencionados autores, afirma la reivindicación por parte de una historiografía más crítica, de la temporalidad para una nueva interpretación de la historia, dando lugar de esta forma a la ciudadanía, a pensar futuros alternativos. Aquel tiempo absoluto, acumulativo, objetivo, supuesto a medición, irreversible, es el que sostiene una concepción del tiempo enfocada en la cronología, que se hace menester desestructurar, si pretendemos hacernos a un lado de la concepción de historia del historicismo positivista. Me interesa traer aquí una cita de Pilar Maestro (1993), citada por Torres Bravo (2001, 51):

La malla cronológica desde su utilización positivista plantea otro problema importante: el discurso cronológico, entendido de esta forma lineal y objetiva, contribuye a configurar una manera de concebir la explicación histórica. La interpretación del pasado se hace desde una narración cronológica cuyo desgranar de los acontecimientos constituye por sí misma una explicación. El orden interno de la cronología, de la medición convencional, se convierte así en el orden de la Historia y en su única posibilidad explicativa.

Debemos destacar el concepto de que la cronología no es el tiempo histórico, sino que supone un requisito básico para aprenderlo, ya que en ella van a ser situados los cambios y continuidades, que ésta no puede explicar. Cronología como la ciencia mediante la cual se determina el orden de determinados sucesos y acontecimientos, y la medición de los tiempos de forma cuantitativa. No debemos confundirla con el tiempo histórico, pero sí entenderla como un marco para orientarnos en el tiempo, en donde situar los fenómenos históricos, a la vez que establecer diacronías y sincronías, establecer duraciones y modelos de periodización. (Torres Bravo, 2001).

La periodización histórica, refiere a una representación cualitativa del tiempo, entendiendo que los distintos períodos históricos no son regulares, ya que no tienen igual duración. La misma, como parte de la construcción de la historia, representa un aspecto importante en la narración histórica. El tiempo histórico, es entendido por Torres Bravo, como *“una reconstrucción sistémica, objetiva e interpretativa del tiempo de la dialéctica social de unos presentes pasados, conceptualizados desde distintos paradigmas historiográficos en el que se continúan procesos diacrónicos y sincrónicos plurales, según el plano histórico estudiado y los colectivos de referencia.”* (2001, 53)

La enseñanza del tiempo histórico debe superar la representación del tiempo como acumulación de datos y fechas; en este sentido, la cronología, debe estar acompañada y complementada por conceptos temporales básicos, como el cambio, la duración, la sucesión, las cualidades del tiempo histórico, en el entendido de Stow y Haydn, citados por Pagès y Santisteban (2010). El lenguaje temporal adquiere suma importancia en la narración histórica, debiendo ser el conocimiento conceptual del tiempo histórico uno de los aspectos más importantes del aprendizaje de la historia. Asimismo, el tiempo histórico requiere la comprensión de conceptualizaciones que conforman nuestra temporalidad, como la relación entre presente, pasado y futuro, la comprensión del cambio y la significación del progreso, conceptos que pueden ser aplicados tanto en nuestra vida cotidiana, como en la historia familiar o la historia de un país. El aprendizaje de tiempos históricos, sostiene Torres Bravo, debe apoyarse y relacionarse en las vivencias de los estudiantes, en cuanto a la concepción de su tiempo personal, el tiempo físico y el tiempo social.

Surgen a partir de lo anteriormente presentado, una serie de consideraciones, más bien interpelaciones, en cuanto al lugar que le doy en la clase a la utilización de la línea de tiempo, con qué fin y con qué pertinencia. Como sostuve al comienzo de este apartado, la intención primera de comenzar a trabajar el tema de la Primera Guerra, con una línea de tiempo, radicaba en el entendido de que esto podría ayu-

dar a los estudiantes a figurarse el período de tiempo a ser estudiando. Frente a esto, me surgen ciertas interrogantes ¿será pertinente trabajar inicialmente, con una periodización cronológica que luego no será retomada en el abordaje del tema? En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿Cuáles son los datos que deberían incluirse para acompañar el resto del trabajo? ¿Será suficiente con la representación de una línea de tiempo, para que todos los estudiantes puedan ubicar temporalmente la Primera Guerra? ¿Ayudará a entender las distintas temporalidades de la guerra? El soldado que se encuentra en la trinchera, no ve pasar los días de la misma forma que quienes se encuentran en la retaguardia. Sin duda alguna, estas preguntas me llevarán a rever mi planificación sobre el tema, una vez que vuelva a abordarlo en clase.

El estudio de la Primera Guerra desde un enfoque social; la historiografía escogida

“No te exaltes tanto, Marthe. Movilización no significa guerra. Además estoy convencido de que una guerra mundial apenas supondría derramamiento de sangre. ¿No comprendes que, de lo contrario, si cada una de las potencias lanzara todas sus fuerzas al combate, con el espeluznante progreso de la industria de guerra...? ¿Qué estaba diciendo? Ah, sí, pues que sería una carnicería tan espantosa que la civilización desaparecería.”
Irene Nemirovsky *“Los bienes de este mundo”*

Michael de Certeau en *La escritura de la Historia* (1993) sostiene que toda producción historiográfica, se encuentra condicionada por un *lugar*, un lugar de producción socioeconómica, política, cultural. Desde ese lugar, se produce una historia, entre otras posibles. En la misma línea, Hyden White (1992) plantea que el historiador, realiza una narración sobre lo que él cree como verdadero. La planificación de las clases adopta el mismo sentido, en tanto los docentes, a partir de un programa oficial, tomamos elecciones en cómo articularemos el programa del curso y dentro de este, cada tema a trabajar.

Para el abordaje de la Primera Guerra Mundial, opté por centrar el trabajo en el aspecto social de la misma. Dicha elección, se debió en primer lugar, a un interés personal de poner la mirada en este punto, dejando de manifiesto, a veces explícitamente, y otras veces no tanto, las injusticias que se dan y se han dado histórica-

mente. Estoy ciertamente convencida, de que este tipo de trabajo con los estudiantes, puede contribuir, aunque sea mínimamente, a la formación de una mirada comprometida hacia nuestra sociedad. Para ello, en muchas clases, llevo el tema tratado (las clases sociales en la Revolución Industrial son muy buen y claro ejemplo para esto) a la similitud con la realidad, mediante preguntas disparadoras que los estudiantes puedan responder haciendo anclaje con situaciones de su vida, parándose desde un lugar de actor que vive, observa, actúa y reflexiona en y a partir de una sociedad. Asimismo, me interesó dar lugar en las clases a los ausentes de la historia, en términos de DeCerteau (1993), quién se cuestiona ¿por qué hablamos de referentes si la historia está llena de ausentes?

La historiografía elegida entonces, para abordar este aspecto, fue la siguiente: *El pasado de una ilusión, ensayo sobre la idea comunista del siglo XX*, de François Furet (1995), *Historia del siglo XX*, de Eric Hobsbawm (2012), *La gran guerra*, de Marc Ferro (1985), y el texto de Françoise Thebaud, denominado *La Primera Guerra Mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?* (2000). A partir de aquí abordaré aquellos conceptos planteados por dichos autores, que fueron tomados para trabajar en la clase. Los mismos se presentaron en forma de relato o mediante el trabajo con documentos escritos, tanto históricos como historiográficos, especificando siempre el autor correspondiente.

El primer aspecto trabajado, fue el concepto de Gran Guerra, y la magnitud que tuvo la misma en la sociedad europea de comienzos del siglo XX. Ferro, comienza su libro, caracterizando la guerra, a la que los soldados partieron en julio de 1914 con “la flor en el fusil” (1985, 20), como larga, dolorosa y mortífera, planteando que pelearon aquellos hombres militaristas, patrioterros, belicistas, junto con otros millones que fueron a la guerra por deber, o sin siquiera saber por qué. De comienzo, pone sobre la mesa el cuestionamiento de la necesidad de la guerra al decir “*durante las hostilidades mismas nació en algunos la duda de si la continuación de la guerra tenía sentido. ¿Era verdaderamente necesaria tan terrible hecatombe? Los medios dirigentes así lo aseguraban, pero ¿eran sinceros?*” (1985, 19).

Agrega el autor, la guerra es producto del Imperialismo, surgiendo a partir de la voluntad de las clases capitalistas de vivir de la explotación del trabajo humano y de las riquezas del universo. En este sentido, Hobsbawm plantea que a diferencia de guerras anteriores, motivadas por objetivos limitados y concretos, la Primera Guerra Mundial, perseguía objetivos ilimitados, en tanto la rivalidad política entre los países, radicaba en el crecimiento y competitividad de carácter ilimitado de la economía. Sostiene el autor a su vez, un concepto de suma relevancia para comenzar a trabajar con los estudiantes la historia del siglo XX, que proseguirán luego, en 4to

año: “Indudablemente, tanto el carácter total de la guerra como la determinación de ambos bandos de proseguir la lucha hasta el final sin importar el precio, dejaron su impronta. Sin ella es difícil explicar la creciente brutalidad e inhumanidad del siglo XX”. (2012, 51). La guerra significó el parto del siglo XX, al decir del autor, marcando el derrumbe de la civilización occidental, capitalista, liberal y burguesa del siglo XIX.

Furet, sostiene al respecto, que los hombres que desencadenan la guerra en 1914, no son conscientes de estar dando comienzo a una trayectoria moral que marcará la historia de Europa del siglo XX, ignorando el precio que habrán de pagar. La guerra, plantea el autor, forma parte de aquellos conflictos difíciles de terminar, atrapados cada vez más en las consecuencias de las decisiones de julio de 1914, nadie se atreve a actuar como si los cuantiosos números de muertos y sufrimientos no hubiesen sido necesarios.

La vida de los soldados en las trincheras, es un tema en el que elegí detenerme, en el cual en vez de trabajar las estrategias, los avances en armas como la bayoneta, el fusil o los gases tóxicos, focalicé el estudio en el aspecto vívido de la guerra, que como sostiene Ferro, no forma parte de la gran Historia, sino que tiene una historia propia, un tiempo propio.

Los soldados tienen consigo primeramente las ilusiones con que parten a la guerra, para después llegar al descubrimiento de la dura realidad. “Si hubiese sabido que esto era la guerra, chico, si va a ser así todos los días, prefiero que me maten enseguida.” (1985, 165) Uno de ellos escribe a su mujer:

“corremos el riesgo de no comprendernos si tú hablas como se habla en la retaguardia y yo como se habla en el frente. Los sacrificios de todo orden, de toda naturaleza, son la suerte que el soldado quisiera ver compartida más allá de las líneas, a la manera del frente (...) ¿cartilla de azúcar? Quiere decir que hay azúcar ¿Carbón difícil? ¿Leña a precios astronómicos? Esos tipos tienen los pies calientes.” (1985, 277)

Furet, sostiene que los soldados, viven las emociones de la guerra semejantes a las de un juego, ya que el hombre lo espera todo de la suerte. Fueron a la guerra para defender la civilización, pero a medida que ésta se va sucediendo, mata a la civilización por sí sola. Los hombres, quedan reducidos a la vida de rebaño, pierden su capacidad de reflexionar, “se acaban los matices en sus vidas, los matices en sus pensamientos (...) se abandonan a la disciplina que los lleva aquí o allá, entregándose al azar que les da la vida o la muerte”. (1995, 49)

Los muertos de las trincheras, son desaparecidos del combate. Las mismas armas que matan a los soldados, también entierran sus cadáveres. No se da un reco-

nocimiento por aquellas muertes. Como plantea Furet, *“El más célebre de todos, bajo el Arco del Triunfo, será justamente honrado por los vencedores como desconocido”*. (1995, 65)

Tanto Hobsbawm como Furet, plantean el concepto de democratización de la guerra. Dicho término, requirió en la clase, realizar un anclaje con otros conceptos, llevados a otros planos, para luego pasar a la ejemplificación en la Primera Guerra. Hobsbawm, sostiene que la guerra, involucra a todos los ciudadanos, utiliza un armamento que supone modificar el conjunto de la economía para producirlo, a la vez que genera un alto nivel de destrucción, dominando y transformando por completo la vida de todos los participantes. La guerra total se convirtió en una “guerra del pueblo”, en tanto la población civil fue el blanco de las estrategias, demonizando al adversario haciendo de él un ser odioso. La guerra tuvo un carácter impersonal, siendo las mayores crueldades consecuencia de decisiones que responden al sistema y la rutina. *“Así pues, el mundo se acostumbró al destierro obligatorio y a las matanzas perpetradas a escala astronómica, fenómenos tan frecuentes que fue necesario inventar nuevos términos para designarlos: apátrida o genocidio.”* (2012, 52)

Argumenta Furet, que el adjetivo democrático, remite a que la guerra toca la universalidad de los ciudadanos de cada país beligerante, involucrando a millones de personas en una desgracia que duró más de cuatro años. *“no hay familia en Alemania o en Francia que no haya perdido a un padre o a un hijo. Y a los que han sobrevivido les ha dejado recuerdos inolvidables, destinados a influir sobre su actividad de ciudadanos en los años que van a seguir”*. (1995, 49) Es la guerra de los grandes números, de combatientes, de los medios y de los muertos.

Dentro del aspecto social de la guerra, me interesó trabajar también el concepto de nacionalismo, como causa de la guerra, y también como consecuencia, en tanto según sostienen Furet y Thebaud, se dio un triunfo del nacionalismo sobre la conciencia de clase y sobre la hermandad de género. En el momento de la planificación y al escoger estos conceptos para ser abordados, fui consciente de las dificultades que podrían irse presentando, pero confié, basándome en la historia transcurrida hasta ese momento con el grupo, que podía ser un tema interesante para abordar, llevándolo en última instancia (o primera quizás) a ejemplos de clase, de la vida cotidiana, etc. Se trataba de conceptos abstractos, que presentarían cierta dificultad; el primero lo habíamos trabajado cuando dimos las Ideologías del siglo XIX como respuesta al problema obrero, pero también en ese momento había sido difícil de aprehender. Me interesó abordar este aspecto a su vez, para evidenciar como

aquellos movimientos sociales, sufrían una ruptura, respondiendo a los intereses burgueses y masculinos.

La guerra, plantea Furet, tiene su origen y sustancia en las rivalidades entre naciones europeas, sustentadas en el patriotismo de los ciudadanos. En las distintas capitales de las potencias, la guerra comienza con la negativa de los hombres de la Segunda Internacional, de colocar al universalismo socialista, que hasta ese momento había aunado a obreros de distintas nacionalidades, por encima del fervor nacionalista; los que hasta 1914 habían sido adversarios políticos, se unen para hacer frente, bajo la misma bandera, al enemigo común. La alianza internacional de los obreros, queda relegada, en tanto pensaban que partían hacia una guerra breve, y no terrible e interminable como lo fue. El heroísmo militar, encontró en el nacionalismo, la real justificación para el comienzo y continuo desarrollo de la guerra.

El nacionalismo triunfa, sostiene Furet, por ser una pasión menos abstracta, más antigua que el concepto de conciencia de clase, a la vez que puede ser compartido por todos, por quienes se encuentran a favor de la democracia y quiénes no.

Colabora con este concepto, Ferro, al plantear que el impulso patriótico había arrollado a la Internacional, dejando de lado sus juramentos socialistas, anarquistas; *“En el corazón de cada francés y de cada alemán, el patriotismo había arrollado al internacionalismo; la educación recibida había señalado con más fuerza al adversario nacional que al enemigo social.”* (1985, 282) De tal forma, en un mes, toda la oposición a la guerra había desaparecido.

El sentir nacionalista, triunfa también sobre las organizaciones feministas internacionales que se habían congregado previo a la guerra; Thebaud (2000) sostiene que la movilización de los hombres, en vez de generar una liberación de la mujer, como se consideró durante la guerra e inmediatamente después de ella, fortifica los sentimientos familiares, fomentando el mito del hombre protector de la patria y de su familia. El rol de las mujeres es servir, tanto a los soldados en las cantinas, como a los heridos en los hospitales. Cita la autora, una frase de Jane Misme, directora del órgano principal del feminismo moderado francés: *“Mientras dure la prueba por la que está pasando nuestro país, no se permitirá a nadie hablar de sus derechos; respecto a él, sólo tenemos deberes”.* (2000, 52)

Además de los documentos escritos y el relato, trabajamos con un capítulo de la serie británica *Downton Abbey* (capítulo 2, temporada 2). Me interesó aquí, que los estudiantes pudieran ver, a través de otro medio discursivo, los aspectos trabajados con la historiografía anteriormente planteada, a la vez de recrear la vestimenta de la época, los modos sociales, las viviendas, etc. La serie transcurre en el Castillo del

Condado DowntonAbbey, en Inglaterra, donde vive la familia Crawley, perteneciente a la aristocracia.

En el capítulo mencionado, se suceden distintas escenas, que acompañan los conceptos aportados por los historiadores; un aspecto al que la serie recurre en varios momentos, es el sentimiento nacionalista y a partir de este el apoyo a la causa de la guerra. En el capítulo trabajado, se presenta al Conde conversando con un ex soldado al que le han otorgado licencia por invalidez. El Conde le expresa la gratitud que el ex soldado ha tenido al estar en la trinchera, por lo que puede sentirse honrado, mientras que él refleja en distintos momentos, la congoja de no haber estado nunca en el frente: *“Dos de mis sirvientes se van a la guerra, mientras yo corro listones y doy discursos”*. Por otro lado, uno de los sirvientes, recibe el llamado para ir a la guerra, afirmando *“creo que en esta guerra, creo en la causa de esta lucha y quiero hacer mi parte”*.

Se ve reflejado también, el concepto de guerra democrática en distintas situaciones; la cocinera del palacio, recibe una carta diciendo que su sobrino ha desaparecido, a lo que posteriormente llega la noticia de haber sido fusilado por cobardía; una de las hijas del Conde, Edith, acude en ayuda a una granja cercana, donde conducirá al tractor, ya que el peón fue llamado a la guerra; otra de las hijas, Sybil, trabaja como voluntaria en el hospital del condado, a donde llegan heridos de la trinchera. La misma, exclama en una escena ante la pregunta de si la situación en el hospital era lo que se imaginaba: *“No, es más cruel y salvaje que como lo había pensado, pero por primera vez me siento útil”*; frente al cuantioso número de heridos de la guerra, y haciéndose necesaria una infraestructura de mayor capacidad, se resuelve en el Castillo la posibilidad de implementar, provisoriamente, el Hospital allí, modificando por completo la vida del mismo. Ante esto, el Conde expresa: *“Sin duda nos dirigimos a un mundo nuevo y valiente, debemos afrontarlo con la mayor gracia posible.”*

Por último, se refleja el carácter sangriento de la guerra; no se muestra en ningún momento una escena de la batalla misma, (si de las trincheras), pero se plantean distintas escenas de soldados gravemente heridos llegando al hospital, se relata la historia de uno de ellos, que al quedar ciego por los gases tóxicos, elige suicidarse. Otro soldado que ha vuelto de la guerra, expresa *“En el frente, los hombres pedían ser perdonados, pero si eso no era posible, rezaban porque los mataran limpiamente. Para muchos, esa plegaria no ha sido respondida”*.

¿Construir / Dar lugar a otro sentido?

Mi elección de trabajar el aspecto social de la guerra, responde a una historia personal de vida que me trae hasta aquí y ahora como docente de Historia; Boutinet (1986) sostiene que el proyecto que cada uno lleva adelante, es la fuerza motriz de la historia personal, a la vez que es creador de acción y de sentido. La historia de la Primera Guerra, desde un enfoque social, tiene un sentido y una significación para mí, como persona, y posteriormente, como docente, un sentido en la enseñanza de este aspecto. Al decir de Danto (1989), las historias que elegimos contar, connotan tanto de nuestro pasado como de nuestros intereses presentes, “*somos microcosmos de las historias que somos capaces de narrar.*” A partir de mis experiencias, tanto en la formación secundaria, durante mi formación en el IPA, como en mi historia de vida, le adjudiqué cierto sentido a la Historia y a la enseñanza de la Historia de una guerra que marcó un cambio de época. Ahora, ¿cuál sería el sentido que le adjudicarían los estudiantes, a la Primera Guerra? Los comentarios previos que se fueron dando en la clase, sobre la guerra en particular y sobre situaciones de violencia en general¹, condicionaron mi mirada sobre lo que ellos esperarían trabajar de la guerra: la batalla de Marne, la batalla de Somme, las innovaciones en armamento, las bayonetas, los gases tóxicos. De esta forma, mi interpretación de los gestos del otro, mi imaginario, sobre el discurso de los estudiantes, se fue generando en el transcurso del año, construyendo yo misma la idea de un sentido que ellos le darían a la guerra.

A medida que se fueron sucediendo las clases en que trabajamos la Primera Guerra, mi imaginario anteriormente mencionado, comenzó a modificarse, en tanto los estudiantes se mostraban interesados en la temática. Quizás yo pensaba, y esperaba, que siguiendo con los intereses manifestados previamente, algún estudiante cortara una de las clases, expresando su disconformidad con lo trabajado. Ciertamente, eso no sucedió. Los estudiantes respondieron mediante compromiso y dedicación a lo propuesto en clase. El camino recorrido hasta ese momento, dejaba ya una pauta marcada de trabajo, a la que los estudiantes habían respondido en el año. Esto representó sin duda un aspecto de gran ventaja.

Resulta interesante notar, algunos de los aspectos de lo trabajado, en que los estudiantes han manifestado mayor interés; la serie *Downton Abbey*, relata la historia de uno de los sirvientes del Castillo que es llamado a la guerra, e intencionalmente,

1 Un ejemplo: meses antes a comenzar a trabajar con la guerra, se dio en Niza un atentado que fue filmado y difundido por las redes sociales. Los estudiantes trajeron este tema en clase, hablando de las imágenes que se mostraban en el video con cierto regocijo a la vez que asombro.

se hace herir la mano. En el capítulo trabajado en clase, se muestra la vuelta del sirviente al Castillo, no pudiendo regresar a la guerra por la herida en su mano. Al terminar de ver el capítulo, no quedaba mucho tiempo de clase para comentar y analizar, lo haríamos la siguiente clase. Darío, un estudiante, se acercó a comentarme el caso anteriormente mencionado: *“¿Viste cómo le quedó la mano? Yo no sé qué haría si estoy en la trinchera, capaz hago lo mismo que él”*. La imagen había quedado resonando en él, sin ninguna consigna de trabajo de por medio, Darío se estaba colocando en esa situación, en la de un soldado en la guerra. No habíamos visto imágenes de las batallas, sólo habíamos visto “el afuera” de la guerra, y como condicionaba ésta a cada una de las personas, el concepto de *democratización* presentado anteriormente. Sin embargo, Darío, había percibido lo cruento de estar en la guerra, construyendo una posible historia, a partir de su experiencia y de la experiencia histórica de ese momento. Koselleck (1993) plantea *“no existe ninguna historia que no haya sido constituida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan o sufren”*.

Bruno, otro estudiante, al momento de trabajar el concepto de Furet del triunfo del sentimiento nacionalista sobre la consciencia de clase, se notó ciertamente comprometido en una postura defensiva de aquellos trabajadores, obreros, que irían a enfrentarse entre sí, aliándose con los burgueses. *“¿Pero ellos no sabían que iban a pelear contra otros obreros? ¿Y si ganaban la guerra iban a ver algún beneficio? No, claro que no”*, preguntaba y se respondía a sí mismo. Cuando habíamos trabajado el problema obrero en la Revolución Industrial, había manifestado la misma postura, por lo que no me sorprendió su intervención en este momento. Asimismo, hacía fin de año, y a partir del debate que habíamos trabajado con la profesora de Idioma Español, les propuse la consigna de escribir un relato en primera persona, ubicándose en el lugar de un protagonista de la historia trabajada en el año, con el fin de realizar un pequeño libro en el que se agruparan todos los relatos. El relato de Bruno fue el siguiente:

Querida familia,

La guerra parece estar en su fase final, no les puedo decir cuando llegaré porque ésta carta puede ser interceptada por tropas alemanas. Les escribo con el fin de simplemente avisarles que John y yo seguimos con vida a pesar de haber estado en el frente reiteradas ocasiones. Quiero que le digan a mi esposa cuanto la amo y que si no llego con vida que cuide muy bien de nuestro querido hijo.

A uno le meten la idea de siempre defender su nación y todas esas cosas y nos mandan al frente con esa excusa... Yo a esta altura no sé si estar a favor o en contra de defender la nación,

en cierto punto todo lo que nos dicen parecen simples estupideces que nosotros los soldados nos creemos. Vamos pensando que vamos a marcar la diferencia cuando no somos más que simples peones. Es increíble cómo la gente se mata por causas que a veces hasta desconoce y lo hace sin pensarlo dos veces. Muchos no se dan cuenta que los hombres mayores son quienes declaran la guerra y sin embargo, somos los jóvenes los que debemos luchar y morir. Ahí es cuando uno se plantea si realmente esta guerra va a tener algún fin positivo para cualquiera de nosotros, ya han pasado varios años y nada parece mejorar. Ni respirar es seguro en estos últimos días, han estado utilizando gas venenoso para matar a nuestras tropas... no damos abasto ni de mascarillas para poder respirar sin tener que morir, uno nunca en su vida está preparado para ver morir gente en frente suyo, y por más entrenamiento que tenga la realidad siempre es diferente, la guerra parece en esos casos, que la realidad supera la ficción. Cómo esperan que uno llegue después de finalizada la guerra sin ningún tipo de trauma, se piensan que un “reconocimiento por defender nuestro país” es más que suficiente para tapar ese hueco que dejan estos actos bélicos de tal magnitud.

Familia les estaré escribiendo en las próximas semanas espero su respuesta.

Atentamente Charlie.

Aquí se puede temer que los estudiantes resuelvan el ejercicio de manera anacrónica, de hecho, lo hacen. Y nosotros también al intentar posicionarnos en un *lugar* que no es el nuestro. Sin duda que cada uno de los estudiantes, al realizar este ejercicio, expresa expectativas, no sólo a partir de una experiencia histórica del período que estamos estudiando, sino también a partir de su propia experiencia, como adolescentes de 14, 15 años, que concurren a una Institución educativa de clase media, y que traen consigo diversas historias de vida. La elección misma de ponerse en el lugar de un burgués o un obrero, un soldado que va al frente o un colonizador francés durante la Expansión Europea, trae consigo de hecho, una historia.

Tanto Darío como Bruno, estaban orientando un sentido hacia la guerra, más allá del sentido que yo inicialmente había elegido darle, en la enseñanza de la misma. Barbier (2000) entiende el sentido como fenómeno mental caracterizado “*por la puesta en lugar en un sujeto dado de asociaciones entre representaciones vinculadas a experiencias en curso, comprendidas las experiencias de escucha, y representaciones emergidas de experiencias anteriores*”. A partir de esto, el sentido dado por los estudiantes al estudio de la guerra, supone una construcción mental, es decir una operación de transformación de representaciones, que dependerán de variables concernientes a su historia individual y también de las nuevas representaciones vinculadas a las experiencias presentes, en este caso, el estudio de la Primera Guerra desde un enfoque social. Sostiene Barbier, que este trabajo mental, puede

ser inductor de afectos o emociones, que pueden tener efectos de desencadenamiento de actividades.

Cada uno de los estudiantes, iría construyendo su propio sentido sobre la guerra, mediando entre aquel ya construido, a partir de otros indicadores, y el sentido que yo como docente estaba poniendo sobre la mesa, e intentando transmitir. El sentido de enseñar y dar a conocer un aspecto de la guerra, que no es el tradicionalmente estudiado, de ir más allá de quién triunfó finalmente (aunque al decir de Hobsbawm (2012), la guerra no resolvió nada), de cuáles fueron las innovaciones tecnológicas, para trabajar. Se genera de esta forma, una fusión de horizontes, al decir de Gadamer, aquel horizonte previsto por mí y el que cada estudiante tiene.

Mi sentido construido de la guerra, también se vio intervenido e interpelado frente a una pregunta formulada por Ezequiel: *¿Por qué nos enseñan las guerras si después quieren paz mundial?* La pregunta del estudiante, traía consigo algo de ingenuidad, pero también algo muy certero, a lo que cabe la pregunta, no específicamente desde la enseñanza de la Historia ¿por qué se celebran las guerras? No será en este artículo donde intentemos responder esta interrogante.

Consideraciones finales

Russel, citado por Barbier (2000), plantea que aquellas frases, actos o gestos desprovistos de sentido, o que no producen efecto de sentido en el oyente, no generan ninguna actividad. Mi quehacer docente, está atravesado por un sentido, al igual que la forma en la que elijo enseñar Historia, y qué Historia enseñar. Lo que enseño e intento transmitir, no puede estar exento de una carga, de una experiencia y un sentido personal. Yo creo en la Historia que enseño, y el valor que puede tener enseñar esa Historia y no otra, y por eso elijo hacerlo.

En el presente artículo, intenté dar cuenta del proceso vivido con un grupo de tercer año de secundaria, en el trabajo de la Primera Guerra Mundial, dando el lugar a partir de este tema, a la posible construcción de otro sentido sobre la guerra.

La receptividad fue positiva, en tanto distintos estudiantes por medio de distintas expresiones, plantearon una mirada alternativa a la que en un principio se manifestaba. Al menos esto ocurrió dentro de la clase, frente a un docente, y con determinadas normas que nos establecen de determinada manera a unos y otros. Cuánto de esa nueva mirada, de ese nuevo sentido construido por los estudiantes, y no por todos, claro está, trascenderá el ámbito del curso de Historia de 3er año, es punto incierto, el punto detrás del horizonte, que no podemos ver.

Bibliografía consultada

- Barbier, Jean-Marie** (2000): “Rapport établi, Sens construit, signification donnée” en Barbier, Jean Marie y Galanatu, Olga. (Eds) (2000): *Signification, sens, formation*. París, PUF. p. 61-86
- Boutinet, Jean-Pierre** (1986) en Pineau, Gastón y Jobert, Guy (1989): *Historie de Vie*. Tomo II Approches multidisciplinaires, Paris, L’Harmattan. Actes du colloque “Les histories de vie en formation”. Université de Tours. p. 157 – 172.
- De Certeau, Michel** (1993): *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana
- Danto, Arthur** (1989): *Historia y narración*, Barcelona, Paidós.
- Ferro, Marc** (1985): *La Gran Guerra*, Buenos Aires, Hyspamerica ediciones.
- Furet, Francois** (1995): *El pasado de una ilusión. Ensayo sobre la idea comunista del siglo XX*, México, FCE
- Hobsbawm, Eric** (2012): *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.
- Koselleck, Reinhart** (2001): *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona, Paidós.
- (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós.
- Pagès, Jean y Santisteban, Antoni** (2010): “La enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria” en Cad Cedes, campiñas. Vol. 30 N°82 p. 281-309
- Ricoeur, Paul** (2004): *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Siglo XXI.
- Thebaud, Francoise** (2000): “La Primera Guerra Mundial ¿La era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?” en Duby, Georges y Perrot, Michelle (Dir) (2000): *Historia de las mujeres*. Tomo V. El siglo XX. Madrid, Santillana.
- Torres Bravo, Pablo** (2001): *Enseñanza del tiempo histórico*, s/d, Ediciones de la Torre
- White, Hayden** (1992): *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós.

¿Qué ocurre con la enseñanza de la historia en nuestras aulas cuando el pasado aún no ha pasado? El problema de la conciencia histórica cuando enseñamos historia reciente

JUANITA BERTINAT

juanitabertinat@gmail.com

Cerp del Suroeste, Sede Colonia.

ADRIANA RUBIO

adriarubiopell@gmail.com

IPA y CLAEH, Montevideo

1-Problemas y escenarios desde donde partimos

Las escritoras de esta propuesta somos profesoras de historia en Enseñanza Media y en Formación docente. A partir de nuestras prácticas de enseñanza hemos necesitado crear un campo de reflexión sobre la lectura de la historia. La enseñanza de la historia, y la reciente en particular, ha demandado analizar aspectos que permitan entender y explicar lo que emana de nuestras aulas como construcción de futuro, siempre y cuando, sepamos como operamos con el pasado. Esta recuperación sensible de nuestra cotidianidad y el trayecto de formación en el que nos encontramos, es lo que consideramos trabajar con teoría de las prácticas. Desde ellas, es que extraemos dudas y certezas para problematizar y analizar.

Proponemos acercarnos al problema de la lectura de la historia como clave en perspectiva. Intentar desentrañar este misterio permite compartir preguntas que van desde cuestiones que tienen que ver con la teoría de la lectura, la filosofía, la lingüística, la propia producción historiográfica, a cuestiones que hacen a las prácticas de lectura en contextos diversos, analizados por la sociología, las ciencias políticas, la didáctica específica. La toma de conciencia del espacio generado a partir de la experiencia de entre quienes convivimos entre lectores y textos historiográficos, es el que nos interesa detectar y trabajar.

La historia, a partir de sus propios debates, viene llegando al aula con nuevas oportunidades de incluir no solo a “otros” sujetos - aquellos que vienen al presente como subalternos y que se visualizan gracias a Menocchio(s) o desde la deconstruc-

ción historiográfica a partir de cuestiones de género- sino que también, nos hemos esforzado en evidenciar aquel “otro” tiempo, en el mismo o en otro lugar, pero distinto momento al que vivimos hoy. La experiencia del tiempo y del espacio llega a las aulas, con sus aspectos fenomenológicos respecto al “tiempo vivido,” pero también, con las construcciones cronológicas o de sentido al periodizar, creados por los “guardianes del tiempo” en los relatos de historia de la llamada cultura occidental. Pertenecemos a esta civilización, y desde ella nos descubrimos o no en otras, llamadas distintas, diferentes.

La memoria específicamente, tiene un diálogo permanente con la historia en el aula, ya sea, como por ejemplo, por los relatos de los abuelos y su versión sobre la singular inmigración vivida por su familia, o por la experiencia obrera en un frigorífico en el barrio El Cerro de Montevideo, o el relato de una anciana sobre la exclusión de las mujeres en las tomas de decisiones públicas en el 900; muchas, variadas y con fuerza propia de relatar lo vivido, llegan mediadas por los alumnos al aula.

Singular es el diálogo entre historia y memoria cuando éste está pautado por la memoria de los que vivieron el pasado reciente en nuestro país. Diálogo instalado en las aulas irreversiblemente y, que nos interpela como ciudadanos adultos y docentes. Si ese pasado es cercano y además, convive con recuerdos dolorosos, en permanente discernimiento sobre los hechos que ocurrieron y las razones que empujaron a actuar de una manera u otra, requiere un abordaje específico.

Cuando queremos operar en la comprensión e interpretación sobre la experiencia de la temporalidad, es más lo que predomina de perplejidad e incertidumbre. En un estudio profundo de las condiciones de enseñabilidad¹ de la historia reciente, Florencia Levín (2009) señala que es el “predominio de temas y problemas vinculados a procesos sociales traumáticos” lo que estaría definiendo la naturaleza específica del campo de la historia reciente. Y aún agrega: *“...la cercanía viene dada entonces no por una cuestión de contigüidad cronológica, sino fundamentalmente por el gran impacto y la vigencia de las problemáticas acontecidas en ese pasado y que, en la medida que siguen sin resolverse y elaborarse colectivamente, son constitutivas de nuestro tiempo presente”*

El filósofo Paul Ricoeur (2010), en el tratamiento sobre la muerte como paradigma de distancia, señala como la distancia temporal reviste el aspecto de lo ausente del pa-

1 Término empleado por Amaro M. y Laroca A. (2012:7). La utilización de este concepto tiene la virtud de asignarle una atención diferencial al objeto a ser enseñado. En esta perspectiva y extrapolando sus planteos podemos señalar el interés especial que suscita el debate acerca de la enseñanza de la historia reciente. Señalan las autoras que la enseñanza de cualquier ciencia debería incluir la enseñanza de las formas históricas y sociales que revisten las prácticas científicas; es decir la trayectoria de las luchas político-epistemológicas y de los resultados de las mismas.

sado para su propio discurso. Esta misma ausencia es dramatizada por la desaparición física, la muerte efectiva de los personajes del pasado. Y agrega, *“este corte entre los muertos y los sobrevivientes es incluso uno de los criterios de la diferencia entre el pasado histórico y el pasado reciente, donde la escena es ocupada a la vez por los vivos (sobrevivientes) y muertos, donde la palabra viva de unos se mezcla todavía con la palabra muda de los documentos de archivo”* (Ricoeur 2010: 16).

Asumir y enseñar a partir del encuentro-desencuentro entre Memoria e Historia es engorroso. El poder de llegada que conlleva el relato de un testimonio, posee una inmediatez, un impacto incomparablemente distinto respecto a la producción historiográfica. No sólo porque estos relatos pueden ser vistos y oídos, y no sólo mediados por un texto a leer con todo lo que ello implica, sino porque el impacto afectivo del relato de un allegado o un pariente de un allegado, es difícilmente sustituable por el relato de un historiador, quien en general, hace más de las veces, de “aguafiestas²” del relato construido por el comúnmente llamado sentido común³, resistente a incorporar o por lo menos con acción movilizadora en sus lectores/oidores. Creemos que es necesario provocar esa movilización de sentidos, es la que buscamos al enseñar historia.

Hemos compartido experiencias, de las que seguiremos viviendo, con alumnos hijos y nietos de desaparecidos y presos políticos pero también, de quienes estuvieron, y que en muchos casos aún lo están, muy comprometidos con el régimen dictatorial. Estas nos promueven habilitar espacios de escucha y tolerancia, sabiendo que en ellas se pone en juego el mantenimiento del lazo que nos une en tanto sociedad. Al mismo tiempo nos convocan a la búsqueda de las variadas formas de comprender el pasado. Singular el aporte del filósofo de la historia, Reinhart Koselleck, autor que nos acompañará en esta propuesta, a la hora de pensar la proyección de un horizonte de expectativa. El horizonte se aleja, es movable y esto será posible en la medida que los desplazamientos se produzcan y el diálogo se habilite.

2-Aspectos que hacen al acto de leer Historia

La lectura cierra un recorrido iniciado por el escritor del texto a ser leído. El acto de leer comunica y referencia, en una operación llamada círculo mimético por el

2 Expresión que tomamos del historiador argentino Fernando Devoto al referirse a los festejos por los bicentenarios recientes, aquel sentido común como el que refiere a la construcción del pasado histórico “nacional” y su formato mitológico.

3 Tomaremos la expresión sentido común para señalar aquellos comentarios que se emiten sin un pasaje prácticas culturales ordinarias, en el sentido literal de la palabra.

filósofo P. Ricoeur (1995)⁴. En este proceso circular se pueden distinguir tres fases, la de *prefiguración práctica*, proceso de decodificación de los signos, campo analizado por la Semiótica; la de *configuración epistémica*, proceso de conocimiento del texto, campo que analiza la Epistemología, y por último, para poder comenzar de nuevo, la fase de *refiguración*, proceso de interpretación, explicación, apropiación, aplicación, campo que analiza la Hermenéutica.

Pero para que exista la relación entre el escritor de un texto y el lector del mismo, deben darse ciertas condiciones. Paul Ricoeur (2003)⁵ las ordena en, *la estrategia de persuasión* que realiza el escritor dirigida al lector (de la poética a la retórica) para lograr la implicación de ambos en lo mismo, logrando así, emerger la estructura del texto en un proceso de diferenciación sujeto lector – texto leído o lo que él llama *la retórica entre el texto y el lector*. Y, por último, lo que nos interesa analizar aquí, la modificación que sufre el lector luego de leer, o sea la *fenomenología o estética de la lectura*. El lector ha sido modificado, ya no es el mismo.

Entender las prácticas de la lectura es también entender el de las prácticas culturales. La lectura elabora significados que varían según las prácticas culturales y contextos históricos. El historiador R. Darnton⁶ nos dice *la lectura tiene su historia, los esquemas interpretativos pertenecen a las configuraciones culturales que han sufrido enormes cambios a lo largo del tiempo*. Las prácticas de lectura han estado acompañadas por las de escucha a lo largo de la historia de la humanidad. Es el lector/oidor quien construyó un campo de interpretación de textos y, como lo han estudiado los historiadores de la lectura⁷, esto ocurre, no sólo por lo tardía que fue la implantación universal de los mecanismos de alfabetización. Las herramientas de análisis de la lectura que irán surgiendo a lo largo del SXX, más la densidad conceptual generada entre ese sujeto-lector y los textos leídos/oídos, harán que vayan surgiendo y estableciéndose formas y configuraciones, que permitan reconocer ya en la llamada posmodernidad, un texto, el del escritor y otro, el del lector.

4 Ricoeur, P. (1995): Cap. 3, "*La triple mimesis*" en "Tiempo y narración I, La Configuración del tiempo en el relato histórico". Madrid: Siglo XXI.

5 Ricoeur, P. (2003): Cap. 4 "*Mundo del texto y Mundo del lector*", en "Tiempo y Narración III". El tiempo Narrado. Primera edición en español. 1996. México, SXXI. p. 880.

6 Darnton, R. (1996): "*Historia de la lectura*", capítulo 7 en "Formas de Hacer Historia", P. Burke, Alianza Universidad, Madrid.

7 Chartier, R. (1994): "*Libros lectura y lectores*" prólogo, p. 34. Alianza Universidad y en Darnton, R (1996): "*Historia de la lectura*", capítulo 7 p. 204-205 op.cit.

En el juego de las propias expectativas del lector, se da un intercambio entre las expectativas modificadas y los recuerdos transformados. El texto está inconcluso, pues propone un correlato intencional de secuencias de frases de las que hay que formar un todo. Con la teoría Husserliana⁸ del tiempo, aplicándola al encadenamiento sucesivo de las frases en el texto, Ingarden⁹, teórico de la lectura de la década de los 60 del SXX, sostiene que cada frase va más allá de ella misma, abre una perspectiva. *“Este juego de retenciones y protecciones funciona en el texto sólo si es asumido por el lector que lo acoge en el juego de sus propias expectativas...intercambios entre las expectativas modificadas y los recuerdos transformados...Proceso sintético donde el texto se construye de frase en frase.* Este rescate de las frases en el proceso de la lectura y del lugar del lector en el mismo, nos conmueve e invita a pensar sobre las tantas veces en las que no hemos reparado en las “expectativas modificadas” y los “recuerdos transformados” cuando leemos historia.¹⁰

El lector de la historia al leerla, cree y hace. Cree en la producción escriturística elaborada por el historiador a quién le confía el oficio de historiar pues lo hace con pruebas y documentos. El historiador garantiza lectura, ha operado desde un lugar, con un oficio y ha ofrecido una literatura a ser leída¹¹. El lector hace, pues en el momento de encontrarse con el texto historiográfico no se ofrece a él pasivamente, lo hace desde su propio presente, que va a interactuar, y por momentos interferir, en la comprensión del presente del evento del pasado junto al presente del historiador, quien con la nomenclatura de su momento buscará convencer al lector sobre los hechos y las explicaciones del mismo, respecto a un pasado que ya no existe. El triple presente que convive en el acto de leer historia, produce una mixtura temporal compleja y desafiante en el momento de intentar comprenderla.

8 Husserl distingue entre un tiempo fenomenológico descrito como la forma unitaria de las vivencias en un flujo de lo vivido, y el tiempo objetivo o cósmico en Ricoeur,(1995) en *“El tiempo Narrado”*, op.cit.

9 Ingarden, R. (1974), *“Das literarische Kunstwerk”*, Tubinga, Niemeyer, segunda edición, 1961. “A cognition of the literary work of art, Northwestern University Press, 1974 en Ricoeur (2003) “Mundo del texto...” op cit, p.881.

10 Rubio, Adriana (2012), *El lugar del lector en la lectura de la historia*, mención especial del concurso revista Convocación, Montevideo, CAMUSLIBROS, camusediciones@hotmail.com publicada en el Nº 11, junio de 2013. Esta construcción ha sido elaborada con los trabajos “Leer Historia” así como “Leer historia como problema” bajo la tutoría de los profesores. Ana Zavala y José Rilla respectivamente en la Maestría en Didáctica de la Historia CLAEH. (2009/2011).

11 de Certeau, M (1996: 68) *“Une épistémologie de transition: Paul Veyne” Annales*, [1972, p. 1324] en “Escribir las prácticas” en R. Chartier, Bs.As: editorial Manantial.

3-Aspectos histórico-conceptuales posibles de ser aplicados en la lectura de la historia del tiempo presente. La apertura de un horizonte de expectativa a partir de los aportes de Reinhart Koselleck.

“El tiempo sólo está presente en una continua retirada: el futuro en la “expectatio futurorum” y el pasado en la “memoria praeteritorum”.

San Agustín, Confessiones, XI, 28 (37)¹²

La definición de la categoría “tiempo presente”¹³ se presenta en sí misma y en este marco como un nudo epistemológico a resolver. En este sentido señala el autor que el “presente” puede indicar aquel punto de intersección en el que el futuro se convierte en pasado, la intersección de tres dimensiones del tiempo, donde el presente está condenado a la desaparición. Y agrega, *“el hombre es siempre pasado en la medida en que no tiene un futuro ante sí. Y cuando ha dejado de ser tanto pasado como futuro, entonces está muerto”* (Koselleck 2001: 116)

El autor continúa su razonamiento invirtiendo el planteo anterior hasta el extremo: todo tiempo es presente en sentido propio. *“Pues el futuro todavía no es y el pasado ya no es. Sólo hay futuro como futuro presente y pasado como pasado presente”*. Las tres dimensiones del tiempo se anudan en el presente de la existencia humana, en su *animus*, al decir San Agustín (Koselleck 2001:117). Siguiendo su línea de análisis plantea la posibilidad de repensar en correspondencia con las tres dimensiones del tiempo, tres series de posibles combinaciones en una perspectiva temporalizada: *“Hay en primer lugar, como ya ha mostrado nuestro experimento mental, un pasado presente y un futuro presente, que corresponden a un presente pensado como algo que desaparece puntualmente o como abarcador de todas las dimensiones”*. En segundo lugar hay, *“si todo presente se tensa hacia delante y*

12 San Agustín en el libro 11 de sus *Confesiones*, señala como las tres dimensiones del tiempo se remiten a la expectativa, a la percepción y al recuerdo en el espíritu, en el ánimo. Además los análisis de Heidegger en *Sein und Zeit*, especialmente en el capítulo 5 «Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit», donde la constitución temporal de la existencia [*Dasein*] humana se revela como condición de la historia posible. Por supuesto que ni Agustín ni Heidegger han extendido sus preguntas al tiempo de la historia. Queda aquí como pregunta abierta si las estructuras temporales intersubjetivas de la historia se pueden en todo caso deducir suficientemente de un análisis de la existencia, (Koselleck, R.: 1993: 338).

13 Koselleck, R. (2001) *“Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia.”* Paidós Ibérica Barcelona I.C. E/U.A.B. En el capítulo Continuidad y cambio en toda historia del tiempo presente. Observaciones histórico-conceptuales. Su traductor, Daniel Innerarity explicita: *“Lo que en alemán se denomina “historia del tiempo” (Zeitgeschichte) viene aquí traducido como “historia del tiempo presente”. Esta advertencia es necesaria para entender algunos juegos de palabras que Koselleck realiza al hacer coincidir “tiempo” con “tiempo presente”.*

hacia atrás a la vez, un presente pasado con sus pasados pasados y sus futuros futuros". En tercer lugar hay, consecuentemente, "un presente futuro con su pasado futuro y su futuro futuro".¹⁴

De esta manera, percibimos cambios en la manera de aprehender la temporalidad, profundizando el pensar histórico. Asimismo, proporciona elementos para pensar distintos presentes y, en ese marco sus pasados y sus futuros. ¿Cómo repercute una propuesta analítica de estas características? En relatos que llegan al aula, Estefany, nos interpela: *"No es tarea sencilla historiar la utopía. Menos aun cuando ésta pertenece al pasado reciente de nuestra sociedad. Teniendo estas salvedades presentes, intentaré recrear una situación, un "estado de cosas" de aquel momento, para entender mejor la visión que del mundo tenían los jóvenes participantes del efervescente movimiento estudiantil de aquellos años"*¹⁵.

Una intencionalidad en esta línea nos obligó a reexaminar por ejemplo, el significado de "ser joven" en la década de los 60 así como la profundización de las representaciones discursivas de lo juvenil y de lo político y de sus entrecruzamientos en el Uruguay de la década del 60. (Markarian, V. 2012:13). La relación pasado-presente se instaló fuertemente en el aula, confrontando las representaciones que de los jóvenes ha ido construyendo no solo la historiografía sino también las memorias. Supuso también confrontar las realidades actuales por las que atraviesan los/las jóvenes movilizandolos sus subjetividades y desafiando sus proyectos.

Al rescatar las nociones que conceptualiza Koselleck de carácter metahistórico, la pareja de conceptos "espacio de experiencia¹⁶ y horizonte de expectativa"¹⁷, nos

14 Koselleck, R. (2001:118 op. cit.).

15 Estefany, estudiante de 4º año de formación docente del Cerp del Suroeste, 21 años (2012). Estos planteos forman parte del trabajo desarrollado en el Seminario-Taller de Historia del Uruguay dedicado al estudio de la historia reciente en el Uruguay.

16 En relación a espacio de experiencia Koselleck 1993:338 nos acerca una posible definición: la experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. En la experiencia se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento que no deben, o no debieran ya, estar presentes en el saber. Además, en la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones o instituciones, siempre está contenida y conservada una experiencia ajena. En este sentido, la *Historie* se concibió desde el antiguo como conocimiento de la experiencia ajena.

Las reflexiones de Ricoeur sobre las construcciones de Koselleck, resultan pertinentes pues aluden a las connotaciones y amplitudes que en el idioma alemán posee el término experiencia "Erfahrung": "Ya se trate de experiencia privada o de experiencia transmitida por las generaciones anteriores o por las instituciones actuales, se trata siempre de una extrañeza superada, de una adquisición convertida en *habitus*". El término espacio evoca posibilidades de recorrido según múltiples itinerarios y, sobre todo, de

habilitan a perfilar y establecer las condiciones de las historias posibles, pero no las historias mismas. Se trata de categorías del conocimiento que ayudan a fundamentar la posibilidad de una historia. Ambas están entrecruzadas internamente, no ofrecen una alternativa de una u otra, más bien, no se puede tener un miembro sin el otro. No hay expectativa sin experiencia, no hay experiencia sin expectativa. “O dicho de otro modo: no existe ninguna historia que no haya sido constituida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan o sufren” (Koselleck, 1993:335,336).

Tampoco se trata de conceptos simétricos complementarios que coordinan el pasado y el futuro como si fueran espejismos. Antes bien, la experiencia y la expectativa tienen modos de ser diferenciables. La experiencia y la expectativa son dos categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico por *entrecruzar* el pasado y el futuro.

4-Memoria transgeneracional y las violentas rupturas en la lectura de la historia reciente en el Río de la Plata

Ya Maurice Halbwachs, en su conocida obra sobre la “memoria colectiva” (1950) había entrado en escena en nuestras clases en los 80 cuando tomábamos sus nociones, tan útiles en la construcción de las líneas que forman los llamados imaginarios colectivos. Como las prácticas generalizadoras han sido cuestionadas con el retorno del sujeto y del acontecimiento, hoy pensamos mucho antes de usarlas nuevamente. Pero, el filósofo Ricoeur (2000), vuelve a este autor desde una nueva demanda, “(...) *Me gustaría detenerme una vez más en este fenómeno de la memoria transgeneracional que estructura secretamente todo el capítulo de Maurice Halbwachs. Es él el que garantiza la transición entre la historia aprendida y la memoria viva*”. Ricoeur descarta que la memoria transgeneracional sea un procedimiento de la historiografía porque la misma no es como el tiempo del calendario o el de los

reunión y de estratificación dentro de una estructura de muchas capas que sustrae el pasado, así acumulado, a la simple cronología. (Ricoeur 2009:941).

17 En relación a la expresión “horizonte de expectativa” (Koselleck 1993:338) explica: “*la expectativa: está ligada a personas, siendo a la vez impersonal, también la expectativa se efectúa en el hoy, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que sólo se puede descubrir. Esperanza y temor, deseo y voluntad, la inquietud pero también el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen*. Confirma Ricoeur (2009:941) que todas estas son las manifestaciones privadas o comunes que miran al futuro; y al igual que la experiencia, la espera relativa al futuro está inscrita en el presente; *es el futuro-hecho-presente (vergegenwärtige Zukunft), dirigido hacia el no-todavía*.

archivos, no es mensurable. Con ella, el registro del tiempo viene acompañado de *experiencia*, “que contribuye a ensanchar el círculo de los próximos, de los allegados, abriéndolo hacia un pasado que, aunque pertenece a los de nuestros mayores aún con vida”, es la noción de *generación* la clave pues, “ofrece el doble sentido de la contemporaneidad de una “misma” generación, a la que pertenecen juntos seres de edades diferentes, y de la sucesión de generaciones en el sentido de la sustitución de una generación por otra”.(Ricoeur, 2000:509).

Entonces, “*la memoria suele ser considerada como un proceso activo de elaboración y construcción simbólica de sentidos sobre el pasado* (Jelin: 2000)”¹⁸. Una perspectiva de este tipo coloca al sujeto en el marco de su presente y son sus preguntas y necesidades, las que articulan los marcos de experiencia y permiten formular sus horizontes de expectativas. Una noción de memoria anclada en estos postulados podrá articular esas temporalidades con intenciones de proyección en la medida que esa “memoria transgeneracional” a la que aludíamos, se facilite y se concrete¹⁹.

Históricamente, la coordinación de experiencia y expectativa se ha desplazado y modificado, en el transcurso de la historia. Vinculado a nuestro pasado reciente nos preguntamos ¿qué ocurre cuando en el plazo de una generación²⁰ se rompe el espacio de experiencia? En el caso del Río de la Plata concretamente, fue “exterminada” una generación con la que el presente podría interactuar, enfrentar, cuestionar... por creerse ejemplar y vanguardia. Exterminio, pues si bien hay sobrevivientes, el trauma, con sus adhesiones de dolor, rencor, sensación de arrepentimiento o por el contrario, como decíamos, ejemplar y vanguardia, ha mutilado la posibilidad de diálogo franco y directo. Las generaciones siguientes, como la generación del 83, o se sometía o se enfrentaba, prefirió la primera por la admiración que generó el 68.

18 Elizabeth Jelin E., Doctora en Sociología, coordinadora académica del programa de investigación y formación de investigadores jóvenes sobre: “Memoria colectiva y represión: perspectivas comparativas sobre el proceso de democratización en el Cono Sur” citado en el artículo Exclusión, memorias y luchas políticas (2000), extraído de la clase de la prof. Levin en Violencia, trauma y el fenómeno de la memoria. En La historia reciente como desafío a la investigación y pensamiento en Ciencias Sociales, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>).

19 Ideas extraídas de “Construyendo identidades...desafíos en la enseñanza de la historia reciente: profundización en torno a algunos ejes teóricos transversales”, Bertinat J. (2012) trabajo final para curso de posgrado en CAICYT-CONICET Cursos: Globalización, consumos e identidades en América Latina (2009) Y Como enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de los pasados en conflicto (2011).

20 “Hume y Comte han intentado imaginar lo que sería una sociedad en la que una generación reemplazara a otra en una sola vez en lugar de hacerlo mediante la continua compensación de la muerte por la vida, o no fuese nunca reemplazada por ser eterna. Esta doble experiencia de pensamiento ha servido siempre de guía, implícita o explícitamente para valorar la importancia del fenómeno de la sucesión de las generaciones” (Ricoeur 2009:792).

¿Qué le podemos pedir a la generación de jóvenes actual frente a la experiencia vivida referente a un pasado de jóvenes de su misma edad? ¿Cómo construimos un nuevo horizonte de expectativa? Los acontecimientos de esos años 1968-1973²¹ sucedieron definitivamente, pero siguiendo a Koselleck las experiencias basadas en ellos pueden ser modificadas con el paso del tiempo. *“Las experiencias se superponen, se impregnan unas de otras”*. Ahora es diferente lo que sucede con la estructura temporal de la expectativa, que no se puede tener sin la experiencia. *“Las expectativas que se basan en experiencias ya no pueden sorprender cuando suceden. Sólo puede sorprender lo que no se esperaba: entonces se presenta una nueva experiencia. La ruptura del horizonte de expectativa funda, pues, una nueva experiencia”*. (Koselleck 1993:341)

Estas categorías de análisis del tiempo histórico, re sitúan al sujeto. En un relato de aula y a propósito del estudio de la generación del 68, Sabrina²² señala: *“Mis padres tenían la misma edad que los protagonistas que estamos estudiando...pero vivieron de manera tan diferente estos procesos...”*²³

Las categorías analíticas son facilitadoras de encuentros de subjetividades y otredades (con nuestros estudiantes, con los historiadores, con los actores del pasado y del presente). Promueven el desarrollo de un pensamiento relacional y colaboran en la producción de sentido de la acción de enseñar.

La acción que implica leer historia, en la que conviven el tiempo del historiador como productor historiográfico, el tiempo del evento del pasado y el tiempo del lector nos obliga a tomar conciencia de esta convivencia y a crear una perspectiva de análisis para su abordaje. En *“El lugar del lector en la lectura de la historia”*²⁴ sostenemos que *“persuadido y apropiado el texto por parte del lector, éste participa desde su presente en la interpretación. El campo de la hermenéutica en la lectura de la historia, debe tener en cuenta, los múltiples tiempos que conviven en el acto de leer historia”*.

21 Esta cronología es para ubicar en los antecedentes del Golpe dictatorial en el Uruguay (1973-1984) el protagonismo de los jóvenes a los que aludimos.

22 Sabrina, estudiante de 4º año de formación docente del Cerp del Suroeste, 22 años (2012). Estos planteos forman parte del trabajo desarrollado en el Seminario-Taller de Historia del Uruguay, dedicado al estudio de la historia reciente en el Uruguay.

23 En este caso la noción de sucesión de generaciones y su inclusión en el campo histórico retomada en la red de los contemporáneos, de los predecesores y de los sucesores aportada por Ricoeur (2009:791) se ve enriquecida por la noción de “agrupación por localización” a partir de los aportes de Karl Mannheim (citado por Ricoeur 2009:794). Un planteo como el de Sabrina nos obliga a reconsiderar la diversidad de procesos y experiencias de aquellos que residían en la capital –Montevideo– o en una ciudad o pueblo del “interior” del país.

24 Rubio A. (2012) op. cit.

Al leer historia, el sujeto diagnostica y proyecta. Con su “experiencia vivida” conoce, vive, y al mismo tiempo, espera al futuro en el que proyecta lo que el tiempo histórico le genera. Creemos que no sólo singulariza el acto de leer. Hay un futuro que se está gestando y nos interesa desentrañar. Para quienes convivimos entre lectores y textos historiográficos resulta un desafío darle un lugar a las proyecciones que realizan los lectores, quienes al expresar, si hay un lugar para hacerlo, son productores también junto con el productor del texto.

Quizás entonces, *la ruptura del horizonte de expectativa de lugar a la generación de una nueva experiencia*. Los proyectos de espera pueden aproximarse a la gestión cotidiana del tiempo o alejarse casi hasta el infinito en las utopías de la regeneración, de la reconciliación, de la reintegración.

5-Desde qué lugar abordamos la lectura de la historia reciente y cómo incorporamos su discurso

“La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado: Pero quizá no es menos vano agotarse en la comprensión del pasado si no se sabe nada del presente” (Bloch M.1957:38).

Una breve reseña permitirá ubicar el “lugar”, al decir de Certeau, desde donde operamos con la historia. Historiadores y enseñantes operamos con la historia de manera singular e identitaria. Es desde este lugar –como investigadoras de nuestras prácticas de enseñanza y acompañantes en el trayecto de formación de nuestros practicantes-que compartimos las líneas que se despliegan en este trabajo. Desde nuestras biografías y trayectorias de formación ambas pertenecemos a una generación posterior a la de los 60.

“Ingresé al IPA un año después de recuperada la democracia en el Uruguay -1986-. Con esto quiero decir que formé parte de la generación que inauguró el plan de estudios posterior a la dictadura y que sobre todo viví la vuelta de los profesores -los que pudieron-que durante el período dictatorial habían sido o destituidos de sus cargos o vivido el exilio. Actualmente ejerzo la docencia en el Centro Regional de Profesores del Suroeste (sede Colonia)²⁵ en las asignaturas de Didáctica de la Historia III y en la asignatura de Historia del Uruguay correspondiente a 4º año de la formación en historia. Esta última incluye un espacio para el curso

25 La creación de los Cerp localizados en distintas regiones del país constituye una experiencia reciente que ha extendido en carácter presencial la formación de docentes en educación media a todo el país.

propiamente dicho y un espacio para el trabajo de Seminario-Taller. En este marco hemos iniciado una experiencia de trabajo focalizada en la historia reciente. Juanita Bertinat (Julio de 2013)

“Soy profesora de Historia Nacional (uruguaya) en el marco de la Historia Regional, Americana y Universal de los cursos de 6to año del bachillerato (último del tramo de Enseñanza Media) y de Didáctica práctica-docente de la historia en el IPA²⁶, en los cursos de 2do y 3ro del profesorado de Historia. Enseño historia desde 1986. La historia que enseño desde mis comienzos, refieren a un tiempo cercano. En 1986, hacía 41 años del fin de la Segunda Guerra Mundial, 13 años de la retirada de EEUU de Vietnam. Aún faltaban dos o más años, según donde finalicemos esta paradigmática guerra. Gorbachov iniciaba el proceso hacia la Perestroika. La Segunda Guerra, la guerra de Vietnam como la Perestroika, etc., ya eran temas instalados en los programas curriculares desde la reforma educativa de 1986 a la salida de la Dictadura. Soy también parte de una generación formada en la primaria y secundaria de la dictadura uruguaya. Muchos mecanismos he creado para formarme y sobrevivir en un contexto de miedo y represión. Diré solamente que, fue en gran parte la lectura de la historia y su enseñanza, una práctica liberadora paradójicamente respecto al presente vivido”. Adriana Rubio (julio de 2013)

Pero si desde nuestros inicios como enseñantes, la historia reciente está en nuestros programas, ¿por qué nos preocupa entonces el abordaje de la historia reciente uruguaya si de alguna manera lo reciente es parte de nuestras prácticas de enseñanza desde los comienzos?

La historia reciente es en gran parte dolorosa y por ello traumática. Es nuestra y está en discusión. Cuando ambas comenzamos a dar clase, la historia reciente del Uruguay, tal como hoy la concebimos, no existía. Los programas referidos a la historia del Uruguay estaban limitados a lo que la historiografía venía produciendo. En los primeros años de retorno a la democracia, pocos investigadores, además de docentes, se acercaban valientemente al estudio del presente:

Por eso a 20 años de publicado [“Breve historia de la dictadura” (1991, Gerardo Caetano y José Rilla, Montevideo, ClaeH-EBO]: es una maravilla porque es un libro de historia sobre hechos que recién acababan de ocurrir. Pero cuando el libro de Gerardo y Pepe salió, no había prácticamente conocimiento de los archivos, recién se estaban procesando muchos acontecimientos. Resume todo lo que se sabía hasta el momento. Pero han aparecido más cosas, y

26 Instituto de Profesores Artigas, Formación Docente del Profesorado de Enseñanza Media desde 1949, Montevideo.

algunas se pueden ir incorporando a su planteo, pero otras representan una nueva dimensión de los hechos, como el Plan Cóndor o el tema de los desaparecidos: el número de desaparecidos se incrementó hace dos meses, casi se duplicó!! Y esto no ha tenido lugar en los libros.²⁷ (Demasi, 2006:8)

¿A qué nos referimos con esto? A que la práctica de enseñar historia investigada de un pasado cercano siempre requiere de una espera a que madure el proceso historiográfico y la coyuntura política que lo promueva. Esta propuesta historiográfica que señalamos, fue el sostén del relato sin archivos oficiales con el que operábamos este tema, con el aporte de periodistas, políticos, protagonistas quienes se convirtieron en la principal fuente de información de la historia reciente en el Uruguay y la región.

Las periodizaciones construidas entonces, son permanentemente modificadas a partir de las actualizaciones de la academia. Sin ella, no hay “respaldo” para el discurso docente, que hasta el momento parece “inventar o imaginar”. Hay datos que van “apareciendo” y generan un giro radical, pues su impacto es inmediato en la llegada a las aulas:

La confirmación en diciembre del 2005 que los restos aparecidos en el Batallón 13 en el Uruguay, eran de Ubagesner Chaves Sosa²⁸, interviene de manera especial en lo que nos gusta llamar, relación con el saber, aquella que refiere no sólo a los aspectos intelectuales y cognitivos, sino también y al mismo tiempo, los afectivos.

Es el primer dato, con él podemos entrar al aula de otra manera frente a este tema, pues una verdad horrorosa, durante mucho tiempo ocultada y tergiversada, incluye la noción de sentido de la historia que veníamos intentando transmitir pero que no estábamos autorizados²⁹ a hacerlo: “hay restos de desaparecidos en el Uru-

27 Entrevista del Prof. G. Quirici al profesor e historiador Carlos Demasi, en revista “La Gaceta”, Asociación de profesores de Historia del Uruguay, Nro 43, Octubre 2006.

28 U. Chávez Sosa, Nacido en Tranqueras, departamento de Rivera, el 15 de febrero de 1938, casado y padre de una hija, obrero metalúrgico, fue militante sindical e integrante del Partido comunista. Fue detenido en la vía pública el 28 de mayo de 1976. <http://memoriaviva5.blogspot.com/2008/06/ubagesner-chaves-sosa.html>

29 A propósito de autorizaciones, el aporte de la Universidad de la República. Comisión sectorial de investigación científica (CSIC). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Coordinador, Álvaro Rico junto a 18 Investigadores en Diciembre 2008, de su “Investigación histórica sobre la Dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)”, en sus tres enormes tomos, pues no sólo nuestros alumnos pueden identificar a sujetos con nombre y apellido, los historiadores aportan datos y los documentan gracias a la apertura de archivos oficiales (que aún quedan más por abrir) pero no los interpretan. El lector es el gran elaborador de lo que ocurrió.

guay”, las desapariciones no fueron sólo en Argentina, Chile. Las desapariciones son nuestras, y los desaparecidos están enterrados muy cerca de nuestras casas.

Pero además, la historiografía al operar, ordena, establece parámetros e invierte la lógica del devenir para dirigirse al presente que la va a leer. La cronología para de Certeau (1993) invierte la secuencia de los hechos para ordenar desde lo que ocurrió después: *“... en sentido geométrico la cronología proyecta sobre el texto la imagen invertida del tiempo que en la investigación va del presente al pasado; sigue las huellas al revés (...) A primera vista, la historiografía conduce al tiempo hacia el momento del destinatario (el lector). Ella constituye el lugar del lector (en su presente), viene a él desde el fondo de los tiempos...cualquiera sea su contenido, la historiografía trabaja en unir un presente, que es el término de un recorrido más o menos largo, con una trayectoria cronológica (la historia de un siglo, de un período o de una serie de ciclos). El presente postulado del discurso se convierte en el producto de la operación escriturística: el lugar de la producción del texto se cambia en lugar producido por el texto...”*³⁰

La construcción de un temario, una periodización, la inclusión o no de determinados sujetos de la historia, el debate frente a posiciones opuestas sobre un mismo hecho, cuando trabajamos con testimonios, son algunos de los asuntos que problematizan la *versión* que lleva el docente al aula, aun sabiendo que, la historia enseñada no es la historia investigada. La historia enseñada e interactuada con los alumnos, es un retazo de muchas cosas más.

6- Herramientas con las que operar en el análisis de la lectura de la historia (reciente) desde la llamada Conciencia Histórica.

Compartimos algunas herramientas conceptuales y analíticas que nos importan y que desde el *hacer*³¹ han reformulado nuestras prácticas en torno al abordaje del pasado reciente.

Siguiendo los aportes de la didáctica alemana³², pensemos sobre la construcción de la Conciencia Histórica, evidenciada en la literatura sobre la enseñanza de

30 de Certeau, M. (1993): en *“la cronología o ley enmascarada”* en cap. II *“La operación historiográfica”* op.cit.

31 Señala Rubio, A. (2012:84) “Los docentes somos narradores, contamos cosas, armamos conscientemente o no, relatos para comunicar a otros la versión de la historia que construimos para enseñar. Incluimos en el relato también, las respuestas de los alumnos y cómo responden con sus propias miradas. La idea es lograr pasar esa oralidad a la escritura. Una escritura que sea parte del rescate de lo vivido, y a su vez, profundice la reflexión sobre lo que hacemos”.

la historia desde hace un tiempo y que llega a nosotros en las reflexiones del decano de la facultad de Historia de la Universidad de Bielefeld (Alemania), Jörn Rüsen. Al respecto, toma de B. Mütter (1992) la definición de Conciencia Histórica, como “*la actividad mental de la memoria histórica que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado, encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia*”³³. Esta concepción permitió la ampliación del objeto de atención de la reflexión historiográfica y de la didáctica de la historia a todos los ámbitos sociales en que la educación histórica estuviese presente, sin restringirlo a la enseñanza escolar.

Los impulsores alemanes de esta nueva perspectiva didáctico historiográfica consideran a la didáctica de la historia como la parte fundamental de la ciencia historia, en la que estarían integradas, tanto la teoría y la investigación historiográfica como la didáctica misma, entendida a ésta como la dimensión de la ciencia histórica dedicada al estudio de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en cualquiera de las circunstancias en que éstas se presentan. ¿Ha sido la historia reciente alemana, difícil y traumática, la que ha generado esta apertura interdisciplinaria?

El campo de la didáctica de la historia desde donde nosotros partimos, se torna en un campo fértil de articulaciones y de entrecruzamientos que hacen, como señala Zavala, A. (2006) al juego de la doble vertiente epistemológica (epistemología de la propia historia y epistemología de la enseñanza de la historia). Ambas epistemologías son las que creemos permiten comprender no sólo qué hacemos al enseñar historia, también qué ocurre con sus lectores.

7- A modo de conclusión: Leer historia reciente, una experiencia en construcción

El desarrollo del campo disciplinar de la historia reciente estimuló, atravesando nuestras subjetividades, el estudio en términos epistemológicos e historiográficos de la disciplina historia; estrechó los vínculos con otras disciplinas del campo de las

32 R. Valls-Vradkau (1999:89-105) “La didáctica de la historia alemana: una aproximación a sus características” Revista IBER Nº 21 y Valls Montés(2000) “Enseñanza de la historia y conciencia histórica”, Universitat de Valencia, en *El siglo XX: balance y perspectivas*.

33 Mütter B. (1992) *Gechichtsdidaktik als Dimension der Gechichtswissenschaft. Ein Beispiel aus der Lehrbucharbeit* (*Gechichtsbuch Internationale Schulbuchforschung*, vol. 14, nº 3 pp. 251-277 citado por Valls Montés 2000 op. Cit.

ciencias sociales e hizo visible nuevas concepciones en torno a las formas de hacer historia.

En la búsqueda de un sentido a nuestras prácticas de enseñanza percibimos y constatamos que “la distancia temporal que nos separa del pasado no es un intervalo muerto, sino una transmisión generadora de sentido”. Incorporando la noción de tradición tomada en el sentido de las tradiciones, “significa que no estamos nunca en posición absoluta de innovadores, sino siempre y en primer lugar en situación relativa de herederos” (Ricoeur 2009:961).

Una hermenéutica de la escucha tal cual la hemos esbozado en las líneas que hemos expuesto nos reafirma en las dos caras de una misma tarea, “frente al adagio que quiere que el futuro sea abierto y contingente en todos sus aspectos, y el pasado cerrado y unívocamente necesario, hay que conseguir que nuestras esperas sean más determinadas, y nuestra experiencia más indeterminada”. (Ricoeur 2009: 953).

La tensión entre el horizonte del pasado y el del presente desafía a la conciencia histórica. Los escritos de Hannah Arendt, de una lucidez y sentido histórico pioneros en la década de los 50, resultan hoy generadores de insumos-guía en la construcción de un horizonte de expectativa. La noción de que tanto el futuro como el pasado debían percibirse como fuerza y no como carga, “de cuyo peso muerto el ser humano puede, o incluso debe, liberarse en su marcha hacia el futuro” (Arendt 1996: 15), es una invitación a crear un “nuevo lugar” desde donde operar desde el presente-futuro con el pasado.

Bibliografía

- Arendt H.** (1996): Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.
- Amaro, M.-Laroca, A.** (2012): Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad. Aportes para una transformación de las prácticas de enseñanza hacia una enseñanza transformadora. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Bédarida, F.** (1999): « L’histoire: entre science et mémoire », en **Ruano-Borbalan, J.C.** (coord.)(1999) L’histoire aujourd’hui. París: Editions Sciences Humaines.
- Bertinat, J.** (2012): « Construyendo identidades...desafíos en la enseñanza de la historia reciente: profundización en torno a algunos ejes teóricos transversales ». Trabajo final de cursos de posgrado: “Globalización, consumos, identidades en América Latina

- (2009) y Cómo enseñar historia reciente hoy, estrategias para el abordaje de los pasados en conflicto “(2011) CAICYT, Bs. As., Argentina.
- Bloch, M** (1957): Introducción a la historia, Madrid: FCE.
- Chartier, R** (1994): “Libros lectura y lectores” prólogo, p. 34. Alianza Universidad.
- Demasi C., Marchesi A., Markarian V., Rico A., Yaffé J.** (2009): “La dictadura Cívico-Militar” Uruguay 1973-1985. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Darnton, R** (1996): “Historia de la lectura”, en Burke, P. (ed.) “Formas de hacer Historia”. Madrid: Alianza. pp. 204-205.
- de Certeau, M.** (1972): “Une épistémologie de transition: Paul Veyne” Annales(1972) pág. 1324, en “Escribir las prácticas” de R.Chartier (2001)Buenos Aires: Manantial.
- de Certeau, M.** (2000): “Leer una cacería furtiva” en La invención de lo cotidiano, I. Artes de hacer. En francés 1990, primera reedición en español 2000. México: Universidad Iberoamericana.
- de Certeau, M.** (1993): “La operación historiográfica”, en La escritura la historia, México: Universidad Iberoamericana.
- Franco M. y Levin F.** (comps.) (2007): “Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción”. Buenos Aires: Paidós.
- Koselleck, R.** [1979] (1993): “Futuro-pasado Para una semántica de los tiempos históricos”. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R.** (2001): “Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia”. Barcelona: Paidós.
- Levín, F.** (2009): “Pasado reciente e historiografía”. En “La historia reciente como desafío a la investigación y pensamiento en Ciencias Sociales”, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- Markarian, V.** (2012): “El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat”. Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Mudrovic, M Inés** (2005): “Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia”. Madrid: EdicionesAkal.
- Ricoeur, P.** (1995): “La triple “mimesis” en Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. Madrid : Siglo XXI.
- Ricoeur, P.** (2003): Tiempo y narración III. El tiempo narrado. Madrid: Siglo XXI, 1º edición en francés (1985), 3º edición en español (2003) y cuarta edición en español (2009).
- Ricoeur, P.** (2010): “La distancia temporal y la muerte en historia”. Conferencia pronunciada en Heidelberg en ocasión del centésimo aniversario de Hans-Georg Gadamer en 2000, publicada en Gadamer’s Century: Essays in Honor of Hans Gerog

Gadamer, MIT-Press, Boston. Editada en español en *Historicidades* bajo la dirección de Delacroix-Dosse-García. Bs. As: Waldhuter Editores.

Ricoeur, P. (2010): *La memoria, la historia, el olvido*. Bs. As: FCE.

Rubio, A. (2012): El lugar del lector en la lectura de la historia, mención especial del concurso revista *Convocación*, Montevideo, CAMUSLIBROS, camusediciones@hotmail.com a ser publicada en el N° 11, junio de 2013

Rubio, A. (2012): “Escuchar, narrar, escribir...el aula como encuentro de voces” en *Historia y Docencia*. APHU (Asociación de Profesores de historia del Uruguay) pp 84-97.

Zavala, A. y Scotti, M. (Comps.) (2005): “Historias de la enseñanza de la Historia. Relatos que son...teorías”. Montevideo: CLAEH.

La representación de la violencia 1955-1976: la normativa educativa y las secuencias didácticas del portal Educ.ar

YÉSICA ALEJANDRA BILLÁN

yesicabillan@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento

La transmisión del pasado cercano, y fundamentalmente la condena de la última dictadura militar, ingresó oficialmente en el ámbito educativo durante las últimas décadas. Sin desconocer la centralidad de dicha temática, aquí nos interesa correr el foco de análisis y centrar la mirada en la propuesta oficial para el período previo, es decir, los años comprendidos entre 1955-1976. Este compendio de años se encuentra aún en proceso de elaboración social y, un tema crucial como la violencia de aquellos años, se topa con representaciones heterogéneas que actualmente circulan en el espacio público.

Sin remitir a las prácticas escolares que se derivan de su utilización, aquí nos interesa analizar la normativa educativa y las propuestas de las secuencias didácticas del portal Educ.ar para el área de historia, destinadas a abordar diferentes temáticas o actores que atravesaron el periodo antes señalado. Ante esto, en primer lugar se presentan los aportes teóricos retomados para abordar el período. En segundo lugar se presenta la normativa educativa nacional y bonaerense que refiere a los contenidos vinculados a la historia reciente. En tercer lugar se realiza un análisis de las secuencias didácticas 1 a 1 del portal Educ.ar destinadas al período 1955-1976.

Dichas secuencias, diseñadas a partir de diferentes fases de aplicación alcanzaron mayor difusión y producción a partir de la implementación del programa nacional Conectar Igualdad. A partir de su análisis intentaremos rastrear las representaciones de la violencia presentes en estas secuencias a partir de considerar las temáticas que abordan, sus objetivos y actividades.

Por último se presentan algunas reflexiones que derivan del análisis de la normativa oficial nacional, de Buenos Aires y de las secuencias didácticas.

Memoria, pasado reciente y violencia política

Por un lado, este trabajo retoma los aportes teóricos de los estudios de memoria, los cuales aportan herramientas para comprender las representaciones que ingresan en el mundo escolar en torno al período 1955- 1976. En este sentido, retoma los aportes teóricos Maurice Halbwachs (2002 [1941]) quien propone pensar a la memoria a partir de marcos sociales. Dichos marcos, en tanto se construyen con los otros son los que posibilitan la aparición de un recuerdo. Así, buscar una imagen del pasado y traerla al presente sólo podría hacerse desde el presente a partir de los recuerdos colectivos. De esta manera, existiría una dependencia del individuo al grupo al que pertenece, de modo tal que si cambia de grupo, cambiarán sus recuerdos del pasado. A partir de considerar esta memoria colectiva, Josef Yerushalmi (1989), considera que la misma es lo que se recuerda por haberse transmitido de una generación a otra, es una tradición donde lo que se recuerda está integrado en un sistema de valores. Además, este autor habla de una memoria dentro de una comunidad y no de memorias, como si hacen otros autores -entre ellos Jelin (2002)-. Estrechamente ligado al concepto de memoria, es igualmente relevante referir al concepto de transmisión. Al respecto, Jacques Hassoun (1994) sostiene que transmitir una tradición es un acto simbólico, una construcción que inscribe al que vendrá en una sucesión significativa. En este sentido, la transmisión permite reconocerse en una historia compartida con los que se encuentran alrededor. A lo anterior agrega que la transmisión aporta a las nuevas generaciones un “saber vivir” (Hassoun, 1994: 148), el cual permite realizar un trabajo de identificación y diferenciación de los que poseen una historia similar.

Por otro lado, el trabajo retoma aportes del campo de campo historiográfico y los recientes avances que ahondan en la importancia de correr el eje del período 1976- 1983, con el objetivo de lograr nuevas aristas de análisis que permitan su comprensión (Pittaluga, 2010). Así, la historiografía argentina ha avanzado en el análisis de la violencia política, su naturalización, el consenso en torno a dicho accionar y las actitudes sociales durante el período previo y posterior a la instalación de las Fuerzas Armadas en el poder en 1976 (por ejemplo, los trabajos de Vezetti, 2002; Lvovich, 2009; Franco, 2012; Cosse, 2014). En el plano regional también puede mencionarse el trabajo que compilan Waldo Ansaldi y Verónica Gordillo (2014), donde abordan la cuestión de la violencia política entre 1954 y 1989 en diferentes experiencias latinoamericanas para mostrar como la violencia fue utilizada en situaciones de dictaduras pero también en momentos en que el régimen democrático se mantuvo estable a lo largo del siglo XX. Al mismo tiempo, retoma el

concepto de “estado de excepción” y cómo estas medidas fueron naturalizadas en la sociedad argentina en el contexto del período 1955-1976 (Franco e Iglesias, 2011; Franco e Iglesias, 2015; Franco, 2009 y 2012).

Además, este trabajo retoma los aportes teóricos en cuanto al análisis de la violencia y, fundamentalmente, la violencia política (Franco, 2012; Arent, 1970; Benjamin, 1999; O’Donnell, 1986). De este conjunto de trabajos me interesa remarcar los trabajos de Marina Franco (2011, 2012 y 2015) ya que aquí ella propone pensar la escalada de violencia estatal como parte de un avance represivo que se generó a partir de la utilización de mecanismos contemplados por el Estado de derecho y considerados legales. Al mismo tiempo, señala que dicha utilización de la violencia fue legitimada desde diferentes sectores del arco político y contribuyó a la espiral de violencia autoritaria que se exacerba a partir de 1976. Esta autora también repone en la centralidad de considerar el modo en que los actores de la época se refirieron a la violencia política y utilizaron este término como parte del proceso político.

La normativa educativa y los contenidos referidos al período 1955-1976

La enseñanza de la historia en el ámbito escolar se transformó sustancialmente en los últimos años. En consonancia con los cambios culturales, la centralidad de la memoria y el desarrollo de un campo académico específico, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 se reformaron los contenidos a enseñar en la escuela secundaria y se dio paso a la ponderación del pasado reciente en detrimento de la historia patriótica centrada en la figura de los grandes héroes.

Al poco tiempo, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, cobraron aún mayor relevancia y notoriedad los tiempos contemporáneos, al incluirlos en el cuerpo mismo de la Ley. En efecto, allí se señala que *“Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: [...] c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos [...]”* (LEN, 26206, art. 92, inciso c. ME).

En función de dicha Ley, nuevamente se reformularon los contenidos estipulados para la enseñanza de la historia en el nivel secundario. Así, en los Núcleos de

Aprendizajes Prioritarios del año 2012 se proponen contenidos específicos para el abordaje de la historia reciente en los últimos años de la escuela secundaria:

“El análisis de distintas interpretaciones sobre la inestabilidad política en Argentina entre 1955 y 1976, teniendo en cuenta la proscripción del peronismo, las pujas entre distintas fracciones burguesas, la autonomización de las FF.AA., y las resistencias y organización del movimiento obrero y estudiantil.

El análisis de la violencia política de comienzos de la década de 1970 desde distintas interpretaciones, enfatizando en los procesos políticos que comienzan con el derrocamiento y proscripción del peronismo, en el autoritarismo de las dictaduras cívico-militares, en el contexto de la radicalización de las luchas populares en Latinoamérica y el mundo”.

A fin a la política educativa impartida desde el Estado Nacional, la provincia de Buenos Aires reformuló los contenidos a ser abordados en la Escuela Secundaria luego de la sanción de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires número 13.688 en el año 2007. Allí se menciona que la provincia regula el ejercicio de enseñar y aprender conforme a lo establecido en la Ley de Educación Nacional y dicta su política educativa en concordancia con la política nacional. Sin embargo, aquí no hay alusión a temáticas vinculadas a la transmisión del pasado reciente, solo se menciona en su artículo 3 que:

“la educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales [...]”

En función de dicha Ley, los diseños curriculares fueron reformulados y reorientados en consonancia con las disposiciones de la normativa nacional y los NAP. Así, el abordaje de temas vinculados a la historia reciente argentina quedó plasmado en el diseño curricular de quinto año (para todas las orientaciones de la Escuela Secundaria) y en sexto año (para la Orientación en Ciencias Sociales y la orientación en Arte).

Por un lado, los contenidos de historia, establecidos en el año 2011 en el diseño curricular de quinto año, son presentados desde su vínculo con la historia Latinoamericana y los procesos mundiales que impactan en la región. Allí se los formula de la siguiente manera:

“El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semidemocracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El movimiento obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo.

La dictadura de Onganía y sus sucesores (1966-1973): el fracaso de un modelo de modernización económica y el auge de las tendencias radicalizadas de la política. El Cordobazo, la participación obrero-estudiantil, las organizaciones sindicales combativas. El surgimiento de los grupos guerrilleros. El retorno del peronismo al gobierno: pacto social, puja redistributiva, sindicalismo y radicalización”.

Por otro lado, en el diseño curricular de sexto año del 2012 se propone abocase completamente al abordaje de la historia nacional de los últimos cuarenta. Así, en la unidad 2 denominada “*Los años 70. Movilización social y represión*” se propone trabajar:

“La emergencia de las organizaciones armadas. Sus idearios políticos. Los jóvenes y sus relaciones con el peronismo. Culturas y consumos juveniles. Militancia. Expansión y contracción económica. La espiral de la violencia. El derrocamiento del peronismo y el golpe de Estado cívico-militar [...]”.

Al observar los contenidos propuestos en ambos diseños a primera vista se advierte que la violencia política desatada entre el período de la “semidemocracia” (Cavarozzi, 2009) y el Estado burocrático autoritario (O’Donnell, 1982) no emerge como contenido transversal al período y que genera las condiciones de posibilidad para la instalación del Terrorismo de Estado. Si bien la violencia política aparece esbozada como “*tendencias radicalizadas de la política*”, “*radicalización*”, “*La espiral de la violencia*”, no se definen claros actores, motivaciones o procesos lo cual dota de poca densidad y profundidad conceptual a la violencia de la época.

Al mismo tiempo, tampoco hacen referencia a las medidas excepcionales (Franco, 2012) que diferentes gobiernos implementaron durante aquellos años con el fin de dar respuesta a la crisis social generalizada así como tampoco se hace alusión a los consensos sociales en torno a la utilización de la violencia como medio para alcanzar e implementar determinados cambios sociales (Calveiro, 2013).

Estas ausencias no implican que se invalide su abordaje en el aula, pero sí que la normativa educativa no contempla la violencia como un tema central a analizar en el periodo 1955- 1976 (a diferencia del fuerte ímpetu que se le otorga al Terrorismo de Estado durante la última dictadura militar).

El Portal Educ.ar

Así como la cultura normativa forma parte de la cultura escolar y su vínculo con la transmisión de la historia reciente, también se debe contemplar la importancia de la cultura pedagógica, la cual brinda un abanico de recursos y materiales que, en muchos casos, orientan y estructuran las propuestas docentes.

Dentro de la cultura pedagógica podemos contemplar las propuestas presentes en los textos escolares y las propuestas editoriales, por un lado, y las propuestas oficiales elaboradas por equipos de expertos y académicos, por otro lado. En este caso en particular, contemplamos la cultura pedagógica desde la propuesta oficial elaborada por el Ministerio de Educación Nacional desde inicios de esta década. Fundamentalmente, los materiales didácticos elaborados dentro del modelo 1 a 1 (un dispositivo digital, un alumno).

El este caso, pretendemos repensar el rol de las nuevas tecnologías en el aula al momento de abordar contenidos abiertos y en proceso de elaboración social. Al mismo, retomar la propuesta estatal también permite indagar el modo en que la violencia del período 1955- 1976 es presentada desde propuestas didácticas elaboradas por equipos de expertos que cuentan con el aval y respaldo del propio ministerio de Educación.

La última década implicó un cambio radical en cuanto a la introducción de tecnologías en el ámbito escolar. Al respecto, Inés Dussel y Luis Quevedo (2010) señalan que puede observarse una recuperación de la iniciativa por parte de los Estados en el campo educativo. Así, reconocen que han desarrollado diferentes programas orientados a equipar, capacitar e incorporar en el territorio escolar las nuevas tecnologías. A pesar de ser experiencias son muy diversas, como también lo han sido sus objetivos y grados de desarrollo, estos autores consideran que existe una serie de iniciativas muy valorables para América Latina, como el Plan Ceibal en Uruguay, Enlaces en Chile, Proyecto Huascarán en Perú, Programa Computadoras para Educar en Colombia, Programa integral Conéctate en El Salvador, Escuelas del Futuro en Guatemala o el Plan de Inclusión Digital Educativa y Conectar Igualdad en la Argentina, entre otros. Estos programas dan muestras de la existencia de políticas públicas que buscan acompañar las transformaciones tecnológicas y sumarlas al mundo de la escuela (Dussel y Quevedo, 2010).

La incorporación de las TICs en las escuelas en la Argentina atravesó diferentes etapas y estrategias. Desde las incipientes incorporaciones de materias referidas a la informática o “computación” hasta las campañas actuales de entrega de compu-

tadoras en escuelas medias, pueden identificarse diferentes políticas de equipamiento, capacitación e introducción de estas temáticas en la institución escolar.

En el año 2000, por decreto del poder Ejecutivo Nacional fue creado el portal *Educ.ar*, luego de una importante donación de Martín Varsavsky. Dicho portal es un sitio con contenidos, plataforma de formación a distancia y otros servicios del mundo digital, destinados a docentes, alumnos, familias, directivos, investigadores y organizaciones para incorporar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) a la educación del territorio nacional, ejecutar las políticas definidas por el Ministerio de Educación en materia de integración de TIC en el sistema educativo y acompañar desde el espacio de la tecnología las líneas nacionales educativas que se implementan desde este Ministerio.

Desde un principio su objetivo fue generar contenidos educativos de alcance nacional, así como también acortar las desigualdades. De este modo, la resolución 130/00 del Consejo Federal de Cultura y Educación que fijaba su creación expresaba que:

“estos desarrollos resultan imprescindibles para acortar la doble brecha educativa y tecnológica abierta entre los países más desarrollados y Argentina, así como entre las distintas regiones de nuestro país y entre los sectores de mayores ingresos y los más pobres”.

A partir del año 2003 este portal creció exponencialmente acompañando las políticas inclusivas desarrolladas desde el Estado. En su presentación, el portal expone que:

“Tal como lo establece la citada ley [Ley de Educación Nacional], en sus artículos 100, 101 y 102 , el portal educ.ar apunta a utilizar las TIC para mejorar los modos de enseñar y de aprender de los docentes y los estudiantes argentinos de todos los niveles y modalidades; seguir y difundir los nuevos desarrollos de la tecnología para evaluar sus aplicaciones al campo de la educación; capacitar docentes en todos los niveles de alfabetización digital, proveer recursos digitales —contenidos, actividades, software, servicios— seleccionados y especializados para docentes, directivos, alumnos, familias”.

Dentro de su primera solapa “Docentes” encontramos el banco de recursos. Allí, a través de un buscador se puede acceder a los contenidos destinados a docentes del nivel inicial, primario, secundario y superior.

A pesar de ser un portal orientado a los diferentes niveles del sistema educativo, los recursos ofrecidos se concentran principalmente en el nivel primario y secundario. Así, advertimos en las etiquetas por nivel que se presentan 458 recursos para el

nivel inicial; 2082 para el nivel primario; 7631 para el nivel secundario y 1754 para el nivel superior.

Entre los recursos del portal, además de los contenidos propios desarrollados por Educar encontramos contenidos elaborados por diferentes programas del Ministerio de Educación. Por ejemplo, están disponibles los cuadernillos orientados a la educación rural; cuadernillos para la educación de adultos; los cuadernillos de la colección Para seguir aprendiendo; colección Cuadernos para el aula; cuadernillos, afiches y materiales elaborados por el Programa Educación y Memoria; También en este portal encontramos las Secuencias didácticas desarrolladas en el marco del Programa Conectar Igualdad, las cuales están diseñadas bajo el formato 1 a 1. Este banco de recursos permite un acceso más eficaz a los diferentes contenidos elaborados desde el Ministerio de Educación, lo que promueve su reconocimiento y apropiación por parte de los docentes.

En paralelo al fortalecimiento y desarrollo de los contenidos del portal Educ.ar, el Estado Nacional promovió la creación y difusión del programa Conectar Igualdad. El mismo fue creado en el año 2010 mediante el decreto presidencial 459/2010. Allí, se destaca la importancia de promover la inclusión digital y favorecer el derecho a la igualdad en un escenario de inclusión social asociado al aumento en la demanda de vacantes en el nivel secundario, siendo mayor en número de inscriptos en el nivel producto de la Asignación Universal por Hijo.

Dicho programa financiado por partidas presupuestarias del Estado Nacional entregó hasta el momento 5.317.247 *netbooks* a docentes y alumnos del nivel secundario y a los docentes y estudiantes de los centros de formación docente a lo largo del territorio nacional. Además de la entrega de *netbooks*, el programa ha desarrollado capacitaciones docentes a lo largo del país y ha generado una amplia variedad de recursos educativos disponibles en los dispositivos portátiles. Así, en el “Escritorio del alumno” se encuentran disponibles juegos, videos, programas, actividades, libros digitales y cursos. Por su parte, el “Escritorio docente”, presenta también secuencias didácticas, actividades, cursos y una biblioteca con materiales que orientan el trabajo pedagógico.

Tal como señala Inés Dussel (2010), hay una política desde el Estado que propuso el cambio tecnológico en las escuelas. Tal como se presentó, advertimos como en la última década el Estado Nacional asumió el compromiso de promover el desarrollo de contenidos vinculados a las nuevas tecnologías, así como también asumió el reto de equipar materialmente a los alumnos del nivel secundario con los insumos necesarios para acortar la brecha digital existente entre jóvenes de diferentes estratos sociales.

La misma Dussel (2010) reconoce que el Programa Conectar Igualdad es un esfuerzo muy grande y con buenas perspectivas de superar dicha brecha y de acercar a la escuela a la cultura digital. Al mismo tiempo, sostiene que es saludable que la iniciativa esté del lado de las políticas educativas y que no se delegue toda la responsabilidad en las instituciones exclusivamente, ya que muchas podrían hacer frente a los enormes desafíos por sí solas pero otras quedarían en los márgenes.

En dicho contexto, el programa Educ.ar desarrolló una serie de propuestas didácticas dentro del marco del modelo 1a1, orientadas a las diferentes disciplinas del nivel secundario. En cada caso se abordan temas puntuales a partir de su estructuración en cuatro fases:

Fase 1: Presentación del problema

Fase 2: Presentación y búsqueda de nueva información y presentación de nuevos conceptos

Fase 3: Favorecer la reorganización de los esquemas de conocimiento de los estudiantes

Fase 4: Difundir / dar a conocer por medio de la publicación de producciones propias

Dichas fases responden a los aportes de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Dicha teoría señala que el aprendizaje es un proceso que responde a diferentes momentos entre los cuales se encuentran: la exploración de constructos previos, la introducción de nuevos conocimientos y su reestructuración y, por último, la aplicación de los nuevos conocimientos a problemas o situaciones similares (Benejam, 1997).

Cada una de estas secuencias presenta una introducción al tema abordado, objetivos para los alumnos y propósitos para el docente.

Propuestas didácticas para el período 1955- 1976: Sus objetivos y presentación introductoria

Para el caso de la historia argentina del período 1955- 1976, el portal *Educ. ar* propone las siguientes secuencias didácticas:

-El levantamiento del General Valle y los inicios de "Resistencia peronista" (1955- 1958)¹

- La toma del frigorífico Lisandro de la Torre y la "Resistencia peronista" (1959)²

- "La noche de los bastones largos"³

- Raimundo Ongaro, dirigente sindical y líder de la CGT de los argentinos⁴

- Agustín Tosco, dirigente obrero cordobés⁵

- El Cordobazo⁶

Todas estas propuestas están coordinadas por María Ernestina Alonso y Enrique Vázquez. Ambos poseen amplia trayectoria en la elaboración de proyectos educativos y en la redacción de libros de textos escolares.

Al observar los títulos de cada secuencia se advierte la centralidad que se otorga al movimiento obrero y sindical al momento de plantear propuestas didácticas para el período señalado. Este dato no es menor si consideramos que el período está signado por los fracasos en lograr estabilidad institucional, la proscripción del peronismo y el desarrollo de una comunidad política desarticulada (Cavarozzi, 2009). En este sentido, las mayoría de estas propuestas corren el eje de análisis de la escala política partidaria (tal como lo presentan los Núcleos de aprendizajes prioritarios y el diseño curricular de quinto año de la provincia de Buenos Aires) y focalizan su interés en prácticas políticas sindicales y las problemáticas sociales, donde fueron claves la conducta electoral de los trabajadores y la acción de desgaste a largo plazo de los regímenes que excluyeron al peronismo (Cavarozzi, 2009).

Al adentrarnos en sus objetivos, encontramos que la violencia es un tema mencionado. En este sentido, proponen que los alumnos:

- Reflexionen acerca de las consecuencias de la violencia como instrumento político
- Conozcan el régimen de gobierno autoritario y represivo organizado por la autodenominada "revolución argentina".

1 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14715&referente=docentespo>

2 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14745&referente=docentes>

3 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14742&referente=docentes>

4 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14764&referente=docentes>

5 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14703&referente=docentes>

6 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14711&referente=docentes>

- Comprendan los acontecimientos conocidos como “la noche de los bastones largos” como parte del proyecto de represión cultural del régimen dictatorial instaurado a partir de 1966
- Conozcan la organización de la CGT de los Argentinos y analicen los principios que orientaron su modelo sindical, propuesto como respuesta a la represión por parte del gobierno militar dictatorial de la autodenominada “revolución argentina”.
- Reflexionen sobre las consecuencias de la violencia y del rol represivo del Estado autoritario

A partir de estas menciones podemos identificar que la violencia es introducida en las propuestas como un accionar político aplicada desde los órganos de gobierno. Al mismo tiempo, en los momentos en que se menciona la violencia aplicada por otros sectores políticos es presentada como una respuesta a esa violencia institucional desplegada desde un gobierno dictatorial. Aquí cabe destacar que la secuencia referida a la toma del frigorífico Lisandro de la Torre no menciona entre sus objetivos la reflexión acerca de la violencia mediante la cual el gobierno de Arturo Frondizi repelió dicha huelga ni tampoco hace alusión a la posición adoptada por el gobierno. En efecto, dicha secuencia propone identificar los conflictos sociales que marcaron la experiencia del movimiento obrero, comprendan los motivos que los llevaron a la huelga y valores la solidaridad de los vecinos de Mataderos, como muestra de participación política.

Sin adentrarnos aún en las propuestas concretas de las secuencias, los objetivos que presentan ya orientan la mirada tanto de docentes como alumnos al fijar determinados propósitos que direccionan las interpretaciones acerca del período. Al respecto, en relación a los vínculos entre consignas, contenidos y aprendizajes en la enseñanza de la historia, Beatriz Aisenberg (2010) señala que es fundamental considerar los objetivos o intenciones que presiden la lectura. En efecto, los objetivos determinan las estrategias que ponemos en juego para lograr una interpretación del texto que se lee. Por lo tanto, la comprensión del mundo histórico desplegado en un texto histórico depende en gran medida de la direccionalidad que le brinde el objetivo de lectura. En el caso particular de las secuencias aquí analizadas, dicha direccionalidad sesga la interpretación de la violencia a las medias autoritarias y represivas de un gobierno dictatorial, sin contemplar el estado de excepción y la aplicación de medidas represivas durante la presidencia de Frondizi (Franco, 2012).

Al comenzar las secuencias, otra instancia de presentación del tema abordada en cada una de ellas es la introducción. En cada una de ellas la violencia estatal es

nuevamente retomada y remarcada a partir de diferentes calificativos que destacan su magnitud en lo referente al gobierno de Onganía. En el caso de Frondizi, se menciona que aplicó el estado de sitio pero no se utilizan calificativos que dimensionen la trascendencia de la represión aplicada. Por otra parte, el accionar de los sectores trabajadores aparece nuevamente como respuesta a las medidas impuestas desde los gobiernos, como es el caso de la resistencia peronista y el Cordobazo:

Los sectores populares respondieron con variadas estrategias de resistencia clandestina para defender su identidad y lograr el retorno de su líder.

Muchos habitantes del barrio de Mataderos de la ciudad de Buenos Aires, donde se ubicaba el frigorífico, colaboraron decididamente en favor de los trabajadores en conflicto. El gobierno decretó el estado de sitio y ordenó al ejército reprimir la huelga. El "Lisandro de la Torre" fue privatizado y cinco mil obreros de la carne fueron despedidos.

En la Universidad Nacional de Buenos Aires, alumnos y profesores realizaron asambleas para resistir la intervención y tomaron las casas de estudio como forma de repudio a la medida. En la noche del 29 de julio de 1966, conducidos por el jefe de la Policía Federal, Mario Fonseca, policías armados ingresaron violentamente a algunas Facultades de la UBA disparando gases lacrimógenos y profiriendo gritos e insultos anticomunistas y antisemitas. Alumnos y profesores, algunos de ellos extranjeros, fueron obligados a desalojar los edificios mientras eran golpeados brutalmente con los bastones policiales. Decenas de heridos y detenidos fue el saldo de la represión en las distintas universidades.

El 29 de mayo de 1969, los trabajadores cordobeses, a los que se sumaron los estudiantes universitarios, repudiaron las medidas antiobreras del «onganiato» y la sangrienta represión al movimiento estudiantil en varias ciudades de la Argentina. La protesta asumió características insurreccionales y solo pudo ser sofocada con la intervención del Ejército.

En los casos de las secuencias orientadas a las personas de Ongaro y Tosco y su actividad sindical, encontramos que ambas poseen la misma introducción. Allí estos actores son presentados como actores sociales de una época en un sentido abstracto, sin referir a la trascendencia de su influencia en un contexto la emergencia de un sindicalismo combativo e independiente (Gordillo, 1996). Así, observamos que tampoco se menciona que fueron figuras centrales en la conformación de una política sindicalista combativa y alternativa al peronismo tradicional durante los años de su proscripción (Brennan, 1992, 1999).

En ambas introducciones se menciona la lucha en el plano político pero sin señalar mediante qué acciones concretas se materializó dicha lucha. En este sentido, las introducciones mencionan características generales de lo que implica un “actor social” pero no remiten a las particularidades de cada caso:

El concepto de “actor social” permite articular las acciones de los individuos como integrantes de un sujeto colectivo. En un sentido amplio, el concepto de actor social es definido como un conjunto de individuos que tienen necesidades e intereses comunes y que deciden organizarse para realizar acciones, luchar en el plano político con el objetivo de lograr esos intereses.

Sin adentrarnos aun en las propuestas concretas de cada secuencia, podemos sin embargo esbozar algunas reflexiones. En primer lugar, al observarlas se destaca que el foco del análisis no está colocado en la dimensión político institucional del período, llegando a él a partir de la mención de los conflictos sociales de la época, el accionar sindical y la respuesta de la comunidad en general a las medidas aplicadas desde los gobiernos.

En segundo lugar, al considerar sus objetivos, advertimos que la violencia política aparece estrechamente ligada a la implementada de manera desmedida por el gobierno dictatorial de Juan Carlos Onganía, sin mencionar la magnitud de violencia utilizada en un gobierno elegido mediante elecciones democráticas - condicionadas y en un clima de fuerte crisis institucional, pero avaladas por un amplio espectro del arco político- como fue el gobierno de Arturo Frondizi. A su vez, otra violencia con fines políticos es presentada en respuesta a la violencia estatal.

En tercer lugar, observamos que las introducciones de las secuencias refuerzan estas ideas al colocar adjetivos calificativos y una carga valorativa al mencionar y dimensionar la violencia estatal durante el onganato: “policías armados ingresaron violentamente”, “sangrienta represión”. Mientras que no ocurre lo mismo al mencionar el accionar del estado ante la toma del frigorífico Lisandro de la Torre. “El gobierno decretó el estado de sitio y ordenó al ejército reprimir la huelga”.

Estas primeras reflexiones nos instan a reflexionar acerca del rol fundamental que juegan las políticas estatales al momento de transmitir una mirada de la historia reciente argentina. Los contenidos propuestos, sus objetivos y los textos que introducen las secuencias orientan una determinada mirada del pasado y la violencia en el contexto previo a la instauración de la última dictadura militar.

Propuestas didácticas para el período 1955- 1976: actividades y recursos

Al adentrarnos en las propuestas de las secuencias encontramos una amplia variedad de actividades y recursos. Al mismo tiempo encontramos un vínculo entre algunas de ellas. Así, en fase de apertura de *La toma del frigorífico Lisandro de la Torre y la "Resistencia peronista" (1959)* se sugiere trabajar primero con la secuencia “*La Resistencia peronista*”. Al mismo tiempo, en algunas de las secuencias encontramos vínculos a programas documentales producidos por Canal Encuentro. Dichos programas de divulgación aparecen en algunos casos en la fase de presentación del problema, mientras que en otros figura en la fase de presentación y búsqueda de nueva información.

En todas las secuencias encontramos diferentes tipos de fuentes para abordar las temáticas sugeridas. Fundamentalmente proponen trabajar con fuentes primarias a partir de su lectura y análisis. Por ejemplo podemos mencionar:

1) *Lean el fragmento de la entrevista a Agustín Tosco realizada por el periodista francés François Gèze, en el verano de 1973, y centrada en uno de los momentos clave en la vida política de este dirigente obrero.[...]*

a) *¿Cómo describe Tosco la situación política en el momento del estallido del Cordobazo?*

b) *¿Qué rol jugó la clase trabajadora, según Tosco, en ese estallido?*

c) *¿Cómo caracteriza el dirigente sindical el régimen impuesto por la dictadura militar de la época?*

d) *¿Con qué argumentos sostiene que los sucesos del Cordobazo fueron “una pueblada”?⁷*

3) *Lean el siguiente fragmento del discurso del general Onganía en la Academia Militar de West Point, en los Estados Unidos, donde planteó algunos de los lineamientos de la llamada “Doctrina de la Seguridad Nacional”*

“[...] Las fuerzas armadas son el brazo fuerte de la Constitución [...]; no es, pues, legalmente concebible que ese brazo, creado precisamente para sostenerla, se vuelva para sustituir, injustamente, a la voluntad popular [...].El acatamiento es debido y referido en última instancia a la Constitución y a sus leyes, nunca a los hombres o a los partidos políticos que circunstancialmente pudiesen detentar el poder público.[...] Está claro entonces, que tal deber de obe-

7 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14703&referente=docentes>

diencia habrá dejado de tener vigencia absoluta, si se produce, al amparo de ideologías exóticas, un desborde de autoridad que signifique la conculcación de los principios básicos del tema republicano de gobierno, o un violento trastocamiento en el equilibrio e independencia de los poderes, o un ejercicio de la potestad constitucional que presuponga la cancelación de las libertades y derechos de los ciudadanos. En emergencias de esa índole, las instituciones armadas, al servicio de la Constitución no podrían, ciertamente, mantenerse impasibles, so color de una ciega sumisión al poder establecido, que las convertirían en instrumentos de una autoridad no legítima [...].

Onganía, Juan Carlos. Diario "La Nación", 7 de agosto de 1964.

4) Con un compañero, conversen sobre el contenido del discurso:

¿Qué derecho se arrogaban las fuerzas armadas a partir de esta doctrina?

¿Con qué objetivo?

Relacionen estas ideas con el accionar de las fuerzas armadas durante el conflicto con las universidades, en julio de 1966.⁸

El análisis de las consignas propuestas permite entrever que la cuestión de la conflictividad social es una temática presente en las secuencias. Las fuentes primarias, las entrevistas, las imágenes de época remiten a la vida cotidiana de las personas. Al mismo tiempo, tal como se observa en los extractos, si bien la mayoría adopta como eje la cuestión social y cultural de la época, refieren al contexto político que enmarca el hecho o proceso estudiado. Esta ponderación de la historia social en detrimento de la historia política.

En este sentido podemos inferir que la violencia política es una temática que atraviesa la mayoría de las secuencias pero no es presentada como una temática central al ponderar la cuestión social por sobre el análisis político. Dicho énfasis en la historia social y cultural se condice con las propuestas presentes en los Contenidos Básicos Comunes de los años noventa (De Amézola, 2008).

En cuanto a la formulación de las consignas podemos detectar permanencias y cambios. En efecto, en todas las secuencias encontramos los tradicionales cuestionarios. Sin embargo, lo que cambia al interior de ellos es lo que se solicita o espera de la resolución de las actividades:

2) Miren el video que presenta un fragmento del documental La Revolución Libertadora, Aramburu y la Resistencia Peronista (1955-58), producido por el canal Encuentro.

Mientras observan y escuchan el material audiovisual, tomen notas en sus equipos portátiles y registren los datos necesarios para responder las siguientes cuestiones:

¿Quiénes fueron los protagonistas del levantamiento de junio de 1956 y cuáles, sus objetivos?

¿Cómo, por qué medios, fue restablecido el orden?

8 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14742&referente=docentes>

3) Redacten una conclusión personal que tome posición acerca de las siguientes cuestiones:

¿Era necesario para restaurar el orden realizar una represión tan severa?

*¿El gobierno ilegal tenía otros medios para desarticular la insurrección? ¿Por qué, piensan ustedes, el régimen militar adoptó esa decisión?*⁹

En este caso, la secuencia propone observar un video y responder un cuestionario. Al mismo tiempo, esta actividad se complementa con otra que propone a los estudiantes adoptar una toma de posición en torno al accionar del Estado. Sin embargo, es posible suponer que esa toma de posición es en cierto modo dirigida cuando se menciona "*esa represión tan severa*" por parte del "*gobierno ilegal*". Ante estos cuestionamientos es posible suponer que los jóvenes brindarán una respuesta vinculada a su actualidad y el debate en circulación en torno al valor otorgado al diálogo y la tolerancia antes de la aplicación de medidas represivas por parte del Estado. En este sentido, la consigna va más allá de la lógica y motivaciones de los actores del pasado y se cruza con las representaciones actuales en torno al uso de la violencia.

La toma de posición también se solicita a partir del análisis y la comparación de posturas:

Actividad 3

1) Analicen críticamente los siguientes dos textos:

Texto 1: Carta enviada por el profesor Warren Ambrose al editor del periódico "The New York Times", el 30 de julio de 1966, el día siguiente de la represión en las universidades nacionales.

Texto 2: Fragmento de un artículo de opinión del periodista argentino Mariano Grondona, publicado en la revista "Primera Plana" en agosto de 1966.

Recuerden que pueden copiar el texto en el escritorio de sus equipos portátiles con la herramienta que les permite crear un archivo PDF. Luego, pueden hacer marcas y comentarios mientras lo leen.

2) Con un compañero, analicen el contenido de los textos. Para orientar el análisis pueden tener en cuenta las siguientes preguntas:

¿Cómo explicaba el profesor Ambrose la intervención en la universidad la noche del 29 de julio de 1966?

¿Cuál era su diagnóstico acerca de las consecuencias para la ciencia y el desarrollo argentino?

9 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14742&referente=docentes>

¿Cómo analizaba Mariano Grondona el conflicto entre el gobierno y la universidad? ¿Cuál era su posición sobre el tema?

Registren las respuestas en sus equipos portátiles.

3) Con algunos compañeros, discutan las explicaciones del profesor Ambrose y del periodista Grondona.¹⁰

Redacten una conclusión que tome posición acerca de los métodos represivos utilizados por el gobierno de Onganía en relación con las universidades nacionales y con los docentes y los estudiantes de esas casas de estudio.

Presenten los argumentos que fundamenten la posición asumida.

En este caso, el cuestionario sirve de base para identificar los argumentos esgrimidos por cada uno de los actores. Sin embargo, a pesar de que esta actividad solicita una toma de posición en torno a los métodos represivos a partir de los argumentos de Ambrose y Grondona, el resto de la secuencia claramente adopta una posición en contra de la represión y sus consecuencias sobre el ámbito educativo.

De modo similar, otro cambio presente en diferentes momentos de las secuencias es el apelar a la actualidad. En efecto, se propone directamente realizar vínculos entre los contenidos trabajados del pasado y el presente de los estudiantes:

Actividad 6

1) Organicen grupos de trabajo y visiten otras escuelas secundarias del barrio / localidad.

Pregúntenles a los docentes y estudiantes si saben qué pasó el 29 de julio de 1966 o en la llamada “noche de los bastones largos”.

[...]

1) Para celebrar el 21 de septiembre como el “Día del estudiante”, elaboren afiches con reflexiones y mensajes sobre lo que significa para ustedes poder ejercer con plena libertad el derecho a estudiar¹¹.

1) Organicen grupos de trabajo y recorran las fábricas, talleres o establecimientos industriales del barrio.

a) Pregúntenles a los trabajadores si recuerdan algún conflicto o jornada de protesta en la que hubieran participado y los motivos que los llevaron a hacerlo.

10 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14742&referente=docentes>

11 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14742&referente=docentes>

Recuerden comenzar aclarando a los entrevistados que las preguntas no tienen otro objetivo que completar una actividad escolar sobre el Cordobazo.¹²

En estos casos se apela al presente de los estudiantes, se les solicita involucrarse en actividades que salen del cotidiano del aula y se abren al resto de la comunidad y al contacto con otras personas (tanto al interior de la escuela como por fuera de ella).

En cuanto a la violencia como contenido mencionado de este modo aparece en pocas ocasiones al interior de las secuencias:

1) Lean y analicen críticamente *los textos de Américo Ghioldi y de Rodolfo Walsh*. [...]

2) Con un compañero, respondan estas preguntas:

¿Cómo caracterizan los hechos cada uno de los autores?

¿Qué posición toma cada autor ante la violencia y la represión ejercida por el gobierno militar ilegal?¹³

1) Miren el tráiler de “*La ley primera*”, episodio del ciclo televisivo de carácter histórico “Lo que el tiempo nos dejó”, producido por Sebastián Ortega y emitido por Telefé en 2010.

[...]

a) ¿Qué datos del contexto histórico y la realidad política en la Argentina de la segunda mitad de la década de 1960 pueden identificar en el video?

b) ¿Cómo se presenta el papel protagónico de las fuerzas armadas en la sociedad de aquellos años?

c) La violencia aparece como un componente habitual y cotidiano en las relaciones sociales de aquella época histórica. ¿Quiénes y cómo la ejercían?¹⁴

En resto de las secuencias no se vuelve a mencionar la violencia como tal, sino que se remite a los métodos represivos utilizados por las Fuerzas Armadas.

12 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14711&referente=docentes>

13 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14715&referente=docentespo>

14 <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14742&referente=docentes>

Conclusiones

A partir del recorrido por la normativa educativa actual y las secuencias didácticas desarrolladas por el portal Educ. Ar, podemos esgrimir algunas consideraciones. Por un lado, identificamos que la normativa educativa repone de modo amplio y difuso el concepto de violencia política a lo largo del período 1955-1976. En efecto, si bien se menciona este contenido, no aparecen actores o procesos vinculados a la aplicación de dicha violencia y, por lo mismo, queda subsumida a la conflictividad social de la época, sin mayores detalles o desarrollos tanto en la normativa nacional como provincial.

Por otro lado, en cuanto a las secuencias didácticas podemos señalar otra serie de reflexiones. En primer lugar podemos mencionar la presentación de las actividades a través de sus introducciones y objetivos. Allí identificamos que la violencia se presenta con una carga valorativa negativa cuando es aplicada desde gobiernos dictatoriales mientras que cuando es ejercida por un gobierno democrático o desde otros sectores sociales no se utilizan los mismos calificativos.

En segundo lugar, las actividades remiten a los conflictos de la época desde la esfera social y cultural y la violencia política es retomada para comprender la conflictividad social de la época. En la mayoría de los casos se pide a los estudiantes una toma de posición ante la forma en que actuaron los Estados, orientando sus respuestas a una condena de la acción represiva.

Por último, aquí podríamos pensar nuevamente el vínculo entre memoria, transmisión y el valor actual que se otorga a la democracia. En efecto, las actividades refieren también al presente de los estudiantes y los derechos actuales. En este sentido, podríamos suponer que la propuesta normativa y la pedagógica guardan una estrecha relación con la reconstrucción del lazo social sobre la base de la condena a la represión y la violencia ejercida desde gobiernos dictatoriales. Hecho que podría contribuir a la reafirmación de la democracia sobre la base de la tolerancia y el respeto.

Bibliografía

Aisenberg, B. (2010): Enseñar historia en la lectura compartida. En Siede, Isabelino (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela* (pp. 63-98), Buenos Aires, Aique.

- Alsaldi, W. y Giordano, V.** (2014): América Latina. Tiempos de violencias. Buenos Aires, Ariel.
- Arendt, H.** (1970): Sobre la violencia, Madrid, Alianza, cap. 2, pp. 48-78.
- Benjamin, W.** (1999): “Para una crítica de la violencia”, *Ensayos escogidos*, México DF, Ediciones Coyoacán.
- Brennan, J.** (1992): “El clasismo y los obreros. El contexto fabril del sindicalismo de liberación en la industria automotriz cordobesa”. *Desarrollo Económico*. num. 125, Buenos Aires.
- Brennan, J.** (1999): Agustín J. Tosco. Por la clase obrera y la liberación nacional. Colección Los nombres del poder. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calveiro, P.** (2013): Política y/o violencia, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Cavarozzi, M.** (2009): Autoritarismo y democracia (1955- 2006), 3era edición. Buenos Aires, Ariel.
- Cosse, I.** (2014): Mafalda: Historia social y política. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- De Amézola, G.** (2008): Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Dussel I.** (2010): Aprender y enseñar con las nuevas tecnologías, Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, I. y Quevedo, L.** (2010): Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital, Buenos Aires Santillana.
- Gordillo, M.** (1996): Córdoba en los '60. La experiencia del sindicalismo combativo. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Franco, M.** (2012): *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Halbwachs, M.** (1993): “Memoria individual y memoria colectiva”, en *REIS*, 69, pp. 209-219.
- Hassoun, J.** (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lvovich, D.** (2009): “Sistema político y actitudes sociales en la legitimación de la dictadura militar argentina (1976-1983)”, *Ayer*, N° 75, pp. 275-299.
- O’ Donell, G.** (1982): 1966-1973: El estado burocrático autoritario. Triunfos, derrotas y crisis. Buenos Aires, GEL.
- Pittaluga, R.** (2010): “El pasado reciente argentino. Interrogaciones en torno a dos problemáticas”, en Bohoslavsky, Ernesto y otros, *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur*. Buenos Aires, Prometeo, Vol. 1, pp. 23-36.
- Vezzetti, H.** (2002): *Pasado y presente*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Vezzetti, H. (2009): *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Yerushalmi, Y. (1989): “Reflexiones sobre el olvido”, en Yerushalmi, Yosef y otros, *Usos del olvido*, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 13-26.

Documentos oficiales consultados:

MCyE (1993). Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (2006) Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (2012) Ministerio de Cultura y Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

PBA-DGCE (2007). Ley de Nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

PBA-DGCE (2011) *Historia, 5to año*. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

PBA-DGCE (2012) *Historia, 6to año*. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

Luces y sombras sobre uso de la fotografía uruguaya del siglo XIX en el aula de Historia. Entre tensiones y posibilidades

PROF. XIMENA CABRERA

xiwinds@gmail.com

PROF. ANDREA FERNÁNDEZ

inesvoss@gmail.com

Centro Latinoamericano de Economía Humana. CLAEH, Montevideo, Uruguay.

Introducción

Como docentes conocemos de cerca el estado móvil e incierto que la educación es, un estado en el que el yo y el otro se encuentran. Hebe Tizio, presenta el acto educativo como la posibilidad de establecer un vínculo intergeneracional para que algo de la cultura se vivifique y perdure, de la manera que suelen perdurar las cosas, transformadas (Tizio, 2001). Lo presenta como un instante fugaz que deja su marca. Esta instancia se produce por la cercanía en el espacio de aula, pero fundamentalmente, toda práctica educativa tiene como objetivo último que algo de lo propio, una forma de decir o hacer, atraviese a los estudiantes y se les quede “adentro”. También a la inversa, que algo de ellos nos provoque esa especie de chispa que nos permita ir haciendo camino juntos.

Así, como docentes, buscamos dejar marcas transformando cosas, subjetividades.

La búsqueda por incluir imágenes como recurso didáctico así como estas palabras, este análisis posterior a nuestras prácticas, se enmarca en la necesidad de tratar de entender la naturaleza de la magia de esa transformación. Cosa difícil por cierto.

Como docentes, una de Comunicación Visual y otra de Historia, ambas trabajamos con fotografías en aulas y sentimos que esa práctica contiene puntos de contacto. En primer lugar porque pensamos que la imagen tiene un valor insustituible a la hora de pensar. El hecho de ponderar la imagen y su uso como herramienta didáctica, responde a la necesidad de que los estudiantes puedan ser receptores críticos y reflexivos de la superabundancia de mensajes visuales presentes en nuestra cultura. Así,

nos preocupamos por incorporar imágenes estáticas y en movimiento en el aula y su utilización es transversal al abordaje y tratamiento de todas las unidades. Esto es posible gracias a la cada vez mayor producción y accesibilidad de recursos visuales pero también porque consideramos la imagen como un recurso privilegiado.

En este sentido compartimos inquietudes –tal vez filosóficas– en relación a la utilización de este recurso didáctico en particular y consideramos los trabajos fotográficos del siglo XIX de gran potencial didáctico. Específicamente, nuestro trabajo indaga sobre la utilización de estas fotografías como recurso didáctico y como documento testimonial del Uruguay decimonónico. Nos centraremos en aquellas que hacen explícita alusión a la Guerra del Paraguay y su correlato más perturbador: la muerte; como ilustración de la sensibilidad de época, sus formas de exponer el cuerpo y lo que hoy entendemos como “macabro”.

Si elegimos narrar experiencias concretas en aulas de terceros años de educación secundaria es porque las consideramos representativa de algunos cuestionamientos compartidos como forma de generar en los estudiantes momentos de encuentro que por su potencia trasformen sus subjetividades.

También percibimos diferencias en relación a cómo se relaciona el recurso elegido –la imagen fotográfica– con la especificidad del tipo de conocimiento que estamos enseñando: una Historia, la otra Comunicación Visual. Estas diferencias se agudizan dado que las prácticas se enmarcan en contextos diferentes. Las valoramos como una rica posibilidad de pensamiento y trabajo colaborativo vinculado a la producción de conocimiento.

Así también, no somos ajenas a las tensiones que genera la incorporación de recursos provenientes del campo estético en la educación por lo que nuestro análisis no deja de lado paradojas o tensiones que consideramos relevantes.

Por último cabe resaltar, que la elección por este tipo de análisis se enmarca en la creencia en prácticas educativas que integren el recurso fotográfico tomando en cuenta sus posibilidades nemotécnicas pero también subrayando el papel de una recepción sensible y crítica.

Entre posibilidades: la fotografía como recurso privilegiado

Según Hubert Damisch:

“La imagen fotográfica no tiene que ver con el mundo natural: es un producto de la industria humana, un artefacto cuyo ser, en el sentido fenomenológico del término, no puede ser dis-

ociado de su significación histórica y del proyecto, necesariamente caduco, del que extrae su origen. Pero el rasgo característico de esta imagen es darse como el resultado de un proceso natural: las figuras (¿o habrá que decir los índices?) que los haces luminosos imprimen sobre la placa o la película sensible no pueden dejar de aparecer como la huella misma de un objeto o de un espectáculo del mundo real cuya imagen, sin intervención directa del hombre, se inscribe en la sustancia gelatinosa que recubre el soporte. De aquí proviene la presunción de “realidad” que define la situación fotográfica: una fotografía es esa imagen paradójica, imagen sin espesor, sin materia y, si se quiere, totalmente “irreal”, pero que no se puede considerar alejada de la idea de que retuvo algo de la realidad de la que en cierto modo depende, por su constitución físico-química” (Damisch, 2008: 10).

Consideramos relevante comenzar haciendo una primera aproximación a los elementos que constituyen la imagen fotográfica (retomaremos más adelante algunos al referirnos a las tensiones que generan) de forma de introducir la importancia que le otorgamos como recurso didáctico privilegiado. Mencionábamos que encontramos diferencias en cuanto a la utilización de las fotografías en clase, por lo que el lugar de privilegio antes mencionado puede ser desdoblado en función de si hablamos de una clase de Historia o de Comunicación Visual.

Encontramos que en las primeras, su uso es ponderado en la medida que permiten captar la realidad perdida en el devenir temporal, convirtiéndose en un poderoso documento visual que puede hacer posible nuevas interpretaciones en relación con ellas y la creación de nuevas narrativas en la búsqueda por decodificar el pasado. En clases de Comunicación Visual, su uso más importante se relaciona con las posibilidades de generar en los estudiantes experiencias estéticas durante los procesos creativos que incluyen análisis y producción.

Ambas experiencias didácticas no son excluyentes la una de la otra y en ambos casos, la utilización del recurso fotográfico vuelve posible la apertura de los procesos cognitivos a la relectura y al cuestionamiento, a la vez que puede permitir el desarrollo de la sensibilización ante nosotros mismos y el mundo. Su utilización nos permite repensar verdades, convicciones, pasiones, que creíamos estancas o dormidas, y/o introducir nuevas. Robert Jauss en su *Pequeña apología de la experiencia estética* sostiene que el arte nos presenta una “irremplazable posibilidad de experiencia” (Jauss, 2002) y que esta experiencia nos brinda una ganancia cognoscitiva permitiéndonos renovar la percepción de las cosas.

No nos referiremos al debate acerca de si las fotografías aquí presentadas constituyen obras de arte. Siguiendo a Adorno podemos afirmar que,

“ha llegado a ser evidente que nada referente al arte es evidente: ni en él mismo, ni en su relación con la totalidad, ni siquiera en su derecho a la existencia. En arte todo se ha hecho posible, se ha franqueado la puerta a la infinitud y la reflexión tiene que enfrentarse con ellos.” (Oliveras en Frigerio - Diker, 2007: 126).

Por otro lado, como sostiene Damisch, la fotografía tiene pretensión artística cada vez que cuestiona, en la práctica, su esencia y sus funciones históricas y cada vez que revela, manifiesta, su carácter contingente.

Retomando lo que veníamos diciendo podemos afirmar que el uso de fotografías como recurso didáctico permite generar en los estudiantes un tipo particular de experiencia que tienen como objetivo hacerlos conscientes de la significatividad de situaciones que quizás conocían, quizás no, pero que pueden ver con otro tipo de mirada: una que tiene más que ver con lo sensible. Un primer paso en este camino, es pensar las obras no como compartimentos estancos, sino como espacios abiertos que se complementan momentáneamente gracias a la colaboración del observador.

“Por sobre la categoría de la “participación en” una obra terminada por el artista, vemos imponerse la de “interacción con” una obra materialmente abierta que se completa, aunque de forma momentánea, gracias a la colaboración del espectador. Todo lo cual conduce a la superación de la distancia tradicional artista-obra-público” (Oliveras en Frigerio - Diker, 2007:142).

Las obras de arte únicamente existen dentro del marco configurado de su recepción continúa afirmando Oliveras. Esta recepción está constituida por las interpretaciones que de ella se han hecho a lo largo de la historia pero también, al ser objetos de carácter público están continuamente abiertas a la interpretación del sujeto que percibe y en este sentido a la corrección y reformulación de nuestras experiencias. Duchamp sostenía que:

“el artista no es el único que consuma el acto creador, pues el espectador establece el contacto de la obra con el mundo exterior descifrando e interpretando sus propias calificaciones para añadir entonces su propia contribución al proceso creativo” (Oliveras en Frigerio - Diker, 2007:146)

Como docentes, y si nos referimos específicamente a las clases de Historia, intentamos “parar” una realidad que se mueve sin fin mediante la utilización del recurso fotográfico. A pesar de saber cuánto de irrealidad tiene esta parada, nos com-

portamos como “curadores de imágenes” articulando la experiencia visual en un ámbito tan particular como es el salón de clases. Buscando generar experiencias relacionales (dada la naturaleza de encuentro entre participantes que tiene el aula), invitamos a los estudiantes a realizar ejercicios cognoscitivos que los movilicen hacia algún lugar. Ese nuevo lugar, es un lugar co-creado. La creación necesita que los estudiantes se posicionen como interlocutores activos en la construcción de su propio conocimiento, pero también que seamos capaces de desarrollar una pedagogía del mirar intentando que observen más allá de lo que a simple vista aparece y abriendo la cancha a los distintos comportamientos que pueden suscitarse en función de cómo afloren nuestras diferentes sensibilidades. Si bien Oliveras habla en relación al vínculo entre la sala de exposición y el visitante nos parece acertado extrapolar sus ideas al salón de clase cuando sostiene:

“La parte expositiva se amplía por la mostración de distintos comportamientos. Habrá actitudes discretas, tímidas, concentradas, respetuosas, generosas; también egoístas y hasta violentas.” (Oliveras en Frigerio - Diker, 2007:138).

La fotografía no se nos presenta como algo inocuo, como un juego sin consecuencias, sino que conlleva riesgos diferentes en función de sus usos. La imagen, por su carácter dual, se para entre dos mundos, en el límite entre lo cognoscible y lo incognoscible. Constituye eso “que no se mueve, lo que se queda en su lugar, lo que no habla” (Joly, 2009:20) y eso otro a lo que, como docentes, le hacemos decir cosas. Ese límite difuso es el que convierte al uso de la fotografía en clase en un recurso privilegiado y poderoso. La frontera permite la apertura a la libertad y al juego, la aparición de la novedad, la relaboración conceptual y la toma de conciencia de una nueva sensibilidad.¹

En este camino, tener presentes las diferencias entre ver, mirar y observar; pero quizás lo mejor que podemos hacer como docentes es fomentar la actitud de curiosidad y de observación. Como sostiene Merleau-Ponty, la cualidad sensible si bien se vincula con la percepción, es ante todo un producto particular de estas actitudes:

1 “La instauración de ese otro mundo, el mundo al que nos arrastra el arte, en la experiencia estética, que hace trascender el significado mismo de la obra, propone un conocimiento de ese desconocimiento, es esa esencia propia del arte que nos muestra algo que no está, algo que no es o que es diferente a la realidad que conocíamos. Y esto se produce por la narratividad propia del arte, que es letra no discursiva, y se manifiesta como una forma de sensibilidad y conceptualidad que constituye la experiencia estética, que es metáfora y metonimia y condición de su propia poesía” (Goldstein en Frigerio - Diker, 2007: 66)

“Aparece cuando, en vez de abandonar al mundo toda mi mirada, me vuelvo hacia esa misma mirada y me pregunto qué veo exactamente; no figura en la transacción natural de mi visión con el mundo, es la respuesta a cierto interrogante de mi mirada, el resultado de una visión secundaria o crítica” (citado en Damisch, 2008: 41).

Si hay que observar para ver, como docentes tenemos un lugar privilegiado en el desarrollo de estas cualidades. Ese hiato intrínseco a la fotografía, esa parte negada o de difícil acceso que veremos a continuación, es también la que va a ser *leída* por cada estudiante en función de su sensibilidad y estructura cognitiva. Dice Duve:

“En arte, como en el amor, es evidente que vuestros sentimientos están determinados por experiencias pasadas, canalizadas por vuestra novela familiar, condicionada por vuestra pertenencia a una clase social, por vuestra educación y hasta por vuestra herencia” (Oliveras en Frigerio - Diker, 2007: 140).

Ese espacio, no evidente, no explícito, no claro, quizás no comprensible; es también el que contiene latente la riqueza de lo no dicho y lo por decir.

Entre tensiones

No somos ajenas a las tensiones que provoca la utilización de elementos provenientes del campo estético en el aula. En relación al recurso fotográfico nos preguntamos cómo manejamos esas tensiones y qué le hacemos decir a las fotografías en la clase.

1. La fotografía como realidad acorralada.

Es imposible disociar la fotografía con *lo real*, ya que es un arte que usa la realidad como materia. Como sostiene Damisch:

“Sin duda, la fotografía no nos muestra la cosa misma. Pero no puede negar, a partir del momento del que hay fotografía, que la cosa haya estado presente y que la imagen de algún modo sea co-natural a su referente (...) La fotografía no es la imagen de una cosa presente; pero tampoco muestra como presente una cosa ausente (...): la cosa estuvo ahí, necesariamente real, absoluta, irrecusablemente presente y

sin embargo ya despedida, rechazada hacia el pasado, pero sin que por ello pueda tacharse a la fotografía de impostura” (Damisch, 2008: 18 -19).

A pesar de esta relación con lo real, la fotografía aparece como un recurso polisémico, abierto a la posibilidad de infinitas interpretaciones en vínculo con lo que entendemos como “la realidad”. Didi-Huberman sostiene que ver también es perder, ya que la huella es marca en tanto huella de una semejanza perdida:

“Un objeto visual que muestra la pérdida, la destrucción, la desaparición de los objetos o los cuerpos” (...) “Obstáculos, pero también cosas de las que salir o en las que entrar. Es decir, volúmenes dotados de vacíos” (Didi-Huberman, 1984:18).

En vínculo con lo histórico nos preguntamos: ¿Cómo vinculamos “la realidad” pasada, con su reflejo hecho carne sobre el material fotosensible? Y ¿Cómo integramos lo sensible, lo que es propio a la observación de cada sujeto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

Si pensamos en las posibilidades de producción fotográfica del siglo XIX – dejaremos de lado las posibilidades tecnológicas posteriores–, la raíz de la tensión que buscamos exponer, es la parte de la fotografía que establece una conexión más directamente conectada con lo real, su parte fundamentalmente realista y las narrativas que creamos a partir de o en relación con ella.

El *efecto de realidad* en la fotografía viene dado porque sabemos que para que efectivamente sea, un hecho accionó históricamente. Un haz de luz se posó sobre un material fotosensible y desde ese momento existe un fragmento de tiempo –desde eternos minutos a fracciones de segundo– que quedan encarcelados en el soporte elegido. Si son rescatadas saldrán al ruedo de la historia y adquirirán vida y la transformaran en la medida que actúan sobre sus nuevos contextos de aparición.

“Imagen, entonces, en el espejo y todo aquello que se vale del mismo proceso de representación. La imagen sería un segundo objeto en relación con otro al que representaría según ciertas leyes particulares” (Joly, 2009: 18 -19)

Tal vez para los estudiantes la fotografía cumpla la función de dar un certificado de presencia que en apariencia “enaltece” el relato histórico por su mayor verosimilitud. Como el análisis que hace Roland Barthes de la incorporación en la descripción de un barómetro en *Un corazón sencillo* de Flaubert, dice que es un detalle

insignificante, concreto, un signo al cual le fue retirado un posible significado. Pero que en la trama del texto, la significancia de lo insignificante cumple la función de decir al lector “nosotros somos lo real” y así se produce “el efecto de realidad fundamento de ese verosímil inconfesado que constituye la estética de todas las obras corrientes de la modernidad” (Barthes, 1968: 5) y por qué no de la clase de historia. La fotografía hace como el barómetro de Flaubert, ya que dentro de la trama discursiva del docente, se detiene el tiempo y se inserta un fragmento del pasado para “avaluar” lo dicho... “ven, era así como les dije...”

Tomar o no como válidas estas afirmaciones no supone desconocer que la imagen no es totalmente la realidad que representa por más analógica que ésta sea. Muchas veces como observadores, dejamos de lado una de las características más importantes de la imagen: su esencial lugar como creación. La imagen fotográfica es ante todo una creación humana y como tal un alejamiento de la realidad. Nos dejamos atrapar, nos hundimos en la “ilusión mágica” (Aumont, 1992: 190) a la que nos invita. Esta fe, este hundimiento, es necesario porque no debemos olvidar que las fotografías “generan una conciencia e imaginación histórica muy distinta a si no estuvieran, recrean, ponen rostro, dan cuerpo y vida a lo narrado” (Fernández en Zavala, 2015: 112). “La imagen, en tanto producción humana, hace suyo lo profundo, lo lejano y extenso para acercarlo a lo inmediato, cercano y específico” (Dussel-Gutierrez, 2006: 12).

La utilización de este recurso, en parte ilusorio², al que como magos apelamos en clase, forma parte de las narrativas sobre el discurso histórico y sobre la realidad que continuamente tomamos, pero también creamos y recreamos. Como docentes, podemos elegir hacer más o menos explícito el alejamiento entre realidad-producción en función de nuestros intereses. Si no pensamos la fotografía como el resultado directo entre realidad e imagen, podemos hacer más o menos visibles ante nuestros estudiantes las necesidades, búsquedas o experimentaciones de un creador, sus puntos de vista e intencionalidades, sus intereses altruistas, comerciales o políticos entre otros. También podemos reparar en las diferentes maneras en que modeló la imagen en función del encuadre, elección de objetivo, diafragma,

2 Como sostiene Joly: “(...) incluso en los mensajes visuales que parecen más “realistas”, hay muchas diferencias entre la imagen y la realidad que supone representar. La falta de profundidad y la bidimensionalidad de la mayoría de las imágenes, la alteración de los colores (más aún en blanco y negro), de movimientos, de olores, de temperatura, etc., son tantas las diferencias, y la imagen misma es el resultado de tantas transposiciones que solo un aprendizaje precoz permite “reconocer” un equivalente de la realidad, integrando las reglas de transformación por un lado y “olvidando” las deferencias por el otro” (Joly, 2009: 49).

revelado, edición, perspectiva, movimiento o no, etc. (Aumont, 1992: 216). Podemos, hacer evidente, cuánto del entorno circundante quedó marginado y/o reconocer qué detalles burlaron el ojo o los conocimientos técnicos del artista y se metieron en la foto sin quererlo.

Entre lo que la fotografía muestra y lo que le queremos hacer decir, parados en la frontera difusa y llena de posibilidades entre realidad y representación, las elecciones didácticas ponen en juego nuestras formas de cognición, apelan a nuestro cuerpo y nuestra sensibilidad. Si el parecido o analogía entre la fotografía y la realidad es una construcción mental, podemos decidir no ir más allá de lo evidente por la angustia que genera mirar la paradoja. Como sostiene Didi – Huberman:

“Debemos cerrar los ojos para ver cuando el acto de ver nos remite, nos abre a un vacío que nos mira, nos concierne y, en un sentido, nos constituye” (Didi-Huberman, 1984: 13 - 15). Y continúa: “Es la situación de quien, ante él, se encuentra cara a cara con una tumba que posa los ojos sobre él (...) Situación ejemplar porque abre en dos nuestra experiencia, porque impone tangiblemente a nuestros ojos la escisión evocada al comienzo. Por un lado, está lo que veo de la tumba, es decir la evidencia de un volumen (...). Por otro está lo que me mira: y lo que me mira en una situación tal ya no tiene nada de evidente, puesto que, al contrario, se trata de una especie de vaciamiento. Un vaciamiento que ya no concierne al mundo del artefacto o el simulacro, un vaciamiento que allí, ante mí, toca lo inevitable por excelencia: a saber, el destino de un cuerpo semejante al mío, vaciado de su vida, de su palabra, de sus movimientos, vaciado de su poder de alzar sus ojos hacia mí. Y que sin embargo en un sentido me mira – en sentido ineluctable de la pérdida aquí en obra” (Didi – Huberman, 1984: 19)

Quizás la búsqueda pase por no poder volver a mirar de la misma manera después de haber aprendido a observar.

2. La imagen y la palabra.

“Nunca se sabrá cómo hay que contar esto, si en primera persona o en segunda, usando la tercera del plural o inventando continuamente formas que no servirán de nada. Si se pudiera decir: yo vieron subir la luna, o: nos me duele el fondo de los ojos, y sobre todo así: tú la mujer rubia eran las nubes que siguen corriendo delante de mis tus nuestros vuestros sus rostros. Qué diablos”.

Julio Cortázar. Las babas del diablo

Si la fotografía se nos presenta en parte como inabarcable, ¿Cómo lograr la traducción lingüística de esta experiencia estética? Si “pensar-hacer, hacer-decir, decir-escribir” (Zavala, 2006: 11) es la escala de dificultades a la que nos enfrentamos como docentes, ¿En qué parte de esta ecuación incluimos las acciones de observar y traducir lo observado? Si pensamos con imágenes³. ¿No son éstas elementos articuladores de nuestros procesos de pensamiento y del de nuestros estudiantes, así como también lo son las palabras?

Joly sostiene que existe cierta “circularidad reflexiva y creativa” entre la imagen y la palabra en la construcción de los mensajes visuales, cierta complementariedad (Joly, 2009: 15). Pensamos que esta no es total y que en la traducción lingüística de la experiencia visual existe cierta tensión. ¿Cómo explicar las metáforas⁴ de la luz? En la narrativa creada operan con diferentes intensidades intercambios, entrecruzamientos, encadenamientos así como desplazamientos y a veces cortocircuitos. Según Barthes, “la fotografía es una imagen, un mensaje sin código y, por esta razón, indicada para desafiar lo que se presentaría como una “lectura” para ponerla en un atolladero” (Damisch, 2008: 20) y sin embargo, la percepción estética “no es ni el conocimiento máximo del ser ni la pura recepción de lo indecible” (Jauss, 2002: 14).

La fotografía nos hace señas de refilón, nos inspira dudas y nos acerca contradicciones que muchas veces no pueden ser resueltas a través de la palabra, a la vez que no es solamente lo que muestra sino los ecos que despierta en un texto, aunque ese texto este solo en mi cabeza, en mis pensamientos.

“En efecto, es tal el entrecruzamiento entre la escritura y la fotografía que ya no se puede decir qué cosa, en sus meandros y sus nudos, corresponde a una o a la otra: si hoy en día la inclinación tiende a inscribirlo todo – y a la misma fotografía – bajo la rúbrica de la escritura, cómo no ver que, por el efecto de entrelazamiento del que hablaba, la misma escritura está por así decirlo tomada por la fotografía. Tomada, aferrada de refilón, pero no petrificada, como suficientemente lo muestra su debate” (Damisch, 2008: 46).

Si como decíamos en los apartados anteriores, el poder de la fotografía está en la potencia de eso que nos interpela y que no se puede transmitir con palabras; a la

3 “Quien piensa con conceptos y no con imágenes se comporta con la lengua tan cruelmente como quien sólo ve categorías sociales y no seres humanos” (Jünger en Frigerio - Diker, 2007:229)

4 La metáfora es una retórica y sus mecanismos pueden concernir a todo tipo de lenguajes, verbales o no. Trabaja a partir de un paralelismo cualitativo.

vez las fotografías que elegimos trabajar en clase también son lo que son por los riesgos que asumimos como escritores o hablantes sobre ellas. “En efecto, si me sentí apuntado por esa imagen (esa fotografía) no es solamente por lo que mostraba, sino más bien por los ecos que despertaba en un texto (...)”. (Damisch, 2008: 17). El puente narrativo que creamos para que eso muerto, lo que ya no está, cruce al otro lado, se vuelva inteligible.

“La fotografía es uno de esos objetos que llamamos “teóricos”, cuya presencia o irrupción en un campo determinado puede en parte poner en claro el mapa o perturbarlo y confundirlo a tal punto que por fuerza habrá que retomar el trabajo de agrimensura desde cero, introducirle nuevas coordenadas, hasta cambiar el sistema de representación” (Damisch, 2008: 34)

Parece que cada vez que realizamos una afirmación otra la contradice o la matiza. Trimboli hace hincapié en la importancia de las imágenes por sobre los conceptos, la singularidad de los hombres antes que categorías sociales y las obras de arte por sobre los procesos, porque pueden atrapar “trazos densos de la experiencia humana” que no pueden ser explicados de otra manera. En esta línea de pensamiento nos preguntamos si un excesivo didactismo, que las fotografías presentadas sean cien por ciento comprensibles para los estudiantes, no nos alejaría de nuestra búsqueda por lograr que sean creadores de sus propios procesos de pensamiento. Si la aproximación al discurso histórico que estamos realizando se construye en vínculo entre la imagen y la palabra, entre lo propio y lo ajeno, entre el yo y el otro, ¿Es necesario que todo sea explicitado? ¿Es posible? ¿Cuánto de valor hay en eso que aún no se comprende pero queda ahí picando? ¿No son límites las clasificaciones?

Si pensamos que el análisis visual se puede realizar en dos niveles: el denotativo y el connotativo, y que el primero supone describir los elementos que componen la imagen (estructura compositiva) así como el segundo involucra mayor complejidad semántica ya que supone poner en palabras lo que la imagen transmite (sentimientos, emociones, intencionalidades), sería en este último nivel donde la incapacidad de traducción lingüística se haría más evidente así como sería el “lugar” más rico en cuanto a posibilidades creativas desde el punto de vista pedagógico. No olvidemos que a la vez que la imagen forma parte de una narrativa orgánica en nuestros cursos, las imágenes que elegimos incorporar son a la vez un todo en sí mismas, una unidad discursiva visual en clave no lingüística, que los estudiantes re-construirán y re-articularán en sus procesos cognitivos como puedan o quieran en vínculo con sus propias necesidades.

Como docentes, nos posicionamos como guías en la interpretación, articulando la narración coherente de nuestros cursos, en este sentido la fotografía se presenta como parte de esa narrativa como pasible de infinitas posibilidades interpretativas. Establecemos vínculos entre la imagen y el relato histórico del que ella forma parte, y les pedimos que observen y se pregunten a partir de este todo articulado, pero la imagen tiene una capacidad abarcativa que nos excede (también por negación) en su infinidad de lecturas. Según Damisch, es una de las “virtudes intrínsecas de la imagen frente a la tiranía del texto impreso” (Damisch, 2008: 25).

3. Tensión entre lo historiográfico y lo interpretativo. La fotografía como documento histórico y la subalternidad presente.

La fotografía considerada histórica utilizada en las aulas, entre los diversos desdobles que se puede hacer de ella vamos a pensar en dos: el de herramienta didáctica y documento de época. Por un lado entonces, como dice Peter Burke, puede ayudar a ampliar e “imaginar el pasado de un modo más vivo” (Burke, 2005) como ya señalamos, una experiencia sensible distinta y particular. Pero por otro lado Félix Del Valle, cuando habla del trabajo del historiador en su artículo *Análisis documental de la Fotografía*, plantea que:

“En un centro de documentación, una fotografía sin texto adjunto es, con muchas probabilidades, un documento muy difícil de tratar de tal manera que en ocasiones llegará a ser un documento rechazado.” (Del Valle, 2001) ⁵

Entre esas dos aristas de la misma cosa, entre la imaginación y la palabra, entran en conflicto varias tramas en la composición de la dinámica de clase en torno a la cantidad y calidad de datos históricos que circunden la fotografía. Poniendo en evidencia los extremos podemos pensar la *nada* como la interpretación “pura” del estudiante sin intermediación ante la imagen muda y el *todo* como una actitud de direccionar estrictamente la mirada con las indicaciones del docente; conviene detenerse y reflexionar en qué lugar estamos a la hora de ser los curadores de esa obra.

⁵ “La fotografía presenta el aspecto de personas, objetos, lugares o situaciones de una manera más clara, unívoca, rápida y exacta que una información verbal descriptiva sobre lo mismo. Sin embargo la información global ofrecida por una fotografía será incompleta si el que la contempla no es capaz de reconocer a las personas que aparecen en la foto o saber realmente qué es lo que refleja la foto.” (Del Valle, 2001)

Si por un lado podemos guionar todo el marco explicativo que se desprende de la fotografía pero que no es legible en ella sino en otras tramas narrativas, ¿qué lugar deja a la interpretación habilitante a un pensamiento más auténtico y sin intermediaciones deterministas? Y de manera inversa, ¿puede utilizarse en el aula una escena muy rica en su composición estética y visual pero de la que no tenemos mayores datos o referencias?

A modo de ejemplo, más cerca del lado del “todo”, en la clase de historia se utilizaron una serie de fotografías sobre los últimos fusilamientos como pena de muerte en el Uruguay, de las cuales se habían leído diversos autores -incluidos artículos historiográficos que tenían como centro el análisis específico de las mismas-, y desarrollado un estudio teórico e histórico en que quedaban estrictamente inscriptas. Un sinfín de contexto textual para dos o tres fotografías que las colocaban en el centro y las ponderaban con una carga histórica potente. Pero esto en parte entró en combate con la libre interpretación, porque en la medida que había habido un estudio puntilloso de cada cuadro sustentado con lecturas, la interpretación era guiada para llegar a esos lugares prefijados. Aquellas enseñanzas y su preparación, hoy hacen ruido cuando las sometemos a observación.

En otro momento, en esas prácticas de elaboración y piensos previos a la práctica específica de enfrentarse la clase, se planteó todo un marco teórico que colmaba las expectativas del porqué la fotografía en el aula de historia. Correspondía a pensar a través de método indiciario de Carlo Ginzburg, por el cual “a lo Sherlock Holmes” descubrir en la tríada estudiantes, docente y fotografía histórica, los detalles insignificantes que fuesen habilitantes a un modelo interpretativo distinto en los cuales descubrir personajes subalternos de esa historia contada.

Poner el foco en esos detalles casi imperceptibles, no solo por pequeños o insignificantes sino por ser en apariencia obvios y porque la fotografía tiene la ventaja que por ella pueden colarse y quedar atrapados como intrusos durante la toma “otras” historias no contadas que pueden ser rescatados con posterioridad.

En la medida que se populariza la salida de la cámara del estudio y comienzan las fotos grupales por las que desfilan delante del lente un montón de personajes y actividades excluidas en los grandes relatos históricos y que en caso de estar presentes en los documentos escritos producido desde el poder, esos *otros* subalternos quedan sujetos en esas palabra. En cambio en las fotografías, que su presencia se incluya directamente –a pesar de que toda foto es en parte una escena montada por el punto de vista del fotógrafo y su poder hacedor- no dejan de ser ellos quienes están ahí.

Una diapositiva elaborada para trabajar la consolidación del Estado nacional uruguayo moderno y el cambio de sensibilidad hacia el disciplinamiento civilizatorio de fines del siglo XIX, estaba dividida en dos. Todas las imágenes iban acompañadas de una polifonía de historiadores, que en los casos de las obras pictóricas de Juan Manuel Blanes, todas esas palabras iban en sintonía con las mismas, cosa que no ocurría con las fotografías del Montevideo las cuales estaban más sujetas a la observación. Una ciudad que se ordenaba y desarrollaba, una ciudad que urbanísticamente iba a planificar el movimiento de los cuerpos de los nuevos ciudadanos deseados desde el Estado.

Las dificultades de poner en práctica la idea teórica que cerraba perfectamente, se pone de manifiesto precisamente ahí, en la práctica y su posterior análisis que muchas veces preferimos no hacer para no entrar en contradicciones perturbadoras. Todo este marco interpretativo y de acción hace ruido pero por lo opuesto, porque este método para “ver” al subalterno y los detalles ocultos, da cuenta que el recurso sin información concreta, sin historiografía circundante, era una práctica muy interpretativa y tal vez menos jugosa que utilizar imágenes de las que sí sabía mucho de su contexto.

Análisis fotográfico para una clase de historia

El siglo XIX es el siglo de la fotografía, de su nacimiento, de su propagación, de la expansión en su uso, por eso en el aula, no solo vamos a llevar un testimonio sino que es la historia de la fotografía también la que se coloca como protagonista en la narración. Como ya dijimos, la fotografía se abre en una versión polisémica muy marcada en clase: es un recurso didáctico que es a su vez un documento histórico, y ambas aristas responden a naturalezas distintas de la misma creación.

Volviendo a experiencias concretas, trabajando el proceso del Militarismo de fines de siglo XIX, entre varias otras fotografías, nos concentramos en la de Máximo Santos siendo curado luego del atentado, un acontecimiento relevante, enmarcado en un proceso histórico definido y una fotografía con una fuerza arrolladora.

La idea era que en clase circularan las revistas *El Uruguay en Imágenes* del diario *El País*, aquellas que incluían la temática. Estas ediciones presentan un gran archivo documental de las fotografías uruguayas de distintos períodos, y entre esos infinitos *collages* que presenta la revista, estaban las fotografías de la muerte de la guerra del Paraguay, particularmente la de los montones de cadáveres Paraguayos y la del coronel Palleja, que llamaron la atención de los estudiantes y que estaban

fuera del tema. Sobre ellas será el análisis específico que nos proponemos a realizar a continuación.

Entre el morbo y la espectacularidad: la fotografía de la muerte

Imagen del latín imago, máscara mortuoria que se vestía en los funerales de la antigua Roma. “Imagen” se vincula con lo sagrado, la muerte, el conocimiento, la verdad y el arte.

Quizás la imagen fotográfica siempre estuvo relacionada con la muerte, ya que cuando ese momento queda estampado en la matriz, en ese instante justo muere y lo que fue ya no es, ni puede seguir siendo. En torno a esta dupla, pensamos en películas como *Blow Up* de Anotnioni, el cuento *Las Babas del Diablo* de Cortázar o la novela *La línea del Horizonte* de Antonio Tabucchi, obras en la que los crímenes y asesinatos se mezclan con la captura de las instantáneas las cuales pasaran a ser las protagonistas. Fotografías que se amplían a tamaños en que la ilusión de copia reducida desaparece y la realidad pasada se hace presente y junto con ella los crímenes ocultos, la posibilidad de volver a ese tiempo y espacio y salvar a la víctima o que se abra un preciado indicio que resolverá los misterios.

“En la bañera del revelador parecía que los contornos se resistieran a perfilarse, como si una realidad lejana y pasada, irrevocable, fuera reacia a ser resucitada, se opusiera a la profanación de ojos curiosos y extraños, a despertar en un contexto que no le pertenecía. Ha notado que aquel grupo familiar se negaba a volver a exhibirse en el escenario de las imágenes para satisfacer la curiosidad de una persona extraña, en un lugar extraño, en un tiempo que ya no era el suyo. Ha entendido también que estaba evocando unos fantasmas, que intentaba arrancarles, con la innoble estratagema de la química, una complicidad coaccionada, un equívoco compromiso que ellos, ignorantes contrayentes, suscribieron con una improvisada pose entregada a un fotógrafo entonces. ¡Turbia virtud de las instantáneas! Sonríen. Y aquella sonrisa es ahora suya, aunque ellos no lo quieran.” (Tabucchi en Joly, 20, 135).

Esa realidad acorralada ya no es de los que posaron sino que circula ante infinitas miradas. Se nos antoja imposible el análisis de la fotografía de la muerte del siglo XIX en Uruguay sin hacer referencia a Barrán y su *Historia de la sensibilidad*. Nos preguntamos si el recurso fotográfico elegido opera como ruptura o como con-

tinuidad de cierto tipo de sensibilidad tanto en el que hizo la imagen como en el que la consume.

Barrán establece un quiebre en la sensibilidad planteando que hacia el 1900 estamos en presencia de sentimientos, conductas y valores diferentes a los de principios del siglo XIX. Herederos de la cultura burguesa europea se produjo un disciplinamiento de la sociedad, el pasaje de la sensibilidad “bárbara” a una “civilizada” donde los valores a alcanzar y preservar serán el puritanismo en la sexualidad; el trabajo excesivo frente al antiguo ocio; el horror ante el castigo de los niños y los delincuentes; etc.

Como resultado de éste cambio de sensibilidad, cambia la concepción con respecto a la muerte: aparece el respeto por la memoria de los difuntos, se busca ocultarla alejándola de la vida cotidiana y embelleciéndola, presentarla como algo digno, solemne, exquisito, bello y dramático como forma de ostentar para el patriciado montevideano su dignidad social con sus visibles consecuencias a nivel arquitectónico y urbano.

En lo referido a la cultura “bárbara” temporalmente la ubica hasta la década de 1860, y señala que la muerte debía ser anunciada y en familia, por ello existía un el temor generalizado a la peste –y con razón- y a morir solo. Habla de “exorcizar la muerte ante una multitudinaria presencia” (Barrán, 175). También se exhibía y era una costumbre vivir con la muerte, era parte de aceptada y no negada.

Todo un universo de simbologías y ritos que nos tocan como macabras a nuestra sensibilidad. Actitudes que hoy sorprenden, como por ejemplo el hecho que era muy importante la presencia de escolares en los funerales de niños; así como también se pueden encontrar muchas fotografías posmortum de niños simulando estar dormidos o acompañados por algún familiar.

Sobre la fotografía de la muerte de los primeros daguerrotipos hacia fines del siglo XIX, Magdalena Broquetas nos dice que tomar la fotografía de los difuntos era una forma de atesorar la última y, la mayoría de las veces, la única imagen de la persona amada, presentándose ante el lente en postura y actitud como si estuviese vivo. Incluso trascendió al ámbito privado, muchas ilustraciones de personajes de la vida pública en su lecho de muerte se difundían ampliamente a nivel comercial.

Las fotografías que elegimos para poner en diálogo para el análisis pertenecen a dos series realizadas por el fotógrafo Javier López como encargado por la empresa Bate y Co. radicada en Montevideo. En dos viajes que realizó entre junio y setiembre de 1866, siendo el primer registro bélico de América del sur.

Luego de haber notado la amplia difusión de las fotografías del bombardeo de Paysandú -enero 1865-, se hizo visible la posible empresa económica que podía re-

sultar de documentar la guerra, hecho que el gobierno de Venancio Flores apoyó ampliamente. Como dice Mauricio Bruno, en la medida que la tecnología al servicio de la representación iconográfica puso en circulación un dispositivo que puede reproducir con una verisimilitud apabullante, no se perdió de vista que podría ser utilizado como medio de propaganda política del gobierno y consolidación de un Estado en gestación. Empresa económica e intencionalidad política en torno a las mismas imágenes fotográficas.

No solo es importante entender al contexto que facilitó la producción, sino que luego de publicadas, Bruno nos relata cómo fue su difusión en los medios de prensa de la época como forma de exponer un relato didáctico y patriótico de la guerra es en parte como podemos entender la circulación de las fotografías como agentes activos en este caso, como generadores de subjetividades, fue muy relevante.

Las intencionalidades de producción, la circulación y su capacidad de salir al ruedo de la historia y ser protagonista, para 150 años después ser tomadas con un discurso totalmente contrario al original es lo que le da, uno pacifista antibélico y detractor de las acciones de la triple alianza con el pueblo paraguayo, retuerce los sentido y los dispara en todas las direcciones posibles.

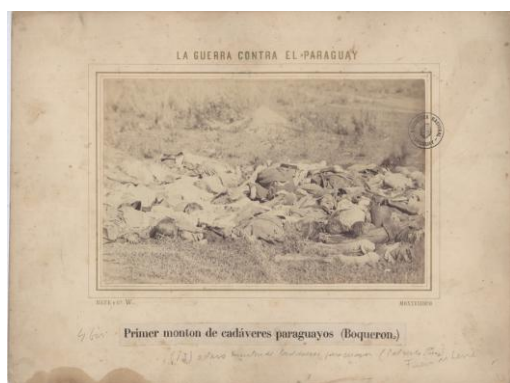


Imagen 1: Primer montón de cadáveres paraguayos –Boquerón

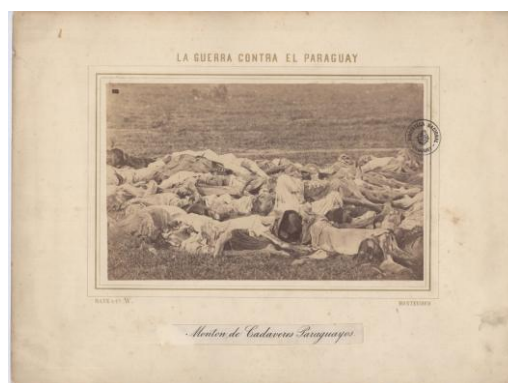


Imagen 2: Octavo montón de cadáveres paraguayos. Potrero de Piris

Estas fotografías son de las más conocidas de la guerra y que mayor difusión han tenido.⁶ Nuestra memoria icónica inmediatamente nos remite las masacres y genocidios documentados del siglo XX y por ello nos resultan un tanto anacrónico,

6 No solo en Uruguay aparece en varias publicaciones, por ejemplo en "Las grandes fotografías del periodismo argentino. 5, el siglo de las luchas. Violencia política, de Pavón al Cordobazo." Bajo el título: Muertos paraguayos. Bate & Cía. W. circa 1866.

poder hacer visibles ese estilo de exponer el cuerpo en el siglo XIX. Las imágenes son altamente impactante y las consideramos incluso muy crudas para el tratamiento en un aula de ciclo básico. De hecho nos autocensuraríamos.

La mirada y la construcción del enemigo, de los otros distintos y llevados a categorías brutales de exposición, como dice Burke y Bruno:

“La mirada a menudo expresa una actitud mental de la que el espectador puede no ser consciente, tanto si sobre el otro se proyectan odios, como temores o deseos. La interpretación psicoanalítica de las imágenes tiene en las imágenes de los extraños, tanto en el propio país como fuera de él, uno de los apoyos más fuertes.” (Burke, 2005, 158) ⁷ “La imagen de los otros a partir de estas fotografías. Es claro que en esa batalla también murieron miles de aliados y sin embargo hay una expresa intencionalidad de embrutecer y llevar al nivel de animales al enemigo. Los muertos propios no se muestran, si no se ve no existe, no ampliar la angustia de ver a los compatriotas mutilados también en esa guerra” (Bruno en Broquetas, 2011, 79)



Imagen 3: Muerte del Coronel Palleja

Bruno analiza ambas formas de tratamiento de las imágenes y composiciones fotográficas de la muerte, la del héroe y la del enemigo. Dando un giro más, tal vez sean ambas, muestras de las dos sensibilidades en puja, una forma de solemnizar la muerte y la otra, una manera “bárbara” que se aleja de la sensibilidad cuidada de la disciplinada.⁸

⁷ Continúa diciendo “Por desgracia, la mayoría de los estereotipos de los otros han sido y son hostiles y despectivos o, en el mejor de los casos, condescendientes. Un psicólogo probablemente se fijaría en el temor que se oculta tras el odio y también en la proyección inconsciente sobre el otro de los aspectos más indeseables de la propia personalidad. Tal vez por ese motivo los estereotipos toman a menudo la forma de inversión de la imagen de sí mismo que tiene el espectador” (Burke, 2005, 159)

⁸ “La imagen del cadáver de Palleja es interesante por otra cuestión, la representación de la muerte. La escena evidencia haber sido cuidadosamente compuesta para mostrar el carácter heroico del jefe militar

A modo de cierre

Entonces, “¿La imagen engaña o educa? ¿Desvía la verdad o conduce al conocimiento? ¿Se asemeja o se confunde con lo que representa?” (Joly, 2009: 22)

Valoramos el potencial creativo que la fotografía tiene como interrogante siempre abierta. Tal vez, el sentido final de sus usos didácticos, sería llevar a que los estudiantes y nosotros mismos podamos preguntarnos en relación con ellas desarrollando una pedagogía que incluya la observación como una fuerza activa en nuestras clases, que más que respuestas permita la elaboración de preguntas de forma responsable y nacidas del amor por lo que hacemos.

Como todo cierre este no es más que otra apertura, la invitación a seguir pensando.

Bibliografía

Aumont, Jaques (1992): *La imagen*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Bardier, Dardo: *De la visión al conocimiento*. Montevideo: s/d.

Barrán, José P. (1990): *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay. Tomo I. La cultura “bárbara” 1800-1860*, Montevideo, Banda Oriental.

Broquetas, Magdalena (coord.) (2011): *Fotografía en Uruguay. Historia y usos sociales 1840- 1930*, Montevideo, CMDF.

Burke, Peter (2005): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.

Damisch, Hubert (2008): *El Desnivel. La fotografía puesta a prueba*, Buenos Aires, La Marca editora.

que ocupa el centro de la imagen aparece rodeado y reverenciado por sus subalternos, arropado además por la bandera uruguaya. La muerte se presenta como una instancia máxima de solemnidad y respeto, pero este enfoque no puede generalizarse al conjunto del trabajo de *Bate y Ca.* o atribuirse a la sensibilidad de la época. Más bien debe considerarse a la luz de quién era *Palleja* y, sobre todo, qué representaba para el gobierno uruguayo, al cual la fotografía buscaba complacer. La muerte también es la protagonista de otras dos imágenes y es interesante constatar el tratamiento radicalmente diferente del asunto cuando la persona fallecida era el enemigo. Estas fotografías eran definidas como “*montones de cadáveres paraguayos*” título que expresaba bien la indiferencia que provocaba la situación. Los muertos aquí carecían de individualidad, de identidad y de cualquier rastro de tratamiento de dignificación que caracterizaba a la imagen de *Palleja*. Constituían una masa anónima de cadáveres amontonados, al parecer en avanzado estado de descomposición que apenas se podrían distinguir de un depósito de animales muertos.” (Bruno en Broquetas, 2011, 79)

- Didi-Hubermann, Georges** (1984): *Lo que vemos, lo que nos mira*. París, Barcelona.
- Dussel, Inés; Gutierrez, Daniela** (2006): *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela.** (Comp) (2007): *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires, Del estante.
- Jauss, Hans** (2002): *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona, Paidós.
- Joly, Martine.** (2009): *Análisis de la imagen*, Buenos Aires, B. de la mirada.
- Tizio, Hebe** (2001): *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*, Barcelona, Biblioteca Económica Gedisa.
- Zavala, Ana.** (Comp) (2015): *Cuaderno de Historia 16. Cuando los profesores leen los manuales de Historia*, Montevideo, Biblioteca Nacional de Uruguay.

Enseñar la nación, un desafío

MARINA DEVOTO IBARRA

marinadevoto6@gmail.com

Consejo de Educación Secundaria

Maestría en Didáctica de la Historia, Instituto Universitario CLAEH

Introducción: Situaciones de clases que me 'cuestionan'

A lo largo de mis 15 años como profesora de Historia en la enseñanza Secundaria, he tenido diferentes situaciones de clases que me provocaron la sensación de que 'algo no estaba haciendo bien'. En algunas ocasiones, esa sensación desaparecía 'pensando' un poco lo que pasaba en ese momento y haciendo pequeñas modificaciones. Por ejemplo, alguna vez mis alumnos se quejaron que una determinada evaluación escrita era 'muy larga', revisando la misma me di cuenta que el tiempo realmente no era suficiente por tanto decidí, al año siguiente, eliminar algún ejercicio de la misma. Me gustaría aclarar que no todas las 'quejas' de mis alumnos en clase significan necesariamente realizar cambios. Muchas veces 'analizo' la situación pero entiendo que no es necesario ninguna modificación.

En el año 2004 estaba trabajando en mi clase de 3° año de Secundaria (mis alumnos tenían alrededor de 15 años) con la formación del Uruguay como Estado, es decir, la 'Independencia'. Debía centrarme en el período de 1825 a 1830. Sabía que en el curso anterior no habían trabajado con el período previo a 1825. Los programas oficiales son muy extensos, por lo que los profesores debemos hacer una selección temática que sea acorde al año lectivo. Por tanto, decidí comenzar con una línea de tiempo, destacando en ella los procesos históricos anteriores a 1825. Entre ellos nombré la Revolución Artiguista y el período de la Provincia Cisplatina. De forma oral –no hubo registro escrito de los mismos– expliqué algunos episodios destacables de estos procesos, aclarando la característica de 'construido' del discurso 'nacionalista'¹ del artiguismo. Es decir, hacía hincapié en que el artiguismo como

1 Con la expresión 'discurso nacionalista' me refiero a la postura sobre el pasado que demuestra que la nación, en este caso uruguaya, es de larga data y se existió antes de que apareciera el Uruguay como Estado. Es decir, el uruguayo existía antes de que existiera Uruguay. Esta postura del pasado responde a una historiografía 'exitosa', en la medida en que la sociedad uruguaya se apropia de la misma (Rilla, 2008:153), de la primera mitad del siglo XX que tiene como historiadores destacados a Blanco Acevedo y Pivel Devoto. En esta historiografía creó la estrecha relación entre el proceso artiguista y la 'independencia' del Uruguay. Blanco Acevedo afirma categóricamente: "*Por eso también se expresa una profunda*

proceso tiene dimensiones regionales² y no precisamente nacionales³. Esta idea llevó a que varios de mis alumnos me dijeran que eso ‘no era lo que habían aprendido en la escuela’ ni lo decían saber ‘el resto de las personas’ sobre la historia del Uruguay. La respuesta que me impresionó más vino de parte de un ‘buen alumno’ que me dijo, “Los profesores de historia nos tiran todo abajo”. En el cuerpo de este artículo veremos que esta afirmación no significaba un cuestionamiento serio a mis planteos en clase, debido a que mi ‘proyecto de estado’ (Barbier, 1991:26) significaba en parte, “tirarles todo abajo”. Si bien preveía este tipo de reacciones por parte de mis alumnos con respecto a esta temática, quedé con la sensación de que las cosas no salieron bien.

Por eso, al año siguiente decidí incluir en mi programa de 3° año una unidad que tratara sobre la nación como concepto y el nacionalismo como ideología. Mi idea era trabajar principalmente con las ideas de Hobsbawm y Anderson que destacan su aspecto de construcción (Grimson, 2003:35). Frente a este planteo la reacción de mis alumnos fue tajante: la nación existía y no podían entender que era una construcción llevado a cabo por políticas estatales en la primera mitad del siglo XX para el caso de Uruguay. Recuerdo la afirmación de una alumna, “No podemos ser lo mismo que los argentinos”, y en otra clase me dijeron que lo que nos diferenciaba era precisamente la historia. Me parecía evidente que no les resultara fácil entender este tipo de ideas sobre la nación. El éxito del ‘discurso nacionalista’ es un hecho constatable en los países de América Latina⁴. Por tanto, la reacción de mis alumnos era ‘esperable’. Sin embargo, la sensación de que había cosas que no salían bien en mi clase permanecía.

Necesitaba buscar el origen de esta sensación, volverlo inteligible. Por tanto, decidí utilizar diferentes herramientas conceptuales para analizar mi práctica de la

verdad cuando se afirma que Artigas fue el fundador de la Nacionalidad Oriental.” (1940:43). En la misma línea Pivel Devoto escribe: La clase dirigente de Montevideo resistió la revolución iniciada en el medio rural, pero si abandonar el ideal de unidad política de esta región. Desde octubre de 1811 la “admirable alarma” del pueblo oriental definió su carácter independentista respecto a la Corona Española y en el **goce de sus derechos primitivos** enfrentó al gobierno de Buenos Aires.” (1975: XII, negritas mías)
 2 “A las lecturas de las revoluciones de independencia en clave de empresas nacionales conducidas por héroes, se opone la búsqueda de un nuevo modelo explicativo que ubique los acontecimientos en su contexto regional y mundial y preste atención a la peculiar constelación de fuerzas políticas y sociales de cada etapa.” (Frega, 2009:13)

3 El historiador Carlos Demasi habla que una de las exigencias de la Historia Nacional es la localización del relato: “el de la necesidad de que los episodios que involucran al devenir de la nación puedan ubicarse dentro de las fronteras nacionales y puedan explicarse como resultado de la acción de agentes sociales que se generan y actúan dentro del espacio de la nación.” (2004:63)

4 Ferrán Achilés (2002: 302) escribe que uno de los principales debates que se ha planteado sobre la construcción de la identidad española, gira en torno a la debilidad de la nacionalización, especialmente a lo largo del siglo XIX. Su conclusión sobre este tema discrepa con esta idea de debilidad (319).

enseñanza de este tema. En este artículo voy a enfocar este análisis en un aspecto particular de mi práctica: el proyecto de enseñanza de la temática. Considero el proyecto como una de las partes más importantes de la práctica de enseñanza: guía la misma y se puede analizar la clase a través del mismo.

En mi proyecto de enseñanza de la historia nacional y la nación existen entrelazamientos fuertes entre lo particular de la temática y cuestiones importantes de mi historia personal, es decir, de mi identidad. Como dice Boutinet (2004:75) *“todo proyecto es siempre el de un sujeto encaminado a apropiarse de un objeto existente o darle forma.”*

La primera parte de este artículo tratará particularmente del ‘objeto’ y del ‘sujeto’ de este proyecto. La historia nacional y la nación es una temática con fuertes relaciones entre la memoria y la historia que, además el relato nacional cuenta con una relación muy particular con la enseñanza de la historia, como veremos. También trataré brevemente de lo ‘especial’ que es para mí esta temática. Luego pasaré a analizar la lógica de mi proyecto a través de la ‘mirada’ de la historiografía que lo inspira, el ‘constructivismo’ según Grimson. Pero mi análisis pretendió ir más allá. Si mi idea inicial era buscar el origen de mi sensación de que las cosas salían mal, no podía quedarme con este primer movimiento de análisis. Mientras investigaba sobre el tema tomé contacto con el grupo de autores de los estudios Poscoloniales. Sus ideas me proporcionaron herramientas conceptuales para realizar un análisis ‘diferente’ de mi proyecto y poder acercarme, no concluir, a esa búsqueda del origen de mi sensación, formando la tercera parte de este artículo.

Un tema especial para la enseñanza de la historia y para mí

Enseñar la formación del Uruguay como Estado y la nación no es un tema cualquiera para la historia. Para los historiadores en general y para mí en particular, es un tema muy especial.

Según una extensa bibliografía, existió una fuerte relación entre el relato pasado de la nación con la historia como disciplina (Nora, 2008: 95) y, también con la enseñanza de la historia (Maestro, 2003:174; Correa López, 2002:689; para el caso de Uruguay, Rilla, 2008: 223-225). La memoria colectiva es el tercer elemento que completa esta relación entre la historia y la nación. Como dice Nora: *“Historia, memoria, nación mantuvieron entre sí más que una circulación natural una circularidad complementaria, una simbiosis en todos los niveles, científica y pedagógica, teórica y práctica. La definición nacional del presente requería entonces impe-*

riosamente su justificación mediante la ilustración del pasado.” (Nora, 2008:23). Es decir, no hay forma de explicar la relación entre la historia/enseñanza de la historia y el relato pasado de la nación sin apelar al concepto de memoria colectiva. La nación necesitó de un relato del pasado, como dice Nora, que precisó de su difusión para convertirse en memoria colectiva. *“La memoria colectiva implica entonces, necesariamente unos mecanismos distributivos entre la población. Evidentemente, centrándonos en nuestro ámbito, ese mecanismo es la institución escolar.”* (Correa López, 2002: 689)

Esta fuerte relación entre el relato del pasado de la nación como memoria colectiva y la enseñanza de la historia puede explicar, en parte, las reacciones de mis alumnos. Ellos esperaban que mis clases cumplieran con esa función que viene desde fines del siglo XIX. El discurso de la escuela actual parece continuar con esta labor. La expresión de Matías se refería específicamente a los profesores de Historia. Pero no sólo mis alumnos adolescentes que cursaron la escuela recientemente esperaban que enseñara este tipo de relato del pasado nacional. En el año 2003 tuve una alumna del último año del Secundario que expresó en mi clase ‘mi padre dice que usted no sabe nada y que los charrúas son uruguayos’, luego de trabajar con un artículo de la historiadora Ana Frega sobre el Artiguismo: *“La investigación parte del supuesto de que las regiones son un producto histórico”* (2001:125). Evidentemente, ni a ella ni a su padre le parecieron adecuado este planteo. Su expresión reclamaba un relato del pasado donde los orígenes de la nación se remotara a la época de los grupos amerindios. Esta idea de la nación es una de las principales características de la visión esencialista o sustancialista de la nación como veremos en el siguiente párrafo. También tuve ‘reclamos’ de otros profesores con respecto a la historia nacional. Para mi compañero, profesor de Música, no tiene sentido enseñanza de la historia sino se refiere a la nación, de esa manera me lo expresó en una conversación que tuvimos. Pero inclusive desde las autoridades de Secundaria se reclama una enseñanza de la historia centrada en la historia del Uruguay⁵. Es decir, que ese ‘pacto originario’ entre la enseñanza de la historia y la historia nacional parece estar vigente a nivel de la sociedad.

Parece que todos estos ‘reclamos’ sobre la enseñanza de la historia implican, a su vez, una cierta visión de la nación y de la historia nacional. Se reclama, y parece quedar claro en las expresiones de mis alumnos, una visión romántica nacionalista de la historia nacional, también llamado por otros autores (Grimson, 2003:36; Ruffer, 2012:12; Segato, 2007: 41-42) como concepción esencialista o perspectiva sus-

⁵ Ver Programas oficiales de 2º y 3º año de Ciclo Básico y 3º año de Bachillerato, todos en página 2.
En: <http://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20234>

tancialista. Esta concepción presenta a la *nación* “como un sustrato de comunidad que siempre habría estado ahí pero tenía que ser “descubierto” por una forma específica de constitución política.” (Rufer, 2012:12). Esa comunidad comparte ciertos rasgos culturales objetivos: “una lengua o la variedad de una lengua, una religión, un modo de ver el mundo, una serie de tradiciones, etc.” (Grimson, 2003:35). Mi postura en clase sobre estos aspectos que respondía a mi proyecto sobre la temática, como veremos en el siguiente apartado, ‘chocaban’ con esta visión y mis alumnos o sus padres parecían molesto por eso.

Mi proyecto de enseñanza se enmarcaba en la postura constructivista. Lo veremos con profundidad en el siguiente apartado, en este momento del artículo me gustaría plantear que esta postura que llevé a clase a través de fragmentos de textos de las obras de Hobsbawm y Anderson, como veremos, cuestionaba fuertemente los aspectos culturales ‘objetivos’ de la visión esencialista.

Pero presentar una postura constructivista en clase no sólo respondía a cuestiones historiográficas, aunque no es un factor menor, el tema de la nación es un tema especial para mí. La nacionalidad es un tema particular en mi historia familiar. Nací en Buenos Aires y a los 10 años mis padres, que son uruguayos, decidieron volver a Montevideo. Parte de la escuela la hice en Buenos Aires y los últimos años en Montevideo. En esos años de escuela en Montevideo me encontré con un discurso de la historia del Uruguay que destaba sus diferencias con Argentina. Este relato del pasado de la nación uruguaya generaba un ‘otro’ en el que me encontraba. Yo era el ‘otro’. Sentí que ese discurso histórico me discriminaba. Por tanto, como profesora de Historia decidí no ‘reproducir’ un discurso del pasado que me ‘discriminó’ como alumna⁶. La postura constructivista ‘me conquistó’ desde el primer momento que tomé contacto con ella en mi formación como profesora. Como profesora sentía el deber de enseñar un discurso de la historia nacional, sobre todo de la formación del Uruguay como Estado, que superará el discurso nacionalista.

En esta tarea parece que no estoy sola desde el punto de vista académico. Son muchos los autores (Hobsbawm, 2014:276; Bolívar, 2005:97; Quijada, 2000:48-49, Zamboni, 2003:374, entre otros) que afirman que esta visión tiene que ser superada. Citaré un solo caso para no cansar al lector con numerosas citas. Correa López dice que la historia ha de plantearse “*el estudio de la historia desde la historia*

6 Como dice Blanchard- Laville: “un docente transmite mucho más su rapport au savoir que saberes objetivados. Mi hipótesis es que, para los docentes, los objetos de saber se han vuelto en gran medida objetos psíquicos internos, en ese sentido, adquieren una coloración singular, específica en cada docente. Es en efecto su propia relación con el saber lo que los docentes transmiten en la clase cuando enseñan.” (2008:9)

misma, es decir, sin partir de la aceptación de las entidades, seres, esencias o identidades actuales." (2002:692), Para el caso específicamente de la formación del Uruguay como Estado, que es la temática que provocó las reacciones de mis alumnos que describí en la introducción de este artículo, la historiadora Ana Frega escribe: *"El marco del "estado-nación", cuya justificación había estado en el origen de los trabajos históricos de cada país, ha mostrado ser insuficiente para la comprensión de las independencias iberoamericanas."* (2009:13)

‘Convencida’ –en el sentido de convicción– de la propuesta de mi proyecto de estado y ‘entendiendo’ las reacciones de mis alumnos por las razones que esgrimí anteriormente, este marco explicativo no me resultó suficiente para explicar mi sensación de malestar en mis clases. Existía ‘algo’ que no había salido bien en mi clase y si bien este marco daba inteligibilidad a la misma estas herramientas conceptuales me resultaron insuficientes. Por tanto, decidí analizar el proyecto en sí, primero a través de las herramientas conceptuales que le dieron forma y luego cambiando las mismas.

Un proyecto ‘constructivista’ de la nación y de la historia nacional

En mi clase sobre la formación del Uruguay como Estado quería enseñarles a mis alumnos, además de los hechos que forman parte de ese proceso, las distintas posturas historiográficas que había entorno a este período. Era muy probable que en la escuela hubiesen tenido contacto con una sola de estas posturas: la que respondía al discurso nacionalista producido en la primera mitad del siglo XX en este país a través de dos historiadores, Pivel Devoto y Blanco Acevedo. Esta historiografía creó un relato de la *nación uruguaya* ‘nacionalizado’. Es decir, un relato en que *"los acontecimientos esenciales deben haber ocurrido dentro de lo que es el "territorio nacional" y deben haber tenido como agentes principales a integrantes de la nación."* (Demasi, 2004:95) Este era el relato que me habían enseñado en la escuela.

Lo que describí en el párrafo anterior forma una parte de mi proyecto: el proyecto de estado. Como dice Barbier, un proyecto de estado es una anticipación relativa al estado de la realidad transformada a partir de la acción de la transformación (1991:79).

Pero mi proyecto tiene otro tipo de anticipación que implica la combinación de medios que permiten alcanzar el objetivo final: un proyecto de acción (Barbier,

1991:80). El mismo consistía en realizar una línea de tiempo con los principales procesos que este relato nacionalista destaca, explicando los aspectos de ‘construcción’ del mismo: destacaría el aspecto regional del proceso artiguista⁷, de la Convención Preliminar de Paz y de las Leyes del 25 de agosto. Además explicaría que ese relato nacionalista nació en determinado contexto histórico: el Uruguay de la década del 20⁸. Por último, trabajaría con un compilado de las diferentes posturas historiográficas sobre la Independencia nacional. Este compilado utiliza una clasificación del historiador Barrán (1986) que separaba a los autores entre la postura ‘nacionalista’, *“la de quienes sostienen que la independencia oriental fue fruto de la voluntad y el sentimiento nacional ya maduros en 1825”* (1986:65), en este grupo se encuentra Pablo Blanco Acevedo y Juan E. Pivel Devoto entre otros; y los “unionistas”: *“la de aquellos que piensan que mientras los orientales postularon en 1825 su unión a ‘las provincias argentinas’, la guerra irresuelta entre Brasil y Argentina, dos contendientes de similar fuerza, y la mediación británica, terminaron por imponerles la independencia absoluta que nunca había estado en sus cálculos.”* (1986:65), entre los que se encuentra los historiadores Ariosto González, Eduardo Acevedo y Eugenio Petit Muñoz.

Analizar mi proyecto significa hacer inteligibles los aspectos identitarios (Boutinet, 1990, 1989) y las representaciones movilizadas⁹ (Barbier, 1991) en el mismo. Describí los aspectos identitarios de mi proyecto en el apartado anterior: con este proyecto intentaba ‘contrarrestar’ el discurso nacionalista que me había discriminado tanto¹⁰. Además este proyecto se produce a partir de representaciones anterior-

7 Esta postura regionalista no debe confundirse con la explicación del Revisionismo argentino. Responde a la posición de la historiadora Ana Frega y al equipo de FHCE. Frega dice: *“La investigación parte del supuesto de que las regiones un producto histórico, analizando los diferentes proyectos de organización política del espacio platense, las tensiones entre las soberanías locales y los poderes pretendidamente centrales, y las rivalidades entre los poderes locales de diversas jerarquía.”* (2001:125)

8 La extensión del artículo no me permite explicar algunos aspectos de la década del 20 en Uruguay. Para más detalle ver: DEMASI (2004). En ese trabajo este historiador dice: *“La sociedad toda sintió el desafío de un proceso de cambio que amenazaba escapar al control de los partidos y de los sectores dirigentes, y las tendencias de la época orientaron hacia el pasado la búsqueda de aquello que permitiera ver como certezas las incertidumbres del presente: de allí surgirá la demanda de un nuevo relato del origen de la nación.”* (58)

9 *“Para comprender una representación elaborada como un poryecto, conviene por lo tanto, en un plano estrictamente mental, preguntarse sobre el contenido de esta representación y sobre lo que es antes que nada directo de este contenido y que ha contribuido al desarrollo de su construcción, lo cual remite, obviamente, a una historia de estas representaciones anteriores, y que integran de seguro los fenómenos de una cultura.”* (1991:32)

10 Boutinet dice al respecto: *“El pasado es siempre percibido bajo el ángulo de una reconquista, de una reapropiación que el individuo y el grupo intentan en busca de sus raíces. Esta reconquista se hará gracias a la tarea de la anamnesis de la puesta al día de los acontecimientos vividos”* (1990:4). Como se puede notar este proyecto significaba para mí una *“reconquista de mi pasado”*.

res (Barbier, 1991:32). El mismo era la conjunción de ‘la forma’ de plantear el tema en mi carrera de profesorado de Historia. No es casual que los historiadores que cito en este artículo, Carlos Demasi y Ana Frega, fueran mis profesores de Historia Nacional en el Instituto de Profesores “Artigas”.

Por tanto, a través del análisis de estos elementos logré hacer inteligible mi propia proyecto. Sin embargo, la sensación de que las cosas no salían bien no parecía tener ninguna explicación en esta acción de inteligibilidad. Por esa razón, al año siguiente decidí hacerle una modificación a mi proyecto de acción sin cambiar mi proyecto de estado: decidí incluir una unidad sobre el concepto de nación y el nacionalismo. Trabajaría con la misma antes de la unidad de la formación del Uruguay como Estado porque de esa manera la idea de que la nación es una construcción histórica que necesita un relato del pasado ya estaría ‘aclarada’.

En esta unidad sobre la nación y el nacionalismo decidí incluir un compilado de frases de Renan, Anderson y Hobsbawm. Mi intención era trabajar con autores que plantearan los ‘límites’ de la explicación esencialista de la nación. Después de entender las reacciones de mis alumnos cuando trabajamos con la formación del Uruguay como Estado en años anteriores, preveía que esta última postura aparecería en mis clases.

“Dos aspectos que definen la nación: Una es la posesión en común de un rico legado de recuerdos; la otra es el consentimiento actual, el deseo de vivir juntos”

Renan, E, “¿Qué es una nación?”, Conferencia dictada en la Sorbona, París, el 11 de marzo de 1882.

“[La nación es] una comunidad políticamente imaginada como inherentemente limitada y soberana.”

Anderson, B., Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, México, Fondo de Cultura Económica, 1993:23

“La característica básica de la nación moderna y de todo lo relacionado con ella es su modernidad.” (p.23)

“los criterios que se usan con este propósito –la lengua, la etnicidad o lo que sea– son también borrosos, cambiantes y ambiguos y tan inútiles para que el viajero se oriente como las formas de las nubes son inútiles comparadas con las accidentes del terreno.” (p.14)

Hobsbawm, E., “Naciones y nacionalismo desde 1780”, Barcelona, Editorial Crítica, 1991.

El discurso de Renan de 1882 es ineludible para trabajar con un concepto de nación no esencialista. Es de las primeras obras que cuestionan los elementos objetivos de esta visión de nación: la raza, la lengua, la religión, la geografía, etc. Por

esta razón, es citado por Anderson (1993) y Hobsbawm (1991). Y es por esta misma razón, que decidí incluir en este compilado de frases sobre el concepto de nación. De esta manera, incluía en mi clase un elemento ‘subjetivo’ de este concepto: “el deseo de vivir juntos”. En mi proyecto del tema preveía que mis alumnos evocarían en clase los elementos objetivos, la frase de Renan me ayudaría a presentar una idea lo suficientemente fuerte para oponerse a todas ellas. Como dice Hobsbawm: *“Pero, ¿cuáles son estos otros criterios? La alternativa de una definición objetiva es una definición subjetiva, ya sea colectiva (por el estilo de “una nación es un plebiscito diario”, como dijo Renan), o individual”* (1991:15). La frase de Renan, por tanto, me daría el puntapié inicial en la clase para trabajar con las posturas ‘constructivistas’.

En un segundo lugar ubiqué la frase de Anderson que habla de la nación como una comunidad imaginada. La fuerza de este concepto ha sido indiscutible y es ineludible cuando hablamos sobre el concepto de la nación, inclusive en posturas teóricas contrarias, como veremos en el siguiente apartado. La ‘imaginación’ sería la palabra clave en clase de la presentación del concepto de nación de este autor, de igual manera que lo es en la línea razonamiento de su obra. Además, reforzaría el elemento subjetivo de este concepto introducido en mi clase por la frase de Renan, de la misma forma que el autor lo presenta en su libro (Anderson, 1993: 23)

Por último, seleccioné dos frases de la obra de Hobsbawm. La primera destaca la ‘modernidad’ del concepto. Creí que los alumnos traerían la idea de que las naciones existieron desde los confines de los tiempos, es una característica fundamental de la postura esencialista. Esta frase demuestra la contundencia del planteo de Hobsbawm frente a esta idea. El concepto de nación es relativamente ‘nuevo’. El autor escribe un interesante capítulo sobre la historia del concepto nación, al estilo de la historia conceptual de Koselleck (1993: 105-126) que demuestra su condición de moderno y de cambiante. De esta esta misma manera lo presentaría en clase, ‘enseñando’ a mis alumnos que el significado cambiante de este concepto nos lleva a entender que las condiciones objetivas de la nación forman parte de un concepto que aparece en las postrimeras del siglo XIX. En la época de la democratización de la política entró en escena con la inclusión de más personas en la misma, que llevó a la creencia de que se necesitaba generar un sentimiento de pertenencia, es decir, apareció la nación como ideología (Hobsbawm, 1991: 54-88). La última frase del compilado plantea de forma explícita lo ambiguo que puede resultar utilizar los elementos objetivos del concepto esencialista de nación.

En suma, el compilado de frases respondía una postura historiográfica sobre el concepto de nación, el llamado ‘constructivismo’. Elegí las frases que cuestionaban

fuertemente las ideas esencialistas de la nación. Esta acción respondía a mi proyecto de estado como escribí anteriormente. La intención última de agregar esta unidad era volver a retomar este concepto ‘constructivista’ de nación para trabajar con la formación del Uruguay como Estado poniendo en discusión la visión nacionalista que preveía, y la experiencia anterior me lo había ‘enseñado’, que mis alumnos evocarían en mi clase.

Mi proyecto parecía tener una coherencia con la historiografía constructivista y la misma respondía a mi proyecto de estado: la historia nacional es un relato construido a partir de un contexto histórico que necesitaba a la nación. Sin embargo, en las clases que ejecuté este proyecto y analizarlo –hacerlo inteligible–, la sensación de que las cosas no habían salido bien persistía. Por esta razón, seguí la investigación tomando contacto con otras herramientas de análisis. Mi visión sobre este proyecto cambió a partir de estas nuevas herramientas como veremos a continuación.

La mirada del proyecto a través de los Estudios poscoloniales

Mi investigación sobre el concepto de nación y de la historia nacional me llevó a tomar contacto con algunos autores que se agrupan en los Estudios poscoloniales¹¹. La fuerte crítica que estos autores (Chatterjee, 2008; Duara, 1996) realizan sobre el concepto de nación de Anderson y Hosbawm me llevaron a analizar de otra manera –con ‘otra mirada’– mi proyecto sobre esta temática.

Veremos primero la postura de estos autores sobre el concepto de nación para luego ver sus implicaciones en la historia nacional, contrario al apartado anterior. Para los autores de los estudios poscoloniales, la historia nacional es una categoría tangencial al concepto de nación, debido a que su mayor desarrollo teórico es sobre el concepto más que sobre su relato del pasado.

La mayoría de estos autores consideran que la nación es siempre entendida como el Estado-nación (Chatterjee, 2008:91; Duara, 1996:159; Rufer 2010:14; Segato, 2007:41), es decir, está asociado a lo político. Y esta “falsa ecuación” (Segato, 2007:41) es heredada de Europa. Por esta razón, frente a la definición de Anderson, Chatterjee dice:

Pero tengo que hacerle una objeción a esta argumentación. Si los nacionalismos en el resto del mundo tenían que escoger su “comunidad imaginada” a partir de ciertos formatos modu-

11 Mezzadra define a los Estudios poscoloniales como “un campo heterogéneo de prácticas teóricas que se ha ido constituyendo en el mundo académico anglosajón a partir de la mitad de la década de 1980.” (2008:15) y nos enseña “a desconfiar en la toda interpretación demasiado rígida de la relación entre centro y periferia que reclusa la historia de la expansión colonial justamente a la categoría de episodio “periférico”, ocultando su función constitutiva en la experiencia global de la modernidad.” (2008:17)

lares que Europa y América le proporcionaban, entonces, ¿qué se les deja a la imaginación? Parece que la historia ya hubiese decretado que nosotros, en el mundo poscolonial, deberíamos ser solamente consumidores perpetuos de la modernidad. (...) Incluso nuestras imaginaciones deden permanecer colonizadas para siempre. (2008:92)

Frente a esta opción ‘importada’ de Europa de entender la nación asociada al Estado-nación, por tanto, única y estable a lo largo del tiempo, estos autores proponen complejizar el término y poner el foco de atención en las relaciones que se establecen en la misma, *“es que preferimos hablar no de la nación, como una forma de identidad sino de procesos de identificación en los usos de la nación.”* (Rufer, 2012:18). Rita Segato, a su vez, distingue a la nación-Estado de la sociedad nacional. Para ella el concepto de sociedad nacional no debe abandonarse porque explica las relaciones entre las identidades que se formaron en la contingencia de la historia de cada nación. *“Llamo alteridades históricas a aquellas que se fueron formando a lo largo de las historias nacionales, y cuyas formas de interrelación son idiosincráticas de esa historia.”* (Segato, 2007:62)

Esta ‘nueva’ forma de entender a la nación, me hizo cuestionar mi proyecto de enseñanza. Al elegir las posturas de Anderson y Hobsbawm para trabajar con este concepto, había elegido una mirada de la nación ‘europea y política’. Mi planteo de la historia nacional – es decir, de la construcción del relato de la misma– es enteramente político y, por tanto, único y en un tiempo homogéneo como el de la política (Rufer, 2010). De esta manera, mi intención de ‘complejizar’ el concepto de nación y el relato de la historia nacional se volvía ‘simplista’ bajo la lupa de estos autores.

Otro aspecto cuestionado por estos autores que estaba implicado en mi proyecto, era la modernidad de la nación. Duara dice con respecto a este tema: *“I believe that this claim of a radical disjuncture is exaggerated.”* (1996:152). Plantea que la nación se debe comprender como el producto de una negociación entre identidades históricas (1996:168) que a su vez puede cambiar con el tiempo. Por eso, en la nación podemos encontrar una *“a polyphony of voices, overlapping and criss-crossing”* (1996:162). La nación tiene un significado distinto para los diferentes grupos y a partir de ella podemos entenderla “eficacia simbólica” de la que hablaba Rufer. Mi proyecto de enseñanza sobre el tema no reflejaba este grado de complejidad.

La crítica de Grimson y su postura con respecto a la nación terminó de *convencer* mi mirada sobre el proyecto anteriormente desarrollado. Para este autor a partir del ‘constructivismo’ *“La nación se reveló, en especial por parte de histo-*

riadores y antropólogos, como “artefacto”, “construcción”, cuyas tradiciones habían sido inventadas o creadas asociadas a la legitimación de la propia idea de Estado como agente de soberanía” (2003:35). La imaginación se volvía elemento fundamental. Pero esta explicación –siguiendo con las ideas del autor– presenta límites importantes. “Si bien explica muy bien que cada nación e identidad es una construcción (valga la redundancia para comentar algo que devino redundante), el constructivismo no puede mostrar a comprender por qué esas construcciones devinieron exitosas.” (2003:36). Frente a esta limitación el autor propone explicar a la nación a través de la postura experiencialista: lo que comparten los miembros de una nación “son experiencias históricas configurativas” (2003:37).

A partir de estas posturasentiendo que en mi proyecto existía un concepto de nación homogéneo y lineal. Insistiendo en el aspecto constructivo de la nación ¿no estaría demostrando la no existencia de la misma? Pero las identidades nacionales existen, la nación genera eficacia simbólica (Rufer, 2012:11), me guste o no. Con este proyecto de enseñanza de la nación, ¿intentaba ocultar las “alteridades históricas”? Si es así no parece ser un proyecto de enseñanza ‘defendible’. Puede ser que mi historia personal, mi identidad, me llevaran a hacerlo de forma no del todo consciente. Este aspecto de mi proyecto apareció a partir de estas herramientas de análisis específico y no antes. Por eso, el contacto con la misma fueron/son tan importantes para mi identidad profesional.

Para analizar mi proyecto de enseñanza sobre la formación del Uruguay como Estado, los Estudios poscoloniales me dieron herramientas que me resultaron interesantes sobre la temporalidad del relato histórico. Le recuerdo al lector que en mi proyecto de acción, incluía una línea de tiempo con los procesos ‘más relevantes’ del período 1810-1825, para destacar los aspectos contruidos de este relato. El uso de una línea de tiempo me he resultado siempre algo ‘conflictiva’ con respecto a mi proyecto de estado: quería enseñar los aspectos ‘contruidos’ del relato de la nación pero usaba una recurso que le daba continuidad y mostraba un relato teleológico. Sin embargo, no concebía otra forma de plantearlo en mis clases.

Como dice Rufer, “Una reflexión sobre el tiempo es algo generalmente en las representaciones del pasado: se presupone en ellas.” (2010:12). Esta afirmación se puede traspolar a la mayoría de las situaciones de clases, donde la “operación historiográfica” no aparece como tal sino como el pasado ‘tal cual es’. Si bien considero que es importante incluir este tipo de reflexiones en clase, me parece aún más urgente tenerlo en cuenta como docentes cuando realizamos un proyecto de acción. La temporalidad es parte de esta ‘operación historiográfica’ (de Certeau, 2006:104-

108), como profesores de Historia no debemos olvidarnos de ello. Rufer reclama lo mismo a los historiadores porque, para los autores de los estudios Poscoloniales, *“La idea de un tiempo único y externo que ya no es afectado por los acontecimientos es la conversión central de la historia moderna.”* (Rufer, 2010:14). Este tiempo homogéneo es el tiempo de la nación que *“oculta la discontinuidades temporales sobre las que se funda, las heterogeneidades específicas de la experiencia.”* (Rufer, 2010:19).

El contacto con este planteamiento sobre la temporalidad de la nación, hicieron que me cuestionara profundamente mi proyecto de acción. Tenía la sensación de que la línea de tiempo no era la mejor opción para mi proyecto: la linealidad de ese recurso no mostraba en forma precisa el nivel de ‘construcción’ de ese relato. Tenía que aclararlo en el discurso de la clase. Pero ‘mirar’ este proyecto de acción a través del planteo de Rufer significaba otra cosa: una linealidad que la producía la modernidad occidental-europea que ejerció, para poder existir, una “domesticación” sobre otras concepciones. Pero ¿podía hacer otra cosa? No lo sabía. Aún no lo sé. Rufer dice al respecto que *“las experiencias políticas poscoloniales que datan de 1960 en adelante nos muestran la imposibilidad de “salirse” del Estado-nación como fórmula política reconocida internacionalmente, como interlocutor en las modalidades del derecho internacional, en la economía o en los contralores políticos.”* (2012:13) Parece que encontraba esa misma ‘imposibilidad’ en la enseñanza de la historia.

En suma, el contacto con los planteos de los estudios poscoloniales produjeron un “desplazamiento”(Mezzadra, 2008:15) importante en el análisis de mi proyecto de enseñanza de la nación y de la historia nacional. Parecía un proyecto coherente con las herramientas de análisis de la postura constructivista. Sin embargo, la persistencia de la sensación de que ‘las cosas no salían’ bien, me llevaron al contacto con estas posturas. ¿Logré ‘entender’ esta sensación a partir de estas nuevas herramientas de análisis? No puedo dar una respuesta clara a esta pregunta. A partir de este nuevo análisis logré ‘entender’ –en el sentido de hacer inteligible– algunas fallencias del mismo. Pero no sé si puedo ir más allá.

Una conclusión que no concluye: ¿abandonar el proyecto?

La utilización de diferentes herramientas conceptuales en el análisis de mi proyecto de enseñanza de la historia nacional y el concepto de nación, me hicieron ‘ver’ algunas cuestiones del mismo que me resultaron ‘incómodas’. Quería enseñar la

formación del Uruguay como Estado y el concepto de nación, ‘complejizando’ el relato esencialista que tan discriminada me había hecho sentir en mi niñez. La postura ‘constructivista’ parecía la mejor opción. Pero, como vimos en el apartado anterior, mi contacto con los Estudios poscoloniales me mostraron otra cosa: el constructivismo como postura resultaba ser una visión europeizada que homogeneizaba un tiempo y, por tanto, un relato ‘discriminando’ a otros.

Entonces, la opción parece imponerse ¿abandonar este proyecto? Aún no estoy convencida de ello. Aún no concibo un proyecto de acción sobre esta temática ‘guiada’ por los planteos de los Estudios poscoloniales. Entiendo que la complejidad de estos planteos para alumnos de Secundaria parece ser un obstáculo para ello.

Quizás este sea una racionalización¹² que ‘oculta’ mi no total convencimiento por esta opción teórica. Los autores citados en el último apartado resaltan la ‘eficacia simbólica’ del concepto de nación. De alguna forma, reafirmar esta ‘eficacia’ significa que sigo siendo el ‘otro’. La concepción experiencialista de Grimson significa que *“los argentinos comparten experiencias históricas configurativas que han sedimentado, traducándose en diversidad y desigualdad articuladas alrededor de modos de imaginación, cognición y acción que presentan elementos comunes.”* (2003:37) Entonces, ¿dónde quedo yo con mis experiencias históricas tan distintas a la mayoría de los uruguayos pero también a la de los argentinos? Es probable que ésta sea la razón por la cual no logré abandonar totalmente mi proyecto de enseñanza sobre este tema. Entiendo que puede resultar una razón poco ‘defendible’ desde el punto de vista académico, pero no podemos negar que forma parte de nuestros proyectos como profesores de Historia. Blanchard- Laville lo dice con mucha claridad:

Pero todas nuestras investigaciones tienden a mostrar que no se puede separar sino de manera artificial lo que tiene que ver con la didáctica, con la pedagogía, con lo psíquico, y que todas estas dimensiones están muy imbricadas en el momento del acto de enseñar o de formación, que los aspectos libidinales y narcisistas del docente o del formador se alojan en el interior mismo de las dimensiones didácticas y pedagógicas, en las opciones que no están motivadas solamente por motivos racionales. (2008:7)

12 Con respecto a este tipo de racionalizaciones, Cifalí dice: *“En un principio aceptamos que algo o alguien nos emocione, pero cuando esto se convierte en un peligro para la supervivencia de nuestra vida psíquica entonces utilizamos mecanismos de defensa. Como no podemos vivir permanentemente emocionados, nos distanciamos de ello; colocamos teorías y otros artificios técnicos entre nosotros y el otro. Nos protegemos”* (2008:173)

Para mí, hacer inteligible este tipo de aspectos en nuestras propias dimensiones didácticas y pedagógicas es una cuestión urgente para nuestra formación ética-profesional. No tengo intenciones aún de cambiar totalmente mi proyecto de enseñanza pero me parece fundamental incluir las posturas de los Estudios poscoloniales en mi clase. En estos momentos estoy pensando de qué manera hacerlo.

Bibliografía

- Anderson, Benedict** (1993): Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, México, Fondo de Cultura Económica.
- Barbier, Jean Marie** (1991): Elaboración de proyectos de acción y planificación, Cap. 1, París, PUF.
- Barrán, José Pedro** (1986): La independencia nacional y el miedo a la revolución social, en Revista de la Biblioteca Nacional, n. 124, Montevideo, pp.65-77.
- Blanchard-Laville, Claudine** (2008): Un abordaje clínico de orientación psicoanalítica en el campo de las ciencias de la educación, Ponencia del Equipo Clínica de la relación con el saber, Centro de Investigación, Educación y Formación (CREF), Universidad de Paris Oeste Nanterre, Francia.
- Blanco Acevedo, Pablo** (1940): Centenario de la Independencia. Informe sobre la fecha de celebración, Montevideo, Impresoras uruguayas s.a., 2º edición.
- Bolívar, Johanna Ingrid** (2005): Laconstrucción de la nación: debates disciplinares y dominación simbólica, Revista Colombia Internacional, N°62, pp. 86-99
- Boutinet, Jean Pierre** (1990): Capítulo 2: “El proyecto y los medios de anticipación” en Anthropologie du Projet, París, PUF pp 47-78
- (1989): “Historia y proyecto”, en: Pineau et Jobert, Historia de vie. Tomo 2, París, L’Harmattan.
- Chatterjee, Partha** (2008): La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.
- Correa López, M.** (2002): “Función y enseñanza de la Historia: acerca de la identidad colectiva (reflexiones sobre individuo y sociedad)”, en: FORCADELL, FRÍAS, PEIRÓ, RÚJULA (coord.), Usos públicos de la Historia, Zaragoza, edición virtual.
- De Certeau, Michel** (2006): La escritura de la historia, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2º reimpresión en español.
- Demasi, Carlos** (2004): La lucha por el pasado. Historia y nación en Uruguay (1920-1930), Montevideo, Editorial Trilce.

- Duara, Prasenjit** (1996): *Historicizing National Identity, or who imagines what and when*. Recuperado en: <http://jan.ucc.nau.edu/~sj6/DuaraHistoricizingNational>
- Frega, Ana** (2001): "El artiguismo en la Revolución del Río de la Plata. Algunas líneas de trabajo sobre el "Sistema de los Pueblos Libres", en: FREGA-ISLAS (coord), *Nuevas miradas en torno al Artiguismo*, Montevideo, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- (2009): *Historia regional e independenciadelUruguay. Proceso histórico y revisión crítica de sus relatos*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Grimson, Alejandro** (2003): *La nación después del (de) constructivismo*, en: *Nueva Sociedad* 184, Marzo-abril 2003
- Hobsbawm, Eric** (1991): *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Editorial Crítica.
- (2014): "La historia de la identidad no es suficiente" en: *Sobre la historia*, Barcelona, Ed. Crítica.
- Maestro, Pilar** (2003): "El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas". En: CARRERAS ARES y FORCADELL ÁLVAREZ (eds.), *Usos públicos de la Historia*, Madrid, Marcial Pons Historia.
- Mezzadra, Sandro et al.** (2008): *Estudiosposcoloniales. Ensayosfundamentales*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Nora, Pierre** (2008), *Les lieux de mémoire*, Montevideo, Trilce.
- Pivel Devoto, Juan Ernesto** (1975): "Prólogo" En: Bauzá, F., *La independencia nacional*. Tomo I, Montevideo, Biblioteca Artigas.
- Quijada, Mónica** (2000): "El paradigma de la homogeneidad" En: Quijada, M; Bernard, C y Schneider, A.: *Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina siglos XIX y XX* (pp.15-55). Recuperado en www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Quijada.pdf
- Renan, Ernest** (1882): *¿Qué es una nación?*, Conferencia dictada en la Sorbona, París, 11 de marzo. Recuperado en: http://enp4.unam.mx/amc/libro_munioz_cota/libro/cap4/lec01_renanqueesunanacion.pdf
- Rilla, José** (2008): *La actualidad del pasado. Usos de la historia en la política de partidos del Uruguay (1942-1972)*, Montevideo, Editorial Sudamericana, colección Debate.
- Rufer, Mario** (2010): "La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales", *Memoria y Sociedad* 14, no. 28, 11-31.
- coord. (2012), "Introducción: Nación, diferencia, poscolonialismo" en: *Nación y diferencia. Procesos de identificación y formaciones de otredad en contexto poscoloniales*, México, Editorial Itaca.

- Segato, Rita Laura** (2007): “Indentidades políticas/ Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”, en: La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Indentidad, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Zamboni, Ernesta**(2003): Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciencia histórica. En: Cad. Cedes, Campinas, v.23, p. 367-377, diciembre.

Historia, espacio y sociedad. Descripciones sociales del entorno natural

DIANA DUART

duart.diana@gmail.com

CARLOS VAN HAUVERT

Universidad Nacional de Mar del Plata

Conduciéndoles éste a la isla de Platea, dejaron allí a Corobio con víveres para unos cuantos meses y se embarcaron ellos mismos rápidamente para llevar las noticias sobre la existencia de la isla a los de Tera, sus buenas condiciones naturales y su cercanía a la fértil costa. Herodoto, IV.153.

Las sociedades de cada época han renovado sus preguntas a la Historia, porque sus objetivos, fracasos, miedos y anhelos se modifican. La práctica profesional de nuestra disciplina es testigo de ello, asistimos a nuevas preguntas, nuevos enfoques, métodos novedosos. A nuestro utillaje profesional solemos importar categorías y conceptos extradisciplinarios, que, en última instancia buscan enriquecer el proceso hermenéutico.

A este contexto debemos agregar, el combate que nuestra disciplina sostiene en el ámbito escolar al ser surcada por novedosas orientaciones didácticas y, cuando amerita, reformas curriculares. Así se presenta, entonces, la tensión entre *el qué* y *el cómo* en la enseñanza de la historia.

Una cuestión a destacar, es que tanto la Historia académica como la escolar han descuidado de su bagaje esencial al *territorio*. La importancia del espacio como una de las dimensiones irrenunciables de nuestra materia. Fernand Braudel señalaba que la construcción de la espacialidad humana es el resultado de un proceso sociohistórico atravesado por dimensiones económicas, políticas, culturales y simbólicas. El espacio no es inerte, es un ambiente construido desde lo humano que en una relación simbiótica y colabora en la construcción de lo humano. Esta interacción es la que gesta relaciones sociales de producción y poder, que diferencian el devenir de grupos, clases sociales y pueblos durante la historia.

Nuestra intención es abordar aquella interacción, esa historia inmóvil en el contexto de la historia americana y los desafíos que, a su vez plantea, su enseñanza. Como remarcaba Georges Duby “la historia se inscribe en el suelo”. Creemos necesario rescatar el concepto braudeliano de la Geohistoria, tanto en su dimensión metodológica como operativa. La investigación y la enseñanza de la historia deben tener un anclaje espacial (aunque parezca obvio), de lo contrario estaremos asistiendo a explicaciones incompletas.

La presente propuesta pretende dar cuenta de la experiencia de trabajo áulico llevada a cabo a través de la utilización de un entramado de fuentes múltiples como cronistas, funcionarios, registros cartográficos y memorias entre otros. Consideramos que es muy importante que la práctica profesional que desarrollamos como investigadores pueda ser transferida, aunque en una parte mínima, a los alumnos para que tengan la posibilidad de *construir* su propio conocimiento. De esta manera habrán podido comprender al *espacio braudeliano* como resultado de la interacción del medio y la sociedad.

Describir y representar el espacio

En la década de 1940, Fernand Braudel nos recordaba “*la geografía es una gran ayuda para la historia*”¹. Es cierto que cada ciencia humana siempre ha pretendido ser autosuficiente. Los hechos, los procesos de la historia deben situarse en el espacio para poder comprenderlos mejor y plantear con mayor exactitud los verdaderos problemas.

La sociedad y el espacio ingresan en una relación simbiótica, en donde los factores ayudan o estorban una parte de su historia. Esta sección es la que reconoce como Geohistoria². Este vínculo ha recorrido la búsqueda de equilibrios, por ejemplo los paisajes americanos han sido desequilibrantes, inestables y por momento anárquicos.

La geohistoria es el estudio de un doble vínculo, de la naturaleza con el hombre y del hombre con la naturaleza, el estudio de una acción y de una reacción, mezcla-

1 Braudel, F., (2002) *Las ambiciones de la Historia*. Barcelona: Editorial Crítica, Cap. III, pp. 53:87.

2 Braudel señalaba tener en cuenta “...las descripciones, los viajes, toda una geografía, también de superficie. De una parte, el arte del narrador, de la otra, obligatoriamente las notas, los recuerdos del viajero y en el pasado los recuerdos, más prestigiosos si cabe, del explorador (...) Descubrir, redescubrir, describir, redescubrir la tarea es interminable (...) que nos lleva a describir para intentar explicar...”, en: Braudel, F., (2002) *Las ambiciones...* op.cit., pp. 57:59.

das, confundidas, incesantemente reanudadas, en la realidad de cada día³. El muy viejo problema entre medio natural y medio social, la dialéctica compleja entre hombre y naturaleza⁴. En la concepción braudeliana no es suficiente con conocer los aportes de la ciencia geográfica, con tomar algunos elementos prestados de esta disciplina e incorporarlos como una introducción geográfica para luego dejarlos inertes a lo largo de la explicación, es necesario transformar los elementos geográficos en protagonistas del drama histórico de las civilizaciones. Se trata de tomar en serio las dimensiones espaciales y preguntarse acerca del verdadero rol que ellas han tenido en el devenir de las sociedades en la historia. La naturaleza es esa historia casi inmóvil que se repite “es el descenso de los rebaños hacia las llanuras de invierno...las cosechas y vendimias en las mismas fechas del año”⁵. La acción y relación de las cosas del hombre en su medio, es lenta. La navegación del Mediterráneo se hizo con las mismas naves durante más de dos siglos en el inicio de la modernidad; más cercano en el tiempo los vehículos motorizados se ven limitados en los paisajes desérticos. La distancia fue uno de esos combates que el hombre sostuvo con el espacio y sus fuerzas naturales. Lucha que era necesaria sobrellevar para integrar las diferentes economías y, que, lentamente se fueron vinculando. Al respecto podemos reflexionar sobre la tiranía que impuso el tamaño del espacio americano sobre los europeos que los compensó con generosas riquezas⁶. Por ello no considerar la geografía en nuestros análisis conlleva a dibujar horizontes incompletos, realidades engañosas y problemas planteados en falso.

3 Braudel, F., (2002) *Las ambiciones...* op.cit., p.78.

4 Aguirre Rojas, C.A., (2000), *Ensayos braudelianos. Itinerarios intelectuales y aportes historiográficos de Fernand Braudel*. Rosario. Prohistoria, p 193.

5 Braudel, F., (2002) *Las ambiciones...* op.cit., p.82.

6 Cunnil Grau, P., (1999) Geohistoria. En: Carmagnani, M., Hernández Chávez, A., Romano, R., (Coordiadores) (1999), *Para una historia de América I. Las estructuras*. México: Fondo de Cultura Económica, Capítulo I, pp: 13-159. Dentro de un esquema braudeliano, Cunnil Grau desarrolla un análisis geohistórico de América. En una sección del estudio señala “Descubridores y conquistadores europeos debieron enfrentar en América una nueva dimensión a sus conceptos de cortas distancias y fácil accesibilidad geográfica. En el continente, las considerables distancias no eran comparables a las europeas, ni menos a las mínimas extensiones de recorrido en las islas antillanas. Además, las largas distancias reales se redoblan en función del factor tiempo en la comunicación, empleado en vencer la precariedad de abastecimientos y el riesgo de lo desconocido. (...) la realidad se imponía en distancias de días, meses y años. El desmedido tiempo de recorrido se prolongaba aún más en los paisajes tropicales americanos, que presentaban mayores obstáculos a su penetración; en las costas se sucedían desiertos casi absolutos, contrastando con maniguas pantanosas cubiertas de espesa maleza; las selvas desplegaban densidades vegetacionales impenetrables (...) A su vez, en los paisajes fríos del austro americano, la incomunicabilidad se afianzaba no sólo en los miles de kilómetros de distancias efectivas, sino también en las barreras de los densos bosques, sin ninguna similitud con los bosques de robles y hayas de la península ibérica; en las pampas y estepas patagónicas; en los abruptos fiordos y nievas eternas.” (pp. 21:22)

No es propósito del presente estimar si el espacio actuó como estímulo o limitante del desarrollo de los diferentes conjuntos humanos. Pero sí sabemos que los grandes imperios que cubrían considerables distancias y ambientes adversos desarrollaron extensos y complejos sistemas burocráticos para poder “domesticar” aquella diversidad espacial⁷, a tenor de ejemplo pensemos en el Imperio Español. Entonces ¿cómo se “conocían” esos espacios, sobre los que –posteriormente- se construían reglas administrativas? A través de descripciones que aportaban viajeros, funcionarios, militares, comerciantes, religiosos, náufragos. Aquellas relaciones podían ser el producto de la observación directa y/o de la información por transmisión oral directa o indirecta en el marco de expediciones pautadas, de situaciones imprevistas o en la competencia por información entre adversarios coyunturales.

En el Prefacio al Atlas histórico mundial Georges Duby señalaba “la historia se inscribe en el suelo, y no sólo la historia política, sino también las instituciones, las creencias, la creación artística, las costumbres o las relaciones económicas”⁸. Las investigaciones y la enseñanza de la historia no pueden prescindir de la representación gráfica del espacio, no podemos omitir el uso de los mapas porque la representación gráfica pone de relieve imprevistas relaciones entre los hechos que descubre.

Los mapas no solamente nos permiten ir de un sitio a otro, sin ellos estaríamos “perdidos”. El ser humano desde pequeño desarrolla una cartografía cognitiva, los animales poseen también su sistema de territorialidad. El gran salto del hombre ha sido poder transformar su cartografía cognitiva en cartografía física⁹.

La cartografía presenta una variedad temática, en cuanto a lo que pretender informar. Las civilizaciones han dedicado símbolos, expresiones, dibujos para confeccionar lo que consideramos “un mapa”. La construcción de esas representaciones se basa en el criterio de exactitud. Es lo que Brian Harley describía como *positivismo cartográfico*. El tema principal de los mapas es reflejar su precisión. Esta depende del grado de semejanza entre dos conjuntos de relaciones espaciales, uno dentro del mapa y otro en la superficie que se proyecta en éste. En la cultura occidental, desde la Ilustración, se ha definido la cartografía como una ciencia concreta. Un buen mapa debe ser preciso y corresponderse con la verdad topográfica.

Pero aquella valoración difiere para los historiadores, en donde un mapa “... es una construcción social del mundo expresada a través del medio de la cartografía (...) redescubre el mundo, al igual que cualquier otro documento, en términos de relaciones de poder, preferencias y prioridades culturales. Lo que leemos en un ma-

7 Kaplan, Robert (2015) *La venganza de la geografía*. Barcelona: RBA Libros, Capítulo 3, pp.: 72-96.

8 Duby, G., (1987) *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Editorial Debate, p. 3.

9 Brotton, J. (2014) *Historia del mundo en 12 mapas*. Barcelona: PenguinRandomHouse.

pa está tan relacionado con un mundo social invisible y con la ideología como con los fenómenos vistos y medidos en el paisaje...”.¹⁰ Los mapas son textos contruidos con signos no verbales como los cuadros, el teatro, la música. El mapa es un lenguaje gráfico que se debe decodificar. “Son una construcción de la realidad, imágenes cargadas de intenciones y consecuencias que se pueden estudiar en las sociedades de su tiempo. Al igual que los libros, son también producto tanto de las mentes individuales como de los valores culturales más amplios en sociedades específicas”.¹¹

La presunción de “exactitud” y “realidad” de la cartografía fue objeto de reflexión por parte de Jorge Luis Borges. En su relato breve de un solo párrafo, describe un mítico imperio donde el arte de la cartografía había alcanzado tal nivel de detalle que:

“Los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el Tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos adictas al Estudio de la Cartografía, las generaciones siguientes entendieron que ese dilatado Mapa era inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las inclemencias del Sol y los Inviernos. En los Desiertos del oeste perduran desplazadas Ruinas del Mapa, habitadas por animales y por mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.”¹²

Explicaciones desplazadas

Las consideraciones expuestas nos obligan a reflexionar sobre el alcance que tiene el *espacio* en nuestras *explicaciones históricas*. En el aula universitaria o en el aula escolar la geografía se ha convertido en un protagonista casi anónimo para la historia. No nos referimos, solamente, a la mera ubicación topográfica en un mapa (estrategia obvia que ni siquiera a veces se cumple), sino a la capacidad de analizar la accesibilidad, la conectividad y la productividad que la acción humana genera sobre el espacio.

La riqueza explicativa que encierra la idea de espacialidad humana en relación a las diversas prácticas de la sociedad necesita ser abordada en el ámbito de la enseñanza de nuestra disciplina. Sin embargo, los textos y las prácticas escolares minimizan su participación reduciéndolo a un conjunto de mojones ubicados de forma

10 Harley, J.B. (2005) *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 61.

11 Harley, J.B. (2005) *La nueva...*, op.cit., p. 62.

12 Borges, J. L. (1960) *El hacedor*. Buenos Aires: Emecé Ediciones.

inerte sobre un mapa. La producción académica de la historia social – económica y regional han hecho suficientes y relevantes aportes como para que pasen desapercibidos al momento de justificar las modalidades que la sociedad asumió en el proceso de la apropiación de su espacio.

El mapa (espacio representado) “aparece” para exhibir divisiones o reformas administrativas, un tratado diplomático, modificación territorial por conflicto bélico o reconocimiento científico, distribución de grupos étnicos¹³.

En otras oportunidades hemos señalado¹⁴, que la historia social es el escenario por excelencia por donde circulan los acuerdos, los conflictos, los sentimientos, las costumbres de un conjunto de individuos al que denominamos sociedad, y en el cual podemos distinguir distintos agrupamientos. Es una gran contradicción que esta riqueza que tiene lo cotidiano en la historia es tratada tan pobremente en los libros de textos, en las aulas del nivel medio. Poder rescatar al individuo común de la multitud, no significa retornar a los relatos sobre los hombres ilustres, es generar un espacio de reflexión sobre las particularidades de la sociedad que lo contenía.

Por último, deseamos detenernos en la enseñanza de la Historia de América. El descubrimiento y posterior conquista se materializó sobre una unidad geográfica – más allá de sus desmesuradas proporciones para los europeos-. Los planes de estudio, los diseños curriculares, hacen referencia en este sentido a la etapa colonial y las distintas experiencias colonizadoras. Con ello nos encontramos en el deber de dar paso a explicaciones que enmarquen a todos los subconjuntos geoculturales que se generan a partir de 1492¹⁵. Por ende deben ser abordadas las acciones desempeñadas por España, Portugal, Francia, Holanda e Inglaterra. Con excepción de los contextos lusitano y castellano, aquella diversidad se aborda desde un análisis reducido. Nos referimos, específicamente, a la experiencia francesa, holandesa e inglesa. Es verdad que los recursos documentales y bibliográficos en español son limitados. Lo cierto, es que, en la práctica la Historia de América se transforma en Historia de Latinoamérica, perdiéndose parte de los matices y riqueza explicativa que posee la

13 Brotton, J. (2014) *Historia...*, op. cit., Introducción, pp.: 21-39. Safier, N. (2005) “El criollismo cartográfico a través de la cultura de la imprenta europea: Pedro Vicente Maldonado y su visión de la Audiencia de Quito desde París”, en: O`Phelan Godoy, S. – Salazar Soler, C. (editoras) *Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el Mundo Ibérico, siglos XVI – XIX*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú – Instituto Francés de Estudios Andinos. Pp.: 789-814.

14 Van Hauvert, C. y Duarte, D. (2013) “Con nombre y apellido o la segunda muerte. Un ejercicio de historia social”. *IV Jornadas de Historia Social- II Encuentro de la Red Internacional de Historia Social*, La Falda – Córdoba.

15 Carrera Damas, G. (2006) *Teoría y Metodología en la Historia de América Latina*. España: Ediciones UNESCO - Editorial Trotta. Introducción General, pp.: 13-23.

historia americana. En el caso de la *enseñanza media*, esta temática queda reducida a un juego de contrastes o una mera enunciación.

Por lo tanto nuestra experiencia se basó en recuperar estos tres ejes desplazados, y focalizarnos en un ejercicio que vinculara: el espacio geográfico de América del Norte, la sociedad colonial y la experiencia de los Países Bajos en el siglo XVII. Más, específicamente, recuperar las descripciones sociales del entorno natural en el contexto de la colonización holandesa.

En un relevamiento sencillo y a los efectos de recuperar conocimientos previos, preguntamos a los alumnos cuales habían sido las potencias colonizadoras de América. La gran mayoría respondió España y Portugal, un grupo más reducido incorporó a Inglaterra, solo dos alumnos sumaron a Francia, pero nadie mencionó a los Países Bajos. La reflexión inmediata sobre las respuestas nos confirmó la reducción de la Historia de América como Historia de América Latina. A ello podemos sumar, la intervención breve de un alumno marcando dos diferencias entre España e Inglaterra “ellos eran protestantes y nosotros católicos... ellos no evangelizaron a los indios....”. Al decir ‘ellos’ y ‘nosotros’ hay, inconscientemente, una identificación, vemos al otro, se reconoce la existencia de una distanciacultural¹⁶. Lo fundamental es que esa diferencia deje de ser una enunciación para que se transforme en una comprensión.

Semejanzas y diferencias

El ejercicio cotidiano de enseñar Historia (principalmente en el nivel medio) no deja de generar preocupaciones en quien se responsabiliza de esa tarea. ¿Qué se enseña en la clase de Historia? ¿Cómo se enseña la Historia? Un repaso muy rápido nos permitiría decir que los alumnos deben incorporar el conocimiento de ciertos acontecimientos y procesos históricos, poder describirlos y caracterizarlos, reconocer sus protagonistas individuales o colectivos, establecer causas y consecuencias, como también poder identificar rupturas y continuidades. La práctica de la enseñanza en general, lleva a que todos esos pasos señalados sean aportados por el profesor y corroborado con la lectura del libro de texto asignado. Los alumnos no indagan sobre esas cuestiones, no reflexionan sobre ellas por lo tanto están imposibilitados establecer sus propias conclusiones. Los alumnos son *informados*

16 Ginzburg, C. (2000) *Ojazos de madera. Nueve reflexiones sobre distancia*. Barcelona: Ediciones Península.

sobre ciertos conocimientos, no participan en la *construcción* de los mismos con lo cual la *comprensión* de la disciplina se hace lejana.

La Historia busca *explicar* procesos y la prescripción curricular pretende que los alumnos *comprendan* la Historia. Por lo tanto, podríamos concluir –teóricamente– que los alumnos comprenden lo que se les explica en la clase de Historia. Pero la realidad nos indica que el profesor *informa* los desarrollos históricos a los alumnos y estos deben sistematizar y *recordar* esa información, sin posibilidad de participar en la *construcción* de ese conocimiento.

El trabajo se organizó en torno a la construcción de la espacialidad humana, en el contexto de una experiencia de colonización desconocida para los alumnos: la presencia holandesa en América del Norte.

En un ejercicio de permanente generalización los alumnos tienden a homologar procesos que comparten una misma periodización, sin detenerse en las particularidades espaciales. El peso explicativo generalizador de la experiencia geocultural hispánica, cubre –a priori– como una gran mancha al resto del continente americano. He aquí donde se debe ordenar la información (textos, fuentes, cartografía), trabajar con ella y poder apropiarse de la comprensión del proceso. Los alumnos expresan sus dudas ¿por qué no hay autoridades?, ¿los pueblos holandeses se parecían a los españoles?, ¿cómo trataban a los indios? Estas inquietudes se resuelven en un ejercicio de semejanzas y diferencias que deben concluir en una *comparación comprensiva* y evitar una *comparación reduccionista* en donde a fuerza de binomios, damos por informado un tema (estatal/privado, católico/protestante, evangelización/no evangelizados, con/sin metales preciosos).

Más allá, de las advertencias metodológicas que hizo Marc Bloch¹⁷ sobre la comparación en la historia, creemos que una comparación construida sobre la interacción entre espacio y sociedad nos da por resultado una comprensión responsable de las lógicas históricas del proceso en cuestión, que nuestros jóvenes estudiantes merecen.

Un aspecto que es común a todas las experiencias colonizadoras, fue estar asentadas sobre territorios muy extensos. Entonces cabe observar que tipo de conocimiento tenían sobre el espacio, como se gestó la accesibilidad, la conectividad y la circulación de bienes. Cuando estas inquietudes las trasladamos al campo de la representación cartográfica los ejemplos escolares son nulos – esta ausencia no se refiere solamente a la experiencia holandesa, se extiende a todos los contextos colonizadores. Basta con observar la escasa cartografía que acompañan a los textos es-

17 Bloch, M., (1998) *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.

colares para encontrarnos con mapas que referencian los territorios ocupados por España, Portugal, Inglaterra y Francia, representaciones que siguen respondiendo a una mirada institucional de la historia. Lo señalado nos dibuja un camino precisamente opuesto al pensado por Braudel en su idea de espacialidad humana y al ideado por Harley sobre una cartografía social-histórica.

El sendero de la propuesta

Como señalábamos, anteriormente, los recursos bibliográficos –en castellano– sobre la experiencia colonial holandesa son escasos y la disponibilidad documental es nula. Por ello para poder abordar la experiencia debimos elaborar un texto escolar a partir de la combinación de bibliografía específica en castellano y en inglés¹⁸. Para ellos pudimos valer del rico repositorio que nos legó nuestro querido maestro Carlos Mayo quien, como pocos, conocía esas “otras” experiencias del mundo colonial.

Las fuentes seleccionadas estaban redactadas en inglés¹⁹. Por lo tanto optamos por realizar una selección de ellas y trabajamos en la traducción con el auxilio del Departamento de Inglés del colegio. Los alumnos fueron divididos en grupos a los que se le asignaba un documento, y este era traducido con el apoyo de la docente del área.

La idea fue trabajar con un texto y un cuerpo de fuentes de perfil braudeliano donde interactuaban el espacio, la sociedad y la economía. Buscamos que las descripciones de diferentes actores sociales dieran cuenta de la interacción con el medio natural. Por una cuestión de extensión, transcribimos un fragmento de la lectura introductoria, que sirvió de marco a las descripciones sobre aquellas tierras nuevas que hicieron los diferentes actores sociales como religiosos, comerciantes, traficantes y funcionarios.

18 Andrien, Kenneth J. and Adorno, Rolena, (1991) *Transatlantic encounters, europeans and andeans in the sixteenth century*. USA. University of California Press. Rink, Oliver A. (1986), *Holland on the Hudson, an economic and social history of dutch*. New York: Cornell University Press. Jameson, Franklin J. (1909), *Narratives of New Netherland, 1609-1664*. New York: Charles Scribner. Fisher, Robin, (1977) *Contact and conflict*. Vancouver. UBC Press.

19 Los originales de las mismas están redactados en neerlandés antiguo. En 1974, se inicia el New Netherland Project, dentro de la Biblioteca Pública de Nueva York, esos repositorios comenzaron a ser traducidos al neerlandés moderno para posteriormente introducirlos al inglés. Algunas de las traducciones se encuentran en línea, www.aportesdelahistoria.com.ar (página del Grupo Sociedad y Estado, Depto. Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata).

La experiencia factorial en Nieuw Nederland por la Compañía de la Nueva Holanda:

Los numerosos comerciantes holandeses que participaron de esta primera etapa factorial del comercio de pieles en América tuvieron que enfrentar grandes riesgos. Uno de ellos fueron las largas distancias para abastecer el mercado europeo con ese producto. El segundo inconveniente era que muchos de ellos se endeudaban con créditos para realizar estas operatorias, que de fracasar los dejaría en bancarrota. Además los comerciantes holandeses competían entre ellos por comprar en América las pieles que serían vendidas en Europa. Esta competencia individual entre comerciantes llevó a muchas ciudades de los Países Bajos a organizarse en asociaciones o compañías, las cuales eran sociedades con accionistas que obtenían una licencia para operar en el mercado de pieles en Nieuw Nederland. Este tipo de organización minimizaba los riesgos y permitía a los comerciantes diversificar sus negocios y operar no solamente en el mercado de pieles sino en otros.

Uno de los principales historiadores de la compañías comerciales y de la ocupación de los Países Bajos en América del Norte es Oliver A. Rink que, en su texto *Holland on the Hudson*, nos explica la conformación de estas compañías e individualiza a los comerciantes y accionistas con nombre y apellido poniendo en relieve sus prácticas económicas, sociales, políticas y hasta la afinidad religiosa que había entre ellos a la hora de realizar negocios o unirse en familias.

a) David De Vries: biografía de un comerciante.

De Vries nació en 1593 en la Rochelle (hoy Francia) su madre era originaria de Amsterdam y su padre de Holanda del Norte en Hoorn. Como su familia paterna se inició en el aprendizaje de la navegación de barcos, junto con la caza y pesca de ballenas. Con el correr del tiempo devino en capitán de embarcación y se dedicó al transporte de cargas comerciales por todos los océanos.

Trabajo para la Compañía de Indias Orientales y Occidentales de la Provincias Unidas de los Países Bajos (hoy Holanda) y para Francia. Entre 1632 y 1644 tuvo intereses económicos en el territorio de Nueva Holanda o Nuevos Países Bajos, intento de manera privada con otros accionistas holandeses colonizar áreas cerca de la entrada del Delaware, fundando Zwaanendael, que se dedicaría básicamente a la pesca de ballenas, al cultivo del tabaco y todo tipo de granos. Esta experiencia

término de la peor manera, cuando los iroqueses atacaron este enclave, asesinando a todos los colonos y destruyendo el fuerte.

Los lectores podrían verse sorprendido por la larga carrera que desarrollo como marino y en los lugares que estuvo por su ocupación. Sin embargo su vida no es excepcional, cientos de navegantes holandeses lo hicieron, trabajando para diferentes Compañías Comerciales de diversos Estados, las distancias que debieron afrontar en sus empresas comerciales, las alianzas entre diversos grupos económicos que muchas veces competían entre sí para obtener beneficios en el tráfico comercial, muestran lo complejo que se había convertido el comercio de ultramar, las distancias eran enormes pero articulados en el sistema-mundo que explicó Immanuel Wallerstein.

Por último agregamos, que los juicios e informes que De Vries enviados a las Compañías Comerciales, eran tenidas en cuenta por su honestidad. Fue un observador agudo y preciso en las descripciones que narró haciéndolo creíble como fuente histórica. Es considerado como uno de los grandes viajeros del siglo XVII.

Notas de David De Vries sobre Nueva Amsterdam

“...Nosotros ahora hablaremos de los productos del país y de otras cosas que sirven para el apoyo de la vida del hombre. Los suministros de alimentos son diferentes. El principal es el maíz, y que es llamado por nosotros trigo turco.

Cuando ellos (los indios) viajan, toman una piedra plana y golpean con otra piedra colocada sobre la primera, así muelen el alimento. Tienen pequeñas cestas, que llaman notassen, y que son de una especie de cáñamo, que les sirven como tamices y así hacer desu comida.

Hacen las tortas planas de los productos molidos mezclados con agua, son tan grandes como un pastel de cuarto y los cuecen en las cenizas, primeramente se lo envuelve con una hoja de vid u hoja de maíz a su alrededor.

Cuando las tortas se encuentran suficientemente cocidas al horno en las cenizas, queda un pan sabroso, los indios también hacen uso de frijoles franceses de diferentes colores, que siembran entre su maíz, o como lo llamamos, trigo turco...

Cuando el maíz (que se siembra a tres o cuatro pies, con el fin de tener espacio para ser más fácil cosecharlo) se cultiva dos o tres pies de alto, debajo de los tallos del maíz crecen los frijoles de nuestra tierra. En los Nuevos Países Bajos, los granos de judías y frijoles se levantan enroscándose en los tallos de maíz, que crecen tan altos como un hombre, y más, según la fertilidad del suelo. También hay calabazas, sandías y melones.

Ellos secan las nueces de árboles y se alimentan con ellas. También hay maní blanco, pero estos son venenosos para comer, un albañil de la empresa se murió por comer uno de ellos. Allí también crecen nueces, avellanas grandes en grandes cantidades, castañas, que se secan para comer, y uvas silvestres en gran abundancia, ellos también comen.

Los neerlandeses siembran guisantes, centeno, cebada, avena y trigo bueno y pueden hacer buena cerveza aquí como en nuestra patria, el buen lúpulo crece en los bosques; y quienes hacen estas cosas para vender pueden producir bastante de esas cosas, ya que puede cultivarse todo lo que crece en Holanda, Inglaterra, o Francia, están aquellos que no desean hacer nada como si los que quieren trabajar. Es un país agradable y encantador en tanto sea poblado por gente de nuestra nación.

Nísperos crecen silvestres al contrario de lo que hacen en nuestro país. Hay también moras, hay gusanos de seda, y podría producirse seda; también hay buen cáñamo y lino. Los salvajes usan una especie de cáñamo, que es mucho más fuerte que el nuestro, y uno lo nota en sus sacos, en donde ellos llevan de todo; también con ese material hacen ropa.

Recogen su maíz y judías a finales de septiembre y octubre, y cuando han reunido y descascado maíz, lo entierran en pozos, que han sido previamente forrados con esteras para mantenerlo el tiempo necesario para el invierno, mientras tanto se dedican la caza. Siembran el maíz en abril y mayo. (...)De los animales y ganado, como se los atrapa y se los caza:

Hay grandes cantidades de ciervos machos y hembras, que son cazados por los salvajes con sus arcos y flechas, en la búsqueda se suman un centenar de ellos para unirse a la caza. Están parados cien pasos más o menos de uno al otro y sosteniendo con la mano un palo de hueso los golpea y así conducen a las criaturas al río. A medida que se aproximan al río, y al estar cerca los van encerrando, quedando a merced de sus arcos y flechas, o son llevados al río. Cuando los animales nadan en el río, los salvajes se encuentran en sus canoas con lazos, que arrojan alrededor de sus cuellos, los enlazan, con lo cual los ciervos se acuestan y flotan con la cola hacia arriba, no pudiendo respirar.

Ellos también los capturan con trampas. Hay alces, principalmente en las montañas; también liebres, pero no son más grandes que los conejos en Holanda; zorros en abundancia, multitud de lobos, gatos de monte, ardillas, negras como la brea y grises, también hay castores en gran número, visones, nutrias, hurones, osos y muchas clases de animales de peletería, que no puedo nombrar ni pensar. Los salvajes saben preparar las pieles de ciervos, de los cuales hacen zapatos y medias, para usar en el invierno...”²⁰

20 Jameson, Franklin J (1909) *Narratives of New Netherland, 1609-1664*. Nueva York: Charles Scribner's son, p. 945.

b) Isaac Jogues: biografía de un jesuita.

Isaac Jogues²¹, nació en 1607 en Orleans, Francia y falleció asesinado por los Mohawk en 1646. Estudio en el Novicia de Rouen y siguió su carrera en la Universidad de la Fle, volviendo a Rouen para enseñar, ordenándose Sacerdote en Clermont. En 1636 decidió partir como misionero a Nueva Francia en el territorio de los Hurones, diez años antes Jean de Brebeuf había abierto una serie de misiones en ese territorio. En una primer misiva a su madre desde Tres Ríos, le relato en viaje acompañado de Hurones, en el cual se internaría en tierra de ellos, las descripciones de los rápidos y saltos, su lento pero progresivo dominio de la lengua Huron y sus hábitos. En 1642 fue tomado prisionero de los Mowahc, pudo escaparse después de casi un año prisionero y llegó a Nueva Amsterdam. Volvió de Europa en 1644 y fue enviado nuevamente al Canadá a realizar un tratado de paz con los iroqueses, los mismos que lo habían tenido prisionero y en el cual fue mutilado. Murió tiempo después en una aldea Iroquesa, lo asesinaron ya que lo consideraban un hechicero y lo culpaban de la fiebre de gripe que azoto al lugar. A mediados del siglo XX fue canonizado.

Notas del Padre Isaac Jogues sobre NovumBelgium

“...Nueva Holanda, llamada por los holandeses en latín como NovumBelgium – en su propio idioma, Nieuw Nederland, es decir, Nuevos Países Bajos – se encuentra situado entre Virginia y Nueva Inglaterra. La desembocadura del río, que algunas personas lo llaman Nassau, o el gran río del Norte (hoy Hudson), ... en algunos mapas que he visto El canal es profundo, justo para los barcos más grandes, los cuales ascienden a la Isla de Manhattan, que está a siete leguas de la zona, y en las que hay un fuerte que servirá como el comienzo de una ciudad que se construirá aquí, y será llamada Nueva Ámsterdam (Nieuw Nederland).

21 El historiador J. Franklin Jameson (1859-1937), es autor de *Narratives of New Netherland, 1609-1664*. En ella se compila una serie de relatos sobre el proceso de ocupación de los comerciantes holandeses y de la Compañía de Indias Occidentales en lo que se denominó New Holland, especialmente la experiencia en los fuertes de New Amsterdam y New Orange. Muchas de estas fuentes son producidas por sacerdotes jesuitas en tránsito a Nueva Francia para participar en las Misiones Jesuitas que estos habían fundado en territorio de los Hurones. El relato es un fragmento de la larga producción que realizó el sacerdote jesuita Isaac Jogues denominado *NovumBelgium*. Tal cual explica Jameson, el jesuita Joseph Casot decidió reordenar su archivo personal, en el cual se encontraban los textos de Jogues y ponerlos a salvo de cualquier contingencia, esa custodia queda a cargo de los Agustinos, tiempo después el Superior de la Orden P. Martin decidió hacer una traducción al inglés que fue publicada por la Universidad de Nueva York en 1851.

La fortaleza, que ésta en la punta de la isla, a unas cinco o seis leguas de la boca de los ríos, se llama Fuerte Ámsterdam, En la Isla de Manhattan, y en sus alrededores, está integrado por cuatrocientos o quinientos hombres de diferentes sectas y naciones: el Director General me dijo que había hombres de dieciocho idiomas diferentes; están dispersos aquí y allá en el río, arriba y abajo, como la belleza y la comodidad del lugar ha invitado a cada uno a resolver los problemas como más les convenga: algunos mecánicos, sin embargo, que realizan sus actividades, cambiaron las comodidades del fuerte; todos los demás están expuestos a las incursiones de los indígenas que, en el año 1643, mientras yo estaba allí, mataron a dos holandeses como así también quemaron muchas casas y graneros repletos de trigo.

El río, que es muy recto, y se extiende hacia el norte y el sur, permite ampliar a la fortaleza. Poco antes de llegar aquí, tres grandes buques de 300 toneladas cada uno habían llegado para cargar trigo; dos cargas fueron aseguradas mientras que la tercera no se llegó a completar debido a que los salvajes habían quemado parte del grano.

Ninguna religión se ejerce públicamente. El calvinismo solo busca admitir a calvinistas y a nadie más pero esto no sucede. Además de los calvinistas que hay en la colonia también hay católicos, puritanos ingleses, luteranos, anabaptistas, aquí llamados Mnistes. Cuando alguien viene a establecerse en el país, le prestan caballos, vacas, etc.; le dan comodidades, todo el que regrese devuelve estas facilidades; y en cuanto a la tierra, después de 10 años que paga a la Compañía de Indias Occidentales una décima parte del producto que él cosechaba.

Este país está limitado en el lado de Nueva Inglaterra por un río que llaman-Fresche. Por otro lado, hacia el sur, hacia Virginia, que limita con un río al que denominan el río del Sur (hoy Delaware), en la que también hay un asentamiento holandés pero los suecos poseen una factoría en la boca de dicho río muy bien provistos de cañones y hombres. Es cerca de este río se informa de una mina de oro que se ha encontrado.

Hace cincuenta años que los holandeses llegaron a estas partes. La fortaleza se inició en el año 1615; los primeros terrenos que se encontraron aptos para su uso, fueron desmontados por los salvajes, que antes tenían campos aquí. Estos se ubicaron después de haber eliminado los bosques, que son en su mayoría de roble. El suelo es bueno. La caza del venado es abundante en el otoño. Hay algunas casas construidas de piedra; otras con conchas de ostras, hechas anteriormente por los salvajes, que subsisten en parte por esa pesquería. El clima es muy suave. Situada en 40° hay muchas frutas europeas como las manzanas, las peras, cerezas. Llegué

allí en octubre, y se encontró incluso entonces una cantidad considerable de melocotones.

Ascendiendo por el río hasta el grado 43, usted se encontrará con el segundo asentamiento holandés, los buques llegan directamente a las costas por las mareas.

Todas sus casas son meramente de tablas y techo de paja, sin trabajo de albañilería, excepto las chimeneas. El bosque contiene muchos grandes pinos, que les sirven para la construcción de sus casas.

Hay pedazos de tierra preparada, en el que se siembran trigo y avena para la cerveza.

El comercio es libre para todos; las baratijas que les venden a los indígenas es muy barata, cada uno de los holandeses compite por el precio de venta con su vecino, y están satisfechos con tal de obtener un poco beneficio para sí mismo. Este asentamiento está a no más de 20 leguas de los (Mohawks), que se puede llegar por tierra o agua, siguiendo el río donde se encuentran los iroqueses. Ese río tiene rápidos desde donde se encuentra el asentamiento de los holandeses. Hay rápidos largos y cortos que pueden ser recorridos con canoas. Hay muchas naciones que habitan entre las dos colonias holandesas que son alrededor de treinta, cincuenta o sesenta. ...Tres Ríos en Nueva Francia 3 de agosto de 1646...”²²

c) WillemKieft, Director de Nueva Holanda

WillemKieft, fue el quinto Director del territorio denominado Nueva Holanda, entre 1638 y 1647. Fue contratado por la Compañía de Indias Occidentales, su mandato fue controvertido tanto en su relación con los colonos como con los pueblos originarios. Será suplantado por su secretario, Cornelius Van Tienhoven quien tuvo también una gestión signada por los conflictos. Uno de los mayores críticos del accionar de Kieft fue David De Vries.

Notas del Director Willem Kieft en el Journal of New Netherland (1647)

“...Breve descripción de los nuevos países bajos. Nuevos Países Bajos (así llamado porque en primer lugar fue frecuentado y habitado por los Netherlandeses) es una provincia en la parte más septentrional de América entre Nueva Inglaterra (que delimita en la parte noreste) y Virginia al sudoeste de la misma. El océano en toda su longitud lava de arena limpia toda su

²² Jameson, Franklin J., *Narratives...* ob.cit., pp. 259:263.

costa, muy similar a la de Flandes o de Holanda, con excepción de los ríos, las pocas bahías o puertos para las naves; el aire es muy templado, seco, sano y poco sujeto a la enfermedad. Las cuatro estaciones del año son como en Francia o los países bajos.

La diferencias son: la primavera que es más corta porque comienza más tarde, el verano es más cálido apareciendo de repente, el otoño es largo y muy agradable, el invierno frío y con nevadas. Dos vientos normalmente prevalecen: el este en invierno y el Sur oeste en verano; los otros vientos no son comunes; el noroeste corresponde con nuestro noreste y sopla en todo el país trayendo el frío igual que nuestro noroeste. El suroeste es seco y caluroso como el nuestro sureste porque proviene de los países cálidos; el noreste es frío y húmedo como el nuestro suroeste por razones similares.

El carácter del país es muy parecido a la de Francia; la tierra es bastante alta y a nivel, sobre todo a lo largo de la costa con pequeñas colinas rocosas aptas para la agricultura; más lejos en el interior hay altas montañas (generalmente exhibiendo gran presencia de minerales) entre los cuales fluye un gran número de pequeños ríos. Hay algunos lugares con alturas extraordinarias, pero no son muchos. En excelencia de frutos y semillas, su fertilidad no se queda otras comparada con las provincias Europa. Existen tres ríos principales, a saber: el fresco, el Mauricio y el río sur (Connecticut y Delaware y Hudson), los tres bastante anchos y profundos, que se adaptan para la navegación de grandes barcos para afrontar los cursos complicados y con cataratas. Desde el río Mauricio fresco y de agua dulce, se extiende un canal que forma una isla, de cuarenta leguas de largo, llamado Long Island, que es el paso normal de Nueva Inglaterra a Virginia, teniendo a ambos lados muchos puertos para anclar, por lo que no es dificultoso para la gente navegarlo en invierno.

El país está generalmente cubierto de árboles, salvo en algunos valles y extensiones de tierra de siete u ocho leguas; los árboles son como en Europa, robles, nogales, castaños, vides.

Los animales son también de la misma especie que la nuestra, excepto leones y algunos otros animales extraños, hay muchos osos, abundancia de lobos que no daña a las personas pero si a el pequeño ganado, hay alces y ciervos en abundancia, zorros, castores, nutrias, visones y otros.

Las aves naturales del país son como los pavos nuestros, cisnes, gansos de tres clases, patos, cercetas, grullas, garzas, avetoros, dos tipos de perdices, cuatro tipos de aves de brezo, urogallo o faisán.

Los peces de río se parece al de Europa, es decir carpa, esturión, salmón, lucio, perca, roach, anguila, etc. En las aguas saladas se encuentran bacalao, abadejo, arenque y así sucesivamente, también abundancia de ostras y almejas.

Los indios son de estatura normal, fuertes y anchos de hombros; color verde oliva, ligero y ágil de pies, sutil de la mente, de pocas palabras a lo que se los podría considerar como, hipó-

critas, traicioneros, vengativos; son valientes y obstinados en su legítima defensa, al tiempo de defenderse hasta morir.

Parecen despreciar todos los tormentos que pueden ejercerse sobre ellos, sin emitir ningún suspiro. Van casi desnudos salvo un taparrabo que cuelga entre sus partes privadas, llevando sobre los hombros una piel de ciervo o un manto tejido y cocido de plumas.

Ahora hacen gran uso de paños de lona, de colores azules o rojo, como consecuencia de las frecuentes visitas de los cristianos. En invierno hacen zapatos de ciervos pieles, según su moda. Salvo sus jefes, ellos tienen generalmente una mujer que cambian con frecuencia según el capricho; ella debe hacer todo el trabajo, así como sembrar maíz, cortar de madera y todo lo que debe ser hecho.

Ellos se dividen en varias naciones. Difieren incluso en sus lenguas, y que sería muy extenso tratar en esta corta narración. Viven en tribus, sobre todo de una consanguinidad, tienen jefes llamados generalmente Saelcema, que poseen poca autoridad y poca ventaja, salvo en sus danzas y otras ceremonias.

No tienen conocimiento de Dios, ni culto divino, ninguna ley, no hay justicia; el más fuerte hace lo que quiera. Sus armas son el arco y la flecha, hacen de estos un uso magnífico. Viven de la caza y la pesca, además del maíz sembrado y cosechado por las mujeres...”²³

El trabajo:

En función de lo expuesto se pensó en la elaboración de una cartografía histórica pensada y diagramada por los propios alumnos (tercer año)²⁴. Las actividades que iniciaron el proyecto estuvieron centradas en el rastreo de la cartografía que presentan los manuales escolares, la lectura de una selección de textos académicos²⁵ y el análisis de las fuentes históricas traducidas con el fin de recuperar las observaciones de distintos actores sociales.

Las primeras apreciaciones no tardaron en aflorar. Los textos no ubican a los holandeses en la América Colonial, solo dos manuales los mencionan generando confusión en el lector. En relación a los textos, les sorprendió que un historiador se detuviera en descripciones geográficas (Braudel), y que los mapas pueden no respetar las indicaciones topográficos (Harley). Las fuentes generaron un interés especial por la forma metódica en que es descripto el espacio y las distancias, como si el interés por la exactitud fuera un atributo solo contemporáneo. Los documentos les

23 Jameson, Franklin J., *Narratives...* ob.cit., pp. 272:277.

24 Colegio Nacional “Dr. Arturo Illia”, dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

25 Nos referimos a una selección breve y puntual, hecha por el docente, de los textos de Fernand Braudel, Brian Harley.

permiten a los alumnos percibir y ejemplificar nuestra referencia sobre las construcciones sociohistóricas.

A medida que, nuestros anárquicos jóvenes, avanzaban en la lectura de aquellas comenzaron a percibir que la experiencia y el espacio analizado eran los antecedentes históricos de un ícono contemporáneo como es la ciudad de Nueva York. Con ello se les derrumbaba una certeza “pero como, no eran descendientes de ingleses?”. La secuencia de asombros se completa, cuando frente a la descripción del fuerte perimetral de piedra que habían construido los neerlandeses para defenderse, en principio, de los nativos y luego de los ingleses dio origen a la renombrada calle y referente de las finanzas internacionales: Wall Street.

Las distintas descripciones permiten realizar un listado de recursos naturales, que servirán para articular una red de intercambios, no sólo, entre colonos, traficantes y nativos. Sino también con las otras experiencias vecinas como la inglesa y la francesa. Un complejo entramado de intercambios, a los que se sumaban productos manufacturados europeos introducidos por las compañías comerciales y cultivos de origen europeo pero domesticados en el continente americano. De esta manera confeccionan un croquis con flujos de intercambios, tomando en cuenta las rutas terrestres, fluviales y marítimas.

A continuación del trabajo documental, los alumnos leyeron una selección de textos académicos (fragmentos), que le permitieran contextualizar las fuentes trabajadas. Las obras²⁶ seleccionadas fueron *La Europa atlántica* de Ralph Davies, *Breve Historia de Estados Unidos* de Samuel Morison y *El carácter del descubrimiento y de la conquista de América* de Georg Friederici.

Por último, escogimos fuentes - del mismo tenor a las trabajadas- pero vinculadas a la experiencia hispánica que recogieran las impresiones de actores vinculados a la iglesia (Bartolomé de Las Casas), el comercio (Juan de Almonte) y el gobierno (Licenciado Juan de Matienzo). Con ello buscamos poder introducir un breve ejercicio comparativo, no desde la perspectiva de historiadores sino desde la visión de los protagonistas de época.²⁷

26 Davis, R., (1977) *La Europa atlántica. Desde los descubrimientos hasta la industrialización*. México. Siglo XXI Editores. Morison, S., Steele, H., Leuchtenburg, W., (1993) *Breve historia de los Estados Unidos*. México: Fondo de Cultura Económica. Friederici, G., (1988) *El carácter del descubrimiento y de la conquista de América*. México: Fondo de Cultura Económica.

27 Archivo General de Indias, Archivos Estatales, Charcas 16, Registro 16, nº 26, *Visita del Licenciado Juan de Matienzo*. Fray Bartolomé de Las Casas (2006), *Historia de las Indias*, www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmct4447. Vila Vilar, E., - Lohmann Villena, G., (2003) *Familia, linajes y negocios entre Sevilla y las Indias. Los Almonte*. Madrid. Fundación Mapfre Tavera.

Los estudiantes quedaron libertad de organizar y articular las distintas etapas del trabajo colectivo, en informes grupales. La labor incluyó la traducción de las fuentes, la construcción de una cartografía que reflejara las descripciones, la lectura de textos académicos (selección) y un ejercicio de comparación con fuentes del mundo hispánico. Cada grupo expuso sus conclusiones y debatió sobre las similitudes y diferencias en los diferentes procesos de colonización americana: pero por sobre todo les impactó la forma en que los hombres de aquellos tiempos se adentraron y enfrentaron a un territorio de dimensiones infinitas.

La excepción que debería ser regla...

En la obra *Exploradores. Cuadernos de viajes y aventuras*, sus autores²⁸ señalan que desde los primeros viajes por mar se animó a los exploradores a escribir un detallado diario, y citan:

“Llevaos con vos papel y tinta – reza un consejo de 1580- y escribid todos los días un diario o recordatorio de todo lo que contribuya al conocimiento, sin olvidar, no omitir nada, para que pueda ser mostrado y leído a vuestro regreso.”

Esa regla que regía para los exploradores, podría ser parafraseada al momento de nuestras clases de Historia: *llevaos con vos un mapa y no olvidar por donde andaban los hombres*. Pedimos disculpas por la licencia, pero la presencia del espacio en las explicaciones históricas no puede quedar reducido a una mera ubicación topográfica. La enseñanza de la Historia padece de un severo divorcio con una de sus variables: el espacio. No es porque no se lo mencione, sino porque no se detiene en su descripción y representación. La simbiosis entre Historia y Geografía fue motivo de reflexión para Braudel al acuñar el término Geohistoria. El espacio tiene su propia grafía que se expresa a través de los mapas, Harley señalaba que el mérito de la cartografía no debe ser su exactitud sino su construcción cultural. Suponemos que el concepto braudeliiano es básico y elemental, sin embargo, se lo conoce acabadamente? Como señala Amézola, al recordar a Febvre, “Para saber cómo enseñar Historia es necesario antes saber qué es la Historia”²⁹.

28 Lewis-Jones, H., Herbert, K., (2016) *Exploradores. Cuadernos de viajes y aventuras*. Barcelona: geo-Plantea. p.13.

29 Amézola, G., (2014) Historia local y microhistoria en la educación media: los malentendidos de la didáctica, en: Ravina, A. (Coord.) *Historia provincial, historia local, historia regional: una relectura en*

Los textos escolares, sabemos, apelan a la síntesis y a generalizaciones que han sido refutadas. En el caso de la historia colonial, omiten parte de procesos. Por otra parte hay temas que requieren un mayor acompañamiento de mapas históricos y la realidad es que presentan una ausencia llamativa. Las ausencias y las omisiones no pueden ser justificativos para el vaciamiento en la enseñanza de nuestra disciplina. Al contrario, deben convertirse en señales de alerta que debemos respetar.

Ese llamado de atención, se manifestó en el desconocimiento de un proceso: la experiencia colonial holandesa en América del Norte. Un aporte de información de diez minutos hubiera subsanado ese vacío. La *historia debe explicar* y el alumno debe *comprender*. En función de ello desarrollamos este proyecto que incluyó traducción de fuentes, lectura de textos académicos, elaboración de una cartografía en función de variables elegidas por los alumnos y un ejercicio comparativo. Si bien, todos partieron de la misma información y de los mismos recursos, sus recorridos y conclusiones presentaron matices y debates.

Nuestra disciplina es lo suficientemente rica y apasionante para que le ofrezcamos a nuestros alumnos respuestas reduccionistas. He aquí el trabajo realizado, en pos de rescatar otros ojos que observaron y describieron el espacio americano. El *hombre* como observador de su *entorno* es la gran continuidad en el tiempo. La condición social, política, el credo, la ubicación temporal, la pertenencia territorial del individuo matiza la observación. Esos ojos europeos expresaron su extrañamiento frente a un mundo que se ensanchaba.

Bibliografía

- Aguirre Rojas, C.A.** (2000): Ensayos braudelianos. Itinerarios intelectuales y aportes historiográficos de Fernand Braudel. Rosario. Prohistoria.
- Amézola, G. de** (2014): Historia local y microhistoria en la educación media: los malentendidos de la didáctica, en: Ravina, A. (Coord.) Historia provincial, historia local, historia regional: una relectura en clave historiográfica. Córdoba. Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos A. S. Segreti. E-book.
- Andrien, K. J. and Adorno, R.** (1991): Transatlantic encounters, europeans and andeans in the sixteenth century. USA. University of California Press.
- Axtell, J.** (1997): The invasion within, the contest of cultures in Colonial North America. New York. Oxford University Press.

clave historiográfica. Córdoba. Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos A. S. Segreti. E-book. Historia local... op.cit., p. 123.

- Borges, J. L.** (1960): El hacedor. Buenos Aires: Emecé Ediciones.
- Braudel, F.** (2002): Las ambiciones de la Historia. Barcelona: Editorial Crítica.
- Brotton, J.** (2014): Historia del mundo en 12 mapas. Barcelona: PenguinRandomHouse.
- Carrera Damas, G.** (2006): Teoría y Metodología en la Historia de América Latina. España: Ediciones UNESCO - Editorial Trotta. Introducción General
- Cunill Grau, P.** (1999): Geohistoria. En: Carmagnani, M., Hernández Chávez, A., Romano, R. (coordinadores) (1999), Para una historia de América I. Las estructuras. México: Fondo de Cultura Económica.
- Davis, R.** (1977): La Europa atlántica. Desde los descubrimientos hasta la industrialización. México. Siglo XXI Editores.
- Fisher, R.** (1977): Contact and conflict. Vancouver. UBC Press.
- Friederici, G.** (1988): El carácter del descubrimiento y de la conquista de América. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ginzburg, C.** (2000): Ojazos de madera. Nueve reflexiones sobre distancia. Barcelona: Península.
- Harley, J.B.** (2005): La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hill, C.** (1966): Society & Puritanism in pre-revolutionary England. England: The Heinemann Group of Publishers.
- Lewis-Jones, H. y Herbert, K.** (2016): Exploradores. Cuadernos de viajes y aventuras. Barcelona: geoPlantea.
- Jameson, F. J.** (1909): Narratives of New Netherland, 1609-1664. New York: Charles Scribner.
- Kaplan, R.** (2015): La venganza de la geografía. Barcelona: RBA Libros.
- Morison, S., Steele, H., Leuchtenburg, W.** (1993): Breve historia de los Estados Unidos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rink, O.** (1986): Holland on the Hudson, an economic and social history of Dutch. New York: Cornell University Press.
- Safier, N.** (2005): “El criollismo cartográfico a través de la cultura de la imprenta europea: Pedro Vicente Maldonado y su visión de la Audiencia de Quito desde París”, en: O’Phelan Godoy, S. – Salazar Soler, C. (editoras) Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el Mundo Ibérico, siglos XVI – XIX. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú – Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Starna, W.** (editor) (2008): Adrien Van der Donck: A description of New Netherland. USA: Nebraska University Press.

Van Hauvert, C. y Duarte, D. (2013): “Con nombre y apellido o la segunda muerte. Un ejercicio de historia social”. IV Jornadas de Historia Social- II Encuentro de la Red Internacional de Historia Social, La Falda – Córdoba

Museos y ciudadanía: ¿una relación posible?

ANDREA FRANCO

andrefranco06@gmail.com

Profesora de historia, graduada de FHUC-UNL

FERNANDO ROGGERO

roggero.fernando@gmail.com

Profesor de Historia, graduado de FHuc- UNL

Director del Museo Municipal De Coronda

Introducción

La ponencia recogerá las preocupaciones que marcan día a día nuestras trayectorias laborales como docentes de historia pero, particularmente, aquellas que se vinculan con la educación en ciudadanía. Esto es, nos proponemos indagar en una posible relación entre el espacio de construcción de la ciudadanía y participación y los museos tanto como dispositivos didácticos, como vehículo de la memoria. La pregunta que nos atraviesa como sujetos que habitamos ambos espacios se relaciona con la posibilidad de pensar a los museos como *sitio* de realización histórica de la ciudadanía. Para ello, recorreremos los estados actuales de discusión sobre el concepto de ciudadanía y los planteos teóricos que sustentan las propuestas didácticas de los manuales afines. A su vez, recogeremos las distintas posturas en torno a los museos como dispositivos didácticos, como también las discusiones en torno a las mismas para detectar las concepciones inherentes de ciudadanía, memoria e historia.

Este recorrido nos permitirá relacionar los museos con la ciudadanía. El desafío será definir el carácter de dicha relación. Esto es, si es factible pensar que los museos están cumpliendo su tan vociferada misión de espacio de construcción de conciencia ciudadana a través no sólo de sus propuestas sino también de sus guiones museográficos. O, por el contrario, si sólo ofrecen un espectáculo mezquino a los cinco sentidos que experimentamos hombres y mujeres. O si podemos pensar en un espacio de contacto entre ambas instituciones donde alojar las vicisitudes de los procesos que nos convocan como ciudadanos.

Ciudadanía

En el 2014 el gobierno de la provincia de Santa Fe a través del ministerio de educación, sentó las bases de la política educativa para la educación secundaria con la presentación del diseño curricular que se enmarca en las *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria*. De acuerdo al objeto de *proveer herramientas que posibiliten garantizar el acceso a, la permanencia en y el egreso de una educación que promueva la creación y la recreación de la cultura, la continuidad de los estudios desde la centralidad del mejoramiento de las trayectorias escolares, la iniciación en la formación para el trabajo y la participación ciudadana con criterio de equidad*¹, aparecen nuevos espacios disciplinares como los de Construcción de la ciudadanía. En sus fundamentos, la ciudadanía es concebida como un aprendizaje asociado a las ideas de comunidad, de bien común, de convivencia democrática, estado de derecho y participación política, cuyo fin último es el empoderamiento de la sociedad.

En este sentido recupera las discusiones en torno al concepto de poder (¿se posee, se detenta o se ejerce?) en una metodología que propone poner en el centro de los procesos de aprendizajes, las experiencias de los estudiantes. No obstante ello, los materiales de trabajo propuestos (por diversas editoriales) para los docentes en el aula con los estudiantes, manifiestan una impronta anclada a una **visión sustancialista**² de la realidad (las relaciones entre las prácticas que la componen se convierten en mecánicas y directas) de principios de siglo XX, asociada al estado *como ámbito natural donde el ciudadano desenvuelve la actividad política*.³

La ciudadanía en las aulas

El concepto de ciudadanía en los materiales (manuales) que circulan para trabajar temas afines a las materias es presentado desde una visión gradualista donde, a través del tiempo los individuos fueron “adquiriendo” parcialmente distintos derechos y obligaciones. Así, desde la revolución francesa con la adquisición de los

1 Ver: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014. Disponible en <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/191119/931924/file/noname.pdf>

2 Véase al respecto, la crítica que Pierre Bourdieu realiza en *Razones Prácticas* a la lectura sustancialista de la realidad social.

3 Eggers-Brass, T., Lardiés, N., Moreno del Campo, H., Calcagno, N., *Política y ciudadanía*, Editorial Maipué, Buenos Aires, 2011, Pág. 115.

derechos políticos hasta la radicalización de las características de la sociedad contemporánea con el surgimiento de los derechos ecológicos y humanos, pasamos por diversos acontecimientos históricos que fueron jalonando la relación de los individuos con los derechos adquiridos. A modo ilustrativo observemos un fragmento del índice de un capítulo de un manual de política y ciudadanía:⁴

Capítulo 6: Ciudadanía.

El proceso de constitución de la ciudadanía.....	115
Origen y definición del concepto “ciudadano”	115
Desarrollo histórico del concepto de ciudadanía.....	115
La ciudadanía en la polis griega.....	115
La ciudadanía en la república romana.....	116
Feudalismo y ciudadanía.....	117
La construcción de la ciudadanía según Thomas Marshall.....	118
La ciudadanía civil.....	118
La ciudadanía política.....	120
Críticas de Marx al concepto de ciudadanía.....	121
La ciudadanía social.....	121
Nuevas ciudadanía.....	123
El concepto de ciudadanía y su relación con el poder.....	124
Dimensiones, planos y clasificaciones de la ciudadanía.....	125
(Continúa)	

Para los autores de *Derechos Humanos y ciudadanía* esta última se define como *la consagración de todos los derechos humanos: los civiles (...); los políticos, que velan por la participación en la vida democrática y que habilitan a las personas para elegir representantes o ser elegidas como representantes mediante el voto; y los económicos, sociales y culturales, como el derecho a una vida digna, al bienestar general y a la realización personal*⁵.

Sin embargo, la idea de la adquisición es obnubilada por la presencia del estado. Es decir, se adquieren derechos si y sólo si el estado legitima e institucionaliza los reclamos de los ciudadanos en un derecho. Entonces, los derechos de los ciudadanos sólo existen si el estado mediatiza dicha relación (lucha-derecho). Para Balibar, ésta, es sólo una de las posibles identificaciones que el ciudadano puede realizar con los espacios de ciudadanía.

4 Eggers-Brass, T. (et. al.), *Política y ciudadanía: 5º Años secundaria*, Ituzaingó, Maipué, 2011.

5 Raffin, M. (et. al.), *Derechos humanos y ciudadanía*, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2007, pág. 8.

Como observamos, en los manuales la mutación del concepto está sujeta a las vicisitudes socio-históricas del estado; y su clasificación a la concepción tanto de sociedad como de política inmanentes. Esto es, se observan ciudadanías civiles, políticas, sociales o económicas, sólo allí donde se observa una sociedad desde un punto de vista funcionalista, cual aparato, sus partes funcionan divididas en dominios estancos que son los mismos que se utilizan para analizarla de manera *intemporal y ontológica*.⁶

Se observan ciudadanías pasivas (delegativas) o activas sólo en función del ejercicio del derecho político de votar en el contexto de un estado de derecho y de una concepción de la política que la reduce a una actividad hecha por y para profesionales que “atienden” en el estado; en contraposición a la idea de un “*modo de manifestación que deshace las divisiones sensibles del orden policial*”⁷ mediante la puesta en acto de un supuesto que por principio le es heterogéneo, el de una parte de los que no tienen parte, la que, en última instancia, manifiesta en sí misma la pura contingencia del orden, la igualdad de cualquier ser parlante con cualquier otro ser parlante”⁸; o a la de una política de la vida cotidiana, una política de opción, de toma de decisiones como sostiene Giddens en “Identidad y modernidad del yo”.

En síntesis, a lo largo del apartado fuimos observando las contradicciones que encierran el concepto de ciudadanía presentado en los materiales de trabajos para docentes y estudiantes, asociados no sólo a los cambios de la realidad socio-histórica⁹, sino también a los modos de observar esas realidades.

De la ciudadanía como estatuto a la *ciudadanía cosmopolita* como modo de autonomía colectiva

Sin embargo, no todo el panorama está teñido por el escepticismo¹⁰. Existen corrientes de pensamiento que avizoran un panorama un poco más optimista en tanto

6 Guerreau, A., “Política/derecho/economía/religión: ¿Cómo eliminar el obstáculo? , en Pastor, R., Comp., *Relaciones de poder, de producción y de parentesco en la edad media y la edad moderna*, Csic, Madrid, 1990.

7 Ranciere entiende por orden policial al conjunto de procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución.

8 Ranciere, J., *El desacuerdo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996, Págs. 45 y 46.

9 Sin ir más lejos, la normativa legal vigente en el país encierra estas mismas contradicciones. Esto es, mientras la Carta Magna define al ciudadano en sentido amplio, dotado de múltiples derechos como el trabajo, la libertad de expresión, de opinión, etc.; la ley 346 de ciudadanía la reduce a la participación política en los actos de sufragio electoral.

10 Los escepticismos sostienen que se asiste a la constitución de sociedades cada vez más individualistas y descreídas de la política que provocan incertidumbres y ansiedades. En este sentido, el individuo debe

no sólo revalidan la capacidad de los agentes sociales de generar iniciativas ciudadanas dentro y fuera del estado, sino también de pensar la ciudadanía extramuros del mismo.

Esta es concebida como la *capacidad de acción política autónoma*¹¹ de la sociedad, que se asocia en torno a sus necesidades y demandas, en múltiples “espacios” públicos: asociaciones civiles, movimientos sociales, ONGs, etc. Este concepto no sólo da cuenta del carácter dinámico de la sociedad marcado por las demandas que la misma genera y las iniciativas que fomenta para encauzarlas, sino también de la autonomía de los ciudadanos para gestionar nuevos espacios que contrarresten el carácter constrictivo de las decisiones tomadas por otros; y de un proceso que marca el ritmo de estas transformaciones: las tendencias antidemocráticas de un capitalismo globalizado con una panoplia de desigualdades cada vez más amplia.

En este sentido Balibar sostiene este argumento por la crítica múltiple a la democracia y a la ciudadanía. Para el autor, éstos *no están encontrando las formas de autonomía colectiva correspondientes a las condiciones de globalización*¹². Ante un panorama dominado por un liberalismo en manos de una oligarquía financiera que transita un “giro autoritario” en sus políticas y afecta el goce de los derechos civiles y los límites del pluralismo; la institución estatal de la soberanía, como espacio de identificación colectiva (donde también se identifica el liberalismo) se encuentra en crisis. Las instancias de burocratización que intermedian con los ciudadanos debilitan el proceso de democratización.

En este sentido, para el autor, es una prerrogativa fundamental de las sociedades democráticas pensar formas de ciudadanía posestatales capaces de actualizar no sólo los nuevos fenómenos políticos, sino también las demandas de la ciudadanía en línea de continuidad de los procesos de democratización: *un dispositivo constitucional nuevo posee un contenido “cívico” solo en la medida en que aporte más derechos y más participación o representación de los intereses y de las opiniones de los ciudadanos que aquel al cual reemplaza*¹³.

A partir de estas reflexiones nos preguntamos si es posible encontrar en los museos un espacio de realización histórica de la ciudadanía, sobre todo teniendo en cuenta que suelen ser organismos que dependen del estado y que fueron pensados

negociar su estabilidad, a costa de su subjetividad y de renunciar a cualquier tipo de iniciativa ciudadana.

11 AAVV, *La política en conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía*; Capítulo 4: “Ciudadanía y política en el orden social emergente”, Ana García Raggio, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2004, pág. 106.

12 Balibar, E., *Ciudadanía*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2013, pág. 200.

13 Ob. Cit., pág. 204.

con determinados fines; o si la escuela y el museo pueden encontrar un punto de convergencia donde alojar y actualizar los procesos de transformación de la ciudadanía.

¿El museo como espacio de realización histórica de la ciudadanía?

Si bien debemos tener en cuenta que en los últimos años se está viendo un importante cambio de paradigma en la forma de construir el discurso y los guiones en los museos, esto se ve con mayor fuerza en los museos pequeños, es decir en aquellas instituciones de ciudades chicas o medianas, no así en los grandes y tradicionales¹⁴. Este cambio está relacionado con una nueva concepción de los museos y del patrimonio. De aquellas valoraciones puramente estéticas se está virando a valoraciones de orden científicas en las que lo estético pasa a ocupar un rol secundario.

Este cambio de paradigma implica un cambio en los visitantes o en lo que los visitantes irán a buscar. Los museos han construido un tipo público desde el siglo XIX y con ello han construido la Historia Oficial y lo que aquí nos interesa, la idea de ser ciudadano. Esa construcción fue de la mano con la necesidad de legitimar un orden social y mundial eurocéntrico que se vio reforzado en el proceso de expansión colonial. *“Con el avance de la civilización europea crecía el sentimiento de etnocentrismo, justificando la explotación económica de los denominados pueblos bárbaros” (...)* *“En nombre de ese progreso, y con la intención de ilustrar las etapas que mediaban entre los seres inferiores o primitivos y el hombre moderno, se saquearon cementerios indígenas, se confiscaron objetos de culto y se conformaron una nueva clase de museos: los museos etnográficos”*¹⁵. Por tanto hoy en día seguimos encontrando muestras “enciclopedistas” y de manuales escolares que distan mucho de ser un espacio de reflexión y de crítica a los saberes adquiridos.

Estas instituciones puramente expositivas no dejan lugar al diálogo, a la confrontación de saberes y por tanto continúan transmitiendo una suerte de “verdad revelada” a sus pasivos interlocutores de turno. Desde esa pasividad ordenada y legitimada en las vitrinas y en el discurso museológico es que se supone que se construye ciudadanía. Esta disposición en el caso de Argentina tiene sus raíces,

14 Esto si bien puede estar originado en la cantidad de visitantes que reciben unos y otros consideramos que es una decisión política de las instituciones proponer una relación más democrática y crítica del público con los objetos, las muestras y el discurso.

15 Genovés, N. *El museo un medio de comunicación colectiva*, Rosario, Fundación Bica, 2005, pág. 13

según Genovés, en la necesidad del Estado de homogeneizar culturalmente una cosmopolita sociedad que hacia 1910 se percibe amenazadora del necesario ser nacional. En este contexto los museos junto a las escuelas, los monumentos a los héroes de la nacionalidad y las bibliotecas fueron elementos centrales para la construcción de una memoria colectiva capaz de cohesionar a la sociedad.

Ahora bien, podemos poner en cuestión varias aristas de esto: por un lado, como vimos más arriba podemos poner en discusión el concepto mismo de ciudadanía en la actualidad y confrontarlo con el concepto de ciudadanía de los siglos XVIII, XIX y XX y contrastarlo con el concepto que se enseña en las escuelas secundarias. Por otro lado, podemos analizar más en profundidad el por qué transmitir esa idea de ciudadanía en los museos. El segundo planteo nos llevará necesariamente al proceso de formación del Estado y el rol que las instituciones educativas (formales y no formales) tenían en esa construcción.

Pensar en esto implica pensar en quiénes son los actores sociales que se arrojan para sí la responsabilidad de dirigir esos procesos y que rol cumple o se le asigna al resto de la sociedad en esa construcción. No es nuestra intención aquí hablar de la historia de los museos en Argentina pero sí reflexionar sobre los actores sociales que van a legitimar su discurso y van a determinar qué cosas son dignas de integrar una muestra y cuáles no merecen ser consideradas museables, de la misma manera que determinado sector de la sociedad tenía las herramientas para ejercer las libertades civiles y políticas y el resto solo las civiles, en muchos casos libertades civiles muy desdibujadas o solo nominales.

De la misma manera que no hay objetividad en la construcción del relato histórico tampoco hay objetividad en el diseño de las muestras en los museos de historia, puesto que las muestras son una forma de construcción del discurso histórico con objetos. Aquí uno de los problemas a los que nos enfrentamos en los museos. Si debemos construir un relato histórico con objetos y esos objetos son producto del accionar de grupos sociales en el tiempo nos deberemos hacer algunas preguntas: ¿Qué nos interesa del objeto?, ¿Qué objetos son museables? ¿Cómo asociar los objetos en una misma muestra? ¿Qué sentido tomará el mismo objeto en diferentes contextos? Si los objetos son producto de los grupos sociales ¿todos los grupos sociales están representados en esos objetos?

Esas preguntas y muchas otras nos hablan de los problemas que debemos abordar en los museos y del objetivo de esas instituciones. Pero sobre todo nos hablan de la intencionalidad de las muestras y de los discursos históricos en los museos. Hacerlas o no es una decisión política. Que esas problemáticas sean un eje desde

donde se piensan las muestras en los museos es la clave para comprender el paradigma desde donde se piensa la institución y su rol en la comunidad.

El objetivo de las muestras en los museos del SXIX está clara: deslumbrar, exaltar la grandeza de las naciones, dar forma al ser nacional, legitimar el orden social establecido, etc. Pero ¿cuáles deberían ser los objetivos de los museos en la actualidad? ¿Persisten alguno de los viejos objetivos en las muestras de hoy?

Los visitantes claramente no son los mismos como tampoco los estudiantes que reciben las escuelas secundarias son los mismos pero, sin embargo, tal como lo vemos en las instituciones escolares a los museos les demanda mucho tiempo lograr adaptarse a la nueva realidad.

La resistencia al cambio es institucional en muchos casos. No solo pasa por una cuestión presupuestaria y con ella la imposibilidad de adquirir tecnología para hacer más atractivas las muestras sino que pasa por una redefinición de los objetivos y el rol que debe cumplir el museo en la sociedad. Pero sobre todo de una redefinición de lo que entendemos por sociedad y por ciudadanos, como vimos más arriba.

Claramente este es un cambio que no sólo involucra a los museos sino que también al estado, en todas sus dimensiones institucionales, pero fundamentalmente al sistema educativo y a las áreas de cultura. Como pudimos observar, los diseños curriculares marcan las pautas de trabajo y los diseños de las propuestas. Si bien no siempre son adoptadas unilateralmente por los docentes, son el marco de referencia para el trabajo y de los principios ideológicos que lo sustentan.

Esa transformación que podemos observar en las currículas escolares y la aparición de nuevos espacios disciplinares no siempre tienen su correlato en la educación no formal. Una de las explicaciones puede ser que los museos no responden a un lineamiento curricular explícito y por tanto quedan librados a las consideraciones de sus responsables y por otro lado creemos que se vuelve relevante en este punto pensar en la demanda que esas instituciones reciben de los docentes. ¿Hasta qué punto los docentes se involucran con el discurso de los museos?

Desde nuestra experiencia debemos decir que esta es una materia pendiente en la práctica docente y el porqué está, en gran parte, en los mismos museos y en su apertura a la participación de la ciudadanía. Para Silvia Calvo, los docentes perciben a los museos como un universo que desconocen, pero del que suponen un potencial¹⁶. Como ya dijimos, desde su misma creación estas instituciones actuaron como cotos cerrados, donde el visitante, sea experto o no iba en busca de la verdad revelada, por tanto quien no busque esa revelación no irá al museo de la misma

16 Calvo, S., Museo y Escuela. Socios para educar. Ed. Paidós. Buenos Aires 1996

manera que, quién no busque la salvación espiritual, no se reclinará en ningún templo.

Es elogiable el esfuerzo de muchos museos, volvemos a los pequeños museos, para incorporar esas miradas extranjeras en su discurso y escuchar aquellas voces que provienen de espacios no tan distantes y que vienen a romper la *pax* de sus vitrinas. Indudablemente no alcanza con tener museos dispuestos a escuchar sino que se necesitan individuos deseosos de decir algo en los espacios adecuados. Pero para que esto suceda es necesario que esos individuos actúen como ciudadanos críticos capaces de intervenir en su realidad y transformarla, deberán pasar de su estadio de individuo al del agente activo y transformador.

Esto implica sin lugar a dudas forzar a los museos a bajar de su pedestal y colocarse al alcance del resto de los mortales. Recién en ese punto podremos comenzar a pensar en nuevos museos con nuevos paradigmas.

Un punto de partida para que esto suceda puede ser pensar en muestras que integren a todos los grupos sociales y no solamente a aquellos que por su capacidad de conservar objetos han “engalanado” históricamente las vitrinas. Si no tenemos objetos que den cuenta de la existencia de determinado grupos, esto deberá estar presente en el discurso. Como plantea Alicia Talsky, debemos hacer museable lo omitido, la institución debe encontrar el modo de hacer presente lo ausente¹⁷.

Conclusión

Balibar plantea como una de las condiciones para democratizar la democracia en términos de autogestión de las iniciativas políticas ciudadanas, al trabajo de los ciudadanos respecto de ellos mismos. Es decir, que los cambios dependan no sólo de la capacidad de superar los obstáculos externos de las acciones políticas, sino también de los internos, los que yacen en las subjetividades de las personas en forma de miedos, prejuicios, etc. (yo no opino, yo no creo en los partidos, nada va a cambiar, todos son iguales, etc.).

Es a este nivel donde parece que transitan los cambios en las concepciones de ciudadanía y sus plasmaciones en las prácticas institucionales de escuelas y museos. Los grandes cambios posibles de generar espacios de convergencia, sólo serán posibles de manera masiva si cambian los paradigmas que sostienen a ambas instituciones; o si, de manera masiva la ciudadanía modifica sus subjetividades, provocando la transformación de ambas instituciones. Mientras tanto, los pequeños

17 Talsky, A. (2006). El Museos como Interrogante. *Revista Lenta Prisa*. Santa Fe

cambios que promueven la democratización de discursos, prácticas e instituciones, quedarán sujetos al trabajo que docentes, directores de museos, guías, etc., realicen respecto de “sus miedos”.

Bibliografía

- AAVV** (2004): *La política en conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía*; Capítulo 4: “Ciudadanía y política en el orden social emergente”, Ana García Raggio, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Balibar, E.** (2013): *Ciudadanía*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Calvo, S.** (1996): *Museo y Escuela. Socios para educar*. Paidós, Buenos Aires.
- Eggers-Brass, T.** (et. al.) (2011): *Política y ciudadanía: 5º Años secundaria*, Ituzaingó, Maipue.
- Eggers-Brass, T., Lardiés, N., Moreno del Campo, H., Calcagno, N.** (2011): *Política y ciudadanía*, Maipué, Buenos Aires.
- Genovés, N.** (2005): *El museo un medio de comunicación colectiva*, Rosario, Fundación Bica.
- Guerreau, A.** (1990): “Política/derecho/economía/religión: ¿Cómo eliminar el obstáculo?”, en Pastor, R., Comp., *Relaciones de poder, de producción y de parentesco en la edad media y la edad moderna*, Csic, Madrid.
- Raffin, M.** (et. al.) (2007): *Derechos humanos y ciudadanía*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Ranciere, J.** (1996): *El desacuerdo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Talsky, A.** (2006): *El Museos como Interrogante*, en *Revista Lenta Prisa*, Santa Fe.

Webgrafía.

Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014. Disponible en <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/191119/931924/file/noname.pdf>

Reflexiones y planificaciones en el marco de las prácticas docentes en el nivel universitario

VERÓNICA ANDREA GATTI

veangatti@yahoo.com.ar

MARCELA ELIZABETH ZATTI

marceezatti@hotmail.com

MARTÍN CÉPARO

martin_ceparo@hotmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Prácticas docentes en los escenarios de las prácticas universitarias

En el marco de la cátedra del Taller de Acción Educativa (en adelante TAE) correspondiente al cuarto año del Profesorado en Historia de la F.H.A y C.S. se realizan instancias de prácticas docentes en espacios de escuelas secundarias y cátedra-suniversitarias y ello se nos plantea, como un doble desafío para la formación del profesorado¹.

El desarrollo del proceso de prácticas en el nivel superior comienza con el análisis del plan de estudio de la carrera, la contextualización de la misma dentro de la Facultad, sumado a las consideraciones teóricas, epistemológicas e historiográficas tendientes a la selección de contenidos y al cómo y para qué enseñarlos en una cátedra universitaria. Situación que cada estudiante concreta en el marco de la planificación-tras haber analizado y hecho evidente su experiencia como practicante en nivel secundario-. En este contexto, les proponemos la posibilidad de observar clases primero y luego desarrollar las estrategias didácticas vinculadas a los contenidos académicos de la especificidad de la cátedra en diferentes Profesorados -en His-

1 Se trata de un requisito de acreditación del TAE dado que el título de Profesor en Historia otorga incumbencias para el dictado de clases en la universidad.

toria, Educación Primaria, Educación Primaria con orientación Rural, Educación Inicial- o Tecnicaturas/Licenciaturas-Archivología, Bibliotecología²-.

En conjunto estas prácticas se les presentan a los/las estudiantes del TAE como un gran desafío, puesto que se constituyen en una pieza clave en la configuración de una docencia reflexiva (Edelstein, 2012) evidenciando fortalezas, potencialidades, asimismo debilidades como futuros docentes en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Pero el desafío es también para nosotros como formadores de formadores, por esta razón trabajamos con las narrativas que surgen al compás de las planificaciones y se constituyen en un material importante de análisis al dar cuenta del rol docente universitario, el empleo de la didáctica, los usos del lenguaje, los textos académicos que articulan los contenidos disciplinares, los esquemas del Plan de estudio, las posibilidades de aplicación y los contextos particulares que se constituyen en los ámbitos de ejecución. Por lo antes dicho, consideramos a la planificación como el resultado de una *construcción* de la clase tendiente a poner en cuestión y tensión prácticas de enseñanza arraigadas en la universidad que al decir de Edith Lidwin (2007) se centran en la exposición del docente, con poco margen para el intercambio de preguntas con los estudiantes o la falta de utilización de recursos didácticos. Se trata en definitiva de aquello que plantean Coudannes Aguirre y An-delique recuperando a De Lella (1999) respecto a que “estaríamos frente a lo que algunos autores han denominado un modelo academicista en el que lo esencial es el sólido conocimiento de la disciplina, y no de las habilidades pedagógicas, consideradas más bien superficiales e innecesarias para este nivel” (2014, 56).

Si entendemos a la planificación como construcción, significa que no la concebimos como algo estático o centrada en una serie de categorías recurrentes (objetivos, contenidos, método, actividades y evaluación), y criticada por su carácter prescriptivo e instrumental, sino que desde una perspectiva y mirada reflexiva analizamos las narrativas y experiencias de las clases que en las planificaciones se desprenden. De acuerdo a lo antes dicho, como docentes a cargo de las prácticas de enseñanza propiciamos estrategias que colaboren en la mejora del proceso de planificación de los/las estudiantes centrándonos en las fortalezas y potencialidades, y analizando críticamente las debilidades.

2 Remarcamos constantemente que no es lo mismo *pensar, diseñar y diagramar*, es decir, planificar una clase para el Profesorado en Historia dado el nivel de especificidad que ello requiere, respecto de otras carreras que tienen en su plan de estudios cátedras con contenidos de historia.

¿Qué docentes hallamos hoy en las universidades?

La pregunta que antecede se nos presenta como interrogante cuando desde el TAE planteamos las prácticas universitarias. Los principales aportes nos indican que es posible considerar una didáctica del nivel superior como una didáctica específica para la universidad (Lucarelli, 2014). Desde este punto de vista, tomamos los aportes de dos referentes nacionales que han investigado respecto las prácticas universitarias.

Por un lado Edelstein (2012), quien señala que enseñar en las universidades parecía hasta no hace mucho tiempo una práctica sin requerimientos de una formación específica asociada a procesos de transmisión en sentido reproductivo, con el recaudo de cierta fidelidad epistemológica a las disciplinas y sus campos de conocimientos de pertenencia, que suponía específicamente el dominio de los contenidos pertinentes.

“Las habilidades para su transmisión dependían de tal dominio, por lo que resultaba impensable que fuera necesario en su despliegue imaginar formas alternativas a las consagradas y establecidas como el canon científico legitimado epocalmente por la academia, garante de calidad en términos teóricos y metodológicos” (Edelstein, 2012: 30).

Siguiendo con la tesis de la mencionada autora, en la actualidad surge y cobra visibilidad una fuerte interpelación a este tipo de docencia en las instituciones de educación superior y ello no es producto del azar sino de inconmensurables y acelerados cambios en la producción, circulación de la información y el conocimiento en las ciencias, las artes, las tecnologías que han puesto en tensión las formas de acceso y recepción de los saberes requeridos para la investigación y el desempeño profesional que se concretan en instituciones que deben hacerse cargo de procesos de formación.

Por su parte, Elena Achilli (2008) sostiene que la práctica docente se constituye en una práctica pedagógica que trasciende, al implicar además un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas.

Paralelamente, la población que accede a las universidades -más allá de una aparente homogeneidad- registra las más variadas formas de manifestación según los territorios, sectores de procedencia del estudiantado y la heterogeneidad en sus trayectorias formativas y de vida. “Expresión también de la complejidad de las prácticas en las que el docente interviene, por cuanto reclaman el diseño de pro-

puestas innovadoras para la enseñanza acordes con estas realidades” (Edelstein, 2012: 30).

Estos posicionamientos, y haciendo un poco de historia retrospectiva de la universidad, especialmente del Profesorado en Historia, nos habilitan a plantear que la tradición académica en nuestra institución tiene sus orígenes en un paradigma disciplinar enmarcado en la formación *normalista* y luego, con la creación del Instituto de Enseñanza Superior, pesa la formación *positivista historiográfica disciplinar* en la currícula y las prácticas versaban sobre exposiciones de abundantes textos académicos, en su mayoría enciclopedistas, con escasa utilización de recursos didácticos, priorizando la cantidad de contenidos dejando al margen espacios de creatividad sin dar lugar a perspectivas de análisis, impensables dentro de estos supuestos de enseñanza e investigación histórica. Asimismo se destacaba la presencia de documentación o fuentes, junto a la exposición del docente, recursos y estrategias didácticas que fueron utilizados sin ningún tipo de explicación de los procesos metodológicos.

Aproximadamente en 1914 podemos ubicar la creación del Gabinete de Historia, como lugar de reservorio o custodia de piezas arqueológicas y de una pequeña biblioteca que se inició con el aporte y donaciones de los docentes que dictaban las cátedras. Creemos que este espacio se constituyó en un ámbito de formación significativo para el Profesorado en Historia, sin embargo no es ni ha sido considerado por los docentes como lugar para el desarrollo de clases universitarias menos académicas y de sentido reproductivo.

Finalmente, y a pesar de que a partir de década del ‘60 comenzó a hacerse presente la impronta de la Sociología de la Educación o de la Escuela de Annales en temas de la currícula y en 2001 el Instituto de Enseñanza Superior -al cual pertenecía el Profesorado en Historia- es *absorbido* con la creación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, por la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, no se ha dado un espacio para el debate y reflexión en cuanto a

“estudiar los procesos de enseñanza que, en este contexto institucional, un docente o equipo de docentes organiza en relación con los procesos de aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico -altamente especializado-”³ (Lucarelli, 2014: 76).

3 También estamos conscientes de que se trata de una problemática recurrente y generalizable al ámbito de las prácticas de enseñanza universitarias.

Retomando nuevamente a Edelstein (2012) uno de los interrogantes que se nos plantea en dirección a la enseñanza en la universidad es que, ésta debe tender al mejoramiento de la calidad en los procesos de producción, transmisión y apropiación de conocimientos. Entonces nos preguntamos cómo acortar la brecha entre la adquisición del conocimiento historiográfico durante la formación académica y las posibilidades de realizar prácticas de enseñanza innovadoras, reflexivas del que-hacer y rol docente en la universidad; al mismo tiempo, de cómo disponer y diagramar recursos didácticos variados dirigidos a espacios y contextos diversos de aplicación⁴, potenciando aún más las posibilidades que brinda la actualización del Plan de estudio en la carrera. Al decir de Urgerfeldy Morón debemos “reconcebir y redefinir las capacidades con que deben contar los docentes [universitarios]. Para ellos es necesario replantearse qué capacidades se necesitan para poder cumplir con un nuevo rol y deben incorporarse en los procesos de formación docente” (2016, 58).

Desde este posicionamiento queremos significar que, uno de nuestros objetivos pone el énfasis en la planificación como instancia de reflexión antes, durante y fundamentalmente a posteriori de su elaboración, acentuando la práctica como proceso, asumiendo instancias más abarcativas, analizando y debatiendo en torno al impacto que produce el pensar la clase una vez acontecida, buscando favorecer el mejoramiento de las siguientes, reencontrando los sentidos y vicisitudes de un recorrido para hacer visibles zonas de opacidad, para descubrir posibilidades, para abrir nuevas brechas.

Este tipo de razonamiento interpela a la experiencia en la formación del profesorado como una suerte de retorno reflexivo que permite rescatar el conocimiento aprendido, vislumbrar nuevos caminos y ensayar nuevas propuestas para el desempeño en la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Aquello que permite a los profesores

“asumir actos intelectuales no rutinarios, orientados por ciertas intencionalidades en el marco de situaciones caracterizadas por su complejidad, ambigüedad, inestabilidad, diversidad, problematización. Actos asumidos de manera autónoma y responsable a partir de la conciencia de las propias acciones y decisiones, particularmente -algo frecuentemente olvidado- los efectos que estas provocan en aquellos a quienes van dirigidas” (Edelstein, 2012: 34).

4 Proponemos el ejercicio de las prácticas docentes universitarias no sólo dirigida al Profesorado en Historia, sino también a otros espacios académicos de formación como el Profesorado de Educación Primaria, el Profesorado de Educación Inicial o ciclos de Tecnicaturas y Licenciaturas que no presentan tal especificidad, sino que poseen en sus planes de estudio cátedras referidas a contenidos históricos pero desde un desarrollo más generalista.

Asimismo esta postura

“significa poner en tela de juicio, respecto de las capacidades y disposiciones necesarias para quienes ejercen la docencia en la universidad, tanto la idea de idoneidad sostenida exclusivamente en la experiencia resultante del propio desempeño en el tiempo como la de experto-experticia, que responde a una lógica predicativa fundada en una gramática social sustentada en categorías como eficacia, éxito, rapidez, economía de esfuerzos, y una racionalidad basada en modelos de dominio” (Edelstein, 2012: 34).

Es bien sabido que en las prácticas educativas universitarias se vuelven rutinarias determinados hábitos de trabajo, métodos de enseñanza lineales con escasos recursos didácticos, exposiciones prolongadas de textos académicos que muchas veces hacen tediosa la comprensión e interpretación por parte del estudiantado.

En esta clave de análisis y perspectiva referida al trabajo en la universidad es que avanzamos en propuestas que reconozcan la complejidad y las diversidad de facetas en las prácticas docentes, lo cual es necesario desentrañar para dar cuenta del entramado particular si las pensamos como prácticas situadas que se traduce en uninterjuego entre decisiones, acciones, efectos y consecuencias, cuestiones que no deberían ser ignoradas, sino que sería oportuno constituir las en puntos nodales a los que se otorgue visibilidad en procesos de análisis y reflexión y por ende de formación (Edelstein, 2012). En este marco, las nociones de reflexión e interacción se tornan catalizadoras, ya que sitúan, en el desarrollo del profesorado, el conocimiento práctico (en la práctica, para la práctica y de la práctica) que marca rupturas y desfases, desestabilizan tradiciones y rutinas. Hacerlo no solo nos parece posible sino necesario para hallar nuevos sentidos y habilitar el despliegue de construcciones alternativas en los propios escenarios de las prácticas universitarias.

Así el futuro docente deberá centrarse en problemáticas tales como: la elección del tema, soporte teórico abordado desde diferentes perspectivas, la articulación con el Plan de estudio y la utilización de recursos didácticos de dinamicen la clase, revisar las prácticas actuales y planificar acorde a los perfiles del egresado. De esta manera, por un lado, los/las practicantes necesitan desarrollar conocimientos generales, disciplinares cognitivos, que les ayude a trabajar con otros, acompañar procesos y manejar conflictos, poder comunicar el conocimiento que posee y seguir capacitándose a lo largo de su carrera. Por otro, deben desarrollar cualidades y valores como la responsabilidad, el respeto hacia la diversidad, la honradez, la curiosidad y la integridad; construyendo principios didácticos que le sean útiles para el ejercicio de su vida profesional en el marco de una ciudadanía responsable.

Entendemos que lo que resulta, en este sentido realmente diferente, es hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los modos de construcción de conocimientos propios del campo como contenidos que habrá que incorporar en los programas y, a la vez, como prerre-

quisito para avanzar en construcciones didácticas pertinentes. Si un profesor no incorpora estas estrategias en sus procesos de formación, parece difícil que pueda resolverlo en el momento de pensar su enseñanza para otros sujetos.

Qué nos muestran las narrativas de las planificaciones

Cuando nos disponemos a abordar las narrativas que producen los/las practicantes a partir de las instancias y construcción de la planificación nos planteamos algunos interrogantes para posibilitar el análisis y poder dar cuenta de las fortalezas, posibilidades y debilidades que encontramos respecto al rol docente universitario, el empleo de la didáctica, los usos del lenguaje o textos académicos.

Entre estos interrogantes podemos mencionar al momento de la planificación: ¿Qué tipo de planificaciones se proponen para las clases universitarias: tradicionales “o” innovadoras? ¿Cómo las reconocen y ponderan los/las practicantes del TAE? ¿Son esas las clases que apasionan a los/las estudiantes en formación universitaria? ¿Qué recursos y/o estrategias didácticas se utilizan? ¿Se le da entrada a las nuevas tecnologías? ¿Se planifica de la misma manera un contenido para el Profesorado en Historia que para otros Profesorados/Tecnicatura/Licenciatura (Selección y recorte de contenidos)? ¿Qué elementos intervienen en la diferenciación (si la hubiera)? ¿Se planifica para otros espacios?

Una vez desarrollada la clase o momento de reflexión: ¿Qué aspectos se ponderan de la clase? ¿Qué aspectos se mejorarían de la clase? ¿Qué elementos se valoran? ¿Qué aspectos se refuncionarían? ¿Cómo se valoran/ponderan los recursos utilizados? ¿Cómo se visualiza el rol docente universitario? ¿Qué apreciación se tiene de la clase en general? ¿Cómo reaccionaron los/las estudiantes? ¿Qué evaluación se realiza de la clase? ¿Qué autoevaluación realiza el/las practicante en este proceso de prácticas?

Paralelamente formulamos objetivos que también permiten guiar nuestras lecturas de las narrativas en las planificaciones:

- Visualiza el perfil del egresado y su contexto de ejercicio profesional.
- Especifica una concepción del estudiante como futuro/acientista o futuro/a profesional crítico/a.
- Facilita el conocimiento disciplinar en el marco de una perspectiva didáctica dinámica e innovadora.
- Evalúa procesos de aprendizajes y la aplicación de ellos en diferentes situaciones.

- Logra la autoevaluación.

Considerando así las planificaciones se vuelven verdaderos informes en el que confluyen diversos factores que las constituyen en herramientas complejas y únicas, permitiendo una revisión permanente de las prácticas universitarias. También debemos destacar que el conocimiento adquirido por nuestros/as futuros/as egresados/as es una combinación de aspectos (generales, disciplinarios y operativos en el marco del proceso de enseñanza), actitudes, valores y características de su personalidad y de un contexto determinado. Asimismo capacidad para resolver conflictos, leer contextos en un marco de respuestas estereotipadas para las diferentes situaciones.

Las dificultades:

Sin embargo, en las narrativas de las planificaciones se reflejan diversas problemáticas a la hora de dar cuenta del manejo de grupo de estudiantes universitario, la propuesta didáctica disciplinar situada en los diversos contextos de aplicación, el posicionamiento del rol docente, entre otras, que develan un espectro muy amplio sobre sus experiencias vividas. Sin duda, se trata de una gran tensión que se genera al momento de desempeñarse como docentes frente a sus pares y saber actuar y reaccionar con pertinencia: saber qué hacer, ir más allá de lo prescripto, poder arbitrar y negociar. Para ello les pedimos un informe donde se le propone algunas sugerencias que lo ayuden a planificar.

En el marco de la planificación, los informes de cierre permiten al practicante autoevaluarse procesualmente, *aprender y aprender a aprender*. Es decir, sacar conclusiones de su propia experiencia, saber resolver y prever conflictos, revisar los fundamentos didácticos y reflexionar sobre la acción desarrollada. Desde esta perspectiva el/la practicante tiene la posibilidad de rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre su práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué en un permanente proceso de aprender a enseñar en una cátedra universitaria.

Entonces comenzamos a ver -docentes y practicantes- algunas dificultades en este proceso de revisión relacionadas a la delimitación de la temática abordada en una determinada cátedra. En definitiva, dar cuenta de algunos aspectos relacionados a la realidad social compleja, dinámica, contextualizada en un tiempo histórico y espacio que habitan múltiples sujetos desde diferentes perspectivas historiográficas. Allí la selección de los textos académicos define dicha instancia mediante la intertextualidad que le permiten al/la practicante proponer problemáticas, obtener diversas categorías, visualizar el proceso de obtención de información y enseñar a enseñarlo, por ejemplo adaptarlo a otros grupos o situaciones. En relación estrecha

a esta dificultad se presenta otra vinculada a ¿cómo enseñar a formular problemáticas? Creemos que un paso representativo lo hace el docente al problematizar la exposición mediante ejemplos, paradojas, preguntas, comparaciones, interrelaciones y resoluciones abiertas de problemas que deviene en nuevas problemáticas.

Una segunda dificultad es la vinculación de las temáticas a desarrollar con otras cátedras, ya que deben considerar el Plan de estudio, el sistema correlatividades y algunas de ellas con muchas afinidades temáticas y bibliográficas. Esto significa indagar y hacer un mapeo operativo de cómo optimizar un recorrido eficaz del proceso: visualizar conocimientos ya adquiridos, vacancias, motivaciones que le permitan reflexionar sobre el qué y para qué enseñar un determinado contenido. De esta forma el docente universitario sale de su cátedra, se vincula con otras, busca puntos de encuentro, de apertura y coyuntura. En ese abrirse rompe con la perspectiva parcializada, de compartimentos estancos y surge la integración, el diálogo grupal.

Otra de las dificultades tiene que ver con la opción didáctica empleada, del cómo enseñar en forma llevadera, compleja y dinámica, en donde los/las estudiantes universitarios interactúen, tomen la palabra y se apropien de la clase. En este punto, desde el Taller de Acción Educativa estimulamos a los/las practicantes al ejercicio de cuatro formas de trabajo para generar situaciones didácticas innovadoras y tendientes a las prácticas reflexivas:

- Análisis de intertextualidad
- Indagación y búsqueda metodológica
- Perspectiva de la complejidad
- Vinculación con la extensión

En relación a la importancia de incorporar la investigación a la actividad docente conlleva a gran cantidad de impactos potenciales en los procesos de enseñanza. El/lapRACTICANTE puede adquirir herramientas de investigación para aplicarlas en la enseñanza ya que permite estimular el acceso a la información de los/las estudiantes universitarios; agilizar la aplicación de los procesos de razonamientos del pensamiento científico; desarrollar el pensamiento crítico potenciando las capacidades; promover la metacognición, la curiosidad, la solución de problemas, el lenguaje y la intuición nos indican Urgerfeld y Morón (2016).

Una cuarta y última dificultad que se le presenta a los/las practicantes se vincula al cómo evaluamos el proceso de la práctica, ya que se toma conocimiento no solo del aprendizaje en cuanto a lo disciplinar sino que también de las posibilidades de su enseñanza. Desde el Taller se propone una evaluación no solo fundada en teorías sino mediante ejemplo de casos, confrontando ideas del estudiante con perspectivas teóricas, epistemológicas e historiográficas; resolución de problemas; plasmar lo

aprendido en diferentes producciones fundamentadas; reconociendo la complejidad de la realidad histórica; entre otras.

Estas son algunas de las dificultades que se presentan en forma simultánea y permanente durante todo el proceso de planificación/ prácticas universitarias y se vuelven una constante, razón por la cual nuestros/as practicantes manifiestan la necesidad de continuar con la formación permanente con el objetivo de lograr un perfil profesional reflexivo.

Por ello, el reto que nos planteamos desde el Taller es continuar estimulando las perspectivas didácticas reflexivas e innovadoras para, por un lado, contrarrestar las dificultades que mencionábamos anteriormente, pero al mismo tiempo, fortalecer propuestas de trabajos que comprendan abordajes didácticos en y para otros espacios contemplando la educación no formal, tales como el Archivo de la Provincia, el Gabinete de Historia y los Museo de Historia o de Bellas Artes, donde se puedan experimentar otras vivencias y experiencias frente a las prácticas universitarias. Asimismo que los/las practicantes puedan exponer sus experiencias en el Taller a manera de laboratorio; realizar entrevistas a otros docentes universitarios; aplicar técnicas de simulación como por ejemplo para resolver posibles conflictos o que puedan involucrarse en proyectos de práctica profesional.

Construcciones de clases alternativas en los escenarios de las prácticas universitarias

Cuando observamos las planificaciones realizadas en el marco de las prácticas universitarias que tienen como propósito ampliar las posibilidades de las clases, superando lo meramente áulico que dimos en llamar modelo academicista (Coudannes Aguirre y Andelique, 2014) o procesos de transmisión en sentido reproductivo (Edelstein, 2012) y así como evidenciamos dificultades, en esta oportunidad daremos cuenta de instancias que demuestran las fortalezas o potencialidades cuando se utilizan otros espacios, así como herramientas didácticas alternativas o la creatividad.

En tal sentido, expondremos a manera de ejemplo la visita que realizamos a los Museos Histórico “Martiniano Leguizamón” y al de Bellas Artes “Dr. Pedro E. Martínez”, a los cuales primeramente asistimos a una clase teórica brindada por especialistas en el marco temático de sus salas (Historiadores- Curadores- Museólogos). Aquí debemos destacar que en la práctica educativa debe establecerse una distinción sobre sus diferentes modalidades: educación formal, educación no for-

mal y educación informal. En este último tipo de educación se incluye a todas aquellas propuestas educativas estructuradas en contextos que no están diseñados específicamente para las relaciones de enseñanza y aprendizaje; no sólo el museo sino otras, como los archivos y bibliotecas. Así la modalidad de educación informal implica prácticas, espacios y escenarios sociales que no están estrictamente circunscritos a la enseñanza convencional y formal, pero que son importantes para la formación integral o específica como la manipulación y conservación de documentos.

Por su parte Asensio y Weber aportan a este planteo cuando sostienen que

“la teoría del aprendizaje informal es un paradigma emergente dentro de las teorías del aprendizaje que trata de sistematizar los efectos de los nuevos contextos de aprendizaje. Entre los escenarios del aprendizaje informal aparecen cuatro nuevos y potentes tipos: el patrimonio natural, el patrimonio cultural, la sociedad y su funcionamiento y el espacio virtual” (2016, 1).

Los autores antes mencionados, entienden que de todas las manifestaciones de la cultura material, los museos son un repertorio de bienes que producen nuevos y diferentes efectos de significación e interpretación según las competencias cognitivas, simbólicas y culturales, puesto que los sentidos son atribuidos históricamente y socialmente. De esta manera, los museos de cualquier contenido son, en potencia, espacios para desarrollar experiencias educativas significativas favoreciendo aprendizajes que se construyeron fuera del aula.

Si bien y siguiendo a Brichetti (2008), los museos argentinos fueron creados a fines del siglo XIX ponderando una historia nacional y una sociedad culturalmente homogeneizada según el ideal de la Europa moderna, en la actualidad han comenzado a inclinarse hacia campos no tradicionales como la vida cotidiana, lo popular o la historia oral en un intento por renovarse. En este cambio ha sido crucial la influencia de docentes e investigadores universitarios ya que han promovido la renovación y gestión de estas instituciones en el marco de propuestas de extensión hacia la comunidad. Ello ha generado la existencia de una oferta de calidad para el público especializado que desea acceder de modo no formal al conocimiento y de transformarse en agentes transmisores de la producción científica universitaria.

Retomando estas líneas, la propuesta del Taller tiene a analizar fuentes museológicas otorgándole las características contextuales, su temporalidad y las prácticas situadas de los propios sujetos. El marco operativo de planificación o diseño de clases para estudiantes del nivel superior/universitario permite la elección de temas o problemáticas a desarrollar y la justificación teórica metodológica a partir de los autores académicos desde diferentes perspectivas historiográficas. Para ello, fue

necesario recurrir al Plan de estudio y luego buscar un plan de cátedra de algún especialista. Aquí se debían establecer actividades que procuren un diálogo con los objetos seleccionados y su análisis debía evidenciar, desde una perspectiva de intertextualidad, la utilización de textos generales y específicos.

En definitiva lo que buscábamos, en el contexto del aprendizaje informal, fue el desarrollo de actividades relajadas e interesantes, tendientes a la adquisición de conocimientos en un espacio menos estructurado y fijo, teniendo en cuenta que en este tipo de procesos de enseñanza, las actitudes, los afectos, las emociones van asociadas a los aprendizajes, asimismo aparecen como relevantes aspectos motivacionales y procesos metacognitivos dado que se establece una relación directa con los objetos materiales. Los mecanismos de comunicación suelen ser ricos, variados, diversificados y estimulantes y el tipo de aprendizaje que se propicia, suele ser autoexploratorio enfatizan Asensio y Weber (2016, 2).

Este énfasis en los procesos de aprendizaje no implica que las propuestas diseñadas no contemplen una programación de los procesos educativos, por el contrario, todo programa de aprendizaje informal conlleva una planificación tanto de los procesos de enseñanza en los que se basan sus actividades como de los procesos de aprendizaje que cabe esperar que se produzcan. En esta perspectiva, los objetivos e interrogantes sobre los cuales planteamos estas propuestas fueron brindados desde el Taller:

- Pensar los museos como espacios interactivos, como lugar de fuentes historiográficas.
- Establecer asociaciones entre los contenidos del Plan de estudio y la colección del museo seleccionado.
- Enseñar la investigación como una alternativa de extensión y profundización de contenidos.

Dentro de las problemáticas se plantearon:

¿Qué herramientas de la didáctica podemos utilizar para interpretar y contextualizar los objetos que se presentan en el museo?; ¿qué asociaciones podemos establecer entre los contenidos del Plan de estudio, las colecciones del museo y el proyecto de cátedra?; ¿cómo enseñar a partir de una fuente historiográfica?; ¿cómo realizar un análisis cualitativo sobre el/los objeto/s a estudiar?

Las narrativas expresada a partir de los informes de observaciones y cierres de las experiencias dan cuenta sobre dos cuestiones a considerar: la primera fue la pluralidad de opciones a la hora de la elección del tema y su relación con el objeto tras una argumentación sólida de autores académicos, fundamentando la forma de observación/análisis/interpretación a partir de una postura metodológica ya que se

trata de una fuente historiográfica. La segunda cuestión, fue la elección de un abordaje didáctico que permitiera enseñar el objeto a partir de actividades concretas. Todas las planificaciones incluyeron el análisis de conceptos en referencias a este nuevo ámbito, que debieron ser argumentados, tales como patrimonio, memoria, colección, entre otros.

Los resultados tendieron a la elaboración de glosarios específicos sobre los objetos museológicos, detalles puntuales de las salas para una guía temática de cómo enseñar historia a partir de ellas, otros buscaron problematizar los objetos desde la complejidad de las prácticas de los sujetos sociales y finalmente los más, optaron por aplicar técnicas metodológicas propias de la investigación científica de Historia y Ciencias Sociales. Así por un lado, elaboraron diseños, catálogos y recorridos propios que potencializaron sus habilidades a partir del propósito de enseñar desde el museo hacia el interior de una cátedra de la universidad. Por otro lado, la propuesta les permitió tener en cuenta estos espacios como uso complementarios de actividades que estimulen otras alternativas como la investigación y el conocimiento de la actividad de los curadores, museólogos y bibliotecarios que les brindan herramientas nuevas para la aprehensión.

Otra de las cuestiones que movilizaron a los/las practicantes fue el manejo de grupos, al tratarse de espacios abiertos, se requería la observación del desarrollo de la clase desde una postura teórica metodológica que guíe a los estudiantes con criterio de científicidad. Asimismo la mayoría buscó no solo la investigación sino también generar debates como cierre de clase.

Algunas consideraciones finales

El trabajo propuesto en el marco de Taller nos permitió repensar cuáles son los docentes que necesitan hoy nuestras universidades considerando la experiencia transmitida por los/las practicantes en sus narrativas. Ello apunta a seguir trabajando en el marco de una docencia reflexiva, capaz de autoevaluarse, abrirse a nuevos retos, atender al mejoramiento de la calidad y al desafío de la heterogeneidad de intereses que se reflejan en los diferentes sujetos comprometidos en el proceso de enseñar como de aprender.

El proceso de planificar para la universidad, lleva a reflexiones sobre nuevas cuestiones que deben considerarse si desean en un futuro poder trabajar en este ámbito: por un lado, la demanda del conocimiento científico, la formación constante, la participación en la producción de dicho conocimiento y su responsabilidad

social. Por otro, la necesidad de pensar cómo enseñar con *calidad* académica contemplando la heterogeneidad del estudiantado, pensando en el proceso y su autoevaluación permanente.

Así la experiencia en las prácticas en el nivel universitario, les permite a nuestros estudiantes experimentar nuevas herramientas didácticas, trabajar en el manejo de grupo en otros espacios y la adquisición elementos operativos propios de instituciones como lo son los Museos, de allí el desafío de trabajar bajo una visión interdisciplinaria y en permanente consulta con otros especialistas para la elaboración de un plan de clase.

Sin dudas que la inclusión de estos nuevos espacios apunta al mejoramiento de la calidad en los procesos de producción, transmisión y apropiación de conocimientos, también se vuelve un desafío ante el abanico de posibilidades que brinda este tipo acción. Ello permite diseñar una planificación flexible y abierta, propiciando la creatividad, la capacidad de observación científica, con uso múltiple del espacio de trabajo y la utilización de un glosario específico para el tratamiento de los objetos museables.

Para nosotros, desde el Taller creemos que trabajar con estos desafíos nos permite revisar, identificar y visualizar el proceso de las prácticas en nuevos contextos y bajo múltiples condiciones, a la vez, poder generar una actitud reflexiva, compleja y con resoluciones que tendrán matices propios.

Bibliografía

- Achilli, Elena Libia** (2008): "Formación Docente e Interculturalidad". En *Diálogos Pedagógicos*. Año VI, N°12. Buenos Aires.
- Asensio, Mikel y Weber, Verónica** (2016): "El aprendizaje en contextos informales, los museos como escenarios educativos". En *FLACSO. Diploma Superior en enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia*. Clase 14.
- Brichetti, Irene Elena** (2008): "Museos regionales en el Sudeste de la Provincia de Buenos Aires. Una aproximación a la problemática del patrimonio arqueológico." Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2009000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1850-373X.
- Coudannes Aguirre, Mariela** (2010): "La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica". En *Antíteses*, Vol. 3, N° 6. Universidad Estadual de Londrina.

- Coudannes Aguirre, Mariela y Andelique, Marcelo** (2014): “¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes”. En Revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, APEHUN. N° 12. Córdoba.
- Edelstein, Gloria** (2012): “¿Qué docente hoy en y para las universidades?”. En Revista *InterCambios*, N° 1. Disponible en <http://intercambios.cse.edu.uy>.
- Litwin, Edith** (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, Edith** (2007): “La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria”. En documento de investigación. Disponible en:
http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/37_Edith_Litwin.
- Lucarelli, Elisa** (2014): “Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica del Nivel Superior como Didáctica Específica”. En Malet, Ana María & Monetti, Elda, *Debates Universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires. Noveduc.
- Ungerfeld, Rodolfo y Morón, Silvia** (2016): “La investigación en la formación docente. Ideas para el debate”. En Revista *InterCambios*, Vol. 3, N°2. Disponible en <http://intercambios.cse.edu.uy>.

Las narrativas visuales de Malvinas en la propuesta editorial pos reforma educativa

EMILCE GEOGHEGAN

UNGS

Introducción

La guerra de Malvinas fue la única que libró Argentina durante el siglo XX y la misma se produjo en el marco de la última dictadura militar. Aspecto que la convierten en un hecho incómodo para la construcción de las memorias y la historia reciente de nuestro país. Como dice Lorenz desde los primeros relatos provenientes de la literatura hasta los trabajos de corte historiográfico, se aportaron explicaciones con sentidos divergentes y en ocasiones simplistas, con interpretaciones que la sujetan a la última maniobra de una Junta miliar que en 1982 intentaba a toda costa recuperar legitimidad, a los reclamos decimonícosde soberanía sobre el territorio usurpado por Gran Bretaña en el siglo XIX. (Lorenz: 2007). No obstante, la guerra de Malvinas anida una gran cantidad de problemáticas que merecen ser al menos reconocidas a la hora de construir sentidos y lecturas sobre el tema. Entre éstas, qué motivaciones activaron el amplio apoyo popular que tuvo la ocupación de las Islas en 1982 para que un amplio sector de la sociedad prestara su consenso; ocuál fue la experiencia de los sujetos que participaron activamente (los soldados) en la guerra y la inserción de los sobrevivientes en la sociedad; qué tipos de relatos y sentidos se elaboraron sobre la guerra con posterioridad a la derrota, por mencionar algunas. Dichas problemáticas complejizan su transmisión, sobre todo en el ámbito escolardonde las islas se siguen reivindicando bajo preceptos tradicionalistas, como parte del territorio argentino. Alcanza con observar los mapas físicos y políticos que la incluyen y que circulan en las clases de historia y geografía¹. En la última década y en función de las políticas estatales implementadas, se renovó el interés y la memoria en torno a Malvinas. Dichas políticas estatales impactaron en

1 Saab, (2000) En 1884 el Congreso votó un subsidio para el Instituto Geográfico Argentino para confeccionar un mapa de la República. En septiembre de 1946 se fijaron normas para la cartografía que se divulga en el país, en el sentido de que no se lesione "la soberanía nacional, dando lugar a un erróneo conocimiento de nuestro patrimonio territorial". Se prohibió en consecuencia la publicación de textos que omitieran el Sector Antártico y estipulaba la aprobación de los mapas incluidos en los textos escolares por parte de del Instituto Geográfico Militar.

el ámbito educativo incluyéndola entre los objetivos mismos de la Ley de Educación Nacional N° 20206 en el año 2006 que lo expresa en el capítulo II, artículo 92 inciso b, como contenido curricular común a todas las jurisdicciones, del siguiente modo: “La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional”². Así mismo, desde el Ministerio de Educación Nacional se elaboraron y promovieron la difusión de materiales destinados a tratamiento escolar de Malvinas³. En paralelo se avanzó en la construcción de la Secretaría de Asuntos Relativos a las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes en el Atlántico Sur⁴ para atender los asuntos diplomáticos con Gran Bretaña. Durante estos últimos años también se inauguró el Museo Malvinas e islas del Atlántico Sur en el predio de la ex ESMA en la Ciudad de Buenos Aires. Por último, cabe destacar que este año se conmemora el trigésimo quinto aniversario de la guerra de Malvinas. En esta coyuntura particular la reinterpretación de la guerra de Malvinas vuelve a cobrar centralidad en “las disputa por las memorias”. Partiendo del supuesto de que tanto la escuela como la asignatura historia conforman espacios privilegiados en los procesos de transmisión del pasado y en el establecimiento de los sentidos del mismo, y que las propuestas editoriales⁵ se vinculan con las políticas educativas, abordaré cómo se activan las representaciones sobre la guerra de Malvinas plasmadas en narrativas e imágenes que circularon y circulan en textos escolares ⁶de historia. Me centraré aquí en la articulación que se produce entre las imágenes y los desarrollos informativos que ofrecen los libros de texto⁷ escolar de historia.

2 Ley de Educación Nacional N° 26206. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

3 Cuadernillos Pensar Malvinas, Revistas para trabajar Malvinas, Programa Educación y Memoria, Portal Educ.ar y canal Encuentro.

4 La Secretaría de Asuntos Relativos a las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes en el Atlántico fue convertida en Subsecretaría de Malvinas y Atlántico Sur en el año 2016 dependiendo directamente de la Secretaría de relaciones exteriores dentro de la estructura del Ministerio de relaciones exteriores y culto de la Nación.

5 La propuesta editorial se entiende aquí a partir de la definición que aporta Hilda Lanza Silvia Finocchio “al conjunto de la producción elaborada por las diferentes editoriales para la propuesta oficial de referencia. Dicha producción incluye, además de la selección y organización de los contenidos, la presentación de un determinado discurso”. (Lanza y Finocchio; 1993: 51)

6 De acuerdo con Nadia Zysman (2015) Los libros de texto en general, ofician ante y son percibidos por los estudiantes como la versión legítima de los estandartes culturales –representan la síntesis de un determinado consenso en la sociedad acerca de los saberes que deben ser transmitidos-. En este sentido, su significado político es muy alto y esto mismo es lo que los convierte en un género especialmente relevante, tanto en la historia como “muestra” de la forma de ver el mundo –tanto del pasado como del presente-, o como impronta de un determinado “imaginario colectivo” del pasado. Zysman (2015: 46)

7 Es importante destacar que el universo de textos escolares seleccionados para esta muestra conforman un total de diez ejemplares editados y puestos en circulación con posterioridad a la Ley Nacional de

Las preguntas que animan este trabajo son: ¿Cómo se muestra Malvinas en las fotografías que circulan en los textos escolares?, ¿Qué correspondencia se pueden establecer entre los registros visuales y textuales en la elaboración de narrativas sobre la guerra de Malvinas? Y por ende ¿Qué tipos de relatos anidan en función a la única guerra desarrollada por Argentina en el siglo XX?

Para responder estas preguntas, en primer lugar se presenta el marco de referencia para analizar la articulación entre los relatos visuales y textuales. En segundo lugar, se incluye una síntesis de los antecedentes que abordan la transmisión de la guerra de Malvinas en la cultura escolar. En tercer lugar, se analiza de manera articulada los relatos visuales y textuales presentes en los textos escolares de historia editados después de la Ley de Educación Nacional en 2006. Finalmente se esboza una serie de reflexiones acerca de las continuidades y transformaciones que ofrecen estos relatos en torno a la guerra de Malvinas.

Aportes para pensar las imágenes y la circulación de las representaciones

La selección y organización de los contenidos que adoptan las distintas propuestas editoriales aparecen moldeados en función del modo en que se presentan. Por lo mismo, es fundamental atender los soportes que los acompañan, especialmente imágenes, ya que la presencia de éstas articula, integra, dialoga y abre puentes de interpretación. Por ello y tomando como referencia la relación entre imágenes y palabras (Abramosky: 2009), este trabajo se complementa con el análisis que surge de la articulación entre las imágenes y las explicaciones textuales que los autores realizan por medio de los epígrafes y el desarrollo informativo. La interacción entre ambos registros (imagen y texto) propicia datos valiosos para analizar el tipo de lecturas que promueven los textos escolares al transmitir representaciones que circulan en torno a Malvinas.

Desde el campo de los estudios sobre la imagen retomaré los aportes sobre la fotografía propuestos por Susan Sontag y Roland Barthes. La primera reflexiona sobre las imágenes fotográficas de guerra y hechos dolorosos sobre las cuales dice: “Tales imágenes nopueden ser más que una invitación a prestar atención, a reflexionar, a aprender, a examinar las racionalizaciones [...] ¿Quién causó lo que

Educación hasta el 2014. La reunión de este corpus de textos escolares se ha logrado a través de consultas a la biblioteca popular de Haedo y otros por medio de una recolección de ejemplares adquiridos de manera particular.

muestra la foto? ¿Quién es responsable? ¿Se puede excusar? ¿Fue inevitable? ¿Hay un estado de cosas que hemos aceptado hasta ahora y que debemos poner en entredicho?” (Sontag; 2003:136). Su mirada de las imágenes y las preguntas que se formula constituyen un aporte para pensar las narrativas visuales de las fotografías que circulan en los textos escolares. En el segundo caso, recupero en este trabajo el concepto de *Studium* propuesto por Roland Barthes al conjunto de imágenes que ofrecen modos de mostrar culturalmente las acciones, los gestos, individuos y hechos. (Barthes; 2009:59), por considerarlo de gran utilidad para pensar las representaciones culturales que construyen las fotografías de la guerra de Malvinas en los textos escolares de historia. Desde el campo académico se retoman los aportes de Federico Lorenz (2007 y 2012) sobre la trama histórica que llevó al conflicto, el apoyo y responsabilidades sociales en torno al mismo, sus sentidos y memoria. Así mismo se retoma el análisis propuesto por el autor sobre las formas en que se recuerda la guerra de Malvinas por medio de la construcción de relatos que emergen con posterioridad a la derrota. También aquí son insoslayables los aportes de Cora Gamarnik (2015) que analiza la fotografía de prensa antes, durante y después del golpe de estado de 1976 en Argentina y luego la experiencia de los fotoperiodistas, la prensa y las imágenes durante la guerra de Malvinas. Entre sus principales aportes señala que: “Las fotografías ayudan a recordar y la manera de recordar afecta el presente. Leer esas fotografías permite descifrar ese régimen de visibilidad que se intentó imponer como natural, ese relato de los hechos que la dictadura contruyó.” (Gamarnik; 2011: 78) Ambos aportes servirán de insumo para el análisis de los relatos que circulan en las propuestas editoriales.

La guerra de Malvinas en la cultura escolar

Entre los autores que abordan la guerra de Malvinas en la cultura escolar se pueden mencionar los aportes de Gonzalo de Amézola (2007 y 2015), José Luis Romero (2004), Cristina Marí Jorge Saab (2000). Todos ellos coinciden en señalar que la adhesión popular a la ocupación de las Islas en 1982 tiene raíces escolares: “En la formación de la conciencia de pertenencia de las islas Malvinas al patrimonio nacional argentino [...] los manuales escolares para la enseñanza de la historia y la geografía proporcionan los argumentos que generaciones de estudiantes asimilaban como razones suficientes para convalidar el reclamo de soberanía.” (Marí y Saab; 2000: 26).

El trabajo de Cristina Marí y Jorge Saab (2000) ofrece un análisis sobre materiales escolares y revistas. Entre los aportes más destacados, señalan que la escuela ha sido eficaz en la formación de una conciencia nacional en la que estado y nación forman una unidad indivisible a la que le corresponde la geografía heredada del virreinato del Río de la Plata. Lo que ha sido logrado entre otras cosas, por medio de las propuestas editoriales, los cuadernos de efemérides, el reforzamiento de los símbolos patrios y las fiestas escolares. Aspectos que naturalizaron los derechos de la soberanía argentina sobre las islas. Esta matriz escolar activa la memoria de aquellos que en 1982 expresaron unánimes su apoyo a la recuperación del territorio usurpado como un acto de justicia.

El trabajo de José Luis Romero (2004) analiza la construcción de la argentinidad en los manuales de historia y geografía y señala: “Éstos [los manuales] parten de una premisa que en ningún momento es puesta en duda, ni sometida a prueba alguna: los derechos de la Argentina sobre las islas son obvios e indiscutibles. A la hora de exponer los conflictos concurren cuatro características del discurso de la nacionalidad: la preeminencia del criterio territorial; la confusión entre la función de los derechos territoriales en los estados dinásticos y en los modernos estados nacionales; la incongruencia entre el relato de los acontecimientos anteriores a 1810 y los derechos incontrastables que España tendría sobre las islas; finalmente, la potencialidad autoritaria de los discursos de la reivindicación territorial, que un verdadero argentino no puede discutir.” (Romero; 2004: 70). Luego analiza las reformas de los contenidos de historia de los años 1941 y 1979. Sobre la primera destaca la inclusión de las reivindicaciones sobre las islas como un tema obligatorio, que luego será reforzada por la segunda reforma que le agrega mayor dedicación y un lenguaje bélico presente durante toda la década del ochenta. Aun así encuentra que los manuales editados con posterioridad a 1979 mantendrán un tratamiento prioritario de la cuestión Malvinas reafirmando los derechos argentinos sobre argumentos territoriales heredados y una visión antiimperialista sobre “los hechos de 1833 como una usurpación” (Romero; 2004: 73). De su análisis sobre los nuevos manuales de historia editados con posterioridad al retorno democrático el autor destaca dos miradas diferentes sobre el tratamiento de Malvinas. La primera aparece un deslizamiento de los argumentos territoriales a visiones autoritarias. La segunda, aparece en aquellos manuales editados a fines de los ochenta y mediados de los noventa, elude los fundamentos soberanos y se los reemplaza por argumentos que responsabilizan a los problemas internos de la política de la dictadura cívico militar.

En esta línea algunos de los trabajos elaborados por Gonzalo de Amézola (2012 y 2015) indagan cómo se enseña el conflicto de Malvinas en la escuela media. Preocupado por la controversialidad del tema y los debates de la trasposición didáctica, los usos de la historia y las políticas de memoria. El autor centra sus análisis en la propuesta editorial de historia que circuló desde la reforma de la Ley Federal de Educación hasta 2012. Es decir los libros destinados a la EGB y Polimodal y sólo unos pocos que fueron elaborados pos reforma 2006. Destaca la centralidad de las imágenes incluidas en el período como elemento fundamental de la narración y reconoce en consecuencia el cambio de criterio adoptado por las editoriales que las incluyen ahora como una narración tan importante como la síntesis textual. En cuanto al tratamiento de la guerra de Malvinas, señala que: “Todos interpretan a la guerra sólo como un intento irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se profundiza sobre la adhesión popular que los militares lograron e un primer momento no se toman argumentos de las reivindicaciones del conflicto que se realizaron desde 2007.” (de Amézola; 2012: 129). En el caso de los libros destinados al nivel Polimodal el argumento sigue siendo el mismo, aunque el tema se presenta de manera más detallada. En términos generales el autor afirma que la historia enseñada en la escuela no es la traducción de los debates historiográficos, sino que retoma el deber de memoria que refuerzan la idea de “soberanía nacional”, sin referencias significativas al contexto político de la guerra ni a las relaciones de esos acontecimientos con el presente. Para Gonzalo de Amézola, el peso de la tradición escolar presenta una fuerte resistencia al cambio que impacta muy poco en los modos de transmitir la guerra de Malvinas en la cultura escolar.

Otros autores estudiaron las representaciones de la última dictadura militar en textos escolares de historia. Entre ellos el trabajo de Diego Born (2010) analiza las narrativas escritas sobre el pasado reciente de la última dictadura militar en textos escolares pos transición democrática, señala que libros escolares asumieron – aunque con matices- el discurso de denuncia sobre el pasado 76-83, conclusión que se refuerza con las imágenes que incluyen en los textos escolares relevados. Finalmente la investigación realizada por Nadia Zysman (2015) al igual que Diego Born, analiza las representaciones de la dictadura militar argentina que circularon en la enseñanza de la historia en las escuelas medias pública de la Ciudad de Buenos Aires desde 1983 hasta 2009. La autora indaga sobre materiales educativos como el curriculum oficial, materiales didácticos oficiales no prescriptivos y libros de texto. A su vez contextualiza las condiciones en las cuales se insertaron dichos materiales e incluye una mirada profunda de los debates públicos realizados en el marco de

una lucha simbólica por los sentidos de la experiencia militar, para reconstruir un panorama más profundo sobre la relación entre el espacio educativo y el espacio público en el que se suscitaron los diferentes debates. Sobre lo cual concluye que las tensiones en el debate público por los sentidos del pasado, también se plantearon en el ámbito educativo. Pero éste a su vez no constituye un reflejo estricto y sincrónico de las luchas que se desarrollan en la esfera pública. Por lo tanto, las representaciones dominantes en el espacio educativo no siempre fueron, ni las oficiales ni las dominantes en el espacio público, tal como sucedió en los 80 mientras que se llevaba a la Juntas a juicio histórico, en la escuela dominaba la visión de las FFAA. De forma contraria, en los 90, la intención oficial por cerrar el pasado y afirmar su “olvido”, no sería dominante en la escena educativa. La misma incorporaría en sus narrativas históricas la condena al accionar de las FFAA, a pesar de que esa condena estaba sustentada desde el marco interpretativo de la “teoría de los dos demonios”, en plena coincidencia con las representaciones dominantes sostenidas por fuerzas políticas opuestas. Mientras que en el último período, las mismas representaciones serían dominantes en ambos espacios simultáneamente. Sobre las narrativas que analiza en relación a la guerra de Malvinas, la autora analiza las imágenes que aparecen en textos escolares de historia editados entre finales de los ochenta y mediados de los noventa. Sobre los cuales señala que la sociedad aparece como parte fundamental al declararse la confrontación bélica ya que es la misma sociedad la que adhiere a las políticas militaristas, manifestando su apoyo y patriotismo con el comienzo de la guerra. También encuentra una sobrevaloración por parte de los libros al referirse a la caída del gobierno cuando ésta es vinculada casi de manera exclusiva a la derrota de la guerra. Sobre el análisis de las imágenes encuentra tres tipos de formas diferentes de mostrar el conflicto, la primera muestra a los soldados en acción, las armas, transportes de guerra y soldados en movimiento, invoca cuestiones de porte militar que resultan irrelevantes para pensar y realizar una crítica a la guerra de Malvinas y más importante aún, las consecuencias de la misma para la sociedad argentina y para quienes participaron en ella. La segunda opción que también incurre en la misma tendencia, es la evasión de los conflictos alrededor de la guerra y sus consecuencias son recurrentes las imágenes sobre paisajes y la descripción de la flora y la fauna del lugar. La tercera alternativa, es la que muestra fotografías del anuncio de la guerra en la Plaza de Mayo repleta de manifestantes, simbolizando el apoyo del pueblo a la medida. Lo que hace posible observar diferentes actores involucrados: el gobierno y el pueblo, cuestión que imprime una dinámica al menos más realista sobre la empresa de la guerra y la sociedad argentina.

En relación a los estudios precedentes y las imágenes que circularon y circulan en las propuestas editoriales, éstas son mencionadas sólo por algunos de los autores como Gonzalo de Amézola (2012) que destaca el nuevo rol de las imágenes en la construcción de narrativas y el trabajo de Nadia Zysman (2015) que encuentra tres maneras diferentes de mostrar la guerra de Malvinas por medio de imágenes en los textos analizados entre el retorno de la democracia y mediados de los noventa. En comparación con los estudios realizados sobre el análisis del discurso y aquello que dicen los textos escolares, son relativamente menores los trabajos abocados a las imágenes presentes en los libros, lo que construyen, visibilizan e invisibilizan en función de los relatos que ofrecen. Por lo cual considero que éste es un tema poco atendido. Aspecto que motiva y constituye el principal aporte de este trabajo. Me interesa aquí presentar un análisis que dialogue con los estudios realizados y avanzar sobre la articulación que se produce entre las narrativas visuales y textuales para transmitir la guerra de Malvinas en los libros de historia.

1. Malvinas en las propuestas visuales de los textos escolares

A partir del análisis del conjunto de textos encuentro tres dimensiones del conflicto que he decidido mencionar a partir de: Causas de la guerra, sociedad y medios de comunicación y sujetos y derrota, porque aparecen de manera recurrente los libros de texto analizados para este trabajo. El siguiente apartado analizará los modos que asume Malvinas en la narrativa visual y textual, que circuló y aun circula en la propuesta editorial con posterioridad a la reforma educativa de 2006. Retomando los aportes realizados desde el campo académico⁸ en torno a los discursos contruidos sobre Malvinas con posterioridad a la derrota bélica.

Es importante señalar que en los libros de texto no entran todas las imágenes ni todas las explicaciones posibles, existen restricciones sobre la cantidad, la variedad, los soportes y espacios en relación directa con las políticas de las casas editoriales. Que además no es la misma en cada propuesta editorial. Al igual que las políticas sobre la configuración, la representación de los contenidos propuestos. Sin embargo los libros de texto responden a los diseños curriculares nacionales NAP y como también a los diseños curriculares provinciales en los cuales la guerra de Malvinas constituye un aspecto a ser enseñado en la escuela secundaria.

8 Lorenz (2007 y 2012); Novaro y Palermo (2006), Guber (2001), Levin (2012)

2. Las causas de la guerra

En la mayoría de los relatos explicativos, las razones que conducen al país a la guerra con Gran Bretaña se asocian a la crisis económica, política y el malestar social imperante entre 1980 y 1982. Hacen referencia a esto el texto de Tato (2011) para Longseller, Egger-Brass y Gallego para Maipue (2012 y 2014) destinado a 5to año. Del siguiente modo:

“En diciembre de 1981, la Junta Militar nombró al general Leopoldo Galtieri como presidente de la Nación. [...], su objetivo era revitalizar el “Proceso de Reorganización Nacional”, desprestigiado por las críticas del exterior y los fracasos económicos. [...] Ante el fracaso a corto plazo del plan económico de Alemann, los militares planearon una invasión a las Islas Malvinas. Galtieri creía que la recuperación del territorio despertaría el nacionalismo del pueblo y daría legitimidad al régimen.” (Tato; 2011: 192).

“Con el objetivo de detener el descontento popular sin dar la salida política que el pueblo quería, y de consagrarse como héroe nacional, Galtieri pensó en recuperar una parte del territorio argentino que había sido arrebatada por los ingleses un siglo y medio antes, en 1833.” (Egger-Brass y Gallego; 2014: 177).

En Egger-Brass (2012) para Maipue destinado a 6to año se ofrecen más detalles para explicar el amplio apoyo popular a la recuperación del territorio. Para ello hace referencias al Operativo Cóndor, la cuestión de los derechos soberanos sobre las islas, además de una descripción más amplia de la crítica situación en materia económica, social, policía del contexto histórico.

Por su parte el texto de Andújar y otros (2011) para Santillana de 5to presentan la guerra de Malvinas contextualizando la situación previa a la misma. En texto además, los autores se plantean una serie de preguntas que comparten con los destinatarios del texto escolar y ofrecen al respecto una explicación que desarrollan a lo largo del tema. Las preguntas son: cómo después de semejante manifestación que terminó con la muerte de varios trabajadores y una dura represión, las calles y en especial la Plaza de Mayo se volvió a llenar de gente que apoyaban al gobierno tras el anuncio de la recuperación de las Islas Malvinas. Entre las respuestas que exponen, las reivindicaciones de corte nacionalistas y tradicionales en oposición a Inglaterra favorece el apoyo de amplios sectores de la sociedad a la toma de las islas.

En Andújar y otros (2012) para Santillana de 6to, el relato explicativo es más amplio. Allí también aparecen referencias a la crisis económica imperante, como una de las principales causas que desestabilizaban al gobierno y que da sustento a la recuperación de las Islas. En este relato la justificación de la guerra aparece fuertemente asociada a los objetivos del gobierno para continuar en el poder cuando dicen:

“Dispuestas a restablecer su autoridad, y con el objetivo de aglutinar a la sociedad, las fuerzas armadas decidieron jugar una carta que les permitiría ganar legitimidad social: la recuperación de las Islas Malvinas, ocupadas por los británicos desde 1833.” (Andújar y otros; 2012: 40).

En la misma línea el texto de Carroza (2007 y 2010) lo plantean así:

“con la intención de recomponer el proyecto autoritario y unificar el país tras un objetivo que trascendiera los intereses enfrentados, Galtieri condujo al país a la guerra.” (Carroza; 2007 y 2010: 154).

También se responsabiliza al gobierno por las malas interpretaciones en materia de política internacional o como dice el texto: “cálculos erróneos” para evitar la guerra. En esta línea explicativa también adhiere el texto de Canessa (2010) para Longseller, que presenta la guerra de Malvinas como una de las consecuencias que acelera el derrumbe de la dictadura y las causas de la misma se explican a partir de:

“[una] operación cuyo principal objetivo fue generar legitimidad para el gobierno militar mediante una gesta con atractivo popular”. (Canessa; 2010: 39).

Una excepción a estos relatos se presenta en Alonso y Vazquez para Aique (2011). Allí los autores ofrecen seis imágenes distribuidas en función de los aspectos desarrollados en el texto explicativo. Las razones que llevaron a la guerra se asocian a razones geopolíticas entre las que mencionan:

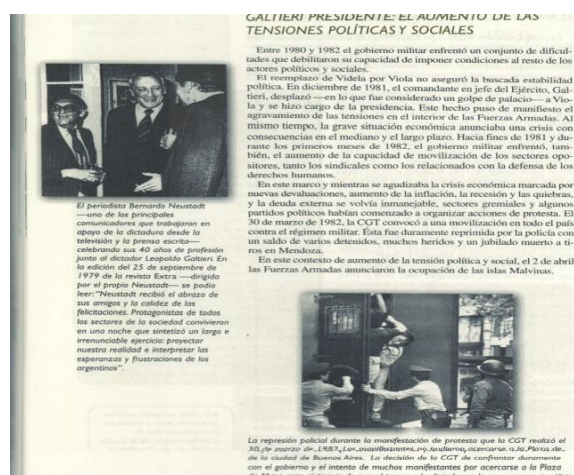
“la revisión del Tratado Antártico y la decisión final de la mediación papal en relación con el conflicto del Beagle, presumiblemente adversa para la Argentina. En este contexto y con el fin de evitar una posible pérdida de presencia en el Atlántico Sur y una potencial colaboración militar entre Chile y Gran Bretaña, el gobierno militar argentino se propuso reactivar las negociaciones y alcanzar algún tipo de acuerdo con Inglaterra sobre la soberanía de las islas Malvinas.” (Alonso y Vazquez; 2011: 297).

De este modo los autores argumentan que la guerra fue una decisión posterior tomada sobre la marcha de los acontecimientos por un gobierno que vio oportuno no retirarse de las islas.

En cuanto a las narrativas visuales, si bien los textos citados no presentan en su totalidad imágenes que expresen el malestar económico. En tres de ellos Carrozza para Santillana (2010) y Alonso y Vázquez para Aique (2011) se destacan fotografías que muestran a los manifestantes siendo reprimidos por militares durante la marcha organizada por la CGT el día 30 de marzo de 1982. En el primer caso la fotografía se acompaña con un epígrafe que presenta la siguiente leyenda: “El secretario general de la CGT, Saúl Ubaldini, encabezó una marcha hacia la Plaza de Mayo el 30 de marzo de 1982. La manifestación, que formaba parte de una huelga general, fue duramente reprimida” (Carrozza; 2010: 154). En el segundo caso el epígrafe que acompaña la fotografía explica algunos datos más sobre la crisis de legitimidad que atravesaba el gobierno de la siguiente manera: “La represión policial durante la manifestación de protesta que la CGT realizó el 30 de marzo de 1982. Los manifestantes no pudieron acercarse a la Plaza de Mayo debido al cerco que establecieron las fuerzas represivas en todo el centro de la ciudad de Buenos Aires. La decisión de la CGT de confrontar duramente con el gobierno y el intento de muchos manifestantes por acercarse a la Plaza de Mayo eran síntomas de que el temor a la dictadura y la consecuente parálisis política comenzaba a disiparse.” (Alonso y Vázquez; 2011: 296).



Carrozza y otros para Santillana (2007:151)



Alonso y Vázquez para Aique (2011: 296)

Otros autores⁹ incluyen la fotografía que muestra a Galtieri¹⁰ saludando con el pulgar en alto desde el balcón de la casa de gobierno a una Plaza de Mayo repleta de manifestantes. El aspecto central que destaca tal imagen es precisamente el amplio apoyo popular que recibió el gobierno al propósito anunciado. Sobre esto concuerdo con el análisis de Gamarnik quien plantea que: “La autodenominada “recuperación” de las islas no fue una respuesta a la manifestación del 30 de marzo [...] La composición social, la forma de manifestarse y por supuesto la acción de las fuerzas armadas fue contrapuesta en ambos casos. Pero el 30 de marzo y el 2 de abril son duda son fechas conectadas entre sí. (Gamarnik; 2015: 84). En síntesis las fotografías devuelven dos miradas contrapuestas y vinculadas entre sí por la cercanía y por la coyuntura política del momento: el clima de represión y control imperante ejercido desde las fuerzas armadas al conjunto de la sociedad y otras ofrecen diferentes actores involucrados en la guerra, el gobierno y el pueblo en la Plaza de Mayo. E este último aspecto coincido con los análisis realizados por Zysman (2015) para los textos escolares de mediados de los noventa al decir que “al declararse la confrontación bélica es la misma sociedad la que adhiere a las políticas militaristas, manifestando su apoyo y patriotismo con el comienzo de la guerra” (2015:198).

9 En Carrozza (2007 y 2010) para Santillana, Andújar y otros (2011 y 2012) para Santillana.

10 Respecto del saludo de Galtieri en el balcón aparecen diversas interpretaciones: “Por un lado se puede observar la intención de imitar el gesto de Perón, pero por otro hay fotos en las que se lo ve saludando con el pulgar en alto. El mismo gesto que se difundirá en las publicidades oficiales y en fotos de soldados como la que se publica en la tapa de la revista Gente el 1 de abril de 1982. Esto puede leerse justamente como una forma de diferenciarse del saludo peronista e imponer uno propio” (Gamarnik; 2015:85)

Por lo visto hasta aquí en todos los casos, las narrativas visuales y escritas se articulan como un relato integrado para destacar la crisis económica, la violencia y el malestar social como las razones coyunturales más valoradas por los autores. Este argumento se refuerza en los análisis de Novaro y Palermo (2006) para quienes: “Las relaciones entre el poder militar y la sociedad civil y política habían llegado a su punto más conflictivo. [...] Desde luego, parecía razonable esperar una mayor fragmentación de las Fuerzas Armadas y que esta fragmentación desaguara en una pronta desestabilización de las autoridades de gobierno.” (Novaro y Palermo; 2006: 410) y coinciden con la mirada de Hugo Quiroga al decir que: “en medio del agotamiento del régimen militar, la reconquista de las islas está pensada como la clave de la recomposición de un sistema de dominio autoritario cimbreado y a punto de colapsar.” (Quiroga; 2004: 292).

3. El rol de los medios de comunicación gráfica y el lugar de la sociedad durante el conflicto

La manipulación de la opinión pública por parte de los medios de comunicación es otro de los aspectos narrados de manera visual y textual en todos los textos escolares analizados. Como señala Gamarnik (2015) “El teatro de operaciones del conflicto quedaba muy lejos tanto de los centros neurálgicos de Buenos Aires como de Londres, con lo cual la única “guerra” que los lectores podrían “ver” era la que se mostraba a través de las fotos que salían de la prensa” (Gamarnik; 2015: 96). Dentro del registro explicativo, los autores desarrollan que durante el breve período que duró la guerra los medios de comunicación se limitaron a comunicar de manera sesgada o deformada las noticias sobre el desarrollo del conflicto bélico. Como aparece en los siguientes casos:

“[los medios] brindaban una visión totalmente distinta de los acontecimientos reales”. (Carrero; 2007 y 2010: 154).

“la población vio caer el velo de gesta patriótica con el que los gobernantes militares habían cubierto los hechos.” (Canessa; 2010).

En el texto de Egger-Brass y Gallego para Maipue (2012 y 2014) destinado a 5to año y también en el texto de Egger-Brass (2012) para Maipue destinado a 6to año, aparecen referencias al manejo de la información atribuyendo la responsabilidad al

gobierno que por medio de los medios de comunicación gráfica “contribuyeron a generar actitudes acríticas, triunfalistas y belicistas en la opinión pública. [...] La revista Gente titulaba en sus tapas “Seguimos ganando” o “Estamos destruyendo a la flota británica”.

Las imágenes, que la mayoría de los textos escolares integran sobre este aspecto, refuerzan el relato a partir de titulares de diarios y revistas de la época, o directamente incluyen la tapa y portadas de los medios más influyentes. Como se puede observar en Carroza (2007 y 2010) por medio de la reproducción de titulares de diarios en los que figuran los siguientes anuncios:

“Londres admite hundimientos y fuertes bajas”, “drama en Londres por derrota naval” y “Derribamos otros dos aviones ingleses” (Carroza y otros, 2007 y 2010: 155).

En el texto de Andújar y otros para Santillana (2011 y 2012) en la que muestran la manipulación informativa pero en este caso por medio de una fotografía con soldados en Malvinas leyendo un periódico en cuya tapa el titular anuncia amenazante:

“Basta, piratas: si nos atacan ¡Van a la lona!” (Andujar; 2011: 186).

El texto de Tato y otros para Estrada (2011) realiza referencias visuales por medio de una fotografía de Galtieri en medio de una conferencia de prensa. Su epígrafe dice:

“Galtieri se dirige a la prensa en Comodoro Rivadavia, el 23 de abril de 1982.” (Tato; 2011: 192).

La desinformación mediática también figura en el texto de Egger-Brass y Gallego en Maipue (2014) a través de la reproducción de distintos titulares de diarios y revistas. Incluyen además portadas (imagen 1 y 2) de la revista Gente como se especifica en los epígrafes en la que además, se menciona el nombre del fotógrafo. En ambas se destacan acciones militares en combate, junto a titulares que anuncian “Estamos ganando”.

Como queda demostrado, la mayoría de los textos analizados muestran fuertes críticas a la función que ejercieron los medios de comunicación durante todo el conflicto. Para esto combinan explicaciones sobre la complacencia de los medios con el gobierno, con la incorporación imágenes que reproducen titulares de diarios y revistas como Clarín y Gente. La prensa nacional, a la que aluden de

manera exclusiva, aparece como un todo indiviso controlado por el gobierno que manipuló la información a través de los medios de comunicación gráfica. Las imágenes que acompañan al texto integran un relato unánime de denuncia a los medios de comunicación que por entonces contribuyeron a forjar una la imagen de un apoyo monolítico a la decisión de la Junta Militar. Así mismo, esta denuncia revela el engaño montado a la sociedad sobre el verdadero desarrollo de los acontecimientos. Lo que deja a la sociedad fuera del conflicto, caracterizada por su neutralidad, absorta y desinformada de la magnitud de los acontecimientos, aspecto que coincide con el análisis realizado por Zysman (2015) sobre el rol de la sociedad en los textos escolares que analiza. A su vez es concordantetambién con el análisis de Gamarnik(2015) sobre la prensa argentina durante la guerra de Malvinas al explicar que la misma “tuvo una característica peculiar: la desinformación no estuvo destinada a engañar u ocultar información a los militares británicos, sino que se dirigió especialmente a engañar al propio pueblo argentino, continuando de esa manera con las prácticas periodísticas que venía ejecutando desde el inicio de la dictadura militar.” (Gamarnik; 2015:99). Esto último se refuerza por la falta de referencias explicativas de censura y autocensura a la que estuvieron sujetos los medios de comunicación durante todo el período en general y durante el desarrollo de la guerra en particular. Incluso hasta después de la derrota.

Una excepción a esta configuración de relatos es la que presenta Alonso y Vázquez (2011) para Aique. En el rol de los medios y la sociedad durante la guerra reproducen una caricatura de Sábat (historietista gráfico) cuyo epígrafe aporta: “Juan Manuel de Rosas, Alexander Haig y la reina Victoria de Inglaterra. Durante el conflicto, Hermenegildo Sábat publicó en Clarín este dibujo. La imagen del mediador estadounidense tratando de separar a Rosas y a la reina Victoria hacía alusión a las raíces históricas de la disputa por la soberanía sobre las islas Malvinas.” (Alonso y Vazquez; 2011: 298). En lugar de hacer referencia única a las voces que apoyaron masivamente la guerra, los autores incorporan referencias a la oposición política y el apoyo popular sin desestimar los reclamos sobre los problemas económicos.

La mirada de sobre los hechos se presenta de manera crítica al mencionarla manipulación mediática manejada por el gobierno “como si fuera un mundial de fútbol” (Alonso y Vázquez; 2011: XXX)

4. Sujetos y Derrota

A diferencia de los aspectos antes señalados, un análisis de conjunto permite distinguir distintas formas de contar la derrota y sus consecuencias. Algunos autores ponen mayor énfasis en los sujetos de la guerra: soldados conscriptos y de carrera, mientras que otros se enfocan en las consecuencias económicas y políticas. Pero lo que ningún relato relega es el impacto que tuvo en la recomposición política partidaria y la apertura democrática como destino insoslayable. Para el primer caso el texto de Hochman (2011) para Longseller cuenta la derrota enfocándose en la condición de los combatientes que regresan de la guerra y en el texto de Canessa (2010) para Longseller del siguiente modo:

“los soldados que regresaron al país, una vez que el ejército inglés los hubo liberado, lo hicieron trayendo consigo las secuelas de un enfrentamiento completamente desigual, al que habrían sido enviados con sangre fría y total impunidad, ya fuera por la negligencia de sus superiores, que tenían la certeza de lo inexcusable de tal guerra despareja, o por la imperdonable ignorancia de la situación real. Los traumas de estos excombatientes siguen manifestándose aún hoy, generando un debate social acerca del rol del Estado y de la sociedad.” (Hochman; 2011:158).

“El regreso de los combatientes fue casi clandestino. No hubo ni grandes recepciones ni banderas, los medios de comunicación ignoraron a los sobrevivientes que volvían y, para evitar la difusión de información, éstos fueron confinados en cuarteles.” (Canessa; 2010: 39).

En este caso el autor denuncia abiertamente el maltrato al que fueron sometidos los combatientes por parte de sus superiores durante la guerra y con posterioridad a la misma incluyendo la responsabilidad del Estado frente a la causa, las condiciones desiguales en las que lucharon y el hermetismo que mantuvieron los medios de comunicación para que no se difundieran las experiencias vividas.

Las imágenes que acompañan estos relatos consisten en fotografías. En el caso de Hochman, la primera muestra soldados argentinos prisioneros en Malvinas, haciendo especial referencia al momento de la derrota, y la segunda corresponde a una escena de la ceremonia fúnebre realizada con el campo de batalla, en alusión a una de las conmemoraciones realizadas más tarde por los caídos en combate. (Hochman; 2011:158). Los epígrafes de ambas imágenes no aportan otra información a la ya mencionada. En el caso de Canessa, la única fotografía que ofrece corresponde a la ceremonia realizada por los muertos en Malvinas. El epígrafe de esta

imagen comenta: “En la guerra de Malvinas, murieron casi dos mil soldados y se gastaron unos dos mil millones de dólares. En la foto, homenaje a combatientes de alto rango muertos en batalla.” (Canessa; 2010: 39).

En ambos casos las narrativas visuales y textuales parecen enfocarse en los soldados y en las condiciones a las que fueron expuestos. El tono de los relatos aparece crítico sobre la conducción en las que se desarrolló la guerra y concuerda con el análisis realizado por Federico Lorenz (2007) sobre los discursos contruidos en torno a la guerra durante el período de transición democrática. Del mismo modo, los textos escolares observados refuerzan un discurso victimizador que coloca a los soldados en el lugar de las víctimas de sus propios oficiales y de la improvisación de los altos mandos. Por otro lado, la inclusión de fotografías que representan las distintas conmemoraciones de los muertos en el campo de batalla, se alinean con miradas también críticas sobre aquellas que legitiman el sacrificio a favor de la una guerra justa. Sentido expresado en el epígrafe de la imagen que ofrece Canessa y que he citado anteriormente. En la misma línea se expresa la propuesta de Egger-Brass y Gallego para Maipue (2012 y 2014) destinado a 5to año, los relatos ponen en el centro la figura del soldado y combatiente. Para ello además realizan una diferenciación entre los soldados conscriptos y los ex combatientes que murieron en combate o se suicidaron posteriormente como consecuencias de los traumas de la guerra. Así como también mencionan los hechos de corrupción y de violación a los derechos humanos efectuada sobre los soldados conscriptos. Para destacar las consecuencias que tuvo el conflicto, aparecen términos como “ineptitud”, “irresponsabilidad de los altos mandos”, “hechos de corrupción” y “violación a los derechos humanos” (Egger-Brass y Gallego para Maipue (2011: 178). Así mismo las imágenes que acompañan el desarrollo textual, ofrecen dos momentos del desarrollo de la guerra, la primera alude al momento de la toma, en la que muestra un soldado armado y cuyo epígrafe comenta: “Pocas horas después del desembarco, los infantes de marina custodian los edificios de las islas, foto de Omar Torres”¹¹. La segunda fotografía

11 Egger-Brass (2012: 146) Sobre la fotografía presentada, un estudio realizado por Cora Gamarnik (2015) señala que la misma constituye una de las imágenes que más se utilizaron para hablar contra la guerra. Fueron tomadas en los primeros días posteriores al desembarco cuando todavía no se proveía que pudiese estallar una guerra real. Esta imagen en particular contradice el discurso oficial de soldados alegres y heroicos y anticipó las denuncias de maltrato, frío y hambre que pasaron los soldados en las islas. Recién fue difundida en el país con posterioridad a la derrota. En tal sentido Gamarnik analiza que esta imagen habla tanto de la época, de la situación y del lugar en que fue tomada como de la mirada del fotógrafo. En ese sentido la toma capta la imagen de un soldado joven, con gesto que puede parecer de tristeza, susto o pesadumbre, sostiene un FAL sin saber aparentemente tomarlo de manera adecuada. Para estar tomándolo desde el cargador y no lleva la correa colgada al hombro. A lo lejos, de espal-

corresponde al momento de la rendición y la toma de prisioneros por parte de tropas británicas. El epígrafe de la misma explica: “La Argentina presenta la rendición y sus soldados son hechos prisioneros, foto de Marín Cleaver”¹². Nuevamente en estos relatos, la articulación entre el registro textual y visual, prevalece un discurso victimizador de los soldados combatientes en correspondencia a lo analizado en los casos anteriores.

Una mirada distinta a los casos expuestos, lo ofrece el texto de Andújar y otros (2011) para Santillana de 5to y Vázquez y Alonso (2011) para Aique. En el primer caso, las consecuencias de la derrota constituye un aspecto para explicar el derrumbe del gobierno con cese de las funciones de Galtieri y la designación de Bignone encargado de negociar la transición en medio de la retirada de las Fuerza aérea y la Marina de la Junta de gobierno. Por otra parte en Andújar y otros (2012) para Santillana de 6to, se incluye una fuente de interpretación historiográfica de Marcos Novaro y Vicente

Palermo para referirse a las tropas y el desempeño en la guerra, utilizando referencias visuales que refuercen o contradigan la explicación por medio de la fotografía que muestra a los soldados en las Islas leyendo un periódico.¹³

En el segundo caso Alonso y Vázquez (2011) dedican un espacio considerable a explicar las causas de la derrota y las consecuencias políticas de la derrota de la guerra. Para ello incorporan la tapa y contratapa de la revista Humor registrado que, aunque el tamaño de su reproducción sea pequeño el epígrafe aporta la información relevante: “Tapa y contratapa de la revista Humor, N° 84, junio de 1982. En la imagen de la izquierda, el canciller Costa Méndez sorprendido por encontrar juntos a la reina de Inglaterra, a la primera ministra M. Thatcher, al presidente de Estados Unidos Ronald Reagan, a Alexander Haig y a Pinochet. En la imagen de la derecha el dictador chileno Pinochet.” (Alonso y Vazquez; 2011: 300).

A diferencia de las anteriores en Tato (2011) para Estrada y Carroza (2007 y 2010) para Santillana, las explicaciones sobre la derrota y el fin de la guerra se remiten a la descomposición del gobierno militar y a la transición democrática, no hay referencias a los sujetos que participaron de la guerra. Sin embargo los soldados aparecen en la propuesta visual por medio de fotografías. En ellas lo que se reproduce es la rendición de las tropas argentinas en Malvinas¹⁴, dos fotografías que

da, se ve a alguien que parece ser un oficial, con una campera más abrigada que la que llevan puesta los soldados. (2015:91)

12 Egger-Brass y Gallego (2011) y Egger-Brass (2012: 147)

13 Andújar (2012: 41)

14 En Tato (2011: 192).

muestran las acciones realizadas por los soldados luego de la toma de las Islas¹⁵ y una fotografía que presenta a Galtieri en una entrevista realizada a los medios en cuyo epígrafe se aclara: “Galtieri se dirige a la prensa en Comodoro Rivadavia, el 23 de abril de 1982.”¹⁶



Egger-Brass y Gallego para Maipue (2012 y 2014)

El recorrido hecho hasta aquí permite establecer que los relatos asumen distintas formas de contar el final de la guerra. El primer grupo está centrado en los sujetos que participaron en el campo de batalla, refuerzan una mirada crítica de la guerra y se otorga un perfil victimizador a los excombatientes, este sentido es visibilizado a través de las malas condiciones en las que se encuentran los soldados en la guerra. El segundo grupo de textos está enfocado en explicar las consecuencias como el hecho que termina de desestabilizar el gobierno autoritario y da lugar a la transición democrática. Para ello incluye fuentes de información e interpretación provenientes del campo historiográfico. Finalmente el tercer grupo, al igual que el segundo, destacan la transición democrática y el final de la dictadura como consecuencia inmediata. Los sujetos que participaron en el teatro de operaciones no forman parte de los relatos explicativos aunque si se los integra por medio de fotografías que los muestra en distintos momentos del conflicto al comienzo y al final de la guerra.

15 En Carrozza (2010: 155)

16 En Tato (2011: 192).

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo se realizó una indagación sobre los modos que asumen los relatos de la guerra de Malvinas en los textos escolares de historia. Sobre esto encuentro una articulación entre registros visuales, sobre todo fotografías, con desarrollos textuales explicativos. En la mayoría de los casos las imágenes refuerzan, complementan y se articulan con los ya mencionados desarrollos explicativos textuales, mientras que en otros, reponen aquello que no es dicho pero que, en ocasiones aportan las fotografías por medio de epígrafes ampliatorios.

En torno a cómo se relata la guerra de Malvinas en los textos escolares de historia desde 2006 hasta la actualidad, destaco algunas consideraciones que considero constituyen los aspectos distintivos que los nuevos textos de historia asumen al narrar el conflicto en consonancia con los lineamientos curriculares luego de la Ley Nacional de Educación.

En primer lugar, en casi todos los relatos se retoman sentidos socialmente elaborados desde la transición democrática hasta la actualidad. Entre los cuales como he ido señalando se presentan la victimización de los soldados que combatieron en Malvinas por medio de imágenes que muestran la rendición y las malas condiciones en las que combatieron. La manipulación realizada por los medios de comunicación durante el conflicto en imágenes, que se reproducen incluyendo algunos de los principales titulares de periódicos y revistas de la época desde un posicionamiento crítico por parte de los autores en el cual la prensa aparece contralada casi de manera exclusiva por el gobierno. El amplio apoyo de sectores sociales activado por los viejos reclamos de soberanía sobre el territorio. Aspectos que, como se analizó en este trabajo, aparecen en los desarrollos textuales y visuales propuestos para contar la guerra.

En segundo lugar, el análisis efectuado me permite señalar que los relatos no se ciñen sólo al desarrollo político de la guerra. En efecto, éstos integran dimensiones sociales y económicas, a la vez que recuperan, mencionan y visibilizan los sujetos históricos como ocurre con los soldados conscriptos y excombatientes, la sociedad en su conjunto y el rol de los medios de comunicación. Dicho aspecto permite suponer un fuerte impacto de la historia social proveniente del campo historiográfico en la elaboración de los relatos señalados aportando densidad y complejidad a los mismos. Si bien los relatos hacen referencia al manotazo de ahogado que también contempla de Amézola en sus estudios. En el análisis aquí propuesto, los relatos dan un paso más al profundizar los aspectos del conflicto económico imperante, el

plan Cóndor como antecedente, el descontento social y la represión efectuada de manera masiva por el gobierno durante la última manifestación sindical llevada a cabo tres días antes del anuncio de la recuperación de las Islas. Aspectos que se refuerzan y articulan a través de las imágenes que muestran algunas de las escenas de represión capturadas por los fotoperiodistas que asistieron a la marcha, o la amplia adhesión popular recibida se explica por medio de la influencia históricamente construida de los derechos soberanos argentinos sobre las Islas y el anuncio de la recuperación de un territorio usurpado, activó los viejos reclamos.

Por último se pudo observar dos factores que guardan sintonía con los estudios realizados sobre la guerra y su contexto. El primero de ellos es el lugar de víctimas que con el cual se enviste la figura de soldados conscriptos y excombatientes que guarda concordancia con los estudios realizados por Federico Lorenz sobre los discursos socialmente contruidos de la guerra durante el período de transición democrática. No aparecen referencias a los soldados y ex combatiente como sujetos políticos ni sus demandas de reparación histórica al Estado. El segundo factor es el lugar de la sociedad que rechaza o adscribe a las propuestas del gobierno, pero que reacciona ante los hechos ejerciendo un rol, en palabras de Zysman, más plausible y realista en el escenario de época.

A diferencia de los estudios realizados por Gonzalo de Amézola sobre la guerra de Malvinas en los manuales de historia durante los noventa. Lo analizado en este trabajo me permite inferir un cambio en la construcción de los relatos. Mientras que en los manuales publicados durante los noventa parecía evidente la distancia entre éstos y los avances historiográficos. En los libros de texto analizados aquí es distancia no es tan grande. He demostrado que una gran parte de los debates académicos permean la producción de relatos en las diferentes propuestas editoriales. Finalmente y retomando la relación entre las imágenes y los desarrollos textuales explicativos, lo analizado en este trabajo permite destacar un rol protagónico de las imágenes en los libros de texto. Lo que, como he podido demostrar, se articulan en casi la totalidad de las propuestas.

Bibliografía

Barthes, Roland (2009): La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía. Buenos Aires, Paidós comunicación.

De Amézola, Gonzalo, Docroce, Carlos y Garriga, María Cristina (2012): La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica, en

Kaufmann (coord.) Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires, Prometeo.

De Amézola, Gonzalo (2015): Guerra en la aulas. Cómo se enseña el conflicto de Malvinas en la escuela media. En Giordano Carlos (comp.) Univesidad y Soberanía: estudios sobre la guerra y la posguerra de Malvinas y el Atlántico Sur. La Plata, EDULP.

Gamarnik, Cora Edith (2011): Imágenes de la dictadura militar. La fotografía de prensa antes, durante y después del golpe de Estado de 1976 en Argentina. En Artículos de investigación sobre fotografía. Montevideo: Ediciones CMDF. Disponible en:

<http://areadefoto.sociales.uba.ar/textos/articulos/>

Gamarnik, Cora Edith (2015): La fotografía de prensa durante la guerra de Malinas: la batalla por lo (in)visible. En Revista digital de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Rosario. Año 7-Nº 13. ISSN 1851-992X. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/oB1u5031-egDYQ19CcWp1ToN6Mmc/view>

Lorenz, Federico (2012): Las guerras por Malvinas. 1982-2012. Buenos Aires, Edhasa.

Lorenz, Federico (2007): La necesidad de Malvinas, en Revista Puentes. Año 7. Nº 20. Marzo. Pgs. (8-17)

Marí, Cristina, Saab, Jorge y otros (2000): Tras su manto de neblina..." Las islas Malvinas como creación escolar. En revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales. Venezuela. Universidad de Los Andes. Versión impresa ISSN: 1316.9505. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200503.pdf>

Novaro, Marcos (2010): Historia de la Argentina, 1955-2010. Buenos Aires. Siglo XXI.

Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (2006): La dictadura militar 1976-1983: del golpe de Estado a la restauración democrática. Buenos Aires. Paidós.

Quiroga, Hugo (2004): El tiempo de proceso: conflictos y coincidencias entre políticos y militares: 1976-1983. Buenos Aires. Homo Sapiens.

Sontag, Susan (2003): Ante el dolor de los demás. Buenos Aires, Alfaguara.

Zysman, Nadia (2015): De la "subversión marxista" al "terrorismo de Estado". Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983- 2009). Córdoba, Villa María: Eduvim.

Textos escolares:

Andújar, A.; Giordano, V., Grammatico, K. y otros (2011): Historia. Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo XX. 1era edición, 2da reimpresión. Buenos Aires, Santillana (serie Saberes clave).

- Andújar, A., Grammatico, K. y otros** (2012): Historia reciente de la Argentina. En el contexto latinoamericano. 1era edición, Buenos Aires. Santillana, (Serie saberes clave Temático).
- Alonso, Ernestina y Vázquez, Enrique** (2011): Historia. La argentina contemporánea (1852-1999). 1era edición, 7ma reimpresión. Buenos Aires, Aique.
- Canessa, J.; Serrano, G. y Paura, V.** (2010): La Argentina ¿Un país a la deriva?: desafíos y alternativas: 1930 hasta la actualidad. 1era edición, 1era reimpresión. Buenos Aires, Longseller.
- Carrozza, Wilfredo G.; Ferrari, Ana V.; Persello, Ana y Sagol, Cecilia** (2007): Historia contemporánea de la Argentina y el mundo. 1era edición. Buenos Aires, Santillana. (Serie nuevamente).
- Carrozza, Wilfredo G.; Ferrari, Ana V.; Persello, Ana y Sagol, Cecilia** (2010): Historia contemporánea de la Argentina y el mundo. 1era edición, 4ta reimpresión. Buenos Aires, Santillana. (Serie nuevamente).
- Egger-Brass, Teresa** (2012): Historia VI: Historia reciente en la Argentina. 1era edición. Ituzaingó. Maipue.
- Egger-Brass, Teresa y Gallego, M.** (2011): Historia V: Argentina, América y el mundo en la segunda mitad del siglo XX. 5º año. 1era edición. Ituzaingó. Maipue.
- Hochman, N.** (2011): Historia: El mundo entre 1945 y el siglo XXI. De la polarización a la globalización. 1era edición. Buenos Aires. Longseller. (Serie Enfoques).
- Recalde, Héctor** (2010): Historia de Argentina, América y el mundo. En la segunda mitad del siglo XX. 1era edición, Buenos Aires. Del aula taller.
- Tato, I.; Bubello, J.; y otros** (2011): Historia. La segunda mitad del siglo XX. 1era edición, San Isidro. Estrada. (Serie Huellas. 5to ES).

Para un análisis de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia: una propuesta

MARÍA PAULA GONZALEZ

mpgonzal@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y CONICET

Introducción

La enseñanza de la historia suele ser analizada desde los enunciados de los documentos políticos (leyes de educación, normativas, diseños curriculares) o de las fuentes pedagógicas (libros de textos escolares, propuestas didácticas, etcétera).¹ Desde esa mirada externa, las prácticas -escolares y docentes- son consideradas como aplicación o transposición de aquello que se produce por fuera de las aulas y, a consecuencia de lo anterior, son evaluadas en torno a su adhesión o distancia respecto de lo prescrito o sugerido. El balance, desde luego, suele ser negativo: se modifican los diseños curriculares y se editan nuevos materiales sumando avances historiográficos o renovadas ideas pedagógico-didácticas pero las prácticas no cambian, los docentes no innovan, las clases no se transforman. Lo que caracterizaría a las prácticas, entonces, sería la rutina y la repetición. Ahora bien, estas representaciones sobre las prácticas no se desprenden sólo de las fuentes utilizadas sino también de una perspectiva que elude su historicidad y su carácter situado, desconoce su carácter productivo y omite la necesaria combinación entre cambio y conservación en el cotidiano escolar.

En este trabajo propondré otra mirada posible sobre las prácticas docentes, tanto porque intenta acercarse a ellas desde el mundo escolar como porque lo hace desde la perspectiva de la *cultura escolar* y “la invención de lo cotidiano” por parte de los profesores. A partir de ello, presentaré los *haceres* de una profesora de historia para, a partir de su exploración e interpretación, realizar una propuesta de análisis que pueda colaborar en la formación de profesores de historia.²

1. Una exploración sobre las investigaciones sobre la enseñanza de la historia realizadas en nuestro país entre 1991 y 2011 muestra que estas fueron las fuentes más estudiadas (Gonzalez, 2014b)

2. Este trabajo retoma y profundiza una ponencia anterior no publicada, titulada “La conformación de las prácticas docentes: una propuesta de análisis desde la historia argentina reciente” presentada en 2014 en las Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente desarrolladas en la UNLP (Gonzalez, 2014d).

Sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la historia: una perspectiva teórica

Anne Marie Chartier (2000) señala que las prácticas ordinarias de los docentes son variables ignoradas, no controladas o no documentadas por la investigación educativa. Más aún, son pensadas como las banalidades de las reiteraciones prácticas, consideradas insignificantes y triviales. Para esta autora, los discursos sobre la enseñanza se basan en el abordaje de una realidad supuestamente conocida a la que designan bajo la forma de certezas didácticas pero que no describen en su complejidad sino de manera incidental o indirecta.

Y es que no resulta fácil pensar y escribir *las prácticas*. Michel De Certeau (2007) – interesado en la “invención de lo cotidiano” y en las “artes de hacer” – señaló que no conocemos bien los tipos de operaciones en juego en las prácticas ordinarias, sus registros y sus combinaciones, porque nuestros instrumentos de análisis son más propensos al establecimiento de modelos. Según este autor, lo cotidiano esconde una diversidad de situaciones, intereses y contextos que ponen en tensión nuestros modos de leer.

Esta dificultad para pensar las prácticas se repite y se profundiza en el caso de las prácticas docentes en historia, muchas veces consideradas como versiones deformadas y banales (cuando no erróneas) de los avances historiográficos o de las propuestas didácticas; en tantas oportunidades analizadas desde parámetros análogos a los utilizados tradicionalmente para la interpretación de la cultura popular (es decir, entendida como una imagen degradada o retrasada de la cultura dominante o como algo cerrado, coherente y resistente a cualquier influencia externa) (Gonzalez, 2014a)

Tomando en cuenta los aportes de la historia cultural (Chartier, 1992 y 1996), defino a las *prácticas docentes* como un conjunto de *saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones*. Por lo mismo, entiendo que no es posible reconstruir todo aquello que implica la práctica docente solamente a partir de pruebas visuales puesto que “en la enseñanza, como en la mayoría de los restantes actos humanos, no es tanto lo que se “*ve*” como lo que se “*lee*”. Es decir, aunque nos parezca que lo que presenciamos en las aulas es tan claro como el agua [...] nuestra impresión se debe al funcionamiento, en gran medida inconsciente, de un vasto aparato de comprensión que rara vez nos molestamos en traer a la superficie de la conciencia para someterlo a un detenido examen” (Jackson, 2002: 115). Y esta afirmación de Jackson es válida tanto para el investigador como para el propio docente, quien –en el frenético ritmo escolar– no tiene tiempo para pensar explícitamente en todas las decisiones y los sentidos que asigna

a su práctica y que colaboran en su construcción. Anne Marie Chartier coincide con lo sugerido por Jackson cuando afirma que aquello que constituye una práctica pedagógica no es totalmente observable por un tercero puesto que hay muchas decisiones anteriores al aula e incluso implícitas dentro del aula que no se traducen en un comportamiento externo y visible.

Las prácticas docentes son llevadas adelante por *sujetos* (profesores) en relación con otros sujetos (otros profesores, estudiantes, directivos y comunidad educativa) portadores, todos, de identidades, subjetividades, consumos, lecturas, historias, memorias, valores, etcétera. Las prácticas docentes son, por tanto, *intersubjetivas*, tan personales como colectivas, tan singulares como plurales. Y es que las prácticas docentes no son irreductiblemente individuales puesto que existen un pasado y un presente compartidos por los profesores.³ Y esas temporalidades podrían explicarnos las continuidades, las prácticas convergentes, y los haceres análogos. Esto implica que no existen recepciones o producciones subjetivas y puramente individuales sino supuestos pertinentes, prácticas significativas y propósitos relevantes. Como señala Roger Chartier (2007), la manera en que los actores sociales otorgan sentido a sus prácticas y a sus enunciados se ubica en la tensión entre, por un lado, las capacidades inventivas de los individuos o las comunidades y, por otro, las restricciones y las convenciones que limitan lo que les es posible pensar, decir y hacer. Esto es válido, según Chartier, tanto para las obras letradas y creaciones estéticas como para las prácticas ordinarias, diseminadas y silenciosas que inventan lo cotidiano. En nuestro caso, resulta sugerente para interpretar las prácticas docentes.

Las prácticas docentes leen (interpretan, traducen y recrean) las normativas y los diseños curriculares, los discursos historiográficos, pedagógicos y didácticos en circulación. Y en ese movimiento, *producen* algo nuevo en, desde y para las aulas. En este aspecto, y retomando a De Certeau (2007), considero esas lecturas docentes como *apropiaciones*, como prácticas interpretativas activas. Dicho en otras palabras, más allá de la racionalidad de las teorías pedagógicas y los contenidos de los diseños curriculares hay un *saber* práctico, histórico, oportuno, contingente y situado de los profesores.

Además, las prácticas suponen también *temporalidad, espacialidad y materialidad*, no como meros escenarios o artefactos que enmarcan o acompañan sino como dimensiones que *hacen* a las prácticas. Por ello, resulta interesante considerar a las

3. En este sentido, no deberíamos perder de vista la historia de la profesión docente en Argentina – estudiada por ejemplo por Alliaud (1993), Birgin (1999), GonzalezLeandri (2001), etc. – así como los espacios en los que la docencia se ha construido y se construye (Tardif, 2004). En el ámbito internacional se registran numerosos e interesantes estudios sobre la profesión docente y su historia de los que citamos solo algunos: Magalhães y Escolano (1999), Nóvoa (1999, 1995, 1992), Biddle, Good y Goodson (2000), Jackson (2002).

prácticas docentes en la *cultura escolar* en tanto “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001: 9); con sus resistencias a los cambios (Viñao, 2002) así como las tradiciones y regularidades sedimentadas en la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001). Creo que desde el marco de la cultura escolar pueden verse las prácticas docentes con más claridad: cómo se leen las reformas y entender cómo y por qué algunas innovaciones son introducidas, reformuladas, rechazadas o distorsionadas; por qué algunas tradiciones permanecen, sedimentan, e incluso se transforman en apariencia para persistir; por qué y cómo se inventan otras prácticas para hacer frente a los cambios. La cultura escolar permite “comprender la escolarización como negociación posible entre los intereses de los diferentes grupos sociales, la lógica del funcionamiento institucional y lo pragmático de las acciones de los sujetos educacionales” (Vidal, 2007: 29). Así, entre la “cultura política o normativa”, la “cultura pedagógica” y la “cultura docente” (Escolano, 1999) –componentes de la cultura escolares con grados variables de autonomía, correspondencia e interdependencia– pueden comprenderse las prácticas docentes en las disciplinas escolares (Viñao, 2002; Cuesta, 1997; Chervel, 1991)

Entiendo que a partir de lo anterior pueden observarse cómo las prácticas docentes se construyen en (para y por) el cotidiano escolar. Y en ese día a día pueden observarse, entre otros, un conjunto de *haceres recurrentes, emergentes y latentes* (Gonzalez, 2013) como parte de un movimiento constante entre el cambio y la conservación, entre la estandarización y la experimentación. Desde esta perspectiva, he registrado como *haceres recurrentes*, es decir aquellos que aparecen en todas las aulas de historia, las exposiciones de los profesores, los cuestionarios de preguntas y la construcción de síntesis. Desde la mirada externa –que criticaba al inicio– la interpretación sería inequívoca: se trataría de prácticas rutinarias, repetitivas, tradicionales, poco innovadoras que no incorporan las nuevas prescripciones normativas ni las sugerencias didácticas. Desde la perspectiva de la cultura escolar se trataría de una serie de *haceres* derivados del *saber hacer docente*; un conjunto de tácticas, de usos operativos. Además, y desde mi perspectiva, en esos *haceres recurrentes* (que aparentemente son muestra la inmutabilidad de lo escolar) pueden registrarse importantes cambios en los objetivos, contenidos y materialidades de la historia escolar, es decir, pueden reconocerse mudanzas en las permanencias (Gonzalez, 2017).⁴

4. Varios autores invitan a considerar el saber docente, por ejemplo, Flavia Terigi (2007 y 2013) quien propone caracterizar a los docentes en su doble función de expertos: tanto de un campo cultural como de las intervenciones que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en el dominio de saberes de ese campo. Al mismo tiempo señala que esas intervenciones no responden a conocimientos profesionales institucionalizados, sino que se producen *en* la escuela (de modo colectivo) y los docentes

Entiendo que conocer y reconocer los haceres cotidianos en la enseñanza de la historia puede fortalecer la formación y el trabajo de los profesores y consecuentemente renovar la enseñanza puesto que permite acercarse a la naturaleza de las prácticas, a sus transformaciones silenciosas y sus posibilidades de cambio. El desconocimiento de los haceres cotidianos, la negación de la historicidad de las prácticas y el olvido de sus temporalidades mixturadas y diversas (desacompañadas de lo normativo y pedagógico) están en la base de esa mirada que ve una escuela que no cambia y profesores que no innovan. Una perspectiva así es por demás problemática y estéril puesto que los docentes se sienten juzgados, solos e inermes frente a una tarea que no sólo no es reconocida en su complejidad sino que además es catalogada de inconducente y banal, desviada de la norma y atrasada en relación con las teorías didácticas o los avances historiográficos. Y eso no hace más que sumar frustraciones y resistencias.

A partir de la discusión planteada y la perspectiva teórica asumida, presentaré a continuación un caso para el análisis e interpretación de saberes y las prácticas docentes.

Sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la historia: antecedentes y avances de investigación

En las investigaciones realizadas en los últimos años, me he propuesto explorar, reconocer y analizar los saberes y prácticas docentes asociados a la enseñanza de la historia en el nivel secundario.⁵ Para ello, retomé la pionera investigación en Argentina realizada por Finocchio y Lanza quienes se propusieron analizar cómo se conforman las prácticas docentes a través de una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio (1993: 97). A través del análisis de entrevistas a profesores y observaciones de clases en el nivel medio en dos escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires (realizadas antes de la reforma de 1993), las autoras delimitaron “los espacios a los que acude el docente de historia con el fin de tomar conceptos que le permitan armar su propio discurso y de encontrar su fuente de legitimación” (Finocchio y Lanza, 1993: 102). Así, señalaron la incidencia –no excluyente pero sí significativa– de: la formación docente, en-

son sus productores. Y, sin embargo, esos saberes no se reconocen como tales y permanecen in-formulados, no reconocidos por los propios docentes y desconocidos por los expertos en el conocimiento pedagógico

5. La investigación doctoral (2004-2008) estuvo focalizada en la historia argentina reciente y particularmente en la última dictadura (Gonzalez, 2014a). En el plan posdoctoral desarrollado desde 2010 (en UNGS y CONICET), amplíé la perspectiva a la enseñanza de la historia en general en el nivel secundario pero sin perder de vista el recorte anterior.

tendida como el proceso de aprendizaje de contenidos científicos referidos a la historia y de contenidos pedagógico didácticos que le permitieran reproducir o truir nuevas formas de enseñar; la propuesta oficial, que engloba los proyectos, culares, resoluciones, decretos y programas referidos a qué, cómo y cuándo enseñar; la conciencia de la historia, entendida como la estructura de pensamiento mediante la cual el sujeto interpreta la historia como orientadora de sus prácticas sociales a través del tiempo; la concepción de la historia, entendida como el modelo historiográfico al que se adhiere y las consecuentes opciones teóricas y metodológicas que el mismo comprende; el universo de los textos escolares; el campo bibliográfico propio, entendido como el conjunto de lecturas más o menos sistemáticas realizadas y manifestadas por los docentes, y que pueden penetrar o no en la cotidianeidad escolar; las exclusiones, concebidas como las omisiones o rechazos significativos; el saber hacer que se constituye en la relación de los ámbitos anteriormente mencionados y que, a través de la práctica rutinaria, moldea la tarea en la cotidianeidad del aula. Específicamente con relación a este último punto, y en el cruce entre los discursos –relevados en entrevistas– y las prácticas áulicas –reconstruidas a través de observaciones–, las autoras diferenciaron tres tipos de ese “saber hacer” de los profesores de historia: tradicional, innovador e ilusorio.

Esta línea de investigación tuvo otros aportes después de la reforma educativa de los '90. Por caso, en torno a las significaciones que los profesores le otorgan a la enseñanza de la historia en diversos contextos políticos y educativos y por parte de diversas generaciones (Funes, 2013); sobre las concepciones de los docentes en torno al vínculo entre enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía en relación con sus representaciones sobre la política, la escuela, los jóvenes y la democracia (Meschiahy, 2011); sobre las implicancias que las trayectorias de formación, el “habitus” configurado en el ejercicio profesional, las condiciones institucionales y las interrelaciones en el aula que hacen a la construcción de la historia enseñada (Aquino y Ferreyra, 2009); acerca del tratamiento en las aulas de temas como el peronismo (Carrizo y Tejerina, 2013); en torno a la modalidad con que se traducen en las prácticas escolares los cambios normativos para la enseñanza de la Historia (Pappier, 2005); las formas en que los docentes se apropian de las prescripciones curriculares (Gregorini, 2015) así como de diversos textos y materiales (Buletti, 2016; Gosparini, 2016), entre otros. Más recientemente, Finocchio (2011) propuso considerar las temporalidades mixturadas y heterogéneas que operan en los saberes y prácticas de todos los días hacia adentro de la escuela.

En referencia a las prácticas docentes en torno a la enseñanza de la historia argentina reciente, la investigación de Alonso y Rubinza (2004) fue pionera en seña-

lar la incidencia del consenso colectivo en torno al valor de la institucionalidad democrática entre docentes. Asimismo, el trabajo de DeAmézola, Carlos y Geoghegan (2006) indicó qué problemas atravesaban las prácticas de los profesores del conurbano bonaerense, a saber: la diversidad en la selección de los contenidos; el tiempo disponible para la asignatura; los problemas institucionales (ausentismo de los alumnos, dificultades en el aprendizaje); la comunidad educativa (con memorias en conflicto); la incipiente y escasa formación docente sobre estos temas, entre otras cuestiones. Por otro lado, Jara (2010) analizó las prácticas de profesores en formación y en sus primeros desempeños; Otero (2016), exploró las representaciones construidas por los profesores de historia del nivel secundario en la ciudad de Usuahia así como las apropiaciones y reelaboraciones que realizan sobre el currículo oficial; mientras que Billán (2015) analizó la construcción de prácticas y sentidos en el cruce entre el contexto, el proyecto institucional, las propuestas docentes y las voces de los estudiantes a través de un estudio de caso.

Cuando en 2004 inicié la indagación sobre saberes y prácticas docentes, sobre todo en torno a la historia reciente, tomé como punto de partida el trabajo de Finocchio y Lanza (1993) y los ámbitos señalados aunque también consideré otras variables.

Por un lado, al pensar en la historia reciente, estaba ante un *contenido* en particular, especialmente desafiante, “perturbador para la escuela –tan convencida de su carácter neutral y tan poco acostumbrada a las controversias–; inquietante para la historia como disciplina escolar –más habituada a los pasados lejanos, gloriosos y llenos de héroes casi sin fisuras interpretativas que a los tiempos cercanos, traumáticos, plagados de víctimas y con memorias en conflicto–; nulo en la formación de muchos profesores que tuvieron que hacerse cargo de enseñar y conmemorar algo para lo que no habían sido preparados –porque lo habían vivido o porque no formaba parte de sus planes de estudio–; contradictorio en algún momento para el mundo escolar, porque el “deber de memoria” inscripto en la normativa educativa se contrapuso a la demanda de olvido en pos de la “reconciliación nacional” durante el menemismo; huérfano de referencias historiográficas hasta fines de los noventa y que recibió aportes más tempranos de otras ciencias sociales (economía, sociología, ciencias políticas) y de otras prácticas culturales (cine, literatura, etcétera); incómodo, porque continúa abierto, porque exige tomar posición, porque nos interpela” (Gonzalez, 2014: 20).

Por otro lado, contemplé estar en un *contexto* educativo diferente al de la indagación de Finocchio y Lanza, atravesado por la fragmentación (Tiramonti, 2004), las tensiones en torno a los sentidos de la tarea pedagógica, la institucionalidad y la

identidad escolar (Dussel y Finocchio, 2003), la obligatoriedad del nivel secundario que interroga su función (Tirmonti y Montes, 2008; TentiFanfani, 2003); la emergencia de nuevas subjetividades juveniles así la transformación de las identidades docentes (Urresti, 2008; Brito, 2010a); entre medio de cambios en los modos de leer y escribir así como de buscar, producir y compartir conocimiento, por el impacto de las TIC (Chartier, 2007; Chartier, 2004; Brito 2010b). Asimismo, un contexto en el que, en los últimos veinticinco años, se han puesto en marcha nuevas regulaciones educativas (con la sanción de dos leyes educativas federal de 1993 y nacional de 2006 y la aplicación de renovados diseños curriculares) y ha crecido la producción de materiales didácticos y de divulgación de historia, entre otras cuestiones.

Así, interpreté las prácticas docentes como *estrategias y tácticas situadas* en las que destacan tanto las *improntas personales- biográficas* como las *inscripciones contextuales* (Gonzalez, 2014a). Al continuar la indagación sobre las prácticas docentes (a través de observaciones de clases, carpetas de estudiantes y más entrevistas), atendí de modo más exhaustivo a las cuestiones relativas a los materiales y actividades del cotidiano escolar considerando a las prácticas docentes como *históricas y plurales* y visualizando haceres recurrentes, emergentes, latentes, perennes, etcétera (Gonzalez, 2013, 2014c y 2017).

A continuación, presentaré el análisis de las prácticas docentes a partir del caso⁶ de una profesora de historia donde iré entrelazando la interpretación construida a partir del marco teórico antes señalado.⁷

Sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la historia: estudio de caso

Laura trabaja como profesora de Historia y de Proyecto de investigación en 6° año en provincia de Buenos Aires en una escuela privada laica “para anclar en un mundo desorganizado” -retomando una categoría de Tiramonti (2004)-. Tiene un personal interés sobre la historia reciente, tema sobre el que tuvo formación docen-

6. Un estudio de caso resulta una construcción conceptual y una intersección de variables teóricas que permite la comprensión en profundidad, en este caso, de las prácticas docentes no con el afán de generalización sino por la posibilidad de transferibilidad de las conclusiones.

7. Si bien la exposición se centrará en este caso, a partir de lo registrado en las observaciones de una serie de cuatro clases de dos horas cada una, varias charlas al inicio y final de cada clase, una entrevista en profundidad, y de carpetas de sus estudiantes, el análisis toma en cuenta las evidencias reconstruidas en la investigación doctoral y posdoctoral.

te en grado y sobre el que se encuentra actualizada en relación a la producción historiográfica, con un extenso campo bibliográfico propio.

Su estrategia es abordar en las dos horas de Historia los contenidos conceptuales y procesuales mientras que la realización de la investigación por parte de los estudiantes se desarrolla en el marco de la otra asignatura (Proyecto de Investigación) donde Laura orienta y acompaña a los alumnos en la elaboración de las indagaciones referidas a la historia argentina reciente centradas en la última dictadura. Así, Laura se apropia del diseño curricular y construye una estrategia propia de trabajo (en acuerdo con el equipo directivo de la institución) y operativiza la propuesta normativa según su saber hacer.

A lo largo de las clases que observo, la profesora expone de modo dialogado, realiza puestas en común con sus estudiantes sobre lecturas y cuestionarios realizados, construye líneas de tiempo, define conceptos claves, lee de modo compartido con sus alumnos diversos materiales (textuales o audiovisuales), diseña cuadros de síntesis en el pizarrón que los estudiantes copian en sus carpetas, etcétera. Hasta aquí, se trataría de hacer cosas conocidas y recurrentes de la disciplina escolar que a priori también señalarían prácticas rutinarias. Sin embargo, en la rutina se advierten los cambios: en los contenidos que trabaja y los materiales que utiliza.

En relación con los materiales, Laura propone a sus estudiantes diversas lecturas: un texto escolar (que los alumnos tienen fotocopiado completo), dos textos académicos (capítulos de libro), un conjunto de testimonios del *Nunca más* seleccionados por ella, un capítulo de una serie televisiva, y un mapa temático (de los centros clandestinos de detención). Además, las carpetas de los estudiantes muestran actividades desarrolladas a partir del análisis de una película (La historia oficial), cuestionarios de preguntas, realización de reseñas e informes de lecturas. Las consignas de esos trabajos apuntan al análisis de las lecturas pero también a la articulación entre los aportes de las mismas que provienen de diferentes culturas (masiva, académica, pedagógica) y los diferentes lenguajes (cartográfico, audiovisual, testimonial, etc.).

La profesora pone especial énfasis en un conjunto de definiciones conceptuales y precisiones temporales. Para esto, construye colectivamente con sus estudiantes definiciones de conceptos clave (historia, memoria, terrorismo de Estado, etcétera) y del mismo modo elabora una línea de tiempo con los sucesivos golpes de estado desde 1930 a 1976.

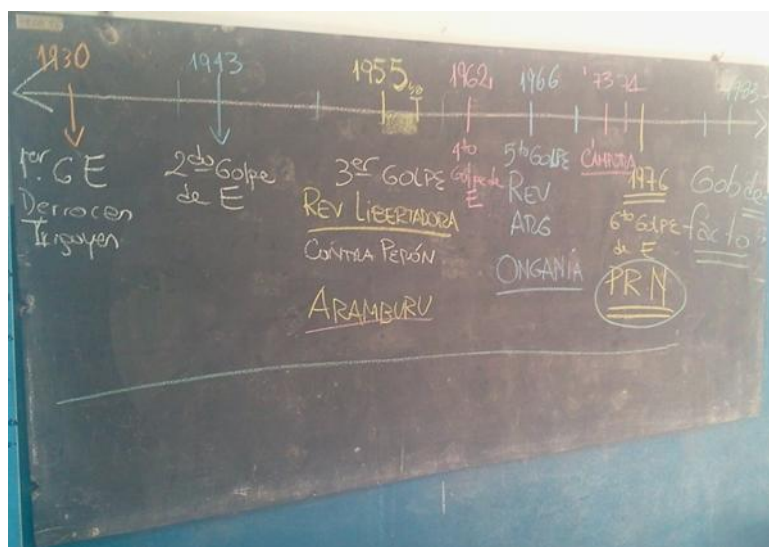


Foto de pizarrón, clase observada, 6º año, 2013

Vista desde fuera, la línea de tiempo aparece como representación gráfica de acontecimientos, datos y fechas. Sin embargo, el sentido en el aula fue otro: efectivamente marcar hitos y marcas pero en el sentido de ver cambios y continuidades en un proceso mayor en la historia argentina del siglo XX. Desde la mirada de Laura, los estudiantes necesitan “ubicarse” temporalmente y contextualizar el golpe de 1976 en una trama mayor.

Para el desarrollo de conceptos claves, Laura va construyendo definiciones de terrorismo de Estado, dictadura y golpe de Estado que también se van plasmando en el pizarrón. En tal sentido, a través de exposiciones dialogadas e interpretaciones colectivas de los textos, Laura va exponiendo, orientando, retomando ideas de los estudiantes y repreguntando al tiempo que selecciona ejemplos, establece comparaciones e introduce analogías significativas para sus alumnos con referencias al presente. En esos diálogos se tejen referencias del contexto social inmediato así como de lecturas realizadas en clases anteriores o a través de trabajos prácticos como muestra el siguiente extracto.⁸

Profesora: ¿De qué manera se imaginan ustedes que la desaparición de una persona impacta emocionalmente a la familia?

A: xxxx Por la... ¿cómo era que decía?... No sabían si esta persona estaba muerta, si estaba desaparecida, si estaba bien. La nostalgia de no saber qué creer o buscarlo.

8. En la transcripción de las observaciones utilizo algunas convenciones como xxxx para dar cuenta de fragmentos inaudibles, ...para señalar pausas; _para mostrar auto-reparaciones; [...] para indicar recorres.

P: Buscar respuestas. ¿Y aparte?

A: El miedo, la angustia que tienen

A2: Sí, pero más allá de estar desaparecido vos no sabías si estaba desaparecido o ya estaba muerto.

P: Claro, es que no sabías dónde estaba. El desaparecido se esfumaba del mundo, la cuestión pasa también que si hoy en día viviendo en democracia una persona desaparece, hay que esperar un tiempo prudencial. Fíjense en el caso de Ángeles, que apareció en el container del CEAMSE⁹. Bien, ¿qué hizo la madre, la familia? Usó las redes sociales, fue a la comisaría, llamó a los medios.

A: Sí, pero la chica apareció...

P: Independientemente...._tenés un montón de carriles por los cuales denunciar a desaparición de una persona. Y en dictadura los carriles están cerrados. Porque vos tenés que ir a una comisaría a denunciar que desapareció tu hijo, tu mamá, tu papá, tu hermano, tu primo, tu pareja y..._ ¿se acuerdan la película “La historia oficial”? ¿Se acuerdan cuando la amiga le cuenta a Alicia lo que a ella le había pasado y Alicia le dice: “-¿No hiciste la denuncia?” y Ana se ríe. ¿Por qué Ana se reía?

A4: Porque no tenían a dónde ir a denunciar.

A3: Porque la había secuestrado la misma policía.

P: Exactamente, tenemos involucrado al Estado [...]

En el pasaje anterior, se vislumbran indicios acerca de cómo las preguntas y respuestas de los estudiantes, el contexto socio histórico y las diversas lecturas de materiales diversos entretejen los saberes y prácticas en clases de historia.

Asimismo, los estudiantes van construyendo significados y sentidos de un modo compartido. Incluso los propios jóvenes traen referencias de lo local: por ejemplo, cuando se trabaja con el mapa de los sitios de los centros clandestinos de detención, consultan a la docente por el ex Batallón 601 (hoy predio Municipal Malvinas Argentinas), asentado en el partido donde se encuentra la escuela y que no está señalado en el mapa como lugar de memoria.

Por otra parte, al momento de trabajar con testimonios que Laura selecciona del informe de la CONADEP—que hablaban de la tortura psicológica y la imposición del miedo—, se produce en clase un clima muy especial y sensible: los estudiantes permanentemente suspiraban, mostraban sorpresa, indignación, dolor. Resulta

9.La docente refiere al caso de la desaparición de una adolescente -Ángeles Rawson- que luego fue hallada muerta en una planta de la empresa CEAMSE. Con esa sigla se suele aludir al lugar de disposición final de los residuos en la planta de José León Suarez, en provincia de Buenos Aires, donde fue encontrado el cuerpo de la joven asesinada. Dicho caso tuvo gran impacto mediático en las fechas en que se realizó la observación de clases.

difícil reconstruir por escrito el clima de esa clase, pero algunas ideas señaladas oralmente por los estudiantes, dan muestra de ello.

A6: Porque la tortura física tal vez se puede llegar a aguantar porque el cuerpo puede llegar a recibir golpes, se recupera pero cuando ya te parten la cabeza, tus pensamientos, cuando te logran destruir tus pensamientos te logran destruir a vos...

A7: Vos mismo sentís que no servís para nada, como que perdés esperanzas...

En esta breve transcripción es visible cómo los estudiantes manifiestan empatía con los testimonios que estaban trabajando (ex detenidos-desaparecidos que daban cuenta de la tortura psicológica): lo que estaban leyendo y analizando no eran algo ajeno y sus comentarios se conjugaban en primera persona del singular.

Cuando la consulto por el sentido de esa actividad a partir de testimonios, Laura me comenta que le interesa que los alumnos comprendan que la tortura no fue sólo física (aspecto que ya conocen) ni dirigida sólo a quienes estaban detenidos, sino que estaba destinada a crear un clima de terror en toda la sociedad. Así, entonces, los estudiantes (con sus saberes, intereses y preguntas pero también con lo que la profesora espera de ellos y entiende que debe transmitirles) moldean las prácticas de Laura.

En síntesis, la práctica docente de Laura resulta comprensible al tener en cuenta el *contexto* de su desarrollo e inscripción, un contexto que son diversos, con diferentes espacios y temporalidades (socio-histórico, escolar, institucional y áulico). Y ese contexto que no es un mero escenario sino un espacio que se construye al tiempo que es construido por la práctica docente. El contexto socio-histórico, con sus cambiantes representaciones y memorias sobre el pasado (en este caso, particularmente sobre la última dictadura) y que operan en la selección de contenidos (Gonzalez, 2014a). Así, el concepto terrorismo de Estado (y no guerra sucia, por ejemplo) es objeto de trabajo en clase de Laura: se discute su definición y características, se compara con otros golpes de Estado, se diferencia de un gobierno de facto, etcétera. Asimismo, el contexto escolar deja sus marcas en las prácticas: se trata de un contexto con una cultura propia, que impone coordenadas temporales y espaciales y se despliega en disciplinas escolares. Sin embargo, es un contexto que, aun cuando impone ciertos límites, también deja intersticios para las apropiaciones e invenciones docentes que, en el caso de Laura, se ve en la organización y coordinación entre dos espacios curriculares. Ese contexto tiene también una dimensión institucional que en el caso analizado se advierte con una “atmósfera de transmisión de aliento” al tratamiento de la Historia reciente (Gonzalez, 2014a). Finalmente, un contexto

áulico, con sus estudiantes con lo que allí se produce y elabora colectivamente a partir de los intercambios, las preguntas, la construcción de significados de modo compartido.

La práctica de Laura se comprende si se considera la *propuesta oficial*, es decir la normativa y los diseños curriculares vigentes. Eso explica los contenidos y los sentidos propuestos para la enseñanza de la historia en la escuela, con los aportes de la historiografía académica, que son leídos y apropiados por los docentes realizando recortes, selecciones y organizaciones propias.

Asimismo, resulta comprensible teniendo en cuenta la *materialidad* que incide y construye las prácticas docentes y se evidencia en los distintos textos, lecturas, soportes y lenguajes que circulan en las clases de Laura (textos académicos, libros escolares, cine, etcétera) que posibilitan diversos abordajes (un mapa de centros clandestinos habilita a trabajar el carácter sistemático de la represión; una película permite abordar la apropiación de niños; etcétera)¹⁰

La práctica de Laura resulta inescindible de la dimensión *biográfico – personal*, de su formación, lecturas, memoria, posicionamientos políticos y pedagógicos frente a su tratamiento escolar de la historia reciente. Si en algunos docentes se registran diversos posicionamientos, molestias, resquemores, inquietudes etcétera (Gonzalez, 2014a), en el caso de Laura se ve un especial compromiso con el tema, en el recorte de contenidos, en la selección de nociones a trabajar, en la elección de los materiales de lectura que ella misma ha recorrido en su formación.

Y desde luego la práctica de Laura muestra su *saber hacer* docente, aquello que la lleva a tomar decisiones y realizar recortes en torno a los contenidos, a proponer lecturas, a indicar actividades más o menos “tradicionales” que no necesariamente se condice con lo prescrito en la normativa ni lo sugerido por la didáctica. Y allí es donde se ve que Laura pone en marcha *haceres* recurrentes y (re)emergentes (cuestionarios, exposiciones, síntesis, líneas de tiempo, lecturas) pero que muestran cambios en sus sentidos y contenidos.

En síntesis, el caso de Laura permite poner de manifiesto la pluralidad de cuestiones que *hacen* a las prácticas docentes, la mixtura de *haceres* de temporalidades diversas, su historicidad, su carácter situado y contingente, el despliegue de diversas estrategias y tácticas.

10. Sobre los materiales en la enseñanza de la historia y sus cambios actuales, véase Massone (2014) y Massone, Romero y Finocchio (2014)

Sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la historia: una propuesta de análisis e interpretación.

A modo de balance y recapitulación de lo expuesto hasta aquí, retomando los antecedentes investigativos del trabajo de Finocchio y Lanza (1993), los avances realizados por otros colegas y los míos, indico a continuación una propuesta la propuesta de análisis de las prácticas docentes en historia que invita a considerar los siguientes elementos:

- el *contexto* con diversos espacios, tiempos y sedimentaciones. En tal sentido, deberíamos considerar el contexto *socio-histórico*, con sus representaciones, imaginarios, memorias, referencias, etcétera; el *escolar*, con su cultura y sus disciplinas escolares como marco de realización; el *institucional* con las diversas atmósferas de transmisión; y el contexto *áulico*, con sus coordenadas de tiempo y espacio y con los sujetos que construyen ese cotidiano;
- la *propuesta oficial*, es decir, la normativa y diseños curriculares vigentes que señalan los objetivos y los contenidos a enseñar e incorporan los aportes de la historiografía académica, una propuesta que es apropiada por los docentes, es decir, es leída, traducida y reinterpretada.
- los *estudiantes*, que con sus sensibilidades, intereses, consumos, representaciones, expectativas y preguntas moldean, interrogan y desafían a los docentes.
- la *materialidad*, no solo de los libros escolares ni solo de materiales escritos impresos sino también otros materiales digitales, visuales, audiovisuales, multimediales que, en diferentes lenguajes y soportes, son portadores y constructores de diversos saberes, representaciones y discursos sobre la historia.
- los *profesores* -con su biografías, formaciones, lecturas, representaciones, memorias, posicionamientos políticos, expectativas-, en sus diálogos (con otros colegas, con las comunidades educativas donde trabajan, con sus estudiantes) y con su *saber hacer* a partir del cual despliegan estrategias y tácticas contingentes y situadas.
- el *saber hacer* de los profesores a partir del cual despliegan diversas estrategias y tácticas, dan cuenta de la movilidad plural de intereses y artes de hacer.

Las dimensiones aquí apuntadas no son las únicas que hacen a la conformación de las prácticas docentes, pero sí considero que resultan significativas para enriquecer la mirada sobre ellas. Desde luego, serían necesarias más palabras para dar cuenta con más profundidad y densidad de su incidencia pero que no caben en el marco de este trabajo. Y es que, como señalé al principio de este trabajo, el afán ha sido compartir una serie de apuntes que pueda colaborar en la formación de profesores y en repensar nuestras propias prácticas docentes para tal fin.

Bibliografía

- Alliaud, Andrea** (1993): Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: CEAL.
- Alonso, Fabiana y Rubinzal, Mariela** (2004): Memorias y representaciones. De Signos y Sentidos, n°2. Cuadernos de la Universidad Nacional del Litoral.
- Aquino, Nancy y Ferreyra, Susana** (2009): Los “textos vivos” y la enseñanza de la historia en Córdoba. Actas de las XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional del Comahue.
- Biddle, Bruce, Good, Thomas y Goodson, Ivor** (2000): La enseñanza y los profesores. Barcelona: Paidós
- Billán, Yésica** (2015): Enseñar Historia reciente argentina en el ex partido de General Sarmiento. Un estudio de caso. Tesis de Maestría en Historia Contemporánea, UNGS.
- Birgin, Alejandra** (1999): El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel.
- Brito, Andrea** (2010a): Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Buenos Aires: Libros Libres.
- (comp.) (2010b): Lectura, escritura y educación. Rosario/Buenos Aires: Homo Sapiens-Flacso.
- Bulletti, Sabrina** (2016): Usos y apropiaciones de los materiales audiovisuales de divulgación histórica producidos por Canal Encuentro por parte de los docentes de historia. Actas de las XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Carrizo, Karina y Tejerina, Elina** (2013): El peronismo en el aula, atravesamientos, imágenes y sentidos. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Cuyo.
- Chartier, Anne Marie** (2000): Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. En Educação e pesquisa, vol 26, n°1, jan/jun, págs. 157-168.

- Chartier, Anne Marie** (2004): Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. Buenos Aires: FCE.
- Chartier, Roger** (1992): El mundo como representación. Barcelona: Gedisa.
- (1996): Escribirlas prácticas. Buenos Aires: Manantial
- (2007): La historia o la lectura del tiempo. Barcelona: Gedisa.
- Chervel, André** (1991): Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de educación, Nº 295, pags. 59-111.
- Cuesta, Raimundo** (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DeAmézola, Gonzalo; Carlos, Matilde y Geoghegan, Emilce** (2006): La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.riehr.com.ar>
- DeCerteau, Michel** (2007): La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Tomo I. México: Universidad Iberoamericana.
- Dussel, Ines y Finocchio, Silvia** (comps.) (2003): Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano, Agustín** (1999): Los profesores en la historia. En Magalhaes, J. y Escolano, A. (eds.) Os profesores na historia. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Finocchio, Silvia** (2011): Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela. En Finocchio, S. y Romero, N. (comps): Saberes y prácticas escolares (pp. 175-199). Rosario: HomoSapiens.
- Finocchio, Silvia y Lanza, Hilda** (1993): ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. En Lanza, H. y Finocchio, S., Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III (pp.101-179). Buenos Aires: FLACSO-CIID-Miño y Dávila.
- Funes, Graciela** (2013): Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas. Neuquén: Educo.
- GonzalezLeandri, Ricardo** (2001): La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900. En Anuario de Estudios Americanos, 58 (2), págs. 513-535.
- Gonzalez, María Paula** (2013): Historia en el nivel secundario en Argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar. História & Ensino v. 19, n. 2, págs. 07 – 22.
- Gonzalez, María Paula** (2014a): La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Gonzalez, María Paula** (2014b): Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas. En Plà, Sebastian y Pagès, Joan (co-

- mps.) La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina (39-70). México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores.
- Gonzalez, María Paula** (2014c): Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Espaço Pedagógico*, vol. 21, n°2, 2014, págs. 251-273.
- Gonzalez, María Paula** (2014d): La conformación de las prácticas docentes: una propuesta de análisis desde la historia argentina reciente. Ponencia presentada en las Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, UNLP.
- Gonzalez, María Paula** (2017): La historia enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias. *Educação e Realidade*, v. 42, n. 2, p. 747-769.
- Gosparini, Juan** (2016): Enseñanza de la historia reciente argentina en la escuela secundaria hoy: una mirada desde los materiales, sus usos y sus prácticas docentes. En *Actas de las XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gregorini, Vanesa** (2015): La enseñanza de la historia una compleja relación entre norma y práctica. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 61, 457-468.
- Jackson, Philip** (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jara, Miguel** (2010): Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Julia, Dominique** (2001): A cultura escolar como objeto histórico. En *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, págs. 9-43.
- Magalhães, JustinoyEscolano, Agustín** (eds.): *Os professores na historia*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Massone, Marisa** (2014): Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales. En Zamboni, E.; Sabino Dias, M.F. y Finocchio, S. (org.) *Peabiru. Um Caminho, muitas trilhas* (págs. 33-60). Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Massone, Marisa, Romero, Nancy y Finocchio, Silvia** (2014): Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva*, v. 32, n. 2, 555-579.
- Meschiany, Talia** (2011): Relato de una investigación: enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía en el contexto de la crisis del año 2001. Clío y asociados. *La historia enseñada*, 15, 53-76.
- Nóvoa, António** (1992): *Vidas de Profesores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António** (1995): *Profissaaoprofesor*. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, Antonio** (1999): Os professores Educação e Pesquisa, Vol. 25, Nº1, enero-junio, Sao Paulo.
- Otero, Karin** (2016): Miradas docentes. La historia reciente argentina en las escuelas secundaria de Ushuaia. Ushuaia: Editora Cultural de Tierra del Fuego.
- Pappier, Viviana** (2005/2006): Reescritura de la Historia en el aula luego de la Reforma Educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año. Clío y asociados. La historia enseñada, 9-10, 84-102.
- Tardif, Maurice** (2004): Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea
- TentiFanfani, Emilio** (comp.) (2003): Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: OSDE-Ed. Altamira.
- Tiramonti, Guillermina** (comp) (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, Guillerminay Montes, Nancy** (comps.) (2008): La escuela media en debate. Buenos Aires: Manantial.
- Tyack, David y Cuban, Larry** (2001): En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Urresti, Marcelo** (2008): Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En Tenti, E (comp.) Nuevos temas en la agenda de política educativa, Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 101-124.
- Vidal, Diana** (2007): Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. Propuesta Educativa, año 16, 28, 28-37.
- Viñao, Antonio** (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

“¿En serio vivían así?” Una experiencia en el aula sobre la astucia y brevedad de la vida

LUCIA GONZÁLEZ

luciagonzalez008@vera.com.uy / lu.gon83@gmail.com

CLAEH

Introducción

Este trabajo está centrado en el análisis de un enfoque de historia cultural en el aula (centrado particularmente en la obra de Robert Darnton), sobre la cosmovisión de los campesinos de la Francia en el siglo XVIII. La inquietud de trabajar con este tipo de hacer historia hunde sus raíces en mi formación como profesora. Intento en la medida de lo posible, cumplir con estas inquietudes que a esta altura ya forman parte de la enseñanza de la historia que propongo en mis clases. Las “ausencias” de las discursividades que atraviesan la historiografía occidental siempre fueron lugares atractivos para mi lectura y mi narrativa en las clases de historia. Aquí me dispongo a plasmar, a poner en palabras una experiencia que me convoca a reflexionar sobre este proyecto de trabajar con los ausentes del relato historiográfico de la Europa occidental del siglo XVIII, planteándome como desafío trabajar con cuentos de tradición oral.

Este artículo tiene una primera parte que está dedicada a delimitar la experiencia del trabajo con estos documentos, y estos protagonistas, los campesinos en clase. Un segundo momento está dedicado a analizar cómo pienso que impactó esta experiencia en los alumnos, que sensaciones creo que despertó, que ideas supongo que quedaron sobrevolando en el aula y en ellos mismos, y dedicaré también algunas líneas a analizar cómo lograron plasmar esta experiencia en un papel.

¡Silencio, que la profe va a leer los cuentos!”

Este trabajo da cuenta de los riesgos que puede implicar el hecho de salirse de lo establecido, de la norma institucional programada para un curso. Si aquí cabe la palabra libertad o autonomía, podría al menos proponer que me he tomado el atre-

vimiento de enfrentarme al menos con esas sensaciones y pensar mis clases de historia totalmente por fuera de las prescripciones programáticas.

El programa de segundo año es uno de los que cuenta con mayores dificultades para darle un enfoque coherente e inteligible en su globalidad. No solo que atraviesa varios siglos, sino que hay varios saltos espaciales: de Europa a América, para volver a Europa y nuevamente a América y culminar en la Banda Oriental. La destreza de los profesores de Historia a la hora de encarar este programa es un mérito para nada despreciable.

Pero esto no ha impedido sin embargo que en esta experiencia que estoy analizando y que tuvo lugar en un curso de segundo año, me haya permitido detenerme bastante tiempo con los relatos sobre María Antonieta, Luis XVI, las fiestas de Versalles, su protocolo. Y para no ser menos, Cenicienta, Caperucita Roja y también Hansely Gretel estuvieron presentes en el curso.

Claro está, que Caperucita no es un personaje histórico sino más bien literario y que su presencia en el relato de la clase se debe a la no presencia de las caperucitas en los documentos históricos. Como plantea de Certeau encarar la producción historiográfica de esta forma de hacer historia es difícil y desalentadora por momentos. Aunque denota un estado de situación, ya que:

El historiador ha dejado de ser hombre que pueda constituir un imperio (...) Circula alrededor de racionalización adquiridas. Trabaja por los márgenes. Al respecto se convierte en un merodeador. (...) establece una distancia en dirección a la brujería, la locura, las fiestas, la literatura popular, el mundo olvidado del campesino. (Certeau, 1984, 44)

Los resultados han dejado un bagaje documental y descriptivo realizado por historiadores que los profesores hemos llevado al aula. Trabajar sobre los márgenes, enfocarse hacia el mundo olvidado del campesino, como dice de Certeau, plantea preguntas distintas a los documentos de los archivos oficiales, o la búsqueda de nuevos documentos y archivos. Pienso en mis años liceales, aquellos años en los cuales decidí que quería ser profesora de historia, y no encuentro en mis recuerdos alguna enseñanza sobre este tipo de documentación, o la inquietud de llevar a la clase a todos estos olvidados de la historia. En el caso de los cuentos, trabajo con varios, pero no en historia. Los cuentos pertenecen al ámbito literario, donde se analiza la estructura, al autor, análisis de texto, etc.

"Había una vez..." La historia cultural en mis clases

En Uruguay José Pedro Barrán ha abierto el camino, enriqueciendo a la historiografía uruguaya con su innovadora mirada sobre la sensibilidad en la sociedad oriental de los siglos XVIII y XIX. Este camino, allanado por los historiadores franceses, ha tenido un largo recorrido. No es novedoso, el aporte de la historiografía francesa hacia lo que podemos definir como historia cultural, o la también llamada historia de las mentalidades.

La actitud de "merodear" por el salón de clase la acompaño con mis palabras, mi discurso, mi relato y mi cuerpo. Camino pausadamente, recorro dentro de lo que puedo los intersticios entre fila y fila con libro en mano. Y es que a partir de ese momento me he convertido en la profesora cuentacuentos.

Esos cuentos son presentados como documentos históricos con los cuales trabajamos en clase. Es una aclaración que realizo porque antes de llegar a trabajar con los campesinos, trabajo con otros documentos en clase como: cartas, documentos oficiales, indultos, etc. Los historiadores han advertido de las dificultades testimoniales para producir este tipo de historia: ya que como plantea Duby "de la mayoría de los sistemas ideológicos del pasado, no subsisten más que huellas fugitivas, alteradas, vaporosas." (DUBY, 1984, pág.164) Es así que la tarea del historiador se vuelve tremendamente meticulosa, y al punto de asemejarse a la tarea de un detective, pues con estas huellas hay que descifrar, descryptar, interpretar. Sin dejar de tener presente que al historiar sistemas ideológicos pasados, hay que mantener lo más lejanos posibles los actuales, los que encarna quien descifra, y luego interpreta. En el caso de los profesores, la tarea requiere de transmitir esta advertencia a los estudiantes: no podemos observar con nuestros ojos contemporáneos, en este caso, a los cuentos de tradición oral, sino que tenemos que tratar de alejarnos lo más posible de todo aquello que nos resulte conocido. Los ausentes de la historia no están, porque están muertos. Son en este sentido irre recuperables. El objeto de la historia, su recuperación total es irreversible. Lo que se recupera es una interpretación de esas huellas.

Cuando los cuentos asoman en la clase no hay duda que todas estas problemáticas se presentan allí: cómo trabajar esos cuentos, qué aspectos valorar a partir de los mismos. Y la dificultad radica en varios aspectos. Uno de ellos es que la vida de los campesinos del siglo XVIII es presentada en clase a partir de cuentos infantiles que han sufrido una serie de transformaciones en la configuración del relato hasta llegar a los clásicos cuentos modernos de los hermanos Grimm. Esta 'deformación' también es trabajada en clase, pues los documentos cuentos infantiles son presenta-

dos en su contexto. Porque en definitiva no son infantiles en su origen, y son documentos porque hubo un interés académico por estudiar los cuentos, rastrear sus orígenes y encontrar en ellos algo más que una moraleja. Para mi sorpresa, algunos estudiantes tenían en sus casas la colección de cuentos de los hermanos Grimm (que por cierto fue mi gran compañía en mi infancia), así que fue un gran atractivo generar expectativa con mis versiones más "antiguas" de estos cuentos. Y aquí es indudable el trabajo historiográfico que realizamos los docentes en clase: para trabajar las "mentalidades" o analizar desde un punto de vista cultural al campesinado francés del siglo XVIII hay que plantear las dificultades que se presentan. Las palabras como dominación, opresión y subalternidad cobran sentido en mi discurso de clase justamente antes de empezar a trabajar con los estos cuentos. Hay un lugar para estar atento en clase no solo a las conclusiones de los historiadores sino también a sus formas de trabajar con los textos que les han llegado desde el pasado, sometidos muchas veces a una depuración cultural e ideológica. Les explico a los estudiantes que estamos frente a documentos donde a los protagonistas de los mismos se les ha despojado de las herramientas para que puedan hablar. Cuando les comienzo a leer "mis versiones" de los cuentos –elijo a Caperucita Roja que es bastante impactante– el asombro y el horror ante lo que escuchan inunda todos los comentarios. Mi estrategia, en algún sentido, no falla; la expectativa entonces, valió la pena. *¡Caperucita se comió a la abuela! ¡Cómo no se dio cuenta! ¿La gente se comía entre ellos?*

Otro aspecto que me parece importante tener en cuenta es que la cosmovisión del campesinado francés es trabajada posteriormente a otros grupos sociales de la Francia dieciochesca: cuando trabajo la aristocracia francesa junto a la vida de la realeza en clase, proliferan recursos que dan cuenta de ciertos modos de vida, pensamientos, gustos, y maneras de entender la vida de estos grupos sociales. Cuando pasamos a trabajar con la cosmovisión de los campesinos, el relato en primera persona, o el detalle que da cuenta de su cotidianeidad desaparece, y aparece aquí la gran ausencia testimonial y la dificultad documental del desciframiento.

Ginzburg (1997), en *El queso y los gusanos* plantea algunas hojas de ruta para emprender esta búsqueda. Hay caminos que hay que deconstruir, como por ejemplo anexar la cultura de las clases subalternas a la dominante, como si fuera una extensión o reflejo de esta, reflejo deformado. Ginzburg (1997, pag. 21) plantea que más que nada existe una interrelación entre culturas subalternas y dominantes, y que esta última haya dejado huellas y archivos no significa que no se haya nutrido de otras, y que sea la única. Por otro lado, el estudio de las mentalidades, la posibili-

dad de comprender como se pensaba en una época, o cual es la cosmovisión de cierto grupo social, es otra posibilidad.

Si bien, el trabajo documental lo he resuelto con la presentación de los cuentos orales, la dificultad radica en que parto de un documento que presenta una ficción y que pertenece más que nada al ámbito literario. Los personajes de los cuentos son cercanos gracias a la literatura infantil en la cual aún persisten como 'cuentos clásicos' y son reconocibles por casi todos los estudiantes. Esta cercanía con los documentos a trabajar la he tomado como una ventaja: los presento como relatos conocidos, con sus personajes puestos en el mismo relato de cuento infantil. Pero la clase de historia con estos cuentos presenta un plus, ya que los cuentos que vamos a trabajar pertenecen a la recopilación de las tradiciones orales arraigadas desde el siglo XVII. La sospecha de que es un camino más engorroso para entender el funcionamiento de esta manera de hacer historia, y contarla en clase, comienza a vislumbrarse en los estudiantes: ¿vamos a trabajar con cuentos? ¿Y quién los escribió? ¿Pero existió Caperucita Roja?

La función original de los cuentos, contados en torno al fuego del hogar no eran justamente de entretenimiento infantil. La crudeza de sus relatos refiere más que nada a una función de advertencia frente a los peligros del mundo real: la muerte dura y brutal podía ser moneda corriente en los bosques y en las aldeas más apartadas. Así que más que fantasía, los cuentos campesinos recuerdan a los más pequeños la inseguridad del mundo más allá de la aldea. Este es un primer indicio para quitar la fantasía de literatura infantil a la clase, los cuentos nos dicen mucho más sobre las vivencias de los campesinos de lo que podemos imaginar. Y además otro dato que ya habíamos trabajado en otras clases: los campesinos en su gran mayoría eran iletrados, el privilegio de la lectura y escritura estaba destinado a una minoría social. Por lo tanto estos cuentos, se transmitían a través de la oralidad, así que no solo se relataban, sino que se actuaba, se ponía énfasis en los momentos de mayor tensión, se comentaban otros de una forma más jocosa, etc. Los narradores no eran siempre los mismos, cambiaban según el día (o la noche), el público. Y el pasaje de un narrador a otro conlleva ciertos cambios o énfasis en tal o cual parte del cuento, sumamente difícil de 'documentar'.

También es importante, transmitir en la clase que los cuentos orales, es decir, que provienen de un proceso de transmisión oral, han sufrido procesos de deformación de tal magnitud hasta llegar a las versiones infantiles actuales. La memoria oral transmitida de generación en generación, es clausurada en un texto escrito. La escritura, la alfabetización eran en el siglo XVIII un privilegio de algunos grupos sociales. ¿Quiénes eran ilustrados en la época de la Ilustración? Una gran minoría, de la

cual de sus representantes más famosos (Rousseau, Voltaire) hasta los pudimos trabajar biográficamente. ¿Y quiénes serán los autores de estos cuetos? ¿Quién sería aquel al que le pedían más de una vez que actuara su versión de Pulgarcito? No lo sabemos. Lo que si sabemos, les explico a mis alumnos, es que no son los campesinos los que escriben cuentos. La inquietud de recolectar, de escribir, *dememorar* no proviene justamente de una necesidad de los campesinos. Es a través de las nodrizas campesinas que la transmisión oral llega a otras capas sociales, y son justamente estos otros sujetos los que proceden a la escritura discernida, matizada de estos cuentos, que por cierto, pierden sus características regionales y pasan a ser nacionales.

Las interrogantes de los alumnos quizás, le quitan credibilidad a la propuesta de trabajo, pero que de apoco comienza a tomar forma. Indudablemente esta propuesta de lectura y análisis de los cuentos tiene que ir acompañada con una ficha que aborde algunas características de la forma de vida del campesinado francés. Apoyándome en la obra de Darnton puedo afirmar que:

Los campesinos de los albores de la Francia moderna habitaban un mundo de madrastras y huérfanos, de trabajo cruel e interminable, y de emociones brutales, crudas y reprimidas. La condición humana ha cambiado tanto desde entonces que difícilmente podemos imaginar la manera como esta era considerada por la gente cuya vida era realmente sórdida, brutal y breve. (Darnton, 1987, pag. 36)

A partir de este análisis y la lectura de los cuentos sobresalen dos elementos importantes y destacables en el relato de las clases: la brevedad de la vida campesina y la astucia para sobrellevar las injusticias cotidianas. Las versiones de los cuentos de Mama Oca son brutales, breves y con llenas demoralejas cotidianas. Esto genera una primera sensación de rechazo en los estudiantes: *"esa parte es horrible"*, *"no entiendo como dormían todos juntos"*, *"es horrible que abandonen a los hijos"*. La astucia campesina, sin embargo apela al sentido del humor y genera momentos de mayor distensión en la clase. Las clases se tornan inquietantes, es la extrañeza que genera la presencia de estos otros que se han tornado en protagonistas.

Pero cuando la extrañeza se apodera de la clase, tengo una sensación de que todo va bien, ya que como afirma Darnton (1987, pág. 12) "es necesario desechar constantemente el falso sentimiento de familiaridad con el pasado y es conveniente recibir electrochoques culturales". Porque estamos trabajando con otros, que son el objeto de la historia (Certeau, 1993, pág. 16) "La historia es el discurso sobre el otro, lejano, que ya está muerto, es ausencia. Esto implica una colonización del pasado,

porque pasa a ser un objeto dominable, moldeable, y sujeto a una inteligibilidad presente. Pero sigue estando lejano ya que si bien "el otro es el fantasma de la historiografía, el objeto que busca, horna y entierra" la extrañeza lo impregna todo. Y lo extraño es que de lo que hablamos, del pasado, ya no está, lo que queda es la producción del saber en el presente epistemológico (Lowenthal, 1993).

Pero ese mundo de madrastras, de muertes precoces en varias mujeres durante o poco después del parto, de hábitos de higiene muy distintos a los nuestros, con concepciones muy distintas sobre la niñez y la adultez, y la brutalidad de la muerte y enfermedades acechando por doquier, genera esa sensación de que el pasado también huele diferente (Lowenthal, 1993). En la clase no solotrabajamos la cotidianidad de los campesinos, sino que senos cuegan aromas, olores, colores, percibidos desde un conjunto de sentidos domesticados por la occidentalidad contemporánea, como apeustosos.

Los otros, esos irreconocibles: ecos de la cosmovisión campesina trabajada en clase

Una vez pasada la clase, el discurso sobre los campesinos dejaron de existir en las palabras y pasaron a revivir en la escritura. Sus voces quedaron selladas en los escritos, en la comprensión que de ellos hicieron los estudiantes. Una vez pasada la extrañeza y la lejanía, entra en la escritura de los alumnos la comprensión de la pobreza primero que nada: la situación material de los campesinos es algo que impacta a todos. Estas vidas, que se suceden por un largo tiempo en un escenario relativamente inmóvil solo cobran el estupor de los alumnos, que ven en ellas las desgracias materiales que sufren gracias a un pequeño número de nobles y burgueses que se enriquecen a costa de una gran mayoría. Las hambrunas crónicas, y la brevedad de la vida consisten para los estudiantes en las mayores desgracias de una población que ante todo, sufría. Una alumna recordaba estas condiciones materiales, y algunos hábitos de convivencia muy distintos a los suyos:

En el siglo XVIII los campesinos eran muy pobres y siempre pasaban hambre. Vivían de los animales que criaban y los pocos vegetales que podían cultivar. Vivían en una casa pequeña de un solo cuarto con todos sus hijos y animales. Por las noches para mantenerse calientes, los campesinos dormían con los animales en una sola cama junto a sus hijos.

Otro alumno comparo las distintas existencias materiales entre la nobleza cortesana y los campesinos:

En el palacio de Versalles la gente estaba muy feliz mientras en el otro lado de Francia los campesinos estaban muriendo. Los padres dejaban a los niños perdidos ya que no los podían mantener por la escasez alimentaria. Las personas iban muriendo de desnutrición crónica, guerras, epidemias y hambrunas. Ellos vivían alrededor de villas.

Este fragmento nos demuestra lo dura que era la vida de los campesinos en Francia. Como no existían métodos para prevenir el embarazo las parejas tenían muchos hijos. Como eran pobres y no vivían bien, un hijo más significaba pasar de ser campesino a indigente. Como no los podían mantener, los abandonaban.

El odio hacia los más ricos resalta en los escritos mucho más que la astucia. Y si de comprensión se trata, puedo atestiguar que estas clases han sido un puntapié importante para trabajar la situación prerrevolucionaria en Francia a fines del siglo XVIII. Casi todos los alumnos recordaron las penurias campesinas y sus revueltas, motines y aquel Gran Miedo fue perfectamente comprensible para ellos.

Y en trabajos posteriores, los alumnos enlazan la revolución francesa como una ruptura no solo en el gobierno sino también en la sociedad: esos campesinos que durante años, siglos, sus vidas fueron casi inamovibles, se convirtieron en campesinos indomables frente a la opresión de los nobles, se convirtieron en campesinos revoltosos que modificaron su mundo. Y es que muchos alumnos recordaron cómo vivía la nobleza en contraposición a los campesinos como lo describe uno de ellos:

Luis XIV mando a hacer el Palacio de Versalles por distintos temas políticos, uno de ellos fue para llevar a la nobleza a vivir junto a él ya que tenía miedo de que esta se revelase en su contra. La nobleza en Versalles vivía de fiesta en fiesta sin tener que pagar ningún contrato. Estos tenían muy pocas obligaciones, entre estas cumplir con el protocolo.

Otra alumna recordaba la vida de los reyes franceses:

El protocolo en el palacio de Versalles fue creado por Luis XIV, él quería ser tratado como Dios, así lo levantaban, lo vestían, lo veían comer, iba a misa, cenaba y después era cambiado y acostado. La gente pagaba para ver al rey levantarse, comer, ir a misa. Este protocolo se mantuvo hasta el último rey de Francia y la reina.

El contraste les pareció desorbitante. Recuerdo que cuando trabajamos con el protocolo de Versailles el director del liceo presencio la clase, y no pudo evitar participar: *Yo estuve en Versailles, realmente Luis XIV era muy engreído. Mandó hacer un palacio que giraba en torno a su persona.* La realeza de aquí en más encajaba con la figura de opresores del pueblo.

Lo que quise transmitir como permanencia de larga duración, se convirtió en un periodo breve por el cual los campesinos tuvieron que pasar, con sufrimiento. Pero gracias al estallido revolucionario y a la resistencia campesina se luchó contra la opresión noble. La astucia y la rebeldía campesina, los estudiantes la transformaron en energía revolucionaria. Como si hubiesen hecho empatía con los personajes, y queriendo cerrar los cuentos con un final feliz, muchos de los campesinos de mis alumnos se pasaron a la resistencia. En definitiva, los alumnos comoplatea Rita Fagúndez son autores de su propio proyecto de aula, y "somos nosotros docentes quienes contribuimos a crear el clima de clase, lamagia de la envoltura psíquica que da lugar al otro, lo reconoce como autor y lo habilita a construir un sentido a los contenidos pedagógicos." (Fagúndez, 2012, 176)

Me quedo con la sensación de que el proceso de verbalización posterior a la clase desencadeno un sentido distinto al trabajado en clase. Las tumbas escriturísticas (Certeau, 1993) de estos muertos fueron escritas desde la empatía de la dominación y la opresión. Estos muertos tuvieron su sepulcro, los estudiantes los enterraron bajo estas consignas. Me pregunto qué fue de la astucia, la alegría, las diversiones y las bromas de este mundo de madrastras y huérfanos. Me choco de frente una vez más con el análisis de Spivak acerca de la irreductibilidad y la heterogeneidad de los subalternos, aquellos personas apartadas de la movilidad social, y alejadas por completo de los mecanismos del habla occidental.

Conclusiones. ¿Animarse a cambiar...?

Experiencias de aula como estas creo que son las que son dignas de relatar, compartir, analizar y problematizar. El gusto que tengo por este tipo de historia me lleva a trabajar con mucho placer en el aula. Realmente es cuando salgo satisfecha de mi trabajo, porque he podido compartir con mis alumnos una parte de la problemática con la que se encuentran aquellos que escriben y hacen historia.

Esta experiencia sobre la astucia y brevedad de la vida, ha despertado muchas sensaciones en el aula, y hasta hubo momento de exaltaciones frente al análisis de unos otros tan distintos, extraños y hasta tan alejados de la vida de mu-

chos de sus contemporáneos (porque la nobleza vivía de fiesta en Versalles!). Y es aquí donde los docentes tienen que pisar firme: no ha sido fácil mantener el clima sin que se desbande, he tenido que hacer un esfuerzo por marcar los tiempos a un compás, soltar más anécdotas en un momento, apelar a la reflexión en otros, e intercambiar visiones entre alumnos. El manejo de los tiempos dentro del aula ha sido una constante que he tenido que pensar en varias instancias de aula. Tal vez apele aquí al relato contado y actuado alrededor del fuego campesino. Me atrevo a decir que todos disfrutamos de esos momentos de lectura compartida. En uno de esos días, volviendo del colegio, recordé que mi lazo con los cuentos viene desde hace muchos años, porque mi madre me recordó que estando en la escuela, gane el primer premio nacional de cuentos escolares. Una vez más mi historia personal entrelazada con la enseñanza de la historia. Cuando trabaje con conquista de América, también apele a un cuento, me costó despegarme de la profesora cuenta cuentos; es que cada tanto me ganaba los aplausos de mi público, y del éxito no es tan fácil desprenderse.

Por otro lado, a medida que el proyecto de trabajo se iba transformando en enseñanza en el aula, algunas reflexiones iban apareciendo. En varias ocasiones, los alumnos me puntualizaron la diferencia entre Madame de Pompadour, María Antonieta, y aquellas mujeres que se morían en los partos tan tempranamente, o que se dedicaban a trabajar durante varias horas al día. En clase trabaje desde el arte algunos aspectos de las mujeres nobles, y vimos el trágico final de María Antonieta. Pero era más trágica la mudez de aquellas campesinas (¿Como las Espigadoras de Millet?) que morían de hambre. Aquí entonces se me abre otra inquietud y es como trabajar historia de género en este programa de segundo año. Aquí se me presentan otros desafíos, porque la borradura de las mujeres campesinas francesas del siglo XVIII es muy fuerte. Será Michelet quizás, uno de los primeros en glorificar su contribución revolucionaria, pero como multitud de mujeres que forjaron uno de los momentos épicos de la Revolución Francesa.

Bibliografía de referencia

- Certeau, M.** (1993): *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.
- Darnton, R.** (1987): *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, FCE.
- Ginzburg, C.** (1997): *El queso y los gusanos*, Barcelona, Muchnik.
- Lowenthal, D.** (1993): *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal.

Le Goff, J., Nora, P. (1984): Hacer la Historia, v 1, Barcelona, Laia.

Spivak, G.(1998): "¿Puede hablar el subalterno?", en OrbisTertius, año III, nº6.

¿Qué dice el profesorado sobre la incidencia de los dispositivos digitales en el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales? Experiencias de trabajo con la cultura digital

MIGUEL ÁNGEL JARA

mianjara@gmail.com

FABIANA M. ERTOLA

fabiana.ertola@gmail.com

ALICIA N. GARINO

hapgsao@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

En las investigaciones de tipo cualitativas, críticas y con estudios de casos que venimos realizando hace ya varios años en el área de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, en la Facultad de Ciencias de la Educación del Universidad Nacional del Comahue, hemos podido construir diversidad de instrumentos que nos han permitido saber qué está sucediendo *en y con* la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social en contextos específicos y frente a la dinámica de los actuales cambios. Son investigaciones que implican una participación y colaboración activa entre el profesorado de la escuela primaria y media y el equipo que investiga. Este trabajo nos ha permitido establecer vínculos interesantes con el profesorado en ejercicio y con las instituciones que nos abren sus puertas, pues nos reúnen con la intención de aportar a una mejor educación de los niños, niñas y jóvenes.

Rescatamos como valioso de estos procesos no sólo el compartir experiencias y saberes, sino, fundamentalmente por un lado, conocer qué sucede en las aulas de instituciones rionegrinas y neuquinas con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la historia y, por el otro, comprender cómo resuelve el profesorado la práctica de la enseñanza de estos contenidos. Estas investigaciones *en terreno* abren universos de posibilidades frente a los problemas que devienen de los proce-

ses educativos y son, a nuestro criterio, las investigaciones que aportan conocimiento al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia; insumos y problemas sin los que, seguramente, sea improbable contribuir a la formación y a la práctica docente.

Entre otros tantos dispositivos de indagación, las entrevistas en profundidad nos permitieron conocer, comprender e interpretar la diversidad de significaciones que se construyen y circulan en las aulas sobre el conocimiento social. El diálogo ininterrumpido con el profesorado en ejercicio; antes, durante y después del trabajo de campo, se presenta como potente y oportuno para dilucidar sentidos, perspectivas y prácticas. En otros trabajos nos hemos ocupado de la enseñanza, los contenidos, los recursos didácticos, entre otras dimensiones de esta tarea compleja. En este trabajo recuperamos las voces del profesorado sobre un aspecto relevante: ¿Qué dicen sobre qué y cómo aprende el estudiantado el conocimiento social cuando utiliza dispositivos digitales?, ¿Cómo valoran estos aprendizajes? y ¿Cómo orientan los aprendizajes mediados por dispositivos digitales? Cuestiones que presentamos sintéticamente en el cuadro a continuación, procurando respetar la palabra del profesorado. En este sentido sólo presentamos tres núcleos comparativos en el marco de algunas experiencias profesoras en tres localidades: Cipolletti, San Carlos de Bariloche y San Antonio Oeste de la provincia de Río Negro.

Antes de comenzar con el análisis, diremos que el aprendizaje -desde una perspectiva crítica- presupone en el sujeto un proceso activo, constructivo e interno -tal como lo concibe el constructivismo de origen piagetiano- en el marco de un espacio de interacción social estimulante que permita el desarrollo cognitivo desde sus “zonas de desarrollo próximo” tal como lo planteó Vigotsky hace más de ochenta años. Y en este último sentido hay una gran coincidencia en las aportaciones de diversas líneas de las psicologías cognitivas actuales de la importancia de esa interacción y de la escuela como espacio privilegiado para que ello ocurra. Aprender a su vez también significa reconocer el proceso en el marco de un acto comunicacional de suma importancia que nos relaciona con el conocimiento, en este caso social e histórico, y que, siempre, ha estado mediado por diversidad de tecnologías y dispositivos. Aprender, podríamos además agregar, implica construir nuevos sentidos sobre lo ya conocido.

En síntesis, la concepción crítica del aprendizaje, cuestiona las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones, pone el acento en el reconocimiento de los sujetos y se fundamenta en la aceptación de que el conocimiento es un proceso que requiere la interacción social, en la que median procesos comunica-

tivos tanto en las instancias de construcción como en las de validación (Diseño Curricular Profesorado de Educación Secundaria. Provincia de Río Negro. 2015)

En los actuales escenarios socio-históricos y culturales, las nuevas tecnologías y formatos digitales han llegado para quedarse, están en las prácticas sociales y educativas al punto de generar nuevas racionalidades y vínculos con el conocimiento. Por ello también, nos interesa saber -según la palabra del profesorado- cómo opera este fenómeno en el aprendizaje.

Como anticipáramos en párrafos anteriores, recuperamos los *decires* del profesorado sobre tres cuestiones de las que hemos conversado en las entrevistas y que, a los efectos de buscar un modo de comunicarlas, presentamos mediante un agrupamiento que rescata algunos sentidos que nos ofrecen las lecturas de las entrevistas. Estas breves ejemplificaciones de sentidos, las profundizaremos en el análisis reponiendo y recuperando con mayor complejidad los pensamientos docentes.

¿Qué dice el profesorado sobre las siguientes temáticas?				
Temáticas		Escuelas de las Ciudades		
¿Qué y cómo aprenden sus estudiantes cuando les ofrecen artefactos/dispositivos digitales para aprender conocimiento social e histórico?	Primaria	Bariloche	Cipolletti	San Antonio Oeste
		*Aprenden tanto sobre la información que buscan como el cómo buscarla. Trabajamos con la preparación de una serie de lugares donde buscar cuando contamos con Internet. Ese es un tema clave. No es lo mismo cuando hay conexión que cuando no la hay. Si contamos con ella incluso trabajamos con Google Earth. *Aprenden a comunicar en distintos formatos y con distintos lenguajes: orales, escritos y visuales; en Word, en Power Point, etc. Las redacciones cambian, aparece fuerte la imagen (obtenida de Internet o producida). También hemos filmado. Hay un gran trabajo de parte nuestra como docentes para acompañar las nuevas alfabetizaciones cuando se trata de organizar producciones. Han aprendido a comunicarse e intercambiar conocimientos culturales con Skype entre escuelas, con España por ejemplo. Eso fue muy interesante. * Para nosotras mostrar/comunicar diversidad de temas que vemos y analizamos en Ciencias Sociales es un gran motivador: por ejemplo compartir con las familias.	*Aprenden los contenidos que planificamos para sociales y siempre se procura realizar comparaciones con la realidad. *Noto que no prestan atención a dimensiones temporales y espaciales con claridad. Solo refieren nombres, datos o alguna característica relevante de los que se está estudiando. *Por lo general hacen trabajos en pequeños grupos y siempre se generan -entre ellos- discusiones sobre cómo organizar y comunicar la tarea.	*En las clases que utilicé Power Point me resultó, no es lo mismo que darles un texto a que ellos puedan y volver en las diapositivas *Los videos los uso como complemento, no me olvido del texto, y también para que se vea en la casa lo que se trabajó, si trabajamos solo el video en la casa preguntas ¿qué hicieron en la escuela? *Trabajé con un video para abordar el imperio Inca reconstruimos que les llamó la atención de lo que vieron y lo comparamos con lo trabajado en la primera actividad que fue un juego. Tenemos dos secciones de 4° grado, una más atenta y otra más dispersa, quiero ver como esto les posibilita apropiarse del contenido.

	Secundaria	*Aprenden los temas que tenemos que ver a partir de lo que les llevo yo al aula. En realidad bajo de Internet audiovisuales, vídeos, imágenes diversos materiales escritos, fuentes, armo PowerPointy trabajo con el cañón. *Usamos las notebooks pero las traen poco los chicos. Les pido también trabajos sobre los materiales del escritorio del alumno. No todos los materiales me parecen buenos de todas formas. *No tenemos siempre conexión a Internet, tampoco Intranet. A veces les paso con el pen-drive materiales que armé para que lean. La lectura en las máquinas les cuesta.	*Cuando vemos algún documental, por ejemplo, lo bueno es que no repiten lo que ven o escuchan, tratan de explicártelo con sus palabras y cuando participan se producen debates de opiniones o interpretaciones que hacen sobre los temas vistos. *Son muy pocos los estudiantes que toman apuntes sobre lo que vemos. Cuando les paso Power Point, les sacan una foto, aunque yo después se los subo a sus máquinas. En las carpetas, por lo general, no tienen mucho escrito. *Me he dado cuenta que en las evaluaciones reproducen el esquema del Power Point sin analizar o explicar lo que escriben/copian.	*En un 2 año trabajamos con la historia de San Antonio, el ferrocarril y el agua, trabajamos con las notebook, les gustó el contenido y poder poner imágenes y música *En 4 año para cerrar un tema podían elegir de qué manera hacerlo y lo hicieron a través de Power Point *Yo lo que hago es “extender el aula”, tenemos un Facebook del aula, y allí me consultan, les dejo material *En un 4 año trabaje revolución francesa y revolución industrial problematizando lo que le pasaba a la gente, les di un texto universitario y les pedí que a partir de un video, le contaron el contenido de ese texto a chicos de 5 años, necesitaron mucha asistencia, llevó mucho tiempo, pero aprendieron la estructura social de la época
¿Cómo valoran los aprendizajes del estudiante?	Primaria	*Los aprendizajes son más complejos y por chiquitos que sean implican más habilidades. *Hay todavía cierto miedo en primaria sobre la navegación en la web tanto en el acceso a infinidad de contenidos como en la comunicación en las redes sociales. La escuela tiene que enseñar también a cuidarse en el espacio web porque es un espacio público y eso es un contenido de las Ciencias Sociales. * Han sido muy beneficiosas las máquinas para trabajar con chicos/as integrados y capacidades espaciales. Produjimos audiovisuales con lenguaje de señas sobre San Martín, que no había en la web, junto a la Escuela Especial N° 6. Eso fue muy interesante.	*Los chicos se enganchan más. Pueden organizar el contenido de la clase en redes conceptuales, sopa de letras. En general, casi todos, tienen un buen manejo de las máquinas. *Les resulta más fácil comprender algunos procesos que con la simple lectura de textos antes no podían realizar tan fácilmente. *Son importantes las preguntas que los chicos se realizan, cuando ven imágenes o un video, por ejemplo.	*A los chicos les despierta el interés presentarles videos o Power Point. *Las veces que pude utilizar la sala de informática para que ellos produzcan se entusiasmaron y todos trabajaron, pero no siempre se cuenta con la posibilidad de trabajar así *A partir del trabajo con el video nos permitió arribar a los conceptos

¿Cómo orientan el aprendizaje con los dispositivos digitales que utiliza en la clase?	Secundaria	* A los estudiantes los entusiasma el uso de las tecnologías, se motivan y eso es importante. * Aprenden mucho con lo audiovisual. Pienso que las películas, los documentales y los audiovisuales representan mejor las realidades pasadas. Son más completos. Los atrapa a los chicos/as. Hay otro ambiente de mayor concentración. *Aprenden cuando preguntan y ahí me doy cuenta que los interesé y que se conectaron con el tema.	*No siempre logro que el trabajo con las notebooks les sea interesante. Prefieren mirar más las películas y hacer breves comentarios sobre la temática que escribir si doy una guía de preguntas. *A mí me resulta más significativos porque ellos aprenden más si miran o escuchan otros diálogos que no sea sólo el del profesor. *Creo que en general aprenden más con imágenes o videos, el problema es que leen poco las fotocopias.	*Creo que es el medio a través del cual el adolescente logra pasar ese puente que a veces con lo tradicional no logramos...se activan con la tecnología, los condiciona de otra manera, les da curiosidad *Les despierta el interés. *Aprenden con el uso de la tecnología, los contenidos que les propongo, pero nos lleva mucho tiempo *Cuando ellos muestran sus producciones, muestran conocimientos, aprenden los conceptos.
	Primaria	*Nosotras las maestras hacemos con ellos, es decir, mostramos, ejemplificamos, explicamos: desde cómo sacar, guardar o subir una foto hasta cómo escribir en Word o enviar un correo (que ellos no suelen usar) * Los chicos/as saben también muchas cosas del uso de las herramientas digitales porque la inmensa mayoría de las familias tiene acceso y les gusta contar cómo hacen “tal o cual cosa.” En ese sentido, cuando es así favorecemos el intercambio. *Es importante la secuencia de las clases, vamos de lo real a lo virtual y viceversa.	*Leen el material (fotocopiassuministradas por la docente), identifican conceptos y responden preguntas que se les da como guía. *Selecciona imágenes, dibujos, audios y videos que pasa con el cañón y las notebooks del plan primaria digital. *Los chicos/as trabajan en las notebooks y yo los acompaño en la construcción de las actividades utilizando diferentes programas del software que tienen las máquinas.	*Preparo todo en casa porque en la escuela a lo sumo puedo usar la sala de informática, pero no hay internet y mucho de los chicos en la casa no tienen ni computadoras ni internet *Armo los videos o Power en casa y los llevo para trabajarlos con los chicos,a través de preguntas.
	Secundaria	*Suelo dar guías con preguntas * Me gusta que hagan informes y presentaciones para que socialicen lo que produjeron. También les pido como una producción: por ejemplo un artículo periodístico, un fascículo “aniversario” de una posible revista, etc.	*Cuando trabajamos con videos doy una guía para que puedan registrar la información. *Hace un tiempo que comencé a pedirles que hagan PowerPointpara compartir los trabajos entre los grupos. Algunos manejan muy bien el programa. *Combinamos textos con otras fuentes de información. Por lo general les doy preguntas para que trabajen sobre el contenido que abordamos en la clase.	*Es difícil usar las computadoras en el aula, así que ellos hacen el trabajo en la casa y lo traen y lo vamos corrigiendo en clase *Me hacen consultas a través del Face que tenemos del aula *Cuando les solicito producciones en las que tienen que usar la tecnología, los asisto, los acompaño.

Percepciones del profesorado en torno al contenido y la forma de los aprendizajes, primer análisis

Según podemos inferir de los aspectos sintetizados en el cuadro, el profesorado, no pudo identificar con claridad qué y cómo aprenden sus estudiantes.

En el “qué aprenden” los estudiantes, aparecen varias cuestiones. Podríamos identificar en primer lugar el planteo de diversidad de *temas de la Historia y las Ciencias Sociales* ligados al acceso a la información circulante o digitalizada con la que cuentan o se provee a partir de las notebooks; en segundo lugar, el *uso de los programas y software* y, en un tercer lugar, la *comunicación* de los aprendizajes. Todas dimensiones que forman parte de ese “objeto holístico” de aprendizaje. Tal vez podríamos interpretar que para los/as profesores/as ese “qué” “está disponible” en diversos lenguajes y formatos; y pareciera no haber una clara diferenciación entre el nivel de la opinión, el de la información y el de la construcción de conocimientos históricos que exige elaboración; en este punto consideramos que el “que” aún está unido en cierta medida a una perspectiva positivista de los contenidos que se abordan de historia y de ciencias sociales en las aulas y decimos “aún”, ya que desde los discursos esta perspectiva es muy criticada. La construcción de conocimientos, consideramos, exige propósitos seguidos de una propuesta problematizadora que orienta un cruce y control de fuentes diversas en la definición del “cómo aprenden”. Aquí parece sugerirse un uso instrumental de la información accesible en la web sin clara diferenciación de sus códigos y registros de lenguajes con escaso aprendizaje sobre la vigilancia, jerarquización, selección y análisis de la información circulante -visual, escrita u oral- que se trabaja desde una multiplataforma. En este sentido en muchos de las/os profesoras/es entrevistados/as, la tecnología aparece como un recurso más, al momento de presentar los contenidos, solo un docente entrevistado se diferenció de esto señalando que para él “*la tecnología no solamente es una herramienta, es un asistente porque trae otras realidades, y en eso nos asiste para producir otra cosa*”.

Creemos que es necesario realizar una diferenciación por ciudades también. En el caso de Bariloche y Cipolletti, el acceso a la tecnología -de acuerdo a los casos trabajados pero de ninguna manera extensivos a una generalización- pareciera encontrar mejores posibilidades de acceso que en el caso de San Antonio Oeste, ya que, ésta es una localidad que tiene dificultades de conectividad de modo general. Las escuelas no cuentan con conexión a Internet, los docentes entrevistados mani-

festaron que no todas/os las/os estudiantes tienen computadoras e Internet en sus casas y también señalaron la diferencia que hay entre las instituciones en cuanto a facilitar el uso de los recursos tecnológicos con los que cuentan y esto se plasma en las propuestas de enseñanza.

Valoraciones del profesorado, segundo análisis

En términos generales, la valoración que tiene el profesorado sobre el aprendizaje mediado por tecnologías por parte de los/as estudiantes, es bueno tanto en primaria como en secundaria. Reconocen que los dispositivos digitales posibilitan aprender más e incluir mejoras en el proceso; aunque no dicen, con claridad, qué y cómo pueden darse cuenta de ello. Inferimos que el debate o las preguntas que se formulan los/as estudiantes pueden funcionar como un indicador importante para el profesorado. También la observación de una actitud más *activa/interactiva* del estudiante -dentro y fuera de la escuela- y una mayor motivación, concentración y/o interés para comprender determinado tema o contenido. En esta última cuestión se ve acentuada la valoración positiva sobre la transmisión oral y visual que habilita el medio tecnológico para los aprendizajes.

Resulta sumamente interesante -en el caso explorado en San Carlos de Bariloche y en particular en el nivel primario-, los efectos de integración que las maestras otorgan a la tecnología en la inclusión de niños/as con capacidades diferentes en aulas heterogéneas.

En otros aspectos parece preocupar a las/os docentes la lectura de bibliografía-sea en formato digital o impreso- ya que aparece como una dificultad en tanto “cuesta” que las/os estudiantes lean (fundamentalmente en el nivel medio). El grupo clase por lo general retiene la información que les ofrecen los dispositivos digitales.

De las entrevistas podemos inferir también que las nuevas tecnologías y los formatos digitales son valorados positivamente por las/os docentes en sus discursos, pero esta valoración no se plasma en propuestas de enseñanza diversas captables a través del relato de sus experiencias personales o compartidas en sus instituciones y en las que estos usos estén generalizados; aunque tal vez sí en iniciativas individuales de algunas/os docentes que se “animan” a su incorporación más sistemática. Esta valoración positiva, en algún punto entra en contradicción con algunas lógicas instaladas en la escuela, fundamentalmente en relación a la organización y al formato de la escuela tradicional. En una de las entrevistas pudo

escucharse: “*las/os chicas/os aprendieron, pero me llevó mucho tiempo*”, ¿qué implica que llevó mucho tiempo? Más horas de las planificadas, dar menos temas, lo que nos lleva a reflexionar ¿qué queremos dar todo el programa o que las/os chicas/os aprendan? ¿Quién controla los tiempos en la escuela? ¿No se pueden mover esos tiempos? ¿Alguien lo prohíbe o son nuestras propias representaciones las que nos reprimen? La lógica de la escuela moderna nos atraviesa y en algunos casos obstaculiza la innovación con sentido enriquecedor, crítico y creativo.

Orientaciones del profesorado, tercer análisis

Para los dos niveles, el profesorado trabaja en las clases con dispositivos digitales. Podemos advertir que si bien los/as estudiantes producen a partir de las diversas actividades que los/as docentes les proponen, en general las notebooks, por ejemplo, se presentan como una extensión de la carpeta y/o un reemplazo del texto escolar.

En relación a cómo orientan su uso las pistas discursivas parecen dar gran importancia a aquello que niños/as y jóvenes “saben hacer” con los dispositivos y artefactos y pueden intercambiar colaborativamente a la hora de tener que comunicar el saber social en diversos lenguajes. También se sugiere un rol docente con mayor dosis de acompañamiento y menos centralidad explicativa. Un docente describe esta situación a la que denomina como “*la extensión del aula*” lo que demanda otros tiempos del/la docente, la comunicación a través de Facebook o del correo electrónico. Esto sugiere una relación menos instructiva por parte del/la docente y un rol estudiantil con mayor capacidad de autonomía, incluso de transmisión de información variada y diversa.

Deseamos llamar la atención sobre la cualidad de “copia rápida” de “la realidad social o sus representaciones” que los/as profesores/as advierten en los usos y modalidades de aprendizaje de las/os estudiantes mediante los diversos dispositivos tecnológicos y, paralelamente, el escaso trabajo analítico y laborioso -más arduo ciertamente- que es necesario realizar con las/os estudiantes sobre los registros o selecciones narrativas, cuyas lecturas -en el sentido amplio del término- se promueven o realizan. Estas “copias rápidas” son las que exigen al/la docente el acompañamiento en la interrogación, más que la centralidad de la transmisión explicativa o la guía pre-establecida y la atención permanente a las producciones -tal vez con signos de un cierto “minimalismo”- de las/os estudiantes.

Notas finales, para seguir pensando

Los/as maestras/os y los/as profesores/as parecen expresar en sus decires una serie de cambios, posibilidades, preocupaciones, riesgos y necesidades diversas a la hora de pensar sus experiencias de enseñanza y de aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales en sus estudiantes con el uso de tecnologías. De las entrevistas recuperadas 4 pertenecen a Cipolletti (2 docentes de primaria y 2 de media), 4 en Bariloche (3 docentes en primaria y 1 en media); 5 en SAO (2 docentes de primaria y 3 de media) son casos que nos permiten atisbar algunos signos e hipótesis sugerentes para continuar reflexionando en términos de preguntas:

- A. Las posibilidades de construir de manera más compleja y enriquecida los contenidos históricos y sociales escolares en el marco de los aportes de la navegación en la web, parecen haber aumentado accesos y posibilidades de aprendizaje: mayor cantidad de fuentes primarias y secundarias, mayor cantidad de modos de comunicar, mayor cantidad de versiones narrativas sobre procesos históricos para comparar. ¿Está el profesorado construyendo u orientando a los estudiantes para el aprendizaje del conocimiento social e histórico con criterios de búsqueda selectivos y relevantes y marcos referenciales robustos?, ¿Puede una práctica escolar “rutinaria” avanzar sobre los desafíos que la cultura digital imprime al presente?
- B. La valoración positiva del uso de tecnologías para el aprendizaje parece estar centrada en la motivación y en la atracción que logran en tanto las/os jóvenes -más aún que los niños/as pequeños- están habituados y son consumidores y productores importantes de mensajes, fotos, informaciones diversas mediante el uso cotidiano de distintas plataformas ofrecidas por las industrias tecnológicas y culturales a través de multiplicidad de dispositivos. ¿Alcanza el aumento de los estímulos para mejorar la comprensión crítica de la realidad social e histórica?, ¿Qué aprendizajes se promueven e incorporan ante estas prácticas cotidianas de uso de dispositivos digitales?
- C. Pareciera que se han producido algunos desplazamientos en la gramática del aula que sugieren un descentramiento del/la docente en su formato tradicional, colocando al/la estudiante en un lugar más activo, con mayores libertades y con una mayor valorización de sus diversos saberes-incluidos aquellos propiamente técnicos y de mediación en el uso de las herramientas tecnológicas-¿Estos cambios en las articulaciones entre docente-estudiante-conocimiento social-contexto está efectivamente potenciando el aprendizaje

de las/os estudiantes? Si es cierto que han mejorado sus posibilidades de acción ¿resulta una actividad orientada por algún esquema conceptual controlado?

- D. La utilización de las tecnologías para la construcción y reconstrucción del conocimiento social e histórico escolar varía de formas expresivas y comunicativas de transmisión pero no parece lograr mejoras en las habilidades cognitivas más complejas y cualitativamente más interesantes a la hora de desarrollar el pensamiento histórico y crítico. ¿La forma se impone al contenido perdiendo su relación más profunda, dialéctica y sustantiva? ¿El medio se impone como fin del conocimiento social? ¿Hay falta de sentidos claros?
- E. La preocupación por la inclusión real y la posibilidad de ofrecer oportunidades diversas en un aula heterogénea para el aprendizaje del conocimiento social e histórico se presenta como un lugar diferente posibilitado por las nuevas tecnologías ¿Estamos frente a configuraciones nuevas cuya condición de posibilidad y participación en la construcción del pensamiento social se presenta a partir del aporte tecnológico?
- F. InesDussel señala que “hay que configurar un nuevo repertorio de prácticas docentes, esto es, un repertorio de acciones posibles, de fundamentaciones, de anticipaciones, sobre que es posible y deseable hacer con los nuevos medios digitales” (Dussel, 2012:226), Algunas/os de las/os docentes entrevistados/as señalan que son autodidactas en el uso de los medios tecnológicos ¿Qué vigilancias para construir ese nuevo repertorio? ¿Cómo repensar las prácticas docentes en estos nuevos escenarios?

En el oficio de enseñar e investigar queda, en cuanto a esta temática, mucho camino por andar. Sin dudas el conocimiento de lo que pasa en las aulas de las escuelas y de lo que el profesorado como el estudiantado hace, dice y resuelve en relación a los aprendizajes, es un punto de partida interesante para continuar profundizando. En este camino continuamos con nuestras investigaciones, con el convencimiento de que los aportes de la didáctica de las ciencias sociales e historia son fundamentales para la mejora de las prácticas escolares que promuevan aprendizajes significativos en este cambio de época.

Bibliografía

Dussel, Inés (2011): Aprender y enseñar en la cultura digital, Bs As, Ed. Santillana

- Dussel, Inés** (2012): La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En: Birgin Alejandra (compiladora) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires. Paidós.
- Muñoz Delaunoy, Ignacio** (2013): Enseñar historia en la “era digital”. En: Muñoz Delaunoy, I. y MillavilOssandon, L. (comp.). La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual. Chile: dibam.
- Santisteban, Antoni** (2011): “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales” en AAVV *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Scribano, Adrián** (2008): *El proceso de investigación social cualitativo*, Ciudad de Buenos Aires, ed. Prometeo Libros
- Vasilachis de Giardino, Irene** (1993): *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina. Bs. As.

Enseñar Historia Reciente: un desafío vigente

DAMIÁN JUNCOS

damiancba@hotmail.com

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Historia.

¿Cómo se traslada un dilema que está en auge y que crea diferentes opiniones en historiadores, docentes, sociólogos y todo profesional que se oriente su horizonte hacia un tema que remueve el pasado trágico de un país, "que las vivió a todas como el nuestro? ¿Cómo enseñar hoy en Argentina con una didáctica diferente el pasado cercano en nuestras escuelas?

Cabe señalar que más allá de lo traumático que resultan algunos acontecimientos históricos, estos deben formar parte de la enseñanza porque tal como señala Alejandro Kaufman (2001): "no hay educación sin referencia al pasado, y el pasado de nuestra educación fue y es muy controvertido". Por otra parte, la enseñanza de estos sucesos se torna fundamental ya que se trata de temas que, si bien aluden al pasado, están íntimamente ligados con el presente, y por supuesto, con nuestro devenir.

Trabajar estos problemas en el aula puede contribuir a generar "una trama que ayude para que la memoria no se cristalice en imágenes fijas que ya no se interrogan por el presente y el futuro de la vida común, pues en ese caso, la brecha que separa a las generaciones se haría ancha, dificultándose aún más la construcción de espacios propicios para el diálogo intergeneracional". Es decir, se trata de construir una relación entre las nuevas generaciones y lo sucedido en el pasado que no sea ni estática ni pasiva.

La experiencia del terrorismo de Estado en Argentina

La sociedad argentina encontró un antes y un después en el terrorismo de Estado practicado durante la última dictadura entre 1976 y 1983. Así como el mundo pensó a los seres humanos y sus derechos de un modo distinto después de Auschwitz. Si bien la historia argentina está atravesada por la violencia desplegada por diversos sectores, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional llevó a cabo un ejercicio particular de la violencia política: la sistematización de la práctica del terror en todo el cuerpo social. Los mecanismos perversos de la desaparición

forzada de personas y el robo de niños fueron dos de sus rasgos distintivos. A su vez, la dictadura utilizó la violencia estatal para eliminar a los adversarios políticos a través de distintos dispositivos disciplinarios, cuyo signo más visible y siniestro fueron los centros clandestinos de detención. Es decir, que el terror se ejerció de manera sistemática y clandestina, por fuera del cumplimiento democrático de la ley.

La construcción de la memoria en Argentina

Pensar en una “pedagogía de la memoria” 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. En la Argentina la memoria colectiva y sus expresiones se fueron transformando desde la década del ochenta en adelante. Tuvieron diferentes características apenas comenzada la democracia, hicieron un viraje en la década del noventa y volvieron a cambiar a partir del 2003.

Apenas terminada la dictadura, el Estado terrorista negó la existencia de los desaparecidos por medio de la voz del presidente de facto Jorge Rafael Videla. En 1983 a través de una ley declaró muertos a esos mismos desaparecidos y aún hoy los responsables niegan la información que permitiría identificar el destino final de miles de argentinos. Esa misma dictadura estableció en un Informe Final (1983) que únicamente el juicio histórico podrá determinar con exactitud a quién corresponde la responsabilidad directa de métodos o muertes inocentes». Fue un modo de no dejar resquicios para la presentación de denuncias y eventuales procesos penales contra quienes habían participado en la represión y, también, de dejar sentado como verdad histórica que las Fuerzas Armadas habían actuado en respuesta a una agresión que provenía de la «subversión». Es decir, de garantizar la impunidad y la no revisión de los crímenes cometidos.

Desde la restauración democrática, el Estado nacional ha dado importantes pasos para que los ciudadanos dispongan de elementos que permitan elaborar dicho «juicio histórico». El informe de la CONADEP (1984) y el Juicio a las Juntas (1985) constituyen hitos en la aproximación a la verdad histórica y la construcción de la memoria. Este último probó que el terrorismo de Estado había sido una política sistemática, que en la Argentina habían funcionado campos de concentración, que millares de argentinos habían sido secuestrados, asesinados, encarcelados u obligados a exiliarse, dejar sus trabajos y sus casas. No se trataba de la «opinión de las

víctimas» o «de los defensores de la guerrilla», como aún hoy repiten algunos, sino que eran los poderes de la nación los que entregaban a sus ciudadanos la posibilidad de saber.

Más allá de los avances mencionados, en el imaginario colectivo de los años ochenta se instaló una profunda distancia con el pasado reciente, sobre todo con lo sucedido durante las décadas de alta politización, las sesenta y setenta. Entre los años 1983 y 1985 comenzó a construirse una memoria colectiva dominante que presentaba a los desaparecidos, fundamentalmente, como “víctimas inocentes” sin identidad política. Este relato se constituyó como el primero que pudo dar cuenta de lo sucedido y fue, de alguna manera, el que permitió sostener una voz en la escena judicial.

Los primeros años de la democracia y la necesidad de fundar un orden jurídico perdurable se desarrollaron bajo un clima generalizado de desconexión con el pasado reciente. Gran parte de la sociedad argentina eligió desentenderse de lo que había ocurrido. Paralizada por las inmensas zonas de dolor que había implantado el terror, fue postergado cualquier espacio para el pensamiento, la crítica o el debate. A mediados de la década del ochenta, los avances realizados por los Juicios y el Nunca Más sufrieron un duro golpe cuando la presión de la corporación militar llevó a sancionar las leyes de Punto Final y Obediencia debida, cuya finalidad era poner límites a los juicios. Durante la década del noventa, estos cierres institucionales se vieron fortalecidos por una «política de reconciliación» que creyó posible consolidarla democracia a partir del olvido de los crímenes de lesa humanidad cometidos desde el propio Estado. El poder ejecutivo estableció por decreto una serie de indultos que reforzaron la impunidad y la imposibilidad de juzgamiento.

Sin embargo, la acción incansable de las organizaciones de Derechos Humanos y otros actores sociales y políticos encontró siempre la posibilidad de mantener viva la memoria y seguir adelante con las causas por los crímenes de lesa humanidad. En ese contexto comenzó un movimiento distinto en cuanto a la memoria del pasado reciente, a partir de las confesiones de algunos militares que participaron en algunos operativos durante esos años y de la autocrítica pública realizada por el Gral. Martín Balza, Jefe Mayor del Ejército, acerca de las violaciones a los Derechos Humanos. A su vez, comenzó a desplegarse una visión que repolitizó el pasado reciente. Un símbolo de esto fue la emergencia de la agrupación H.I.J.O.S (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio), que contribuyó a trazar puentes entre la experiencia de los '70 y el presente. Otra muestra de este cambio fue la aparición de libros y películas, mayoritariamente de carácter testimonial, que indagaban en las luchas políticas de aquellos años. Fue en este marco que se dio la

masiva conmemoración de los 20 años del golpe en marzo de 1996, en un acto donde se leyó un documento que, por primera vez, explicitó la vinculación entre las políticas instrumentadas por la dictadura y sus efectos económicos y sociales perdurables hasta la actualidad.

Un cambio aún más significativo en el mismo sentido comenzó a partir del 2001 y se profundizó en el período que se abrió en el 2003. El gobierno de Néstor Kirchner instaló en la escena pública el debate sobre los años 70 y convirtió a los Derechos Humanos en política de Estado. Un ejemplo de esto fue el acto del 24 de marzo de 2004, cuando el entonces presidente visitó el predio de la ESMA, junto con un grupo de sobrevivientes que habían estado secuestrados allí durante la última dictadura. La decisión de construir el Museo de la Memoria en ese predio, con el correspondiente desalojo de las instituciones de formación educativa de la Marina, constituyó sin duda un claro ejemplo del cambio de la política de Estado.

La reapertura de los juicios a los militares por crímenes de lesa humanidad así como la recuperación de niños apropiados durante la dictadura mantiene en la sociedad la presencia de ese pasado y nos interroga acerca de los Derechos Humanos en el presente, abriendo nuevas preguntas sobre cómo fortalecer y construir espacios donde se pongan en práctica esos mismos derechos.

Los avances en tal sentido han sido muchos aunque queda un largo camino por recorrer porque la tarea no está cumplida del todo. Sin embargo, es indiscutible que la sociedad argentina ha realizado importantes avances en la toma de conciencia del respeto por los Derechos Humanos.

A partir del 2003, se logró también problematizar la tarea de la transmisión, habilitar nuevas voces para hablar del pasado argentino reciente y remover algunos de sus sentidos cristalizados que la hacían cada vez más lejano y olvidado. El Ministerio de Educación sostuvo una política educativa consistente en la defensa de los Derechos Humanos y el ejercicio de la memoria. Política que es parte de un esfuerzo más general por volver a poner la voz del Estado en estas cuestiones, voz que había estado ausente, como no fuera por omisión, durante toda la década del noventa.

El problema de encontrar una "pedagogía de la memoria"

Pensar en una “pedagogía de la memoria” nos enfrenta con la pregunta por la representación del pasado. Es decir, por los modos en los que este pasado se hace presente: qué y cómo se recuerda; cuáles son los modos que encontramos para hacer inteligible un pasado tan complejo y doloroso; qué tipo de vehículos cultura-

les encontramos para hacer presente el pasado (fotografías, pinturas, poesías, cuentos, películas, entre otros).

Preguntas tales como las que se interrogan sobre cómo “enseñar lo inenseñable” o “cómo imaginar lo inimaginable” encierran una contradicción que pone en evidencia el campo de tensiones que recorren la posibilidad de representación sobre acontecimientos límites cargados de horror. Sin embargo, estas preguntas habilitan espacios de pensamiento y permiten acercarse a la posibilidad de representar, enseñare imaginar pasados dolorosos buscando aproximarse a lo ocurrido para hacerlo inteligible con todas las dificultades que esto implica. En este sentido, existe un extenso debate ético y filosófico en torno a la problemática de “la representación de lo irrepresentable”. Este debate tiene en su centro el problema de los límites, tanto cognitivos como morales y estéticos de la transmisión del conocimiento del horror a través de imágenes, tanto fotográficas como cinematográficas y a través de otros vehículos culturales.

Este debate habilita cantidad de preguntas: ¿Cómo deberíamos acercarnos al pasado? ¿Qué tipo de representaciones deberíamos mirar y poner a disposición? ¿Para qué? ¿Es posible representar el horror? ¿Nos ayudaría a comprenderlo? ¿Es posible comprenderlo? ¿Cuáles son los límites éticos y estéticos de esa representación? ¿Quiénes los establecen? Estas discusiones parecen abrir más preguntas que ofrecer respuestas poniendo en evidencia que la contradicción o paradoja de “representar lo irrepresentable” se sostiene, entre otras cuestiones, la sensación, anclada en un límite moral, de que aquel horror que se nos representa no debería haber ocurrido. Sin embargo, las representaciones sobre los horrores del pasado nos ponen en diálogo con una incomodidad: ocurrió y podemos acercarnos a un acontecimiento a través de las representaciones del mismo.

El crítico inglés John Berger (2000) plantea que, a través de las fotografías, se puede establecer una relación con el pasado que puede ayudar a reflexionar sobre el problema de la representación y, a su vez, complejizar el lugar de la memoria. “Las fotografías son reliquias del pasado, huellas de lo que ha sido.

Si los vivos asumieran el pasado, si éste se convirtiera en una parte integrante del proceso mediante el cual las personas van creando su propia historia, todas las fotografías volverían a adquirir entonces un contexto vivo, continuarían existiendo en el tiempo, en lugar de ser momentos separados. Es posible que la fotografía sea la profecía de una memoria social y política todavía por alcanzar. Una memoria asíacogería cualquier imagen del pasado, por trágica, por culpable que fuera, en el seno de su propia continuidad”.

Educación y memoria en Argentina

La entrada del pasado reciente a las escuelas ha sido un proceso lento y conflictivo, que sólo durante los últimos años estamos empezando a conocer. Veamos algunas generalidades al respecto. El historiador Gonzalo de Amézola (2004) señala que en las escuelas argentinas imperó hasta principios de los noventa, una enseñanza de la historia conmemorativa, centrada en los períodos iniciales de la república. La reforma curricular de 1993 incluyó varias directrices que pretendían modificar esta tendencia para que la asignatura contribuyera a la formación de una lectura crítica de la realidad. La orientación hacia la educación ciudadana convertía a la historia reciente en un tema ineludible, que pronto ocupó un lugar explícito en los documentos del Ministerio de Educación que determinaban los contenidos mínimos de la Educación General Básica (1995) y el Polimodal (1997). Algunos historiadores comenzaron a formular críticas a la posición del Ministerio pues consideraban que la comprensión de la historia contemporánea demanda un conocimiento profundo de períodos anteriores, dado que los problemas y situaciones del presente tienen orígenes remotos. En el año 2001 La Academia Nacional de Historia generó un informe que agrupaba las principales objeciones formuladas por varios integrantes del gremio.

Las reformas estructurales de los noventa disminuyeron los presupuestos educativos y modificaron las condiciones del trabajo docente. En muchas localidades las escuelas actuaron -y actúan- como el centro de los programas de contención social, de tal suerte que la enseñanza pasó a un segundo plano (Tiramonti 2001). Mientras las ricas discusiones de los círculos intelectuales sólo atinaban a señalar que la escuela ‘no enseña’ historia reciente, los escasos recursos apenas alcanzaban para sostener el viejo sistema educativo.

Los educadores no sólo tienen que enfrentar las dificultades inherentes a la representación de los eventos trágicos, además, deben buscar estrategias para incentivar la reflexión. El predominio del relato de tipo conmemorativo, como señala Ana Pereyra (2007), inhibe la formulación de interrogantes sobre la dictadura, obstruye la reflexión acerca de sus causas y la búsqueda de respuestas en marcos explicativos más amplios y complejos. Resulta paradójico que el relato sobre un momento en el que lo político fue determinante, quede reducido a la acción de “los malos” contra las “víctimas inocentes”. Quizá esto tenga que ver, por un lado, con el triunfo y difusión del discurso de los organismos defensores de derechos humanos durante la transición democrática, que permitió la condena generalizada a los ejecutores del

terrorismo de estado pero que al mismo tiempo, despolitizó a las víctimas. En mi caso, por ejemplo, cursé mi secundaria en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, una de las dos instituciones pre-universitarias que tiene la provincia de Córdoba. Esa etapa estudiantil fue atravesada por las reformas menemistas en materia de educación y hoy profundizando estos temas me genera una especie de asombro y tristeza darme cuenta que tan someramente y con explicaciones de tipo moral y monocausales me enseñaron hechos controvertidos como el "Cordobazo", la noche de los lápices (sobre lo cual ahondaré más adelante) la guerra de Malvinas o la última dictadura. Por otro lado, debemos contemplar el actual contexto de socialización política.

Cada generación es producto de una época: los jóvenes de los que estamos hablando crecieron mientras las ideologías que formulaban una transformación profunda de la sociedad caían en descrédito y el sistema de representación política se sumergía en una crisis cada vez más aguda. En los últimos años, la política ha quedado asociada a la mentira y la desidia, es como si fuera el ámbito de corrupción y no del encuentro para la resolución de los asuntos colectivos. Cuando los padres de estos jóvenes tenían su edad, la política era el espacio de la lucha y la acción, la vía para transformar el mundo y realizar los sueños, era sinónimo de utopía.

Denis Merklen (2005) señala que desde la llegada de los gobiernos constitucionales, el proceso de democratización se ha visto seriamente limitado porque la "cuestión social" se desacopló de la "cuestión política". Es decir, la democracia representativa se implementó y consolidó de forma simultánea con un proceso de creciente deterioro de la democracia social, cuyo efecto más visible es la pauperización de los derechos a salud, educación, vivienda y trabajo digno para grandes capas de la población. Como respuesta, los sectores medios y altos, empezaron a considerar a la política en términos negativos y al Estado como el centro de la corrupción, la ineptitud y la fuente de todos los males que aquejan al país. Algunos autores analizan cómo, durante los noventa, los espacios de socialización política tradicionales sindicatos, partidos, asociaciones- se debilitaron notablemente y empezaron a ser reemplazados por la opinión pública, un ámbito que se crea a partir de la información que ofrecen los medios masivos.

Ahora bien cabe preguntarse: ¿Qué implicaciones tiene este contexto de socialización política para la construcción de la memoria sobre la última dictadura entre las nuevas generaciones?, ¿cómo pueden entender los jóvenes la naturaleza política del proceso histórico que condujo a la dictadura, si la lectura de la política actual está dada en términos morales?, ¿pueden entender las complejas ideologías que motivaron a las personas y grupos de aquella época, más allá de la clasificación en-

tre “buenos” y “malos”?, ¿los jóvenes distinguen la continuidad de prácticas autoritarias vinculadas con ideas y valoraciones específicas?, ¿el registro moral de lo político puede anular la construcción de una memoria activa que le sea útil a los jóvenes en su formación ciudadana?

Como abordar la historia reciente en el aula

Una característica de esta historia es que existe una importante demanda de respuestas y certezas sobre el tema por parte de la sociedad, y esto es especialmente observable en los adolescentes y, por tanto, en los alumnos de escuelas medias. En una especie de demanda social sobre la historia –existente para toda historia y no sólo la reciente- no ha sabido ser satisfecha por los historiadores profesionales y es la “historia de divulgación o esa que me contaron” la que ha asumido esa función. Este tipo de historia ofrece relatos de fácil comprensión, sencillos, atractivos y basados en modelos explicativos simples, claros, que brindan seguridades y permiten trazar una suerte de “mapa” moral y político entre el “bien” y el “mal” y establecer quiénes son los héroes y quiénes los villanos. En el caso de la historia reciente, el tema es aún más delicado debido al peso político del pasado en cuestión y, muchas veces, entonces, el tipo de respuestas que ofrece la “historia de divulgación” no puede satisfacer los problemas complejos que los mismos alumnos llevan a veces al aula.

De esto se desprende que para la historia reciente de nuestras sociedades no hay una *historia oficial*, un canon pre armado sobre el pasado, que oriente qué y cómo debe ser enseñado y transmitido en las escuelas. Es muy difícil establecer un relato cerrado y concluyente, nuestro pasado está lleno de heridas abiertas, de memorias en conflicto y muy cargado políticamente hasta nuestros días. Sin duda, esto podría decirse de toda historia, de todo relato de una sociedad sobre su pasado; todos sus diversos tramos y problemas están sujetos a discusión y tensiones y no tienen verdades incuestionables. Sin embargo, la diferencia reside en que en el caso de la historia reciente ese carácter inacabado, abierto, adquiere una dimensión mucho mayor y amplificada. En definitiva, esta diferencia de escala con otros temas y aspectos de la historia dan a la historia reciente un carácter intrínsecamente *político y controvertido*: las verdades de unos suelen ser negadas y confrontadas por las verdades de otros. Y de allí se derivan importantes problemáticas para su enseñanza.

Esta falta de cierre y este carácter siempre polémico es tan rico para su abordaje en la escuela como delicado. Porque si bien es cierto que trabajar con las múltiples perspectivas de actores diversos (Estado, partidos políticos, víctimas, familiares, historiadores) es una entrada necesaria para desnaturalizar versiones prefijadas, también es cierto que no se puede (ni se debe) dejar la libre decisión de cuáles son los relatos “correctos” del pasado a los alumnos. Contrariamente, los docentes tienen un rol estratégico y esencial que cumplir -y la escuela lo tiene como institución- para garantizar la reconstrucción del lazo social roto por la violencia y la consolidación de las instituciones democráticas. Esa tarea supone la elección consciente de aquellos relatos y aquellas memorias que sirvan indiscutiblemente a esos fines.

Hasta hace pocos años el tema de la historia reciente ni entraba a la escuela, o no figuraba en los planes de estudio y nunca se veía como un contenido de enseñanza, hoy, en cierta medida, la escuela se va abriendo al tema y por eso mismo es el momento de deconstruir con cuidado y a conciencia los valores que sostienen los contenidos que transmitimos. Y como bien citan Franco y Levin (2007) esa construcción debe, ante todo, legitimar a la escuela en su función de transmisora de ciertos valores éticos vinculados a la democracia. Eso implica que sobre este tema la institución escolar debe construir cierta autoridad legítima por sobre las memorias múltiples de alumnos, padres y docentes -que seguramente, tendrán relatos distintos del pasado. La construcción de esa legitimidad es función de las políticas educativas. Ayudar a construir un relato legítimo de nuestra historia reciente que pueda ser transmitido y enseñado por la escuela es una tarea de los historiadores y de los didactas.

Un caso paradigmático: La Noche de los Lápices¹

Uno de los relatos acerca del pasado reciente que comenzaron a ingresar en las escuelas, y que los docentes debieron comenzar a discutir con sus alumnos, vino de la mano del episodio conocido como la “Noche de los Lápices”. Este caso trasladó las imágenes de la represión al espacio educativo y a los adolescentes, y funcionó como una vía para que en las escuelas se hablara de la dictadura. El secuestro y desaparición del grupo de estudiantes secundarios platenses se transformó en un emblema de la represión, debido a que concentraba muchas de las imágenes de esa época ne-

¹ Retomo y reviso aquí algunas ideas publicadas en Lorenz, Federico (2004), *Tomá la vos, dámela a mí. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas*, en Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (compiladores) (2004), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid-Buenos Aires, Siglo XXI.

fasta, y a la confluencia de cuatro elementos: el clima de los primeros años de la transición democrática, un libro, una película, y, sobre todo, la voz de un testigo: Pablo Díaz, sobreviviente de la matanza.

Hasta el momento del Juicio a las Juntas Militares, en 1985, el episodio de la “Noche de los Lápidas” era muy poco conocido. Pero con la declaración de Pablo Díaz, el 9 de mayo de ese año, el caso tomó estado público. La figura de los jóvenes víctimas de la represión, conocida en uno de los primeros testimonios vertidos durante el juicio, concentraba varios elementos que influyeron en su difusión: adolescentes frente a adultos que los reprimen (aún estaban estudiando) por un reclamo “apolítico”, de carácter gremial (el boleto secundario, obtenido en 1975), que pocos considerarían injusto o inadecuado. Pablo Díaz se convirtió en la encarnación de todos estos emblemas.

Era una víctima sobreviviente al terrorismo estatal, y también uno de aquellos jóvenes proclives a ser “captados” por la guerrilla de la propaganda dictatorial. Por otra parte, la historia del boleto permitía asociar el activismo de las víctimas con un reclamo “justo”, lo que sería clave a la hora de la circulación de la historia acerca de los sucesos del 16 de septiembre en el espacio educativo. En esta coyuntura, Pablo Díaz asumió un rol decisivo como portavoz e impulsor de esa memoria. Al igual que muchos sobrevivientes, sentía frente a sus compañeros desaparecidos el deber de testimoniar, y eso lo transformó en un emblema viviente del terrorismo de Estado.

Después de su declaración en el Juicio a las Juntas, comenzó una febril actividad de denuncia y difusión. Desde un primer momento, su objetivo fue lograr la transmisión de la experiencia a los jóvenes estudiantes para que se apropiaran de la historia, del reclamo y de las prácticas participativas.

El relato conformado en los años iniciales de la transición, después de la declaración judicial de Pablo Díaz, se vio reforzado por dos vehículos culturales de primera magnitud: un libro, editado por primera vez en junio de 1986, y una película, estrenada el mismo año.

Las posibilidades simbólicas del episodio se materializaron de inmediato. La película alcanzó una gran difusión y popularidad, y completó muchas veces el esquema de las actividades realizadas los 16 de septiembre, en las que se organizaba un debate posterior a su exhibición.

El libro y la película se realizaron en forma independiente pero tienen la misma estructura, lo que no sorprende dado que el articulador de ambas iniciativas es el testimonio de Pablo Díaz. El emergente de estos tres relatos fue la consolidación, durante los años ochenta, de un emblema de la represión sobre los jóvenes que reforzó arquetipos presentes en el espacio público acerca de la inocencia de las vícti-

mas, y que consolidó el modelo de denuncia de la transición: el énfasis en los crímenes aberrantes por sobre la discusión de la situación histórica y política que los había hecho posibles.

A esta abundancia de recursos para quien quisiera trabajar el tema en sus clases debemos añadir que la fuerte presencia de la “Noche de los Lápidos” en las escuelas se debió al hecho de que el movimiento estudiantil se apropió de la fecha conmemorativa. Además de las actividades públicas de Pablo Díaz, durante los años ochenta el movimiento estudiantil secundario se estaba reorganizando; la represión de los años de la dictadura y las actividades clandestinas y semiclandestinas de principios de los ochenta habían terminado y el 16 de septiembre se transformó en un icono. Los militantes secundarios sacaron su recuerdo al crecimiento de los centros de estudiantes, en paralelo, a la profundización de la democracia, que estaba fuertemente asociada a la discusión acerca de las violaciones a los derechos humanos. Así de manera brillante destaca Federico Lorenz que el emblema de la “Noche de los Lápidos” cobró una dimensión políticamente atractiva: jóvenes desaparecidos por su actividad gremial estudiantil, que reclamaban por el boleto. Las marchas y los actos por la “Noche de los Lápidos”, todos los años en esa fecha, se transformaron en un clásico de los años de la transición.

El 26 de septiembre de 1988 fue exhibida en la televisión abierta en un canal privado. Fue vista por unos tres millones de argentinos, uno de los más altos *ratings* en la televisión del país, sólo superado por las imágenes de la llegada del hombre a la Luna y el mundial de fútbol.

A numerosos docentes, entonces, se les plantea la cuestión de qué contar a los alumnos un 16 de septiembre.

De hecho pasé mi secundaria sin haber siquiera escuchado “algo” de una fecha muy especial para los estudiantes, y recuerdo haber visto documentales sobre Malvinas pero jamás vi la película en esa época.

Desde su estreno, la película se transformó en un recurso didáctico al que se recurrió en actividades escolares, en tanto es uno de los pocos materiales de circulación masiva y está, además, socialmente legitimado. Pero para superar el estadio conmemorativo y generar algún tipo de reflexión, el trabajo del docente debe pasar por la reposición de un contexto histórico que permita la comprensión de la historia que se narra, por reducir las posibilidades del traslado del relato a un espacio atemporal y por lo tanto de caer en el anacronismo. Con un emblema tan fuerte como la “Noche de los Lápidos”, es determinante reintroducir las variables históricas mínimas necesarias como para dar contexto a la historia narrada por la película. Así como en los ochenta la entrada de la película en las escuelas había cumplido funda-

mentalmente la función de la *denuncia*, acaso casi treinta años después debamos orientarnos hacia la *comprensión*. Pero, como ésta se reproduce críticamente, puede no coincidir con el mensaje dominante acerca de la “Noche de los Lápidos”, presente en las conmemoraciones.

En todo caso, representa para el docente que decida llevar a cabo estas actividades un esfuerzo crítico por partida doble, pues en buena medida estará cuestionando no sólo su propio sentido común en relación con estos temas, sino una versión dominante de los hechos.

La introducción de la revisión histórica de la película y los hechos evocados es una vía necesaria para evitar tanto la ritualización de una fecha importante para los jóvenes como la parálisis frente al horror o la incompreensión.

No es posible pensar la vigencia de la “Noche de los Lápidos” como emblema de la represión sin concluir que ésta se debe, precisamente, a que responde y encarna una serie de sentidos comunes acerca de la violencia estatal y, de acuerdo con el actual contexto de discusión acerca del pasado, sobre los años previos a la dictadura.

Debemos preguntarnos, entonces, que imágenes sobre la época se obtienen del episodio y de los vehículos que lo encarnan de un modo literal: En primer lugar, la caracterización de las víctimas como “inocentes” y “apolíticas” sigue vigente.

No parece haber una “proporcionalidad” entre la dimensión del castigo y la falta cometida por los adolescentes. Queda claro que no se trata de justificar el castigo o la persecución, sino lo contrario, pero por ello mismo es necesario reponer contexto histórico a un hecho bárbaro como éste. La lectura dualista de las relaciones humanas y sociales se refuerza.

Por el contrario, pensar histórica y críticamente acerca de situaciones morales concretas en hechos históricos es mucho más difícil. Por otra parte, una categorización en “buenos” y “malos” dificulta analizar posiciones intermedias, vitales si el objetivo es explicar que el terrorismo de Estado nos afectó en mayor o menor grado a todos. El emblema de la Noche de los Lápidos, por ejemplo, prácticamente divide la sociedad en víctimas, victimarios y cómplices.

En relación con estos puntos, no debe sorprender entonces que en ocasiones la reacción de los alumnos no sea de sorpresa o rechazo ante la propuesta de revisar estos temas. En muchos casos, su cotidianeidad es tanto o más violenta que la que el episodio les muestra. El gobierno militar, al no ser trabajado históricamente, es un “ingrediente” irrelevante para ellos.

Es muy recomendable para profundizar estos temas leer a Federico Lorenz en: “Tomálos vos, Dámela a mí”. La Noche de los Lápidos: El Deber de Memoria y Las Escuelas siglo veintiuno editores .2004.

Recursos para la enseñanza

1. Trabajo con fuentes

¿Qué son las fuentes de información? Entendemos por fuentes todos aquellos testimonios del pasado que nos permitan confirmar o desechar las hipótesis que nos planteamos para investigar algún aspecto de ese momento histórico. Las fuentes pueden ser objetos materiales como construcciones, documentos, películas, diarios, fotografías, y testimonios orales o escritos (aunque estos últimos, por su especificidad, tendrán en este apartado un trato singular). Estos elementos serán fuentes de información en la medida en que podamos hacerles preguntas acerca de ese pasado desde el interés por la indagación de determinado aspecto. Para ello, necesitamos en primer término plantearnos una hipótesis de trabajo y marcar la misma en un espacio y en un tiempo determinado. Con la formulación de hipótesis –es decir, sabiendo qué queremos que los estudiantes busquen–, podemos iniciar la indagación en archivos, bibliotecas, hemerotecas o en la ciudad misma para dar los primeros pasos en el trabajo de investigación.

¿Cómo hacer que las fuentes “hablen” acerca del pasado? Necesitamos, básicamente, contextualizarlas recavando información que vaya más allá de la que nos brinda a primera vista el material. Para esto podemos responder una serie de preguntas: ¿De qué año es la fuente? ¿Qué pasaba en la coyuntura local, nacional e internacional? ¿Cómo se produjo esa fuente? ¿Quién es el autor o qué editorial la publicó? ¿Cómo se conservó? ¿Quién la conservó y con qué finalidad y bajo qué riesgos?

2. Trabajo con imágenes

Vivimos en una época caracterizada por la omnipresencia de las imágenes que parecen sustituir el mundo de lo real por signos inmateriales. Esto nos plantea necesariamente el modo en el que pondremos a disposición las imágenes para concentrar la mirada de los estudiantes. La desproporción que existe entre ver y saber es una cuestión que debe atenderse, y para tal fin debemos darnos un tiempo para comprender las imágenes. Didi-Huberman (2003) entiende que hay que actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento, porque no podemos ver lo que no sabemos. Todo esto nos convoca a poner en juego contenidos curriculares

pero, al mismo tiempo, a educar en la sensibilidad, un aspecto muchas veces dejado de lado en beneficio del conocimiento intelectual.

El trabajo con imágenes se relaciona directamente con los problemas de representación expuestos en el apartado anterior y aquí nos referimos específicamente a la incorporación de nuevas formas de transmisión tales como el trabajo con imágenes fotográficas, obras plásticas y films documentales y de ficción, entre otros. En este sentido, las preguntas que se enunciaban como problemas de la representación vuelven a cobrar sentido. Se trata de promover y reflexionar sobre: ¿Cómo “representar lo irrepresentable”? ¿Cómo “enseñar lo inenseñable”? ¿Cómo “imaginar lo inimaginable”?

3. Trabajo con testimonios

En la actualidad debido a los avances tecnológicos del audio, el video y la digitalización, las voces testimoniales son una herramienta más accesible en cuanto a su obtención y su circulación. Sin embargo, éste es un recurso que debe trabajarse con determinadas precauciones y atendiendo a sus complejidades.

Las voces de los testimonios pueden enseñarnos cómo la gente pensó, observó y construyó su mundo y cómo procesó y expresó el entendimiento de su realidad. Estos relatos en primera persona nos introducen al conocimiento de la experiencia individual y colectiva. Pero estos son relatos subjetivos, es decir, que no muestran verdades precisas o reconstrucciones veraces. Sino que están atravesados por sensaciones, pensamientos, subjetividades, experiencias particulares. Es fundamental tener siempre en cuenta esto al trabajar con voces testimoniales: esa voz narra un punto de vista y habla desde un determinado lugar. Cuando proponemos registrar testimonios orales es necesario ponderar, al menos, los siguientes pasos: concretar una cita –por ejemplo afuera de la escuela o en la propia aula-, establecer previamente si se grabará, se filmará o se tomará nota de la entrevista, asentar los datos básicos del entrevistado y, una vez cumplimentados estos pasos, solicitar al entrevistado que relate sus recuerdos acerca del acontecimiento que se desea conocer. Se recomienda dejar un tiempo para que el entrevistado hable y recién hacia el final realizar preguntas sobre algún aspecto que se quiera ahondar. Se recomienda no interrumpir el relato para que la narración sea lo más fiel posible al recuerdo.

Por último, me gustaría volver a insistir en que el relato testimonial puede ser muy provechoso para el trabajo en el aula, pero con los reparos que requiere esta herramienta. La más importante, recordar que estas voces en primera persona no pueden ni deben ser utilizadas como discursos neutros, que reemplacen las expli-

caciones acerca de lo ocurrido, sino como un recurso más que permita un mejor acercamiento al pasado.

4. Trabajo con sitios de memoria

En el caso del terrorismo de Estado en Argentina es posible trabajar a partir de “sitios de memoria”: espacios recuperados para la memoria como ex centros clandestinos de detención, monumentos, placas recordatorias, nombres de calles, plazas, etc. Lo que vuelve a esos lugares “sitios de memoria” es la historia que concentran para diversos actores sociales. Su construcción como “sitio de memoria” se puede deber a una iniciativa estatal, pero en ocasiones es la voluntad de los movimientos sociales los que los tornan significativos. Al mismo tiempo, estos “sitios” no tienen el mismo sentido para todos. Un mismo espacio puede convocar memorias contrapuestas.

En los últimos años, la recuperación de muchos de estos espacios abrió el debate sobre su sentido y sobre las formas en que había que hacer referencia al pasado en dichos lugares. La recuperación de la ESMA como espacio para la memoria es un ejemplo de estas discusiones que cobraron estado público. El ex centro clandestino de La Perla en Córdoba es otro logro de nuestro tiempo.

Además, aunque de modos menos conocidos, estas discusiones se activan cada vez que en escuelas, facultades, sindicatos y plazas se colocan placas conmemorativas de acontecimientos o de personas que fueron detenidas/desaparecidas en esos lugares. La recuperación de las marcas que dejaron esos acontecimientos y esas personas obliga a discutir el sentido de los “sitios de memoria”.

Los “sitios de memoria” ponen en juego ciertas decisiones que están vinculadas al sentido de cumplir la función de conservar la memoria y, a la vez, proponer una narración sobre el pasado. Esa narración, lejos de ser objetiva, se apasiona por la memoria y busca que ésta circule generando una predisposición positiva a la escucha. Los “sitios de memoria” pueden ser un recurso potente para trabajar desde la perspectiva de lo local. Teniendo en cuenta preguntas tales como: ¿Qué lugares podrían considerar como “sitios de memoria” en su localidad? ¿Por qué? ¿Cuándo fueron construidos? ¿Dónde están ubicados? ¿Qué importancia tienen para la localidad? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian de otros “sitios de memoria”? ¿Quiénes determinaron qué sitios pueden ser considerados “de memoria” y cuál/es no? El trabajo reflexivo a partir de la identificación de dichos lugares, en algunos casos ya señalados y en otros aún no recuperados, es una posibilidad no sólo a nivel escolar, sino también a nivel comunitario.

Conclusión Final

Frente al hecho de que abriremos heridas dolorosas con nuestro trabajo, es más evidente que nunca la indispensable reflexión acerca de las razones y motivos para hacerlo. No es una postura de negación, sino que construye. Nuevamente, aparece asociado, además, al tema de la subjetividad. Como escuché decir una vez a una docente respecto a la película: *La Noche de los Lápices*: “yo les paso la película todos los años, pero yo no la veo, cierro los ojos desde que empieza hasta que termina. Es mucho para mí”. Es lícito preguntarse: ¿para qué hacerlo, entonces? ¿Por qué no imaginar que no pueda sucederle mismo con los adolescentes? Imaginemos la situación opuesta: un curso azorado, con los ojos abiertos frente a lo que la película representa, y no sólo ante lo que muestra. Se trata, pues, de defender claramente la distinción entre ilustración y evidencia. Es sólo a partir de esta última que el trabajo crítico y de construcción es posible, y el recuerdo de las heridas y de las luchas adquiere un sentido positivo en términos de apropiación, miradas desde un presente también difícil pero donde la marcha deja de girar alrededor de dolores, vergüenzas y frustraciones que parecen imposibles de superar. Yo veo un camino posible para replantear estos saberes desde un posicionamiento que lleve a formar y crear estudiantes críticos y reflexivos, con sed de tener una mirada amplia y totalizadora de nuestro pasado reciente y no solo quedarse con fragmentos o retazos de historia. Es un lindo desafío que necesita del trabajo mancomunado de docentes, estudiantes, historiadores y didactas.

Bibliografía

- Carretero, Mario** (1994): *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires, Aique
- Dussel, Inés** (s/d): *Enseñar lo in-enseñable: Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos*, Cuaderno de Pedagogía de Rosario, Año III.
- Franco, M. y Levín, F.** (comp.) (2007): *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.
- Guelerman, Sergio** (comp.) (2001): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires: Norma.

Hassoun, Jacques (1996): Los contrabandistas de la Memoria, Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Higuera Rubio, Diego Mauricio (2010): La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente. Editorial: Libros Libres. FLACSO Argentina, Buenos Aires.

Hobsbawm, Eric (1995): Historia del siglo XX, 1914-1991, Barcelona: Crítica.

Jelin, Elizaberh y Lorenz, Federico (compiladores) (2004): *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid-Buenos Aires, Siglo XXI.

Rosemberg, Julia (2010): Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza Julia Rosemberg y Verónica Kovacic. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Narrativas y prácticas de evaluación en la clase de Historia. Reflexiones en entornos virtuales de formación continua

TALIA MESCHIANY

taliameschiany@gmail.com

IdIHCS-UNLP-DGCyE

VERÓNICA HENDEL

vero_hendel@yahoo.com

CONICET-UNLu-DGCyE

Este trabajo se propone compartir algunas reflexiones preliminares sobre narrativas y representaciones de docentes en ejercicio acerca de las prácticas de evaluación en la clase de Historia en el nivel secundario, a partir de la experiencia que tenemos como parte del Equipo Técnico Regional y Central de la Dirección de Formación Docente Continua de la DGCyE. Las narraciones que los profesores realizaron y compartieron en uno de los espacios de intercambio ubicado hacia el final del curso “Enseñar y Evaluar en la clase de Historia”, dictado durante el año 2016, proponía pensar el trayecto formativo como un sendero, en el que se los invitaba a pensar si encontraban alguna diferencia en su formación inicial y/o en sus formas de enseñar y evaluar desde que ingresaron, transitaron el camino y llegaron al final del mismo, y si el destino al que habían llegado era el que esperaban y por qué. Dichas reflexiones nos servirán como guía y punto de partida a lo largo de esta ponencia. En la actualidad, el conocimiento histórico producido y re-producido en las escuelas secundarias se encuentra atravesado por cambios relevantes operados en el mundo globalizado, que intervienen sobre el “código disciplinar de la historia escolar” (Cuesta Fernández, 1998). Las instancias de formación docente continua a través de distintos entornos virtuales se constituyen en testigos de esas mutaciones y permiten articular, en los espacios de formación, los cambios producidos en la relación con el saber y el conocimiento y las experiencias de los profesores en términos de sus trayectorias escolares y biografías profesionales.

1. Puntos de partida: la experiencia de formación continua en la Pcia de Bs As

Este texto forma parte de una serie de investigaciones y publicaciones que venimos desarrollando como miembros del Equipo de Capacitadores Regionales de la Dirección de Formación Continua (DFC) de la Provincia de Buenos Aires, con el propósito de recolectar evidencias acerca de las prácticas áulicas de enseñanza de la Historia en la escuela secundaria en el estado bonaerense¹. Nos interesa dar cuenta de qué modo el desarrollo profesional de docentes en ejercicio a través del campus virtual de la DFC promueve y fortalece un pensamiento potente sobre “la buena enseñanza como práctica reflexiva” (Jackson, 1997), partiendo de un cuerpo de narraciones en torno a “los haceres cotidianos” (Chartier, 2000) de la evaluación en el aula².

En esta oportunidad, nos proponemos analizar una experiencia de formación continua que fue desarrollada durante el año 2016 y estuvo dirigida a profesores de Historia a través de un curso de capacitación denominado: “*Enseñar y Evaluar en la clase de Historia*”³. Dicho trayecto formativo se llevó adelante a través del Entorno Virtual (EVA) de la DFC, abc.gov.ar⁴.

1 Meschiany Talia (2016) “Políticas curriculares y enseñanza de la Historia en contextos de formación docente continua” *Revista IICE*, UBA (En prensa) Hendel-Meschiany “Enseñar y aprender Historia: reflexiones en torno a experiencias de formación docente continua en entornos virtuales en la provincia de Buenos Aires” *Revista: História, histórias* (ISSN 2318-1729) *Revista de História da Universidade de Brasília* (En prensa); Hendel-Meschiany (2016) “Procesos de reflexividad en entornos virtuales: narrativas de formación en profesores de Historia” En *Revista Ciertamente*, CIIE Bragado, <http://ciertamente.edu.ar/ciertamente/>. Accomo, Valeria, Inciarte Enrique y Meschiany, Talia “El uso del thinglink en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Experiencias de formación y enseñanza” (XVI Jornadas Interescuelas de Historia, 9-11 de agosto, 2017)

2 En el texto de Luis Porta, “Narrativas sobre la enseñanza en torno a la didáctica de autor. Las maravillas cotidianas que abren la percepción en el aula universitaria”, se recorre el origen de los sentidos adjudicados a la expresión “buena enseñanza”. Ver en: *Revista IICE*, Num: 37, 2015 En este texto tomamos el concepto de “buenas prácticas” de la obra de Litwin, *El oficio de enseñar* (2008).

3 En el año 2016 la cursada a distancia se organizó en tres cohortes. Estas reflexiones preliminares se basan en una muestra de alrededor de 150 profesores, distribuidos en tres aulas. La experiencia que que relatamos en este texto se dictó en la última. La modalidad de cursada consiste en siete clases semanales, con diferentes actividades de intercambio en foros y trabajos colaborativos.

4 Dirección del campus: <http://campus.abc.gov.ar/login/index.php> El campus virtual de la DFC consiste en un entorno virtual de aprendizaje que permite brindar cursos de capacitación a distancia para los/as docentes del estado provincial, desarrollado a partir del software Moodle. Si bien las primeras experiencias de formación en entornos virtuales se lanzan entre los años 2007 y 2009, con el Plan de Alfabetización Digital, recién en los últimos años se han intensificado las acciones de formación a través del ABC. Para la cohorte 2017 se esperan más de 15 mil cursantes de la provincia de Buenos Aires en la amplia oferta de cursos que se ofrecen a distancia de manera gratuita y con puntaje.

Los EVA resultan significativos en tanto promueven nuevas reflexiones acerca de las formas de enseñar y permiten recuperar a través de ellas tanto cuestiones epistemológicas como didácticas (España y Foresi; 2012: 215). Por otra parte, la formación docente continua en entornos virtuales habilita procesos de construcción de conocimientos donde resulta primordial el trabajo *de y entre* pares, en espacios colaborativos de producción colectiva.

En el trayecto formativo presentamos una serie de consignas de trabajo con la pretensión de avanzar en algunas indagaciones de carácter propositivo sobre una didáctica de la capacitación en el campo de la Historia.

El punto de partida de esta presentación (y la propuesta de capacitación que compartimos) sostiene que asumir una actitud reflexiva de las propias prácticas posibilita un ejercicio de revisión permanente, comprensivo de sus características y condiciones, útil para reconstruirlas y potencialmente transformarlas (Sanjurjo, 2012). Señala Sanjurjo: “A través de la narración (los docentes) recuperan la autoridad sobre su propia práctica al expresarse como autores de los relatos, en cuanto las narraciones siempre tienen un sujeto, un “yo”” (p.108) Asimismo, la narrativa emerge como proceso (auto) evaluativo que les permite, a la vez, reflexionar sobre las propias prácticas de evaluación.

Al final de la cursada, se propuso a los docentes pensar el trayecto formativo como un viaje a través de un *sendero* y se los invitaba a reflexionar sobre los cambios y continuidades en las prácticas de evaluación desde que habían ingresado al curso de capacitación hasta que habían llegado al final. Las narraciones de los profesores dan cuenta de ciertos aspectos de una experiencia de “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012) que queremos compartir para plantear y plantearnos nuevas preguntas acerca de los desafíos de la formación continua en el Área de Historia, focalizando en las prácticas de evaluación⁵.

2. Formación docente y narración. Una propuesta para pensar en senderos

La figura del *sendero* encuentra algún tipo de raigambre con la investigación hermenéutica en la medida en que se interroga por el significado que le dan los pro-

⁵ En este trabajo no nos detendremos a analizar cuestiones específicas de la evaluación desde una didáctica general y las prácticas de evaluación en la clase de Historia desde la didáctica específica. Sólo nos delimitaremos a exponer y analizar algunos fragmentos de testimonios de los/as docentes. Queda para futuras indagaciones articular dichos aspectos con las propias biografías.

fesores a su propia formación. Esos significados aparecen a través de las narraciones. “En la narrativa está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos, las emociones se expresan a través de las narraciones. Como señala Hanna Arendt, el sujeto es narrado por la acción puesta en acto” (Sanjurjo, 2012, p.108)

El filósofo Michel Onfray se pregunta en su obra *Teoría del viaje*, “¿En qué momento comienza realmente el viaje?” y responde: “...existe un momento singular...un gesto signatario del comienzo: desde el movimiento de llave en la cerradura y dejamos atrás nuestra casa, nuestro puerto de atraque. En ese preciso instante debuta el viaje propiamente dicho. El primer paso nos instala, de facto, en un intervalo en el que impera una lógica especial: ya no en el lugar que se ha dejado, todavía no en el lugar pretendido...En el intervalo se experimenta la subjetividad radical...En esa mágica espera se inicia sólidamente el viaje”⁶

La figura del viaje a través de un sendero, y éste entendido a la vez como un *intervalo* tal como lo entiende el autor, nos inspiró para invitar a los docentes cursantes a reflexionar sobre los siguientes interrogantes:

“Este trayecto formativo está llegando a su fin. Llega el momento de mirar hacia atrás y analizar el recorrido. Los/as invitamos a pensar y compartir con nosotras si encuentran alguna diferencia en su formación inicial y/o en sus formas de enseñar y evaluar desde que ingresaron, transitaron el camino y llegaron al final. ¿Qué aspectos del curso les permiten encontrar esas diferencias? Si no sienten ninguna diferencia, ¿por qué consideran que es así? ¿El destino al que llegaron, es el que esperaban? ¿Por qué?

Una respuesta encontrada en el foro del aula virtual dispuesto para la actividad de cierre nos sorprendió con esta reflexión y motivó la escritura de nuestro trabajo:

“Pensar este curso como un sendero me resulta interesante porque, como todo camino, no sólo es importante llegar al final, sino el enriquecimiento del trayecto. Citando una frase del escritor Pablo Ramos de su libro *El sueño de los murciélagos*, “El camino es parte de la meta. No son dos, camino y meta, sino uno, como todo en este mundo” (Profesor de Historia, Región 1)

La referencia al escritor Pablo Ramos, y a través de él a la literatura, nos “decía algo más” sobre la incidencia de la experiencia de formación profesional acerca de las prácticas de evaluación en su propia biografía, más allá del salón de clase. Por otra parte, el párrafo se ajustaba a las reflexiones que deseábamos promover y es-

6 Onfray, Michel (2016). *Teoría del viaje*, Poética de la Geografía. Buenos Aires: Taurus.

timular en los docentes, relacionado con la idea de trayecto y el modo en el que éste resultaba un motivo generador que moviliza y transforma. En este sentido, los foros permitieron el desarrollo de una mirada reflexiva que les permitía volver sobre ellos mismos y que algunos profesores expresaron del siguiente modo:

“La autoevaluación que pudimos hacer sobre nuestras prácticas, a la hora de pensar las evaluaciones, ha sido realmente significativa. El sólo hecho de partir de una experiencia propia, donde cada uno de nosotros, sin importar los detalles que la caracterizaban, expresaba de manera generalizada el miedo, los nervios y la tensión que atravesaba nos llevó a pensar en la importancia de volver a mirarnos para cambiar y transformar la forma en las que hoy, como docentes las llevamos a cabo. Para erradicar de una vez esa imagen de “LA EVALUACIÓN” y volverla realmente parte del proceso de enseñanza-aprendizaje para ambos actores del proceso”. (Profesora de Historia, Región 20)

“Cada aprendizaje nos va transformando, eso ha hecho este curso darme la posibilidad de encontrar un espacio donde pueda reflexionar sobre mi actividad. Me ha permitido mirarme y mirar todo lo que he hecho para replantearme todos los aspectos; ya sean positivos o negativos. (...). Si hablamos de cómo me veo ahora, quizás no dista mucho de cómo empecé, pero sí me he dado cuenta que debo realizar un parate para mirar y mirarme aunque el mundo esté a un ritmo vertiginoso. Necesitamos crearnos un espacio y pensar bien toda nuestra labor para lograr con éxito el aprendizaje que esperamos de nuestros alumnos. Además de darnos cuenta que nosotros también aprendemos a cada instante y a la par de nuestros alumnos. (Profesora de Historia, Región 9)

La metáfora del sendero también dio lugar a narraciones acerca de lo inesperado, lo impensado, aquello que puede suceder en un encuentro con *otros*, motivado por la búsqueda de mejorar las prácticas áulicas:

“Finalmente, no esperaba llegar a donde llegué, es decir, no pensé que podía cambiar totalmente una actividad y la manera en que lo llevé a cabo. Muchas veces el cansancio y la falta de tiempo hacen que no pensemos en profundidad la utilidad de la actividad para una clase o una evaluación tradicional (...) Al terminar el curso me encuentro con una actividad totalmente diferente apostando por problematizar y por incorporar otros procesos cognitivos.”. (Profesora de Historia, Región 1)

“(..) creo que es parte de lo que el curso logró generar en mi, que es un crecimiento docente impresionante. Espero poner a prueba todo lo que vi, ya que el curso me cambió la manera de pensar la evaluación rotundamente. Siempre pensé que la evaluación en el aula debía ser distinta y trabaja sobre eso. Muchas veces me sentí frustrado por no poder lograrlo. Pero este curso, y lo que mis compañeros reflexionaron, me brindó una gama de herramientas que yo nunca hubiera imaginado”. (Profesor de Historia, Región 20)

Los testimonios dan cuenta de sensaciones y emociones que no siempre en la escuela se pueden visibilizar (la frustración) y tal vez decir; por lo cual, hallar un espacio donde expresarlo, ya de por sí favorece procesos potentes de reflexividad y transformación. Alojar todas estas sensaciones y emociones en una escritura (auto) biográfica (Porta, 2015)

Por otra parte, todos estos procesos requieren un “corrimiento” por parte de los profesores, salir del lugar de quien “lo sabe todo” para dar lugar a la posibilidad de preguntarnos, cuestionarnos, re-pensarnos:

“Si tomo el curso como un sendero, al emprender el camino me encontré como un senderista que creyó ser experto pero en realidad no lo era”. (Profesora de Historia, Región 3)

Los fragmentos de testimonios citados dan cuenta de mudanzas significativas respecto de las propias biografías escolares así como las biografías profesionales. Davini (1995) se refiere a la “biografías escolar” como el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestras propias experiencias como alumnos –usualmente en forma inconsciente- que constituye un fondo de saber regulador de nuestras prácticas. Constituyen generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica. La “socialización profesional” remite a aquellos procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas (Sanjurjo, 2012). En este caso, a través de la propuesta formativa el docente se vuelve un profesional reflexivo que en la acción y en la reflexión, construye su propio conocimiento profesional. Es este conocimiento - “sabiduría práctica”- el que lo hace resignificar no sólo el lugar como enseñante sino la relación con el saber y la autoridad del saber (Greco, 2007).

3. Diálogos revisitados

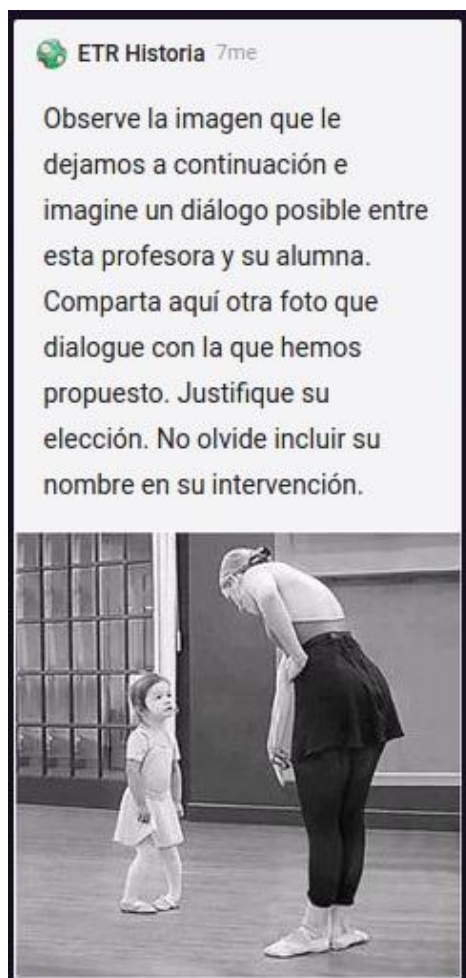
Otorgar a la palabra un lugar para poder expresarse a través de las narraciones nos remite a la idea de una “didáctica de autor” (Porta, 2015). Tal como sostiene Luis Porta: “La ‘didáctica de autor’ nos pone en la encrucijada y el desafío de experimentar el mundo de nuevo, una y otra vez. Esto implica necesariamente pensar la clase como una arquitectura que nos remite sistemáticamente a viajar entre lo conocido y lo desconocido, lo aprendido y lo no aprendido, lo enseñado y lo no enseñado. La clase como relato, como narrativa que elegimos para decir lo que decimos, concebida como espacio de libertad, con la fidelidad reservada para la afección del otro”. A través de la palabra “Los textos construidos por los actores sociales, inevitablemente contextuales y complejos, se vuelven de este modo fuente de conocimientos relevantes como experiencia en el mundo...” (Porta, 2015). El *sendero* resultó, entonces, una *excusa*, un *motivo* para dar lugar a esas palabras construidas *para otros y con otros*.

La actividad del sendero fue el final de una serie de actividades que se propuso a los docentes clase a clase con el propósito de recolectar experiencias de evaluación - etapa de recolección de evidencias acerca de las prácticas áulicas, representaciones docentes y culturas profesionales- para resignificarlas en el espacio de formación virtual. Como señalamos anteriormente, los EVA brindan posibilidades para producir conocimiento colectivo, socializar, reescribir textos y compartir experiencias.

La propuesta de ofrecerles a los profesores la posibilidad de trabajar colaborativamente en espacios de intercambio grupales, tales como los foros, parte de la premisa de que estos espacios permiten registrar un conjunto de reflexiones que los docentes realizan sobre sí mismos, su formación y sus prácticas. Operan como una *gran posibilidad* de análisis y diagnóstico de lo que sucede hoy en las clases de Historia en el nivel de enseñanza secundaria, a partir del intercambio colectivo entre colegas - entre los profesores y entre ellos y el equipo docente formador-. Por otra parte, les otorga a sí mismos la posibilidad de *narrarse, contarse y legarse* un conjunto de saberes, estrategias y prácticas que, en términos generales, suelen quedar en la soledad del aula.

En la segunda clase, se le propuso a los profesores imaginar un diálogo posible entre una profesora y su alumna, y compartir en un muro colaborativo (padlet)⁷ otra foto que dialogue con la que habíamos propuesto.

Ejemplo:



La imagen de la profesora de baile con su pequeña alumna nos permitió “poner en escena” una situación de enseñanza y aprendizaje, en la cual la profesora le indica a la alumna “lo que debe hacer”. La misma resultó ser un disparador potente para la reflexión acerca de las prácticas de evaluación en las aulas de Ciencias Sociales del nivel secundario, al menos algunas de sus intervenciones así lo demuestran:

⁷ Un muro colaborativo o “padlet” es una pizarra virtual que permite trabajar en forma individual o colaborativa. No requiere la descarga de ningún programa. Las intervenciones pueden incluir frases, imágenes, enlaces, videos, etc.

 Anónimo 7me

Hola Soy Mario.

Diálogo posible:

Profesora: "préstame atención cuando te hablo. Mirame a los ojos".

Alumna: si profesora, lo estoy haciendo"

Profesora: "Si, pero mira como tienes tus pies."

Alumna: "Si, veo ¿está mal?".

Profesora: "Mirame, no estás haciendo lo correcto."

Muchas veces en la relación docente-alumno hay una dicotomía que va más allá de la relación que pueda existir y el empeño, y que tiene que ver con el propio proceso de enseñanza aprendizaje... Hoy día los alumnos informáticos, televidentes de tiempo completo, con memoria visual y poca lectura, necesitan "alimentarse" de otros recursos y realizar otros tipos de ejercicios evaluativos... Y nosotros caemos en la sacralización de la evaluación escrita y las preguntas cerradas positivistas... Sin pensar, por ejemplo, que una fuente escrita o una imagen para analizar puede ser más útil que mil palabras para entender hechos o procesos históricos."



 Anónimo 6me

**Buenas tardes, soy Mario.
Releyendo a los
compañeros veo que hay
diferentes interpretaciones
sobre la imagen y eso es lo
que posibilita el intercambio
entre pares. Algunos vimos
autoritarismo en la imagen,
otros vieron
acompañamiento y apoyo.
Como forma de construir
las prácticas educativas y/o
evaluativas con el/los
otro/s.**

Sin caer en determinismos ni en modelos positivistas creo que es importante trabajo con el/los alumno/s y buscar los ejemplos y modelos más adecuados, con didácticas alternativas acorde a cada grupo.

Saludos.
Mario.

Anónimo 6me

Hola, soy Nora

Imagino al observar la imagen propuesta que la docente trata de incentivar a su alumna para que logre realizar la postura lo mejor posible. No percibo una docente rígida, alumna: ¡¡profe, no puedo hacerlo!! . Docente: Trata de intentarlo, observa.....no importa que no salga bien....sigue practicando. Seleccioné esta imagen porque me parece que la misma logra una cercanía y empatía con los alumnos para establecer una enseñanza aprendizaje que permiten alcanzar los objetivos propuestos en un proceso evaluatorio.

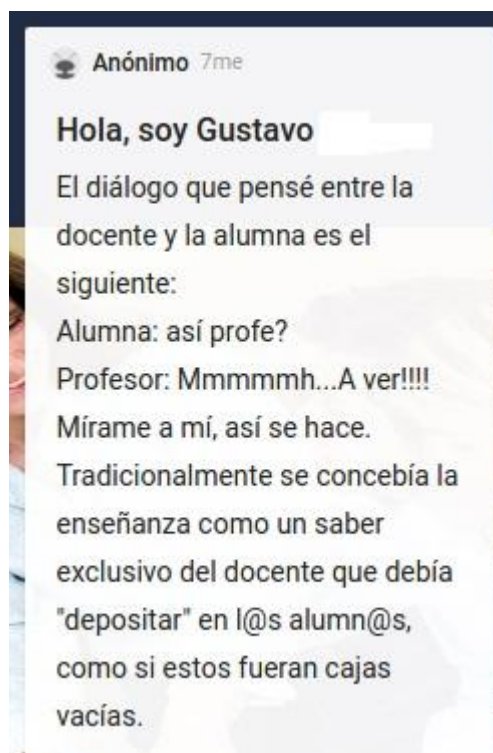


Anónimo 6me

Hola soy Silvina

El dialogo que imagino es el siguiente:
alumna: profesora la posición es así?
Profesora: me parece que te estás equivocando. No es esa la posición que enseñé. Hay que ubicar los pies de otra manera. La imagen que seleccioné es la de una docente acompañando a sus alumnos en el aprendizaje e interactuando con ellos.





Como señala uno de los docentes, la imagen de las bailarinas despertó múltiples reflexiones y diálogos imaginarios. En ellos emergieron referencias al error y al señalamiento negativo del mismo por parte del docente, al profesor como “depositario” del saber, a la evaluación como situación de “corrección” pero también de incentivo. Las imágenes propuestas por los profesores, en cambio, evocan las acciones de acompañar, empatizar y motivar vinculadas a las prácticas evaluativas.

Al finalizar el trayecto formativo los invitamos a volver sobre aquella primera intervención y a proponer, en un nuevo muro colaborativo (padlet), una frase, una reflexión o una imagen que “represente aquello que ustedes le dirían hoy, como profesores, después de este camino recorrido juntos, a la niña de la foto”.

Con el propósito de recorrer las trayectorias de algunos docentes y los procesos de reflexividad alcanzados en el curso, mostramos algunas de las intervenciones de los docentes ya citados:

Hola soy Mario... Escribo un diálogo breve...

Mira mis pies e intenta hacer lo mismo. Si te equivocas intentamos nuevamente...

Nadie nace sabiendo...

Vamos!!! que la vida, como la docencia es un escenario y todos somos actores y partícipes.

Hola a todos, soy Nora comparto una frase:

Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Un esfuerzo total es una victoria completa.

Mahatma Gandhi

Siempre es mejor trabajar en conjunto, sumando, este es mi aporte a este muro y saludarlos, fue hermoso compartir con ustedes este espacio, felices fiestas

" Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender "

Paulo Freire



Si te caes siete veces levántate ocho .proverbio chino

Soy Silvina .Saludo a todos.

El recorrido formativo sobre el cual aquí intentamos reflexionar no fue sencillo. Supuso para los docentes el desafío de repensar sus prácticas evaluativas y su rol en las aulas de la escuela secundaria. Además, analizar las prácticas evaluativas y repensarlas a la luz de la evaluación formativa (Litwin, 2008; Anijovich, 2012; Anijovich, 2017) nos obliga a formularnos preguntas acerca de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las intervenciones que hemos seleccionado dan cuenta de

ciertos desplazamientos vinculados, por ejemplo, a los modos de concebir las prácticas evaluativas y sus objetivos (¿para qué, por qué y cómo evaluar?), las formas de retroalimentación (¿cómo comunicar a los estudiantes la información surgida? ¿qué tipo de rúbricas utilizar? ¿cómo?), los criterios de validez de los instrumentos utilizados y el papel de los estudiantes a lo largo de todo el proceso.

Sus intervenciones dan cuenta, por ejemplo, de que su foco de atención e interés se desplaza de los “resultados del proceso evaluatorio” al “esfuerzo”. Aún cuando no escapan a las concepciones meritocráticas que determinan gran parte del ideario socioeducativo, podríamos pensar que ese esfuerzo pone la mirada en el proceso más que en los resultados, se pregunta por el ¿Cómo? más que por el ¿Cuánto?. Precisamente, la propuesta del curso apuntaba a que los profesores pudieran comenzar a pensar la evaluación como un “programa de evaluación” y no como instancias aisladas y determinantes de medición de saberes “incorporados”.

Los muros colaborativos (padlet) también dan cuenta del desarrollo de una mirada crítica hacia las prácticas memorísticas en la enseñanza de la Historia:

Expresa!

Hola!

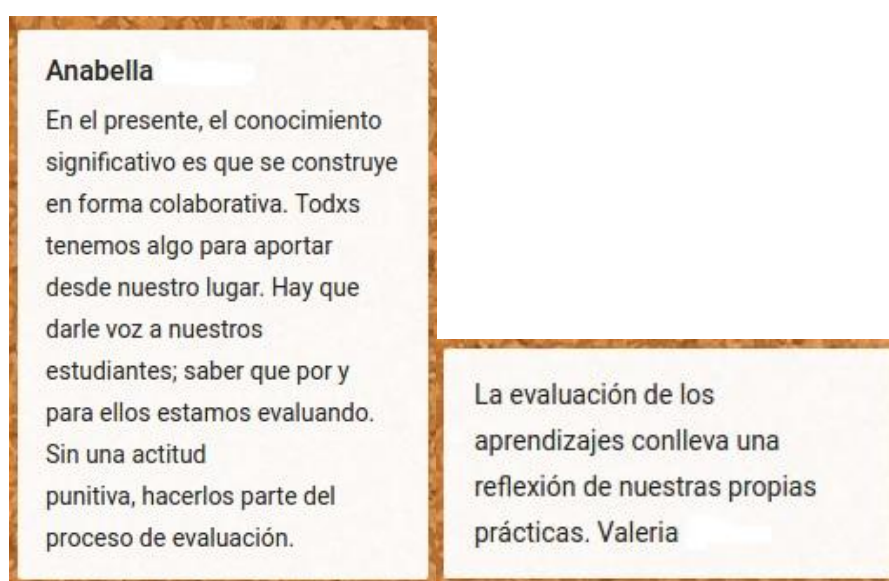
¿te gusta bailar? ¿como te gustaría hacerlo? ¿con que música? ¿por que? ¿que te hace sentir la música?

¡Expresate! ¡Disfruta!

El arte y la danza es expresión, anular y encapsular la expresión es censurar.

Pienso que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales los docentes no debemos pretender que los estudiantes repitan memorísticamente hechos, sino que los procesos y hechos, conceptos deben ser de utilidad y relevancia, instrumentos que les permitan comprender su presente, y pasado y poder definirse como ciudadanos responsables ante determinadas problemáticas y situaciones. Despertar el interés, la curiosidad, para comprender.

Agustina



Las prácticas de enseñanza, entonces, como prácticas “significativas” para los estudiantes, vinculadas a la enseñanza del pasado como herramienta para pensar el presente. Los estudiantes como protagonistas de ese proceso, concepción que supone un alejamiento de las prácticas de evaluación en su carácter punitivo. La pregunta ¿Para qué evaluamos? aparece como hilo conductor de un recorrido formativo que les permitió reflexionar no solo sobre la evaluación sino también acerca de las prácticas de enseñanza de la Historia en la escuela secundaria en su conjunto. La frase de Anabella “*por y para ellos estamos evaluando*” soslaya, sin embargo, que el horizonte de toda práctica examinadora es la recolección de información de lo que aprenden los estudiantes y brindarles esa información para que sigan aprendiendo (Anijovich-Cappelletti, 2017).

A través de la combinación de trabajos en muros digitales (padlet) y foros las escrituras de los docentes, quedan disponibles, visibles, para todos los participantes y pueden recurrir a ellas cuando así lo necesiten o deseen. "De esta manera, al tejer sus narraciones, los/as docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros/as destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla, compartirla" (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005: 13). Vale, en este sentido, retomar la categoría de “memorias docentes” para dar cuenta de que estos escritos pueden iluminar aspectos de la vida de los profesores y sobre el sentido que le imprimen a su trabajo (Bueno, Catani, Sousa, 1998). De este modo, se evidencia que los profesionales de la educación no se limitan sólo a enseñar a leer y a escribir. Son productores de textos que proyec-

tan formas de enseñanza, expresan dificultades, eternizan prácticas o las subvierten. Estas escrituras ganan importancia no sólo para comprender la cultura escolar sino, especialmente, la cultura docente (Venancio Mignot e Santos Cunha, 2002). En definitiva, textos que operacionalizan de algún modo la producción, transmisión y circulación de saberes y conocimientos. Sin embargo, en la medida que estos documentos se renuevan y/o se reescriben en el espacio virtual, resultan una muestra bien interesante acerca del carácter incompleto y provisorio del conocimiento, pero dejan huella, registro, de los saberes que han pasado por allí y cómo han sido resignificados en un intercambio colectivo entre colegas docentes y capacitadores.

4. Propuestas de evaluación

El curso terminaba con una propuesta de Trabajo Final que retomaba sus propios trabajos prácticos o instrumentos de evaluación e invitaba a los profesores a reelaborarlos. La consigna establecía:

- 1) Seleccione una o dos actividades de evaluación que haya compartido, analizado y reelaborado a lo largo del curso.
- 2) Relea las clases y la bibliografía obligatoria. A partir de los enfoques y estrategias de evaluación formativa que hemos analizado, reelabore nuevamente su actividad de evaluación. Incorpore a la actividad o el TP el uso de, al menos: a) Una fuente histórica escrita o recurso audiovisual (en caso de tratarse de una película explicitar el criterio de uso siguiendo lo planteado por Diana Hamra en “Un mundo de imágenes”). b) Un recurso TIC relacionado con el tema de la actividad (curación de contenidos, uso de celulares, PLE). c) Una consigna planteada según los lineamientos básicos del Aprendizaje Basado en Problemas.

Para el equipo formador era importante que los docentes tuvieran en cuenta los siguientes aspectos: - ¿Problematizó los conceptos estructurantes de las Cs. Sociales? ¿Cómo? - ¿Explicitó los criterios de evaluación? ¿Cuáles son? - ¿Qué tipo de habilidades cognitivas se ponderaban en la construcción del conocimiento histórico social? ¿Las preguntas que formuló apuntan a ello? - ¿Esta instancia forma parte de un programa de evaluación? ¿Por qué? - ¿Cómo voy a ponderar a los/as estudiantes? (sugerimos la elaboración de una lista de cotejo) Nos interesaba que pudieran explicitar: ¿Qué decisiones históricas y didácticas habían tomado a medida que re-

elaboraban su TP o actividad de evaluación? ¿Qué aspectos de la “enseñanza poderosa” y del Aprendizaje Basado en Problemas le fueron útiles en dicha reelaboración?

Por otra parte se les presentaba el siguiente instrumento de evaluación:

¿Qué evaluó? (contenidos y habilidades)	¿Qué enseñó? (contenidos y habilidades)
¿Cómo lo evaluó? (técnicas/modelos/habilidades)	¿Cómo lo enseñó? (estrategias/recursos/actividades)
¿Para qué lo evaluó?	¿Para qué lo enseñó?

A lo largo de ese proceso pudimos registrar algunos nudos problemáticos a partir de los cuales comenzamos a observar dudas y reflexiones que daban lugar a replanteos y transformaciones genuinas:

- Las evaluaciones que presentaban los docentes incluían - al principio- un listado extenso de preguntas que apelaban al conocimiento histórico memorístico, de carácter declarativo. Preguntas, en la mayoría de los casos, descontextualizadas y no relacionadas entre sí, centradas en la demanda de certezas (conocimiento ligado a la certificación) y escasa atención a la evaluación de desempeños que mostraran metas de comprensión enmarcadas en el campo de saberes/destrezas propias del campo de la Historia. Por ejemplo, una docente planteaba, como actividad inicial, el siguiente interrogante:

“¿Qué parecidos o diferencias podés describir entre las formas de organizar el gobierno entre las polis griegas y el antiguo Egipto?”

La pregunta, de corte descriptivo, se transformó al final del curso en la siguiente:

Leé el siguiente fragmento de la *Política*, de Aristóteles, en el que señala ciertas

características de la democracia y, luego, respondé:

"El fundamento del régimen democrático es la libertad (en efecto, suele decirse que sólo en este régimen se participa de la libertad, pues este es, según afirman, el fin al que tiende toda democracia). Una característica de la libertad es el ser gobernado y gobernar por turno [...]. Afirman que todos los ciudadanos deben tener lo mismo, de modo que, en las democracias, resulta que los pobres tienen más poder que los ricos, puesto que son más numerosos y lo que prevalece es la opinión de la mayoría."

Aristóteles: *Política*. Buenos Aires: Alianza, 2007.

a) ¿Con qué características de la forma de gobierno de las polis griegas podés relacionar el fragmento de Aristóteles? ¿Por qué?

b) ¿Qué parecidos o diferencias podés describir entre las formas de organizar el gobierno entre las polis griegas y el antiguo Egipto?

c) ¿Cuál de esas dos formas de organización política se parece más a la forma de gobierno que adopta nuestro país? ¿por qué?

En la reelaboración del trabajo incorporó no sólo fuentes de información sino también recursos filmicos y artículos periodísticos. Además de la comprobación de saberes aprendidos (a), incluía consignas destinadas a desarrollar destrezas específicas del conocimiento científico como comparar (b, c) e introducía una pregunta de orden metacognitivo (c) destinada al desarrollo de la argumentación por parte de los estudiantes. Sin embargo, la ausencia de preguntas sobre los actores sociales, presente en la fuente de información seleccionada (ciudadanos, pobres, ricos), podría dar cuenta todavía del peso de las tradiciones historicistas en la enseñanza de la Historia.

En los foros de intercambio, una profesora comentó lo siguiente acerca del uso del "¿Por qué?" en las consignas de sus evaluaciones y la respuestas de los estudiantes:

"(...) en general, cuando los estudiantes tienen una consigna ellos solos me dicen 'y ahora viene el por qué ¿no profe?'. Es una pregunta que los enoja al principio. Es evidente que no están muy acostumbrados a que si realizan una actividad con un texto las preguntas estén diseñadas para una elaboración y no para que copien. Con el transcurrir de los meses se van adaptando y van pudiendo argumentar sus respuestas. Por ejemplo: podríamos preguntar ¿Cómo Lenin calificó a la Primera Guerra Mundial? Pero resulta más relevante preguntar ¿Por qué Lenin calificó a la Primera Guerra Mundial como una 'guerra imperialista'?"

El ejemplo de la profesora sirvió como disparador para la reflexión en torno a la siguiente pregunta: ¿Preguntamos para ver qué es lo que saben los estudiantes o para motivarlos a pensar o a desarrollar un pensamiento complejo? ¿Qué lugar ocupan las preguntas en nuestras clases? ¿Qué y para qué preguntamos? ¿Qué otro tipo de actividades de evaluación, que no consistan estrictamente en cuestionarios, podemos crear?

-Los foros fueron lugares propicios para una retroalimentación (auto) evaluativa, fomentada a través de los diálogos. Un docente le decía a otro:

“Con respecto a la evaluación de la clase 4, creo que la reelaboración fue muy positiva, mejoró en cuanto a cómo reformulaste las preguntas. Sin embargo, la consigna sobre la biografía de Cecilia Grierson, está muy bien el desarrollo de la secuenciación, pero no sé si es significativo el aprendizaje que pueden hacer de ese tema en particular...son fechas y hechos que seguramente olvidarán fácilmente... tal vez sería más apropiado realizar, en consonancia con el contenido sobre "Qué se conoce por Ciencias Sociales", trabajar con la interdisciplinariedad de las mismas con algunos ejemplos...es sólo una opinión...espero sirva de algo!”

La retroalimentación entre los mismos docentes demostró ser una herramienta poderosa para “desaprender” formas habituales de formular las consignas y avanzar en la elaboración de “buenas preguntas” (Meschiany, 2013) El señalamiento a los hechos y fechas “*que seguro olvidarán fácilmente*” es una muestra clara en ese sentido.

- El trabajo con los conceptos es “una parada obligatoria” en clase de Historia (Zavala, 1999). Y aquí es donde encontramos las principales debilidades en la formulación de las consignas y en la “declaración de principios” de lo que “debería pasar en la clase de Historia”

“El tema de los sujetos sociales estuvo incluido en los trabajos de los alumnos, se analizó la situación de la población de Asia y África a través de las fuentes. El espacio geográfico se trabajó con mapas. Lo que faltó trabajar es la noción de tiempo histórico. Se mencionó el período de tiempo que comprendió el Imperialismo”.

Lo primero que podemos apreciar en el fragmento anterior es una afirmación de principios más que una incorporación genuina de conceptos. Primero, al identi-

ficar “espacio geográfico” con una de las formas de representar ese espacio, *el mapa*, y segundo, al identificar el imperialismo con un período de tiempo (donde también se pone de manifiesto una confusión respecto de lo que es el tiempo histórico) y no como un concepto potente para construir explicaciones generales y multicausales, capaces de traspasar las categorías devenidas del concepto a otras prácticas y coyunturas históricas.

Otro profesor señalaba lo siguiente:

“Aclaro el tema de los conceptos estructurantes en mi propuesta evaluativa (que tal vez no se vean tanto en la evaluación, pero sí en la praxis áulica). Como docente de Historia planteo América como parte de la periferia, o como una colonia dentro de la conformación del sistema economía-mundo (o mismo que las factorías del África, el tráfico de esclavos, las especias de Oriente, etc.). Obviamente haciendo hincapié en las particularidades locales. Pero, por otra parte, luego planteo, por ejemplo las diferencias entre la América colonial española y portuguesa, y sobre todo, entre la primera y la América Inglesa por la independencia económica del siglo XVII (a diferencia de la presión impositiva de la corona británica del siglo XVIII, y la rebelión de los colonos y la independencia de los Estados Unidos de América). Última en colonizarse y primera en independizarse, con las consecuencias para América y todo Occidente”.

Podemos ver cómo la explicación queda del lado del docente. El rol tradicional que adjudica al profesor la necesidad de reponer los contenidos, y una concepción también habitual de suponer que si los maestros explican, los alumnos aprenden.

La problematización del concepto de “espacio” aparecía fuertemente asociada a la identificación de lugares geográficos en los mapas. Reflexionar sobre estas cuestiones supuso poner en el centro de la escena los procesos de construcción del conocimiento histórico.

-La introducción del uso de fuentes históricas en los instrumentos de evaluación tuvo efectos positivos. A modo de ejemplo, una profesora al analizar su propuesta de evaluación señalaba lo siguiente:

Consigna: Leer el siguiente texto y realizar un cuadro donde comparen cómo era el voto antes de la ley Sáenz Peña y como lo debía ser a partir de ella.

“Como se puede observar en dicha actividad no había planteado los criterios de evaluación para ser tenidos en cuenta por los alumnos. Tampoco, con el simple cuadro, busqué problematizar los conceptos claves de las Ciencias Sociales. La

actividad solo consistía en clasificar la información y compararla para llegar a una definición de la Ley Saenz Peña”.

- Los criterios de evaluación fueron parte importante de la reflexión acerca de las prácticas evaluativas. Allí se evidenciaron dificultades vinculadas a la dinámica de trabajo, pero también desconocimiento acerca de ciertos instrumentos como, por ejemplo, las rúbricas y listas de cotejo:

“(...) Luego de analizar las clases previas y la actual, se puede evidenciar la importancia de los criterios de evaluación tanto para los estudiantes como para los docentes. En las escuelas donde trabajo, muchas veces esos criterios y los instrumentos quedan excluidos por la vorágine de las mesas de examen. Los profesores deben estar en varias mesas a la vez así como también los estudiantes. Son innumerables las veces que mis colegas faltaron a las mesas dejándome a mí la responsabilidad de evaluar a adolescentes que no habían sido mis estudiantes. Es decir, no podía ponderar toda la trayectoria escolar del joven. Sólo evaluar en un momento determinado una "foto" estática del contenido”.

Como señalan algunos docentes, existen prácticas y concepciones acerca de la evaluación que se encuentran muy arraigadas en nuestras escuelas y que siguen actuando como guiones difíciles de “desaprender” que siguen actuando sobre y modelando nuestras prácticas:

“En esta época de exámenes decir que vas a tomar una evaluación a carpeta abierta porque no te interesa que aprendan datos de memoria es una invitación a que otros docentes te cuestionen con sus miradas o gestos”.

Los testimonios dan cuenta no sólo de lo que ocurre con la enseñanza de la Historia sino también con las culturas institucionales y prácticas áulicas. Nos “hablan” de la sociabilidad profesional y los “haceres cotidianos”.

Muchos temas sobre los principios explicativos como la multicausalidad, multidimensionalidad y multiperspectividad fueron resignificados, pero aún queda pendiente un trabajo fuerte respecto a consolidar el tipo de saberes y destrezas que forman parte de la enseñanza de la Historia en la escuela.

Como señala Diana Hamra, “Los modos en que diseñamos una evaluación conllevan una concepción de la enseñanza y de la evaluación particular. Como explica Diana Hamra, “muchas decisiones sobre la enseñanza y, en particular sobre la eva-

luación, ignoran la teoría y se basan en rutinas o en opiniones que no se explicitan claramente o ignoran el marco teórico desde el cual parten, por eso, es común observar contradicciones y también frecuentes errores” (DGCyE).

Conclusiones

Con este trabajo - de carácter preliminar- nos propusimos dar cuenta de una experiencia de capacitación continua que tiene como horizonte formar profesionales reflexivos, capaces de dominar su propia evolución, construyendo conocimientos nuevos y creativos, a partir de su experiencia, una capacitación que otorga un lugar central a la experiencia, en tanto “sabiduría práctica”.

Apostamos a que las narraciones en diferentes espacios colaborativos estimulen “una didáctica de autor” que retome las producciones de los profesores como puentes para reformular sentidos de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Estos puentes adquieren especial significación cuando lo que entran a jugar son dimensiones emocionales, perceptivas y afectivas de los sujetos.

Como señala Sanjurjo, “Saber analizar, argumentar, plantearse preguntas, dudar, sorprenderse, leer, discutir, escribir sobre la propia práctica, mirar distintos puntos de vista, reconocer diversos factores, mirarse en espejo, conversar con las situaciones que nos presenta la práctica, mirarla a la luz de diversas teorías, socializar nuestros análisis, poner en suspenso nuestros propios juicios, estructurar hipótesis, entre otras cuestiones, son aprendizajes necesarios para el trabajo docente” (Sanjurjo, 2012)

Diferentes metáforas (sendero) y estrategias (diálogos en espacios colaborativos) nos guiaron a la hora de buscar los modos de visibilizar no sólo esos procesos autorreflexivos y formativos sino también las maneras de construir conocimiento histórico en las aulas, los procesos de transmisión y evaluación. Aspectos nodales de las prácticas áulicas y concepciones tradicionales del saber histórico escolar - resistentes al “código disciplinar”- se ponen de manifiesto en una práctica reflexiva que emerge en las narrativas docentes. Ellas contribuyen a fortalecer el desarrollo profesional de los profesores y a resignificar saberes/destrezas/hábitos que se legan a los jóvenes para transformarse en una enseñanza poderosa y genuina de la Historia.

Bibliografía

Anijovich, Rebeca (comp.) (2010): *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

- Anijovich, Rebeca, Cappelletti, Graciela** (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, Liliana** (coord.) (2012): *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: HomoSapiens.
- Andrade, G. y Massone, M.** (2011): “Cambios en las formas de acercamiento y apropiación de los contenidos históricos entre los jóvenes de escuela media”. *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História* 18, 19 e 20 de abril de 2011 – Florianópolis/SC. En <http://abeh.org/trabalhos/GT01/tcompletogisela.pdf>
- Chartier, A. M.** (2000): Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formacao. *Educacao e Pesquisa*, vol 26 n 1, 157-168.
- Cuesta Fernández, R.** (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Larrosa, Jorge** (2000): *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Litwin, Edith** (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, Mariana** (2012): *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Meschiany, Talia, Hendel, Verónica** (en prensa): “Enseñar y aprender Historia: reflexiones en torno a experiencias de formación docente continua en entornos virtuales en la provincia de Buenos Aires”. *História, Histórias. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília*. Universidade de Brasília.
- Meschiany, Talia** (2013): “Aprender y desaprender. La enseñanza de la historia en la formación docente continua”. Ponencia para el 5to Congreso Regional de Historia e Historiografía, Santa Fe.
- Meschiany Talia** (en prensa): “Políticas curriculares y enseñanza de la Historia en contextos de formación docente continua” *Revista IIICE, UBA*.
- Hendel-Meschiany** (s/d): “Enseñar y aprender Historia: reflexiones en torno a experiencias de formación docente continua en entornos virtuales en la provincia de Buenos Aires” *Revista: História, histórias* (ISSN 2318-1729) *Revista de História da Universidade de Brasília* (En prensa).
- Hendel-Meschiany** (2016): “Procesos de reflexividad en entornos virtuales: narrativas de formación en profesores de Historia” En *Revista de divulgación Ciertamente, CIE* Bragado, <http://ciertamente.edu.ar/ciertamente/>.
- Suárez, Ochoa, Dávila** (2005): *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación/OEA

Venancio Mignot, A e Santos Cunha (Org) (2003): *Práticas de memoria docente*. SP: Cortez Editorial.

Porta, Luis (2015): “Narrativas sobre la enseñanza en torno a la didáctica de autor. Las maravillas cotidianas que abren la percepción en el aula universitaria”. Revista IICE, N° 37.

Enseñar Historia en nuevos contextos áulicos y con nuevos recursos

NORMA BEATRIZ PUEBLA

Universidad Nacional de Cuyo

beatriznorma2000@gmail.com

En las décadas del 60 y 70, se pensó que las tecnologías aplicadas al trabajo del aula, serían la receta mágica que solucionaría todos los problemas concernientes a la educación. Bajo este argumento, todos los gobiernos hicieron cuantiosos y significativos esfuerzos para la adquisición de equipos, con el objetivo de dotar a las escuelas de las novedosas herramientas. Sin embargo los resultados obtenidos no fueron los esperados ya que no hubo un cambio sustancioso ni en los procesos de enseñanza, ni en los procesos de aprendizaje. Pronto la experiencia y los años demostrarían que ninguna tecnología podía reemplazar la relación que se entabla entre dos seres deseosos de emprender un camino común que es el de enseñar y el de aprender. No obstante, debemos afirmar, que las tecnologías de la información y de la comunicación presentan infinitas posibilidades de acompañar ese camino para hacer más fácil su tránsito.

En los tiempos actuales, observamos atónitos cómo se han incorporado las tecnologías de la información y de la comunicación a nuestra vida cotidiana. Ellas son parte de la sociedad en la que vivimos y por ende, no podemos eludirlas ni esquivarlas, pero sí podemos apropiarnos de ellas dándole un uso netamente pedagógico. En este trabajo nos ocuparemos especialmente de las llamadas tecnologías de la información y de la comunicación y sus posibles aplicaciones concretas al terreno educativo.

La Aplicación de las Tic en educación

Comprendemos como tecnologías de la información y de la comunicación al conjunto de herramientas tecnológicas que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, comunicación, registro y presentación de la información en forma de audio, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética. Las Tic e internet no fueron creadas con un propósito pedagógi-

co, sin embargo, es el docente el que debe darle un uso netamente pedagógico y didáctico en sus prácticas áulicas, al convertirlas en una herramienta que colabore e incentive el proceso de enseñanza y por ende, el proceso de aprendizaje. Ellas nos permiten renovar los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que les brinda a los estudiantes experiencias pedagógicas motivadoras, entretenidas, activas y significativas. Posibilita el cultivo de otras competencias, también imprescindibles para toda instancia de aprendizaje tales como la capacidad lingüística, la capacidad crítica y la de la reflexión. En síntesis dota a los jóvenes estudiantes de las herramientas necesarias para desempeñarse en el mundo actual y en el futuro próximo por llegar.

El uso que el docente les dé a las tecnologías está en estrecha relación con la concepción que él tenga a cerca de la educación y del aprendizaje. Por esta razón, nos es posible aseverar que las tecnologías son utilizadas en consonancia con la forma de educar. No obstante, un educador puede acompañar y promover los aprendizajes de sus estudiantes solo cuando conoce el lenguaje y las potencialidades pedagógicas y comunicacionales que ellas detentan. A pesar, de la enorme riqueza que atesoran, debemos recordar que las ticno son el único recurso a utilizar en la mediación pedagógica, ya que existen otros, tales como los materiales impresos, los recursos de audio, los recursos visuales, como así también los audiovisuales entre los más usuales.

Podemos definir al concepto de *mediación pedagógica* como *aquella que se produce entre un área del conocimiento o práctica humana y aquéllos que están en situación de aprender, a aquella que es capaz de promover y de acompañar el aprendizaje* Es, en síntesis, crear un puente entre el objeto o conocimiento a enseñar y los sujetos a quienes está destinado el aprendizaje, los aprendices. Gracias al aporte de las tecnologías de la información y la comunicación, tenemos a nuestro alcance, mediante el acceso a la red, de la totalidad de la cultura humana para promover y acompañar el aprendizaje de nuestros alumnos.

No hay duda que nos enfrentamos a una ardua tarea, aunque no menos placentera. Debemos aprender a mediar pedagógicamente en nuestras clases, aprender a usar tecnologías y aprender a tender puentes seguros a través del uso que se les dé a las tecnologías que estén a nuestro alcance. Si observamos la realidad de muchas de nuestras instituciones educativas, veremos que todavía nos queda un largo camino por recorrer.

Nuevos contextos áulicos. La ampliación del entorno de aprendizaje

Podemos definir al entorno de aprendizaje como el ámbito en el que tienen lugar actividades significativas de aprendizaje, es el sitio en el que el docente enseña y el alumno aprende. En todo entorno de aprendizaje, hay tres elementos imprescindibles: los docentes, los alumnos y las actividades o prácticas de aprendizaje propiamente dichas.

El entorno de aprendizaje humano es aquél en el cual todo está preparado, organizado y planificado para impulsar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. En el aula tradicional, el entorno está muy claro: el pizarrón, los bancos, el docente.... Con la aparición de las Tic y su aplicación en el terreno educativo, se comenzó a hablar de ambientes o entornos de aprendizaje. En un principio se creía que un alumno podía aprender en forma individual, en un ambiente digital, si utilizaba los diversos recursos que ofrece la red. La realidad práctica nos demostró que si bien la gran telaraña ofrece un ambiente potencial abierto, rico y complejo, esta no garantiza los aprendizajes por sí sola, es decir, sin la presencia de un docente que tienda puentes entre esos recursos y el educando, que guíe el proceso de aprendizaje. Para que exista un ambiente de aprendizaje debe darse una situación educativa centrada en el educando, donde todo esté dispuesto para fomentar el autoaprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través del trabajo colaborativo y el uso de las tecnologías. No es imprescindible para la existencia de un ambiente educativo la utilización de las Tic. Debemos recordar que ellas son un recurso más, ya que hay otros tales como el pizarrón, la tiza, los mapas y la línea de tiempo entre otros.

Peter Van de Pol, especialista en tecnologías de la información y de la comunicación, define la “e-learning como la ampliación del entorno de aprendizaje más allá de los límites tradicionales tanto físicos, geográficos y temporales por medio del uso de las tecnologías en red” (Van de Pol, 2006, p.144). Con la aplicación de la Tic, el educando aprende mientras explora, mientras descubre, mientras se aventura en la red, contrariamente a lo que sucede cuando el alumno aprende en forma secuencial y siguiendo las órdenes de su mentor. Aquí se propicia el aprendizaje por descubrimiento, en contraposición del aprendizaje por repetición. Este tipo de aprendizaje implica un cambio de roles tanto por parte de los docentes como por parte de los educandos. El docente es el encargado de acompañar y de guiar al alumno. El educando se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, en la medida en

que es capaz de construir conocimientos, mientras y, al mismo tiempo, adquiere y desarrolla habilidades comunicativas y sociales. De esta manera, cada estudiante se convierte en el mentor de su propio aprendizaje, a su propio ritmo, en sus propios tiempos y, en su propia dirección, libremente.

Cuando se utiliza la red, nos encontramos con una multiplicidad de puntos de referencia y de acceso a las fuentes que nos re direccionan constantemente hacia otros sitios que, a su vez, contienen información complementaria o ampliatoria de la que estamos trabajando. Esto rompe con el esquema tradicional del aula, apareciendo el concepto de Aula Aumentada o Aula sin muros, que es aquella donde se borran los límites espaciales y temporales, donde el aula puede ser un parque o una estación de servicio, o el propio dormitorio si la comodidad para trabajar lo amerita, donde no hay horarios ni toques de timbre. Al ampliarse el entorno de aprendizaje, el docente puede expandir y diversificar las actividades de aprendizaje, hacer su enseñanza más atractiva, agradable, activa y motivadora, conocer las necesidades e intereses de sus estudiantes, delegar más responsabilidades en los educandos, automatizar las tareas administrativas que le restan tiempo al cultivo de las temáticas pedagógicas.

A pesar de todas las bondades que nos traen aparejadas el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, debemos aseverar que ninguna tecnología despierta en forma mágica las ganas de aprender, ni reemplaza la tarea del educador, que es mediar con los materiales, con los recursos, con la cultura entera.

Las Tic como apoyo a la Didáctica de la Historia. Nuevos recursos aplicados a la enseñanza de la Historia

En el contexto social de la educación actual, los jóvenes demandan formas más interactivas de aprendizaje y las Tic ofrecen innumerables modos de enriquecer y transformar el quehacer pedagógico. Hoy, muchos docentes utilizan las Tic en sus clases pero su uso, se fundamenta en un mero cambio de soporte, por ejemplo el libro en formato papel por el de formato digital. En este sentido, la utilización que se hace de las Tic es deficiente y limitada, reduciéndose a un mero cambio de medio. Por eso es el educador quien debe transformar sus prácticas, orientándolas hacia los nuevos paradigmas, de modo que pueda articular los lenguajes disciplinares y científicos con los propios de las herramientas audiovisuales.

La informática educativa es la integración de la informática al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje con el fin de mejorarlo y enriquecerlo mediante el uso de software, hardware, internet, enseñanza virtual, etc. A continuación se presentarán algunas estrategias que utilizan Tic para implementar en las clases de Historia. Ellas tienen como finalidad ofrecer a los docentes para el trabajo cotidiano en el aula, nuevas herramientas didácticas.

Herramientas para la Búsqueda, selección y recopilación de información

1. Portales Educativos: Un portal educativo se deriva de la palabra portal que significa “puerta grande”, ya que es considerado un intermediario de información de diversa procedencia. Sirven para buscar información, agilizando de esta manera, el tiempo de búsqueda. Los portales educativos se encuentran clasificados según la temática que tratan. Ellos pueden ser: informativos, de recursos educativos, institucionales o de grupos o formativos

Motores de Búsqueda: Los motores de búsqueda pueden ser: Horizontales (Google, Bing, Ask, Yahoo, Wikipedia), Verticales o Singulares (brindan información sobre un área específica: Wolframalpha – www.wolframalpha.com, Zanran – <http://zanran.com/q/>, Quandl – www.quandl.com, Factbites – www.factbites.com, Nationmaster – www.nationmaster.com), Directorios de Preguntas o Marcadores Sociales (responden preguntas complejas de todo tipo: Quora – www.quora.com, Yahoo Answers – <https://es.answers.yahoo.com>, www.reddit.com, Delicious – delicious.com, Digg – digg.com), Metabuscadores (buscan información utilizando varios motores de búsqueda al mismo tiempo: Copernic – www.copernic.com, Metacrawler – www.metacrawler.co.uk, OJOSE – www.ojose.com, Ixquick – www.ixquick.com, Dogpile – www.dogpile.com, Yippy – yippy.com, DeeperWeb – deeperweb.com).

Herramientas para la Comunicación e Interacción

1. Plataformas Educativas

La web 2.0 es la última generación de internet. Sustenta su accionar en una base de datos que puede ser modificada por los usuarios del servicio tanto en cuanto

al contenido como a la forma de presentación de los mismos. Brinda innumerables alternativas entre las que se destacan las plataformas educativas. Una plataforma educativa es una herramienta física, virtual o una combinación de ambas, que brinda la capacidad de interactuar con uno o varios usuarios con fines pedagógicos.

Una de las más utilizadas es la plataforma Moodle. Fue creada por Martin Dougiamas en base a una propuesta del constructivismo social de la educación en comunidades basadas en Internet de investigación reflexiva. Puede ser utilizada para dar clases on line o como complemento de lo aprendido en las clases presenciales. Tiene una interfaz de navegador sencilla, ligera y compatible.

Otras plataformas utilizadas son Edmodo, Lectrio, Udemy.

2. Foros de Debate:

El Foro es básicamente un espacio creado para la discusión sobre un tema en particular. En él se concentran las opiniones de distintas personas sin importar el lugar geográfico en el que se encuentren ni el marco temporal, ya que posibilita la comunicación asincrónica. Entre las bondades que presenta la utilización de esta novedosa herramienta en el terreno educativo se destacan las siguientes:

- Refuerza el aprendizaje y mejora su significatividad.
- Permite indagar a cerca de las actitudes de los alumnos.
- Favorece el desarrollo de habilidades sociales al permitir la interacción y el intercambio de opiniones con otras personas.
- Ayuda a mejorar las habilidades de la comunicación escrita.

Es una herramienta que hace extensiva la actividad de enseñanza y la de aprendizaje fuera del ámbito y del tiempo áulico. Por ello, podemos plantear tres usos posibles del foro de discusión en materia educativa.

- a- Como complemento y continuidad de las clases presenciales.
- b- Como apoyo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje iniciadas en el aula.
- c- Como suplemento de algunas actividades áulicas.

Para que el foro tenga un buen uso pedagógico es necesario que el docente planifique cuidadosamente de antemano todas las actividades que serán realizadas en él, lo que no implica de ninguna manera, que surjan otras en la marcha del proceso. En esta instancia de aprendizaje, el docente debe convertirse en árbitro de la situación y cuidar que la participación de los estudiantes se desarrolle en un tono cordial y respetuoso. Para ello debe dejar claramente expuesto de antemano el sentido de la actividad, las reglas de participación, los requerimientos técnicos, como así también los criterios de evaluación.

Los criterios a tener en cuenta para la evaluación en el foro son:

1. Fundamentación del trabajo: Un trabajo fundamentado es aquél que manifiesta expresamente la preparación del alumno a cerca de la temática abordada, así como también el empleo de referentes teóricos como respaldo a las ideas vertidas, en síntesis fundamentación de las ideas con respaldo bibliográfico y científico.

2. Presentación de argumentos lógicos, planteados con claridad en la redacción.

3. Respeto hacia los diversos puntos de vista.

4. Constancia en la participación mediante un ingreso a fin de conocer todos los aportes realizados por los participantes del foro.

5. Expresión escrita apropiada.

La calificación final puede estar fundada en el desempeño general del estudiante en el espacio del foro o, en su defecto, puede establecerse en relación al puntaje obtenido por cada actividad realizada, en virtud de los criterios pre establecidos por el docente.

3. El uso de las Wiki

Una wiki es una aplicación informática que reside en un servidor web al que se accede por intermedio de un navegador y que se caracteriza por permitirles a los usuarios agregar contenidos o editar los contenidos ya existentes. Su nombre proviene de la palabra hawaiana “wiki wiki” que significa en lenguaje corriente rápido o informal. Nace alrededor de 1995 cuando Ward Cunningham, durante su estancia en la isla de Hawái, viajó en los autobuses de la isla llamados wiki wiki por la velocidad con la que unían las distintas terminales.

Las características más sobresalientes de las wikis son:

-Cualquier persona puede realizar diversos cambios mediante la manipulación de la herramienta edición.

-Utilización de marcas hipertextuales simplificadas. Es un software donde están sintetizadas algunas de las funciones básicas tales como la creación de textos y enlaces, las vistas y los formatos. Sin embargo existe una característica muy criticada por los usuarios que es la existencia de las llamadas Wikipalabras, o Camel Case, que significa caja de camello y que consiste en la utilización de dos o más palabras escritas juntas con dos o tres letras mayúsculas y que asemejan la joroba de un camello. Por ej Historia Mendoza.

-Flexibilidad: Las wikis no tienen una estructura rígida a la que se deban acomodar los usuarios, sino todo lo contrario. Cualquiera puede crear páginas y vincularlas a las que ya existen. Para crear una nueva página basta con escribir su título en el Camel Case, o en su defecto entre corchetes o entre llaves en una página ya existente, y el software solo creará la nueva página con el título puesto y con un en-

lace en el texto. También permite la construcción colectiva y colaborativa de espacios hipertextuales.

-Las páginas de las wikis están libres de egos personales, de referencias temporales y nunca terminadas. Se respeta el espíritu wiki en las publicaciones a través del anonimato ya que cada página ha sido editada por muchas personas, razón por la cual no podemos hablar de un autor específico. Una página no está nunca concluida, ya que al igual que las ideas y el conocimiento humano están en constante cambio. Son atemporales porque las temáticas abordadas siempre evolucionan, mutan, avanzan.

La utilización de las wikis en educación no es una práctica asidua, en comparación con el uso de otras aplicaciones. Suelen ser vistas como una tecnología rupturista frente a la estructura unidireccional que siguen la mayoría de las aplicaciones web.

Se pueden utilizar en un entorno de aprendizaje como:

a. Como espacio y herramienta destinado a la comunicación entre los integrantes de una clase.

b. Como espacio de colaboración de la clase. Puede utilizarse como base de conocimiento acerca de un tema puntual en dónde encontrar y guardar materiales, recursos, producciones, etc.

c. Como espacio para presentar, realizar y, guardar las tareas realizadas por los estudiantes (portafolios)

d. Como archivo de textos en proceso de elaboración. Permite el guardado de textos registrando el historial de cambios. Es el lugar indicado para la creación de textos colaborativos.

e. Como manual de clase. Se pueden crear libros de textos, monografías, etc.

f. Como espacio destinado a la creación de proyectos de trabajo de los estudiantes ya que permite el diseño de actividades de evaluación y de autoevaluación.

En el aspecto pedagógico, las wikis permiten y potencian el desarrollo de nuevas habilidades sociales, pero sobre todo de actitudes crítica, colaborativa y creativa.

4. Redes Sociales.

Las Redes Sociales son estructuras formadas por personas u organizaciones humanas que están conectadas por uno o varios tipos de relación que pueden ser: laborales, familiares, grupos de pares, etc. Su objetivo fundamental es fomentar y permitir la interrelación y el contacto con otros.

Las Comunidades de Aprendizaje son un tipo de red social donde el tipo de vínculo es el intercambio de saberes y conocimientos.

Las Redes Sociales permiten el desarrollo de competencias y habilidades, tales como la capacidad para resolver problemas, la comunicación, la colaboración y la expresión creativa. Entre las más utilizadas se encuentran Facebook, Sónico, Red Pizarra y Twitter.

5. La escritura colaborativa.

El Google Docs es un servicio que me permite la escritura colaborativa. Para usarlo debo tener una identidad gmail. De esta forma un grupo de alumnos elabora documentos en forma colectiva mediante el uso de la red, quedando registrado en el historial los aportes realizados por cada integrante del equipo o grupo de trabajo.

6. Edublogs

Son blogs que se utilizan con fines netamente educativos o, en entornos de aprendizaje. Por lo general se centran en un tema o área específica a partir del cual se ofrece a los participantes la posibilidad de dejar sus comentarios. Tienen un solo administrador y los alumnos participan desde la sección comentarios. Su interfaz es sencilla e intuitiva.

Herramientas para la Evaluación y Autoevaluación

1. Webquest

Son actividades cuyo objetivo fundamental es que los alumnos resuelvan problemas a partir de la búsqueda, selección, análisis y transformación de la información en función de una consigna clara y precisa. Aquí el rol del docente consiste en acompañar a los alumnos en el proceso de selección, análisis, evaluación y transformación de la información con el objetivo que aprendan a discernir la pertinencia o no de la información y su transformación y comunicación de la misma. Debe existir una transformación de la información, con el objetivo de crear un producto que tenga repercusión en el mundo real, fuera del aula.

Desarrolla en los alumnos las siguientes competencias:

- a. Lectura y comprensión de textos
- b. Gestión de la información
- c. Escritura y comunicación de la información a través de producciones textuales.
- d. Creatividad

2. El aprendizaje en grupos.

Las miniquiest son una versión reducida de la webquest. Según el momento en que se aplican podemos encontrar:

- a. Miniquiest por descubrimiento: Son utilizadas para el inicio de una unidad o tema. Sirven como disparadores o motivadores para el contenido a enseñar.
- b. Miniquiest de exploración: Están destinadas al aprendizaje de un contenido específico
- c. Miniquiest de culminación: Son utilizadas para el final o para el cierre de una unidad.

Herramientas para la producción de contenidos

1. Recursos para el trabajo del tiempo en las clases de Historia

- El programa Cronos es un software que permite crear líneas de tiempo sin la necesidad de una conexión a internet.
- El programa Dipity es un software que requiere para su utilización la conexión a internet. Permite generar una línea de tiempo utilizando componentes multimediales.
- Otras opciones son: Preceden (<http://www.preceden.com>), Xtimeline (<http://www.xtimeline.com/index.aspx>), Allofme (<http://www.allofme.com/platform.html>), Kronomy (<http://www.krponomy.com>), Timerime (<http://timerime.com>), Capzles (<http://www.capzles.com>), Remembre (<http://www.ewmwmbw.com/>), Tiki-Toki (<http://www.tiki-toki.com>), Timeotast (www.timeotast.com).

2. Recursos para el trabajo con imágenes fijas y en movimiento:

Para el trabajo con imágenes se pueden utilizar distintos programas.

- Fotos Narradas: Permite através de una imagen reconstruir un suceso histórico.
- Fotorreportaje: Para utilizar esta herramienta es necesario contar con varias imágenes, las que suelen ir acompañadas de comentarios breves sobre la temática a desarrollar.
- Videos: MovieMaker
- Recorridos virtuales por distintos lugares históricos de nuestro país: (<http://www.argentinavirtual.educ.ar>). Este recurso permite a los alum-

nos conocer y vivenciar de forma amena los contenidos desarrollados por el docente.

- Herramientas para el trabajo con mapas. Se pueden utilizar distintos softwares. Entre los más utilizados se encuentran: MapMaker, Google Earth y el Google Maps.

3. Recursos para la generación y presentación de contenidos.

- Power Point. Es un recurso eficiente que permite expresar conceptos y aportar ideas de una forma atractiva para los estudiantes.
- Prezi. Es una herramienta on line que permite la creación de presentaciones multimedios mediante la incorporación de textos, imágenes y videos. Es muy recomendable para abordar contenidos como líneas de tiempo o mapas geográficos o temáticos, o cualquier tipo de contenido que permita seguir un relato (aunque no necesariamente lineal ya que se pueden crear estructuras más ramificadas) y focalizar imágenes (ejemplo: historia del arte, construcciones, etc).
- CMAP Tools: Permite organizar gráficamente la información a través de mapas conceptuales.
- FoxiReaders: Permite desarrollar la lectura comprensiva de un texto mediante el uso de las herramientas del resaltado de un texto o, la posibilidad de realizar comentarios, o insertar notas personales.
- Word: Posibilita la construcción de textos propios bajo diversos formatos: apuntes de clase, monografías, resúmenes, etc.

Hemos mencionado y analizado las potencialidades que ofrecen algunos de los recursos propios de la informática educativa. A continuación veremos cómo pueden ser aplicables a la cotidianidad de las prácticas áulicas.

Propuesta concreta sobre la utilización de las Tic en una clase de Historia

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. Facultad de Filosofía y Letras

CARRERA: Profesorado de Historia.

CATEDRA: Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

UNIDAD IV: “La enseñanza de la Historia y las nuevas tecnologías digitales”

Tema: “Los nuevos paradigmas educativos y las Tic. Modelo 1 a 1 y el aula aumentada. Recursos digitales: programas para organizar la información y adquisición de saberes”.

Tiempo: 2 horas cátedras presenciales y 4 semanas virtuales mediante el uso de la Plataforma Moodle (2 horas semanales)

Indicadores de logro (Objetivos): que el alumno:

- Conozca las principales características de los nuevos paradigmas educativos en relación con las Tic.
- Practique las distintas herramientas que ofrecen las Tic.

CLASE PRESENCIAL

MOTIVACIÓN:

Se motiva a los alumnos mediante la utilización de una imagen donde se puede observar un corte del cerebro humano donde se observan con claridad distintas áreas iluminadas que se corresponden con la actividad de las neuronas cerebrales.

INDAGACIÓN DE IDEAS PREVIAS:

- ¿Por qué se observan pequeñas luces encendidas?, alguien sabe ¿qué son esas luces?

Ideas rescatadas a partir de la imagen

- Las luces representan las conexiones que se producen entre las neuronas frente a un determinado estímulo externo o interno.

Se presenta el tema y, mediante un torbellino de ideas se indagan los conocimientos previos de los estudiantes: ¿Qué es el Conectivismo?, ¿Han oído hablar de éste término?, ¿A qué teoría del aprendizaje hace referencia este término?

INTRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN:

A través de la exposición didáctica y el diálogo interactivo del docente con los alumnos se explicitan los conceptos de:

- Conectivismo
- Antecedentes históricos: George Siemens y Stephen Downes
- Características
- Cambios en la relación pedagógica: Rol del docente-rol del alumno
- Cambios en relación con el saber.
- Cambios en las instituciones educativas.
- Aula Aumentada
- Modelo 1 a 1.

Observación: En este momento se utiliza para la exposición didáctica la apoyatura de imágenes (powerpoint)

Clases Virtuales

FORMALIZACIÓN DEL SABER:

En la plataforma Moodle se encuentra a disposición de los alumnos el Aula Virtual de la Cátedra Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Los alumnos deben matricularse para acceder a la misma. Allí se asignan las siguientes tareas:

Trabajo Práctico: La Enseñanza de la Historia y los nuevos espacios de interacción y comunicación educativos.

TAREA 1: Se establece como marco temporal para la realización de la misma desde el martes 31 de octubre hasta el 10 de noviembre 2016.

Actividades:

A. Subir una fotografía personal que los identifique a cada uno como usuarios
 B. Observar los videos “Conectivismo” de George Siemens <https://youtu.be/s77NwWkVth8>, “Teoría del Conectivismo” <https://youtu.be/IEgRJnhR4Cs>, Burbules (<https://youtu.be/VYfYmX5k6Gc>) y el video sobre Aula aumentada de Cecilia Sagol (<https://youtu.be/j6wZ-o4Yup8>)

C. Se distribuye a los alumnos en seis grupos de trabajo cada uno con un tema específico para participar en el Foro de Debates:

Grupo 1: Conectivismo

Grupo 2: Conectivismo y la brecha entre la realidad y la educación

Grupo 3: Educación y Rol Docente ante la irrupción de las Tic en educación

Grupo 4: Teoría Creativa del Conocimiento VS Teoría de la Duplicación del Conocimiento

Grupo 5: Concepto de Aula

Grupo 6: Nuevos roles del docente y del alumno

D. Realizar como mínimo 3 (tres) intervenciones en el Foro de Debates vertiendo sus apreciaciones personales sobre el video, utilizando para ello la función respuesta, dentro del grupo asignado.

Criterios de evaluación:

- El intercambio de ideas en el debate, la promoción del diálogo entre sus participantes.
- Frecuencia y participación individual y grupal de los alumnos en las actividades propuestas tanto presenciales como virtuales.
- Entrega de las actividades propuestas en tiempo y forma.
- Respeto y la tolerancia hacia otros puntos de vista distintos al propio.
- Producción de conclusiones grupales.

- Responsabilidad en la resolución de las tareas asignadas y en las decisiones tomadas.
- El uso de las formas de estas herramientas: sostener el diálogo en lo asincrónico (evitar los silencios extendidos y participar de vez en cuando), brevedad en los comentarios, la promoción del uso de otras fuentes de información.
- Cuidado en la redacción y utilización correcta de las reglas ortográficas en las presentaciones escritas.

TAREA 2: Se establece como marco temporal para la realización de la misma desde el lunes 10 de noviembre hasta el lunes 24 de noviembre 2016.

Actividades:

A. A partir de las opiniones vertidas en el Foro construir en forma colaborativa un texto sobre las conclusiones arribadas en el mismo.

Criterios de evaluación:

Entrega de las actividades propuestas en tiempo y forma.

Respeto y la tolerancia hacia otros puntos de vista distintos al propio.

Producción de conclusiones grupales.

Responsabilidad en la resolución de las tareas asignadas y en las decisiones tomadas.

Cuidado en la redacción y utilización correcta de las reglas ortográficas en las presentaciones escritas.

EVALUACIÓN:

Metodología de evaluación:

La evaluación final consistirá en una calificación que se obtendrá a partir de la ponderación entre:

a. Heteroevaluación: Se tendrán en cuenta a la hora de calificar los siguientes aspectos:

-Participación individual de los alumnos en las actividades propuestas tanto presenciales como virtuales.

- Entrega de las actividades propuestas en tiempo y forma.

-Presentación del trabajo integrador grupal.

-Realización de las tareas semanales

b. Autoevaluación: Los alumnos deberán evaluar su propio desempeño dentro del grupo mediante un informe individual en el que se tengan en cuenta los siguientes aspectos:

-Respeto y la tolerancia hacia otros puntos de vista distintos al propio.

- Responsabilidad frente a las tareas asignadas.
- Los aciertos y los errores en cuanto a las decisiones tomadas.
- La resolución de conflictos.

DOCENTES A CARGO:

Tanto las clases presenciales como las virtuales estarán a cargo de la Profesora Adjunta y de la Jefe de Trabajos Prácticos.

Clases presenciales: Las clases presenciales tuvieron la finalidad de introducir a los alumnos en la temática a desarrollar explicitando todas las características básicas que presenta esta innovadora forma de aprendizaje en colaboración. De este modo, podemos afirmar que fue el punto de partida, y, a la vez, la hoja de ruta del camino por transitar conjuntamente.

Clases virtuales: Los grupos son repartidos entre las dos profesoras a cargo con el fin de monitorear el desempeño tanto individual como grupal de los alumnos. Nuestro rol consistió fundamentalmente en el tutelaje, la guía y el acompañamiento que los estudiantes necesitan para acercarse y apropiarse de esta nueva metodología de enseñanza y de aprendizaje. Nuestro papel fue facilitar el recorrido del camino tendiendo todos los puentes necesarios entre los saberes preexistentes de los educandos y, el nuevo conocimiento construido colaborativamente.

Conclusión

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son una realidad tangible en el mundo contemporáneo, realidad a la que la educación no puede quedar exenta. Sin embargo, “la herramienta técnica no es en sí lo que puede producir una mejora en el aprendizaje” (Trepát y Rivero, 2010, p 13) es el uso que el docente le dé a esa herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje lo que puede generar experiencias pedagógicas significativas. Su utilización posibilita el desarrollo de competencias de comunicación, al tiempo que promueve la lectura y escritura, la expresión oral, la participación activa en el proceso de construcción de sus propios conocimientos, el desarrollo del pensamiento crítico, el autoaprendizaje, así como también el trabajo colaborativo promoviendo la creatividad y la innovación.

En síntesis, ninguna tecnología despierta en forma mágica las ganas de aprender, ni reemplaza la tarea del educador, que es mediar con los materiales, con los recursos, con la cultura entera. Todo en aras de conseguir el objetivo póstumo de toda situación de enseñanza, que es lograr el aprendizaje de los alumnos.

Referencias Bibliográficas

- Ardell, Jordi** (s/d): *Wikis en educación*. Universidad Jaume.
- Coll, César** (2006): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Paidós.
- Cabello, Roxana** (2011): *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires, Prometeo.
- Elaskar, María R.** (2014): *Enseñar Historia de una manera renovada. Un desafío tecnológico*. En: XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia, APEHUN, Santa fe.
- Gentileti, María Gabriela** (2012): *Construcción Colaborativa de conocimientos Integrados*. Buenos Aires, Prometeo.
- Jimmy, Rosario** (s/d): *Tic su uso como herramienta para el fortalecimiento y desarrollo de la educación virtual*. En: www.cibersociedad.net/archivo/articulo)
- Ministerio de Educación de la Nación**(s/d): *Estrategias de Trabajo con Tic en el Aula. Material de estudio. Módulo 3 Proyectos Colaborativos*
- Ministerio de Educación de la Nación**(s/d): *Estrategias de Trabajo con Tic en el Aula. Material de estudio. Módulo 2 Webquest*.
- Ministerio de Educación de la Nación**(s/d): *Estrategias de Trabajo con Tic en el Aula. Material de estudio. Módulo 4 Evaluar con Tic*.
- Ministerio de Educación de la Nación**(s/d): *Herramientas para la colaboración en línea. Material de estudio. Módulo 3 Experimentando la colaboración en línea*.
- Ministerio de Educación de la Nación**(s/d): *Las redes sociales como entorno para la enseñanza y el aprendizaje. Material de estudio. Módulo 3 Comunidades de prácticas docentes y redes aplicadas*.
- OrnellasGutierrez, David** (2007): *El uso del Foro de Discusión Virtual en la Enseñanza*. México, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pico, Laura** (2011): *Trabajos Colaborativos. Series de Estrategias en el aula para el modelo 1 a 1*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Prieto Castillo, Daniel** (2014): *Especialización en Docencia Universitaria. Módulo II. El Aprendizaje en la Universidad*. Mendoza, UNC.
- Sagol, Cecilia** (2007): *Transformaciones del Paradigma educativo*. Buenos Aires, www.educ.ar

Trepat, Cristófol y Rivero Pilar (2010): *Didáctica de la Historia y Multimedia expositiva*. España, Graó.

Van de Pol, Peter (2006): *Un modelo pedagógico para la e-learning*. EN: E-learning, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio. Bogotá, RNTC, 2006, pp. 141-161.

www.cibersociedad.net/archivo/articulo. Consultado 15 de Marzo 2017

<http://papelesdeinteligencia.com/29-herramientas-de-busqueda-de-informacion-en-internet/> Consultado 25 de Abril 2017

La cultura digital en el aprendizaje de la historia: ¿qué nos dice el profesorado sobre sus usos y presencias en estudiantes de secundario?

VICTOR A. SALTO

victorsalto26@gmail.com

MARÍA ESTHER MUÑOZ

munozmariaesther@gmail.com

ERWIN PARRA

parraerwin@hotmail.com

Universidad Nacional del Comahue

La cultura digital juega un papel fundamental en los actuales contextos educativos. Su influencia se puede reconocer en las mediaciones que los/las estudiantes de secundario establecen en el marco de su cultura escolar. Algunas de ellas, en términos generales, las observamos en las informaciones con las que cuentan, en el conocimiento y el uso de las tecnologías, y en algunas producciones que realizan sobre temas y contenidos escolares.

Pero, cuando pensamos en esas mediaciones en relación a unos contenidos disciplinares específicos, su uso y presencia en el aprendizaje no aparece tan clara. En particular, cuando nos preguntamos si la cultura digital es realmente un factor clave en el aprendizaje de la historia de estudiantes de secundario en escuelas de nuestra región.

En esta dirección, hemos avanzado en un camino posible. Sondear sobre el tema a través de lo que nos puede decir y sabe el profesorado de historia de escuelas de la ciudad de Neuquén. Para lo cual realizamos entrevistas individuales y grupales a profesoras que nos cuentan sobre lo que saben de los usos y presencias de lo digital en sus estudiantes de secundario¹.

1 Los resultados forman parte del relevamiento de información obtenida en estudios de casos de profesores que cuentan con experiencia en la inclusión y uso para la enseñanza de la historia a través de diferentes dispositivos digitales. Experiencias que hoy recuperamos en el marco del proyecto de investigación del que formamos parte. Proyecto en curso, dirigido por el Dr. M. A. Jara y la Esp. M. E. Muñoz, denominado "El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de la cultura digital".

En este trabajo nos proponemos entonces ofrecer una mirada a los resultados obtenidos respecto a lo que nos dicen. Una aproximación analítica sobre lo que el profesorado identifica en la utilización que, delo digital, realizan sus estudiantes de secundario para aprender historia. Tres interrogantes orientaron esta indagación y dan lugar al desarrollo de nuestro trabajo:

- ¿Qué saberes observan en relación a la utilización de dispositivos digitales para aprender historia?
- ¿Qué ventajas y desventajas aprecian en el estudiantado en relación a su uso? y
- ¿Qué mediaciones de la cultura digital favorecen o dificultan su aprendizaje de la historia?

Las entrevistas fueron realizadas a profesoras que enseñan historia en distintos años y con experiencia docente en diferentes contextos y cursos de secundario de la ciudad de Neuquén capital. Se trata de tres docentes con diferentes años de antigüedad y en ejercicio: un caso con más de 1 año y menos de 5 años como profesora en historia (Laura), y dos casos de profesoras que cuentan con más de 10 años en el ejercicio de su profesión (Verónica y Mabel).

En los tres casos que hemos entrevistado, se trata de docentes que cuentan con intenciones y experiencias en la incorporación de la tecnología en sus clases de historia. Con más o menos sistematicidad, son profesoras que reconocen incluso haber utilizado tecnologías para la enseñanza y para el aprendizaje de la historia.

Este dato no nos resulta menor ya que, a los fines de nuestro trabajo, nos interesa recuperar sobre la base de sus experiencias cierta información vinculada a la cultura digital de sus estudiantes. Entendemos que el uso de la tecnología implica solo una parte de la presencia de lo digital. Y que la cultura digital no se supedita solo a su incorporación; aun cuando una extensa literatura, especializada en el tema durante los últimos años, se haya ocupado de advertir sobre su influencia en las sociedades contemporáneas y en la cultura escolar (Dussel I. y Caruso M. 2000; Buckingham 2008; Dussel I. y Quevedo L. 2010; Doueiri M. 2010; Dussel I. 2010a, 2010b; Asinsten J. 2015; entre otros). Abordaje que, más allá de los debates y tensiones sobre su alcance, ha movilizado también a cierta parte del profesorado en su incorporación.

Así, consideramos que la presencia de la tecnología es una condición importante para observar las mediaciones de lo digital en el aprendizaje de la historia en estudiantes secundarios. Pero no es un aspecto suficiente para pensar en esas mediaciones, en los actuales contextos escolares. El empleo y aprovechamiento de las

tecnologías, en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, plantean desafíos de orden epistemológico y metodológico. Y que éstos se vinculan a problemáticas específicas que es necesario considerar. En esta dirección, avanzamos en lo que sigue sobre los interrogantes propuestos.

¿Qué saberes observan en relación al uso de dispositivos digitales para aprender historia?

En línea con el propósito de nuestra indagación, el profesorado entrevistado reconoce la presencia generalizada de lo digital en la vida cotidiana de sus estudiantes de secundario. Con más o menos competencia en el uso de las tecnologías, afirman sin embargo que los saberes de los/las estudiantes se sostienen predominantemente en:

- Un uso cotidiano de lo tecnológico.

El estudiantado de secundario cuenta con saberes que ha construido en relación al uso habitual que realiza de lo tecnológico. Así, cuando el profesorado en historia es consultado sobre dichos saberes, se afirma que éstos se expresan en una diversidad de situaciones expresadas en afirmaciones del siguiente tipo:

Laura: *“Que se metan a tal sitio [web]. (...) Las presentaciones en powerpoints. Por ejemplo cuando vemos pueblos originarios buscan en la web por ahí te traen imágenes, te traen videos o a veces hay una página en la cual podes ver monumentos así como podes ver el Palacio de Versalles o podes ver las pirámides de Tikal.”*

Verónica: *“El año pasado yo les dije de armar un powerpoint, ellos lo hicieron en una clase, para ellos es fácil. (...) Ellos saben utilizar las tecnologías. Y si les pedís con tiempo te traen trabajos hechos y todo”. “Te arman powerpoints y esas cosas. Cuando a los chicos de tercero les tocó preparar un acto escolar ellos tuvieron la iniciativa de utilizar la tecnología (...). El empuje viene más por ellos.”*

Mabel: *“La cultura digital forma parte de su vida. En el aula estamos atravesados todo el tiempo por la tecnología desde los celulares, tablets, (...). Su cultura digital, es más bien técnica y de redes sociales (...). Entonces a partir de eso comenzar a trabajar. (...) Si bien ellos, los chicos, me sobrepasan y bienvenido sea, en todo lo que es el aspecto técnico, tecnológico, más rápido en todo. Yo voy más lenta y mi aporte es el encuadre teórico educativo.”*

Desde una lectura inicial, podemos realizar algunas apreciaciones sobre los saberes que subyacen en sus apreciaciones del estudiantado y que ponen en juego al momento de aprender. Entre ellos, que esos saberes son de carácter técnico-instrumental en la medida en que prevalecen conocimientos sobre aspectos técnicos relacionados al uso de los dispositivos y sus aplicaciones. Se trata de saberes que permiten la indagación y la consulta sobre diferentes temas en sitios webs, el armado y la organización de presentaciones a través de programas específicos, y saberes sobre formas de vincularse virtualmente (por medio de dispositivos tales como tablets, celulares, entre otros).

Estos saberes se desprenden entonces de un uso e involucramiento cotidiano con lo tecnológico, y que se vincula predominantemente al manejo de determinadas aplicaciones digitales. El cual los posiciona inicialmente de manera favorable para pensar cómo y para qué utilizar esos saberes en relación a aprendizajes específicos. Este es el caso, por ejemplo, de la potencialidad de aquellos saberes relacionados a las formas de vincularse de manera digital y a su participación en redes de relaciones que son digitales. Pero también de aquellos conocimientos vinculados a la construcción de conocimientos de la disciplina a partir de algunos soportes digitales (powerpoints por ejemplo). En ambos casos, se reconoce que el estudiantado cuenta en términos generales con la posibilidad de utilizar lo digital a partir de esos conocimientos específicos de carácter técnico-instrumental.

¿Qué ventajas y desventajas aprecian en el estudiantado en relación a su uso?

Con respecto a este punto, las consideraciones del profesorado parten del reconocimiento de:

- Una fluida cultura de la comunicación;

Es decir, pensar en las ventajas y desventajas que aprecian en el estudiantado en relación al uso de lo digital se enmarca en el reconocimiento del potencial que ofrece la fluidez comunicativa para su aprendizaje. En esta línea, por un lado, cuando se indaga en el profesorado en historia sobre las ventajas que aprecia en el uso que realizan sus estudiantes de lo digital, se obtienen afirmaciones del siguiente tipo:

Verónica: *“Yo la uso más como texto. Por ejemplo para que tengan y puedan consultar la constitución. Yo creo que favorece de manera incipiente y paulatina*

en un involucramiento de otra manera con los recursos, con los videos y con la digitalización de textos.”.

Mabel: “ellos son más rápidos en la búsqueda de información. (...) Eso permite pensar en enseñar y que se aprenda de otra manera. No tienen la preocupación de que lo que está escrito (impreso) no se pierde. Modifica la percepción que tienen de la historia y de su aprendizaje de la historia. Eso los motiva muchísimo más que escucharme hablar a mí. (...) Que no tengamos, en la escuela, conexión a internet no inhabilita que tengamos cultura digital. La cultura digital no es internet. Es el manejo de dispositivos. Es el manejo de información virtual. Es poder compartir esa información a la que podemos acceder desde la casa en internet, a páginas, sitios educativos, y que las traigamos a la clase. (...) Todos pueden acceder a la información. Y los que no pueden, vienen y pueden intercambiar en el aula con el que bajó la información de una página. Y no se copian lo que tienen que hacer sino la información que tienen que consultar. Y me dicen, ‘ah, tenes razón profe’. Se desarticulan muchas cosas, como por ejemplo la cultura de la copia. O la evaluación, que son domiciliarias y en formato digital. Entonces, es como que les da una nueva mirada a la educación y a su aprendizaje. (...) Han hecho presentaciones en relación a los temas que vemos o sobre los cuales indagamos en el área de ciencias sociales y no solo en historia. (...) En el escritorio de la compu tienen los videos incorporados sobre colecciones como historia de un país. Imágenes.”

Laura: “Se involucran con sitios webs con los cuales pueden interactuar. Para observar imágenes, videos sobre algunos temas. También promueve la capacidad de representación que pueden tener sobre los temas que deben aprender.”

Por otro lado, cuando se indaga en el profesorado sobre las posibles desventajas que aprecian en relación al uso que hacen sus estudiantes de lo digital en su aprendizaje, se destacan afirmaciones del siguiente tipo:

Laura: “Las desventajas quizás están en la capacidad misma de representación sobre cada material que vos elegiste.”

Mabel: “Ellos lo tienen incorporado pero no en relación al ámbito educativo y ahí está el abismo... yo creo que yo como profesora, como docente, formadora, tengo que poder hacer ese vínculo en el aula. A mí la herramienta me potencia el trabajo en el aula. Pero no se trata solo de una búsqueda en internet. Los implica con otra forma de elaborar el conocimiento. Y para eso se tienen que sentar a hacerlo. Mientras que antes, y de otra forma, hacer un afiche les llevaba más tiempo. Y eso yo no lo veía. Porque lo que quiero es que incorporen partes o recortes de videos, imágenes, y otras cosas. (...) Igual algunos se resisten. No les gusta,

no quieren, les cuesta. Prefieren el afiche. Porque les lleva más tiempo hacer un power. Sentarse, jerarquizar, elaborar... Entonces no a todos los estudiantes les es fácil. Para algunos es difícil porque no es un copio y pego...”

Laura: *“Claro, pero además ellos te preguntan ¿cómo hago? ¿Y qué hago? ¿tengo que poner todo lo del año? Y bueno entonces por ejemplo si vemos pueblos originarios, le podemos pedir elegir un mapa y vos poder poner los nombres, pero eso les merece tiempo”.*

Así, de las afirmaciones enunciadas, podemos observar dos aspectos relacionados. Con respecto a las ventajas que se aprecian en su uso y en relación al aprendizaje de sus estudiantes se puede destacar que esos saberes técnico-instrumentales con los que cuentan permiten un vínculo más fluido y ágil con informaciones de carácter histórico. En este aspecto, se puede reconocer que a través de su uso el estudiantado cuenta con mejores posibilidades para, entre otras, la representación de algunos saberes históricos, la disponibilidad de los recursos en formato digital (textos), la realización de síntesis y comparaciones sobre informaciones que permiten sistematizar ciertos aprendizajes históricos. Esto es, la realización de cierta selección, resignificación y organización de los contenidos en su aprendizaje. Lo cual favorece, además, de alguna manera la percepción que el estudiantado tiene respecto a la disciplina.

Sin embargo, también se pueden identificar apreciaciones en relación a otro aspecto vinculado a sus posibles desventajas. En particular, aquel que indica que ese saber técnico instrumental con el que cuentan de manera inicial no es suficiente para su aprendizaje de la historia. Esto se expresa en parte en el reconocimiento, entre otras cuestiones, de cierta resistencia en parte del estudiantado respecto a su incorporación para el aprendizaje. Lo cual indica que ese saber técnico instrumental no es garantía de una mejor orientación en su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, podemos apuntar entonces que su uso no siempre favorece la asimilación de saberes históricos de manera constructiva. En particular en relación a los desafíos que les plantea en su aprendizaje la elaboración de conocimientos históricos a partir de determinados formatos (powerpoints, redes conceptuales, audiovisuales, entre otras). Pero también, en relación a las construcciones narrativas que han de elaborar a través de estos dispositivos digitales cuyo uso le es habitual.

¿Qué mediaciones de la cultura digital favorecen o dificultan su aprendizaje de la historia?

Finalmente, y en el marco de las consideraciones apuntadas en los dos apartados anteriores, indagamos sobre las mediaciones - entendidas como modos de relaciones con lo digital- que favorecen o dificultan el aprendizaje de la historia en sus estudiantes. En este sentido, podemos discriminar afirmaciones relacionadas a que mediaciones favorecen su aprendizaje y que mediaciones observan como dificultades en dicho proceso.

Con respecto a las primeras, a las mediaciones con lo digital que favorecen el aprendizaje histórico de sus estudiantes, se destacan afirmaciones del siguiente tipo:

Verónica: *“Creo que favorecen otro tipo de lectura. Sobre todo en la comprensión de determinados temas y periodos. Y favorece a los chicos que hay muchas cosas que les cierran, terminan de comprender después de haber estudiado bien determinado periodo, hay cosas que les terminan de cerrar. La imagen ayuda. Después hay chicos que no leyeron y algo van a terminar aprendiendo. En esto también favorece la perspectiva y la utilidad que le ven a la historia para la comprensión del presente”.*

Mabel: *“Vemos los videos, miramos textos, entramos a museos interactivos. Si hacemos una salida filmamos. Filman con sus celulares y sacar fotos, los conecta. Es mirar la historia y el mundo acá, desde la pantalla. No es que la nueva tecnología reemplaza el lugar docente. No reemplaza ni al libro ni al profesor. El vínculo virtual no hace dejar de aprender ni dejar de tener la figura de quien te orienta en seguir cuestiones teóricas y metodológicas. A través de la tecnología se pueden aprender procesos y conceptos mediados por la tecnología. Cambia la manera de enseñar y aprender. Aunque se necesita más tiempo. Habría que tener este tipo de experiencias durante más tiempo en la escuela. Porque quizás después cambian de profe y dejan de hacer este tipo de trabajo. (...) Es un proceso muy lento. También se generan y optimizan nuevas posibilidades para aprender historia. Optimiza en el vocabulario, en la búsqueda de información, en la selección de esa información. (...) Es más movilizador, tienen más herramientas con las que trabajar. Se puede incorporar el sonido, la imagen. Lo cual se suma a mi palabra como docente. Lo cual lo hace más interactivo. Permite vincular lo disciplinar, lo tecnológico y lo didáctico. Es articular esas tres áreas. Lo cual es difícilísimo.”*

Laura: *“Hay situaciones en las que creo que los chicos usan las NT con otros tipos de construcciones narrativas a como las utilizamos nosotros. Y en eso me parece que es importante porque estamos más en una era de la imagen, somos más homovidens que otra cosa.”*

Con respecto a las segundas, a las mediaciones que dificultan el aprendizaje de la historia en sus estudiantes, se destacan afirmaciones del siguiente tipo:

Mabel: *“la dificultad es más material, pero te podría decir que también se ve en la posibilidad que tienen de buscar y seleccionar información; y a partir de eso en la comprensión de textos, hacer síntesis y analizar comparativamente. Y enseñar a que se aprenda a usar otros programas, el Word por ejemplo. (...) les significa incorporar... no solamente otra lógica sino otra forma de abordar el conocimiento y para esto me tengo que sentar, el PowerPoint puede llevar una tarde y el afiche dos horas...(...) hacer un afiche es comprar el afiche y escribirlo y, esto amerita sentarme, seleccionar, jerarquizar, elaborar y es algo que yo no sabía – refiere a los estudiantes-.”*

Laura: *“que no utilizan la tecnología como recurso sino más como dispositivo. La pueden utilizar según la maña que se den con su uso. En este marco veo que la construcción narrativa es dificultosa. La construcción narrativa que tienen los chicos, como por ejemplo en watshapp o Facebook, es decir con la virtualidad, no es usada como una construcción narrativa como la usamos nosotros. Esa construcción audiovisual creo que no se debe alejar del texto. Entonces, eso no es fácil de resolver para ellos, eso de que se queden solo en una construcción audio visual. Por otro lado, cuando tienen que preparar una presentación tenes que orientar en el cómo hacerlo, cómo elijo la información, que otros recursos incorporar (un mapa) o como hacer una red conceptual.”*

Las afirmaciones citadas en cada caso nos permiten identificar entonces mediaciones con lo digital que, según el profesorado, favorecen en algunos aspectos pero que también dificultan en el aprendizaje de lo histórico escolar. Con respecto a lo primero, observamos que el profesorado entrevistado en términos generales reconoce la mediación con lo digital como favorable para un tipo de interacción distinta con los contenidos históricos escolares que han de aprender sus estudiantes. En este sentido, esa interacción se expresa en tres aspectos que consideramos están relacionados.

En primer lugar, se expresan en la posibilidad de favorecer una interacción con otro tipo de lectura y por lo tanto con otros modos de comprensión sobre y a partir de los contenidos que pueden aprender a través del vínculo con lo digital. Lo cual,

además, favorece, la construcción de otros sentidos y sobre la utilidad de la historia para la comprensión del presente. En segundo lugar, que la mediación con lo digital favorece nuevas maneras de representar procesos y conceptos que han de aprender. Y en tercer lugar, se trata de interacciones que favorecen otro tipo de construcciones narrativas, en este caso marcadas por la impronta de lo audiovisual, para su aprendizaje de la historia. Las cuales les permiten reforzar esas nuevas maneras de representarse los contenidos históricos que deben aprender pero también, y entre otras cuestiones, a matizar el uso de vocabulario específico de la disciplina.

Sin embargo, y en el marco de esas interacciones, también se aprecian algunas dificultades. Las cuales, según identificamos, se vinculan a lo que podemos definir cómo los *criterios de orientación* que han de manejar en el marco de esa mediación con lo digital para aprender historia. En particular, según lo expresado por el profesorado, en relación a dificultades en el manejo de criterios de selección, indagación y selección de las informaciones con las que pueden interactuar de manera habitual y fluida a partir de lo digital. Pero también en relación a la comprensión de lo textual, la realización de síntesis y análisis comparativos que permiten y exigen construir esas mediaciones con lo digital para aprender historia.

A ello podemos sumar, además, dificultades vinculadas a la construcción narrativa en su aprendizaje. Construcciones que pueden realizar, según se reconoce, a partir de la impronta de lo audiovisual pero de difícil resolución cuando esas construcciones deben articularse con lo textual, o con la lógica narrativa específica del discurso histórico. Lo cual se vincula, finalmente, con dificultades relacionadas a la falta de incorporación en el estudiantado de otra lógica en su proceso de construcción del conocimiento histórico escolar.

Aproximaciones a los usos y presencias de la cultura digital en el aprendizaje de la historia.

Lo desarrollado hasta aquí nos permite dar cuenta de aspectos que nos resultan interesantes para pensar en los usos y presencias de la cultura digital en el aprendizaje de la historia. En particular, sobre la base de las aproximaciones que hemos ido realizando en relación a los interrogantes planteados.

De este modo, podemos dar cuenta de que la cultura digital tiene presencia y se encuentra, según las profesoras entrevistadas, mediando el aprendizaje del estudiantado de secundario. Que esta mediación, en general, deviene de un uso y rela-

ción habitual con lo digital por parte del estudiantado. Y que este uso y relación se vincula con usos y saberes de carácter técnico-instrumental sobre determinados soportes y aplicaciones tecnológicos en su vida cotidiana. Como se observa en los testimonios expresados, se trata de saberes que permiten la indagación y la consulta sobre diferentes temas en sitios webs, el armado y la organización de presentaciones a través de programas específicos, y saberes sobre formas de vincularse virtualmente (por medio de dispositivos tales como tablets, celulares, entre otros).

Estos aspectos nos indican que, para el profesorado entrevistado, el estudiantado puede encontrar en lo digital mejores condiciones y posibilidades para vincularse con el conocimiento histórico escolar que han de aprender. Pero que, sin embargo, la/s construcción/es en las que han de avanzar en su proceso de aprendizaje de la historia ponen de manifiesto ventajas y dificultades que entendemos son de carácter epistemológico y metodológico.

Entre sus ventajas de orden epistemológico-metodológico, podemos observar aquellas que se han puesto en relevancia en relación al tipo de interacción con el conocimiento histórico que facilita el vínculo con lo digital. Y que, según observamos, es un aspecto que repara en el vínculo más fluido y ágil con informaciones de carácter histórico. Sobre todo porque, entre sus consecuencias inmediatas, esta interacción permite y favorece, entre otras cuestiones, la representación de algunos saberes históricos, la disponibilidad de los recursos en formato digital (textos), la realización de síntesis y comparaciones sobre informaciones que permiten sistematizar ciertos aprendizajes históricos. Esto es, tal como ya lo hemos afirmado más arriba, la realización de cierta selección, resignificación y organización de los contenidos en su aprendizaje. Lo cual favorece, además, de alguna manera la percepción que el estudiantado tiene respecto a la disciplina.

Entre sus dificultades de orden epistemológico-metodológica, podemos observar aquellas que se pusieron en relevancia en relación a la construcción de conocimientos de la disciplina a partir de algunos soportes digitales (powerpoints por ejemplo). Es decir, cuando el estudiantado cuenta en términos generales con la posibilidad de utilizar lo digital a partir de conocimientos específicos de carácter técnico-instrumental pero que no serían suficientes para afrontar los desafíos que les plantea en su aprendizaje la elaboración de conocimientos históricos a partir de determinados formatos (powerpoints, redes conceptuales, audiovisuales, entre otras). Este es el caso también de las situaciones referidas a las construcciones narrativas que han de elaborar a través de estos dispositivos digitales cuyo uso le es habitual.

Teniendo en cuenta dichas ventajas y dificultades que observa el profesorado, podemos agregar que el uso y las presencias de lo digital en el aprendizaje de la historia permiten establecer mediaciones de otro carácter con el conocimiento histórico. Y que ello es observable en algunos de los aspectos que ya hemos destacado. Entre ellos, permite pensar en nuevas condiciones de apropiación y asimilación de los saberes históricos. En particular, partiendo de un tipo de interacción distinta con esos conocimientos. Además, a partir de una lectura distinta en la comprensión sobre los contenidos. Aspecto que pone en relevancia la posibilidad de favorecer y resignificar el sentido y la utilidad de la historia para la comprensión del presente como un proceso de construcción constante y permanente.

En este marco, se puede pensar en su importancia al momento de representar/se procesos y conceptos en su aprendizaje. En particular, en relación a la construcción de otro tipo de narrativas a partir de lo audiovisual. Lo cual puede pensarse tanto como un modo alternativo de aprender la historia pero también complementario de otros tipo de construcciones narrativas más vinculadas a lo textual.

La potencialidad del uso y presencia de lo digital en el aprendizaje implica entonces un proceso de construcción que para el profesorado no es fácil, en tanto incurre en otra lógica de construcción del conocimiento histórico. Y en ello, podemos destacar algunas de las limitaciones que habíamos detallado más arriba. Entre ellas, las relacionadas a los *criterios de orientación disciplinar* que han de manejar en el marco de esa mediación con lo digital para aprender historia. Punto en el que advertimos se demanda de más de un saber que involucra activamente al conocimiento disciplinar además del técnico instrumental.

De esta manera, advertimos que los relatos profesoriales expresan situaciones presentes en el aprendizaje de conocimientos históricos. Y que ello implica cambios importantes en las formas de asumir las interacciones y la comunicación de los estudiantes con el conocimiento histórico escolar en relación a lo digital. Lo cual indica advertir además que estas interacciones pueden ser diversas y heterogéneas. Y que tienen un impacto en el aprendizaje de sus estudiantes que se puede expresar en una diversidad de posibilidades al momento de pensar en el aprendizaje del conocimiento histórico escolar a partir de lo digital.

Finalmente, lo expuesto hasta aquí da cuenta de iniciativas e intenciones que en relación a la incorporación de lo digital en el aprendizaje de la historia cuenta con mejores posibilidades. Que esas posibilidades pueden ser observables en el propio aprendizaje de sus estudiantes. Y que en ello, en el reconocimiento de sus usos y

presencias, se encuentra un punto de partida importante para seguir avanzando e indagando.

Bibliografía

- Asinsten Juan Carlos** (2015): “Mitos sobre la innovación con TIC en la educación”. En: *Novedades Educativas*. Buenos aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico S.R.L. Septiembre, año 27, n° 297.
- Buckingham D.** (2008): *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Doueih, Milano** (2010): La gran conversión digital, Bs As, Fondo de cultura económica.
- Dussel Inés** (2010a): La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En AA.VV. *La Educación Alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba. Salidas al mar ediciones, eduvim.
- Dussel Inés** (2010b): Aprender y enseñar en la cultura digital, Bs As, Ed. Santillana
- Dussel, I. y Caruso M.** (2000): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A.** (2010): Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.
- Garino A. y Muñoz M. E.** (2016): “La enseñanza de la Ciencias Sociales en contextos de digitalización desde el trabajo participativo y colaborativo”. En revista *Historia Hoje. Revista de historia e ensino*. Vol. 5. N° 9. ANPUH. Brasil.
- Salto Víctor y Funes Graciela** (2016): “La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de nivel medio.” En revista *Historia Hoje. Revista de historia e ensino*. Vol. 5. N° 9. ANPUH. Brasil.

FHUC

UNL

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS