



Año II
N° 2

KIMÜN

Revista Interdisciplinaria de
Formación Docente

ISSN: 2469-066X





EQUIPO EDITORIAL

Entidad editora

IFDC San Luis

Director

Lic. Patricio Iván Pantaleo

Secretaria

Lic. Romina Fessia

Consejo editorial

Esp. Mariana Beatriz Brarda	Dra. Andrea Puchmüller
Prof. Tomas Argüello	Esp. Graciela Solís
Lic. Guadalupe Lucía Fantin	Lic. Agustina Labin
Mg. Maximiliano Martínez	Mg. Alicia Rita Collado
Lic. Estela Miranda	Dra. María Alma Tozzini
Esp. María Flavia Lorena Morales	Dra. Silvana Alicia Peralta

Consejo académico

Dra. Jaquelina Noriega	Dra. Claudia Ferradas
Mg. Mariela Quiroga Gil	Mg. Susana Rezzano
Dr. Gabriel Eduardo Brizuela	Dra. Claudia Cano
Dr. Marta Arminda Moyano	Dr. Gustavo Fares
Mg. Lydia Edith Gómez	Mg. Gabriela Priscila Zermeño Barón
Mg. María Florencia Pagliarone	Lic. María Paulina Hauser
Dra. Claudia Kenbel	Dra. Patricia Fogelman
Mg. Beatriz Rosa Angelini	Dra. Ana María Rocchietti
Mg. Claudia Alejandra Harrington	Dra. Graciana Pérez Zabala

Revisores adjuntos del número

Mg. Cecilia Arellano	Lic. M. Marcia Miguel
Dra. Arianne Hecker	Mg. María Belén Piola
Lic. Mariana De la Penna	



Comité de redacción y corrección de estilo

Coordinadora

Lic. Agustina Labin

Integrantes

Lic. Yesica Vanina Pockels

Lic. María Paulina Hauser

Lic. Celeste Vasallo

Prof. Ma. Florencia Ramos Quintero

Esp. Priscila Caminos

Tec. Ana Laura Gárces

Responsable de traducción

Mg. Alicia Rita Collado

Dirección Postal

Organismo Editorial: Instituto de Formación Docente Continua de San Luis. Avenida Lafinur 997, San Luis (5700), Argentina.

Editoras Responsables: Mariana Brarda y Romina Fessia. Avenida Lafinur 997, San Luis (5700), Argentina.

Dirección Electrónica / URL

r.kimun@gmail.com / <https://kimun.ifdcsl.edu.ar>



ÍNDICE

Presentación, p. 1.

Artículos

Suarez, Raquel Analía; Romero, Silvina; Dosio, Griselda. *CUESTIONAR EL SENTIDO COMÚN PARA CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DE DOCENTES CRÍTICOS*, p. 4.

Moller Jensen, Elda Patricia. *EL PATAGONISMO COMO CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA Y LA GÉNESIS DE UN PERSONAJE LITERARIO: JEMMY BUTTON*, p. 18.

Mandy Dibangou, Arnaud. *EXCLUSIÓN SOCIAL E INTERVENCIÓN EDUCATIVA NO FORMAL*, p. 43.

Mihal, Ivana. *INCLUSIÓN DIGITAL Y FORMACIÓN DOCENTE: ANÁLISIS DE ENTRAMA*, p. 67.

Dossier

Menéndez, Néstor. *PRESENTACIÓN: LA HISTORIOGRAFÍA PUNTANA Y LA GUERRA DE LA INDEPENDENCIA*, p. 89.

Zícarí, Julián. *CUATRO PAÍSES, DOS TRIÁNGULOS. ARGENTINA Y BRASIL FRENTE A ESTADOS UNIDOS Y GRAN BRETAÑA DURANTE LA DÉCADA DE 1930. HISTORIA, CONDICIONES Y CONSECUENCIAS*, p. 97.

Yedro, Mariano. *EL ENSAYO ARGENTINO COMO POLÍTICA CULTURAL Y REMEMORACIÓN CRÍTICA DE LA MODERNIDAD*, p. 135.

Genini, Guillermo. *LA INDEPENDENCIA EN SAN LUIS SEGÚN LAS ACTAS CAPITULARES DEL CABILDO (1810-1820)*, p. 148.

Experiencias pedagógicas

Duarte, María Elena; D'Aloisio, Florencia; Falavigna, Carla. *APRENDIZAJES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS BIOLÓGICAS*, p. 172.

Moglia, Marta; Daguerre, Aldo. *¿INSPIRAR SERES VIVOS? UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTEGRADORA PARA INTRODUCIR A LOS ESTUDIANTES EN LA INVESTIGACIÓN EN BIOLOGÍA A TRAVÉS DE LA AEROBIOLOGÍA*, p. 202.



Reseñas

Heredia, Diego Einar. *AURELL, J.; BALMACEDA, C.; BURKE, P.; SOZA, F. (2013). Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico. Madrid: Ediciones Akal S.A., p. 216.*

Rojo, Roberto Nicolás. *BRAVO TEDÍN, M. (2015). Curiosidades del Congreso de Tucumán. Argentina: Editorial Artesanales CampaÑan, p. 222.*

**Todos los artículos fueron sometidos a referato externo bajo la modalidad doble ciego.
Solo se reciben originales.**



CUESTIONAR EL SENTIDO COMÚN PARA CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DE DOCENTES CRÍTICOS

QUESTIONING COMMON SENSE TO CONTRIBUTE TO THE TRAINING OF CRITICAL TEACHERS

RAQUEL ANALÍA SUAREZ[†]

Instituto de Formación Docente Continua –SL–.

SILVINA ROMERO

Universidad Nacional de San Luis/Fundación Otra

Puerta/ Instituto de Formación Docente Continua –SL–

GRISELDA DOSIO

Instituto de Formación Docente Continua –SL–

/Fundación Otra Puerta

Recibido: 29/09/2015

Aceptado: 25/02/2016

Resumen

El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio ¹ que tiene como objetivo principal indagar las prácticas de enseñanza que favorecen la problematización del sentido

[†] Raquel Analía Suarez. Profesora en Ciencias de la Educación (UNSL). Diplomada en Lectura, Escritura y Educación. (FLACSO). Actualmente cursando la Especialización en Alfabetización Inicial. Programa NUESTRA ESCUELA. Ministerio de Educación de la Nación. Es Profesora Auxiliar en el espacio curricular de Sociología de la Educación, Profesora Responsable en el espacio Investigación Educativa en el IFDC -SL- y Asesora Pedagógica en una escuela en los niveles Inicial Primario.

Silvina Romero. Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLU). Maestra Normal Superior. Máster y Diploma de Estudios Avanzados por la UNED. Actualmente es Docente del IFDC San Luis, Profesora adjunta de la UNSL y Vicedirectora de la Fundación “Otra Puerta”. Trabajó en los niveles del sistema educativo: Primario, Secundario, Superior y en la Rama de Psicología y Asistencia Social Escolar; en proyectos de educación popular de Voluntariado Universitario, entre otros. Cuenta con varias publicaciones en revistas académicas y tiene un libro publicado.

Griselda Dosio. Profesora de enseñanza media y superior en Psicología y Licenciada en Psicología (UNSL). Diplomada en Infancia, Educación y Pedagogía (FLACSO). Actualmente es profesora responsable de los espacios curriculares Sujetos de la Educación I y Sujetos de la Educación Secundaria en el IFDC-SL- y Secretaria de la Fundación “Otra Puerta”.

común y la posibilidad de construir una conciencia crítica en los estudiantes de profesorado del I.F.D.C. San Luis.

A continuación, presentamos un análisis parcial de la experiencia desarrollada en el espacio curricular Sociología de la Educación de los Profesorados de Lengua y Literatura, Historia e Inglés del IFDC –SL-. Se analizan las ideas de sentido común de los estudiantes respecto de lo social, surgidas en las primeras clases de este espacio. Sostenemos que conocer estas ideas es un primer paso para cuestionarlas, desnaturalizarlas, apuntando a la formación de docentes críticos.

La construcción de saberes respecto de la experiencia que se presenta deberá ser leída teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla. Pues, si bien entendemos que esta práctica puede contribuir a que otros docentes piensen espacios transformadores, creemos que cada situación es única y no puede repetirse.

Este trabajo pretende contribuir al campo de la didáctica crítica, así como también, incentivar la creación de nuevas prácticas pedagógicas que apunten hacia la emancipación de los sujetos y la transformación de la sociedad.

Palabras Claves: Didáctica Crítica - Educación problematizadora - Hegemonía - Prácticas de enseñanza - Sentido Común.

Abstract

This work is part of a larger study whose main objective is to investigate teaching practices which favor the problematization of common sense and the possibility of building critical awareness in trainee teachers at the IFDC San Luis.

This is a partial analysis of the experience carried out in the subject Sociology of Education, taught to students of the Language and Literature, History, and English

¹ “Prácticas de enseñanza que favorecen la problematización del sentido común y el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes del I.F.D.C. San Luis: Análisis de experiencias” (Res. N° 131 IFDC-SL/13)

Teaching Education Programs at the IFDC San Luis. In this study, the students' ideas about common sense as regards society, arising in the first classes of this subject, are analyzed. We argue that knowing these ideas is a first step to question and revisit them, what certainly contributes to the education of critical teachers.

The construction of knowledge about the experience presented in this work should be read taking into account the context in which it is inserted. Although we understand that this practice may contribute to foster ideas about the construction of transforming spaces, we firmly believe that each particular situation is unique and thus cannot be recreated.

This work attempts to contribute to the field of critical didactics and also to encourage the creation of new teaching practices aimed at the emancipation of the subjects and the transformation of society.

Keywords: Critical didactics - problematizing education - hegemony - teaching practices - common sense.

Introducción

Pensamos que en la formación docente se debe posibilitar el posicionamiento político frente a la tarea de enseñar, es decir, generar condiciones que contribuyan a formar sujetos activos y comprometidos con la realidad social en general y educativa en particular.

Creemos que un docente crítico será aquel que pueda cuestionar la realidad en que vive para actuar en ella en pos de una sociedad mas justa. Por eso como docentes formadores nos propusimos estudiar el sentido común de nuestros estudiantes para intentar desnaturalizarlo apuntando hacia la emancipación de los sujetos y la transformación de la sociedad.

A continuación presentamos un análisis parcial de la experiencia desarrollada en el espacio curricular Sociología de la Educación, en los profesorados de Lengua y Literatura,

Historia e Inglés del IFDC –SL, en la cual nos propusimos indagar el sentido común de los estudiantes respecto a las problemáticas sociales abordadas en el espacio curricular.

Los resultados obtenidos nos permiten seguir pensando estrategias de enseñanza que problematicen el sentido común de los estudiantes y nos acerquemos de esta forma, a la formación de sujetos enseñantes capaces de pensar y actuar de manera comprometida con la realidad.

Algunas referencias teóricas

A continuación desarrollaremos las nociones claves que nutren nuestro proyecto y que darán sentido a nuestra interpretación.

Partimos de entender que la realidad social está atravesada por profundas desigualdades, propias de una sociedad capitalista dividida en clases sociales, con intereses antagónicos y no antagónicos.

Recuperamos las ideas de Antonio Gramsci para analizar las opiniones que nuestros estudiantes refieren. Una de ellas es el sentido común, al cual define como un saber disgregado, ocasional, contradictorio, desarticulado, producto de la historia y de las relaciones de clase. Gramsci (2006) afirma:

Cada estrato social tiene su sentido común que es, en el fondo, la concepción más difundida de la vida de la moral, concepción que es absorbida acríticamente por los diversos ambientes sociales y culturales en el que se desarrolla la individualidad moral del hombre medio (p.14).

El sentido común de las clases subalternas está fuertemente impregnado de hegemonía, proceso que mantiene a la clase dominante en el poder. Gramsci entiende a la hegemonía como un proceso, identificándola con la dirección política y cultural que un grupo social ejerce sobre otros grupos subordinados a él.

Por otro lado el autor refiere al buen sentido como contrapuesto al sentido común, se asemeja a un saber filosófico e implica reflexión.

La reflexión sobre las prácticas de enseñanza que intentamos realizar apuntarán tanto a cuestiones teóricas que nos permitan cuestionar los puntos de vista con que interpretamos la realidad social, como a generar instrumentos conceptuales que ayuden a elaborar estrategias para la lucha política en los espacios educativos concretos.

Entendemos a la educación como una práctica social cargada de intencionalidad, que puede contribuir a un hacer transformador o reproductor de la sociedad.

Las prácticas de enseñanza como una totalidad cobran sentido en los contextos sociohistóricos en los que se inscriben. Litwin (2001) sostiene: “Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones” (p. 95).

La propuesta pedagógica que se sostiene parte de la necesidad de problematizar las situaciones que son objeto de la opresión, y desnaturalizar la realidad cotidiana a través del diálogo como herramienta de construcción colectiva, en donde desaparecen las relaciones jerárquicas en pos de la auténtica comunicación de los hombres. Desde esta perspectiva se infiere que el docente debe poder generar en sus propias comprensiones del mundo esta manera de pensar (Litwin, 2001).

Por otro lado pensamos que es necesario que las disciplinas recuperen su epistemología (Thomas Popkewitz, 2001). Es decir, la reflexión sobre lo que se enseña y al mismo tiempo la coherencia entre el conocimiento y la práctica, entre el decir y el hacer. Es desde este lugar que reconocemos y abordamos en este espacio curricular los distintos paradigmas para interpretar la realidad, posicionándonos en las teorías críticas.

La experiencia: indagando el sentido común

El objetivo pedagógico perseguido en las primeras clases consistió en evidenciar las concepciones de los estudiantes respecto de las problemáticas sociales que ellos mismos identificarían, para analizarlas y poder desnaturalizarlas a la luz de los marcos

teóricos que se presentan en el espacio. Esto nos permitiría explorar el sentido común en los dichos, para intentar problematizarlos en el transcurso del año.

La consigna propuesta invitaba a pensar en forma individual *situaciones o problemas sociales de la vida cotidiana que los afecte en lo personal o a otros. Luego, en una segunda instancia, los compartirían con los compañeros de grupo, elegirían una y opinarían sobre la misma*, explicándosela al grupo total de estudiantes.

Realizamos la sistematización de los problemas que surgieron en los diferentes grupos con el objetivo de rastrear las concepciones hegemónicas en sus interpretaciones de la realidad social.

Las respuestas fueron agrupadas en función de los diferentes aspectos de la realidad social a los que hacían referencia, es decir: aspectos educativos, de seguridad, religiosos, minorías, económicos, de inseguridad, bullying, adicciones, pobreza, desempleo, corrupción, discriminación y problemas atinentes al medio ambiente. Esto nos permitió identificar la agenda de temas dominantes y los sentidos que son asignados a estas problemáticas.

Organizamos el análisis entramando las ideas identificadas en el sentido común de los estudiantes con la teoría de la hegemonía y la concepción del mundo que se construye.

Los sentidos de lo social

El sentido común, como aquel saber disgregado, ocasional, contradictorio, desarticulado, producto de la historia y de las relaciones de clase (Gramsci, 2006), aparece en diferentes formas, tanto en las problemáticas visualizadas por los estudiantes como en las explicaciones que dan de las mismas.

La inseguridad como problema cotidiano surgió en varias ocasiones haciendo alusión a hechos delictivos expuestos por los medios de comunicación. Al respecto una estudiante dice: *“Un problema grave es la delincuencia en crecimiento, inseguridad, la policía no hace nada, hay gente que no quiere trabajar, hay vagancia, lo vemos todo el*

tiempo en los medios de comunicación". En este relato observamos ciertas certezas respecto al problema expresado sobre la delincuencia, si se quiere, de una manera simple, naturalizada, que pareciera carente de reflexión, el discurso cerrado con que lo expresa el estudiante no da pie a cuestionamiento alguno, por lo tanto inferimos que es propio del sentido común. Son explicaciones que buscan "la causa exacta, simple y a la mano", explican la delincuencia en términos individuales en el cual se culpa a "otros" que "*no quieren trabajar*" entonces entran en la delincuencia. Lo dicho pareciera efectivizar una visión fragmentada de la realidad en la que los aspectos del orden político, económico e ideológico no son visualizados.

Lo vivido en lo cotidiano tiene un peso decisivo en la estructuración de las subjetividades. En el caso presentado seguramente las experiencias y las condiciones materiales, ligadas a la infraestructura económica y al conjunto de significaciones puestas en juego en los procesos y relaciones sociales, influyeron para que, en tanto sujetos, reproduzcamos o problematicemos sentidos y prácticas.

Es así como, en la vida cotidiana, se es proclive a la formulación de prejuicios que tienden a generalizarse de forma excesiva. El juicio genera certezas contribuyendo a la generación de pre-juicios que actúan como mecanismos que velan la realidad.

Ante otras expresiones registradas como: "*Degeneración moral, dos hombres adoptan un niño, el niño crece con una imagen distorsionada de la familia*"; "*Falta de respeto entre ciudadanos, falta de respeto de los hijos hacia los padres*"; "*Falta de responsabilidad y cultura del trabajo*", podríamos decir que responden a un discurso moralista anclado en la civilización burguesa, que explica la realidad social y los problemas que en ésta acontecen en términos de causa-efecto, en la que los valores "perdidos" como la responsabilidad, la autoridad, el respeto y la cultura del trabajo, son la causa de problemas como la delincuencia, la vagancia, la drogadicción, entre otros, reflejando el ocultamiento de las relaciones de poder y de dominación propias de la sociedad capitalista.

Las expresiones citadas permitirían ver la fuerte presencia del discurso hegemónico en el sentido común de los estudiantes. Las problemáticas emergidas por un lado, y las explicaciones que se dan de las mismas por el otro, permiten entrever cómo el sentido común opera eficazmente desviando la atención hacia problemas que, si bien forman parte de la cotidianeidad, son difundidos de tal manera que alejan cada vez más a los sujetos de poder cuestionar la base de la sociedad en la que viven, es decir, de poder problematizar las relaciones de dominación que atraviesan su vida cotidiana.

Es así como a través de estas relaciones hegemónicas se impregnan en el “sentido común” de la gente los valores e ideales de la clase dominante, como única mirada de la realidad, como un sentido de la “normalidad” de lo que siempre fue, que expresa el conformismo social.

...conformismo social, que hace que se preste adhesión espontánea, incluso activa a lo visto como habitual, normal y por lo tanto “bueno”. La vida cotidiana se vive de acuerdo a preceptos implícitos, incorporados a un “sentido común” de origen difuso, (...) pero dotado de una gran eficacia cultural (Campione, 2007, p.5).

Si bien en estas expresiones no parece aflorar el núcleo del buen sentido, hubo situaciones que podrían estar evidenciando cierta apertura para la problematización de la realidad social. Otros enunciados referidos a problemas visualizados fueron: “*Malas condiciones de trabajo, explotación, esclavitud, desigualdad social*”. En este caso vemos cómo emergen “otros” problemas vinculados a las relaciones económicas de la sociedad capitalista, más próximos a la construcción del núcleo del buen sentido.

Retomando nuestro marco teórico, consideramos desde Gramsci a la noción de núcleo del buen sentido en oposición al sentido común, como aquel saber filosófico, que implica reflexión, el cual sólo será posible en la medida que el sentido común sea cuestionado colectivamente. De esta forma, el grupo de estudiantes que visualiza a las condiciones laborales, la explotación, la esclavitud y a la desigualdad social como

problemas cotidianos, están de alguna manera acercándose a una visión más crítica de la realidad.

Como ya expresamos anteriormente, la experiencia de vida de los sujetos influye posibilitando que algunos puedan acercarse a una consciencia real de clase.

Esto se puede ver también cuando intentan explicar el origen de los otros problemas y dicen: “... *Creemos que los mismos son los desencadenantes de los otros problemas sociales como la falta de educación, la delincuencia, el abandono temprano del hogar, la discriminación, etc.*”. Es decir, cuando explican problemas relacionados a la educación, a la discriminación, la delincuencia, etc. lo hacen en términos más “estructurales” se podría decir, ya que avanzan en sus interpretaciones de la realidad social, contextualizando los problemas en el marco de dimensiones políticas y económicas en tanto totalidad.

La hegemonía supone la existencia de clases sociales

Como ya mencionamos, la hegemonía es la dirección política y cultural que un grupo social ejerce sobre otros grupos subordinados a él. En tanto proceso, va renovando y modificando sus contenidos intentando neutralizar a sus adversarios, para lo cual incorpora elementos de la cultura dominada, para resignificarlos y subordinarlos. En este sentido, vemos cómo las problemáticas que emergieron de los estudiantes se encuentran impregnadas de hegemonía (visión de mundo), las mismas son transmitidas por los medios de comunicación masiva que actúan como difusores del pensamiento hegemónico. Cuando emergen la inseguridad, el bullying, la discriminación, la drogadicción como los problemas más graves, lo que aparece es el sentido común impregnado de hegemonía.

La función de la hegemonía es impedir, bloquear la posibilidad de que la conciencia social de las clases dominadas se acerque a su conciencia de clase. Esto es: no puedan ver el conflicto y la lucha de clases que tiene como base a la propiedad privada.

Para esto la burguesía se vale de los medios de comunicación masivos. Estos asumen un rol protagónico, al punto de estructurar la vida cotidiana de los sujetos, se constituyen en presencias estables, con un alto nivel de incidencia acerca de lo que se dice y se hace. Así, la manipulación llevada a cabo por estos medios masivos se presenta como procesos de construcción de verdad, de existencia, del todo real (Dellatorre, 2007) provocando por ejemplo que los sujetos focalicen su atención en la inseguridad como problema cotidiano obturando una mirada diferente de lo cotidiano, en término de quiénes se benefician de estas lecturas parcializadas.

Las clases dominantes están siempre interesadas en que las ideologías que interpelan a los hombres y nutren su sentido común (haciéndoles reconocer y relacionando con lo que existe, lo que es bueno y lo que es posible) coincidan con sus puntos de vista y sus intereses objetivos. Por lo tanto, utilizarán todo el poder del que disponen para que dichas ideologías circulen fluidamente y se “distribuyan” en el seno de la sociedad entre las distintas clases y sectores de clase; porque el mantenimiento y consolidación de la hegemonía sobre el conjunto de la sociedad forma parte de la lógica más elemental de la dominación.

En la siguiente opinión de un estudiante evidenciamos otra estrategia hegemónica: “A ellos (refiriéndose a los sin techo) *los premian por estar ahí, dándoles casa y a mí, que trabajo y estudio, todavía no me dan la casa*”. Subyace el enfrentamiento entre quienes pertenecen a la clase dominada. Dicho enfrentamiento forma parte de una de las estrategias utilizadas por la clase dominante para mantener su hegemonía. Es decir, cuando la estudiante se enfrenta a los “sin techo”, se enfrenta a su misma clase, perdiendo de vista el conflicto inherente a la lucha entre trabajadores y burgueses, visualizándose en este caso uno de los rasgos característicos del sentido común: su propia contradicción.

Única mirada de la realidad

En los apartados anteriores fuimos tratando de analizar el contenido del sentido común y cómo éste se encuentra a la vez impregnado de hegemonía. Podemos decir que el contenido del sentido común de las personas es impuesto por diversas instituciones de la sociedad política y la sociedad civil ², consolidando de esta forma la hegemonía capitalista a través de diferentes estrategias. También vimos cómo las problemáticas manifestadas por los estudiantes reflejan una lectura de la realidad parcializada, que consolida ciertos valores que les dan estabilidad, seguridad, conformismo con su estilo de vida, y al mismo tiempo son acordes a las pautas culturales del orden civilizado.

En este último apartado nos parece importante analizar cómo ese sentido común impregnado de hegemonía va consolidando en las interpretaciones de las personas una determinada forma de “mirar” la realidad social. En el siguiente fragmento, un grupo expresa sus opiniones respecto a las problemáticas que visualizan:

Todos están relacionadas con la falta de valores y educación, que al final terminan siendo las leyes que regulan la convivencia en una sociedad. Ante la falta o ignorancia de éstas se vive en un desorden que genera una infinidad de imposibilidades y problemas. Por eso creemos que la solución a los problemas planteados sería la mejora en la educación para que apueste a formar personas con valores que puedan mantener el orden y la paz social.

Volviendo sobre la cita vemos que subyace cierto vocabulario que podríamos ubicar en las teorías del orden, tales como “valores”, “leyes”, “regulan”, “convivencia”, “desorden”, “solución”, “orden”, “paz social”.

Las teorías del orden conciben a la sociedad como un sistema unificado de valores, una cultura y una organización política compartidos por consenso. Desde esta perspectiva

² La teoría de la hegemonía de Gramsci está ligada a su concepción del estado capitalista, que según afirma, controla mediante la fuerza y el consentimiento. El estado no debe ser entendido en el sentido estrecho de gobierno. Gramsci más bien lo divide entre la 'sociedad política', que es la arena de las instituciones políticas y el control legal constitucional, y la 'sociedad civil', que se ve comúnmente como una esfera 'privada' o 'no estatal', y que incluye a la economía.

la sociedad es armónica, integrada, estable y ordenada. Ésta sería su condición natural, y la función de la educación en este marco sería la conservación de la estructura social. Este proceso es concebido como neutral, por lo tanto la incorporación de pautas, conductas y saberes son vistos como legítimos y necesarios para la conformación de la armonía social. Los modelos del orden implican una teoría de la anomia del descontento societario, los problemas de la sociedad son vistos como desvíos, como una carencia de adaptación del individuo a la sociedad. Y, en tal sentido, debe atenderse al problema para recuperar el equilibrio y la estabilidad alterada.

La necesidad de una sociedad armoniosa, funcionando como un engranaje en el cual cada individuo ocupa un rol establecido, aparece como el ideal deseable. Es una sociedad basada en una ciencia ordenadora, en donde la educación tiene el poder de cambiar las realidades, ofreciendo posibilidades de desarrollo e inclusión social pero omitiendo las condiciones concretas de existencia de los sujetos. La función socializadora de la familia y la escuela, de la cual nos habla Durkheim, aparece claramente en los discursos de los estudiantes, en donde valores como el respeto, la responsabilidad, el trabajo, la buena convivencia para el “orden y la paz social” deben ser transmitidos por estas instituciones formadoras del buen ciudadano. En contraposición a este orden anhelado, surgen en sus discursos la drogadicción, la delincuencia, vagancia, como desviaciones que perturban ese orden buscado.

Para seguir pensando...

Creemos que el desafío es pensar prácticas de enseñanza que, lejos de estigmatizar a los estudiantes por lo que piensan, busquen el cuestionamiento, la confrontación de ideas y la desestabilización de certezas, que favorezcan el desarrollo de procesos reflexivos y el reconocimiento de analogías y contradicciones, sin perder de vista el análisis epistemológico de la disciplina implicada (Litwin, 2001).



Intentamos en nuestras prácticas generar nuevas experiencias, basadas en relaciones sociales horizontales, que nos permitan interrogar sentidos para habilitar nuevas formas de comprender el mundo.



Referencias Bibliográficas

Campione, D. (2007). *Antonio Gramsci. Breves apuntes sobre su vida y pensamiento.*

Recuperado de http://www.espaciocritico.com/sites/all/files/revista/recrt06/n6_a02.pdf

Dellatorre, G. (Ed.) (2007). *Problemáticas Educativas en la Modernidad. Tensiones y conflictos en el debate contemporáneo.* Luján, Argentina: Universidad Nacional de Luján.

Gramsci, A. (2006). *Los Intelectuales y la organización de la cultura.* Recuperado de www.gramsci.org.ar

Litwin, E. (2001). *Corrientes didácticas contemporáneas. El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

EL PATAGONISMO COMO CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA Y LA GÉNESIS DE UN PERSONAJE LITERARIO: JEMMY BUTTON

PATAGONISM AS DISCURSIVE CONSTRUCTION AND THE GENESIS OF A LITERARY CHARACTER: JEMMY BUTTON

ELDA PATRICIA MOLLER JENSEN[†]

Instituto de Formación Docente Continua –SL–.

Recibido: 11/04/2016

Aceptado: 01/06/2016

Resumen

A partir de la detección de un discurso eurocentrista aún presente en el libro álbum *Jemmy Button* y de la novela histórica *Three Men of the Beagle*, dos obras anglófonas contemporáneas sobre Tierra del Fuego, en las cuales se evidencia la presencia de los estereotipos del británico civilizador y del salvaje caníbal de Tierra del Fuego, este artículo se propone explorar el proceso de construcción discursiva en un intento por detectar cómo, cuándo y dónde surgieron los mencionados estereotipos. En las narrativas de los exploradores británicos que visitaron la Patagonia en el siglo XIX, en lo que Pratt denomina zona de contacto, se observa con claridad este proceso de construcción discursiva de los estereotipos fundacionales de la literatura anglófona sobre Tierra del Fuego. Tal construcción, en analogía con lo que Said denomina orientalismo, puede denominarse patagonismo, ya que define al otro según la ideología del imperio y utiliza como recursos descriptivos las categorías del salvaje caníbal y del británico civilizador. Tomando como estudio de caso los relatos sobre Orundellico, llamado Jemmy Button por los británicos, cotejando estos relatos con datos históricos, e interpretando la voz del

[†] Elda Patricia Moller Jensen. Profesora en Inglés (Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas —Juan Ramón Fernández, Buenos Aires). Maestría en Literaturas Contemporáneas en Lengua (Universidad Nacional de Cuyo). Tesis en proceso de evaluación. Titular de la Cátedra de Lengua Inglesa IV del profesorado de inglés en el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis.

colonizador y la falta de voz del colonizado, no sólo se identifica el caso de Jemmy Button como uno de los casos más interesantes de resistencia lingüística y cultural. También permite una exploración sobre la manera en que esta herramienta identificadora del discurso británico sobre la Patagonia se ha fortalecido creando un personaje de ficción que aun hoy habita los textos literarios que relatan las historias de aquella época.

Palabras Claves: Construcción discursiva- Patagonismo- salvaje caníbal - británico civilizador - Ficcionalización de la historia.

Abstract

After the analysis of two contemporary Anglophone narratives construed around the story of Orundellico, known to the British as Jemmy Button, the picturebook Jemmy Button and the historical novel *Three Men of the Beagle* (Marks, 1991), it becomes evident that both still make use of a Eurocentric discourse in which the stereotypes of the —civilized British and the —savage cannibal are still present. In an attempt to identify the origins of those stereotypes, this article explores their construction process by analyzing the discourse of the narratives of the first British explorers who visited Patagonia in the 19th century. In a space that Pratt (1992) calls the —contact zone it is possible to observe these founding stereotypes that have since dominated the literature in English on Tierra del Fuego. Because of its analogy to Said's concept of —Orientalism (1977) this construction may be called —Patagonism —a discourse that defines the other according to the ideology of the empire. By means of thorough exploration of the voice of the colonizer and the lack of voice of the colonized, it is not only possible to identify Orundellico's story as one of the most interesting cases of linguistic and cultural resistance, but also to explore the way in which this discourse fortifies itself through the creation of a popular literary character that still inhabits the contemporary literature on the topic.

Keywords: Discursive construction- Patagonism- savage cannibal – civilized British- Fictionalization of History.

Introducción

Presuponiendo que debido al impacto de los estudios post-coloniales¹, las obras anglófonas patagónicas contemporáneas no contendrían un relato imperialista sino que contradirían los estereotipos fundacionales patagónicos del *británico civilizador* y del *salvaje caníbal*, se procedió al análisis de dos obras contemporáneas en habla inglesa sobre Jemmy Button, Fitz-Roy y Darwin. Los textos elegidos fueron un libro álbum ilustrado por Jennifer Uman y Valerio Vidali, acompañado por un relato de Barzelay (2013) titulado *Jemmy Button*, y el libro *Three Men of the Beagle* de Lee Marks (1992). Por razones de espacio, resulta imposible ofrecer un detalle del análisis de las mencionadas obras en esta oportunidad. Es interesante destacar que el estudio de las mismas arroja la clara conclusión de que estos mismos estereotipos que comenzaron a construirse en el siglo XVIII continúan presentes en la literatura contemporánea actual². Este artículo, apoyado en el supuesto de que analizar los procesos por los cuales se fueron construyendo los estereotipos del *británico civilizador* y del *salvaje nativo*, tan lejanos y diferentes entre sí, puede contribuir a un mejor entendimiento de los procesos de construcción del otro en el discurso narrativo, se propone explorar la construcción discursiva en los diarios de viaje fundacionales de la literatura sobre la Patagonia que forjaron las imágenes estereotipadas mencionadas.

En el siglo XIX, en busca de nuevos mercados y de una presencia naval en Sudamérica, ante la necesidad de obtener mapas confiables de nuestras costas, el Comando Naval Británico organizaba expediciones y enviaba exploradores al sur de nuestras tierras.

¹ Siguiendo a Ashcroft, Griffiths y Tiffin (1989), se utiliza en este análisis el término "post-colonial" de una manera abarcativa, refiriéndose a toda la cultura que ha sido alterada por el proceso imperial desde el momento de la colonización hasta el presente.

² Un análisis exhaustivo de ambos textos contemporáneos se encuentran en —La construcción del salvaje en la literatura anglófona sobre tierra del Fuego: El caso de Jemmy Button—, Moller Jensen, Elda Patricia, tesis de maestría, Universidad Nacional de Cuyo.

Los comandantes a cargo de las mismas plasmaban sus observaciones en sus bitácoras de viaje y en sus informes al almirantazgo. Luego, cada viajero que planeaba aventurarse hacia nuestras costas cumpliendo con los mandatos de su gobierno cumplía en leer las narraciones de los viajeros que le habían precedido. Encontraremos que casi no existe narrativa sobre viajes a la Patagonia que no mencione a los pioneros que narraron sus aventuras en lengua inglesa: Robert Fitz-Roy y Charles Darwin, entre otros, desarrollando así una construcción discursiva de la Patagonia de una manera similar al *Orientalismo* de Said (1977³). Dentro de un contexto de supremacía europea, se construye una imagen de la Patagonia, proceso que por analogía podríamos llamar *Patagonismo*, paralelamente al cual se van generando también las bases para las construcciones discursivas del conquistador *civilizador* y del salvaje *a civilizar*, imágenes estereotipadas que resultará muy difícil cambiar hasta el presente.

Surge en esta época, también, de las narraciones de Fitz-Roy y Darwin, la historia de Orundellico, un niño fueguino que da origen a un personaje popular en la literatura: Jemmy Button. Este niño, invitado a bordo del Beagle por Fitz-Roy en el año 1830, y llamado por los marineros del Beagle *Jemmy Button* por su desafortunada manera de ser comprado con un botón de nácar, viaja, junto a otros tres nativos, Fuegia Basket, Boat Memory y York Minster, hasta Inglaterra para ser civilizado. Luego de más de dos años, durante la segunda expedición del Beagle, es devuelto a Tierra del Fuego donde el joven rápidamente abandona sus costumbres civilizadas. La historia de este joven yámana es tomada una y otra vez por diferentes autores, cada uno de ellos dotándola de variaciones e interpretaciones personales, convirtiéndolo en un personaje popular de la literatura sobre Tierra del Fuego. Pero en realidad, la historia de Jemmy Button, no importa cuántas veces

³ Según Edward Said, el "Oriente" es una construcción de Occidente y utiliza el término —Orientalismo— para referirse al mencionado discurso constructivo, y asegura que el mayor componente de la superioridad de la cultura europea es precisamente lo que la hizo hegemónica en y fuera de Europa: "la idea de una identidad europea superior a todos los pueblos y culturas no europeos" (1977, p.7).

sea contada, no es su historia, sino la historia de quienes la relatan, tales como Fitz-Roy o Darwin, Alix Barzelay o Richard Lee Marks.

Las narrativas fundacionales de la literatura anglófona patagónica y la construcción de los estereotipos: el británico civilizador y el salvaje caníbal

El primer explorador en aventurarse al extremo sur y en tener un encuentro con los nativos de Tierra del Fuego es Francis Drake, quien, si bien no ofrece detalladas narraciones o descripciones de los nativos, marca, en el año 1577, el inicio de la serie de encuentros que ambas culturas tendrían en el futuro.

Entre los años 1768-71, el Capitán James Cook dirige una expedición alrededor del mundo que tiene, entre otras, la misión de explorar los mares del sur en busca de la incógnita *Terra Australis* cuya existencia no ha sido posible comprobar. El mundo ya no será el mismo después de Cook: en palabras de Chapman —sus descubrimientos, el colonialismo europeo, el imperialismo y las misiones religiosas que le siguieron hicieron que ese 'mundo', el mundo de los nativos de las islas del Pacífico, Australia, Nueva Zelanda, Tasmania y Tierra del Fuego perdiera su equilibrio (2013, p. 40, la traducción es mía). Al encontrarse con los nativos fueguinos, además de describirlos como pequeños y hambrientos, sucios y malolientes, Cook se pregunta por qué los fueguinos no se abrigan más, agregando pieles, cueros o plumas de aves acuáticas a sus capas de piel de foca⁴.

J. R. Forster oficia como naturalista de la segunda expedición de Cook. El observador publica su relato en Londres en 1778⁵. La actitud de Forster hacia los yámanas es aristocrática y de rechazo, aunque evidencia compasión. Según Piana, a Forster —se

⁴ Anne Chapman explica: —Semejantes capas abultadas habrían resultado demasiado engorrosas para las mujeres cuando remaban y para los hombres cuando arponeaban focas desde sus canoas o desde la costa (p.42, la traducción es mía). El antropólogo Robert Lowie afirma que un yámana —no pretende mantener el calor de su cuerpo con una capa de piel; para ello cuenta con el fuego, que es verdaderamente indispensable, y con la grasa que se aplica en el cuerpo en climas extremadamente fríos (Lowie, 1952, en Chapman, 2013, p.42, la traducción es mía).

⁵ Observaciones publicadas bajo el título *Observations made during a voyage round the world on Physical Geography, Natural History and Ethic Philosophy*.

deben el inicio de la interpretación del estilo de vida yámana como desgraciado y miserable, por comparación con el de los europeos de la época...‖ (Piana en Weddel, 2006, p. 25).

Durante los años 1822-1824 James Weddel⁶ comanda la flotilla del *Jane*, del que es capitán, y del *Beaufoy*, cuyo capitán es Mathews Brisbane. El objetivo de esta empresa es la caza de lobos marinos y el transporte de la grasa y pieles a Inglaterra. Recorren las zonas más australes, incluyendo las Malvinas, Georgias del sur y Tierra del Fuego. Luego, Weddel, con quien se dará inicio a contactos más o menos prolongados con los yámana, publicará su libro, producto de esta mencionada expedición⁷. Con respecto a la capacidad mental de los fueguinos Weddel publicó,

Para concluir con mis observaciones sobre estos fueguinos puedo decir que nunca vi hombres con mentes tan carentes de cultivo; y aunque tal vez sea posible, como han afirmado algunos, que sean defectuosos en su constitución mental, cabe poca duda, dado lo tratables que son, de que su situación se podría aliviar fácilmente (Weddel, 2006, p.173).

Weddel aclara que seguramente existen factores o circunstancias locales que hacen que esos pueblos no hayan gozado de la ventaja de las mejoras de su propia subsistencia y que se puede, por lo tanto, presumir que —los ancestros de estas tribus estaban en el mismo estado de imbecilidad ignorante de la actual raza‖ (p. 173).

Piana (2006) explica la relevancia de la publicación del lobero en la formación de concepciones recurrentes sobre los nativos yámanas:

Hasta la irrupción de los estudios arqueológicos en el último cuarto del siglo XX, las nociones sobre estos aborígenes y su pasado estaban dominadas por ciertas concepciones recurrentes: eran calificados como culturalmente primitivos (por causas ambientales, culturales o biológicas); se los suponía como arrinconados por el empuje de vecinos más

⁶ Piana aclara que es con Weddel, a partir de 1823, que se da un punto de inflexión al iniciarse las relaciones cada vez más prolongadas entre los nativos de la región y los recién llegados europeos.

⁷ La importancia de este relato no solo radica en sus narrativas sobre el lugar y sus habitantes sino también en el importante impacto que generará la presencia de los loberos en la zona sobre el estilo de vida de los nativos fueguinos, cuyos recursos alimenticios se ven reducidos de manera pasmosa.

fuertes y –con menor frecuencia- se los describía como ocupantes tardíos de la región (Piana en Weddel, 2006, p. 24).

Para el autor si bien los escritos de Weddel no contienen prejuicios muy notorios sobre los fueguinos, o por lo menos resultan más cautos y menos despectivos que los de Fitz-Roy y Darwin (que se detallan más adelante), no deja de considerarlos seres míseros y apáticos.

W. H. B. Webster, el médico a bordo del *Chanticleer*, navío enviado con una misión científica (1828, 29, 30), es quien tiene a su cargo realizar las observaciones científicas no directamente relacionadas con el objetivo de la expedición. Describe a los nativos fueguinos como débiles y poco propensos al trabajo. Con respecto a su apariencia, y al igual que muchos de sus contemporáneos, le causa rechazo el hecho de que los nativos cubrieran su piel con una capa de grasa. Tampoco le impresionan favorablemente sus viviendas, las cuales describe como las más miserables y muy inferiores a las de otros nativos norteamericanos o africanos (Webster, 1834, p. 177).

Con las expediciones del *Beagle* y el *Adventure* entre los años 1826 y 1830, al mando de J. Parker King, con Robert Fitz-Roy como segundo a cargo, y Charles Darwin como observador científico más adelante, cuyos registros de bitácora quedan plasmados en —*Narrative of the Surveying of H.M.S. Adventure and Beagle between the years 1826 and 1836*,” las construcciones discursivas del conquistador "civilizador" y del salvaje "a civilizar" se tornan más evidentes. El predominio comercial y político de Inglaterra era indicador directo de superioridad cultural, biológica y moral. Sus descripciones estuvieron cargadas de —prejuicios y dictámenes peyorativos” (Piana en Weddel, 2006, p. 27).

Cuando finalmente se encuentra con los nativos fueguinos, el Capitán Parker King los describe como una raza de lo más escuálida y miserable, muy inferior, en todos los sentidos, a los Patagones. Le inquieta la falta de sorpresa que nota en los nativos ante la presencia del enorme navío británico. Esta aparente indiferencia y falta de curiosidad no le generó una opinión favorable en cuanto a su carácter o estado intelectual. Se sorprende al ver la fascinación que causan los botones y las cuentas en los nativos fueguinos: —Tanto se

fascinaban con las cuentas y los botones que varios de ellos hubiesen intercambiado su canoa, su esposa, hijos, perros y pertenencias⁸ (Fitz-Roy, 1839, p. 56, la traducción es mía). Señala que las mujeres de los nativos fueguinos eran golpeadas y tratadas casi como esclavas.

Aparece aquí, en este primer viaje del Beagle, la primera descripción que hace Robert Fitz-Roy de los nativos como físicamente desagradables, faltos de energía y con intelectos deficientes. Más adelante, cuando Fitz-Roy captura a los primeros tres nativos que llevará a Inglaterra, asegura: —No podría haber encontrado tres nativos de la Tierra del Fuego más apropiados para ser instruidos y para dar y recibir información (p. 416, la traducción es mía). El cuarto fueguino que Fitz-Roy decide llevar en el Beagle, es Orundellico: —Le pedí a uno de los niños de la canoa que subiera a nuestro barco y le entregué al hombre que estaba con él un botón de nácar. Una vez a bordo, el niño se sentó y al verlo bastante contento, Fitz-Roy izó velas y zarpó (p. 459).

Comienza así la gran aventura para los niños fueguinos al mismo tiempo que comienza para el capitán Fitz-Roy el horror de creer comprender que los niños eran caníbales. Describe el capitán en sus registros, que fue en ese momento en que supo que los fueguinos ejercían la práctica de alimentarse de sus enemigos de guerra. —Las mujeres comían los brazos y los hombres la piernas; el tronco y la cabeza se tiraban al mar (p. 462, la traducción es mía). Si bien resulta difícil comprender cómo el Capitán Fitz-Roy puede interpretar a los niños a pesar de no conocer su lengua, se afianza, con su relato, la larga asociación de los nativos fueguinos con la práctica del canibalismo.

Fitz-Roy comienza el Volumen II de la narrativa haciendo referencia al hecho de que los tres nativos, a quienes llegó a conocer durante su estadía en Inglaterra, se encontraban lejos de ser considerados salvajes. Si bien comenta el descubrimiento que realizara durante el viaje de vuelta a casa: los salvajes eran caníbales y ya no le caben dudas

⁸ Esta característica de los fueguinos es negada enfáticamente por Lucas Bridges: —ningún nativo habría vendido a su hijo ni a cambio del H.M.S. Beagle con todo lo que llevaba a bordo (p.30, la traducción es mía).

al respecto, se muestra convencido de los beneficios de haber educado a los fueguinos en Inglaterra. En este segundo viaje el capitán Fitz-Roy deja a los fueguinos en su tierra para no volver a verlos durante un año. Si bien en este segundo encuentro vuelve a ofrecer una muy negativa descripción de los nativos de Tierra del Fuego, uno de los elementos más reveladores de la visión que el capitán Fitz-Roy tiene sobre el —salvajell como contraposición al hombre civilizado no se encuentra expresado en palabras, sino en el sketch que realiza de Jemmy Button (Figura 1).

El Jemmy Button de la derecha, es el de 1833, año en que es devuelto a su tierra, —civilizadol, con elegante vestimenta y corbatín y con el pelo corto y prolijo. El de la izquierda, es el Jemmy Button de 1834, cuando el capitán lo vuelve a encontrar un año después de haber tenido contacto con él por última vez —un Jemmy Button que perdió las vestimentas y parece haber vuelto a su estado y aspecto originales. Esta descripción artística es reveladora no por la falta de vestimenta y corbatín o el pelo largo y desprolijo sino la diferencia física entre ambas imágenes. El joven de la derecha, además de verse más erguido, tiene facciones más agradables según el concepto occidental, nariz más pequeña, ojos más grandes y atentos, cejas más altas y labios más finos. El otro, el joven —salvajell, además de tener la cabeza más pequeña, tiene la nariz más grande, sus ojos negros y ocultos bajo las cejas, el mentón hundido y los labios gruesos. Se desprende que el cambio de estado de —civilizadol a —salvajell de Jemmy Button en el transcurso de un año no puede haber cambiado su apariencia física de esa manera, pero sí puede haber cambiado la visión de Fitz-Roy sobre el joven fueguino.

La mayoría de los investigadores que han estudiado la reacción de Darwin ante los nativos de Tierra del Fuego (Piana en Weddel, 2006; Chapman, 2013, Moss, 2008; Livon-Grossman, 2003) coinciden en que el naturalista británico fue uno de los más duros en sus apreciaciones sobre los fueguinos, ubicándolos en un nivel de evolución inferior al ser humano. Algunos investigadores también acusan al naturalista de cometer algunos errores en sus apreciaciones, más específicamente sobre el canibalismo de los fueguinos y sobre la

pobreza de su lengua (Chapman, 2013, Bridges, 1949/ 2007). Darwin, escribe su narrativa en el volumen III de la publicación la que resulta un éxito inmediato y se convierte en una de las lecturas obligadas de cualquier viajero o amante de la aventura de aquellos tiempos ⁹. El naturalista se convierte en una figura popular y reconocida y es por esta razón que se considera que sus apreciaciones sobre los nativos fueguinos en este trabajo tienen tanto peso a la hora de realizar aportes a la construcción del —salvaje caníbal‖ en oposición al europeo —civilizador‖.

En su primer avistamiento de los nativos en Tierra del Fuego, Darwin se refiere a ellos como los —salvajes‖ que corren hacia la embarcación. Asegura el naturalista que verlos acercarse es para él uno de los más curiosos e interesantes espectáculos que ha visto, que nunca había imaginado que la diferencia entre el salvaje y el hombre civilizado fuese tan grande (1839/1989, p. 173). Darwin provee, en una sola oración al inicio de su descripción, las palabras claves de esta investigación: —diferencia,‖ —salvaje‖ y —hombre civilizado.‖ A medida que el Beagle avanza hacia el sur, la impresión del naturalista parece empeorar describiéndolos como los seres más despreciables y desgraciados que jamás haya visto, observación que le hace suponer que en el extremo sur de América el hombre existe en un estado de progreso más bajo que en cualquier otro lugar del mundo (p. 177). Al ver a estos hombres, asegura Darwin, uno apenas puede creer que son nuestros semejantes y habitantes del mismo mundo.

En la descripción que Darwin ofrece sobre los —salvajes‖ fueguinos queda implícita una categorización de los mismos como fauna, no como seres humanos. Explica que el hecho de que no hayan mejorado en la construcción de sus canoas en 250 años permite que sus capacidades sean comparadas con las de los animales.

En cuanto a la relación con ellos, el naturalista comparte sin aprehensión su desprecio por los fueguinos declarando el odio que le provocaba el simple sonido de sus

⁹ La reedición y publicación del mismo se titula *Voyage of the Beagle* (1839/ 1989), versión que fue utilizada para este análisis.

voces (1989, p. 184). Culmina su descripción reflexionando sobre la imposibilidad de los fueguinos de prosperar hasta tanto no surja una autoridad con el poder suficiente como para poder guiarlos hacia la domesticación de animales o alguna otra enseñanza de valor.

Hacia 1855 todos los intentos de misionar en las islas fueguinas han sido hasta el momento infructuosos y hasta trágicos, por lo que el reverendo Despard, cabeza de la Sociedad Misionera Británica, ahora considera que necesitan utilizar a Jemmy Button como nexo entre ellos y los salvajes nativos. Es por esta razón que, más de veinte años después del último contacto con él, envían al Capitán William Parker Snow a Tierra del Fuego con el objeto de encontrar al fueguino. Snow se encuentra con un nativo fueguino diferente del —salvaje caníbal que esperaba encontrar en Tierra del Fuego. Lo que ve son hombres de aspecto poderoso que, a pesar de sus cuerpos desnudos y cabellos despeinados, se ven muy superiores a la imagen que tenía de ellos (1857, Vol. I, p. 325-326). No cabe duda de que el capitán Snow llega a estas tierras con gran conocimiento de todo lo que se ha escrito y dicho sobre los nativos fueguinos. La sensación que tiene al conocer a los nativos en persona es de sorpresa, sorpresa por no haberse encontrado con una horda de salvajes caníbales que corren a atacarlo, sino con un grupo de personas pacíficas que lo reciben con hospitalidad. Esta visión pre-concebida se trasluce a lo largo de la narrativa, en la cual se evidencia su constante lucha mental entre el estereotipo de salvaje al que teme, y el fueguino amable y hospitalario que lo recibe y lo deja partir sin altercados.

El discurso británico sobre Patagonia: "Patagonismo"

La —zona de contacto (Pratt, 1992) —un espacio donde culturas diferentes se encuentran, y entran en conflicto frecuentemente en una relación ampliamente asimétrica de dominación y subordinación—construye una imagen del resto del mundo para los lectores europeos a través de la escritura de viajes y exploraciones. Desde el primer contacto de Francis Drake (1577) hasta la narrativa del Capitán Snow (1857) se va creando esta imagen del —otro fueguino. Con la ausencia de la voz del otro y sólo con la presencia

de la voz británica, se va construyendo, de a poco, una representación de los habitantes nativos de Tierra del Fuego que va forjando las bases para las construcciones discursivas del salvaje caníbal por un lado y del británico civilizador por el otro. Todo esto es fruto de un discurso colonialista de una época en que la superioridad europea es indiscutida y fomentada. A partir de esta identidad del ser superior y dominante es, entonces, que se va creando una imagen de ese —otro, el nativo de Patagonia como un ser lejano, opuesto, muy diferente a los habitantes de la Europa civilizada.

En la exploración realizada también se aprecia claramente la etapa que Pratt (1992) llama —la conciencia planetaria que a través de —la sistematización de la naturaleza altera de alguna manera los paradigmas del expansionismo europeo. Europa ya no hace uso de una explícita conquista imperial de conversión y apropiación de territorios sino que, desde su visión eurocéntrica, procede a crear un nuevo tipo de conciencia planetaria. Expediciones organizadas en el nombre de la ciencia, (como la mayoría de las indagadas acá) partirán hacia horizontes lejanos construyendo una imagen utópica del europeo —simultáneamente inocente e imperial, imponiendo una visión hegemónica inofensiva que sin embargo no dejará de lado los intereses comerciales por los intereses de la ciencia.

Un claro ejemplo de la descripción sistematizada de la naturaleza, como vimos anteriormente, es la presencia de Darwin a bordo del Beagle y su sistemática y detallada descripción de todo lo que observa a su paso por Tierra del Fuego. Darwin toma nota de todos los especímenes con los que se encuentra, incluyendo a los nativos fueguinos. No sorprende el hecho de que el diario con las descripciones de Darwin haya pasado a ser una de las lecturas más populares de los europeos. Sin embargo, a pesar de sus anécdotas dotadas de aventura y de descubrimiento personal, las observaciones del naturalista son de naturaleza puramente científica, sin sentimentalismos, cumpliendo con los requisitos del nuevo sistema.

También se desprende de la investigación descripta esta nueva visión utópica e inocente de la autoridad global europea que Pratt llama anti-conquista y que define como

—las estrategias de representación a través de las cuales los sujetos burgueses europeos buscar confirmar su inocencia a la vez que afirman su hegemonía (1992, p. 7). Al analizar la narrativa del capitán Fitz-Roy, que sin duda alguna tiene una visión muy idealista de sus objetivos en las islas fueguinas, notamos una constante necesidad de justificar con fines nobles y con inocencia su presencia en las islas y su toma de decisiones. Fitz-Roy compara su reacción al ver a los nativos fueguinos con la que pudo haber tenido César al ver a los britanos hace casi dos milenios: —pensar que César encontró a los Britanos pintados y vestidos con pieles, como estos Fueguinos (1839, p. 121, la traducción es mía). Esa reflexión evidencia una especial sensibilidad y comprensión de la situación de los nativos. Sin lugar a dudas, Fitz-Roy siente que tiene un deber que cumplir y ese deber es ayudar a los nativos a conocer la civilización. Es casi imposible dejar de mencionar aquí al poema que se convertiría en un eufemismo del imperialismo, —La carga del hombre blanco, de Rudyard Kipling (1899), donde observamos claramente la presencia del rol del —civilizador que enseña y el del —salvaje que aprende. El europeo, por ser superior y civilizado, siente el deber de velar por el bienestar y educación del —otro que es inferior, salvaje y sin educación. Es claramente la visión que tiene Fitz-Roy al decidir, como hemos observado en la sección anterior, llevar a los cuatro nativos fueguinos a Inglaterra para enseñarles los caminos de la civilización.

En la última narrativa analizada, en la que el capitán Snow relata su viaje a Tierra del Fuego en búsqueda de Jemmy Button, hallamos la presencia de la anti-conquista de Pratt, ya no en su etapa científica sino en una etapa más sentimental. El sentimentalismo llega a la zona de contacto donde Pratt (1992) sugiere que el sentimentalismo no sólo desafía sino que también complementa la autoridad emergente de la ciencia objetiva. Así como notamos en Fitz-Roy una distancia de Darwin en su visión más compasiva de los fueguinos, en Snow se detecta un sentimiento aún más humanitario al sentir que el europeo no debe interferir con los nativos sino dejarlos ser.

Se desprenden, entonces, del análisis realizado, no solo el proceso sino también las convenciones de representación que constituyen las narrativas de los viajeros y exploradores que van forjando la construcción de la imagen del nativo de Tierra del Fuego —la imagen que crearán y que creerán los lectores europeos. Y si bien este estudio está basado específicamente en la mirada sobre los habitantes de la Tierra del Fuego, se sugiere que la misma es sólo una parte representativa de la visión que Europa tuvo sobre la Patagonia toda (Livon-Grosman, 2003, Roberto Hosne, 2003, Chriss Moss, 2008). Es posible, entonces, considerar que existe un discurso constructivo que crea una idea de Patagonia de una manera similar al discurso constructivo que occidente crea sobre Oriente y que Said (1977) denomina *Orientalismo*.

Said (1977) utiliza y define el término *Orientalismo* como un estilo de pensamiento de occidente para dominar, reestructurar y tener autoridad sobre el oriente (p. 41). Durante los siglos XIX y XX se asume como realidad la idea de que el oriente se encuentra, si no manifiestamente inferior, en franca necesidad de recibir enseñanzas correctivas de Occidente". Asegura que separar al "oriente" de "occidente" es una estrategia de la cultura europea para ganar fuerza e identidad de manera que ambas entidades geográficas se apoyan y hasta cierto punto reflejan a la otra.

A la Patagonia también la separan de Europa las mismas características que según Said (1977) separan a Oriente de Occidente: 1) Gran Bretaña es poderosa y articulada, mientras que Patagonia se encuentra falta de poder y distante y 2) en Patagonia, está el peligro de lo exótico. Se construye, de esta manera, una identidad del —otroll opuesto, como fruto de una sociedad que necesita re-crear la propia identidad como antítesis de aquella que se denigra. Es posible sostener que existe una construcción discursiva que realiza Europa sobre la Patagonia, (más específicamente, en el ámbito de esta investigación, Gran Bretaña sobre Tierra del Fuego) que con sus técnicas de representación, la hace visible y objeto de su discurso. De la misma manera que Said (1977) utiliza el término *Orientalismo* para referirse al discurso de Occidente sobre Oriente, se propone, entonces, el concepto de

—Patagonismo‖ como herramienta identificadora del discurso británico sobre Patagonia — un discurso que se puede comprender como parte de un sistema de poder que representa al otro, al —salvaje caníbal‖ de Patagonia como —desgraciado , condenado , desagradable, sucio, brutal, perezoso, bárbaro, y miserable‖: un ser muy diferente y por sobre todas las cosas muy inferior y opuesto a él, el civilizador ordenado, educado e inteligente.

A partir de la construcción del discurso imperialista discutido, ya no será fácil contradecir ese discurso fundacional dentro del cual se han forjado, en el transcurso de tantos años de producción discursiva, la visión de una Patagonia exótica, peligrosa, estéril y oscura, escenario del encuentro entre el —civilizador‖ y el —salvaje caníbal‖. El audaz, noble e inteligente explorador británico llega a —civilizar‖ y a —enseñar‖ y el —otro‖, el sucio, perezoso y salvaje caníbal, falto de inteligencia y en franca necesidad de ser rescatado de su barbarie, que deberá comprender que es por su propio bien. Llegamos así a una mejor comprensión de por qué en la literatura en lengua inglesa contemporánea se detecta el —Patagonismo‖ propuesto en este trabajo; de por qué, como menciona Pratt, la retórica vívida de los antiguos exploradores sobrevive hoy, —ironizada y modernizada, en sus herederos postcoloniales‖ (1992, p. 201).

Orundellico y la construcción de un personaje: Jemmy Button

Cuenta el capitán Fitz-Roy que, en el año 1830, decide llevar a los cuatro fueguinos rehenes hasta Inglaterra con él. Uno de ellos es Orundellico, quien por habérsele —pagado‖ a su familia con un botón de nácar es llamado Jemmy Button. Sobre el joven Orundellico, el informe del médico John Wilson indica que el niño se enoja fácilmente, tiene inclinaciones animales y una tendencia a la destrucción y el combate. No obstante, el mismo informe describe a Jemmy como un niño al que le agrada recibir la aprobación de los demás y con una gran inclinación hacia la benevolencia. Lo cierto es que, todos los relatos coinciden en que el niño, que con el paso del tiempo demuestra tener una personalidad muy carismática, pronto se convierte en el preferido de todos. Nace entonces

el personaje querido por la sociedad inglesa, el niño que disfruta de estar bien vestido y bien peinado, que en pocos meses comenzará a hablar la lengua inglesa y que todos quieren ayudar y a quien llenan de regalos cuando vuelve a casa. No obstante, surge la pregunta: ¿Estamos hablando de la persona real o estamos hablando de una imagen, una construcción del —otro‖ que se produjo como consecuencia de lo que Hall (1997/ 2003) llama —El espectáculo del otro¹⁰‖?

Un año luego de haber regresado a Jemmy Button a sus tierras, el Capitán Fitz-Roy lo vuelve a ver. El fueguino, un año más tarde, se encuentra demasiado lejos de ser ese joven —civilizado‖ que había causado tanto orgullo a Fitz-Roy y a Darwin y muy cerca del Orundellico que había sido en el pasado, que cumplía con las características del estereotipo del —salvajell. Sin lugar a dudas, Jemmy Button, a pesar de causar asombro por su aspecto, se encuentra muy confortable en su hogar, y parece estar disfrutando de su vida. Rechaza la invitación que Fitz-Roy le hace de llevarlo nuevamente a Inglaterra y expresa satisfacción por vivir como y donde lo hace.

Luego de leer y analizar exhaustivamente los textos narrativos de los exploradores británicos, entre ellos el capitán Fitz-Roy, el científico naturalista Charles Darwin y los relatos de los misioneros que visitaron la Tierra del Fuego, así como también los resultados de investigaciones de los autores estudiados, no cabe duda alguna de que Orundellico, ese niño fueguino llamado Jemmy Button por los marineros del Beagle, fue una persona real. Lo que despierta dudas y cuestionamientos es cuánto de Orundellico, el niño fueguino que vivía en Tierra del Fuego, sobrevive dentro de ese Jemmy Button que viajó a Inglaterra, fue —civilizado‖ y devuelto a casa más de dos años después. Probablemente Jemmy Button sea una construcción discursiva en el imaginario de los ingleses, y el verdadero Orundellico

¹⁰ En su capítulo —El Espectáculo del Otro‖ (1997/ 2003), Stuart Hall explora la fascinación que sentimos por el "otro" y cómo procedemos a representar a las personas y los lugares que son diferentes de nosotros. utilizando estereotipos, los cuales —retienen unas cuantas características —sencillas, vividas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas‖ acerca de una persona, reducen todo acerca de una persona a esos rasgos, los exageran y simplifican y los fijan sin cambio o desarrollo hasta la eternidad.‖ (p. 218).

haya estado siempre presente y haya sido siempre para ellos inaccesible, lejano e imposible de conocer.

Es posible considerar que el joven adopta ciertos hábitos como la alimentación, la vestimenta, etc., pero mantiene, en lo substancial, las mismas estructuras internas que se resisten al cambio. Pratt (1992) se refiere a este fenómeno que se da en la zona de contacto y retomando el concepto de —transculturación¹¹ de Ortíz, explica que mientras que los pueblos subyugados no pueden fácilmente controlar lo que emana de la cultura dominante, sí pueden determinar hasta cierto punto que es lo que absorberán en la suya y para qué lo utilizarán (1992, p. 6). Quizá podríamos hablar de una aculturación —superficial¹², solo a nivel de la apariencia, pero no de contenido substancial. El joven fueguino, en el transcurso de su estadía con los británicos, adopta todas las formas que se requieren de él, pero un año más tarde, ya libre en su tierra y ya no siendo el —otro¹³ juzgado por los europeos, retoma sus propias costumbres. Al regresar a su tierra, Jemmy Button se saca su ropa, la cual reparte entre sus familiares y amigos y solo queda con un taparrabo. Esto es, sin duda, una indicación de resistencia al colonialismo.

Tal vez, la principal herramienta de resistencia de Orundellico haya sido el lenguaje. Jemmy Button conserva evidencias de su paso por Gran Bretaña, como la lengua, la cual no solo recuerda sino que enseña a los demás yámanas. Jemmy sabe de la importancia y del poder de la lengua. Conocer la lengua inglesa es una herramienta de mucho valor para los fueguinos: aprender el lenguaje del enemigo puede servir para entenderlo, dialogar con él y hasta usarlo en su contra. También, y por la misma razón, aprender yámana sería una herramienta demasiado poderosa para los ingleses. Jemmy no solo no enseña su lengua a los británicos, sino que tampoco permite que se hable yámana adelante de ellos¹².

¹¹ El antropólogo cubano Fernando Ortiz propone el término —transculturación¹¹ en su ensayo —Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar¹² publicado en 1940.

¹² Jemmy y los fueguinos solo enseñaron su lengua a quien se ha ganado su confianza: Thomas Bridges. Mientras Jemmy no confía en los británicos, no comparte con ellos el conocimiento de su lengua.

Jemmy Button, a pesar de su sonrisa, de su amabilidad, de su carisma y de ser el favorito de todos, tiene, en su interior, una clara visión del riesgo que corren su gente, su cultura y su futuro con este encuentro con los británicos. Se adapta lo mejor que puede a su vida en Inglaterra, adopta sus costumbres formales, modifica su apariencia y aprende su lengua. Pero en su interior, existe una poderosa fuerza de resistencia a ese colonialismo que él puede ver con claridad. Convince a los ingleses de que los fueguinos son caníbales y por ende muy peligrosos. Convince a Fitz-Roy de que no tiene sentido dejar en Tierra del Fuego a un misionero que no conoce la lengua yámana y no podrá comunicarse. También convence a todos de que se ha olvidado de cómo hablar su lengua nativa. Solo puede hablar en inglés y por esa razón se la enseña a los demás yámanas. Esta observación nos permite postular una firme resistencia por parte de nuestro personaje —un rechazo que comienza en forma abierta primero, y oculta e inaccesible después. Podemos suponer que Jemmy Button permite a los demás ver lo que él quiere que vean, manteniendo en secreto la verdad de la resistencia en su interior.

Este personaje pasará a ser tan popular que hasta el día de hoy es el protagonista de obras literarias que narran su historia, o la que creen que es su historia, o la que desean que sea su historia. El personaje de Jemmy Button atrae y ocupa aún hoy a autores que encuentran su historia quizá fascinante y exótica.

Ficcionalización de la historia

En este punto, cabe detenerse a reflexionar que los textos contemporáneos analizados, previo a esta exploración, y que motivaron un estudio profundo acerca de los textos fundacionales en los cuales sus autores presumiblemente se basaron, son obras de ficción. Si bien están basados en los hechos históricos narrados en los diarios de viaje previamente abordados, ficcionalizan esa historia. Dichos textos son un libro álbum dirigido a un público infantil y una novela de ficción orientada a un lector adulto. Si bien pertenecen a géneros diferentes y están dirigidos a diferentes receptores, ambos textos

tienen en común, mucho más que un mismo personaje, un mismo contexto histórico y la presencia del —Patagonismo—. Como lectores, y sobre todo al tratarse de ficciones históricas, nos encontramos ante lo que Samuel Taylor Coleridge ¹³ denominó —suspensión voluntaria del descreimiento— un proceso por el cual nos adentramos en una lectura accediendo a —creer— lo que el narrador nos cuenta, aún reconociendo la obra como ficción. En el caso que nos afecta, nos descubrimos incorporando como verdaderos los datos de la ficción —una operación de lectura que crea el relato. Sabemos que nuestro personaje no tiene voz propia y que el autor hace las veces de ventrílocuo y aún así accedemos a creerle. Cabe preguntarse, entonces, cuál es el límite entre la historia y la literatura y de qué manera ese límite borroso contribuye a hacer parecer verdadera esa construcción cuyo análisis es fundamental en este estudio. Además, si el límite entre historia y ficción se presenta como borroso para el lector, ¿hasta dónde los datos que Darwin y Fitz-Roy presentan como históricos son menos ficcionales que la novela?

No resulta menos preocupante que una de las obras en cuestión esté dirigida a un público infantil. A través de un cuento atractivo, se intenta contar la historia a los niños. Pero ¿qué historia? No sin fines pedagógicos también, la segunda obra apunta a un público adulto, que también tiene interés en aprender la historia. Ambas obras, contemporáneas, no hacen sino reforzar la imagen del ‘otro’ que Gran Bretaña construyó de la Patagonia, en especial, de Tierra del Fuego y sus habitantes.

El Patagonismo construye a ese —otro— salvaje, caníbal, sucio, perezoso y falto de inteligencia que justificará la presencia en sus tierras del británico civilizado, ordenado, limpio e inteligente. En ambas ficcionalizaciones de la historia que se mencionaron, aparecen aspectos irreconciliables de la cultura europea que se presentan en el personaje fueguino de Jemmy Button no como una aculturación involuntaria, sino como una transculturación intencional —como forma de rebeldía. Un joven nativo de Tierra del Fuego, quien, a través de las narrativas ficcionales de la historia, pasó de ser un niño

¹³ Coleridge, Samuel T. (1817) *Biographia Literaria*

yámana llamado Orundellico a convertirse en un popular personaje llamado Jemmy Button, no tiene voz y nunca la tuvo.

Sin embargo, Orundellico nos enseña, aún sin voz, que su nivel de comprensión del momento colonial fue mucho más alto del que los viajeros británicos creían. El contacto con la cultura británica le ha enseñado mucho al joven fueguino: no sólo las —bondades‖ de la civilización sino la percepción que el británico tiene del —otro‖. Orundellico conoce el poder de la lengua. Aprende la de su enemigo y se la enseña a sus pares pero nunca enseña la suya a su enemigo. Jemmy Button podría aculturarse, pero su transculturación está dada en aplicar la misma estrategia de su enemigo y defenderse con ella. Se trata de una subversión de la misma arma que el enemigo intentó utilizar en su contra, o un caso del cazador cazado. La destrucción del estereotipo del ‘salvaje a civilizar’ podría estar de la mano de la lengua. Sin embargo, en la novela mencionada, un autor contemporáneo toma el rol de ventrílocuo y habla por Orundellico. Mientras la literatura histórica patagónica en lengua inglesa le niegue la voz a su personaje central, permaneceremos encerrados en un círculo de discursos coloniales e imperialistas que vienen siendo contruidos desde siglos atrás y aún seguimos dejando fluir. Cabe preguntarse, en este punto, si esto mismo sucede en la literatura contemporánea en lengua española lo cual es tema para una futura investigación.

Conclusión

Las narrativas de los primeros exploradores británicos sobre Patagonia, constituyeron un discurso que fue construyendo una representación unilateral de los habitantes nativos de la Tierra del Fuego y que sentaron las bases de los estereotipos fundacionales de la literatura anglófona patagónica que se encuentran presentes en obras contemporáneas que abordan el mismo relato. Al analizar primero las narrativas de Drake (1577), Byron (1768), Cook (1771), Weddel (1824) y Webster (1834), y luego los relatos del Capitán King, Fitz-Roy y Darwin (1839), los cuales se constituyeron como las

publicaciones más influyentes en la construcción de la imagen del nativo fueguino como —salvaje caníbal‖ se comprueba el origen imperialista del mencionado discurso como necesidad de definir al —otro‖ para legitimar la propia ideología. La narrativa del Capitán Snow, veinte años más tarde, se verá impregnada de la influencia de los relatos anteriores, que entrarán en conflicto con su visión de los fueguinos como seres dignos de libre elección.

La interpretación que el narrador hace del —otro‖, transitando la —zona de contacto‖, si bien es diferente en cada autor, es siempre ideológica. En todos los casos, nos encontramos ante la necesidad de narrar al otro para justificar la propia ideología. Por lo tanto, el término —Patagonismo‖, propuesto aquí como herramienta identificadora del discurso británico sobre la Patagonia, puede resultar de utilidad para abordar el análisis de textos contemporáneos que revisiten esta etapa de la historia, a fin de determinar si los estereotipos persisten o si en algún momento, se logra prescindir de ellos.

El reconocimiento de la difusa línea divisoria entre ficción novelística e historia en la novela histórica como género lleva a la reflexión sobre las consecuencias de estos límites difusos. Las narrativas de los exploradores británicos, en apariencia inocentes y anecdóticos diarios de viaje, en verdad forman parte, por su necesidad de contribuir al discurso colonialista, del relato imperialista. Tal relato, estereotipado y unidireccional, ha impregnado la historia en una forma tan profunda que hoy en día, a pesar de los avances en los estudios post-coloniales, aún existe y se repite en las narrativas contemporáneas, las que detrás de una apariencia moderna, lejos de ser una revisión histórica, representan en verdad un refuerzo del mismo discurso que se instaló siglos anteriores y que aún domina la literatura anglófona que se consume a nivel universal.

Referencias Bibliográficas

- Ashcroft, B., Griffiths, G. y Tiffin, H. (1989). *The Empire Writes Back*. London y New York: Routledge.
- Barzelay, A. (2013). *Jemmy Button* Illustrated by Jennifer Uman and Valerio Vidali. Dorking, UK: Templar Publishing.
- Bridges, L. (2007). *Uttermost part of the Earth: A History of Tierra del Fuego and the Fuegians*. New York: Overlook/ Rookery (Trabajo original publicado en 1949).
- Byron, J. (1996). *Naufragio en las costas patagónicas*. Traducción de José Valenzuela. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol. (Trabajo original publicado en 1768).
- Chapman, A. (2009). *Darwin en Tierra del Fuego*. Traducción de M.J.Ferrari y Mariela Wladimirsky. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- (2013). *European Encounters with the Yamana People of Cape Horn, Before and After DARWIN*. New York: Cambridge University Press.
- Coleridge, S. T. (1817) *Biographia Literaria*. Princeton: Princeton University Press.
- Darwin, C. R. (1989). *Voyage of the Beagle*. England: Penguin Books. (Trabajo original publicado en 1839).
- Darwin, C. R. (2009). *Diario del Viaje de un naturalista alrededor del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Elefante Blanco. (Trabajo original publicado en 1839).
- Darwin, F. & Seward, A.C., (eds.), (1903). *More Letters of Charles Darwin: A record of his work in a series of hitherto unpublished letters*. (Vols. 1-2). London: John Murray

- Fitz-Roy, R. (1839). *Narrative of the Surveying Voyages of His Majesty's Ships Adventure and Beagle, Between the Years 1826 and 1836, Describing their Examination of the Southern Shores of South America, and the Beagle's Circumnavigation of the Globe*. 3 Vols. (First volume 1826-1829, 2nd volume 1831-1836, 3rd volume appendix to the 2nd volume) Recuperado de <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=F10.1&viewtype=text&pageseq=1>
- Hall, S. (1997/ 2003) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres, Reino Unido: Sage Publications Ltd.
- Hosne, Roberto. (2003). *Patagonia: History, Myths and Legends*. Argentina: Kel Ediciones S.A.
- Kipling, Rudyard. (1899) *Modern History Sourcebook: The White Man's Burden*. Recuperado de <http://legacy.fordham.edu/halsall/mod/kipling.asp>
- Livon-Grosman, Ernesto. (2003). *Geografías imaginarias: El relato de viaje y la construcción del espacio patagónico*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Marks, Richard L. (1991). *Three Men of the Beagle*. New York: Avon Books.
- Moss, Chris. (2008). *Patagonia: A cultural History*. Oxford: Signal Books.
- Pratt, M. L. (1992). *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. London: Routledge.
- Said, E. (1977) *Orientalism*. London: Penguin.
- Webster, W.H.B. (1834). *Narrative of a Voyage to the Southern Ocean, in the Years 1828, 1829, 1830*. 2 Vols. London: Samuel Bentlet. Recuperado de



<https://books.google.com.ar/books?id=hH8LaqonmHoC&printsec=frontcover&dq=Webster++Narrative+of+a+Voyage+to+the+Southern+Ocean&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjdnry4vqDNAhWGdR4KHTAND8EQ6AEILTAA#v=onepage&q=Webster%20%20Narrative%20of%20a%20Voyage%20to%20the%20Southern%20Ocean&f=false>

Weddel, J. (2006) *Un viaje hacia el polo sur en los años 1822-1824*. Buenos Aires: Eudeba.
(Trabajo original publicado en 1825)

ANEXO

Figura 1 (pág. 9)



Imagen obtenida de Proceedings of the Second Expedition, 1831—1836, Under the Command of Captain Robert Fitz-Roy, R.N. Volume II.

EXCLUSIÓN SOCIAL E INTERVENCIÓN EDUCATIVA NO FORMAL

SOCIAL EXCLUSION AND INFORMAL EDUCATIONAL RESPONSE

ARNAUD MANDY DIBANGOU[†]

Universidad Omar Bongo de Gabón

Recibido: 30/05/2016

Aceptado: 15/06/2016

Resumen

Asistimos en los últimos años a un, cada vez mayor, interés por la exclusión social, la pobreza y la desigualdad, las cuales no dejan de crecer. En este sentido, el presente artículo se sumerge en este tipo de reflexiones desde la pedagogía con el objetivo de ver qué papel puede tomar la educación, en contextos educativos no formales, en la urgente tarea de reducir las desigualdades e intervenir en colectivos en riesgo de exclusión para que puedan, en la medida en que sea posible, evitar caer en ellas. Una definición del concepto así como el análisis de las distintas dimensiones que lo componen permite comprender las líneas ideológicas en las que se ha desarrollado el debate, tanto en el pasado como en la actualidad.

Palabras Claves: Pedagogía - Intervención educativa - Exclusión social.

[†] Arnaud Mandy Dibangou. Doctor en literatura española e investigador en centro de estudios ibéricos y latinoamericanos de la Universidad de Perpignan (Francia). Miembro del CERILA (centro gabonés de investigaciones sobre las literaturas, culturas y civilizaciones del mundo hispánico). Autor de diversas publicaciones: *L'armée espagnole: de l'interventionnisme à l'exigence démocratique* (2016), Paris, Connaissances et savoirs; *La Transition espagnole dans l'oeuvre essayiste de Manuel Vázquez Montalbán* (2015), Paris, EDILIVRE; *Historia de la crítica del arte: evolución y fundamentos ideológicos* (2015), Hermeneutic, No 14; y *Manuel Vázquez Montalbán y la escritura mestiza: hacia una poética de la Transición* (2015), Crítica CL.

Abstract

Over recent years we have witnessed an increasing interest in social exclusion, poverty, and inequality, which keep growing. In this sense, the present article delves into this type of reflections from the perspective of pedagogy in order to explore the role of education, in non-formal educational contexts, in the urgent task of reducing inequalities and intervening into groups at risk to prevent them from falling into poverty and exclusion. A definition of the concept as well as the analysis of the different dimensions that compose it contribute to understand the different ideological lines into which the debate has been developing, both in the past and in the present.

Keywords: Pedagogy - Educational intervention - Social exclusion.

Introducción

Desde que en Europa las formaciones políticas neoliberales establecieron su hegemonía se ha detectado que, en dicho continente, las desigualdades sociales y económicas no han dejado de crecer. Este hecho ha generado un creciente interés, que ha involucrado a diversos actores sociales (Estado, ONG, Iglesia, organizaciones de izquierdas, universidades, etc.), en el estudio del origen de las desigualdades y las posibilidades que existen para reducirlas lo máximo posible.

Debido a este interés es que, cada vez con mayor intensidad, la pedagogía como ciencia social y el mundo educativo en general han sido vistos como herramientas y espacios que permitirían, a través de diversos mecanismos, trabajar con grupos excluidos o en riesgo de estarlo para colocarles en una mejor situación social. Es decir, a través de la intervención educativa se espera lograr que diversos colectivos sufran la movilidad social ascendente y se integren en una nueva y mejor posición social.

Hasta este momento, se entendía que el origen de las desigualdades tenía lugar exclusivamente en la economía. Sin embargo, desde diversas ciencias sociales (entre ellas la pedagogía) se consideró que esta tesis constituía una visión exclusivamente simplista y

monocausal de una realidad mucho más compleja. Es así, en pleno debate entre distintos actores sociales, como nace el concepto de la exclusión social que aquí desarrollaremos y trabajaremos.

Es, además, de relevancia dar a conocer que todos estos debates se dieron en el seno de los países más avanzados de Europa, con especial hincapié en España. De modo que en el estudio de la exclusión social y la intervención educativa en este artículo quedan excluidas toda una serie de realidades heterogéneas extraeuropeas. Sin dudas, esta es una de las principales limitaciones del presente ensayo, por lo cual recomendamos que sus planteamientos y conclusiones no deben ser tomadas como ciertas para otras realidades nacionales o continentales.

Como vemos, la exclusión social es fundamentalmente un concepto relacionado con las desigualdades socioeconómicas que hace referencia a la pobreza. Este concepto se ha reactualizado junto con el debate sobre las desigualdades, el origen de estas, sus causas y sus posibles soluciones.

Para nuestro aporte al debate consideramos oportuno explicar la evolución del concepto y esbozar las diferentes dimensiones que forman parte este, así como el contexto social, político y económico en que se gestó. Posteriormente, hablaremos de las posibilidades educativas para su tratamiento y reducción.

El contexto histórico en que nace la exclusión social como concepto teórico

El concepto de exclusión social nació en Francia en la década del 70 para hacer referencia a la población excluida, que fue definida de la siguiente manera:

La población excluida la componen aquellas categorías sociales carentes de protección en el marco de la seguridad social, formando en sí una sociedad especial: minusválidos, ancianos incapaces de valerse por sí mismos, niños víctimas de abusos, toxicómanos, delincuentes, familias monoparentales y personas marginales y asociales (Lenoir, 1974, p.13).

Como sabemos, los años setenta estaban marcados por un keynesianismo ya en crisis. El keynesianismo es la teoría económica desarrollada por John Maynard Keynes en la cual se cimienta el Estado de Bienestar. Este concepto se define como el resultado de la combinación de elementos propios del mercado libre y elementos de protección social garantizados por la intervención estatal. En otras palabras, el Estado de Bienestar es el punto de convergencia entre un objetivo de primer orden, el desarrollo del mercado y un objetivo de segundo orden, la protección social. Esta nueva forma de concebir el orden social se apoya en tres principios básicos: el contrato social, el mercado autorregulado y el seguro (González Seara, 2000, p.119). El keynesianismo implica una ruptura con el liberalismo clásico, ya que creía que era necesario regular el mercado para solventar sus deficiencias, especialmente el defecto de la alta tasa de desempleo durante la gran depresión en los Estados Unidos de América, a causa de la distorsión del mercado laboral. A este hecho Keynes lo relacionó con la deficiencia en la demanda efectiva, como consecuencia de la pérdida de poder adquisitivo, del bajo nivel de consumo, los e inversión productiva (Vincent Navarro, 2014, p. 26). Debido a esta situación, la actuación e intervención estatal lograría que el gasto público influyera de forma directa en el consumo y la inversión, así como en las políticas fiscales y monetarias.

Así el Estado de Bienestar se constituía como el modelo a seguir tras el fin de la Segunda Guerra Mundial. Las políticas de este modelo se basan en un sistema de seguros sociales de carácter obligatorio que garantiza un seguro social para todos los individuos. Ello implica el reconocimiento de los derechos sociales y la existencia de un esfuerzo por satisfacerlos, así como la implementación de unas garantías jurídicas. Entre estos derechos sociales se encuentran la sanidad, la educación, la protección frente a los accidentes de trabajo, derecho a la jubilación, ayudas a vivienda y políticas de pleno empleo (Thomas Marshall, 1997, pp. 297 – 344).

Con el nuevo papel que asume el Estado, cuyo objetivo era garantizar cierto nivel de bienestar para las clases sociales más humildes a través de diversas políticas como el pleno

empleo, la distribución de la riqueza y la prevención de las crisis cíclicas del sistema capitalista, se cumple la ecuación propuesta por Keynes: se compagina la justicia social con la producción y acumulación de capital. De este modo, el modelo del Estado de Bienestar implica cierta compatibilidad entre el crecimiento económico, el reparto de las consecuencias y resultados de dicho crecimiento, la acumulación de capital y la cohesión social, de modo que se legitima al capitalismo como nunca antes.

El Estado de Bienestar y el keynesianismo nacieron como productos de un contexto histórico concreto. Sobre el nacimiento del modelo y la interpretación del contexto existen, al menos, tres enfoques:

el Estado de Bienestar es una consecuencia de los éxitos obtenidos por parte del movimiento obrero.

el Estado de Bienestar es resultado de una estrategia de la clase dominante para calmar las tensiones sociales y desradicalizar a los movimientos obreros del momento. En este sentido, el Estado de Bienestar se entiende como un freno a la posible expansión e influencia de la U.R.S.S.

el Estado de Bienestar es el resultado del conflicto entre clases, entre capitalismo y democracia, de modo que no responde exclusivamente al éxito obrero ni exclusivamente a un plan de la clase dominante para moderar al movimiento obrero.

El primer enfoque parte de la situación social que hallamos en el Estado Liberal del siglo XIX. Este tipo de Estado era conocido como «Estado mínimo» ya que su intervención debía ser la menor posible y sólo podría realizarse para mantener el orden, para defender a la nación de ataques extranjeros y para evitar la opresión (Adam Smith, 2000, p. 612). En consecuencia la economía liberal estaría basada en el libre albedrío de los distintos agentes económicos que se guiarían sobre la base del juego entre la oferta y la demanda en un contexto de competencia perfecta. En otras palabras, en la economía liberal el precio de los artículos es producto del acuerdo entre los vendedores y compradores a través de la libre

oferta y la libre demanda. Este acuerdo tiene lugar de forma libre y voluntaria, sin ningún tipo de intervención estatal.

Por otro lado, el Estado liberal surgió como respuesta al Estado absoluto propio del Antiguo Régimen, en el que el poder se concentraba en las manos de la monarquía. Por ello, el Estado liberal se inspiraba en el principio de la división de poderes, que encuentra sus orígenes en el pensamiento de Aristóteles, John Locke y Montesquieu. Para el primero de ellos, la división de poder consistía exclusivamente en la división de tareas con el fin de dividir el trabajo y potenciar la especialización de las tareas. Sin embargo, según los pensadores liberales (Locke y Montesquieu), el principio de la división de poderes está motivado por la lucha contra la concentración de poder. En este sentido, el poder quedaba dividido en tres esferas claramente diferenciadas: poder ejecutivo, poder legislativo y poder judicial. El objetivo de esta división de poderes es garantizar las libertades de los individuos, ya que el poder puede ser una garantía para estas y, al mismo tiempo, una amenaza.

Durante el periodo histórico en que el Estado liberal era el modelo imperante, los trabajadores estaban condenados a morir de hambre si no eran capaces de adaptarse a las reglas del trabajo asalariado. En este contexto, el movimiento obrero surge con fuerza y se organiza en partidos socialistas y sindicatos (anarquistas y socialistas). Al principio, las organizaciones obreras luchaban exclusivamente motivadas por cuestiones económicas (mejoras salariales fundamentalmente), no obstante, posteriormente comienzan a organizarse políticamente. En este periodo histórico el movimiento obrero obtiene su primer gran éxito: el sufragio universal masculino.

Ulteriormente dicho movimiento, a través de su organización sindical y política, aumentó sus logros y llegó incluso a instaurar La Comuna en París durante un breve periodo de tiempo. Así, de forma más o menos gradual, la clase obrera fue obteniendo el reconocimiento de múltiples derechos: vacaciones pagadas, aumentos salariales, derecho al voto, reconocimiento de las horas extras, seguro para los accidentes laborales, etc. De modo

que, tras el fin de la II Guerra Mundial, estos avances se asentaron en el modelo del Estado de Bienestar.

Como vemos, este primer enfoque entiende que el Estado de Bienestar es producto de la lucha obrera. Son derechos sociales adquiridos a través de la lucha y arrancados al Estado capitalista, el cual se vio obligado a reconocerlos.

El segundo enfoque coincide en que el Estado de Bienestar es producto de la voluntad de una clase social, sin embargo, en este caso no se trata de logros obreros, sino de una estrategia de la clase dominante para evitar una posible revolución. Este enfoque tiene en cuenta el contexto internacional: el inicio de la guerra fría. En consecuencia, el Estado de Bienestar, nacido tras las II GM, era parte de la lucha de los países occidentales (encabezados por EE. UU.) contra el comunismo soviético. De hecho, se activó El Plan Marshall. Este plan, denominado oficialmente European Recovery Program o ERP, fue el principal programa de los Estados Unidos para la reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial:

El papel protagónico del gobierno de Estados Unidos en la reconstrucción de los países europeos de la posguerra tenía como fin, por un lado, abrir lazos comerciales con Europa y, por otro, ser la contraparte política de la influencia de la URSS en el escenario internacional (Claudio Olmos, 2011, p. 6).

Desde el plan Marshall, los Estados intervienen en la economía garantizando a los obreros un nivel de vida elevado con el fin de evitar que estos admiraran a los obreros de las naciones socialistas y se desarrolla un fuerte Estado de Bienestar en países como la República Federal Alemana (fronteriza con la República Democrática Alemana) o Finlandia (fronteriza con la Unión Soviética). Este enfoque considera que el Estado de Bienestar legitima el sistema y promueve la paz social (Habermas, 1994, p. 34), ya que consigue integrar de manera definitiva a los trabajadores y, por tanto, la acumulación de beneficios y la protección social comienzan a ir por primera vez de la mano. En otras palabras, esta

estrategia trata, a través de los mecanismos de la democracia y del Estado, apaciguar los antagonismos de clases y a la vez proteger el crecimiento natural capitalista.

El último enfoque, sin embargo, considera que el Estado de Bienestar no es consecuencia exclusiva de la voluntad de una sola clase, sino que es un producto histórico formado y moldeado por el conflicto entre ellas y las dos ideologías antagónicas: la lógica del capitalismo contra la lógica de la democracia. En todo este conflicto irán confluyendo las distintas fuerzas sociales que han sido clave en la construcción del Estado de Bienestar Social: desde la democracia cristiana o los liberales hasta la socialdemocracia y los sindicatos, los anarquistas y los comunistas. No obstante, también puede ser visto como el resultado de consensos y acuerdos entre los grupos históricamente enfrentados, desarrollados a lo largo del tiempo por las organizaciones que han representado los intereses de dichos grupos (Esping-Andersen, 1990, p. 118).

Sin embargo, como señalamos, el concepto de exclusión social surgió en un contexto en que el keynesianismo comenzaba a ponerse en duda, a causa de la crisis sistemática del Estado de Bienestar y la llegada de las tesis neoliberales que pretendían desmantelarlo. El keynesianismo, en realidad, presentaba serias dificultades para proporcionar bienestar al conjunto de la población, ya que se muestra incapaz de llegar a todos y, cuando lo hace, para ciertos sectores, lo hace por métodos estigmatizantes (Castel, 1997, p. 324).

Este keynesianismo, además de no ser suficiente para garantizar el bienestar al conjunto de la población, comenzó a ser puesto en duda en los años setenta, especialmente tras la crisis petrolera de 1973, por lo que surge como nuevo modelo el neoliberalismo, que implicaba toda una reestructuración a causa de las privatizaciones que planteaba.

En este contexto se plantea la definición de exclusión. Aunque en realidad existen múltiples definiciones sobre el concepto, nosotros sólo señalaremos aquellas que mejor se adapten a nuestra reflexión, como las siguientes:

- la imposibilidad de gozar de los derechos sociales, sin asistencia, con una

imagen desvalorizada de sí mismo y sin la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias, en el riesgo de verse relegado de forma duradera al status de persona dependiente y en la estigmatización que todo conlleva para las personas y, en las ciudades, para los barrios que residen. Esta definición es la que plantea la Unión Europea.

- la exclusión social es el proceso acumulativo de factores negativos, barreras y límites que actúan sobre una persona que la dejan fuera de la participación en la vida social aceptada por la sociedad en general (Sánchez Almagro, 2011, p. 118).
- la exclusión es la situación en que se encuentra una persona o una familia o un grupo social y que, por diversos motivos, no participa en la vida que se desarrolla a su alrededor, ya sea en el proceso de producción, en el consumo y bienestar social, ya sea en la red de decisiones que configuran la vida social (Canet, 2001, p. 79).

De estas definiciones planteadas deducimos que la exclusión social hace referencia a un proceso estructural, el cual es producto a su vez de distintos factores, que afecta a las personas en múltiples ámbitos y determina finalmente su incapacidad para acceder a ciertos recursos y llevar a cabo una vida normal. Se fundamenta pues en comportamientos desviados, marginación, y vulnerabilidad. Este concepto de exclusión permite incluir tres aspectos clave de esta concepción de las situaciones de dificultad: su origen estructural, su carácter multidimensional y su naturaleza procesual (Laparra, 2007b, p. 124). Cabe añadir que la exclusión, como hemos adelantado en las definiciones planteadas, tiene lugar en distintos ámbitos o dimensiones (económica, política, social, educativa y sociosanitaria):

En la dimensión económica, la exclusión va a depender del papel que se tiene en la producción económica y en el consumo y consiste fundamentalmente en la exclusión de la relación salarial normalizada y en el consumo.

En la dimensión política, sin embargo, la exclusión va a depender del acceso o no a la ciudadanía política, esto es, si existe un acceso real y efectivo a los derechos políticos. A su vez, ello está relacionado con la ciudadanía social, la cual garantizaría el acceso a los sistemas de protección social. Como vemos, la dimensión política conlleva de manera implícita una dimensión social.

La dimensión social, por su parte, va a explicar la existencia de la exclusión cuando tiene lugar una ausencia de lazos sociales. En otras palabras, hablamos aquí de aislamiento social y, en consecuencia, de falta de apoyos sociales. Por lo general esta ausencia va acompañada de unas relaciones sociales perversas propias de las redes sociales desviadas en las que se produce una elevada conflictividad social y familiar.

La exclusión en la dimensión educativa y cultural depende fundamentalmente de si existe un acceso real y efectivo a la cultura y la escolarización. En este sentido, entendemos como barreras y obstáculos la existencia de analfabetismo, de baja formación, de la pertenencia a un grupo estigmatizado, del no acceso a nuevas tecnologías de información y conocimiento o de la existencia de barreras lingüísticas culturales.

La dimensión sociosanitaria, finalmente, hace referencia a condiciones personales que pueden dificultar la inclusión social en caso de dependencia, como por ejemplo una discapacidad sensorial, física o psíquica que genere dependencia o la existencia de algún tipo de adicción.

Estas dimensiones de la exclusión social que hemos estudiado no sólo definen el concepto y ayudan a comprenderlo mejor, sino que también conllevan una serie de aportaciones teóricas que van a afectar profundamente en la forma de tratarlo en la praxis con el fin de superarla.

Aportaciones de las dimensiones al concepto

- Las dimensiones aportan una visión estructural de la exclusión social.

La primera aportación de las diferentes dimensiones que encontramos en la exclusión social es que entienden que el fenómeno de la exclusión es de tipo estructural. En este sentido, a diferencia de la perspectiva individualista –propia, por cierto, de corrientes como el liberalismo– que responsabiliza a cada sujeto de su propia situación a la hora de analizar la pobreza, el concepto de exclusión social implica una perspectiva que encuentra los orígenes de la pobreza y la desigualdad en causas estructurales que van más allá de las meras decisiones individuales, de modo que, en este caso, los análisis más localizados y micro se centran en determinar el impacto de los factores estructurales en los grupos sociales e individuos.

En este sentido, los investigadores sociales (sociólogos, economistas, antropólogos, trabajadores sociales, etc.) señalan con frecuencia que existen tres esferas de riesgo que influyen en la capacidad integradora de la sociedad y que marcan sus límites: las transformaciones producidas en el mercado laboral, las transformaciones en las formas de convivencia y el actual devenir del propio Estado de Bienestar (Taylor-Gooby, 2005, p.117).

Es relevante tener en cuenta que, aunque estas transformaciones son comunes al conjunto de las sociedades postindustriales, no debemos olvidar que en cada caso concreto se asumía una distinta responsabilidad, de modo que en cada régimen de bienestar, cada una de las dimensiones de redes sociales: mercado, familia, comunidad y Estado de bienestar definen de forma específica el alcance de la exclusión. Por ello las analizaremos a continuación de forma individual.

- El mercado laboral

El aumento del empleo precario o de baja calidad ha contribuido a que la proporción de trabajadores que no superan el umbral de pobreza a pesar de tener un empleo sea una de las más altas de Europa (Laparra, 2007a, pp. 15 – 57).

En el caso español, la precariedad del empleo se observa a la perfección en la temporalidad de los contratos laborales, y es de este tipo el 92% de los contratos firmados durante el mes de mayo de 2015 y, además, en el trabajo sumergido. Estos dos fenómenos fueron en un primer momento de carácter temporal, no obstante están transformándose en elementos estructurales a través de los cuales determinados grupos sociales, como los trabajadores manuales sin calificación y los inmigrantes, se verán cada vez con más frecuencia insertos en este tipo de empleo. La precariedad en España afecta principalmente a jóvenes, mujeres e inmigrantes.

Como venimos señalando, la generalización de la precariedad laboral es uno de los principales factores de riesgo de exclusión social, razón por la cual dicho factor debe ser tenido en cuenta en los análisis teóricos sobre la cuestión, focalizándose en interrogantes como: “quiénes son los colectivos más afectados por este fenómeno, cuáles son sus condiciones de vida y sobre todo, en qué medida se constituye para ellos en una situación persistente” (Laparra, 2007a, pp. 15 – 57).

Los efectos que producen la precariedad del empleo se agravan a causa de la propensión hacia la polarización entre las familias de rentas altas y las de rentas bajas:

...la parte obtenida por el capital aumenta, en proporción a la del trabajo. La distribución de la riqueza social entre el capital y el trabajo es ahora todavía más desigual que antes. El capitalista manda con el mismo capital sobre una cantidad mayor de trabajo. El poder de la clase de los capitalistas sobre la clase obrera ha crecido, la situación social del obrero ha empeorado, ha descendido un grado más debajo de la del capitalista (Marx, 1998, p. 37).

En este sentido, también es de vital relevancia la cuestión de género, pues a medida que se incorporan un mayor número de mujeres en el mercado laboral, vemos cómo se continúa reproduciendo la división sexual del trabajo y, además, como dicha incorporación se produce de una forma desigual en función de la clase social a la que se pertenece. En consecuencia, empeora la situación de las mujeres que perciben rentas bajas, para quienes el empleo es menor a causa de la ausencia de políticas de conciliación entre los cuidados y las tareas del hogar y el empleo.

- Las limitaciones del Estado de Bienestar

Tras la Segunda Guerra Mundial, los Estados de Bienestar que se desarrollaron se convirtieron en un factor que permitía combatir la pobreza y la exclusión que en principio daba por terminada la correlación entre desempleo y pobreza. Por ello se ha desarrollado toda una línea de investigación social preocupada por determinar hasta qué punto el Estado de Bienestar reduce los niveles de pobreza y exclusión social. Muchos de estos estudios concluyen en que existe una correlación negativa entre el gasto destinado a las políticas sociales y el nivel de pobreza y exclusión (Dennis y Guio, 2004, p. 232).

Sin embargo, este modelo, el del Estado de Bienestar, posee limitaciones para asegurar bienestar a la totalidad de la población. Ello se ve especialmente en casos como el español, caso en que, para colmo, el Estado de Bienestar tuvo un desarrollo mucho más tímido que en otros países europeos. A causa de esta ineficiencia estatal, en España son las entidades sociales no lucrativas las que ocupan una posición hegemónica en la intervención social con los sectores tradicionalmente más excluidos (Begoña Pérez, 2003, p. 301). Por ello, Cruz Roja española, Cáritas y una amplia red de instituciones y entidades no lucrativas cumplen un papel fundamental en la lucha por la reducción de la pobreza y la exclusión.

- La familia

La familia es la principal institución social que contribuye a amortiguar los riesgos que implica un mercado laboral cada vez más desregulado dominado por el empleo temporal y las limitaciones de la protección social estatal. Ello se debe a que, aunque el desempleo puede provocar situaciones de exclusión social, en muchos casos dicha situación se ve compensada gracias a los ingresos de otros miembros de la familia. Es más, se ha hablado incluso de que en España existe un régimen familista, esto es, un régimen en el que es la familia la principal institución que otorga y garantiza el bienestar a los individuos. De modo que las familias son instituciones fuertes, rebosantes de reservas y enteramente

consagradas a satisfacer las necesidades de sus miembros, como una especie de cuerno de la abundancia cuyos recursos manan incesantemente sin agotarse nunca. Por lo tanto, no tiene mucho sentido aportarles ayuda financiera y aún menos proveerles de servicios de cuidados procedentes del exterior. Por el contrario, los países que desarrollaron políticas familiares activas y avanzadas son aquéllos en que se produjo antes un debate sobre las dificultades que afrontaban las familias para cumplir con sus obligaciones y sobre la conveniencia de ayudarlas a desempeñarlas mediante apoyos públicos (Flaquer, 1999, pp. 1 – 21). Sin embargo, la institución familiar ha sufrido una serie de transformaciones (reducción del tamaño de los hogares, envejecimiento de la población, inestabilidad del matrimonio, etc.) que, junto a unas políticas de protección social aún pensadas para el viejo modelo familiar y, además, cada vez más limitadas, conllevan nuevas dificultades para reducir la exclusión social. Este debilitamiento de la capacidad protectora de la familia debe ser paliado atendiendo al problema de la sobrecarga de cuidados que afectan especialmente a las mujeres de familias de menor renta, ya que ello supone problemas como: es una barrera que dificulta el acceso al empleo, conllevan consecuencias físicas y psicológicas para las personas que asumen el cuidado, pone trabas al proceso de individualización, provoca graves inequidades de género, impide la recuperación de la natalidad y tiene una incierta viabilidad a largo plazo.

- La comunidad y los procesos migratorios

En España, la comunidad o población ha sufrido profundos cambios no sólo por el envejecimiento, sino también y sobre todo por la llegada de un flujo migratorio intenso y constante, especialmente a partir de finales de la década de los noventa del siglo pasado. Este flujo ha sido protagonizado por personas que viven en condiciones de irregularidad y, por tanto, son sujetos socialmente vulnerables. Por ello, debemos reflexionar y estudiar el proceso de integración inmigrante en nuestro país, ya que dependiendo de la eficacia de dicho proceso, la inmigración se constituirá en mayor o menor medida un factor de riesgo

de exclusión. Una forma de acercarse a este escenario futuro puede ser la de conocer las especiales dificultades de aquellas personas u hogares inmigrantes que acumulan dificultades de acceso a la regularidad, el empleo, la vivienda y los sistemas de protección social.

- Las dimensiones aportan una perspectiva multidimensional de la exclusión social.

Históricamente se ha percibido a la pobreza y a la exclusión social como meras consecuencias y productos de la gestión económica, sin embargo, gracias a la aportación teórica que implica el concepto de exclusión y sus dimensiones, ahora estas son entendidas como fenómenos de naturaleza multidimensional que incluyen dificultades o barreras en al menos cinco dimensiones: la económica (empleo, carencia de ingresos, etc.), la política (ciudadanía política y social), la social (aislamiento, conflictividad social, etc.), la educativa o cultural (acceso a la educación, al conocimiento en nuevas tecnologías, etc.) y la sociosanitaria (discapacidades, dependencia, etc.).

Esta perspectiva acaba con el determinismo economista que, hasta hace relativamente poco, tenía una posición totalmente hegemónica en los planteamientos teóricos y académicos sobre la cosa. Ello es de vital relevancia para el pedagogo, pues se habla, por primera vez, de exclusión educativa o cultural, lo cual implica que desde el ámbito educativo pueden realizarse propuestas para llevar a cabo un esfuerzo por su erradicación (al menos en el plano de la exclusión educativa o cultural).

- Las dimensiones definen a la exclusión social como un proceso.

La exclusión, gracias a las aportaciones de las dimensiones, ha dejado de entenderse como una situación estática que afecta a un grupo de personas determinado. Con el concepto que plantea la Unión Europea, FOESSA o nosotros en este trabajo, la exclusión es vista como un proceso en el que unos individuos se alejan del centro de la sociedad. Es por esta razón que la determinación social, espacial y temporal es un elemento totalmente

necesario para comprender cómo se producen los procesos de exclusión (Subirats, 2006, p. 219). En este sentido, existen diversos estudios, como La Encuesta Europea de Condiciones de Vida, que han detectado la existencia en la Unión Europea de personas en situación de pobreza y exclusión social de forma permanente. Estas encuestas contienen variables relativas a las condiciones de vida de las familias/por hogar, razón por la cual son capaces de detectar la movilidad entre la integración y la exclusión, y conocer la distancia cada vez mayor entre las condiciones de vida de los más integrados y los más excluidos.

Sin embargo, se trata de encuestas con importantes limitaciones para detectar los casos de exclusión más extrema y describir su forma de vida. Para esta tarea ha resultado efectiva la combinación de estos análisis con metodologías cualitativas. Las historias de vida constituyen formas adecuadas para estudiar las trayectorias personales, ubicándolos en el tiempo y espacio.

- Gracias a las dimensiones entendemos la exclusión social como fenómeno heterogéneo.

La perspectiva procesual de la exclusión permite diferenciar distintas situaciones frente a concepciones dicotómicas como la existente alrededor del debate sociológico sobre la subclase. En este sentido, la exclusión es capaz de identificar a población bajo diferentes riesgos y niveles de exclusión. Como vemos, la exclusión aquí es planteada como un fenómeno de distintas intensidades en función de la posición concreta de los individuos, esto es, en función del alejamiento de estos respecto al centro de la sociedad. Por esta razón, cabe diferenciar además del espacio de integración, una situación de vulnerabilidad que puede ser continua en el tiempo o, también, que puede ser consecuencia de situaciones de exclusión en caso de que se produzcan cambios en los mecanismos de alteración que ya se encontraban dañados como el empleo, los lazos sociales, las condiciones sociosanitarias, etc.

- La exclusión contiene un factor individual y subjetivo.

Si bien es cierto que la exclusión social es de carácter estructural, no es menos cierto que esta se ve influenciada por ciertos factores de carácter individual relacionados con la subjetividad y la atribución de sentido. A partir de esta idea diversos estudios añaden estos elementos subjetivos a sus planteamientos. En ellos existe un intento por comprender los procesos de exclusión social en el que se incorpora el punto de vista de las personas que se encuentran en este tipo de situaciones. La motivación es doble: por un lado se desea conocer de primera mano la explicación dada a los procesos que les afectan, lo cual permite analizar la percepción subjetiva de las personas excluidas sobre los factores que les afectan y sobre cuáles son los que más explican su situación; y, por otro lado, existe un deseo de vislumbrar distintas situaciones, actitudes y estrategias que pueden constituirse como factores de superación o empeoramiento de la exclusión. Ello resulta especialmente necesario en un contexto en el que el énfasis puesto en las políticas de activación aumenta la responsabilidad del individuo en su propio proceso de inserción.

La educación: movilidad social, sistema escolar e intervención educativa con colectivos en riesgo de exclusión social en contextos educativos no formales

Estas dimensiones del concepto y sus cinco aportaciones nos ayudan a comprender qué sucede con la educación. En este sentido, el contexto al que hemos apelado (auge y crisis del keynesianismo) explica las relaciones entre el Estado y los sistemas educativos. Desde el keynesianismo existe una aceptación generalizada de que el Estado debe tener un papel de protección y, por tanto, debe proporcionar los servicios sociales básicos, entre ellos, la educación. En este escenario es en el que se gesta la idea de la escuela obligatoria para el pueblo, escuela que según diversas interpretaciones era un elemento fundamental que reproducía y legitimaba al orden social establecido. Según esta perspectiva, el sistema educativo excluía directamente a las personas dependiendo de su género y, sobretodo, de su origen social.

Sin embargo, existen otras perspectivas y otros planteamientos sobre el sistema educativo y la escuela. En primer lugar, diversos estudiosos señalan que el sistema escolar se basa en la meritocracia, a través de la cual el acceso a las diferentes etapas del sistema educativo se debería basar en el potencial del sujeto para aprender y no a características adscritas, como la clase o el género (Julián Luengo, 2000, pp. 249 – 269). La lógica que hay detrás de este nuevo planteamiento de reclutamiento se basaba en la necesidad de renovar la élite por la pérdida de talentos que suponía las anteriores prácticas exclutoras, lo que obligó a la apertura y la permeabilidad del sistema escolar bajo ciertas condiciones para elegir a los mejores de entre la masa popular y que se unieran a la élite.

Las críticas que recibió la escuela meritocrática supusieron el impulso de una nueva forma de organizar el sistema educativo, a través de las políticas educativas comprensivas o escuela integrada. La escuela comprensiva (Sevilla, 2003, pp. 35 – 57) parte del presupuesto de eliminar cualquier situación selectiva para el ingreso en la enseñanza secundaria, escolarizando a todo el alumnado de un determinado distrito o ámbito zonal en la misma escuela, con un currículum común para todos y con la capacidad de adaptarse a las necesidades educativas de los escolares. El fracaso escolar se explica en este modelo por la falta de motivación del alumno que no ha querido o no ha sabido aprovechar los recursos que el sistema le ha ofrecido; aparece así una nueva estrategia de exclusión que tratará de convencer al propio sujeto, por mediación de los propios profesores, de su propio fracaso. Finalmente y con el auge del neoliberalismo aparece la competencia entre centros educativos para alcanzar los mejores resultados académicos, porque esa es la forma de ganar prestigio social. En este escenario, no interesará la permanencia en las aulas de los escolares que no rindan, que no asistan al centro, que presenten problemas, etc., por la mala imagen que ofrecen al exterior y serán persuadidos y en muchas ocasiones obligados a abandonar el centro. Todos estos procesos en la educación formal afectan de una forma u otra a la educación no formal. Este tipo de educación (la no formal) es definida como toda forma de actividades, instituciones y ámbitos de educación no escolares creados para

cumplir con determinados objetivos. En este tipo de educación las condiciones son de libre elección, de modo que es fundamental la motivación interna del sujeto que va a ser educado, ya que la asistencia es voluntaria.

A causa de la voluntariedad de este tipo de educación, la intervención educativa a grupos sociales en riesgo de exclusión social goza de fuertes limitaciones. Aunque, este tipo de intervenciones puede llegar a cierto número de individuos que presenten, desde la perspectiva subjetiva de la exclusión, actitudes positivas y oportunistas. En este sentido, la dimensión subjetiva de la exclusión se vuelve fundamental para la intervención educativa. Entre estas limitaciones encontramos las barreras culturales como el factor más determinante. Esta limitación la entendemos de la misma forma que los teóricos de la resistencia (Paul Willis, Pierre Bourdieu, Martin Criado). Esta perspectiva es una respuesta crítica a la teoría de la reproducción social, cuyo planteamiento viene a ser que un sistema socialmente injusto y conflictivo como el capitalismo (se refieren al conflicto clasista) se mantiene a través de elementos que buscan la reproducción y la aceptación del sistema por parte de sus 'enemigos naturales' (los trabajadores), de modo que, a través de los instrumentos ideológicos del Estado (Louis Althusser, 2014, p. 52), se inculca al conjunto de la sociedad una cultura e ideología comunes, consiguiendo así perpetuar la dominación de clase. Así, para que la escuela cumpla su cometido de mantenimiento del orden social, debía cumplir tres funciones: a) socializar en una cultura o ideología común a todos, así como en culturas específicas de acuerdo a la posición que se ocupará en la división social del trabajo; b) seleccionar los sujetos más adecuados para las distintas posiciones sociales (ya sea basada en la meritocracia o en la reproducción del origen social producto de la falta de igualdad de oportunidades); c) justificar y legitimar el orden social y la desigualdad social. Sin embargo, la teoría de la resistencia entiende que el sistema escolar goza de una autonomía relativa. En realidad se trata de un campo en el que compiten diversos actores con intereses encontrados (Pierre Bourdieu, 1988, p. 467).

En dicho campo, los alumnos son sujetos con distintos recursos: sus orígenes sociales son diferentes, así como su capital cultural heredado y su habitus de clase (cosmovisión del mundo y esquema ideológico que se tiene en función de la clase social a la que se pertenece). Por este motivo, determinados alumnos pueden tener un sistema de valores contradictorio al escolar, lo que podría llevarles a «resistirse» (Paul Willis, 1988, p. 320). Con resistencia queremos señalar que estos alumnos crean y desarrollan una contracultura escolar donde ellos no valoran y admiran lo que el sistema académico espera de ellos. De hecho es a eso a lo que se resisten, es precisamente eso lo que rechazan: si el sistema académico quiere alumnos obedientes, estudiosos y responsables, la resistencia consiste en admirar al alumno más gamberro, malote, irresponsable. El alumno que responde de malas maneras al profesor y que más asignaturas suspensas acumula, es el alumno que se gana el respeto y la popularidad entre aquellos que son parte de este ritual de resistencia. Además, desde esta contracultura obrera se rechaza el estudio porque es percibido como algo propio de las chicas, y por lo tanto, ser un empollón puede ser incluso motivo de acoso.

Desde la perspectiva de la teoría de la resistencia, no es la escuela la que reproduce el orden social establecido, sino que es la propia clase trabajadora la que desarrolla una cultura de rechazo a la escuela, la que provoca que esta acepte el esquema clasista de la sociedad a causa de que la clase trabajadora reproduce la ideología dominante al rechazar la escuela que esta crea. Es en este sentido en el que entendemos que una persona excluida puede reproducir este tipo de comportamientos. Puede deducir que aceptar una intervención educativa que, para colmo, es de carácter voluntario es convertirse en el “buen chico” que el educador espera de él, lo cual le podría llevar a un rechazo total de este, e incluso a reaccionar de forma agresiva contra los educadores. Como hemos señalado ya, esto dependerá totalmente de la visión subjetiva del excluido, pero también de su situación social, de sus antecedentes en relaciones sociales (¿suele ser problemático y violento?, ¿ha sido víctima de violencia familiar? Etc.). Estas limitaciones sabemos que son contundentes.

No obstante, sabemos que la intervención educativa puede reformar a los sujetos y, a través del credencialismo, mejorar su posición social tras obtener determinada formación. Encontramos, en este sentido, un punto de vital relevancia: aunque la intervención educativa en colectivos en riesgos de exclusión en contextos educativos no formales puede lograr la integración de personas excluidas, dicha capacidad se ve constreñida por los elementos culturales, ya que la integración del conjunto de la población no puede lograrse a través de la educación, sino fundamentalmente a través de la política y la economía.

A modo de conclusión

El concepto de exclusión ha significado toda una nueva perspectiva sobre las desigualdades sociales y los grupos sociales en situación de exclusión. Su desarrollo coincide con el desarrollo generalizado de los Estados de Bienestar tras el fin de la Segunda Guerra Mundial. Este concepto posee diferencias y añade novedades si lo comparamos con el de la pobreza, esa novedad es que la exclusión contiene diversas dimensiones en las que esta tiene lugar. Por lo general, existe un consenso entre los múltiples autores consultados, sin embargo hemos considerado oportuno extender el esquema hasta las siguientes cinco dimensiones: 1) dimensión económica, 2) dimensión política, 3) dimensión social, 4) dimensión educativa y cultural y 5) dimensión sociosanitaria. En cada una de estas cinco dimensiones la exclusión social es explicada por criterios propios y autónomos, aunque es innegable que existe una conexión entre las dimensiones y, por lo general, cuando se presentan dificultades y debilidades en una de ellas esto aumenta el riesgo de exclusión social o aumenta la intensidad de esta.

Estas aportaciones suponen una serie de innovaciones teóricas fundamentales para la reflexión que nos ocupa: la intervención educativa en grupos sociales con riesgos de exclusión social en contextos educativos no formativos.

Por otro lado, existen serias limitaciones marcadas fundamentalmente por dos factores, uno de tipo material y otro de tipo ideal o cultural. El primero de ellos es la

limitación que posee la sociedad en la reducción de la exclusión social. En otras palabras, los distintos modelos de Estado de Bienestar poseen distintas capacidades de integración social, de modo que en los países nórdicos esta capacidad es mucho mayor que en los países mediterráneos y, sin embargo, en ninguno de los casos esta capacidad es total: en todos estos países existen grupos sociales excluidos. Como vemos, los Estados de Bienestar tienen una gran incidencia en la reducción de la pobreza y la exclusión social y, aún así, es insuficiente para integrar a la totalidad de la población. Por su parte, la limitación cultural es fundamentalmente la que tiene que ver con la reproducción por parte de los propios excluidos de una contracultura que les coloca en posiciones de riesgo de exclusión. Estamos haciendo referencia al ritual de resistencia desarrollado por la sociología crítica británica de la década de los setenta.

Como hemos visto, la educación, aún con ciertas limitaciones, puede jugar un papel fundamental en la reducción de la exclusión. Sin embargo, consideramos un error peligroso focalizar el debate de las desigualdades sociales y la exclusión en el ámbito o en la dimensión educativa. Si bien es cierto que esta dimensión es importante, consideramos que no todas las dimensiones explican el concepto en la misma medida, sino que unas son más predominantes que otras. En nuestro planteamiento no estamos haciendo otra cosa que evocando a las tesis materialistas: muy probablemente la exclusión tenga mucho más que ver con la economía y la política que con la educación, aunque entendemos que los elementos culturales no deben ser dejados de lado.

Finalmente concluimos llamando a la reflexión en el sentido del párrafo anterior: no se le puede pedir a la educación que solucione los problemas de la economía. Pero tampoco se puede solucionar la barrera cultural con meras reformas políticas y económicas, la solución, con toda seguridad, será de mayor complejidad.

Referencias Bibliográficas

- Althusser, L. (2014). *La filosofía como arma de la revolución*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases del gusto*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Canet, E. (2001). *Pobreza y exclusión social*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Dennis y Guio. (2004). *Poverty and Social exclusion in the EU. Statiscs in Focus*. Europa: Eurostat.
- Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Flaquer, L. (1999). La familia en la sociedad del S.XXI. *Paper*, 117.
- González Seara, L. (2000). Antecedentes y fundamentos teóricos y doctrinales del Estado de Bienestar. En A. Muñoz Machado, B. García Delgado y L. González Seara (Comps.) *Las estructuras del Bienestar en Europa*. Madrid, España: Editorial Civitas.
- Habermas, J. (1994). *Ensayos Políticos*. Barcelona, España: Editorial Península.
- Laparra, M. (2007a): *La construcción del empleo precario. Dimensiones, causas y tendencias de la precariedad laboral*. Madrid, España: Editorial FOESSA.
- Laparra, M. (2007b). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, (5) 15 – 57.
- Lenoir, R. (1989). *Les exclus. Un français sur dix*. París, Francia: Editorial Seuil.

- Lueno, J. (2000). En busca de la igualdad por la escuela en REC. *Revista de Estudios del Curriculum*, (3) 249 – 269.
- Marsall, T. (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 79, 297 – 344.
- Marx, K. (1998). *Trabajo asalariado y capital*. Moscú, Rusia: Ediciones en lenguas extranjeras.
- Navarro, V. (2014). *Las semejanzas y diferencias entre Marx y Keynes*. Barcelona, España: Display Connectors, S.L.
- Olmos, C. (2011). El desarrollo del Estado de Bienestar en los países capitalistas avanzados: un enfoque socio-histórico. *Revista Sociedad & Equidad*, 1.
- Pérez, B. (2003). Las entidades sociales en la lucha contra la exclusión. En G. Rodríguez Cabrero, (Coord.) *Las entidades voluntarias de acción social en España*. Madrid, España: Editorial FOESSA.
- Sánchez, A., Prieto, A; Alonso, P; Amores, J (2011). *Guía Práctica Del Asesor y Orientador Profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35–57.
- Smith, A. (2000). *Ensayo sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Subirats, Joan. (2006). *Fragilidades Vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona, España: Editorial Icaria.
- Taylor-Gooby, P. (2005). *New risks, new welfare*. Nueva York: Oxford University Press,
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, España: Editorial Akal.

INCLUSIÓN DIGITAL Y FORMACIÓN DOCENTE: ANÁLISIS DE *ENTRAMA*

DIGITAL INCLUSION AND TEACHER TRAINING: ANALYSIS OF *ENTRAMA*

IVANA MIHAL[†]

Universidad Nacional de San Martín
CONICET

Recibido: 15/06/2016

Aceptado: 28/06/2016

Resumen

Este artículo se concentra en algunos aspectos que asume la implementación de *Entrama*, como un conjunto de propuestas de enseñanza para los docentes del nivel secundario del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación donde se ponen en juego cuestiones relativas no sólo a la inclusión digital, sino también a los contenidos que presentan. Cabe subrayar que el interés no se centra en una indagación respecto a los propios Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) sino en tratar de pensar algunas cuestiones relacionadas con la colección y sitio web *Entrama*, vinculadas con la formación docente, y como un punto de partida crítico acerca de la inclusión digital. Con esta finalidad, en primer lugar, se realizará una caracterización del marco más general desde el cual parte *Entrama* y en el cual se inscriben acciones de TIC y formación docente; en segundo lugar, se expondrán los principales ejes con relación a la inclusión digital; en tercer lugar, se retomarán las articulaciones entre *Entrama*, formación docente e inclusión digital; y finalmente, se presentarán algunas reflexiones finales. Por último, cabe agregar que el análisis particular que se presenta en este artículo es resultado de la labor realizada desde una perspectiva cualitativa basada en un enfoque etnográfico que combinó también el

[†] Ivana Mihal. Dra. en Antropología, con estudios de posdoctorado en políticas culturales, dedicada a temáticas ligadas con la industria del libro, las políticas de lectura, e inclusión digital. Actualmente es Investigadora categoría asistente del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y docente de la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de San Martín y del Doctorado en Diseño de la Universidad de Palermo.

análisis del propio sitio web de *Entrama* (www.entrama.educacion.gov.ar); junto con la revisión y análisis de fuentes documentales (en particular normativas).

Palabras Claves: Inclusión digital - Formación docente – *Entrama*, Argentina

Abstract

This article addresses some aspects of the implementation of the website *Entrama*, a collection of teaching resources for secondary school teachers developed by the Ministry of Education and Sports of Argentina. The article explores not only aspects related to digital inclusion but also to the content displayed in the website. It is worth mentioning that this work does not concentrate particularly on the Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) themselves but it intends to discuss and rethink some issues related to the collection and website *Entrama* and teacher training as a starting point for critical analysis about digital inclusion. For this purpose, the article is organized into four parts. Firstly, it presents a description of the general framework of *Entrama* including ICT and teacher training actions; secondly, it develops the main lines related to digital inclusion; thirdly, it explores the articulations between *Entrama*, teacher training and digital inclusion; and finally, it concludes with final thoughts and recommendations. The analysis presented in this article applied a qualitative perspective based on an ethnographic approach that combines the analysis of the *Entrama* website (www.entrama.educacion.gov.ar) with the review and analysis of documentary sources (particularly regulations).

Keywords: Digital inclusion - Teacher training - *Entrama*, Argentina.

Introducción

La problemática de la inclusión digital, ha sido parte de una preocupación en distintos países latinoamericanos durante las últimas décadas, incluido el nuestro. Tal preocupación se ha traducido en procesos que apuntaron a dotar de equipamientos, de

conectividades, y de software educativo (Román y Murillo, 2014). Particularmente en Argentina la inclusión digital ha constituido uno de los ejes sobre los que se han concentrado las políticas educativas a través de variadas acciones consistentes tanto en innovaciones normativas en la materia (con la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006, y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522/2009- LSCA) como en el desarrollo de programas y planes que apuntaron en gran medida a brindar accesibilidad (dotar de equipamientos y conectividades) a estudiantes de todos los niveles (primarios, secundarios, de formación docente, y de educación especial) y docentes. En este sentido, puede entenderse que la inclusión digital ha sido objeto de transformaciones de la política pública, mojón del que se parte para analizar algunas de las particularidades que presenta el desarrollo de *Entrama*, colección multimedial y sitio web destinado a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación¹.

En efecto, tomar como punto de partida de la inclusión digital en educación a las políticas públicas consiste, por un lado, en entender a estas en clave antropológica recuperando el carácter subjetivo de dichas políticas. Esto es, abordándolas como construcción social, desestimando que éstas sean simplemente una serie de fases racionales, neutrales, y lineales a seguir. Desde esta perspectiva se tiene en cuenta a los procesos y relaciones que involucran el desarrollo las políticas públicas, a actores ubicados desigualmente, atravesados por tensiones y conflictividades, que implican disputas en los lineamientos que las orientan (Bloj, 2006; Grassi, 1996; Shore y Wright, 1997; Wedel, Shore, Feldman, Lathrop, 2005). En definitiva, implica que las políticas definen tanto las problemáticas a tratar, como las formas en que se proponen ciertas intervenciones y toma de decisiones que orientan el desarrollo y ejecución de acciones (u omisiones). Al mismo tiempo, por otro lado, este trabajo recupera los estudios antropológicos que analizan los

¹ En los inicios de *Entrama*, la denominación de la máxima autoridad en educación era el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, cuya redefinición de funciones, atribuciones y cambio de nombre fue aprobada por medio del Decreto 13/2015. <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/256606/norma.htm>

usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en distintos sectores sociales, en la propia red, como en las etnografías sobre y en internet (Miller y Slater, 2004; De Largy, 2004; Hine, 2004; Pichardo Galan, 2008; Winocur, 2007; entre otros). En este sentido, cabe agregar que este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación sobre “inclusión digital y nuevas configuraciones en la industria del libro y las políticas de lectura”².

Precisamente, este artículo se concentra en algunas modalidades que asume la implementación de *Entrama*, como un lineamiento del Ministerio donde se ponen en juego cuestiones relativas no sólo con la inclusión digital, sino también con los de contenidos que promueven. Cabe subrayar que el interés no se centra en una indagación respecto a los propios NAP sino a tratar de pensar algunas cuestiones relacionadas con la colección y sitio web *Entrama*, en relación con la formación docente, y como puntapié de reflexión acerca de la inclusión digital. Con esta finalidad, en primer lugar, se realizará una caracterización del marco más general desde el cual parte *Entrama* y en el cual se inscriben acciones ligadas a las TIC³ y formación docente; en segundo lugar, se expondrán los principales ejes con relación a la inclusión digital; en tercer lugar, se retomarán las articulaciones entre *Entrama*, formación docente e inclusión digital; y finalmente, se presentarán algunas reflexiones finales. Por último, cabe agregar que el análisis presentado es de carácter cualitativo, centrado en la perspectiva etnográfica, con observaciones participantes en actividades propuestas específicas por el equipo técnico del nivel central que se llevaron a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como por ejemplo varias presentaciones de *Entrama* en universidades. Asimismo, se han realizado entrevistas a interlocutores de campo procedentes del equipo de producción de materiales educativos, tanto como diálogos informales con participantes del evento de presentación oficial de *Entrama*. En tal sentido,

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

³ Cabe aclarar que en este artículo se utiliza indistintamente el vocablo tecnologías de la información y la comunicación y tecnologías digitales, a sabiendas de las disquisiciones conceptuales que existen dado que no significan lo mismo. Esto obedece a dos factores, en primer lugar, a cómo los colaboradores o interlocutores de campo, esto es, aquellos actores sociales con los que se realizan interacciones en el trabajo de campo, las definen; y en segundo lugar, a que se recupera del trabajo de los autores las propias categorías que utilizan.

recuperar desde la mirada etnográfica los procesos y lógicas que confluyen en el advenimiento de *Entrama*, implica recuperar las principales categorías y significaciones que los actores sociales atribuyen a dichos procesos. No obstante ello, también se consideró relevante tomar el análisis del propio sitio web de Entrama www.entrama.educacion.gov.ar (aunque por razones de espacio no se incursionará en aspectos relativos al mismo); junto con la revisión y análisis de fuentes documentales (en particular normativas).

Panorama de inscripción de *Entrama*

El 05 de octubre de 2015 se realizó por parte del Ministerio de Educación de la Nación, la presentación oficial⁴ para los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), de los materiales educativos y sitio web de *Entrama*, elaborados principalmente por la Coordinación de Áreas Curriculares y la Coordinación de Materiales Educativos del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Los NAP constituyen uno de los lineamientos del Ministerio aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (C.F.C.yE.) a través de la Resolución N° 214/2004 por medio de la cual se establecía el compromiso del Ministerio junto a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de “...desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema a través de la identificación de un núcleo de aprendizajes prioritarios desde el nivel Inicial hasta la educación Polimodal/Media, y su necesaria incidencia en la formación docente” (art.2). Asimismo, se sostenía en esta normativa la elaboración de materiales educativos tanto para la sociedad en general como para la labor docente (art. 4). De esta manera se sostenía la conformación de una base común de contenidos para organizar las propuestas docentes en las aulas, acompañadas por propuestas y materiales específicos para dicha finalidad. Lo antedicho, a su vez, tenía en cuenta las particularidades

⁴ Llevada a cabo en el Círculo de Oficiales del Mar en Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

de cada una de las jurisdicciones (Resolución N° 225/2004) para el desarrollo de sus propios diseños curriculares⁵.

Asimismo, en el 2000 se desarrolló el Portal Educ.ar, que entendido como “*un actor pedagógico y didáctico*” ha ido realizando propuestas que apuntan a la formación tanto como a la producción de recursos digitales (Dussel, 2014a); y en el 2005 el Canal Encuentro (de televisión). “*Dichas propuestas estuvieron enfocadas en brindar materiales educativos multimedia desde el portal y la señal televisiva, además de guías y CD, para los docentes y directivos*” (Verdún, Fourés, Capuano, y Aguiar, 2014, p. 107). Posteriormente la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006 establece como uno de los fines de la política educativa nacional el desarrollo de competencias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC (art. 11); su acceso y dominio como “*...parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento*” (Art. 88)⁶. De este modo, la normativa reconoce a las TIC como herramienta indispensable de la currícula escolar. De la mano de esto, como otra de las finalidades de dicha política se plantea la inclusión educativa tanto a través de políticas universales como de estrategias pedagógicas y, de asignación de recursos principalmente a los sectores más desfavorecidos. Esta pretensión de universalización será la base de fundamentos para la elaboración de acciones de distinta índole, desde programas como Conectar Igualdad (que brindaba una computadora por alumno de escuela secundaria, de formación docente y educación Especial), y luego con el Plan Nacional de Inclusión Educativa (PNIDE), que articulaba Conectar Igualdad, Primaria Digital y Aulas Rodantes, entre otros lineamientos (Mihal y

⁵ En resoluciones sucesivas se aprueban los NAP para los distintos niveles, asimismo se establecen ejes, áreas, prioridades de trabajo, entre otras cuestiones, que son pasibles de ser identificadas a partir de: Res. C.F.C.yE. N° 228/04; N° 235/05; N° 247/05; y N°249/05. Posteriormente a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y a que se acordara el establecimiento del Consejo Federal de Educación (CFE), surgen otras resoluciones en la materia, a saber son: Res. CFE N° 37/07; N° 135/11; N° 141/11, N° 189/12; N° 181/112; y N° 182/12.

⁶ Asimismo esta normativa establece otros aspectos relativos a las señales televisivas de aires, a los medios de comunicación, y a internet. A modo de ejemplo, en la ley se menciona el rol de los medios en lo referente a las TIC y educación en Argentina en relación con fundaciones y organizaciones de la sociedad civil ligadas a ellos que desarrollan programas en instituciones educativas (Pini et. al 2012b). Sin embargo, detallar en profundidad esta normativa como otros aspectos de las acciones implementadas en el amplio abanico que puede mencionarse en el abordaje de las TIC escapa a los objetivos de este trabajo.

Pini 2015). Al respecto, Verdún et.al (2014) sostienen que el Programa Conectar Igualdad tuvo como meta la distribución de netbooks tanto como los equipamientos necesarios (infraestructura tecnológica en escuelas, aulas digitales móviles para los institutos de formación docente;) y la elaboración de contenidos digitales para docentes y de capacitaciones virtuales. Particularmente, en el caso de las “*capacitaciones específicas y curriculares*”, las autoras sostienen que éstas fueron desarrollándose progresivamente, a partir del trabajo conjunto entre equipos nacionales y jurisdiccionales.

Ahora bien, cabe destacar respecto a la formación docente, que en 2012 el Ministerio de Educación desarrolla el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, el cual tiene entre sus finalidades profundizar en la institucionalización de las políticas de inclusión digital, tanto como la creación de una carrera de posgrado orientada a las TIC denominada “Especialización Docente en Educación y TIC” desarrollada por el INFD a través de la cual se apuntaba tanto a la formación de docentes como de equipos directivos en la temática (Dussel, 2014a). Asimismo, la Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente, portal del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), articula entre sí a todos los institutos de formación docente del país, que en total suman 819⁷, es un espacio formativo, de colaboración e intercambio, constituido por distintas herramientas digitales (sitio web, campus y blog), por medio del cual se brindan propuestas formativas a través de las modalidades de cursos y seminarios gratuitos destinados a estudiantes, docentes y directivos.

Un punto a destacar, es que se plantea a *Entrama* como colección multimedial y, a su vez, como sitio web. Puntualmente sobre esto último, caben dos aclaraciones previas. Una primera aclaración es que si bien actualmente es un sitio web se prevé que en un futuro próximo se pueda seguir avanzando hacia una plataforma que, como relataba uno de los colaboradores de campo, posibilite “*cierto grado de interacción con los usuarios*”. Una segunda aclaración es que si bien *Entrama* está alojada en los servidores de Educar, el link

⁷ En el sitio oficial de la red (<http://red.infd.edu.ar/lared.php>) se destaca que ésta cuenta con 35.731.124 de usuarios registrados e invitados en las aulas virtuales, modalidad a través de la cual se brindan los cursos y seminarios.

www.entrama.educacion.gov.ar se encuentra ubicado dentro de la órbita del Ministerio para alcanzar mayor visibilidad. En este sentido, en el sitio web se señala que como parte de las políticas de enseñanza del Ministerio de Educación de la Nación y luego del acuerdo curricular nacional para el ciclo orientado, en 2012, se apuntó a la producción de propuestas para el desarrollo curricular de los NAP de educación secundaria, “...desde el Departamento de Áreas Curriculares de la Dirección Nacional de Gestión Educativa con el asesoramiento del programa Conectar Igualdad, la Coordinación de Materiales Educativos, Educar y Canal Encuentro”⁸.

En síntesis, este breve panorama punteado pone de relieve el marco desde el cual se planteó la elaboración de *Entrama*, y en el cual se inscribe. *Entrama* se recorta en gran medida en estos hitos previos relativos a las TIC y en referencia a estas otras intervenciones desarrolladas desde el Estado, que como sostiene Urresti (2014) lo convierten en un actor con un rol preponderante en el encauzamiento de las políticas digitales en educación. Lo antedicho, en el caso de estudio, implicó la elaboración de contenidos curriculares para los NAP en referencia a la inclusión digital, tal como se pondrá de relieve en el siguiente apartado.

Entrama e inclusión digital

El entrecruzamiento de *Entrama* e inclusión digital como se planteó recientemente ha sido el punto de partida desde su concepción misma, en referencia con ello uno de los coordinadores participantes en la presentación oficial de *Entrama* señalaba que como proyecto se inició a fines de 2012, cuando se comenzó a pensar el desarrollo curricular de los NAP junto con “*el desafío de acompañar las políticas de inclusión digital*”. En relación con esto otros colaboradores de campo relataban que dicho acompañamiento se dio a partir de la construcción “*federal*” (en coincidencia con las consignas del Consejo Federal de Educación), en el que se planteaba generar un punto de encuentro entre los NAP y las aulas.

⁸ De este modo se muestra un encuadramiento general previo y concomitante a su vez, que acompaña el desarrollo de *Entrama*, y que además adquiere visualización pública en la propia presentación oficial en octubre de 2015. Disponible en <http://entrama.educacion.gov.ar/acerca-de-entramau>

Para llevar a cabo la propuesta de *Entrama*, en un primer momento se apuntó a una escritura colaborativa virtual de los contenidos a través de la wiki, lo que en principio resultó difícil para los distintos actores involucrados de las provincias su utilización, por tanto había quienes mandaban en archivos en Word sus comentarios para la producción de contenidos curriculares. No obstante, luego de identificados estos inconvenientes, se pudo realizar un “*trabajo virtual sostenido, utilizando una herramienta de escritura colaborativa on line*” como se sostiene en el sitio web de *Entrama*. Esto fue acompañado de instancias presenciales. Dichas instancias consistieron en “seminarios de producción” de contenidos desarrollados en noviembre de 2012, el primero; un segundo en abril 2013, y luego por reuniones según áreas y/o disciplinas, entre octubre y diciembre de 2013.

Estos seminarios consistieron en encuentros nacionales centrados en la discusión y la elaboración, del cual participaron delegaciones de todas las provincias, constituidas por integrantes de áreas curriculares, de capacitación, y/o profesores de ministerios provinciales y miembros de los equipos de Conectar Igualdad, pues *Entrama* en sí mismo no contaba con equipos propios en las provincias. Esto, según uno de los interlocutores de campo, tiene en cierta medida su explicación en que *Entrama* se concibe “*no como un programa*” sino como componentes de programas ya existentes. De este modo, la escritura y producción de cada área curricular quedó a cargo de comisiones de trabajo conformadas por participantes de distintas jurisdicciones en diálogo con especialistas de diferentes equipos nacionales, tanto de Áreas Curriculares como de Materiales Educativos del Ministerio. Asimismo se contó en el nivel central con la colaboración de un grupo formado especialmente para *Entrama* con un fuerte anclaje en el cruce de las tecnologías digitales, compuesto por: productor audiovisual, diseñador web, programador web, cartógrafo, documentalista y fotógrafo. Dicha configuración está ligada a la colección multimedial de las áreas curriculares⁹, las cuales son: Matemáticas; Historia; Educación Tecnológica; Física;

⁹ En el sitio web se destaca que “*En este marco, la estructura y los contenidos de cada una de las propuestas se definieron en conjunto entre todas las Jurisdicciones, a partir de los siguientes grandes criterios: •ejemplificar los grandes principios que rigen las políticas educativas nacionales y provinciales para el nivel, tendientes a mejorar el acceso, el aprendizaje y el egreso, el trabajo docente en equipo, el aprovechamiento*”

Biología; Química; Educación Física; Lengua y Literatura; Formación Ética y Ciudadana; Lenguas Extranjeras; Filosofía, Educación Artística; Geografía; y Economía.

Además de estas instancias, hubo otras que aunque no eran exclusivas de *Entrama* ni de NAP fueron espacios desarrollados en distintas provincias en las que se los incluyó. Específicamente se trataba de Jornadas de “Fortalecimiento de la Enseñanza de la Lengua”, cuyas sedes de trabajo fueron, según una colaboradora de campo, Santa Fe; Mendoza; Mar del Plata, Córdoba y Misiones, y en las cuales participaban miembros de varias jurisdicciones. Esto también fue un espacio que actuó como elemento articulador para el contacto presencial entre los integrantes del Ministerio y dichas jurisdicciones, favoreciendo además la divulgación y circulación de lo que se venía realizando desde *Entrama*, lo que desde el punto de otro interlocutor de campo posibilitó *“el trabajo codo a codo de cada uno con las netbooks de Conectar Igualdad”* para definir los contenidos de *Entrama* y propició *“consolidar el equipo, el capital humano”*.

Por ello tanto en la presentación oficial, como en el propio sitio web, y en diálogo con los colaboradores de campo, es posible advertir que se entiende a *Entrama* como el producto de una *“construcción federal y colaborativa”*. Ese proceso de elaboración que comenzó a inicios de 2012 fue conformándose en el transcurso de los años, a partir del diseño y redefinición de los contenidos curriculares propuestos para los NAP vinculados con la inclusión digital. No obstante, los contenidos relativos a cada una de las áreas curriculares¹⁰ son muy disímiles, encontrándose en algunas de ellas desde fundamentaciones de trabajo, actividades por ejes temáticos, sugerencias, alternativas, bibliografía, entre otras cuestiones, hasta otras áreas que tienen mucho menor grado de desarrollo.

pedagógico de las TIC, y la calidad educativa, entre otros; •contemplar las tradiciones, necesidades y/o problemáticas regionales, provinciales y locales en la selección de temas, contenidos y actividades; •mostrar formas de enseñanza de las prioridades acordadas por el Consejo Federal de Educación (NAP)”. De manera tal que se siguió una metodología de trabajo en común para las distintas áreas.

¹⁰ Cabe aclarar que se ha seguido especialmente los contenidos de esta área específica, dado las vinculaciones con los estudios sobre los cuales han versado y continúan las investigaciones ligadas a políticas de lectura y TIC.

Ahora bien, vale recuperar en este punto dos señalamientos que realiza Sunkel (2011) respecto a los contenidos curriculares y las tecnologías digitales. En primer lugar, si bien todos los contenidos pueden apoyarse en el uso de las TIC esto no significa que éstos transformen cualitativamente la comprensión de los estudiantes sin “*la mediación pedagógica*” de los profesores. En segundo lugar, esa transformación también depende tanto de la producción de recursos como de su disponibilidad (desde software y aplicaciones creativas hasta guías y fichas metodológicas) de material de apoyo orientado los propios docentes “...y de las opciones estratégicas de los programas de informática educativa” (Sunkel, 2011, p. 42). Esto que el autor menciona forma parte de abordar un programa, y en este caso, una colección multimedia y sitio web a su vez desde el marco de una política educativa más amplia que tenga en cuenta las finalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con las TIC. Pero además da cuenta de que la mera existencia de recursos y disponibilidades, y equipamientos, no significa como afirma Dussel “...de que la experiencia digital es universal y uniforme, y coloca la atención en las formas en que las tecnologías se inscriben en relaciones sociales, tradiciones y estructuras institucionales particulares” (Dussel, 2014b, p. 40). Dicha inscripción en el caso de las TIC y la formación docente no está exenta de singularidades como se verá a continuación, dado que si hasta aquí se ha detenido la mirada en algunos aspectos que jalonaron el proceso de la constitución y desde el cual se invoca a la inclusión digital, a continuación se profundizará en relación con la formación docente.

Inclusión digital y formación docente: la propuesta de *Entrama*

Una de las principales características sobre las que se construye la inclusión digital desde *Entrama*, es que apunta, según un interlocutor de campo en “*qué y cómo enseñar*”, lo que significa como continuaba diciendo que se centra “*en el corazón de lo curricular*”, lo cual implica tanto una propuesta de desarrollo de los lineamientos curriculares de los NAP en educación secundaria tanto como una apuesta a el desarrollo fuertemente ligado a los usos pedagógicos de las TIC espacios de formación docente inicial y continua. Estos

usos pedagógicos, según Dussel (2014a) pueden definirse como “...un conjunto heterogéneo de prácticas que se distinguen porque manifiestan una preocupación por los saberes que se ponen en juego (ya sean saberes pedagógicos, conceptuales, tecnológicos o contextuales)” (Dussel 2014a, p. 27). Dichas prácticas se construyen a partir de procedimientos y actividades que posibiliten apropiaciones y procesos reflexivos

La formación docente en nuestro país para los distintos niveles de la enseñanza se realiza a través de los Institutos de Educación Superior y de las universidades que ofrecen carreras con esa finalidad. Hasta el 2006, año en que se crea el INFD ¹¹, las propuestas de formación docente tenían como características principales “...la fragmentación y diversificación institucional que produjo la reforma de los años noventa”, apuntando de este modo a establecer lineamientos curriculares (Birgin, 2014, p. 21). El INFD pasó a ser el organismo responsable en la planificación federal del sistema de formación docente (inicial y continua), y articulador de las propuestas formativas. Ahora bien, particularmente respecto a las TIC en la formación docente, su incorporación ha sido tardía ¹² (Levis, 2011) tanto en los currículos como en las prácticas de la formación docente inicial (Bastos, 2010 en Dussel, 2014a). Por eso parece significativa la propuesta de *Entrama*, la que si bien se orienta a los docentes de educación secundaria, tiene que tener según uno de los interlocutores de campo, una articulación necesaria con la formación docente a través del INFD para que dialogue con las otras propuestas brindadas por dicho instituto.

En tal sentido, sostenía que falta un segundo paso en *Entrama* que es la “*generación de las mediaciones que aún no están ni política ni técnicamente definidas pero que son necesarias...*”. Por mediaciones entiende que son las mediaciones entre los estudiantes (en este caso de educación secundaria) y docentes en la formación docente inicial y continua,

¹¹ Como sostienen Birgin (2014), el INFD cuenta con la asistencia/asesoría de un Consejo Consultivo integrado por representantes de: Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación, Consejo de Universidades, sector gremial, del sector de educación de gestión privada y del ámbito académico (Birgin et al 2014).

¹² En tal sentido, Levis (2011) sostiene que hasta el 2002 los institutos de formación docente del país carecían de contenidos curriculares vinculados con TIC, informática, o tecnología educativa, en sus planes de formativos.

para que efectivamente éstos entren no sólo en el aula sino que se vayan apropiando de *Entrama* incluso antes de estar en dicha situación. Agregaba que para que este conjunto de actores educativos “...se aproximen a lo multimedial de *Entrama*..., es necesario que *Entrama* pase a formar parte de la formación inicial pero también continua, y el INFD tiene las herramientas por su alcance para lograrlo,...”, continuaba enfatizando, “...para que de ahí se piense y trabaje con lo curricular mismo, desde *Entrama*”. Un primer señalamiento acerca de este relato está relacionado con las mediaciones, las cuales en este contexto pueden ser interpretadas como aquellas prácticas sociales, parafraseando a Caunte (en Figueiredo Costa, 2009) que se desarrollan en diferentes dominios institucionales y que tienen por objetivo construir un espacio determinado y legitimado por las relaciones sociales. La apelación a estas mediaciones está poniendo el foco en la instalación de lo multimedial en el aula y también por fuera de ella. Esto lleva a un segundo señalamiento relativo a los modos de abordaje de lo digital desde *Entrama*.

Entrama era definido en la presentación oficial como “*punto de partida y encuentro entre lo digital y multimedial*”, como parte de una política para reducir la brecha en el acceso a los recursos tecnológicos como sostenía una de las autoridades presentes en dicho evento. Asimismo, se enfatizaba que se trataba de un aprovechamiento de recursos y apropiación de saberes por medio de las TIC. De hecho, *Entrama* propone por cada una de sus áreas curriculares algunos ejes de trabajo que implican una selección previa que orienta tanto el contenido como el recorrido temático. En líneas generales en cada una de dichas áreas curriculares, y en coincidencia con los objetivos centrales de los NAP que las enmarcan, uno puede acceder a una presentación general del área, tanto como de actividades y recursos visuales, orales, y auditivos que pueden ser orientativos de las prácticas pedagógicas. Éstos, cabe destacar, muchas veces se encuentran disponibles en la web a través de youtube, blogs, revistas, entre otros, tanto como de recursos y espacios estatales como Educar y Canal Encuentro, o en páginas de los Ministerios provinciales.

Ahora bien, esto da cuenta de dos cuestiones que se configuran simultáneamente, una de ellas es como subraya Winocur (2013) que las TIC actualmente no pueden

desasociarse de otros consumos mediáticos (como los televisivos por ejemplo). Otra, que algunos de los recorridos que *Entrama* pone a disposición en su sitio web pueden ser recorridos ya consultados, conocidos, o ignorados por los usuarios (sean docentes o estudiantes). Es decir, también es posible que aunque accesibles en la red éstos no sean consultados y/o conocidos. Al respecto, Druetta (2013) señala en relación con la apropiación de las tecnologías digitales –internet, redes sociales, etc.–, que los aprendizajes tienden a ser repetitivos y rutinarios, pueden implicar la creatividad tanto como no. *“También se pueden percibir en los sujetos que poseen escasas habilidades para el manejo de las TIC, quienes repiten un camino aprendido pero son incapaces o se niegan a explorar otras posibilidades”* (Druetta, 2013, p. 15). De este modo, la suposición de que estos recorridos de *Entrama* pueden ser disparadores o alternativas, entre otras posibles, es dar por sentado que el acceso y la apropiación son dos procesos que van de la mano simultáneamente.

Pero retomando en particular las distintas actividades, recorridos y propuestas de trabajo para las aulas que tengan en cuanto el aprovechamiento de recursos y saberes por medio de las TIC, a través de *“un acervo pedagógico virtual”* como sostenía una de las autoridades expositoras en la presentación oficial de *Entrama*, se construye la colección multimedial. Dicha colección está integrada con propuestas de enseñanza orientada a estos NAP y, tal como se sostiene en el sitio web, tienen como característica central que *“apelan al aprovechamiento pedagógico de recursos informáticos y digitales, para cada una de las áreas/disciplinas”*. La apelación a esos recursos desde un enfoque pedagógico constituye quizás uno de los pilares fundamentales sobre los que busca asentarse *Entrama* con la intencionalidad de ofrecer diversos y variados recorridos e instancias desde las cuales abordar la propia labor docente a partir de un trabajo multimedial en las aulas.

Ahora bien, esa intencionalidad presenta una serie de cuestiones sobre las cuales cabe realizar algunas observaciones. Por un lado, en referencia con el énfasis en lo multimedial apunta, según un colaborador de campo, a dar cuenta de una diferenciación significativa entre lo que implica solamente *“colgar”* o linkear en la web un archivo con

formato pdf, una wiki, por ejemplo, con lo que se pretende desde *Entrama*, que es justamente la construcción de “una trama”, de vincular “procesos culturales actuales” con la presencia de las “netbooks en las aulas”. De este modo, la diferenciación actuaba en relación a otras formas de utilización de lo digital, se caracterizaba la utilización de distintos lenguajes y modos expresivos pero dentro de propuestas curriculares concretas. En efecto, una integrante del público en la presentación oficial afirmaba que “muchas de las propuestas que están en *Entrama* están en las aulas”, ya se realizan como parte de las prácticas cotidianas de utilización de las TIC.

Sin embargo, y por otro lado, también un interlocutor de campo planteaba que “los materiales no modifican inmediatamente el aula” y abogaba por la necesidad, una vez más, “de tomar estos materiales de *Entrama*, establecer líneas de formación docente continua para facilitar la apropiación de la colección multimedial en tanto producción”, puede ser interesante para ir afianzando, según su perspectiva, aún más la riqueza y posibilidades que brinda lo digital. Al respecto, Lago Martínez (2015) considera en cuanto a la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas, que ésta implica cambios que involucran la propia gestión de las instituciones educativas tanto como “en los procesos pedagógicos, es decir cómo los docentes enseñan y los alumnos aprenden y en el nivel curricular” (Lago Martínez, 2015, p. 345). Asimismo, la autora destaca que muchas de las dificultades ligadas a la implementación de las TIC, “...se producen como consecuencia de la falta de preparación de las autoridades y los docentes y de la invariabilidad de los contenidos curriculares”. Esto devuelve la mirada hacia el carácter constructivo de las políticas, y cómo lejos de ser la introducción de TIC un proceso lineal sin conflictividades, como se desprende de la cita de la autora, es atravesado por complejidades de distinto orden. Lo antedicho, no obstante, no invalida la posibilidad de seguir construyendo instancias que apunten a contemplar dichas complicaciones y que se centren como sostiene Dussel (2014) en el acompañamiento de los usos y apropiaciones de los equipamientos tanto como las reformas curriculares, o en este caso los contenidos curriculares definidos.

Reflexiones finales

La vinculación entre formación docente y las TIC es parte de procesos que se han ido configurando en los últimos años, a partir de la institucionalización de normativas y la implementación de recursos, herramientas digitales, programas, infraestructuras orientadas a ello. Esto se ha dado de la mano de propuestas pedagógicas de formación/capacitación en la utilización y apropiación de las TIC que posibiliten su incorporación en las aulas. En este sentido, dicha configuración ha implicado tanto dimensiones relativas a la accesibilidad de las TIC tanto como a sus usos pedagógicos. Como se ha visto a lo largo del artículo, *Entrama* se propone como una articulación con estos procesos previos vinculados con las políticas desarrolladas en educación en esta materia, pues las TIC se inscriben en instituciones, relaciones y contextos particulares. En este sentido, inclusión digital es el concepto clave que emerge constantemente como referencia a un marco de inscripción y de diálogo de *Entrama* en relación con las políticas educativas previas y concomitantes llevadas adelante por el Ministerio.

A través de la inclusión digital se procura superar las brechas en el acceso a las TIC, sin embargo, como señala Benítez Larghi esto contiene dos órdenes distintos pero interrelacionados: la carencia de dispositivos tecnológicos y conectividades es una brecha de primer orden, en tanto que las desigualdades en el desarrollo de habilidades y competencias tecnológicas es una brecha de segundo orden (Benítez Larghi, 2013). Es decir, la accesibilidad no resuelve la problemática de la inclusión digital, como sostienen varios autores (Costa, 2012; Mantecón, 2009; Mihal, 2014; Moya y Vázquez, 2010; Winocur, 2007, entre otros), aunque es una condición previa para el desarrollo de diversos procesos relacionados con las TIC. En este sentido, y como subraya Lago Martínez la inclusión digital también refiere “...a las formas en que éstas son utilizadas y el acceso a los bienes culturales y simbólicos que posibilitan” (Lago Martinez, 2015, p. 341), y como entran a jugar cuestiones como las habilidades (Druetta, 2013) para realizar los recorridos que *Entrama* propone.

Ahora bien, en relación con esto último caben algunas consideraciones. Primero, *Entrama* orienta a través de la propuesta condensada en bibliografía, actividades, y otros recursos, al desarrollo de los contenidos curriculares de distintas áreas de los NAP. Si bien esto ha significado diferenciar que la sola inclusión de recursos como puede ser un pdf, y como señala uno de los colaboradores de campo más arriba, no hace a un contenido curricular, también puede pensarse que *Entrama* es una propuesta que involucra una colección multimedial y un sitio web. Entonces entender a *Entrama* como un acervo pedagógico digital, corre el riesgo de pensarse que debe ser resguardado o quedar congelado en un cúmulo de contenidos a ser atesorados, como un modelo o una guía a seguir que deba cristalizarse en términos de contenidos fijos o invariables o tomarse como única referencia en tanto. No obstante, uno de los modos de enriquecer el carácter dinámico de dicho acervo, y seguir contribuyendo a su vez a la construcción federal de dicha currícula, es a través de las interacciones con los usuarios. Esto, como se ha mencionado, hasta el momento no ha podido constituirse de manera de favorecer y canalizar a través de una plataforma virtual nuevos contenidos, dudas, experiencias, u otras cuestiones que surjan a partir de la implementación de *Entrama*.

Segundo, en la apropiación como colección y sitio web orientado a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es preciso pensar en acompañamientos -sean a través de una plataforma interactiva o de instancias presenciales- que no queden reducidos a un carácter meramente instrumental o técnico de *Entrama*. Es decir, la disponibilidad de contenidos curriculares a través de las TIC, no necesariamente significa transformaciones directas ni en las instituciones educativas ni en docentes y estudiantes. Las preocupaciones por el acompañamiento desde *Entrama* a docentes y estudiantes, ponen de manifiesto la necesidad de tener en cuenta los saberes pedagógicos que éste promueve, los usos pedagógicos de las tecnologías digitales en las aulas, y también por fuera de ellas.

Tercero, y en relación con esto último, que *Entrama* sea considerado tanto para docentes en ejercicio y concretamente para el trabajo con las tecnologías y equipamientos en las aulas, como en instancias previas que posibiliten explorar (en el sentido que proponía

Druetta, 2013) sus recorridos, implica reconocer que la inscripción de las TIC no se dan en un vacío sino que están atravesadas por subjetividades, y prácticas previas en relación con ellas y también con otros consumos mediáticos.

En suma, la apuesta en el caso planteado no se reduce a la conformación de una colección multimedial de contenidos, dado que es en el diálogo con las jurisdicciones provinciales, en la priorización de los temas y problemáticas que conforman los recorridos que proponen las áreas curriculares, pero sobre todo con el reconocimiento de las articulaciones con el sistema de formación docente que se visualizan esos entramados por los cuales se intenta capturar algunos abordajes que posibiliten continuar instalando y profundizando sus lineamientos. Finalmente, cabe agregar que para analizar la incidencia de los mismos requerirá de futuras indagaciones acerca de cómo se desarrollan dichos usos y apropiaciones de *Entrama*.

Referencias Bibliográficas

- Benítez Larghi, S. (2013). Lo popular a partir de la apropiación de las TIC. Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas. *Question*, 1(38), 215-229. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view>
- Birgin, A. (Coord.). (2014). *Estudio sobre Criterios de Calidad y Mejora de la Formación Docente en el Mercosur*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Bloj, C. (2006). Investigación social y políticas públicas: un binomio polémico. En Nievesrico, M. y Marco, F. (Coord.) *Mujer y Empleo: Reforma de la Salud y la Salud de la Reforma en Argentina* (pp. 339-378). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Costa, E. (2012). Políticas públicas en cultura para el escenario de las redes: la experiencia brasileña, sobre la perspectiva de la ecología digital. En VV.AA., *En la ruta digital. Cultura, convergencia tecnológica y acceso* (pp. 32-40). Buenos Aires, Argentina: Secretaría de la Cultura de la Nación.
- De Largy Healy, J. (2004). Do trabalho de campo ao arquivo digital: performance, interação y terra de Arhem, Austrália. *Horizontes Antropológicos*, 10(21), 67-95.
- Druetta, D. (2013). Repensar la apropiación desde la cultura digital. En Morales, S. y Loyola, M. (comp.) *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática* (pp. 11-23). Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Dussel, I. (Coord.). (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34), 39-56. Recuperado de http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=9901&archivo=7-685-

9901dfv.pdf&titulo=Programas%20educativos%20de%20inclusi%C3%B3n%20digital.%20Una%20reflexi%C3%B3n%20desde%20la%20Teor%C3%ADa%20del%20Actor%20en%20Red%20sobre%20la%20experiencia%20de%20Conectar%20Igualdad%20(Argentina)

Figueredo Costa, L. (2009). "Um estudo de caso sobre a mediação cultural". Ponencia en la VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR (RAM). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de San Martín.

Grassi, E. (1996). Políticas Sociales e Investigación Antropológica. En Hintze, S. (Coord.) *Políticas Sociales: Contribución al debate teórico-metodológico* (pp. 63-85). Buenos Aires, Argentina: Oficina de Publicaciones del C.B.C. Universidad de Buenos Aires.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona, España: Ed. UOC.

Lago Martínez, S. (2015). La inclusión digital y la educación en el Programa Conectar Igualdad. *Educação*, 38(3), 340-348, Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21778/14087>

Levis, D. (2011). Los docentes ante los medios informáticos: Una oportunidad para enseñar y aprender en y con libertad. Recuperado de <http://diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/docentesmediosinformaticos.pdf>

Mantecón, A. R. (2009). Qué es el público. *Poiesis. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Arte da Universidade Federal Fluminense*, (14), 175-215.

Mihal, I. (2014). Inclusión digital y gestión cultural en el Mercosur: el Programa Puntos de Cultura. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34), 126-137.

Mihal, I. y Pini, M. (2015). Acerca de la alfabetización digital en normativas nacionales de Argentina. Ponencia presentada en IV Congreso Ciencias, Tecnologías y Culturas.

- Quehacer Interdisciplinario, Calidad Académica, Redes Internacionales. Universidad de Santiago-Chile, 9 al 12 de octubre 2015.
- Miller, D. y Slater, D. (2004). Etnografía on y off-line: cibercafés em Trinidad. *Horizontes Antropológicos*, 10(21), 41-65.
- Moya, M., Vázquez, J. (2010). De la Cultura a la Cibercultura: la mediatización tecnológica en la construcción de conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad. *Cuadernos de Antropología Social* (31), 75–96.
- Pichardo Galan, J. (2008). Etnografía y nuevas tecnologías: reflexiones desde el terreno. En Ardévól, E., Estatella, A., Domínguez, D. (coord.) *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica* (pp. 133-149). Galicia: Ed. Ankulegi Antropología el Kartea. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/43776412/Etnografia-de-La-Mediacion-Congreso-de-Antropologia-Espanol-ELISENDA-ARDEVOL-ADOLFO-ESTALELLA-DANIEL-DOMINGUEZ-Coordinadora-es>
- Shore, C. y Wright, S. (1997). Introduction. Policy: a new field of anthropology. In Shore, C., Wright, S. (Eds.). *Anthropology of Policy. Critical perspectives ou governance and power* (pp. 3-42). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Sunkel, G. (2011). Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (Coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 29-43). Madrid, España: OEI, Fundación Santillana.
- Roman, M. y Murillo, J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educ. Pesqui*, 40(4), 869-895, Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/02.pdf>
- Wedel, J., Shore, C., Feldman, G., Lathrop, S. (2005). Toward an Anthropology of Public Policy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (600), 30-51.

- Urresti, M. (2014). La comunicación digital y las políticas del Estado como intervención cultural. En Margulis M., et.al (comp.) *Intervenir en la cultura. Más allá de las políticas culturales* (pp. 153-173). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Verdún, N., Fourés, C., Capuano, A. y Aguiar, D. (2014). Configuraciones escolares y tic en la educación media. El Programa Conectar Igualdad en tres provincias de Argentina (2011-2012). *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34), 105-115. Recuperado de http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=9903&archivo=7-685-9903qnc.pdf&titulo=Configuraciones%20escolares%20y%20TIC%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20media.%20El%20Programa%20Conectar%20Igualdad
- Winocur, R. (2013). Una revisión crítica de la apropiación en la evaluación de los programas de inclusión digital. En Morales, S. y Loyola, M. (comp.) *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática* (pp. 53-64). Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Winocur, R. (2007). Nuevas tecnologías y usuarios. La apropiación de las TIC en la vida cotidiana. *Revista Telos*, (73). Recuperado de <http://sociedadinformacion.fundacion>.

PRESENTACIÓN: LA HISTORIOGRAFÍA PUNTANA Y LA GUERRA DE LA INDEPENDENCIA

*NÉSTOR MENÉNDEZ**

Universidad Nacional de San Luis

Las acciones de construir historia sobre los hechos de la independencia y su larga guerra, no fueron en San Luis inmediatos a su terminación, ni tampoco fueron objeto de un sereno análisis, que los pudiera haber despojado de su cronológica continuación en las guerras civiles.

En estos pasos iniciales está fuera de duda que la influencia de Bartolomé Mitre como político, militar y pensador fue decisiva para brindar las primeras interpretaciones de una historia en exceso positivista centrada en un listado de héroes a venerar y de rudas batallas. Interpretación que estuvo teñida, como es sabido, por las experiencias personales y de grupo del mismo Mitre, quién seleccionó esmeradamente para cada provincia quiénes serían sus próceres destacados y las acciones que debían levantarse, en tanto otras, menos calificadas, era preferir dejar que piadoso manto de olvido las cubriera. Mitre aceptó levantar la guerra de la Independencia y sus héroes máximos, San Martín y Belgrano –pese al pecadillo de su adhesión a la monarquía-, cuando ya lo habían hecho casi todos los gobiernos anteriores; continuó viendo los gobiernos unitarios de la década del 20 como un momento glorioso a destacar, luego la larga noche de la tiranía rosista habría arruinado el país y todas sus instituciones, la Confederación urquicista fue una tibia continuación del anterior; y finalmente el triunfo de Buenos Aires y su propio gobierno es como un recupero de la paz y organización, y cierre de la historia nacional.

En el largo proceso de la historiografía puntana hay un momento iniciático en el cual el gobernador Barbeito, conocedor de las veleidades de historiador de su conductor político B. Mitre, le consulta sobre cuál sería el héroe máximo de San Luis.

* Néstor Menéndez. Profesor de Historia y Licenciado en Enseñanza de la Historia por la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Profesor titular de la cátedra de Historia Argentina y Americana (UNSL). Autor de numerosos trabajos sobre Historia Provincial y Regional.

Y Mitre selecciona a Pringles, dejando de lado –entre otros- a Pedernera y a José Cecilio Lucio Lucero, que aun vivían. Estos hechos se habrían producido allí por el año 1864 y cuando la reciente muerte del Chacho auguraba una larga etapa de paz y prosperidad donde podría darse por cerrada nuestra historia. Pringles, que tuvo su gran hecho de gloria en Chancay, y luego formó en el bando unitario, muerto por una partida de Facundo Quiroga era, por estos motivos, una figura impecable, no contaminada de federalismo. El gobernador Barbeito, seguro y confiado por estas recomendaciones hizo exhumar los restos de Pringles, y los traslado al cementerio de la ciudad –que había creado el gobernador Pablo Lucero en 1853 (Nuñez, 1980) donde le levantó un mausoleo especial (Gez, 1916). El monumento se construyó por suscripción pública y el día de su inauguración participó el pueblo de San Luis y el sacerdote Laciari dijo la oración fúnebre. A partir de allí esa tumba sería la parte central del camposanto; y una base de historia oficial había dado sus primeros seguros pasos.

En el momento que se toman esas decisiones, el general Pedernera, que había caído hacía tres años de la presidencia de la Confederación –derrocado por el mismo Mitre y su ejército-, estaba exiliado en el Perú; y José Cecilio Lucio Lucero –que tenía más condecoraciones que Pringles, de la larga guerra de la Independencia, de la Guerra del Brasil y de otros conflictos nacionales- vivía retirado en San Luis. Este último por prosapia familiar y prestigio personal era admirado por todos, pero poco confiable para los mitristas por haber servido a gobiernos federales. Pedernera por otro lado, tenía a su favor, además de su gloriosa actuación en la campaña sanmartiniana del Perú, que hizo la campaña de Chile, y más aun, que acompañó a Lavalle en sus luchas contra Rosas y que salvó sus restos trasladándolos a Bolivia después de su muerte. Pero Mitre lo tachó, por haber servido a la Confederación urquicista; y por haber guerreado contra él en Cepeda y Pavón, presuponemos.

Barbeito era muy amigo de Pedernera, que se hospedaba en su casa cuando paraba en San Luis; sin embargo por razones que no son fáciles de precisar, decidió erigir a Pringles como héroe máximo. Quizá en este caso como ha pasado otras veces la memoria histórica jugó papel fundamental. Barbeito representaba a la clase alta de comerciantes y pulperos de la ciudad –él mismo era hijo de un licenciado en artes que

ejerció de docente- y ellos veían a Pringles como el hombre más destacado de su sector, embanderado en el romanticismo de haber luchado sin rendirse y de su muerte prematura. Pese a que de niño debió haber conocido a Pringles, que vivió a una cuadra de su casa, no se dio en este caso el tan remanido dicho de que *nadie es profeta en su tierra*. Barbeito adoptó a Pringles como el héroe máximo, y así lo echó a rodar.

Terminada la gestión de Barbeito comenzó la segunda de don Justo Daract y la terrible guerra del Paraguay. La guerra fue en extremo impopular y profundizó la caída económica de nuestra provincia; sin embargo San Luis contribuyó con tropas que llevaron el nombre de “*Batallón Pringles*”, en la resolución de su creación Daract sostiene que se debe rememorar “*los hechos heroicos y virtudes cívicas del benemérito coronel don Juan Pascual Pringles*” (Gez, 1916). Como se ve, no más ser entronizado se avanzó en una política de culto a los héroes que dejaría casi solo a Juan Pascual en el parnaso de los semidioses locales. Esta costumbre persistió por muchos años.

La gestión de Justo Daract, su sucesor y dirigente máximo de mitrismo puntano, terminó mal, porque fue derrocado y maltratado por la Revolución de Los Colorados (1867); derrotada esta por las fuerzas nacionales que volvieron rápidamente de frente paraguayo, fue electo nuevamente un jefe mitrista, José Rufino Lucero y Sosa, que mandó a escribir la biografía “*del heroico coronel Juan Pascual Pringles*” (Gez, 1916), asunto que se concretaría más tarde siendo Angel Justiniano Carranza el que reuniría la documentación, aunque no llegaría a escribir el libro sobre la vida de Pringles.

Los mitristas comenzaron a perder el poder a partir de 1870, tema que estudié al detalle en mi libro *La época de Ortiz Estrada* (1994); desesperados, se plegaron a la revolución mitrista de 1874 y, fracasada ésta, marcharon a un exilio de tres años.

Cuando el coronel Julio A. Roca vuelve a San Luis –luego de derrotar al mitrista Arredondo en Mendoza-, coloca en el gobierno a Rafael Cortés –de origen cordobés-, que representaba la nueva situación de avellanistas y roquistas que ostentarían el poder por muchos años en el país. Cortés comenzó a organizar un regimiento de caballería y le colocó por nombre “*Coronel Pringles*” (Gez, 1916). Esto significaba que los hombres de la nueva situación –después reemplazados por los

hermanos Mendoza que gobernarían San Luis por 30 años-, no cuestionaban la interpretación mitrista de la historia de San Luis, sino que la levantaban con el mayor entusiasmo. Al diseñar una plaza central para San Luis los Mendoza la convirtieron en el principal paseo de la ciudad y le adjuntaron el nombre de *Plaza Pringles*.

No está de más aclarar que Pedernera falleció recién en 1886. Su figura ya estaba siendo valorada; fue así que poco antes, por ley de 1884, al colocarse los nombres de los departamentos provinciales, además de los que corresponden a toda la guerra libertadora, San Martín, Belgrano, Chacabuco, Ayacucho y Junín, se dejaron dos nombres para resaltar los héroes locales, destinados a Pringles y Pedernera. José Cecilio Lucio Lucero había fallecido en 1867 y fue prolijamente olvidado a partir de allí, pese a que en 1825 volvió de sus gloriosas campañas en Chile y el Perú como segundo jefe del regimiento de Granaderos a Caballo. Por esas vueltas de la historia en el conflicto de la Argentina con la Confederación Peruano-Boliviana (1837), Pedernera estuvo del otro lado y José Cecilio, siempre fiel, comando gran parte de nuestra caballería. En 1998 lo rescatamos de olvido y pusimos su nombre a la plaza del barrio Nacional Evita, allí erigimos un busto de piedra con su figura, único que hay en toda la provincia.

Sin historiadores contemporáneos a los sucesos, aparece en San Luis recién a fines del siglo XIX el docente Juan W. Gez, hijo de quinteros franceses, que descolló como educador, escritor y hombre de vasta cultura. Enrolado desde joven en las filas mitristas, fue fuerte opositor al mendocismo y, caído éste, pasó a ser considerado la voz oficial en los temas históricos.

En pocos años y a caballo de dos siglos Gez produjo obras significativas respecto a la gran gesta puntana de la independencia; entre ellas *Apoteosis de Pringles* (1896), *Boceto Biográfico del coronel Dupuy* y *La contribución patriótica de San Luis*. En otros trabajos menores agregó a Lafinur entre los próceres de la primera hora y aprovecho muchos relatos y recuerdos para fijarlos en *La Tradición Puntana*.

Desde la caída del mendocismo en 1904 todos los gobiernos pusieron sus ojos en el profesor Juan W. Gez como la persona que pudiera construir una significativa historia de San Luis. Muchos de estos gobernantes eran lectores de sus obras y creían

que el país debía también enterarse cuál había sido el aporte de nuestro terruño a la magna causa de la independencia y de su organización institucional. El gobierno provincial le encarga en 1910 escribir una historia de San Luis, que vería la luz en dos tomos en 1916 y que sería auspiciada por la *Comisión Nacional del Centenario de la Independencia* e impresa en Buenos Aires, en los *Talleres Gráficos de Weiss y Preusche*. Según los decretos de creación habría sido un manual que debía conservar un carácter didáctico y servir para la enseñanza. Pero, a partir del correr de los años, y falta de otras obras mayores, se convirtió en un paradigma que fijaría la historia y la tradición local.

En los años que siguieron Gez solo fue cuestionado puntualmente, y en aspectos secundarios de su obra; así Nicolás Jofré y algún otro escritor decimonónico le objetaron el papel negativo, despreciable, que había dado al desarrollo del federalismo puntano; luego, el sacerdote dominico Saldaña Retamar le observaría que no fue Oñez de Loyola sino Luis Jufre el verdadero fundador de San Luis; temas todos ellos que todavía se encuentran en discusión.

Cuando Gez analizó la Guerra de la Independencia tuvo a su favor dos grandes razones para tirar líneas que no serían luego discutidas; una fue que todavía se encontraba en el archivo provincial la gran mayoría de la documentación de época, y los papeles que, de primera mano, conservaban las familias de San Luis; otra fue que la memoria histórica estaba muy fuerte e incluso encontró vivo a algún actor de aquellos acontecimientos.

Decíamos que Gez tiró líneas claves pues, aunque teniendo conocimiento históricos limitados y poco manejo de la metodología, llegó a clasificar y exponer ordenadamente los diferentes temas y acontecimientos; varios historiadores puntanos seguirían sus pasos.

La de Gez fue una historia muy positivista por establecer dos líneas claves en cuanto a la contribución humana y material de San Luis a la gesta libertadora; así expuso documentos oficiales originales y citó detalladamente los que consideró datos claves. Su rastreo no fue lo prolijo que pudiera parecernos y se le escapó toda la documentación relativa a los granaderos puntanos, que luego trataría Nuñez con

holgura. Y pese a la contribución no trató tan bien al pueblo de San Luis, analizando con mucha distancia y faz cuasi crítica la sublevación realista de 1819 y su sangrienta represión. ¿Será por eso quizá que Víctor Saá centró su trabajo sobre esos años en destacar al “glorioso” pueblo puntano de la independencia?

El mayor acierto de Gez fue haber perfilado y resaltado la gesta independentista y no tener cuestionadores a su interpretación del papel de San Luis en tan magna empresa. Después de él, en los años treinta del siglo pasado y más tarde, llegaría un grupo de historiadores de fuerte cuño franquista, y de incisivo matiz clerical que afirmarían y puntualizarían el relato de Gez sobre el papel de San Luis en los días de Mayo y hasta Junín.

Víctor Saá, que es uno de sus principales cuestionadores en cuanto a su interpretación de las guerras civiles, en cambio tomo a pie de la letra el relato libertario de Gez y lo profundizó en una serie de notas que hicieron época con el nombre de *San Luis en la Gesta Sanmartiniana* y que fueron editadas en el centenario de la muerte del Libertador (1950) por la *Revista del Instituto Nacional Sanmartiniano*. El profesor Víctor Saá aceptó en un principio el desprecio que mostró Gez hacia los disidentes federalistas, encabezados por Tomás Varas, Peñaloza y Santiago Funes, y su resistencia a Dupuy. Sin embargo, más tarde revisaría sus posiciones y nos daría una versión más acabada de estas diferencias en unas notas sobre Juan Martín de Pueyrredón que reprodujo el Boletín de la Junta de Historia de San Luis.

La obra de Víctor Saá sobre esos agitados años, exuberante y en extremo detallista, perduró por diferentes razones, sobre las que no podemos abundar en estas cortas páginas; digamos brevemente que optó por describir al detalle la participación del pueblo de San Luis en aquella época singular y fue tomada –en especial una de sus ponencias- como base para que el gobierno provincial en 1991 construyera un parque histórico de valía en Las Chacras donde se erigió un impactante monumento al *Pueblo puntano de la independencia*; tal cual lo hubiera propiciado este autor.

Víctor Saá no fue el único en seguir los pasos de Gez en la interpretación de esos años; autores menores también hicieron eco de sus análisis; por ejemplo, en un escrito copioso y muy politizado sobre nuestra historia, que fuera obra magna de

Reynaldo Pastor, exgobernador y figura destacada en la colaboración con los gobiernos militares de la segunda mitad del siglo XX, se citaban algunos otros detalles sobre el aporte de San Luis, humano y material, a la gesta independentista. En este libro, denominado *San Luis, su gloriosa y callada gesta*, que apareció en 1970, por primera vez se presentaba a los puntanos como grandes aportantes de reclutas al regimiento de Granaderos a Caballo, el más dilecto de nuestro rico pasado.

Creada la *Junta de Historia de San Luis*, bajo la dirección de Víctor Saá, otro empeñoso historiador que se radicó entre nosotros, el pringlense Urbano J. Nuñez, continuaría escarbando en los años de la gesta libertaria. En un trabajo menor por esa época enfocó el papel de San Luis tomando nota que fue la principal aportante de soldados al regimiento de Granaderos a Caballo, mejorando en extremo la visión de Pastor sobre ese significativo sacrificio que hiciera el pueblo de San Luis.

En años siguientes Nuñez daría otras páginas vibrantes a nuestra historia y profundizaría al detalle sobre aquellos duros años en que San Luis entregaría todo y sus hijos recorrerían los extensos campos de batalla de Sudamérica. Su trabajo final, monumental, la gruesa *Historia de San Luis*, aparecida en 1980, recorre con fundamento y minuciosidad cada uno de los episodios producidos en esos años, aunque es una visión que solo se limita a los sucesos locales y no salta más allá de una presentación en exceso positivista por su exagerado culto a los documentos oficiales.

Fijados con detenimiento aquellos hechos lejanos, con trabajos variados, eruditos y no tanto, con exceso de ostentación heurística, con un significativo aporte de la memoria y de la tradición, parece hoy imposible poder decir algo diferente. Lo que Gez selló con maestría y fuerte cuño hermenéutico no fue levantado en un extenso siglo donde recorrieron su camino numerosos autores.

Ante la cercanía del gran evento, del Bicentenario de aquellos gloriosos años, de aquel conflicto monumental que arrasó con la tranquilidad de la colonia y nos sumergió en décadas de postración e incertidumbre, con la esperanza de patria para todos y organización institucional, parece llegado el momento de abrir paso a nuevas investigaciones y revisiones. Aunque sea, nada más que porque nuevos centenarios nos



aguardan, de Chacabuco a Junín, nada menos. Lo que Gez selló, ¿será factible de ser revertido?

**CUATRO PAÍSES, DOS TRIÁNGULOS. ARGENTINA Y BRASIL FRENTE A
ESTADOS UNIDOS Y GRAN BRETAÑA DURANTE LA DÉCADA DE 1930.**

HISTORIA, CONDICIONES Y CONSECUENCIAS

**FOUR COUNTRIES, TWO TRIANGLES. ARGENTINA AND BRAZIL IN
RELATION TO THE UNITED STATES AND GREAT BRITAIN IN THE 1930S.**

HISTORY, CONDITIONS AND CONSEQUENCES

JULIAN ZÍCARI[†]

Universidad de Buenos Aires
CONICET

Recibido: 15/06/2016

Aceptado: 04/07/2016

Resumen

El trabajo buscará abordar cómo se manejaron las relaciones y vínculos triangulares de Argentina, por un lado, y Brasil, por otro, con las principales potencias capitalistas durante la compleja década de 1930: la declinante Gran Bretaña y la nueva potencia en ascenso, los Estados Unidos, ambos igualmente en crisis. Así, buscaremos analizar cada lado de los respectivos triángulos, primero abordando el vínculo de Argentina con Gran Bretaña y luego de aquella con EE.UU., para después hacer lo propio de la relación de Brasil con las mismas potencias. Finalmente intentaremos comparar las formas de relacionarse, la dinámica y consecuencias de los triángulos, sacando algunas conclusiones al respecto.

[†] Julian Zicari. Especialista y Magíster en Historia Económica; Historiador y Economista por la Universidad de Buenos Aires; y Doctorando en Ciencias Sociales. Autor de diversas publicaciones como *Neoextractivismo en Sudamérica. El caso del litio* (2015) Revista NERA (Brasil) V. 18, N° 29, pp. 10-47; *Dos formas de estabilizar una economía y sus consecuencias. Los planes de ajuste de Perón y Frondizi* (2015) Revista Realidad Económica, N° 291, 1 de abril al 15 de mayo de 2015, pp. 10-34; entre otras.

Palabras Claves: Crisis del 29 – Industrialización – Comercio – Bilateralismo

Abstract

This paper attempts to give an account of how the triangular relations between Argentina, Brazil and the major capitalist powers during the complex 1930s were handled: the declining Great Britain and the new emerging power, the United States, both equally in crisis. Thus, we analyze each side of the respective triangles, first addressing the link between Argentina and Great Britain and the link between the former and the US. Then, the triangular link between Brazil and the above-mentioned world powers is analyzed as well. Finally, we compare and reach to conclusions about the different ways of establishing relations between these countries, the dynamics and the consequences of the respective triangles.

Keywords: Crisis of 1929 – Industrialization – Trade – Bilateralism

Introducción

El presente trabajo intentará dar cuenta sobre cómo se manejaron las relaciones y vínculos triangulares de Argentina, por un lado, y Brasil, por otro, con las principales potencias capitalistas durante la compleja década de 1930: la declinante Gran Bretaña y la nueva potencia en ascenso, los Estados Unidos, ambos igualmente en crisis. En este sentido, nuestro objetivo será poder señalar cuáles fueron los pasos, condiciones y estrategias de los países latinoamericanos frente a la crisis mundial y la depresión, señalando el modo sobre el cual estaban fijados los lazos con las potencias a partir del tipo de relación que plantearon en cada caso para enfrentar la crisis. Así, buscaremos analizar cada lado de los respectivos triángulos, primero abordando el vínculo de Argentina con Gran Bretaña y luego de aquella con EE.UU., para después hacer lo propio de la relación de Brasil con las mismas potencias. Finalmente intentaremos comparar las formas de

relacionarse, la dinámica y consecuencias de los triángulos, sacando algunas conclusiones al respecto.

El triángulo Argentina - Estados Unidos - Gran Bretaña

Hasta el año 1930 la Argentina había representado el caso mejor logrado de los países latinoamericanos en el comercio internacional. Como todos los países de la región, había basado su inserción sujeta a los esquemas de división internacional del trabajo, exportando bienes primarios e importando bienes manufacturados, capitales y población para sustentar el modelo agroexportador que le permitía crecer raudamente. Su buena performance económica y su variada estructura económica, que le permitía no depender del mercado mundial sólo de un producto –siendo el país que menos concentraba sus exportaciones por producto así como por destino-, le había permitido ir consolidando un especial vínculo con la potencia hegemónica en la época de oro de los modelos agroexportadores latinoamericanos, perfilando en Gran Bretaña a su principal mercado exportador, así como la fuente de capitales más destacada, ya sea para préstamos gubernamentales como para la inversión directa (ésta dada básicamente por los puntos nodales que reforzaban el modelo agroexportador, ferrocarriles, puertos, frigoríficos, servicios públicos, etcétera). De esta manera, Argentina había comenzado a guardar con Gran Bretaña superávits comerciales estructurales, aunque los mismos se veían disminuidos en parte por los considerados “retornos invisibles”, es decir, los pagos de intereses de los préstamos, dividendos de las inversiones, seguros, fletes y demás. Convirtiéndose la Argentina en el cuarto destino mundial de recepción del capital inglés (después de sus propias colonias inglesas, India, Australia y Canadá).

Sin embargo, con el estallido de la primera guerra mundial una parte importante de la base del modelo agroexportador se vio modificada. Por empezar, el régimen conservador-oligárquico se alteró permitiendo un giro democratizador en el gobierno, expresada con la llegada de la Unión Cívica Radical a la presidencia en 1916. Por su parte,

la salida de la guerra encontró a una economía inglesa muy exhausta que había dejado de ser la locomotora mundial, ya sea en términos económicos, militares, tecnológicos como financieros, siendo reemplazada por el ascendente de los EE.UU. En este caso, la transición en el cambio de hegemonía se expresó en nuestro país con el importante aporte realizado por las inversiones norteamericanas durante la década de 1920, donde éstas no tuvieron como principal área de radicación el sector servicios como era con las inversiones inglesas hasta entonces, sino principalmente en las industrias más dinámicas y con un desarrollo tecnológico mucho más avanzado que el que los ingleses pudieran ofrecer (Villanueva, 1972). Es así que con los Estados Unidos comenzó a establecerse un vínculo estructuralmente deficitario en la cuenta comercial, ya que la economía argentina era básicamente competitiva con aquella –al contrario de lo que ocurría con Gran Bretaña donde se establecía una relación complementaria-. Además los Estados Unidos eran un país fuertemente proteccionista, estando lejos de aplicar un resonante liberalismo como el pregonado por los ingleses. Esto último se patentó notoriamente para Argentina en 1867 cuando se cerró el mercado norteamericano de lanas (en ése momento principal destino de la lana argentina) y en 1926, cuando alegando motivos sanitarios se prohibió la importación de carne argentina (se señaló que ésta era proveniente de zonas con aftosa). Ante esto último, la reacción de los poderosos ganaderos argentinos no se hizo esperar y desde la Sociedad Rural Argentina comenzaron a esgrimir el lema “comprar a quien nos compra”, en clara referencia a buscar reforzar el lazo con Gran Bretaña (principal mercado de la carne argentina). Bajo este panorama, en ésa coyuntura, Gran Bretaña reaccionó rápidamente intentando aprovechar la oportunidad y defender su posición en Sudamérica, cada vez más amenazada por el avance norteamericano. Es así que a fines de 1928 arribó a nuestro país la misión D’Abernon para ratificar esto por medios de tratados (O’Connell, 1984).

Ahora bien, el crack de octubre de 1929 terminó de sepultar parte de las dinámicas previas, ya que el flujo del comercio mundial se interrumpió y comenzó a producirse una

acelerada baja de los precios de los bienes primarios (aquellos exportados por los países latinoamericanos), sentando para éstos un duro golpe que los postró como al resto de los países del mundo en una profunda recesión. En Argentina uno de los principales impactos del crack fue combinarse con circunstancias locales de rechazo al gobierno radical para conjugarse así, entre ambas, en el primer golpe de Estado que llevo a los militares al poder el 6 de septiembre de 1930.

Con el arribo de los militares al poder, lo primero que se intentó fue sentar las bases para un rápido retorno al viejo orden conservador-oligárquico, anterior a la llegada de los radicales y una realizar una vuelta a la ortodoxia económica liberal previa a 1916. Sin embargo, esto último debió ponerse fuertemente en discusión. En efecto, la crisis mundial de 1929 era algo mucho más severo de lo primeramente atisbado, alejando de manera pronta las visiones que entendían a esta crisis como una simple recesión pasajera como había sucedido en otras oportunidades. Es así, que en octubre de 1931 el gobierno militar estableció el *control de cambios* como principal medida de contención económica, introduciendo una autentica novedad ya que nunca anteriormente se había utilizado una medida de este tipo. De esta manera, la entrega de divisas para los pagos al exterior se vio racionada y sujeta a controles por parte del Estado, sin embargo no se prohibieron las importaciones. Así, muchos podían recibir bienes del exterior si es que sus proveedores estaban dispuestos a financiarles las compras, hecho que no sólo no detuvo las importaciones, sino que comenzó a acrecentar las deudas en el exterior. Por su parte, en aras de no abandonar lo que se denominaba “honor argentino”, el gobierno había decidido no dejar de pagar sus deudas con el exterior, haciendo que el oro comenzara a salir del país dada la contracción exportadora. Así, se dieron tres consecuencias para la economía del país: 1) la paridad cambiaria buscó ser defendida para que el gobierno pudiera seguir pagando sus deudas con el exterior a un tipo de cambio no muy alto, evitando la devaluación vía las intervenciones del Banco Nación, lo que terminaba por generar una doble salida de divisas, ya sea por el pago de deuda, ya sea por la “defensa” de la moneda;

2) igualmente esto, el racionamiento de divisas no logró detener el flujo importador, ya que las mismas se autorizaban a entregarse bajo una moneda que no se había devaluado, generando un aumento de deudas en el exterior y estableciendo un sistema de “fondos bloqueados” (el cual se aplicaba también para los pagos de dividendos); 3) se generó un creciente mercado negro de oro y divisas con una progresiva distancia del oficial (López, 2007, p. 157).

Sin embargo, este resonante giro a la heterodoxia tampoco evitó que la situación económica argentina mejorara, sino que al contrario, el año 1931 fue peor que el anterior, siendo todavía más severo aún 1932. Es por eso que el nuevo gobierno, a cargo del General Justo (1932-1938), estableció ése año por decreto un aumento del 10% en los aranceles para todos los productos importados. Bajo este contexto de recrudesciente depresión económica se produjo la Conferencia de Ottawa, donde Gran Bretaña decidió establecer el sistema de preferencias imperiales que amenazaba provocar mayores reducciones en las compras a Argentina, proyectándose la pérdida así del principal mercado externo. Es en este contexto desesperante donde el gobierno argentino decidió tomar cartas en el asunto, buscando evitar una situación peor.

El lado Argentina-Gran Bretaña

Una de las primeras señales que advirtió que la crisis del '30 no sería igual a otras fue el resonante abandono del patrón oro por parte de Gran Bretaña en septiembre de 1931, medida que provocó directamente el establecimiento del control de cambios en la Argentina. Seguido a esto, más resonante todavía, fue el establecimiento de las Conferencias de Ottawa del año siguiente, cuando ya abiertamente los ingleses abandonaban el liberalismo que pregonaron durante décadas para abrazar un sistema protegido con sus dominios, intentando reforzar a la castigada área de la libra esterlina. Este cambio de actitud por parte de Gran Bretaña causó preocupación y temor, no sólo al interior de las filas del gobierno argentino, sino también dentro de la elite ganadera que veía en las

medidas inglesas un perjuicio directo; ya que eran los importantes terratenientes de la Pampa los principales exportadores de la carne enviada a Gran Bretaña y que ahora amenazaba favorecer a sus colonias agrícola-ganaderas (Canadá, Australia y Nueva Zelandia) en reemplazo de Argentina. Es así que con su poder e influencia sugirieron al gobierno de Justo que acceda a realizar negociaciones, por ejemplo de los aranceles o en la concesión de tipos de cambios preferenciales, con vistas a resguardar el importante mercado británico (Hora, 2005, p. 306).

La consecuencia directa de esto fue la instauración del famoso pacto “Roca-Runciman”, firmado el 1° de mayo de 1933, por el cual se lograron varios puntos importantes entre Argentina y Gran Bretaña. El primero de ellos fue que Gran Bretaña se comprometía a establecer un consumo de carne argentina no menor al 90% de lo demandado en 1932, “año de Ottawa” donde su demanda fue –más allá de todo– particularmente baja. Así los terratenientes se garantizaban un piso fijo de exportación, despejando el fantasma de ver reducidas todavía más sus ventas, con la esperanza de que de cara al futuro las exportaciones aumentaran cuando se recuperara la actividad económica ¹. Además, también Gran Bretaña asumió el compromiso de no subsidiar la producción agrícola en sus dominios ni a imponer nuevos impuestos aduaneros si entraban en “cantidades normales” otros productos argentinos (jamón, trigo, lino, afrecho, lana, tripas, etcétera), como también cláusulas para lograr una mejor fiscalización por parte del Estado argentino sobre las empresas británicas. Por su parte, los británicos –de igual modo– también lograron importantes triunfos para sí. El más importante sin duda se debió a recibir una reducción arancelaria en 235 productos que habitualmente se exportaban hacia la Argentina. Además, obtuvieron el control del 85% de la cuota exportada (la distribución sobre los frigoríficos) y los fletes de la carne exportada (basándose en la excusa de asegurar un correcto aprovisionamiento que no sature ni desabastezca al mercado británico). Por

¹ Gran Bretaña, si bien fijaba en una cláusula que podría disminuir su consumo todavía más con respecto al „año de Ottawa“, debería realizar una disminución en igual proporción de sus compras no sólo en Argentina, sino también en sus dominios.

último, también concretaron la polémica clausula que estipulaba un “tratamiento benigno al capital inglés”, con la cual se intentaría otorgar un mejor tipo de cambio para los giros de dividendos hacia Gran Bretaña hasta que el balance de pagos con ése país quedara compensado, favoreciendo las autorizaciones el *control de cambios* para importar desde allí. Así, dado el refuerzo de la histórica relación de las elites locales con Gran Bretaña y su complementariedad económica, el vice-presidente del país, Julio Roca (h), al terminar de concertar el pacto selló su visión al respecto en una famosa frase en la que algunos interpretaron sinceros rasgos de la subordinación y del colonialismo aplicados: “La República Argentina, por su interdependencia recíproca, es, desde el punto de vista económico, una parte integrante del Imperio Británico” (citado en Rapoport, 2000, p. 235).

En la Argentina la recepción del pacto fue variada y de alto impacto, despertando una fuerte polémica. Por un lado, desde el sector oficial, el secretario de Agricultura, Luis Dahau, defendió a las concesiones realizadas en la Aduana, aduciendo que eran lógicas dadas las asimetrías de las estructuras comerciales con Gran Bretaña, señalando: “Las de ventas de productos británicos en la Argentina apenas constituyen el 4% de sus exportaciones totales. En cambio el 37% de nuestras exportaciones son absorbidas por Gran Bretaña” (citado por Drosdoff, 1972, p. 30). Por su parte, se señaló desde la Cancillería que las rebajas aduaneras no eran sólo para Gran Bretaña, sino para los productos que ella generalmente vendía, por lo cual, cualquier país a través de la clausula de „nación más favorecida“ podía acceder a iguales beneficios. Sin embargo, muchos otros vieron en el pacto una claudicación humillante y una pésima negociación, ya que Gran Bretaña necesitaba igualmente los productos argentinos, que por calidad y precio eran insuperables en el mercado internacional, como también señalando que los “fondos bloqueados” a compañías inglesas representaban igualmente otra importante prenda para las negociaciones que no se usaron².

² Un debate sobre las interpretaciones del pacto Roca-Runciman puede encontrarse en Alhadeff (1985) y la consecuente respuesta de Fodor & O’Connell (1985).

En este sentido, uno de los grupos que más rápidamente reaccionó ante la inminencia de realización del pacto fue el de los industriales de Unión Industrial Argentina (UIA), que temieron en las vísperas del pacto una baja general arancelaria que pondría en peligro sus empresas. Ante este peligro, como forma de defensa frente al pacto, los industriales organizaron una importante manifestación en el estadio Luna Park, que según los mismos industriales movilizó a setenta mil personas, entre obreros y patrones por “la defensa del trabajo y producción nacionales” (Schvarzer, 1991, p. 62). Igualmente esto, es necesario señalar que desde la UIA, que parte integrante de la elite conservadora, no estaban en sí en contra de la firma del pacto ni que se preserve al sector rural como tradicional centro económico del país, sino que sólo pedían que sus empresas no se vieran afectadas por esto. Así, desde el gobierno, se los intentó calmar, señalando el presidente Justo, no sin cierta sinceridad que algo habría que ceder:

No ha sido, ni podrá ser nunca propósito del PE [Poder Ejecutivo], destruir o perjudicar a las industrias nacionales que elaboran importantes cantidades de materia prima nuestra, ocupan millares de obreros y no viven artificialmente, como ha sucedido algunas veces de la exclusiva protección aduanera [...] sería pueril hacer creer que una política comercial que tenga por finalidad asegurar mercados para nuestra producción comercial agropecuaria –base económica fundamental de la nación sobre la cual reposa la misma industria fabril- podrá realizarse con criterio unilateral. Si queremos vender, no podemos negarnos a ser razonablemente compradores de lo que pueda adquirirse con ventaja (citado en Jáuregui, 2004, p. 76).

Cabe destacar dos hechos más con respecto al pacto. El primero se debe a que los principales detractores del mismo no suelen tener en cuenta que en la Argentina casi dos tercios de las inversiones inglesas se hallaban en ferrocarriles, los cuales a partir de la crisis del '30 dejaron de ser un rubro fuertemente rentable como en otras épocas y que comenzaron a convertirse en empresas deficitarias. Donde muchas de las condiciones para revertir esto estaban en manos del gobierno (permisos para aumentos de tarifas, autorizaciones para despidos, reducciones de salarios y demás). Así, insistentemente, las

empresas intentaron obtener medidas a su favor pero nunca lograron. Sino que al contrario, durante gran parte de la década de 1930 no tuvieron ninguna respuesta, no siendo el pacto Roca-Runciman la excepción a esto. Así, muchas empresas no sólo continuaron dando perdidas sino también que cuando tuvieron ganancias éstas fueron impedidas de girar dividendos, siendo éstos cada vez más depreciados (ya sea por las bajas de tarifas a las que se vieron sometidas o por la disminución de la demanda gracias al creciente aliento gubernamental al transporte automotor y a la expansión de caminos por parte del Estado) o por la depreciación del peso, que disminuía la rentabilidad en términos de libras³. Si bien las empresas todavía corrían con las ventajas de la ley Mitre, lo que les daba ciertos beneficios fiscales por un lapso de cuarenta años (1907-1947), también es verdad que a la baja de su rentabilidad debieron hacer frente al pago de los salarios mejor pagos del país (los ferroviarios, el gremio más poderoso)⁴.

El otro punto importante fue que el pacto permitió un mayor control sobre las empresas británicas, especialmente los frigoríficos, donde –sumadas a las polémicas que despertó la realización del pacto– dieron como consecuencia una investigación del Senado Argentino que le terminó por dar al Estado un mayor control sobre el mercado de la carne. Parte de los logros de estas investigaciones fue terminar con los valores de preferencia entre la compra del ganado en las estancias y los mercados públicos abiertos, así como también una mayor injerencia del Estado en toda la cadena, que terminó con la detención de los gerentes de algunos frigoríficos gracias a las denuncias del Senador De la Torre.

De esta manera, ya sea por la realización del pacto o por la reactivación mundial del comercio, a partir de 1933 el comercio con Gran Bretaña y sus superávits fueron creciendo y volvieron a recuperar prácticamente los niveles anteriores a la crisis. Por lo que el mismo se lo renovó en 1936 con dos importantes novedades. Una de ellas fue que la Argentina

³ Recordemos que casos como El Central Córdoba o el Buenos Aires Pacífico debieron suspender servicios dadas las deudas con las que cargaban, así como la pérdida general de valor de las empresas ferroviarias en la Bolsa de Valores de Londres.

⁴ Se puede encontrar mayor detalle sobre este tema en García Heras (1988).

pudo recuperar para sí el control sobre la distribución de la carne exportada en su totalidad, mientras que la otra fue que Gran Bretaña impuso un impuesto de $\frac{3}{4}$ de penique por libra a la carne importada. Esta última acción fue tolerada por el gobierno argentino puesto que ceder a ello resultaba algo lógico, ya que Gran Bretaña estaba dispuesta –se ratificara o no el pacto en 1936- a grabar la importación de carne para proteger su propia industria cárnica, fuente de empleo de un millón y medio de obreros británicos, y que era preferible esto antes de sufrir una fuerte inestabilidad en la demanda exportadora. Por su parte, el gobierno argentino resistió con éxito las presiones británicas que pretendían sacar mayores beneficios, como también no reducir el impuesto aduanero adicional del 10% aplicado en 1932. Por último, para evitar que el nuevo impuesto inglés afectara a la exportación argentina, el gobierno decidió ofrecer un subsidio que permitía absorber un tercio del mismo (el resto lo absorberían los frigoríficos y los productores en partes iguales); donde, cuando los precios del mercado de Smithfield recuperó sus precios (en 1937), dicho subsidio fue suprimido.

Al igual que el tratado de 1933, esta renovación tuvo tras de sí como una de sus más importantes prendas de negociación el trato que el gobierno argentino le propiciaría a los ferrocarriles ingleses. Donde lo cierto es que, más allá de las polémicas historiográficas, los negociadores británicos intentaron repetidas veces obtener cláusulas que claramente beneficiaran a su principal inversión en el país, algo que la delegación argentina rehusó en todas las oportunidades. Además, casi en paralelo a las negociaciones, el Congreso Nacional aprobó una ley por la que creó la Corporación del Transporte de Buenos Aires y que le permitió a esta el control y coordinación de todo el transporte de la ciudad y del área metropolitana (tranvías, colectivos, ferrocarriles, ómnibus y subtes). Vale la pena destacar que aunque la creación de dicha Corporación haya sido vista como un claro triunfo de los ingleses (ya que a partir de la misma se podría limitar el avance del transporte automotor que generaba la merma de los ferrocarriles), esta victoria largamente buscada terminó por volverse pírrica: con ella, el Estado pudo tener mayor control y fiscalización sobre el

transporte, las empresas de ferrocarriles sólo pudieron tener un representante de los siete totales en el directorio de la nueva Corporación, igualando a su principal competidor –el transporte automotor, que también tuvo sólo uno- y quedando los otros cinco puestos en manos del Estado.

Así, bajo este nuevo panorama, los dueños de las compañías ferroviarias atrapadas entre los déficits, la obsolescencia del capital invertido, la competencia del transporte automotor y el mayor control estatal se vieron acorraladas, sobre todo con vistas al futuro vencimiento de la ley Mitre (pautado para 1947), y que se vislumbraba que terminaría por quitarles sus últimos privilegios. Es así que los gerentes de las empresas comenzaron a diagramar con insistente fuerza no ya obtener mayores beneficios y/o ayudadas por parte del Estado como hasta ése momento, sino a que éste directamente comprase sus empresas; medida que finalmente terminaría por concretarse luego de la segunda guerra mundial, y con la cual Gran Bretaña terminaría por perder el fuerte influjo y poder que otrora había disfrutado en la Argentina.

El lado Argentina-Estados Unidos

La relación de Estados Unidos con la Argentina siempre fue tensa y compleja. La razón principal de esto se basaba en dos factores fundamentales que explican el vínculo. El primero de ellos se debe a la permanente rivalidad entre ambas naciones por lograr el liderazgo sudamericano. Donde desde las primeras Conferencias Panamericanas (1889/1890) en adelante la Argentina buscó disputar la hegemonía norteamericana, intentando privilegiar el lazo con Europa. En segundo lugar, como ya señalamos, el carácter de ambas economías no era complementario como se daba entre el vínculo de Argentina con Gran Bretaña, sino de competencia por vender los mismos productos de exportación, sumados al fuerte proteccionismo norteamericano. De esta manera, las clases dominantes argentinas guardaron históricamente un profundo sentimiento anti-norteamericano que era replicado desde el norte con un sentimiento de preocupación frente a la Argentina, ya que

era un país que permanentemente se disponía a dificultar el avance de su hegemonía en el continente.

El estallido de 1929 encontró a los Estados Unidos con un gobierno republicano incapaz de ofrecer algún tipo de solución al respecto, siendo reemplazado sin mucha dificultad en lo peor de la crisis con la victoria demócrata de Roosevelt, quién asumió su cargo a principios de 1933. El nuevo gobierno demócrata estaba dispuesto a introducir severos cambios para paliar la situación. En principio, el lanzamiento de su plan de gobierno, el *New Deal*, trajo como consecuencia directa un nuevo rol para el Estado en el manejo de la economía y una devaluación del dólar frente al oro para mejorar su performance externa. Por su parte, otro de los importantes cambios que traería Roosevelt sería intentar asegurar el vínculo de Estados Unidos con Latinoamérica y consolidar con ello a la región como su propia y exclusiva “zona de influencia”. El nuevo trato que se le daría al subcontinente sería la implementación de la política conocida como la del “buen vecino”, esto es, la tratar de reforzar los lazos con los países de la región a través de formas diplomáticas (especialmente las conferencias panamericanas), moderando su actitud intervencionista anterior –tanto sus invasiones armadas vía la política del “gran garrote” o sus amenazas comerciales de la “diplomacia del dólar”- para propugnar por mecanismos de solidaridad hemisféricos y el resguardo de la seguridad continental frente a amenazas exteriores (una estrategia que se basaba en los supuestos peligros militares extra-continetales que buscaba debilitar la influencia, sobre todo económica, de Europa en la región).

Parte de la nueva actitud del gigante del norte se estrenó en la Séptima Conferencia Panamericana, realizada en Montevideo a fines de 1933. Aquí inicialmente la Argentina buscó postergar la realización de la misma, continuando la clásica actitud obstruccionista con respecto a Estados Unidos, dado que así tendría diversas ventajas. Por un lado, porque podría de este modo debilitar la organización sudamericana y limitar el ascendiente que Estados Unidos buscaba, resaltando así el rol mediador argentino que estaba cumpliendo en

la Guerra del Chaco (1932-1935), como por su parte, esto perjudicaría el protagonismo estadounidense pretendido por Roosevelt, al permitir que se conformará una coalición latinoamericana de países endeudados (muchos de ellos con los mismos Estados Unidos). Sin embargo, una vez concertado el encuentro, la actitud argentina sufrió un notorio cambio y en vez de oponerse a todo aquello propuesto por los norteamericanos como acostumbraba decidió negociar. En este caso, su cambio de posición le permitió conjugarse con los Estados Unidos para obtener dos triunfos diplomáticos. El primero se dio a que su propuesta de concertar un pacto antibélico fuera apoyado por todos los países, siendo vital para esto el apoyo del Secretario de Estado norteamericano Cordell Hull. El segundo fue quebrar la iniciativa mexicana sobre establecer una suerte de club de deudores o que se presionara para que la región obtuviera una moratoria general de parte de los países acreedores. Esto último se debió a que la Argentina buscaba diferenciarse de la región, sobre todo de los países económicamente más débiles, adscribiendo a una obstinada actitud de *honra* para pagar las deudas soberanas, mostrándose como un país responsable y solvente que respetaba sus compromisos (Morgenfeld, 2007, p. 203). Así, con esta posición, sumadas a las habilidades diplomáticas del canciller argentino Carlos Saavedra Lamas, los estadounidenses encontraron al aliado indispensable que evitó que los países latinoamericanos pudieran negociar sus deudas en mejores condiciones.

Por su parte, las medidas argentinas que se habían tomado con fines de aminorar el impacto de la crisis (control de cambios, devaluaciones, subas de aranceles), terminaron por generar el reforzamiento del ciclo iniciado durante la década de 1920, ampliando las inversiones norteamericanas en un mercado interno argentino que comenzó a ganar expansión durante la década de 1930. Así, se radicaron en nuestro país diversas empresas estadounidenses en varios rubros: textiles como Sudamtex (1934), Anderson Clayton (1936) y Ducilo (1937); de alimentos, Quaker Oats y Adams (ambas en 1936); de caucho, Good Year (1930) y Firestone (1931); como varias industrias farmacéuticas y químicas (Rapoport, 1980, p. 31). Estas inversiones se habían realizado con el fin de saltar las trabas

importadoras y aprovechar el potencial del mercado argentino. Sin embargo, dados los acuerdos bilaterales anglo-argentinos, los beneficios del control de cambios que se basaban principalmente en el otorgamiento de las divisas según la subordinación del Estado a los grupos económicos locales y no con vistas a las necesidades del proceso de industrialización perjudicó a los Estados Unidos (ya que de haber apostado decididamente por la industria se podrían haber ampliado las ventas norteamericanas). Luis Colombo, líder fabril argentino, señalaba como si fuera un dirigente agrario frente a los intentos de proximidad de parte de Estados Unidos para obtener bajas arancelarias que favorecieran al avance industrial, opinaba en 1934:

Ahora quieren comercio exterior amplio. Ahora quieren que no haya barreras de aduana. Cuando nos cerraban las puertas del lino, a la carne y a las frutas, el libre cambio argentino-norteamericano hubiera sido beneficioso para ellos y para nosotros. Pero ahora que tenemos industria próspera y posibilidad de ampliarla hasta bastarnos a nosotros mismos, la cuestión es distinta (Citado en Jáuregui, 2004, p. 77).

Esta actitud por parte de las elites y del gobierno argentino marcarían en gran parte el resto de la década en términos económicos, donde los productos norteamericanos perdieron su rol primordial como plaza abastecedora del país –reduciendo las importaciones de allí-, quedando desplazados detrás de Gran Bretaña –que lograba seguir sosteniendo sus vínculos con el país vía sus tratados bilaterales-, permitiendo así que la Argentina lograra años con superávits comerciales con los norteamericanos (1935-1937); algo que la pequeña recesión de 1938 y el avance industrializador volverían a revertir sobre el final de la década (1938-1940).

Casi en paralelo a la renovación del pacto Roca-Runciman, en 1936, se desarrolló en Buenos Aires la Conferencia de Consolidación de la Paz, en la cual se fijarían las bases del fin de la Guerra del Chaco terminada el año anterior. Esta conferencia tenía un importante peso para los Estados Unidos, la cual fue inaugurada en persona por el mismo

Roosevelt que viajó especialmente para ello. Los puntos claves que le interesaban tratar a los norteamericanos eran tres: 1) la consulta obligatoria entre todos los países americanos en caso de amenazas a la paz en el continente, 2) la creación de una comisión permanente de consulta de todos los ministros de relaciones exteriores para analizar posibles acciones comunes, y 3) extender en todo el continente los principios de neutralidad estadounidense (Morgenfeld, 2007, p. 207). En este caso, la Argentina volvió a su tradicional actitud obstruccionista con respecto a Estados Unidos, sosteniendo una oposición sistemática a todas sus propuestas, para por fin –como tradicionalmente hacía- no ratificar en el Parlamento ninguno de los acuerdos establecidos en las Conferencias. Con ello, evitó así un estrechamiento de sus lazos con Estados Unidos que diera una mayor distancia con Europa, puesto que antes de priorizar sus lazos con un sistema continental panamericano, se prefirió seguir manteniendo los mecanismos internacionales de la Liga de las Naciones (más cercanos al estilo europeo) (Peterson, 1970, p. 444). En este sentido, la firmeza y habilidad argentina en el manejo de las relaciones internacionales, encabezadas por su canciller, Saavedra Lamas, le permitirían a este último conseguir el Premio Nobel de la Paz, así como la presidencia de la Asamblea de la Liga de las Naciones con posterioridad, a la par de frustrar muchos proyectos estadounidenses.

Finalmente, sobre fines de 1938 se celebró en Lima la Octava Conferencia Panamericana. Una vez más se volvieron a polarizar las posiciones de Argentina y Estados Unidos allí, expresadas en sus respectivos cancilleres Cantilo y Hull. En este caso, frente a un clima mundial que presagia un inminente estallido bélico, Hull pretendió sellar un acuerdo de defensa continental, donde Argentina intentó desacreditarlo sosteniendo la primacía de la Liga de las Naciones una vez más, para continuar obstruyendo el avance de la hegemonía de los Estados Unidos sobre América Latina y mantener así su clásico principio de vinculación con Europa, especialmente con Gran Bretaña. Frente a las posiciones encontradas, y temiendo cada uno quedar en minoría y aislado, Estados Unidos y Argentina debieron ceder mutuamente para adherir a una vaga declaración final de

defensa de la democracia y la solidaridad hemisférica. Así, tan sólo unos meses después, en septiembre de 1939, comenzaría la segunda guerra mundial, en la cual argentinos y estadounidenses comenzarían a disputar fuertemente los términos de neutralidad o beligerancia en ella –mucho más todavía con el ingreso de los norteamericanos en la guerra en 1941-, así como también las estrategias y presiones del país del norte por debilitar a la Argentina, en especial su vínculo con Gran Bretaña⁵.

El triángulo Brasil - Estados Unidos - Gran Bretaña

El desarrollo económico brasileiro tuvo características distintivas con respecto al realizado por la Argentina. Si bien ambos países compartían la pauta de adscripción a los modelos agroexportadores y a su inserción internacional vendiendo productos primarios a cambio de comprar bienes manufacturados de los países centrales, su vinculación con el mercado externo los separó. Uno de los rasgos más salientes de diferenciación fue el grado de concentración de sendas exportaciones. Mientras que Brasil entre 1910-1913 concentraba el 52% de sus exportaciones en un solo bien (el café), Argentina lo hacía sólo con el 21% con su principal bien exportado (el maíz). Poco antes de la crisis del '30, entre los años 1926-1929, la concentración se había ampliado notoriamente en Brasil, teniendo ahora en ése solo bien el 71% de sus ventas, mientras que la Argentina seguía prácticamente igual con el 22% para el maíz (ver Anexo). A su vez, es indispensable señalar que Brasil a partir del último tercio del siglo XIX comenzó a ver disminuidas sus ventas a Gran Bretaña y a comenzar a concentrarlas en el mercado estadounidense, llegando a comprarle éste cerca de la mitad (o a veces más) del café que exportaba. Es decir, Brasil, como muchos países del Caribe y Centroamérica, comenzaría el siglo XX con un temprano cambio de hegemonía, para acercarse aceleradamente a los Estados Unidos y disminuir su vínculo con Gran Bretaña. Igualmente esto, debemos señalar que entre Brasil y las principales potencias ocurría lo inverso que en Argentina: aquél lograba tener con Estados

⁵ Al respecto de esto último pueden consultarse dos excelentes trabajos: Rapoport (1980) y Escude (1983).

Unidos cerca del 45% de sus exportaciones, pero sólo consumiendo de este país cerca del 30% de lo que importaba, teniendo así permanentes superávits con el país del norte, mientras que de Gran Bretaña consumía cerca del 20% de sus importaciones, exportando no mucho más del 5% de sus bienes allí. Con lo cual se registraba un triángulo opuesto al argentino: saldos a favor con Estados Unidos y déficits con Gran Bretaña.

Por otra parte, es necesario tener presente cómo operó el proceso político brasileiro. El largo periodo del imperio (1822-1889) no dio lugar al nacimiento de un régimen político más transparente y democrático como fue en otros países del continente, sino que fue sucedido por la denominada *República Velha*, en donde las oligarquías estaduais concertaban pactos intraoligárquicos para acceder a la presidencia del país, permitiendo a su vez que cada Estado recaudara los impuestos de los bienes que exportaba. Es así que los poderosos productores cafetaleros del centro-sur del país comenzaron a ganar un poderío económico y –por ende– político desequilibrante, por lo que los Estados de San Pablo y Minas Gerais terminaron por alternar entre sí la presidencia del país una y otra vez. De esta manera, los pactos oligárquicos del „Café con leche“ (en alusión a la producción cafetalera de San Pablo y la pecuaria de Minas Gerais) no lograron hacer un pasaje democratizador como el argentino, impidiendo que los conflictos pudieran resolverse por caminos institucionales, despertando las rebeliones armadas. Muchas de éstas quedaron en manos de los jóvenes oficiales del Ejército que propugnaban contra el “voto cautivo” en los Estados, exigiendo un sistema de participación a través del voto secreto y un amplio sistema de enseñanza pública. Así, en el Fuerte de Copacabana (1922), San Pablo y Manaos (1924) y la denominada Columna Prestes (1925) fueron importantes expresiones de descontento contra el sistema cerrado de las elites, a cargo del movimiento tenentista (denominado así ya que la mayoría de los jóvenes oficiales tenían el grado de Tenientes). Con esto, la dinámica política brasileira estaba a punto de estallar y encontrar en la crisis del ’30 el contexto adecuado para hacerlo. Ya que cuando en 1930 se debería producir las elecciones presidenciales, el presidente paulista Washington Luiz no respetó el pacto de alternancia y

la oposición descontenta de Minas Gerais sostuvo su alianza con el Estado de Río Grande do Sul para imponer igualmente a su candidato derrotado por medio de un alzamiento armado. Así, poco más de tres semanas después que en la Argentina, una asonada militar cambiaría el destino brasileiro, comenzando Getulio Vargas el 3 de octubre de 1930 la revuelta que lo llevaría a la presidencia.

La llegada de Vargas al gobierno central de Brasil en principio fue, como muchos esperaron, una revuelta abierta contra los industriales paulistas, a quienes se acusaba de que con sus políticas sectoriales perjudicaban a toda la población del país, en especial a los más pobres, dado que sus protecciones arancelarias encarecían el consumo. Sin embargo, estos planes anti-industrialistas rápidamente comenzaron a dejarse de lado en pos de promover abiertamente el desarrollo industrial nacional, con miras a cierto militarismo corporativista que pretendió asegurar mayores grados de libertad en camino a la autarquía económica. Es decir, al igual que la Argentina que primeramente buscó adherir a la clásica ortodoxia liberal y fortalecer su modelo agroexportador, el gobierno optó aquí también de manera pronta por un nuevo combo de medidas heterodoxas que intentaron sacar a Brasil de la depresión. Se aplicó con ello un sistema de control de cambios, se dejó de pagar la deuda externa, sin tener preocupaciones por los atrasos comerciales, como también se produjeron devaluaciones para sostener la rentabilidad de las exportaciones, fuertemente afectadas por la baja general de precios de los bienes primarios. Estas medidas, conjugadas con un golpe mucho mayor del frente externo en Brasil que en Argentina, harían que la importación fuera mucho más contralada (por ejemplo, se llegó a prohibir la importación de maquinaria desde 1931 hasta 1937). Sin embargo, esta mayor cerrazón de su economía (sumadas a la abolición de las aduanas estaduales) le permitió a su mercado crecer a una velocidad mayor que la argentina, teniendo un especial crecimiento la industria. Además, a poco de realizarse el golpe de Vargas, se produjo un decidido cambio con respecto a la cuestión social, creándose al Ministerio de Trabajo –bajo la conducción fundamental de Lindolfo

Collor- y la intervención y creación de sindicatos para ganar el control del movimiento obrero.

Empero, a pesar de los cambios y cierta modernización económica cada vez más acelerada, la cuestión política no le dejó ganar paz a Vargas fácilmente. Puesto que los grupos paulistas desplazados del gobierno ya en 1931 se pondrían en contacto con otras facciones estatales descontentas para conformar el „Frente Únicas“, con el fin de exigir un nuevo código electoral, convocar a una Asamblea Constituyente y que el interventor de San Pablo fuera un titular proveniente de ése mismo Estado. Estos reclamos asumirían una escalada política que culminaría en 1932 con la revuelta paulista que llevó en una guerra civil en varios Estados por algunos meses, aunque en todas partes –finalmente- Vargas terminaría por vencerlos militarmente (Ansaldi, 2004, p. 66). Empero, la derrota militar sufrida por los paulista igualmente terminaría por concretarse en una victoria política luego: en 1933 se convocó a una Asamblea Constituyente que recortó los poderes de Vargas. Ya para el año 1934 Vargas fue ratificado por esta misma Asamblea, previas concesiones mediante, para presidir el país bajo una nueva Constitución.

El lado Brasil-Gran Bretaña

La relación de Brasil con Gran Bretaña durante los años 30 tuvo dos características que marcarían su vínculo por toda la década: por un lado, la insignificancia del mercado británico para las exportaciones de Brasil –lo cual lo volvía un país mucho menos sujeto a presiones por parte de los ingleses- y, por otro lado, el peso determinante que tenía para Gran Bretaña la deuda pública brasilera. En efecto, a diferencia de lo que ocurría con Argentina, los británicos no contaban con muchas armas en la mano para negociar tratados bilaterales con el Brasil, no pudiendo obtener así ventajas comerciales que le permitan detener la obsolescencia que venía atravesando la economía inglesa. Por el lado de la deuda pública es vital señalar que, sin dudas, el país latinoamericano con mayor peso de deudas con Gran Bretaña era Brasil, dado que las deudas no eran sólo de parte del gobierno central

como en otros países, sino que además muchos Estados también estaban fuertemente endeudados con capitales británicos (especialmente el caso de San Pablo y Minas Gerais) (Miller, 1993, p. 165). Históricamente, la casa británica Rothschilds, clásica rival de la Baring Brothers que era la prestamista de los argentinos, había financiado a los gobiernos brasileiros guardando un especial vínculo con aquellos. Es así que cuando Brasil suspendió el pago de su deuda en septiembre de 1931, excluyó los préstamos otorgados por Rothschilds garantizados en oro que había contraído en 1898 y 1914. Esta actitud le valió a Brasil poder seguir contando con créditos allí, mayormente de corto plazo, financiada por bancos británicos aún después del crack financiero del 29. Así, el mismo año del *default* (1931), lograría igualmente un crédito por seis millones y medio de libras por dos años (Moniz Bandeira, 2010, p. 276).

Ahora bien, la fortaleza del vínculo financiero entre brasileiros y británicos, más allá de todo, no permitía compensar la debilidad del vínculo comercial entre ambos. Esto último debemos subrayarlo en función de otras tendencias que reforzaban el esquema. Por empezar, es necesario señalar que la agresiva política comercial que había establecido Alemania, sobre todo después de la llegada de Hitler al poder en 1933, al aplicar importantes tratados bilaterales de compensación fue particularmente fértil en Brasil. En este caso, los alemanes tuvieron un éxito grandioso para expandir su comercio con Brasil, volviéndose la segunda plaza receptora de sus exportaciones (ofreciendo un importante lugar al cacao, algodón y diversas frutas, todavía mucho más después de 1937), como también volverse así el principal país de donde provenían las importaciones brasileiras. De esta manera, si Brasil en 1934 importaba el 23,67% de los Estados Unidos, el 17,14% de Inglaterra y el 14% de Alemania, cuatro años después, en 1938, la situación ya sufría una clara transformación: las importaciones correspondían ahora en un 25% a Alemania, 24,2% a los Estados Unidos, a 11,8% de la Argentina y recién en el cuarto lugar a Inglaterra con el 10,4% (Miller, 1993, p. 294). Donde tan sólo veinte años atrás Gran Bretaña era su principal proveedor. Por otra parte, el juego de presiones británicas que representó el pacto

Roca-Runciman en Argentina hizo temer a Gran Bretaña que cualquier presión en esa dirección pudieran quebrar el frágil equilibrio que guardaba con Brasil, haciendo que éste aplicara un decidido giro en beneficio del capital norteamericano, dejando de pagar sus deudas con los británicos y aplicando con mayor ahínco el control de cambios sobre el capital inglés. Así, Gran Bretaña debió manejarse con suma delicadeza para impedir que su posición se menoscabara todavía más, logrando en 1935 una renovación de deuda ventajosa para sí, que le garantizaría un mejor acceso al mercado de cambios brasileiro para los giros de utilidades de sus empresas (Miller, 1993, p. 221).

Empero, a pesar de las diversas acrobacias británicas para conservar todavía un lugar de importancia en Brasil, sobre el fin de la década sus resultados terminaron por volverse ambiguos, siendo en algunos aspectos directamente negativos. Por empezar, si bien Gran Bretaña logró conservar durante toda la década los superávits comerciales con Brasil, al haber disminuido éste fuertemente todo su comercio exterior, inevitablemente los saldos a su favor también se redujeron bruscamente: si Gran Bretaña en 1927 había logrado un superávit con Brasil cercano a 14 millones de libras, en 1933 fue apenas de casi 2,8 millones, donde el mismo para 1938 estaba cerca de extinguirse no llegando a representar las 600 mil libras (Rapoport & Madrid, 2011, p. 150). Además, el avance del vínculo de Brasil con Estados Unidos comenzaba a desalojar la poca influencia que restaba del área de la libra sobre aquél. Por último, el principal objetivo británico sobre Brasil –mantener al país al día con el pago de sus deudas-, con la llegada del Estado Novo en 1937 se terminó de estrellar: Vargas al realizar su propio autogolpe de Estado suspendió el servicio de la deuda externa, decretó el monopolio del tipo de cambio y bloqueó todas las transacciones con divisas para contener las fugas de capitales que se estaba produciendo en el país. De esta manera, la influencia británica sobre Brasil comenzó a escurrirse como agua entre los dedos, del mismo modo que estaba ocurriendo o estaba por ocurrir en el resto de la región, no logrando resistir su relación las peripecias que conllevó la segunda guerra mundial, saliendo de ella un vínculo casi sin fuerzas.

El lado Brasil-Estados Unidos

La década de 1930 no comenzó con los mejores augurios entre Brasil y Estados Unidos, dado que en el mismo momento en que Vargas intentaba llegar al gobierno por medio de una revuelta militar, los norteamericanos estaban apostando por el bando contrario proveyéndoles armas para la lucha a los paulistas⁶. Algo parecido se replicó en 1932 con la revuelta paulista, también apoyada por agentes norteamericanos en desmedro de Vargas (Moniz Bandeira, 2010, pp. 278-279). Por su parte, el vínculo económico también se resintió mucho inicialmente: Estados Unidos, país responsable de la crisis mundial, respondió ante la misma con el arancel Smoot-Hawley de diciembre de 1930, considerado el más alto en un siglo, restringiendo todas las importaciones norteamericanas, así Brasil, al concentrar allí su principal mercado sufrió muchísimo su impacto: los precios del café cayeron así en picada llevándolo a una situación desesperada. Además, los bancos norteamericanos, también importantes acreedores de Brasil, una vez irrumpida la crisis, cortaron rápido sus líneas de crédito de allí (aún las de corto plazo, a diferencia de los británicos). Todos estos elementos hicieron que los grupos nacionalistas que apoyaban a Vargas respiraran con cierto alivio, razonando que bajo esas condiciones el mandatario no sería un gobierno títere del norte y que podría tomar cierta independencia. Sin embargo, con la llegada de Roosevelt al gobierno en 1933, cuando comenzó a dejarse atrás lo peor de la crisis, la situación comenzó a distenderse.

Una de las primeras medidas por parte de Estados Unidos para recomponer las relaciones comerciales fue buscar establecer un tratado bilateral de reciprocidad en 1934, que le permitiera disminuir el fuerte cerrojo que representaba el control de cambios varguista y así pudieran recomponerse las importaciones norteamericanas. Este tratado comercial despertó en Brasil, por lo menos al nivel de las elites, casi tanta polémica y agitación como habría sido en Argentina el Roca-Runciman. Por un lado, porque Brasil se

⁶ Es paradójico lo que señala Moniz Bandeira (2010, pp. 268 y 263) con vistas a la lectura de la situación que hizo el Partido Comunista Brasileira fue diametralmente la opuesta a la real: ellos vieron en el golpe de Vargas la mano de Estados Unidos para quebrar la hegemonía de Gran Bretaña en la región.

hallaba preso de sus propias ventajas con los Estados Unidos: siempre contó con un fuerte superávit con aquel país y prácticamente todos sus productos se encontraban libres de impuestos para comerciar allí. Además, Brasil ya anteriormente había realizado importantes concesiones a los estadounidenses para no tensar las relaciones con su principal mercado. Por lo cual, ahora se encontraba en una posición en la que poco podía pedir y mucho tendría que ceder para equilibrar el comercio, amén las amenazas latentes de ver grabados sus productos de no acceder. Por otra parte, con la Asamblea legislativa en funcionamiento y los principios corporativistas que la regían, encontró en funciones a los representantes empresariales de la industria y del comercio, el denominado „bloque clasista“. Así, los líderes empresariales, su representación parlamentaria y la fuerza de sus organizaciones iniciaron una campaña opositora contra un pacto que decían no convenirles. Mientras que si los empresarios se abrazaban a principios proteccionista de defensa de la industria brasilera, los sectores pro-norteamericanos del gobierno intentaban presentar al acuerdo como una oportunidad de donde podría provenir, según Oswaldo Aranha, embajador en Washington, “os elementos básicos das nova indústrias, máquinas e engenhos” (citado en Jáuregui, 2004, p. 85). Sus detractores, en cambio, actuaron fuertemente con campañas en los periódicos y medios de prensa con el fin de sensibilizar a la opinión pública y evitar la firma del tratado. Como desde el gobierno se valoraba el rol estratégico fundamental que debería ocupar los Estados Unidos y no podían descuidar su vínculo con él, ante las virulencias de las críticas el mismo Vargas debió interceder y tomar cartas en el asunto al ver la fortaleza del bloque empresarial que había logrado dejar de lado las históricas diferencias regionales y reaccionar unido contra el tratado. Así, Vargas llevó a los empresarios frente a un dilema de acero: o bien retrocedían en sus posiciones y se subordinaban al gobierno, o bien serían derrotados y aislados en las tomas de decisiones. Bajo esta situación, se selló una paz intralite y el Congreso terminó de aprobar el acuerdo a fines de 1935. Las consecuencias del tratado de reciprocidad, sumadas a la recuperación económica general, sirvieron para que el comercio brasilero-norteamericano remontara,

aunque creciendo a más velocidad las ventas estadounidenses que las brasileiras: si en 1933 Brasil importaba del norte casi 30 millones de dólares y exportaba allí por un valor cercano a los 82 millones, para 1938 las importaciones se habían más que duplicado llegando casi a los 62 millones, mientras que sus exportaciones crecieron tan sólo 19 % arribando a los 98 millones (Moniz Bandeira, 2010, p. 293). Con estas tendencias, los sectores más nacionalistas del gobierno creyeron ver confirmado su temor de que el acuerdo resultara claramente más beneficioso para los estadounidenses que pudieron vender todavía más y achicar los saldos que tenía a su favor el Brasil.

Sin embargo, es importante destacar que los Estados Unidos, especialmente en manos del multilateralista Cordell Hull, buscó posteriormente no seguir por el camino de las presiones y permitir ciertas acciones en contra de sus intereses inmediatos y permitir que el Brasil asumiera medidas de su conveniencia, prefiriendo así, bajo el paraguas de la política del *Buen Vecino*, reforzar sus vínculos de largo plazo. Es así que los estadounidenses no pusieron grandes objeciones a los tratados bilaterales con Alemania, que abiertamente perjudicaban a los productos norteamericanos en manos de la obligación de compensar los excedentes brasileiros allí y que terminó por generar –previsiblemente– que los alemanes tomaran el primer lugar como proveedor de Brasil en reemplazo de Estados Unidos⁷.

Además, el transcurso de la década permitió nuevos acercamientos. Así, en 1936 cuando se realizó la Conferencia para la Consolidación de la Paz y que inauguró Roosevelt personalmente en Buenos Aires, éste hizo un pequeño desvío para realizar una visita oficial a Brasil, en la que Vargas manifestó sus deseos de adquirir una importante cantidad de armamentos en el norte, a lo cual el presidente norteamericano accedió, logrando por su parte que varios grupos económicos estadounidenses obtuvieran concesiones –muchas de ellas monopólicas– para explotar recursos naturales estratégicos en términos bélicos (hierro,

⁷ Esto último se debió sobre todo al crecimiento de la exportación brasileira de algodón hacia Alemania, producto que era el segundo bien de exportación en Brasil y que era prácticamente imposible de exportar a Estados Unidos. Por su parte, las importaciones brasileiras que más resintieron el tratado con Alemania no fueron tanto las norteamericanas, menormente afectadas, como sí las británicas.

berilo, estaño, manganeso, etcétera). En la Conferencia de Lima, de diciembre de 1938, Hull propuso la adscripción a compromisos continentales de defensa mutua y solidaridad (que como vimos, Argentina se encargó de contrarrestar); sin embargo el amargo resultado obtenido por Estados Unidos en esa Conferencia fue posteriormente remontado unos meses después, en marzo de 1939, con un acuerdo bilateral con Brasil. En este caso, Vargas firmó un tratado con Estados Unidos de cooperación mutua y asistencia económica que ratificaba la preferencia estadounidense de ver al Brasil como su principal aliado en Sudamérica. Así, los brasileros se aseguraron un lugar prioritario en la provisión de armas en el continente en un clima mundial espesamente bélico –que entre otras cosas, lograría convertir a su aviación en la más poderosa de la región y desbalancear el equilibrio militar en el Cono Sur a su favor a costas de la Argentina-, mientras que los estadounidenses tendrían la habilitación para instalar bases norteamericanas en diversos puntos del Brasil (Rapoport & Madrid, 2011, pp. 267 y 268). Estos acuerdos de cara al futuro inmediato resultaron sumamente beneficiosos para los Estados Unidos. Así, pudo utilizar el territorio brasilerio durante la segunda guerra mundial y arrastrar a Vargas a declarar la guerra y luego a luchar en ella, al contrario de lo sucedido con la Argentina.

Conclusiones. Brasil, Argentina y las potencias en los ´30: historia, condiciones y consecuencias

A lo largo de este trabajo se buscó recorrer los respectivos triángulos de Brasil y la Argentina con las principales potencias económicas durante la década de 1930. Así, se repasó cómo estaban conformados sus lazos previos, cómo fueron afectados en cada caso por el crack del ´29 y las respuestas que se produjeron en términos de afianzamiento o rechazo de los vínculos. Como vimos, el estrecho vínculo que unía a la Argentina con los británicos, en especial a la elite económica exportadora de carne, hizo que se privilegiara a este mercado –con el que habitualmente guardaba superávits comerciales-, despreocupándose por los beneficios que le pudiera causar un mejor lazo con los Estados

Unidos, nueva potencia mundial en ascenso, dada la histórica relación de competencia económica y rivalidad política entre ambos. Es así, que ciertas dislocaciones históricas y estructurales impidieron un mejor lazo. Ya que, paradójicamente, cuando en 1933 Roosevelt apostaba a guardar con la región una actitud de mayor acercamiento y solidaridad, vía la política del „buen vecino“, ése mismo año en Argentina el Vice-Presidente afirmaba que el país era una parte integrante del imperio británico.

De esta manera, mientras la Argentina se inclinó durante la década por un decidido bilateralismo con Gran Bretaña y luego con la guerra a un ferviente neutralismo, Brasil realizó un pragmático equilibrio en los 30's entre el multilateralismo estadounidense y el bilateralismo alemán, para luego –con la llegada de la guerra- adoptar a un firme alineamiento con el país del norte, incluso llegando a enviar tropas a combatir a Italia. Brasil, entonces, se preocupó más durante la década por el precio de su principal bien de exportación (el café), buscando comprar sucesivamente los excedentes para luego destruirlos y lograr cierta alza en su precio (algo igualmente imitado por la Argentina con algunos productos, aunque en menor medida), como también por una búsqueda de diversificación que lo hiciera menos vulnerable en el comercio exterior. En el caso argentino, la obsesión se basó sobre todo en no perder mercados. Por lo cual, la Argentina debió caer presa de un intercambio fuertemente ligado a Gran Bretaña y a los productos de ésta de menor eficiencia y desarrollo tecnológico, perjudicando así en parte a su crecimiento industrial. Algo que no ocurrió en Brasil, donde el poco peso de sus exportaciones a Gran Bretaña le permitieron tener una política exterior más libre y flexible que repercutió en una más pronta recuperación y en un consumo externo más eficiente para el uso de sus divisas. Porque en la Argentina el uso del control de cambios sirvió para discriminar las importaciones según su país de origen en función exclusivamente del vínculo bilateral de la balanza comercial. Así, mientras el lema de los argentinos era “comprar a quien nos compra”, los brasileiros optaban por “comprar a quien vendiera mejor”. Una diferencia no menor a la hora de pensar sobre cómo operó la transición del

desarrollo hacia afuera (los modelos agroexportadores) al desarrollo hacia adentro (el proceso industrializador).

En estos casos, las vinculaciones con las potencias de cada país tuvieron un peso que no debemos descuidar. Los Estados Unidos eran partidarios de un mayor multilateralismo que los británicos, donde estos últimos prefirieron refugiarse en su poder para obtener mejores concesiones a través de los vínculos bilaterales. Quien fuera Secretario de Estado norteamericano durante el período, Cordell Hull (1933-1944), señalaba la posición de su país al decir que “El comercio irrestricto correspondía a la paz; [mientras que] los altos aranceles, las barreras arancelarias y la competencia económica injusta [bilateral], correspondía a la guerra” (citado en Block, 1989: 53). Sin embargo, es curioso como el mismo Keynes, en un llamativo acto de sinceridad del funcionario del imperio británico que él personalmente encarnaba, intentará en 1942 justificar por qué la Argentina debía realizar compras obsoletas a Gran Bretaña frente a la fortaleza tecnológica y económica de Estados Unidos. Decía Keynes:

Necesitamos carne y estalos dispuestos a pagar £ 110 por ella; la Argentina necesita un automóvil que vale £ 110 en el Reino Unido y £ 100 en los Estados Unidos; éste no necesita la carne, la castiga con un arancel y no pagará por ella más de £ 50 en el mejor de los casos; la Argentina tiene la carne y aceptaría gustosa £ 100 por ella si la opción es no venderla, pero no puede aceptar menos de £ 100; como nosotros no disponemos de dólares, no podemos comprarla a menos que vendamos un automóvil. En condiciones de laissez faire el intercambio no puede ocurrir; si pagásemos la carne con dinero, ya sea a £ 100 o a £ 110, los argentinos lo gastarán en el automóvil estadounidense, y nosotros nos volveremos insolventes. La única manera de que ése intercambio pueda ocurrir es algún sistema mediante el cual nuestra compra de carne se haga depender de que Argentina compre nuestro automóvil. De lo contrario, tanto los productores argentinos de carne como los británicos de automóviles se quedarían sin trabajo.

Continúa diciendo Keynes, pero ahora confrontando al bilateralismo británico contra el multilateralismo estadounidense:

Esta posibilidad se excluye en la filosofía [de algunos economistas estadounidenses] a causa de ciertos supuestos latentes, subyacentes en [su] teoría clásica y que no se cumplen en la práctica, según los cuales, si compramos carne argentina con dinero, y los argentinos compran el auto estadounidense con dinero, la consecuencia necesaria es que los Estados Unidos nos comprará algo por valor de £ 100. En otras palabras, [su] filosofía fundamental supone la inexistencia precisamente del problema que estamos tratando de resolver (citado en De Paiva Abreu, 1988, p. 182).

Bajo este contexto, Brasil, con su cercanía a los Estados Unidos pudo capitalizar su lazo logrando una mayor cantidad de dólares para alimentar su rápido crecimiento industrial. Además, su mayor cerrazón económica y el hecho que el haber dejado de pagar parte de su deuda externa también favorecieron una mejor performance económica durante los 30's que la Argentina. Ya que el atraso y la mayor vulnerabilidad externa sirvieron como látigos para el progreso. Sin embargo, no es conveniente exagerar como han hecho muchos autores la importancia de sus alianzas externas (Escude, 1983, pp. 384-386; De Paiva Abreu, 1988, p. 187). Ya que la sociedad privilegiada que se estableció entre Brasil y Estados Unidos en la década del '30, aunque le permitió sacar ciertos beneficios, no terminó de ser desequilibrante ni absoluta durante ésa década o hacia el futuro frente a la Argentina: no obtuvo importantes créditos ni tampoco accedió, como ningún país de la región, a los beneficios del Plan Marshall. El trato recibido por parte de Estados Unidos fue similar en todos los casos. La única ventaja significativa que tuvo fue obtener una mayor provisión de armas, algo no menor en un mundo convulsionado por la guerra, desbalanceando la paridad regional en términos militares. Pero aún esto último tampoco fue una ventaja en sí misma: la mayor provisión de armas que obtuvo Brasil con respecto a la Argentina por parte de los Estados Unidos fue, resonantemente, un objetivo político de estos últimos para presionar a la Argentina y poner nerviosos a sus militares, buscando así que ésta se subordine a los designios del norte.

Por su parte, la mejor performance industrial brasilera y el más rápido crecimiento económico que la de los argentinos durante los '30 se hizo partiendo de una base muy

inferior a la de estos últimos, lo cual siempre facilita la velocidad (recién en 1950 los PBI absolutos de ambos países serían similares dado el rezago brasileiro, teniendo la Argentina un PBI per cápita todavía entre tres y cinco veces mayor al de Brasil –ver Anexo-). Por su parte, a pesar de las „preferencias“ norteamericanas para favorecer al Brasil durante toda la década del '30 y buena parte de la siguiente, esto no se replicó en términos de inversión productiva directa (una variable importantísima que establece el grado de confianza y apuesta sobre una economía dada), ya que el nivel de inversión total norteamericana no fue mayor en Brasil que en la Argentina durante el periodo 1929-1950 (ver Anexo), como tampoco lo había sido antes. Así, a pesar de que ni la política británica ni la estadounidense hayan sido las mismas, a su vez, el diferencial grado de desarrollo argentino y brasileiro – como sus respectivas estructuras productivas- tampoco lo eran. Por lo cual, sus capacidades y recursos para enfrentar la crisis les permitían tomar diversas decisiones de tinte tanto económico como político con vistas a objetivos que no eran los mismos. En este caso, el mayor grado de desarrollo argentino le había permitido hasta ése momento no subordinarse a la hegemonía estadounidense, pudiendo desafiarla con éxito en reiteradas oportunidades, siendo su propio interés poder liderar la región y pudiendo intentar hacer esto gracias a sus buenos vínculos con Europa. Justamente, no tanto en la década del treinta, sino más claramente con el inicio de la Segunda Guerra Mundial, desde los Estados Unidos se buscaría pulverizar compulsivamente los restos de la influencia británica en la región, debiendo actuar más fuertemente contra la Argentina dado sus tipos de lazos y la posición económica allí. Entonces así es más fácil comprender las “relaciones tumultuosas” entre los países del norte y del sur una vez comenzada la guerra y sus consecuencias. Por lo cual, ni un mayor acercamiento (como el caso brasileiro) ni la sostenida resistencia al doblegamiento (como el caso argentino) son capaces en sí mismos de explicar necesariamente destinos divergentes, ya que Brasil y Argentina han guardado más semejanzas estructurales –dentro de una posición similar en la periferia del mundo-, que diferencias. Igualmente esto, no excede tomar nota de los contrastes de cada caso para



entender su posterior desarrollo dentro de un contexto internacional sumamente cambiante, así como además es siempre útil repasar los aciertos y errores cometidos. Esperando así que este trabajo haya contribuido a señalar algunos puntos de diferencia para entender la historia de la región y sus caminos.

Referencias Bibliográficas

- Alhadeff, P. (1985). *Dependencia, historiografía y objeciones al Pacto Roca. Desarrollo Económico*, 25(99), 447-458.
- Ansaldi, W. (2004). Nem verde, nem amarelo: verde e amarelo. Brasil en los años 1930. En W. Ansaldi, (Ed.) *Tierra en llamas. América Latina en los años 1930*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Arnaut, J. (2010). Understanding the Latin American Gap during the era of Import Substitution. Institutions, Productivity, and Distance to the Technology Frontier in Brazil, Argentina and Mexico's Manufacturing Industries, 1935-1975. Simposio llevado a cabo en el Southern Hemisphere Economic History Summer School. Montevideo, Uruguay.
- Bértola, L. & Ocampo, J. (2010). *Desarrollo, vaivenes y Desigualdad. Un historia económica de América Latina desde la independencia*. Madrid, España: Secretaria General Iberoamérica.
- Block, F. (1989). Los orígenes del desorden económico internacional. La política *monetaria internacional de los Estados Unidos, desde la segunda guerra mundial hasta nuestros días*. México D.F, Mexico: FCE.
- Bulmer-Thomas, V. (2002). Las economías latinoamericanas, 1929-1939. En T. Halperin Donghi *Historia Económica de América Latina desde la independencia a nuestros días*. Barcelona, España: Crítica.
- Bulmer-Thomas, V. (2010). *La histórica económica de América Latina desde la independencia*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

- Cardoso, E. & Helwege, A. (1993). *La economía latinoamericana. Diversidad, tendencias y conflictos*. México D.F., Mexico: FCE.
- De Paiva Abreu, M. (1988). Argentina y Brasil en los años treinta. Efectos de la política económica internacional británica y estadounidense. En R. Thorp (Comp.), *América Latina en los años treinta. El papel de la periferia en la crisis mundial*. México D.F., México: FCE.
- Drosdoff, D. (1972). El gobierno de las vacas (1933-1956). Tratado Roca-Runciman. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Las Bastillas.
- Escude, C. (1983). *Gran Bretaña, Estados Unidos y la declinación argentina 1942-1949*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de Belgrano.
- Fodor, J. & O'Connell, A. (1985). *Dependencia, historiografía y objeciones al Pacto Roca. Un comentario*. Desarrollo Económico, 25(99), 459-463.
- García Heras, R. (1988). Los ferrocarriles británicos y la política de coordinación de transporte en la década de 1930. En M. Rapoport (Comp.), *Economía e historia. Contribuciones a la historia económica argentina*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Hora, R. (2005). Los terratenientes de la pampa Argentina. Una historia social y política, 1860-1945. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Jáuregui, A. (2004). Brasil y Argentina. Los empresarios industriales / 1920-1955. Una historia comparada. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- López, P. (2007). Política económica, relaciones internacionales e industria: la experiencia del control de cambios en la década del treinta. *Ciclos*, 31/32.

- Miller, R. (1993). *Britain and Latin America in the nineteenth an twentieth centuries*. Harlow, Inglaterra: Longman Group UK Limited.
- Moniz Bandeira, L. A. (2004). *Argentina, Brasil y Estados Unidos. De la Triple Alianza al Mercosur*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Moniz Bandeira, L. A. (2010). *Presencia de Estados Unidos en Brasil. Dos siglos de historia*. Buenos Aires, Argentina: Corregidor.
- Morgenfeld, L. (2007). Argentina frente a Estados Unidos en las conferencias panamericanas de los años 30. *Ciclos*, 31/32.
- O'Connell, A. (1984). La Argentina en la depresión. Los problemas de una economía abierta". *Desarrollo Económico*, 23(92).
- Peterson, H. (1970). *La Argentina y los Estados Unidos 1810-1960*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Rapoport, M. & Madrid, E. (2011). *Argentina-Brasil. De Rivalet a Aliados. Política, economía y relaciones bilaterales*. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.
- Rapoport, M. (1980). *Gran Bretaña, Estados Unidos y las clases dirigentes argentinas: 1940-1945*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de Belgrano.
- Rapoport, M. (2000). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Macchi.
- Schvarzer, J. (1991). *Empresarios del pasado. La Unión Industrial Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.



Thorp, R. (1998). *Progreso, pobreza y exclusión. Una historia económica de América Latina en el siglo XX*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Villanueva, J. (1972). El origen de la industrialización argentina. *Desarrollo Económico*, 12(47).

ANEXO

Cuadro I: Capital total invertido en América Latina del Sur por los Estados Unidos y el Reino Unido (1913-1929) (En millones de dólares)

País	Inversiones EUA		Inversiones Reino Unido	
	1913	1929	1913	1929
Argentina	40	611	1.861	2.140
Brasil	50	476	1.162	1.414

Fuente: (Cardoso & Helwege, 1993, p 55).

Cuadro II: Importancia del comercio exterior en Argentina y Brasil (1928-1938)

País	Exportaciones como porcentaje del PBI		(Exportaciones + Importaciones) como porcentaje del PIB	
	1928	1938	1928	1938
Argentina	29,8	15,7	59,7	35,7
Brasil	17	21,2	38,8	33,3

Fuente: (Bulmer-Thomas, 2002, p.251).

Cuadro III: Concentración de las exportaciones en América Latina (1870-1970)

País	1er Producto de Exportación			Tres primeros productos de Exportación		
	1910-13	1926-29	1949-52	1910-13	1926-29	1949-52
Argentina	21%	22%	7%	50%	56%	19%
Brasil	52%	71%	63%	77%	76%	78%

Fuente: (Bértola & Ocampo, 2010, p.35).

Cuadro IV: Participación de Estados Unidos en el comercio de América Latina (1913 – 1927)

País	Exportaciones a EUA			Importaciones de EUA		
	c.a. 1913	1918	1929	c.a. 1913	1918	1929
Argentina	4,7	29,3	8,3	14,7	21,6	23,2
Brasil	32,2	34	45,5	15,7	22,7	26,7
América Latina	29,7	45,4	34	24,5	41,8	38,6

Fuente: (Bulmer-Thomas, 2010, p.184).

Cuadro V: Inversiones de Estados Unidos en Brasil y Argentina (1929-1950)

País	Año					
	1929	1936	1940	1943	1946	1950
Argentina	332	348	388	380	202	356
Brasil	194	194	240	233	323	644

Fuente: (Rapoport & Madrid, 2011, p.154).

Cuadro VI: Indicadores industriales de la década de 1930

	Tasa de crecimiento de las manufacturas 1932-1939	Razón manufacturas/PBI en 1939	PBI industrial per cápita	Nº de obreros por establecimiento
Argentina	7,3	22,7	122	12,7
Brasil	7,6	14,5	24	20,3
Chile	7,7	18	79	25,1
México	11,9	16	39	20,1

Fuente: (Bulmer-Thomas, 2010, p.257).

Cuadro VII: Indicadores industriales (1928-1945)

País	Manufacturas / PBI			Tasa de crecimiento anual	
	1928	1939	1945	1932-1939	1939-1945
Argentina	19,5	22,7	24,7	6,7	3,1
Brasil	12,5	14,5	17,2	6,7	4,5
México	11,8	16	19,1	10,3	8

Fuente: (Arnaut, 2010, p.7).

Cuadro VIII: PBI per cápita de Argentina y Brasil, a dólares internacionales de 1990 (1913-2008)

País	Año							
	1913	1929	1940	1950	1973	1980	1990	2008
Argentina	3962	4557	4342	5204	7966	8367	6433	10977
Brasil	758	1051	1154	1544	3758	5178	4920	6423

Fuente: (Bértola & Ocampo, 2010, p.24).

Cuadro IX: Porcentaje de exportación al Reino Unido y Estados Unidos (promedio a tres años) (1900-1980)

País	Año								
	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980
Argentina	22,90%	30,30%	43,20%	44,40%	57,80%	35,50%	29,90%	16,90%	11,30%
Brasil	55,20%	56%	47,20%	49,40%	58,20%	60,10%	48,70%	35,90%	21,60%

Fuente: (Thorp, 1998, p.369).

Cuadro X: Porcentaje de importación al Reino Unido y Estados Unidos (promedio a tres años) (1900-1980)

País	Año								
	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980
Argentina	46,70%	42,70%	49,20%	40,90%	48,90%	29%	33,10%	28,90%	25,30%
Brasil	40,60%	41%	59,80%	49,40%	56,60%	50,80%	36,20%	35,60%	20,30%

Fuente: (Thorp, 1998, p.369).

EL ENSAYO ARGENTINO COMO POLÍTICA CULTURAL Y REMEMORACIÓN CRÍTICA DE LA MODERNIDAD

THE ARGENTINE ESSAY AS CULTURAL POLICY AND CRITICAL REMINISCENCE OF MODERNITY

MARIANO YEDRO[†]

Universidad Nacional de San Luis

Recibido: 01/06/2016

Aceptado: 30/06/2016

Resumen

Este texto busca dar cuenta de algunas ideas en torno al ensayo el caso particular de Nicolás Casullo, figura intelectual relevante del ensayismo del medio cultural argentino en las últimas décadas. Particularmente en su método de rememoración, esto es la crítica esbozada contra lógicas neoliberales apelando a saberes de la historia moderna. El texto tiene tres partes: la primera aborda, sucintamente, algunas ideas sobre el ensayo que aparecen en el medio intelectual argentino en el siglo XX. La segunda atiende al género del ensayo en la perspectiva de Casullo. Finalmente, tomando la figura del autor nos centraremos en su crítica al neoliberalismo desde la rememoración de la historia moderna.

Palabras Claves: Ensayo argentino - Política cultural - Rememoración crítica - Modernidad - Neoliberalismo

[†] Mariano Yedro. Profesor y Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesor de la Universidad Nacional de San Luis en las materias Políticas de Comunicación y Cultura e Historia Argentina y Americana. Maestrando de la Maestría Comunicación y Cultura Contemporánea en el CEA – UNC. Integrante del Programa Historia y Memoria de la UNSL y del Proyecto *Hacer la Historia construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas* de la UNSL.

Abstract

This paper explores some ideas about the essay seen as cultural policy of resistance and transformation that in the Argentine intellectual scene operated in the form of criticism towards certain logics unfolded during the years of neoliberalism. We focus on the particular case of Nicolás Casullo, a relevant intellectual figure of essayism in the Argentine cultural scenario in the last decades. Particularly, in his method of reminiscence there is a criticism against neoliberal logics referring to instances of knowledge from modern history. The article is organized into three parts: the first one examines some ideas on the essay in the Argentine intellectual scene in the Twentieth Century. The second one deals with the genre of the essay from the perspective of Casullo. Finally, taking the figure of the author into account we concentrate on his critique towards neoliberalism from the reminiscence of modern history.

Keywords: Argentine essay - Cultural policy - Critical reminiscence - Modernity - Neoliberalism.

I - El ensayo como política cultural en el medio intelectual argentino

¿Cómo caracterizar a ese género escriturario denominado ensayo? Diversas voces autorales lo han escrito y, también, pensado, reflexionado. Podría decirse que nació allá lejos, en la vieja Europa renacentista, en la figura autoral de Michel de Montaigne, cuando se iba el siglo XVI. No es esa la opinión de Germán Arciniegas (1963), escritor colombiano para quién el ensayo nació con la conquista de América y la denuncia de Bartolomé de las Casas sobre el trato de los conquistadores sobre los habitantes de lo que sería latinoamérica en su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* a mediados del siglo XVI. Lo cierto es que desde sus orígenes a la actualidad encontramos a muchos autores en el género, nuestros clásicos.

En nuestras tierras nacionales y en el siglo XX, el género del ensayo habría corrido despareja suerte. Hacia mediados del siglo mencionado, y a la luz de la polémica entre Gino Germani y Ezequiel Martínez Estrada, el ensayo fue siendo separado de la ciencia aunque, cabe aclararlo, más por ímpetu del sociólogo italiano que del autor de *Muerte y resurrección de Martín Fierro*. Sin embargo, esa separación entre ciencia y ensayo se fue consolidando en dicotomía que aunque falsa no menos efectiva, el ensayo como ingenuidad, diletantismo, opinología, y la ciencia como modernización rigurosa conducente a la verdad. Si bien el ensayo muchas veces expuso sus debilidades de palabrerío barroco autorreferencial, “los ademanes proféticos, las elegancias superfluas y el juego retórico como desapego frente al drama de la verdad” (López, 2006), tampoco es menos cierto que la ciencia culminó en un empirismo “transparentador” del crudo dato como “realidad”, empirismo ingenuo cuando no abyecto. Así la denominada ciencia argentina se encaminó por caminos que supuso dispensados de reflexión y sometidos a estrictas técnicas de medición que bien lejos quedaron de auscultar el drama de la vida nacional.

En los años ´90, Horacio González desde las páginas de la revista que había fundado, *El Ojo Mocho* (EOM), realizaba una crítica al saber universitario que se amparaba en el nombre de ciencia, “Creemos que es posible darle otra textura ética y científica a las ciencias sociales. Pero para ello no habrá que llamar ciencia a un modesto repositorio metódico que hoy ya no resiste el peso de los ideologismos subrepticios que transporta” (EOM en Pulleiro, 2015). Como bien señala Adrián Pulleiro en su trabajo sobre la revista EOM, en los editoriales y las páginas de la revista se reivindicó al ensayo como método crítico frente a las nuevas lógicas dominantes en el campo universitario¹. En su *Restos Pampeanos* señalaba el vínculo entre el ensayo y la reparación, el ensayo y la justicia a la vez que plasmaba los peligros que lo acechaban, “El ensayo es el estilo de la mirada moral contrariada que se interpone en el mundo (...) Pone a los sujetos en un problemático

¹ Además, la revista planteó una crítica al academicismo y a la figura del intelectual experto, a la vez que conformó una tradición intelectual que tuvo como eje a *Contorno*.

“colectivo moral” que les puede revelar sus libertades pero puede también oscurecerles las vías de la comprensión” (1999, p. 9).

Ricardo Forster, vincula al ensayo con la crítica a una modernidad desbocada, la cual nació como búsqueda de emancipación de los poderes celestiales para convertirse, en la larga travesía de la modernidad, en opresora en los suelos terrenales. Jano bifronte, trama histórica sobre la cual se desplegó aquella dialéctica de la ilustración señalada alguna vez por Adorno y Horkheimer. Del Renacimiento y la Ilustración a Auschwitz y los Gulag soviéticos o la misma ESMA. De ahí que Forster señalara hace ya algún tiempo que:

El ensayo ha sido, e intentaremos hacernos cargo de esta afirmación, el género de la modernidad. Desde Montaigne y Walter Benjamin hasta George Steiner y Jorge Luis Borges (...) se instaló en el ojo de la tormenta, no eludió la responsabilidad de interrogar por esos claroscuros de una cultura que había nacido para destituir, de una vez y para siempre, los dominios de la barbarie y de lo irracional (...) el ensayo habitó la hondura de la crisis sabiendo que allí era donde podría tomarle mejor el pulso a la época (...) se convirtió en una artesanía de la sospecha (...) como género moderno, ha llevado, desde el inicio, la marca de la interrogación crítica, ha hecho suya la inquietud y la sospecha intentando colocar su indagación por fuera de los cánones establecidos y más allá de las gramáticas al uso (2013, p.28).

Más recientemente, en el 2006, María Pía López solicitaba no escindir el género del ensayo de la ciencia. La propuesta de la autora era horadar esas membranas, pensar al ensayo como método de investigación, escritura y (auto) reflexión. El ensayo se nutriría de ambas operaciones, no resta a la investigación, por el contrario, toma la propia exposición como un paso más del proceso de conocimiento. En la escritura *también* habita el drama de la verdad. Así, la autora rememora un antiguo interrogante foucaulteano “¿qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica– sino el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo?” (2006).

Este sucinto recorrido realizado busca dar cuenta de cómo el género del ensayo ha sido pensado como una política cultural de resistencia frente a lógicas de dominio modernas y reactualizadas en la etapa neoliberal.

II - El ensayo en Casullo: secreto y traducción

Secretos

Desde mediados de los años '80, Casullo hace su ingreso al sistema universitario en un contexto signado por el triunfo del mercado. Del Consenso de Washington y el fin de la historia a la Argentina de Carlos Menem. Las fuerzas del mercado fueron horadando viejos saberes universitarios a la vez que configurando nuevos bajo impronta cientificista, tecnicista y relegando aquélla reflexión que auscultara las razones más profundas de las patologías civilizatorias. Así, el saber universitario fue sustentándose en un desconocimiento en torno a las lógicas que generaban una cada vez más convulsionada vida social. En ese clima, las reflexiones del autor sobre el ensayo tienden a señalar dos aspectos: el del ensayo como enigma y el del ensayo como traducción. En 1995 el autor decía:

Por eso yo hago explícita la idea del ensayo investigativo (...) El ensayo es ese punto donde, desde tu metodología, desde tu aplicación, desde la rigurosidad de un modelo, autor, escritura, desde tus datos, desde tus hilados, vas persiguiendo esas cosas fantasmales donde en realidad el mundo nunca pareciera cumplirse, pero sí explicarse. Y donde tiene mucha importancia la escritura para alcanzar ese secreto. La escritura no como un simple instrumento que vuelca datos, sino como la clave de aproximación (...) Ese respeto por el arte hace que trabaje investigativamente sabiendo que en la verdad de la investigación es decisivo el lenguaje (2004, p.64).

En esas palabras acaso pueda leerse de qué manera concebía el autor al ensayo. Por un lado, la idea de que el ensayo va en la búsqueda de lo no dicho, del secreto que anida en

ciertas lógicas, de eso fantasmal que como espectro recorre la trama de las cosas. El ensayo se interroga por el drama de la verdad, por el enigma que ausculta la tragedia.

Traducción

En una entrevista que le hacía María Pía López a Nicolás Casullo en el 2005, frente al interrogante “¿Qué significa importar, importar en el sentido de traducir, leer, desde una cultura como la Argentina?” el autor afirmaba:

Entonces, digo, el diálogo con Europa es un diálogo primero que nos constituye modernamente, y segundo uno lo hace desde una argentinidad, desde una nacionalidad agobiada, desde una fortaleza propia que tiene la suficiente fuerza para plantear el diálogo con Benjamin, ó el diálogo con los vieneses pero con una fortaleza que te sirva para interpretar determinadas cosas. La otra es dejarse chupar, consumirse, ser un discípulo de Foucault, un discípulo de Deleuze, bueno ese discipulato yo siempre los desprecié profundamente, digo lo que tenés que sacar son ciertos elementos porque estás situado en un momento de pensamiento fuerte y ese momento es que estás indagando lo nacional, entonces te puede servir Dostoievsky, te puede servir Scalabrini Ortiz, te puede servir Jauretche, Flaubert, pero digo, en ese sentido hay y ahí es donde siento que un intelectual peronista está mucho más capacitado para sentirse que está pisando tierra por la indagación de lo nacional (2005).

Las palabras del autor nos remitirían a un arduo problema, el de la colonización del saber de nuestras instituciones educativas. Sí es más diáfano el pensamiento del autor respecto a cómo piensa la actividad intelectual, se trataría de no dejarse comer por esos saberes provenientes de otras comarcas sino de chuparlos uno para pensar la Argentina. Una palabra que podría nombrar esa idea es la de la *antropofagia*. Se trataría de pensar en la asimilación de esos saberes, como plantea María Pía López, la traducción pensada “menos como una adaptación, una traslación, que una correlativa traición, un acto antropofágico –como le gustaba decir a los poetas brasileños-, una creación” (2015). El

romanticismo, la Viena del `900, Walter Benjamin, entre otros, serían devorados, comidos por el autor, constelando así un amparo reflexivo para dar forma a la criatura neoliberal. Lo cercano, lo próximo, a veces podría ser mejor visto desde una lejanía, siempre que esa lejanía sea digerida, sea precisamente una antropofagia. En esta imagen caníbal, a su vez, estaría implícito el trípode que venimos pensando: investigación, escritura y lo nacional o latinoamericano en tanto lo concreto.

III - Hacia una crítica del neoliberalismo desde la rememoración de la historia moderna (1988 – 1998)

Crítica: entre la “barbarie civilizatoria” y la “catástrofe”

Ya tempranamente, en 1988, en el prólogo al libro que compiló *El debate modernidad – posmodernidad*, Casullo avizoraba una época “proyectada hacia una barbarización de la historia” (p.17). Esa idea, la de que se estaría en presencia de una barbarie que va engendrando la catástrofe, recorrerá su escritura en todos estos años. Así se puede leer, una década después, en 1998, en el prólogo a su libro *Modernidad y cultura crítica*, que el mayor motivo para publicar esas páginas era “discutir con un clima de época. Una atmósfera (...) de tiempos aciagos y alarmantes en su pérdida de sentidos” (1998, pp.9–13). Y todavía más adelante, en el 2002, cuando el derrumbe nacional del 2001 cargaba sobre las espaldas argentinas, el autor insistía en el vínculo entre barbarie y catástrofe. En este sentido estas ideas habrían funcionado como claves de lectura de una época.

El sentido de *barbarie civilizatoria* en Casullo apuntaría a dar cuenta de la disolución de lazos comunitarios ante las fuerzas del mercado que culminarían en la *catástrofe*. Ésta contendría “una herencia mítica negativa, informe, sublime por lo terrorífica”, y que señalaría, además, el umbral de existencia de una comunidad, la propia “comunidad deshecha, como imposibilidad de continuación: la deserción de lo humano”

(2004b, p.132). De este modo habría un vínculo indisoluble entre barbarie y catástrofe. Esa fragilidad del tejido social cada vez mayor sería tramada no sólo en las prácticas sino en las ideas, en los sentidos sobre la vida del hombre. Es por ello que el autor piensa al medio cultural e intelectual argentino y mundial como aquél que también va conformando esa trama, que *desdramatiza* el dilema de la cultura en tanto lugar de disputa en torno a la construcción de mundos posibles, que ausenta de sus investigaciones y escrituras el interrogante sobre el “valor del hombre en las actuales circunstancias capitalistas” (2004, p.59).

Aquél diagnóstico se sustentaba en parte sobre lo reflexionado por autores europeos que daban cuenta de un cementerio de la crítica y solicitaban el retorno de una crítica radical. Era el caso de Cornelius Castoriadis para quien la época actual “ha innovado en un campo: ha destruido la función crítica” (Castoriadis en Casullo, 1998, p.44), de Georges Steiner para quien – según nuestro autor - “el prolífero campo académico y el periodismo cultural especializado (...) exponen (...) un olvido (...) de una crítica auténtica al orden del mundo” (p.45), de Franco Rella quien percibía una “casi nula presencia de la crítica en nuestros días” (p.17), de Claudio Magris que hablaba de una “inocencia de la crítica” (Magris en Casullo 1998, p.17). El autor entendía que esta atmósfera flotaba pesadamente en la Argentina y solicitaba, acaso descolocadamente, una inversión de valores para una Argentina emancipada.

Rememoración

Se podría decir que Casullo rememora del pasado aquéllos autores, climas sociales y palabras que buscaron actuar a contrapelo de una historia moderna en donde la experiencia humana fue sistemáticamente cancelada. Se puede pensar, otra vez, en el “espíritu” del prólogo de aquél libro de 1988 que mencionamos y que, ahora nosotros, *traducimos*. Desde la caída de los imaginarios medievales teocráticos el hombre se volvió hacedor de su propia historia, nueva era antropocéntrica en la cual la posibilidad del paraíso humano, pero

también del infierno, trasmutó de los cielos celestes a la dura piel de la tierra. Mutación radical del mundo de las representaciones, travesía extraordinaria de la lengua racional entroncándose primero con aquella habla bíblica y luego subvirtiéndola. Sería la Ilustración, ya en el siglo XVIII, la que madura el nuevo mundo del logos racional científico. Sin embargo, como se ha mencionado, la razón no se convirtió en medio liberador sino opresor que culminó, paradigmáticamente, en los campos de Auschwitz y, entre nosotros, en la ESMA. Sería necesario rememorar la saga disconforme, también una constante, con las patologías del curso civilizatorio. El autor repone, en el lapso de la década que estamos pensando, figuras de esa saga que van desde el romanticismo y el gran poeta alemán Friedrich Holderlin, pasando por un Charles Baudelaire y un Karl Marx, el clima social de la Viena fin de siglo y la Escuela de Frankfurt sobre todo en las figuras de Theodor Adorno y Walter Benjamin.

En 1988 el autor plantea que el romanticismo da cuenta del lenguaje como oscuridad y redención a tener en cuenta en tanto brújula del hombre frente a un mundo que lo uniformiza y lo fragmenta, “ese sitio del Yo como trinchera donde la realidad puede ser creada y recreada”, y dirá que “La conciencia romántica libera esa sensibilidad que olfatea la catástrofe, para poder ejercer su quimera de redención” (1988, p.31). Unos años después, Casullo retoma al romanticismo y la figura de Holderlin para plantear como tensionaron la modernidad, como transformaron “esa nueva subjetividad kantiana y sus lógicas de conocer lo real, en un yo extremo, radical, del cual brota la verdad” (2004a, p.277). Para el romanticismo no sería posible, ni deseable, volver a los tiempos medievales, pero la modernidad abismaba hacia otros peligros, precisamente hacia las “barbaries civilizatorias”, y allí el poeta tenía el destino de encauzar al hombre. Decía Holderlin “y cuando el tiempo impetuoso arrastra con demasiada violencia mi cabeza, cuando arrastra la miseria y el desvarío de los mortales, cuando el tiempo estremece mi vida mortal, haz que recuerde el silencio en tus profundidades” (Holderlin en Casullo 2004a, p.287). Esas palabras preanunciaron el destino del poeta, sumido en la locura y el silencio desde 1806 a

1843, año de su muerte. Acaso haya considerado que la marcha de la modernidad era inenarrable.

A Karl Marx también rememora Casullo. En 1988 el autor decía que el hijo pródigo de Tréveris veía en el capitalismo la catástrofe y que buscaba “resistir contra lo demoníaco del “exceso civilizatorio” y vencerlo. Un catastrofismo esperanzado” (2004, p.34). En 1995 decía que “Karl Marx nos muestra esa prosapia alemana que atraviesa todo su *Manifiesto*, entre una idea catastrofista de civilización, y una necesidad imperiosa de salvar tal desenlace desde una nueva cultura” (2004, p.312). El autor gustaba de aquélla idea de Marx en el *Manifiesto Comunista* “La sociedad se encuentra súbitamente retrotraída a un estado de barbarie (...) porque posee demasiada civilización” (1999, pp. 103–104). Unos años después, en 1998, sostenía que:

En Marx (...) hay dolor y miedo ante las vibraciones productivas modernas (...) La crítica cultural marxista al capitalismo (...) Es desde esta mirada cultural (barbarie) desde donde Marx puede situar los valores espirituales de una historia injusta (...) La encrucijada de posibilidad de la nueva historia. *Amenaza, calvario, contrapropuesta crítica*, como fondo titilante de un teorizar (pp.57–58).

De Walter Benjamin retomará tempranamente sus *Tesis de la historia* terminadas en la segunda guerra mundial, y particularmente aquélla sustentada en el ángel de la historia. El ángel miraba con terror las ruinas que dejaba la tempestad del progreso. Manifestaba Casullo en 1988 “En Benjamin la barbarie (...) es el otro rostro de la cultura capitalista”, y unos años después, en 1998, decía:

La reflexión de Walter Benjamin en cuanto a que no hay documento de cultura que no sea a su vez de barbarie, puede ser leída con mayor radicalidad sin traicionar al berlinés del ángel de la historia: bajo las condiciones de la razón moderna capitalista (...) cultura deviene sólo en: poder dar testimonio de la barbarie (pp.48– 49).

En el autor, las figuras de *barbarie civilizatoria* y *catástrofe* aparecerían como una constante para pensar en los años del neoliberalismo su propio tiempo. La escritura de Casullo opera no sólo dando cuenta de las voces presentes que piensan el mundo sino mediante aquélla razón anamnética que Alejandro Kaufman señala, esto es de cómo el pasado sigue hablando a un presente sin palabras para darse forma.

En ocasiones el autor también caracterizó cómo esas figuras adquirirían en nuestras comarcas tintes peculiares. Como si la idea de civilización fuera casi una transparencia respecto a la barbarie. En nuestros mundos la modernidad se presentó casi siempre como *descentrada*:

...que agolpó en un mismo espacio y tiempo irrupciones industrialistas y testimonios de mundos indígenas. Seducción. Y saqueo de poderes extranjeros. Desacoples profundos entre sus culturas populares y las racionalizaciones dominantes. Apariencias de desarrollo sobre contextos sociales infrahumanizados (1988, p.48).

Cierre provisorio

Una biografía permitiría dar cuenta no sólo de los dilemas de ese alguien sino de todo un tiempo. A manera de algunas conclusiones después del recorrido realizado, quisiéramos señalar que, para Casullo, el ensayo se presentó como género a contrapelo de los dispositivos racionalizadores en los '90 (y de la modernidad) porque tensiona el espacio que recorre la relación del sujeto y el objeto, ese *entre*. En segundo lugar, la figura del intelectual estaría tensionada por esos mismos dispositivos que lo des – sitúan, lo “antropofagizan”, lo devoran frente a lo cual el intelectual debería poder dar cuenta de esas realidades nacionales y locales tensionadas; en tercer lugar las imágenes escriturarias, las alegorías operarían como elementos con fuerte capacidad hermenéutica para acceder a la comprensión de una época; en cuarto lugar el ensayo opera con el pasado en tanto razón anamnética y no pasado como referente objetivo. Estas cuestiones, discutibles, merecerían ser revisitadas.

Referencias Bibliográficas

- Arciniegas, G. (1963). *Nuestra América es un ensayo*. México. Cuadernos de cultura latinoamericana 53, México, UNAM, 1878-1979.
- Casullo, N. (1988). *El debate modernidad – posmodernidad*. Buenos Aires, Argentina: Retórica ediciones.
- Casullo, N. (1998). *Modernidad y Cultura Crítica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Casullo, N.; Forster, R. y Kaufman, A. (1999). *Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la ilustración hasta la posmodernidad*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Casullo, N. (2004a). *Sobre la marcha. Cultura y política en la Argentina 1984 – 2004*. Buenos Aires, Argentina: Colihue
- Casullo, N. (2004b). *Pensar entre épocas. Memoria, sujetos y crítica intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Norma
- Casullo, N. (2005). Entrevista de María Pía López. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6805gThdE9I>
- Forster, R. (2013). *Nicolás Casullo. Semblanza de un intelectual comprometido*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- González, H. (1999). *Restos Pampeanos*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- López M. P. (2006). Cuestiones de método. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Sociedad* (25) 107-116.
- López, M. P. (2015). Clase 5. Marxismo latinoamericano: el caso Mariátegui, su contexto, su recuperación. La idea de traducción en el ensayo y la política latinoamericanos. Seminario Dilemas de la ciudad letrada. Libros y lenguas en América Latina.
- Marx, K. (1999). *El manifiesto comunista*. Buenos Aires, Argentina: Edicomunicación



Pulleiro, A. (2015). Un llamado a la disidencia. La construcción de una posición intelectual heterodoxa en el surgimiento de *El ojo mocho* (1991-1994). Revista F@ro, 2(22) 133-161. Recuperado de <http://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view>

LA INDEPENDENCIA EN SAN LUIS SEGÚN LAS ACTAS CAPITULARES DEL CABILDO (1810-1820)

INDEPENDENCE IN SAN LUIS ACCORDING TO THE CHAPTER ACTS OF THE CABILDO (1810-1820)

GUILLERMO GENINI[†]

Instituto de Formación Docente Continua, San Luis
Universidad Nacional de San Juan

Recibido: 30/05/2016

Aceptado: 04/07/2016

Resumen

Las actas capitulares del Cabildo de San Luis, actual provincia de la República Argentina, constituyen un valioso conjunto documental donde se refleja gran parte de las circunstancias históricas vividas por esta jurisdicción en el pasaje del Estado colonial al independiente. Es nuestra intención sumarnos al esfuerzo para construir una historia local basada en documentos y en nuevas perspectivas de análisis histórico. En este caso pretendemos identificar y analizar el uso del término “independencia” en las actas capitulares entre 1810 y 1820 partiendo de los aportes realizados por José Carlos Chiaramonte, quien considera que la Crisis de la Monarquía Española originó la emergencia de un conjunto de pueblos soberanos en el ex Virreinato del Río de la Plata. Con el correr de los años, estos pueblos, entre los que se encontraba San Luis, discutieron la forma de organizarse en una nueva entidad política para lo cual era indispensable definir un vínculo entre ellos y declarar la independencia como un paso fundamental hacia la

[†] Guillermo Genini. Profesor de enseñanza media y superior en Historia y Magíster en Historia por la Universidad Nacional de San Juan, y Especialista en Pedagogía de la Formación por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor Titular de Historia Argentina, en las Carreras Profesorado de Ciencias Políticas e Historia en el IFDC San Luis, e investigador del Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo “Prof. Mariano Gambier” de la Universidad Nacional de San Juan.

construcción de un eventual nuevo Estado. Así es posible identificar el término “independencia civil” como una expresión que asemejamos a autonomía política, frente al término “independencia” que coincide con nuestro actual concepto vinculado con la ruptura de los lazos de dependencia con la Corona española.

Palabras Claves: San Luis – Independencia - Actas Capitulares – Cabildo - Siglo XIX

Abstract

The chapter acts of the *Cabildo* of *San Luis* constitute a valuable set of documents that reflect the historical circumstances experienced by this jurisdiction in the passage from a colonial state to an independent state. It is our intention to contribute to the effort to construct a local history based on documents and new perspectives of historical analysis. In this case, we pretend to identify and analyze the use of the term independence in the chapter acts between 1810 and 1820, departing from the contributions made by José Carlos Chiaramonte, who considers that the crisis of the Spanish monarchy originated the emergence of a group of sovereign peoples in the ex *Virreinato del Río de la Plata*. With the passing of time, these peoples, among them *San Luis*, discussed the way of organization into a new political entity. For this it was indispensable to define a link between them and declare independence as a fundamental step towards the construction of an eventual new state. In this way it is possible to identify the term civil independence as an expression related to political autonomy in comparison with the term independence, which coincides with our current concept, related to the rupture of dependence ties with the Spanish Crown.

Keywords: San Luis - Independence - Chapter records - *Cabildo* - Nineteenth Century.

Introducción

Sin duda los procesos de independencia de las naciones americanas constituyen un tema histórico fundamental dentro de la historiografía contemporánea que, en el caso de la Argentina, está en centro del interés público por el período del denominado Bicentenario que abarca la Independencia que hoy consideramos nacional.

Dentro de las muchas alternativas que se presentan para analizar estos procesos se pueden tomar visiones generales, teóricas o interpretativas referidas a la vida intelectual, militar y política del período. Sin embargo, consideramos que, teniendo en cuenta la condición de historiadores locales vinculados a la provincia de San Luis, nuestro compromiso es profundizar y aportar a los estudios locales y regionales desde una perspectiva documentada que puede cuestionar interpretaciones tradicionales vigentes en el ámbito provincial.

Partiendo de los aportes que han realizado historiadores contemporáneos como Chiaramonte (1997), que han abierto nuevos límites para el análisis del proceso revolucionario iniciado en 1810, presentando las principales contradicciones de este complejo devenir, se prestará atención a los aspectos documentales que, desde la misma ciudad de San Luis, pueden echar luz sobre este proceso desde el ámbito local. De esta manera pretendemos aportar mediante un estudio particular a la perspectiva general que puede contribuir a la comparación con otros casos provinciales.

En este caso se abordará la temática de la Independencia en San Luis desde la perspectiva documental tomando como fuente primaria las actas del Cabildo de San Luis y otros documentos relacionados a esta institución. Para ello se identificará la aparición del término “independencia” en las actas capitulares del período 1810-1820 y su uso en el contexto en el cual utilizaron.

El problema heurístico y crítica de la fuente

La historiografía local y regional ha realizado estudios de distinta profundidad sobre el período de la Independencia en San Luis, pero en su mayor parte la información contenida cuenta con escasa base documental o su tratamiento es directo y básico, que es útil para comprender ciertos entretelones de la vida política puntana. Para suplir esta carencia hemos optado por abordar el estudio de la temática teniendo en cuenta una fuente primaria, las Actas del Cabildo de San Luis, que nos permitirá avanzar sobre cómo se vivió la independencia en San Luis desde la perspectiva de una de las instituciones más importantes en la vida política de la ciudad y su jurisdicción.

Las Actas Capitulares representan un conjunto documental de invaluable importancia patrimonial e histórica para San Luis. Su lectura y análisis nos permite ampliar el conocimiento de la historia de San Luis en su perspectiva argentina y americana. Su valor permanente para la investigación se debe en gran parte a su conservación en el Archivo Histórico de la Provincia de San Luis y su acceso digital por lo que se encuentra a disposición del público en su página web (<http://www.archivohistorico.sanluis.gov.ar>), lo que permite un mayor acceso a su material a cualquier interesado en consultarla.

Así, estas actas, tras haber perdido su valor primario o de gestión, manifiestan la coyuntura que se vivía comienzos del siglo XIX como reflejo de las vicisitudes políticas en que se vio envuelta la institución del Cabildo, que sin duda fue la principal protagonista del nacimiento de la futura provincia.

Estas actas pueden ser consideradas como el cuerpo probatorio de la institución Cabildo que respondió a lo dispuesto por la legislación indiana. Originalmente su confección tenía como finalidad dejar un registro oficial de la forma en que se administraban los derechos, obligaciones y actividades de la ciudad de San Luis y su jurisdicción, ya sea que el Cabildo actuara como órgano administrativo o judicial. Es por ello que se guardaba este material celosamente, siendo el principal respaldo documental frente al interés de los particulares y las requisitorias gubernativas. Gracias a ello, hoy en día podemos conocer los conflictos políticos, sociales, económicos que sacudieron la vida

local durante período 1810-1820, durante el cual se pasó del Estado colonial al independiente. Lamentablemente del relevamiento realizado se ha constatado la ausencia de actas capitulares en años altamente significativos tales como 1810, 1811 y 1815.

Perspectiva de análisis: San Luis, pueblo soberano

El examen de estos documentos del Archivo Histórico de San Luis (AHSL) permite comprender la importancia del rol que tuvo el Cabildo de San Luis en los años decisivos que dieron origen a la Provincia de San Luis. Sin embargo, la revisión de este conjunto documental no se realizará siguiendo la tradición historiográfica local, sino que se abordará desde la perspectiva de los nuevos estudios históricos.

El complejo proceso mediante el cual las colonias americanas del Imperio Español alcanzaron su independencia y se constituyeron en naciones soberanas, ha sido abordado por Chiaramonte (1997) desde la doble perspectiva de la ruptura de la relación con el Soberano español y de la relación de cada uno de las ciudades o pueblos soberanos estableció con los otros pueblos para asociarse y formar un nuevo Estado nacional. En este sentido tomamos como propios sus planteos sobre la inexistencia de una nación argentina preexistente en el período 1810-1816 con lo que partiremos de una base diferente a los distintos historiadores locales que se han ocupado de esta temática, para analizar la documentación seleccionada.

Una de las afirmaciones más trascendentes de Chiaramonte (1997) sostiene que lo que hoy es Argentina estaba constituida por una serie de ciudades o pueblos que poseían una legitimidad monárquica cuyo centro se encontraba, en última instancia, en la figura del Soberano español residente en la Metrópolis. En este conjunto, diverso en sus aspectos económicos y sociales, existía, sin embargo, una igualdad jurídica pues cada pueblo representado por su ciudad con Cabildo era considerado en igualdad de derechos frente a la Corona. Es por ello que Chiaramonte sostiene que es imposible identificar un pueblo específico dentro del territorio de lo que hoy es Argentina, sino que es más real considerar a

la monarquía Española en América como un conjunto de pueblos vinculados con la Corona por lazos políticos y jurídicos que lo sujetaban y le confería legitimidad. Igualmente el vocabulario político de estos años reflejaba una gran ambigüedad y adquiriría su significado según como se lo utilizaba (Chiaramonte, 1997, pp. 111-175).

En este contexto, San Luis era uno de los tantos pueblos que conformaban la monarquía española y que por lo tanto cuando ésta entró en crisis con las Abdicaciones de Bayona en 1808, potencialmente se podía convertir en un nuevo sujeto de soberanía tal y como estaba previsto en las leyes españolas. Cuando en 1810 se produjo la disolución de la Junta Central de Sevilla que gobernaba América en nombre del Rey Fernando VII, quien se encontraba desde hacía más de dos años preso en Francia, estos mecanismos se pusieron en marcha, iniciándose el proceso de emergencia de las primeras soberanía en el ex Virreinato del Río de la Plata (Goldman, 1998, pp. 25-38).

Una vez activado el mecanismo de la retroversión de la soberanía que mantenía unida la Monarquía española, el conjunto de los pueblos del ex Virreinato podía seguir el mismo camino que la ciudad de Buenos Aires, es decir, conformar una autoridad propia en base a la soberanía que había retrovertido en cada pueblo. Es por ello que desde mayo de 1810 se abrió un nuevo problema que consistía en la forma en la cual cada pueblo soberano se relacionaba con los demás, que, según Chiaramonte (1997), dejaba abierta la posibilidad que cada ciudad con Cabildo pudiese organizar su propio gobierno. Frente a esta posibilidad, el gobierno revolucionario nacido en Buenos Aires intentó con éxito varias estrategias para mantener el dominio centralizado heredado de los reyes Borbones, entre las que estaba la imposición de su autoridad, ya sea por la vía epistolar o por la fuerza, a las demás capitales de Intendencias y la participación en el gobierno colectivo, tal como se ensayó en la llamada Junta Grande de 1811.

En el caso de San Luis, su Cabildo fue uno de los primeros en obedecer al nuevo gobierno instalado en Buenos Aires y permaneció bajo su autoridad hasta comienzos de 1820 cuando asumió la plenitud de su soberanía desligándose de los vínculos que lo

mantenían unido al Directorio y al Congreso en Buenos Aires, y a la autoridad del Gobernador Intendente residente en Mendoza, convirtiéndose en un Estado libre e independiente. Fue en este contexto dentro del cual se produjo la Independencia de la Provincias Unidas en 1816, que tuvo una particular repercusión en el Cabildo de San Luis.

El Cabildo de San Luis formalmente surgió con la fundación de la ciudad a fines del siglo XVI. Sin embargo, tuvo vida continua comprobable desde el año 1700, fecha desde cuando se preservan sus actas capitulares. Estaba compuesto por varios capitulares, que podían variar entre cinco y nueve miembros, entre los cuales se destacaban los Alcaldes de 1º y 2º voto quienes ejercían el mando del cuerpo. Por ejemplo para el Cabildo de 1810 se eligieron Alcalde de 1º y 2º voto, Regidor Alguacil Mayor, Primer y Segundo Regidor Llano, Alférez Real, Regidor Defensor de Menores, Regidor Defensor de Pobres y Síndico Procurador de ciudad.

En la década de 1810 la jurisdicción del Cabildo de San Luis abarcaba el centro y norte de la actual Provincia e incluía, entre otras, las poblaciones de San Francisco, Desaguadero, Río Quinto, Renca, Saladillo, Piedra Blanca, El Morro y Carolina. Dentro del Virreinato del Río de la Plata la jurisdicción de San Luis formaba parte de la Gobernación Intendencia de Córdoba del Tucumán con capital en la ciudad de Córdoba y desde 1814 de la Gobernación Intendencia de Cuyo con capital en Mendoza.

La Independencia y San Luis en el contexto revolucionario

Pese a que España estaba políticamente decapitada y sumida en la sangrienta Guerra de Independencia desde 1808, llama la atención que el término “independencia” haya hecho su aparición en forma tardía en el lenguaje político de la Revolución surgida en 1810. Sin duda los conflictos internos y la incapacidad para construir un nuevo orden capaz de superar la crisis de legitimidad legada de la administración colonial fueron factores decisivos para su aparición pública. Fue Bernardo de Monteagudo, en una serie de escritos y proclamas publicadas a lo largo de 1812, quien instaló en el debate la necesidad de su

proclamación. Sin embargo, como demanda formal, el reclamo apareció en las Instrucciones a los Diputados Orientales que asistieron a la denominada Asamblea del Año XIII, atribuidas a la figura de José Gervasio de Artigas en abril de 1813. En la primera de las instrucciones se solicitaba que los representantes orientales “Pedirán la declaración absoluta de la independencia de la Corona de España, y familiar de los Borbones”, mientras que pretendía que la Provincia Oriental, al igual que las demás que permanecían dentro del territorio revolucionario, debía retener “su soberanía, libertad, e independencia, todo poder, jurisdicción, y derecho, que no es delegado expresamente por la confederación a las Provincias Unidas, juntas en congreso” (Chiaramonte, 1997, pp. 380-381). Estas y otras instrucciones fueron motivo de la ruptura entre el gobierno revolucionario de Buenos Aires y Artigas, pero ya el término “independencia” pasó a integrar el vocabulario político de la revolución.

En el caso de San Luis la primera de las menciones que hemos podido registrar del término “independencia” en las actas del Cabildo es contemporánea a las menciones de Monteagudo y Artigas, aunque de una naturaleza diferente, pues no se refiere a la ruptura del vínculo con la Corona española, sino a su dependencia política de las nuevas autoridades centrales y puede ser asemejada a otras expresiones presentes en cabildos cercanos.

Ya en 1811 el Cabildo de Mendoza utilizó el término “independencia” cuando solicitó a la Junta Grande su separación de la capital intendencial de Córdoba del Tucumán y su dependencia política directa del gobierno de Buenos Aires al afirmar “expondrá a V. E. su Diputado, no se consideren bastantes a reintegrarla enteramente en todos sus derechos, no se desatenderá a lo menos la reverente suplica que a su nombre hace este Cabildo reducida a que por lo menos se le declare independiente de la Ciudad de Córdoba, y que su Gobierno solo reconozca inmediata dependencia al de esa Capital” (Chiaramonte, 1997, p. 373).

En el contexto de la disputa por su conducción política y el combate contra la búsqueda de mayores márgenes de autonomía frente al gobierno central revolucionario, puede ubicarse la primera mención a la independencia en el Cabildo de San Luis a comienzos de 1812. Lo llamativo es que no proviene de un acta ordinaria sino de un documento emanado por el denominado Primer Triunvirato recientemente asumido en septiembre de 1811 (AHSL, Actas capitulares de San Luis, f. 1311/1312).

En este documento, transcrito en su totalidad como parte del debate entre los cabildantes sobre la situación del Diputado Marcelino Poblet, aparece la comunicación que el Triunvirato integrado por Feliciano Chiclana, Manuel de Sarratea y Juan José Paso, con Bernardino Rivadavia como Secretario, le comunicaban al Cabildo de San Luis las razones de la expulsión del diputado por San Luis Poblet. En ella se daba cuenta que su presencia y sus actitudes eran contrarias al nuevo gobierno, al igual que la de los demás diputados de las ciudades, porque constituía en un verdadero peligro para la “independencia civil” del gobierno revolucionario.

A continuación se transcribe el acta del 1 de marzo de 1812, donde se decidió el destino político del Diputado Marcelino Poblet¹ y aparece el término “independencia civil” (el resaltado es nuestro):

En [F. 1311 r.] [testado: Primero de Marzo de] Circunstancias de hallarse este Cuerpo [roto: ce] lebrando el anterior Acuerdo se presentó al Cabildo por [entre líneas: un hijo de] Don Marcelino Poblet un oficio cerrado sin constar en el sobre de que autoridad emanaba; por cuyo motivo se le mandó compareciese personalmente y habiéndolo verificado dijo: que era suyo; y siendo reconvenido que como se atrevía siendo una persona Particular a oficiar al Magistrado sin haber hasta el presente manifestado su Licencia o pasaporte dado por el

¹ Marcelino Poblet (1761-1825) era un hacendado, comerciante y político de San Luis, que tuvo una destacada actuación en el Cabildo de San Luis en 1810 apoyando la Revolución de Mayo. Fue elegido diputado por San Luis para integrar la Junta Grande. Tras la disolución de esta Junta, fue expulsado de Buenos Aires y confinado en una estancia aislada dentro de la jurisdicción. En 1816, tras recuperar su posición política, presidió el Cabildo cuando se declaró la Independencia. Poco tiempo después, cayó nuevamente en desgracia, por oponerse a las políticas del Teniente Gobernador Vicente Dupuy. Desde 1820 adhirió a las ideas federales y ejerció diversos cargos provinciales hasta su muerte.

Superior Gobierno para regresarse a esta respondió que no tenía [*manchado*] licencia ni pasaporte que un oficio que se le había pasado por el Excelentísimo Gobierno; y habiéndolo manifestado se mandó copiar a la letra, con la Providencia dictada por este Ayuntamiento; y [*entre líneas*: su Presidente] que son del tenor siguiente. El desagradable acontecimiento del día siete del corriente puso al Gobierno en la necesidad de investigar por los medios legales los autores de una horrible conspiración que se tramaba contra su existencia por algunos de aquellos hombres malvados, a quienes la pérdida de su Patria es un suceso indiferente, si consiguen llenar sus miras ambiciosas, o satisfacer el espíritu de Partido que los domina. De las diligencias practicadas al efecto resuelva plenamente justificado; que no era otro el objeto de su atrevida Empresa que restablecer a Usted y a los demás Diputados de las Provincias en el Gobierno, con el fin tal vez de cobrar con miras el premio de este beneficio prometiéndose un influjo arbitrario sobre el destino de los Pueblos. Las consecuencias que necesariamente se habían seguido de la ejecución de este plan contra los verdaderos intereses del Estado, y las dificultades de curar esta nueva herida en el corazón de la Patria, no pueden esconderse a la ilustración de Usted todo hubiera perecido; y el despotismo triunfante se gozaría al fin en la Sangre de tantos compatriotas derramada en defensa de la libertad de sus hijos, y de la felicidad del suelo [*F. 1311 v.*] en que nacieron. Y si el Gobierno hace a Usted la justicia de creer que no habría tenido parte en semejante atentado, no por eso deja de conocer que siendo la exaltación de los Diputados la causa motiva de la conjuración, serán inútiles cuantas medidas se adopten para sofocar el germen de las revoluciones, inconveniente el mayor que puede oponerse a los progresos del Sistema, si no se alejaba el objeto en que apoyan sin miras los facciosos para ganar prosélitos a la Sombra de un pretexto tan aparente. Sobre este principio y [*manchado*: el] concepto de que no pudiendo celebrarse el Congreso hasta que las Provincias unidas hayan recobrado su libertad con el auxilio de nuestras Armas, es no sólo inútil, sino muy gravosa a los Pueblos la existencia de sus Diputados en esta Capital especialmente en un tiempo en que tienen que apurar todos los recursos para atender a las grandes urgencias del Estado, ha creído el Gobierno conveniente en acuerdo de esta fecha prevenir a Usted se retire a su Provincia disponiendo su salida dentro de veinte y cuatro horas. Usted conoce la urgencia de las medidas que conducen a la conservación de la Pública tranquilidad, no extrañará este procedimiento de que no puede desentenderse el Gobierno sin faltar a la más sagrada de sus obligaciones, y sacrificando algún pequeño resentimiento particular a los intereses de la Patria, sabrá interponer el influjo de su opinión para persuadir a los Pueblos de la necesidad de esta providencia de las miras benéficas del Gobierno y de la importancia en estrechar los vínculos con la más perfecta unión para llevar a cabo esta obra grande de nuestra **independencia civil**. El gobierno espera del patriotismo de Usted que será obedecido con puntualidad quedando a su cargo instruir a las Provincias del urgente motivo que da mérito a estas resoluciones. Dios guarde [*F. 1312 r.*] a Usted muchos años Buenos Aires Diciembre diez y seis de mil ochocientos once. Feliciano Antonio

Chiclana. Manuel de Sarratea Juan José Pasos Bernardino Ribadavia Secretario. Señor Don Marcelino Poblet [*Al margen*: Providencia] San Luis y Marzo primero de mil ochocientos doce. Visto el contenido del oficio que antecede; y por exigirlo así los presentes en circunstancias, salga el expresado Don Marcelino Poblet en el término perentorio de veinte y cuatro horas para su Hacienda del Tala hasta segunda orden en cuyo tiempo hará las gestiones que halle por conveniente en forma absteniéndose en lo sucesivo de oficiar a ningún Magistrado a no ser que goce de algunas representación Pública; y dejando inserto en el acuerdo de hoy el correspondiente testimonio devolviéndose original. Ortiz. Funes. Peñalosa. Gatica. Quiroga. Moreno.

Lo proveyó mandó y firmó el Decreto que antecede por el Señor Teniente de Gobernador e Ilustre Cabildo de esta Ciudad y su Jurisdicción etcétera. Por los sí y ante sí a falta de Escribano de que damos fe. Por sí y ante sí José Lucas Ortiz. Licenciado Santiago Funes. Dionisio Peñalosa. José Justo Gatica. Juan Esteban de Quiroga. Manuel Moreno Bustos. Y en este estado se cerró el presente Acuerdo y firmó en el mismo día mes y año por nos y ante nos a falta de Escribano de que damos fe.

Por nos y ante nos

Josef Lucas Ortiz [*rubricado*] Licenciado Santiago Funes [*rubricado*] Dionisio Peñalosa [*rubricado*] Josef Justo Gatica [*rubricado*] Juan Esteban de Quiroga [*rubricado*] Manuel Moreno Bustos [*rubricado*] (Acta 01-03-1812 F.1311, 1812).

Esta primera mención, por lo tanto, refiere al término “independencia civil” y no representaría ninguna alusión a la ruptura del vínculo de dependencia con la Corona española, sino a la capacidad de decisión del gobierno revolucionario que había surgido mediante un golpe de fuerza a fines de 1811. En este movimiento el Triunvirato disolvió la denominada Junta Conservadora de los derechos de Fernando VII, que integraban Poblet y los demás diputados provincianos. Gracias a ello entre septiembre y noviembre de 1811 el grupo porteño se alzó con el poder revolucionario expulsando a los diputados representante de los pueblos del ex virreinato.

Simultáneamente, y a raíz de estas circunstancias, el Triunvirato había designado por primera vez para San Luis a un puntano como Teniente de Gobernador, quien debía hacer cumplir la orden emanada contra Poblet.

José Lucas Ortiz había asumido el mismo día, 1 de marzo de 1812, en que se decidió el extrañamiento del ex diputado Poblet, gracias al nombramiento que desde Buenos Aires le había realizado el nuevo gobierno (Nuñez, 1980, pp. 80-101). Su designación no deja de llamar la atención pues se trató, en el contexto del proceso revolucionario, de un hecho excepcional. Lucas Ortiz fue el único puntano que ejerció el gobierno político y militar de la jurisdicción de San Luis, cuando anteriormente esto no había sucedido y tampoco sucederá posteriormente. Recién en 1820 cuando San Luis se declaró Provincia independiente y libre y soberana, los puntanos lograron ejercer el mando político local con la designación de José Santos Ortiz² como gobernador.

Cabe preguntarse si la presencia de José Lucas Ortiz representa una figura de contrapeso contra quien en esos momentos representaba una presencia incómoda, contradictoria y difícil de dominar como Marcelino Poblet, tanto en Buenos Aires como en San Luis, quien había sido elegido como representante de San Luis frente a la primera convocatoria emanada por la Junta Provisional que había asumido el gobierno en mayo de 1810. Sin duda la necesidad política de asegurarse la gobernabilidad de la jurisdicción puntana llevó al Triunvirato a elegir a una figura que pudiera sostener un orden favorable para la nueva situación y tratar de llenar el vacío en la conducción política del proceso revolucionario local. En este caso se recurrió a un miembro del influyente sector de los hacendados del Valle de Conlara que contaba con un fuerte apoyo económico y militar. Para ello el Triunvirato se valió de los mecanismos institucionales tradicionales que había caracterizado a la administración colonial hasta entonces. Con la designación de José Lucas

² José Lucas Ortiz (1756-1837) era un militar y ganadero de San Luis, que representaba los intereses del conjunto de los influyentes hacendados del Valle de Conlara y del Río V. Era primo de José Santos Ortiz (1784-1835), quien fue el primer Gobernador de San Luis entre 1820 y 1829.

Ortiz, Buenos Aires reafirmaba la continuidad como centro articulador y legitimador de la política revolucionaria.

Sin embargo, la designación de Ortiz como Teniente de Gobernador fue percibida dentro de la jurisdicción como un avance en la posibilidad de sostener un mayor grado de autonomía política frente al mismo gobierno central que lo designó y frente a la capital intendencial de Córdoba. Sólo así se puede comprender la segunda y tercera mención del término “independencia civil” que se dio poco tiempo después pero en circunstancias políticas totalmente diferentes, como se verá más adelante.

En octubre de 1812 se produjo en Buenos Aires un golpe de fuerza que derrocó al Primer Triunvirato y estableció uno nuevo con la clara intención de sustituir la dirección del dominio porteño que había prolongado sin definición la guerra y que consideraba debía ya iniciar claros movimientos hacia la declaración de la independencia. Es por ello que el nuevo Triunvirato inmediatamente convocó a los pueblos del ex Virreinato para elegir nuevos diputados que pudiesen asistir al Congreso que se iba a reunir a comienzos de 1813 en Buenos Aires. Esta nueva reunión, conocida como Asamblea del Año XIII, tendría como principal misión la declaración de la Independencia del Rey de España, hecho que no se cumplió (Goldman, 1998, pp. 45-54).

En el caso de San Luis la elección del diputado recayó en un porteño, Agustín José Donado, notorio miembro del grupo revolucionario dominante en Buenos Aires que fue elegido mediante un sistema ampliado de votación el 27 de noviembre de 1812. Así, la representación de la jurisdicción de San Luis continuó en manos porteñas, pues en la elección anterior se había elegido a Nicolás Rodríguez Peña, quien posteriormente fue miembro del Segundo Triunvirato. Consideramos que estas elecciones resaltaban la sumisión política de San Luis a los distintos gobiernos revolucionarios dominantes en Buenos Aires, mientras conservaban el mando político y militar mediante la figura de José Lucas Ortiz.

La segunda mención al término “independencia civil”, estuvo signada por la obediencia de San Luis al Segundo Triunvirato que como nuevo gobierno ordenó la elección de un nuevo diputado para que la representara en la Asamblea del Año XIII.

A continuación transcribimos el acta del 27 de noviembre de 1812, donde se dio cuenta de la elección del diputado por la jurisdicción y el poder de representación respectivo, en el cual aparece por segunda vez el término “independencia civil” (el resaltado es nuestro):

[F. 1335 bis r.] [Arriba: Sello 3° Sirve para el Reynado de Su Majestad el Señor Don Fernando 7°. Año de 1812]

En la ciudad de San Luis de Loyola, a veinte, y siete del mes de Noviembre, de mil ochocientos y doce, Nos el Cabildo Justicia, y Regimiento, y demás Electores que lo componen, reunidos en la casa consistorial, y en Ayuntamiento como se tiene de costumbre, y está prevenido por el reglamento de veinte y cuatro de octubre del presente año, el expedido por el Excelentísimo Superior Gobierno de la Capital, y sus Provincias Unidas; por sí, y en nombre de esta Provincia, y Capitulares que los sucedieren, por quienes, prestando voz, y canción, de que habrán por firme, y valedero todo cuanto en virtud, y con arreglo a las facultades de este instrumento, se practicase; bajo la expresa obligación, que hacemos de los fondos públicos, y de los bienes, en común de los ciudadanos que componen la Provincia; otorgamos, que confirmamos y damos poder amplio con libre, franca, y general administración, cuanto por el derecho de Gentes, se requiere; al ciudadano Don Agustín José Donado vecino de la capital de Buenos Aires, para que en la próxima Asamblea, trate, y resuelva de acuerdo con los Diputados de la Capital, y demás Provincias, sobre el estado de nuestra suerte, e **independencia civil**; practicando, las correspondientes sesiones, en la indicada asamblea, en voz alta, y pública como es digno de todo pueblo virtuoso, bajo cuya forma se ha celebrado su respectiva Elección; para todas nuestras causas, civiles, y criminales, eclesiásticas, y seculares, empezadas, o por comenzar en la presente Asamblea, y después de ella, ante los Tribunales [F. 1355 bis v.] que corresponda, demandando, y defendiéndolas con arreglo a las instrucciones públicas, o reservadas, que al efecto se le comunicaren: presentando pedimentos, haciendo los requerimientos, y súplicas que deba y pueda: oiga autos, y sentencias, interlocutorias, y definitivas, consienta en lo favorable, y de lo contrario apele: y suplique caché, abone, contraiga, recuse Jueces, Letrados, Escribanos, y otros Ministros: ganando Cédulas, Provisiones, mandamientos, de censuras, y otros despachos de que pedirá, el debido cumplimiento; y el testimonio, o testimonios, que convengan, haga, siga ejecuciones, prisiones, solturas, embargos, y desembargos de bienes, ventas, trances, y remates de ellos: tomando

posesión, y amparo, y de todo lo que recibiere, dé, y otorgue recibos, cartas de pago, finiquitos, lastos, y cancelaciones en forma, y otros cuales quieras papeles que de derecho deba. Finalmente, siga y practique, cuantas diligencias esta Provincia haría, siempre fuese, que para todo lo anexo, incidente, y dependiente, se le daba, este poder sin limitación, de cosa alguna, de modo que no por falta de cláusula, requisito, o circunstancia, que precisa sea, y aquí estampada no vaya, deje de obrar, todo cuanto, al beneficio, y utilidad, común convenga, porque en la generalidad, de esta cláusula, dejamos, y damos, por comprendidas, cuantas necesarias sean: con facultad, de poderlo sustituir, una y las más veces, que convenga, dando cuenta, a este Ayuntamiento, para su aprobación, revocándolo, a unos, y sustituyéndolo, de nuevo, en otros, que a todos, relevamos de costas, según derecho; y a la firmeza, y cumplimiento, de todo lo que de este poder resultase, nos obligamos, en toda forma de derecho, con poderío, y sumisión a las Justicias de la Patria, para que a su cumplimiento, nos compelan, y apremien, como por sentencia definitiva, dada, y pasada en [F. 1336 r.] autoridad de cosa juzgada, sobre lo que renunciamos, el propio fuero, domicilio, y vecindad. En cuyo testimonio, otorgamos el presente, que es fecho en el propio día, mes, y año, por nos y ante nos el Magistrado a falta de Escribano de que damos fe.

Esteban Fernandes [rubricado] Geronimo de Quiroga [rubricado] Agustin Palma [rubricado]
Francisco Vizente Lusero [rubricado] Ramon Esteban Ramos [rubricado] Thomas Luis Osorio
[rubricado] Fernando Lucio Lucero [rubricado] Manuel Herrera [rubricado]

Pasó ante nos

Josef Lucas Ortiz [rubricado] Licenciado Santiago Funes [rubricado] Dionisio Peñalosa
[rubricado] Maximino Gatica [rubricado] Jossef Justo Gatica [rubricado] Josef Mariano Bustos
[rubricado] Juan Esteban de Quiroga [rubricado] Manuel Moreno Bustos [rubricado] (Acta 27-11-
1812 F.1335, 1812).

La historiografía local no ignoró la importancia de estos actos pero los circunscribió a disputas o rencillas locales (Nuñez, 1980, pp. 96-101). Por el contrario, consideramos que la segunda mención a la “independencia civil” se vincula a la conformación del Gobierno General del cual San Luis formaba parte y que estaba referida a la unión de los pueblos del ex Virreinato. El documento refleja, a nuestro entender, la respuesta más aceptada que pudo dar el Cabildo dentro del contexto de inestabilidad e incertidumbre en que se estaba desarrollando la Revolución hasta entonces, es decir, se priorizó la unidad mediante la

obediencia al poder central frente a los peligros que generaba la ruptura del orden preexistente (Kaempfer, 2007, pp. 37-38).

Sin embargo, cuando en enero de 1813 se emitieron las instrucciones al Diputado por San Luis, el término “independencia civil” adoptaría un nuevo y desafiante significado, que si bien no ha pasado desapercibido para la historiografía local, intentaremos colocarlo en una perspectiva histórica diferente.

Pese a la situación descripta donde el Cabildo de San Luis en representación de la jurisdicción se mostró obediente con el gobierno de Buenos Aires, tuvo la iniciativa de emitir la instrucción para “su” representante de gran importancia institucional e histórica. La primera intención del cuerpo capitular fue preservar el dominio sobre la jefatura política y militar de la jurisdicción. Por ello trató de asegurarse en primer término que el ejercicio del cargo de Teniente de Gobernador continuara en manos de José Lucas Ortiz o en su defecto se nombrase a otro miembro de la jurisdicción. A esta defensa se refiere el término “independencia civil” que aparece mencionada por tercera vez en las actas de Cabildo del 18 de enero de 1813 (el resaltado es nuestro):

Instrucción al representante de esta Provincia

Este Ayuntamiento y su Provincia, en las circunstancias presentes no mira por ahora, otro objeto que el que se asegure nuestra existencia e **independencia civil**; y por lo mismo prescinde de hacer a Usted encargos particulares que pueden en todo tiempo, consolidado nuestro sisteman [sic], practicarse sobre el progreso, y adelantamiento de este País: sin la perfecta tranquilidad y verdadera reunión de ánimos en cada Provincia. En vista que nada se adelanta a favor de la causa, an [F. 1336 v.] [Arriba: Sello 3° Sirve para el Reynado de Su Majestad el Señor Don Fernando 7°. Año de 1812] tes todo sede en perjuicio de ella bajo estos conocimientos y como de primera necesidad, para que esta Provincia y sus Magistrados, se conserven en la envidiable sociedad, que hoy disfrutan: se hace indispensable el que Usted esforzadamente trate, y gestione en la presente Asamblea sobre la decisión favorable de los puntos siguientes

1° Que por enfermedad grave, ausencia o muerte de este Teniente Gobernador pueda la Provincia reunida en sus respectivos Cuarteles, con la dignidad, y decoro debido a un Pueblo virtuoso,

y enérgico, como se ha demostrado; hacer nombramiento y Elección en otro individuo de su plena confianza, y satisfacción; y dar cuenta con la posible brevedad al Excelentísimo Gobierno para su confirmación en vista de la voluntad general de la Provincia.

2° Que con motivo de haberse, en estos pocos tiempos suscitado competencias de Jurisdicción entre los Jueces Ordinarios de esta, y el Intendente de Córdoba, por tratar este de arrastrar por vía de apelación a él, el conocimiento de algunos asuntos merecontenciosos [sic], y peculiares al privativos de estos Juzgados cuyas apelaciones aún en tiempo del Gobierno antiguo se han llevado a la Real Audiencia y que según el nuevo establecimiento deben dirigirse a la Cámara de apelaciones: es de necesidad, se declare asertivamente hasta donde se entiende la Jurisdicción del referido Intendente esto es, si a más de lo puramente Gubernativo, puede entender en todos los demás casos, y causas.

3° Que respecto a haber en esta Provincia, casi innumerables familias pobres de solemnidad, y cargadas de Hijos en particular a las circunferencias del Pueblo las más ellas nobles, y de buen nacimiento que no saben rezar, ni confesarse por el total abandono en que se hallan a causa de los notorios y muy probables descuido de los Párrocos, y de carecer hasta el presente de una Escuela de primeras letras, [F. 1336 bis r.] por no haber fondo alguno para la construcción de una Casa pública que de donde pueda subsistir un Maestro capaz y suficiente de instruirlos, no sólo en los puntos de religión, sino también en los derechos de cada uno, y de la causa general que defendemos. Las justicias ordinarias sobre este particular, no han podido ni pueden deliberar cosa alguna por la indigencia referida, y por las competencias que subistan [sic] los Párrocos [testado: cuya Jurisdicción es precisa que también se ciña, y determine] cuando se trata de poner algún remedio en tan perniciosos males: es preciso que también se ciña y determine para obviar toda competencia y vivir en la armonía que corresponde.

4° Que el noveno y medio de los Diezmos de esta Provincia, que a tantos años se extrae para la de Mendoza, a favor, y beneficio de aquel capital, sin que estos ciudadanos sean partícipes de cosa alguna; queden en esta para fondo de una Escuela de primeras letras, y principios de Latinidad, según los nuevos establecimientos que deben estatuirse para que el hombre conozca sus verdaderos, y legítimos derechos.

5° Que a este fondo se agregue la cantidad de ciento cincuenta pesos que el Señor Visitador Prebendado de la Catedral de Córdoba Doctor Don Juan Justo Rodriguez, asignó de la Iglesia, en su Auto de visita del año de mil ochocientos diez, para el mismo fin, impulsado de la caridad a que lo conmovieron los jóvenes que se criaban sin educación alguna; y en particular las familias referidas. Esta asignación hasta el presente ha tenido su efecto por haberla denegado el vicario Don José Justo de Albarracín.

No hace este Ayuntamiento particular recomendación de puntos tan interesantes, porque está satisfecho de su todo, actividad, y eficiencia. Es acordado en nuestra Sala consistorial de esta Ciudad de San [F. 1366 bis v.] Luis, en diez y ocho días del mes de Enero de mil ochocientos trece años. Por Nos y ante Nos a falta de Escribano de que damos fe.

Josef Lucas Ortiz [rubricado] Ramon Esteban Ramos [rubricado] Manuel Herrera [rubricado] Luis de Videla [rubricado] Agustin Palma [rubricado] Joseph Manuel Riveros [rubricado] Matheo Gomes [rubricado] (Acta 18-01-1813 F.1336, 1813).

De las múltiples afirmaciones de importancia que contienen estas instrucciones resaltaremos la que expresa la primera instrucción que consideramos clave para iniciar una nueva perspectiva de análisis del término independencia en San Luis, cuando todavía era teóricamente solo una tenentía dependiente de la Gobernación Intendencia de Córdoba del Tucumán.

Consideramos que queda claramente expresada la diferencia con las dos menciones anteriores del término “independencia civil”, ya que esta tercer mención claramente refiere a sostener la capacidad de la jurisdicción para elegir sus propias autoridades, como una expresión de soberanía por parte del pueblo de San Luis, tal y como lo entendía el derecho español de esos años.

Así, en la primera instrucción del Cabildo de San Luis en representación del pueblo, al que calificaban como “virtuoso y enérgico”, pretendía que la elección del Teniente de Gobernador quedase en manos “de la voluntad general de la Provincia” sustrayéndola de la autoridad central. En este caso el poder electoral quedaba definido mediante el sistema de elección ampliada entre los vecinos reunidos en cuarteles tal como se había elegido al Diputado Donado. Esta elección debía quedar reservada a un individuo de plena satisfacción y confianza de los electores de San Luis y pretendía asimismo que esta elección fuese confirmada por el Gobierno Superior ya que representaba “la voluntad general de San Luis”, como pueblo que pretendía “asegurarse nuestra existencia e independencia civil”.

Creemos que esta es la primera (y temprana) mención documental donde queda de manifiesto la voluntad expresa por parte de San Luis, como pueblo y jurisdicción, de ejercer la soberanía en forma directa, más allá de su intención participar de un gobierno General con el cual no pretende entrar en conflicto. Pese a esta iniciativa en marzo de 1814 el Gobierno central nombró al porteño Vicente Dupuy como Teniente de Gobernador en San Luis, quien se mantendría al mando de la jurisdicción hasta 1820.

Finalmente hemos podido ubicar en las actas del Cabildo una cuarta mención al término independencia y en este caso, su significado coincide plenamente con la noción de ruptura de los lazos que habían mantenido al territorio revolucionario unido a la monarquía española. Se trata de una comunicación externa y oficial por la cual el Cabildo de San Luis anuncia a la población la declaración de la Independencia de las Provincias Unidas en julio de 1816 (ver anexo):

En la Ciudad de San Luis a veinte y dos días del mes de Julio de mil ochocientos diez y seis. El Cabildo Justicia y Regimiento de ella, en virtud de haber recibido oficio del Muy Ilustre Cabildo de la Ciudad de Mendoza Gobernador Político en que da parte se le comunica orden del Excelentísimo Supremo Director para que se publique por Bando la Declaratoria del Soberano Congreso, de la Independencia de las Provincias Unidas y separación de estas de la dominación de los Reyes, y que esta noticia como tan satisfactoria se celebre en todos los Pueblos de la unión. En esta virtud, y habiendo recibido otro oficio del Señor Teniente Gobernador de esta, al mismo efecto: acordamos que para mañana veinte y tres del corriente se celebre misa de gracia en la Santa Iglesia matriz, y desde hoy se pongan luminarias por todos los vecinos, por tres noches consecutivas, incluso la de este día, en la inteligencia que el gasto de misa, y luminaria del Cabildo deberá costearse del fondo de propios, y lo firmamos en el expresado día, mes, y año de [F. 1343 r.] que damos fe.

Marcelino Poblet [rubricado] Pedro Pablo Fernandes [rubricado] Matheo Gomes [rubricado]
Agustín Sosa [rubricado] (Acta 13-08-1816 F.1343, 1816).

Llama la atención el carácter casi formal de la celebración de la Independencia en San Luis, al menos si se toma en cuenta el conjunto de actas del Cabildo, pues no hemos hallado nuevas menciones a estas celebraciones o sus repercusiones. Si bien el ámbito de

actuación del Cabildo quedaba ajeno al pleno desarrollo de conflictos políticos, pueden señalarse dos circunstancias respecto a la celebración de la Independencia en julio de 1816. En primer lugar quien presidía el Cabildo en calidad de Alcalde de 1º voto era Marcelino Poblet, quien al parecer había vindicado su figura, al menos temporalmente, y volvía a ocupar un lugar destacado dentro del cuerpo capitular. Por otra parte no ha quedado registrado (esto no quiere decir que el hecho no ocurriese) el juramento de la Independencia por parte del Cabildo que debía realizarse mediante una fórmula especial emitida por el propio Congreso.

Tampoco se han hallado en la documentación analizada en el resto del año 1816 mayores referencias al Congreso o a la independencia, salvo el enojoso proceso de elección del diputado por San Luis que entre agosto y noviembre originó un conflicto que fue zanjado con la anulación de la elección por lo que San Luis careció de representante durante todo ese año.

La celebración, por su parte, siguió los rituales y ceremonias característicos de las prácticas coloniales (luminaria y misa) pagados directamente por fondos propios del Cabildo, hecho que se repitió antes y después de este acontecimiento cada vez que la importancia del mismo lo justificara. No han quedado evidencias, al menos en las actas capitulares de San Luis, de grandes festejos como los que hubo en Mendoza (Videla, 1972, p. 417)

Consideraciones finales

La presencia del término “independencia” dentro de las actas capitulares del Cabildo de San Luis es escasa ya que aparece mencionada sólo cuatro veces en el período 1810-1820, siendo sólo una la que corresponde al término tal y como hoy lo entendemos, es decir como ruptura del lazo de dependencia de este territorio con la Corona española. Frente a esta escasa presencia los términos políticos como libertad y patria aparecen con una mayor frecuencia.

Las tres primeras menciones el término aparece bajo la forma particular y compleja de “independencia civil” que hemos identificado como autonomía política. Respecto a su utilización podemos distinguir dos referencias diferentes. Una general respecto a la posibilidad de tomar decisiones políticas propias frente al poder de la Corona española, es decir referida a la suerte política de la Revolución en el conjunto de los pueblos que formaban el ex virreinato, y una mención particular que consideramos de gran importancia histórica cuando refiere a que San Luis, como pueblo y jurisdicción, podía elegir a su Teniente de Gobernador más allá de las acciones que pudiera realizar el gobierno central. En este caso consideramos que el término “independencia civil” fue utilizado específicamente como una primera expresión por parte del Cabildo de San Luis del ejercicio de la soberanía de la que era sujeto de hecho desde 1810.

Así mismo llama la atención la ausencia de determinados documentos que deberían figurar dentro del conjunto de las actas, por ejemplo la jura de la independencia por parte del Cabildo de San Luis y la escasa repercusión que al parecer produjo su anuncio pocos días después de haber sido declarada por parte del Congreso en julio de 1816.

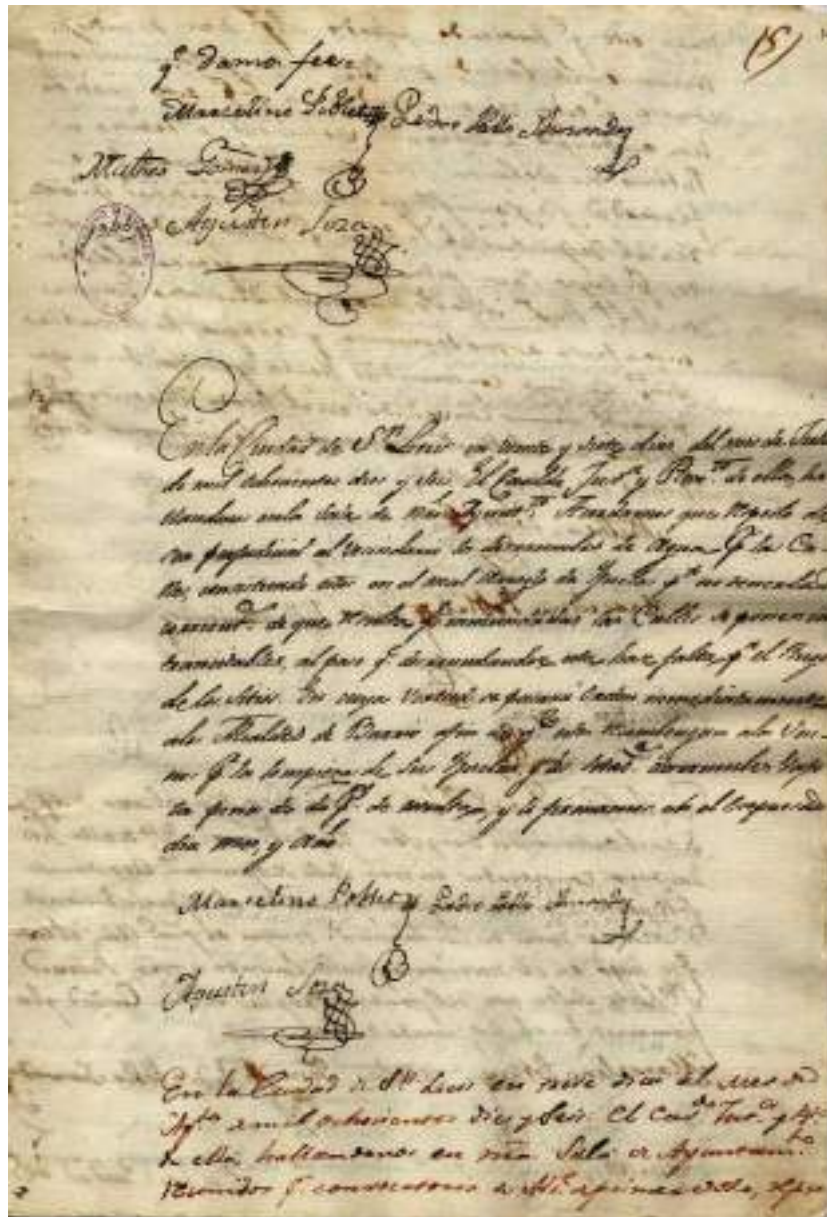
Finalmente podemos afirmar que en coincidencia con lo sostenido por Chiaramonte (1997), que el término “independencia”, en este caso unido al complemento “civil”, formaba parte del vocabulario político de la época y reflejaba un significado diferente según como se lo utilizaba.

Referencias Bibliográficas

- Acta 01-03-1812 F.1311 (1812). Archivo Histórico de San Luis [Acta capitular].
Recuperado de www.archivohistorico.sanluis.gov.ar
- Acta 27-11-1812 F.1335 (1812). Archivo Histórico de San Luis [Acta capitular].
Recuperado de www.archivohistorico.sanluis.gov.ar
- Acta 18-01-1813 F.1336 (1813). Archivo Histórico de San Luis [Acta capitular].
Recuperado de www.archivohistorico.sanluis.gov.ar
- Acta 13-08-1816 F.1343 (1816). Archivo Histórico de San Luis [Acta capitular].
Recuperado de www.archivohistorico.sanluis.gov.ar
- Chiaramonte, J.C. (1997). *Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Buenos Aires, Argentina: Ariel Historia.
- Goldman, N. (1998). *Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Kaempfer, A. (2007). Para una lectura de la declaración de independencia de las Provincias Unidas en Sud América (1816). *Decimononica (Winter)*, 4(1), 36-51.
- Núñez, J. U. (1980). *Historia de San Luis*. Buenos Aires, Argentina: Plus Ultra.
- Videla, H. (1972). *Historia de San Juan*, (Vol. III). San Juan, Argentina: Academia del Plata.

ANEXO







APRENDIZAJES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS BIOLÓGICAS

LEARNING PROCESSES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY.

A TEACHER TRAINING EXPERIENCE IN BIOLOGICAL SCIENCE

MARÍA ELENA DUARTE[†]

Universidad Nacional de Córdoba

FLORENCIA D'ALOISIO

Universidad Nacional de Córdoba

CARLA FALAVIGNA

Universidad Nacional de Córdoba

Recibido: 15/06/2016

Aceptado: 22/06/2016

Resumen

En este artículo se presenta una aproximación a los procesos de aprendizaje en ciencias biológicas a través del análisis de observaciones etnográficas en clases de ciencias naturales de escuelas secundarias cordobesas. El análisis se basa en registros etnográficos

[†] María Elena Duarte. Licenciada y Profesora en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora Titular Regular de Psicología Educacional, Profesorado en Ciencias Biológicas, Departamento de Enseñanza de la Ciencia y Tecnología (FCEfyN-UNC). Docente Investigadora Categoría III (SPU-MINCyT). Integrante del Área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados (CEA), Facultad de Ciencias Sociales (UNC).

Florencia D'Aloisio. Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (UNC). Doctora en Estudios Sociales de América Latina (CEA-UNC). Profesora Asistente en Psicología Educacional, Profesorado en Ciencias Biológicas (DECyT, FCEfyN-UNC). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios (NEPSICO), Facultad de Psicología, UNC.

Carla Falavigna. Licenciada y Profesora en Psicología (UNC). Profesora Asistente en Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Biológicas (DECyT, FCEfyN-UNC) y de la Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología -UNC). Profesora Titular Regular en Psicología Educacional, materia común de los Profesorados de la Facultad de Lenguas (FL-UNC). Docente Investigadora Categoría IV (SPU-MINCyT).

realizados por alumnos de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba entre los años 2008 y 2015. Estos registros etnográficos se realizan en el contexto de una propuesta de formación docente que busca que los futuros profesores de Biología puedan acercarse a procesos de aprendizaje in situ a los fines de favorecer los procesos de conceptualización, análisis y comprensión de las dinámicas, dimensiones y problemáticas que atraviesan las prácticas de enseñanza y aprendizaje áulico en escuelas secundarias. Al inicio del artículo se describen las condiciones áulicas e institucionales en que las interacciones entre los sujetos del aprendizaje con los contenidos de ciencias biológicas tienen lugar en las escuelas secundarias que propiciaron esta experiencia de formación docente. Luego, profundizamos en estas interacciones propiamente dichas en dos apartados. En el primero se focaliza en las interacciones entre sujetos cognoscentes y contenidos de ciencias naturales en función de variaciones identificadas según el tipo de tareas que los estudiantes deben resolver, la apelación a ideas previas, las formas de participación promovidas, avaladas o desestimadas por el docente a cargo, los intercambios dialógicos que se producen en torno a los contenidos, los usos de preguntas y respuestas en clases, el espacio físico donde estas actividades de aprendizaje se desarrollan y los materiales con los que se interactúa. El segundo apartado se centra en las formas, usos y potenciales efectos de las prácticas evaluativas en estas clases. Por último, nos detenemos en algunos interrogantes y reflexiones finales.

Palabras Claves: Formación Docente - Psicología Educacional - Experiencias de Aprendizaje - Ciencias Biológicas - Escuelas Secundarias.

Abstract

This article approaches the learning processes in the biological sciences through the analysis of ethnographic observations in natural sciences classes in secondary schools

from *Córdoba*. The analysis is based on the ethnographic records made by students of the subject Educational Psychology, part of the Teacher Training program in Biological Sciences from the *Universidad Nacional de Córdoba* between 2008 and 2015. These ethnographic records are kept in the context of a teacher training experience that seeks that future biology teachers can approach situated learning processes in order to facilitate the processes of conceptualization, analysis and the understanding of the dynamics, the dimensions and the problems related to teaching and learning practices in secondary schools. At the beginning of the article we describe the classroom and institutional conditions in which the interactions between the students and the biological sciences contents take place in the secondary schools that have promoted this teaching experience. Then, we delve into these specific interactions in two sections. The first one focuses on the interactions between the knowledgeable subject and the natural sciences contents on the basis of the identified variations according to the type of tasks that students must solve in the classroom, the focus on previous ideas, the kinds of participation promoted, authorized or rejected by the teacher in charge, the dialogic exchanges that occur around the contents, the uses of questions and answers in class, the space where these learning activities are developed and the materials with which students interact. The second section focuses on the forms, uses and potential effects of the evaluation practices in these observed classes. Finally, we focus on some questions and reflections derived from the analysis presented.

Keywords: Teaching training - Educational Psychology - Learning experiences - Biological sciences - Secondary schools.

Introducción

En este artículo presentamos un acercamiento a los procesos de aprendizaje en ciencias naturales a través del análisis de observaciones etnográficas en clases de ciencias naturales de escuelas secundarias cordobesas.

El análisis fue realizado en base a registros etnográficos de “segunda mano”¹, realizados por alumnos de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCEfYN, UNC), entre los años 2008 y 2015.

Los registros etnográficos se realizan en el contexto de una propuesta educativa que se orienta a que los futuros profesores de Biología puedan aproximarse a procesos de aprendizaje *in situ* a los fines de favorecer tanto su conceptualización como el análisis y comprensión de las dinámicas, dimensiones y problemáticas que atraviesan las prácticas de enseñanza y aprendizaje áulico en escuelas secundarias.

Las instituciones educativas definen, por su mera existencia, un espacio de tres: el sujeto, el conocimiento y el otro (Fernández, 1996). A fin de que los alumnos se aproximen a ese espacio, cada estudiante realiza observaciones y registros etnográficos durante cuatro semanas en clases de ciencias naturales de escuelas secundarias focalizando la mirada en los sujetos del aprendizaje. La sistematización y realización de sucesivos análisis parciales con sustento teórico en el material bibliográfico incluido en el programa de la materia recomendado es concomitante a la realización de esta práctica.

Esta propuesta educativa viene desarrollándose desde el año 2008, lo que ha permitido sistematizar observaciones etnográficas en clases de ciencias naturales en noventa y siete (97) escuelas secundarias. De estos establecimientos educativos, cuarenta y nueve (49) son de gestión pública y cuarenta y ocho (48) privados. Cada estudiante universitario realizó cuatro observaciones etnográficas bajo diversas modalidades, según las posibilidades institucionales². Algunas instituciones posibilitaron la concurrencia de dos estudiantes a diferentes cursos de la misma.

Observar, registrar y analizar procesos de aprendizaje situados desde una propuesta de formación docente

¹Es decir, el material analizado no fue sistematizado de modo directo por el equipo docente de la cátedra.

² En la misma materia, curso y docente; con el mismo docente, la misma materia en diferente/s curso/s; con el mismo docente, diferentes materias en diferente/s curso/s; en diferente materia, diferente curso y docente.

La construcción de una propuesta educativa visibiliza posicionamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos e ideológicos. Evidencia nociones de alumno y docente y vislumbra las concepciones de sujeto que subyacen a las mismas. Devela e interpela sobre ¿qué es enseñar? y ¿qué es aprender? para quienes están a cargo de prácticas pedagógicas. Cuestiona algunas decisiones que se toman en el cotidiano escolar, individual y colectivamente, en relación con diversas dimensiones inherentes al hecho educativo.

La práctica pedagógica está ligada a la práctica docente que, como distingue Achilli (2000), es el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Esta experiencia resulta innovadora respecto de las formas de trabajo habituales ya que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica³, va más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa.

A fin de que los futuros profesores de biología avancen en la conceptualización de los procesos de aprendizaje, planteamos como propósitos centrales propiciar instancias de trabajo que promuevan el análisis y comprensión de las dinámicas, dimensiones y problemáticas inherentes a las aulas en escuelas secundarias.

Conceptualizar el aprendizaje es condición necesaria pero no suficiente para su comprensión. Importa “reconstruir el eslabón que media entre programas y alumnos, es decir, la experiencia escolar cotidiana” que condiciona lo que es posible aprender en la escuela. “La reconstrucción de esa lógica requiere un análisis cualitativo de registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente en las escuelas; su contenido no es evidente. (Rockwell, 1997, p.15). Esta es nuestra premisa orientadora.

Condiciones en que se despliegan los procesos de aprendizaje en ciencias naturales

³La práctica pedagógica sería el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”.

Antes de profundizar el análisis de las interacciones entre los sujetos del aprendizaje con los contenidos de ciencias biológicas, consideramos necesario describir las condiciones áulicas e institucionales en que esas interacciones tienen lugar en las escuelas secundarias que propiciaron la experiencia de formación docente que presentamos.

Condiciones de trabajo en el aula

Comprendemos la construcción de la disciplina y la convivencia como texto y contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto nos permite destacar que su gestión en las aulas emerge facilitando o bien tensionando los procesos de enseñanza y aprendizaje y que el trabajo en las aulas muestra diversos grados de explicitación de las pautas y reglas que lo enmarcan. Atendiendo a los modos en que se expresan las relaciones entre educadores y estudiantes, las formas de abordar los conflictos, el alcance, explicitación y respeto de las normas así como las modalidades de construcción y sostenimiento de encuadres de trabajo pedagógico, observamos diversos tipos de situaciones y escenarios áulicos.

Por una parte, agrupamos aquellas clases en que predomina un clima distendido con respeto mutuo y posibilidad productiva. La figura del docente opera como mediador de las regulaciones y normas de convivencia que se van pautando, siendo éstas respetadas por una importante cantidad de alumnos. El docente interviene de manera activa regulando el trabajo y las situaciones pedagógicas son abordadas de manera democrática y participativa. Aquí el eje es la negociación y el diálogo, y éste gira en torno al trabajo áulico.

Por otra parte, identificamos clases donde se evidencia una notable tensión por la preeminencia de prácticas docentes de vigilancia de comportamientos y actitudes de los estudiantes y control del cumplimiento de tareas solicitadas. Predominan advertencias amenazantes y/o sanciones del docente, produciendo acatamiento de los estudiantes, transgresiones bajo la forma de evasiones estratégicas o resistencias y enfrentamientos constantes entre ambos sujetos de la relación pedagógica. Se advierte el uso de notas

conceptuales o la apelación a mecanismos disciplinarios de orden institucional, como el libro de firmas. En estas situaciones, es notable la ausencia de diálogo en relación a temas de la vida cotidiana o preocupaciones extra curriculares. El énfasis está puesto en que las tareas se realicen, más que en los aprendizajes de los contenidos mismos, priorizando los productos por sobre los procesos de trabajo.

Por último, otras clases se desarrollan bajo un clima de escasas o nulas regulaciones en donde las interacciones, comportamientos y prácticas quedan sujetas a las posiciones y disposiciones personales. En este tipo de prácticas no existe un encuadre de trabajo explicitado o no se regula y esto trae como consecuencia desorden áulico⁴ y que los jóvenes realicen actividades que no guardan relación con la tarea pedagógica⁵. La prevalencia de estas prácticas e intercambios que no guardan relación con los contenidos trabajados genera un clima en donde el aprendizaje no es posible. Ante tales situaciones, los docentes recuerdan reiteradamente la necesidad de respeto de algunas normas que resultan indispensables para trabajar y/o visan lo desarrollado manera grupal o individual, apelando, muchas veces a las notas de concepto antes mencionadas como estrategias de vigilancia y control. En algunos casos extremos, emergen situaciones de desbordes que requieren la intervención de otros educadores (preceptores, directivos) para regular la disciplina áulica. La no intervención del docente, la no regulación del encuadre de trabajo y la evasión de las situaciones conflictivas entre alumnos se convierte en un elemento desestabilizador, que no permite que se desarrollen las acciones de enseñanza y aprendizaje.

Condicionamientos de orden institucional

El análisis de los registros etnográficos evidenció diferentes situaciones, ajenas a los estudiantes y los profesores, que interrumpieron el desarrollo de las clases, actividades y

⁴ Como el ingreso y egreso permanente de estudiantes al aula sin aviso al docente.

⁵ En numerosas clases predominan prácticas, intereses y preocupaciones juveniles que dificultan el aprendizaje de contenidos curriculares: conversaciones espontáneas (sobre dificultades familiares y personales, salidas de fin de semana), uso de celulares, juegos de cartas, acciones estilísticas (peinarse, pintarse las uñas), entre otros.

tareas en aulas y laboratorios. En muchas instituciones fue recurrente la incidencia de factores externos al aula donde se realizaba la observación.

Denominamos *interrupciones de orden institucional* a todo aquello que queda por fuera y excede las decisiones del profesor a cargo y que se presenta en sucesivas jornadas de observación en un mismo curso. El estilo institucional (Fernández, 1996) que opera como mediador entre las condiciones y los resultados en todo establecimiento y la cultura institucional se ponen de manifiesto en estas irrupciones, así como la importancia atribuida al desarrollo de contenidos extracurriculares en detrimento de los curriculares.

Concentramos las interrupciones de orden institucional en dos grupos. Por un lado, aquellos ingresos al aula realizados mayoritariamente por preceptores, pero también por directivos, para solicitar diversos requerimientos a docentes y alumnos ⁶. Por otro lado, la realización –en horario de clases- de actividades no estrictamente curriculares, como la organización de viajes y otros eventos y la realización de ensayos para actos o fiestas. En esos casos, se agrega la interrupción de estudiantes de otros cursos. Ambas interrupciones del orden institucional operan como intrusiones que discontinúan el trabajo intelectual.

Si bien los aspectos pedagógico-didácticos no son objeto de la mirada ni el análisis que propiciamos en esta asignatura del profesorado, nos compete detenernos en las modalidades de trabajo propuestas para el abordaje de contenidos de las ciencias naturales en función de sus derivaciones epistémicas. Es decir, del tipo diferencial de implicación y actividades cognoscitivas que les son requeridas a los estudiantes para su resolución.

A continuación presentamos un análisis de algunas dinámicas, dimensiones y problemáticas que atraviesan los procesos de aprendizaje en ciencias naturales en escuelas secundarias cordobesas. En el *primer apartado*, el análisis focaliza en las interacciones entre sujetos cognoscentes y contenidos de ciencias naturales. El análisis que integra el

⁶ Particularmente se solicitan autorizaciones para salidas del establecimiento, firmas, libretas, cuadernos de comunicados, libros de temas y transmisión de avisos institucionales. Asimismo se formulan invitaciones a reuniones y diversas celebraciones.

segundo apartado está centrado en las formas, usos y potenciales efectos de las prácticas evaluativas en clases de ciencias naturales.

I. Interacciones entre sujetos cognoscentes y contenidos de ciencias naturales

En este apartado analizamos las interacciones entre los sujetos cognoscentes y los contenidos de ciencias naturales en función de variaciones identificadas según el tipo de tareas que los estudiantes deben resolver, la apelación a ideas previas, las formas de participación promovidas, avaladas o desestimadas por el docente a cargo, los intercambios dialógicos que se producen en torno a los contenidos, los usos de preguntas y respuestas en clases, el espacio físico donde estas actividades de aprendizaje se desarrollan y los materiales con los que se interactúa.

Las tareas

Las tareas individuales y/o grupales que deben realizar los estudiantes les requieren diversas actividades cognoscitivas, en un abanico que va de la reproducción de contenidos a la puesta en juego de operaciones formales más complejas.

Por un lado ubicamos aquellas situaciones donde los estudiantes deben responder consignas mediante la lectura de un material. Aquí el aprendizaje aparece centrado en reproducir contenidos más que en establecer relaciones entre los mismos. Este es el caso del completamiento de guías de trabajo que da lugar a acciones diferentes por parte de los estudiantes. La secuencia habitualmente observada consiste en buscar e identificar las respuestas en un texto y transcribirlas a sus carpetas u hojas de guía, reproduciendo textualmente los contenidos preestablecidos. Este tipo de actividad les insume un tiempo corto de resolución, tras el cual los alumnos se dedican a realizar otras actividades que no guardan relación alguna con los contenidos de la materia (conversar, hacer chistes, escuchar música, estudiar para otras materias, entre otras). Por lo general, la actividad finaliza con un repaso oral y colectivo de las respuestas consignadas cuya no resolución puede conllevar

una nota de concepto. Cuando el docente controla que las guías estén resueltas, es frecuente observar que quienes no las cumplieron solicitan las carpetas de compañeros para completar sus trabajos prácticos. Esta acción se puede vincular al aprendizaje de estrategias de cumplimiento de tareas como modo de evitar una nota de concepto negativa o sanción.

Aquellas actividades que implican un trabajo de interacción o experimentación con materiales (físicos, virtuales), sea en el aula, laboratorios o salas informáticas, pueden ubicarse en otro extremo toda vez que su desarrollo esté acompañado por la orientación activa del docente.

El trabajo con ideas previas

En numerosas situaciones se apela a las ideas previas de los estudiantes vinculadas a los objetos de conocimiento, aunque con distinto potencial para desplegar procesos cognoscitivos formales.

Muchas veces se alude a ellas ligándolas de modo directo a contenidos curriculares ya trabajados y/o evaluados en clases o materias previas. En tales situaciones, estos contenidos son recuperados habitualmente a modo de repaso y/o chequeo de conceptos supuestamente interiorizados por los estudiantes.

Otras veces, se propone explícitamente revisar las ideas previas para corregirlas, como en un proceso de eliminar equívocos en la comunicación (situación 1). Lo potencial sería trabajar con ellos para que sean el punto de anclaje en la interiorización de nuevos conocimientos (Baquero, 2007).

Situación 1⁷

(Clase de Biología 4º, escuela pública, 2013)

D: “Vamos a trabajar con sus ideas previas. A ver, ¿qué recuerdan sobre las funciones del aparato digestivo? Escucho apuestas”.

/Los chicos empiezan a decir algunas funciones, hablan todos juntos y no alcanzo a registrar sus respuestas /

⁷En los sucesivos extractos de registros de observación incluidos en este artículo, se utilizan las siguientes referencias: D (docente), M (estudiante mujer), V (estudiante varón) y A (estudiante genérico).

D: “Bien. Estos son conocimientos previos -señalando el lado izquierdo del pizarrón-, y esos son los que tienen que aprender ahora”/señalando las definiciones nuevas/
/La docente sigue escribiendo definiciones, agregando las letras que corresponden a cada definición. Mientras hace esto, dice
D: “Se ve que no lo aprendieron bien o no se acuerdan, porque hay otras funciones, a las más importantes no me las dijeron”
M2: “¿Cuáles son las que dijimos mal?”.
D: “No importa, ahora nos concentremos en lo que tienen que ver ahora” /mientras señala la segunda parte del pizarrón/

También son numerosas las situaciones áulicas en que se busca vincular los contenidos escolares con conocimientos referentes a experiencias extracurriculares de los estudiantes (situación 2). Esto se observa cuando, en el abordaje oral de un contenido, se invita o permite recuperar saberes previos relativos a sus vivencias cotidianas, sean éstas situaciones experimentadas, intereses, preocupaciones y/o problemáticas que los interpelan en tanto jóvenes (p.e.: medio ambiente, contaminación y enfermedades o malformaciones congénitas, consumo problemático de sustancias, salud sexual y reproductiva, enfermedades de transmisión sexual, posiciones bioéticas frente al aborto, entre otras).

Situación 2

(Clase de Biología 1º, escuela privada confesional, 2013)

D: “A ver, piensen en lo que ustedes seguro saben porque seguro leen etiquetas que dicen “información nutricional” de los productos que consumen (...) ¿Qué son los nutrientes”

M13: “Que no son los alimentos los nutrientes... si no que están en los alimentos.”

D: “¡Bien!” /En este momento se arma entre todas una discusión sobre los nutrientes/
“¡Entonces que alguien me explique qué son los nutrientes, pero con sus palabras!”
/Todas comienzan a responder distintas cosas / “A ver... de a una... a ver.”

M12: “Que son necesarios para el desarrollo del organismo...”

M7: “¡Para la nutrición celular!” /Grita desde su banco. /

D: “¿Y qué es la nutrición celular?” /Le pregunta a M7. /

M7: “¡Cuando la célula se alimenta!” /Sonríe. /

D: “¡Claro!... ¡Para que nosotros podamos pensar necesitamos los alimentos...para la actividad física! (...) ¿Y que era esa energía? ¿Cuál era?” /Preguntándoles a las alumnas sobre la energía que los alimentos tienen cuando ingresan al organismo. /

Alumnas: “¡Energía química!” /Responden todas luego de que pasaron unos segundos de silencio /

D: “¡Bien!... ¿Y en que se convertía la energía química?... ¡Ahora estamos relacionando la Física y la Química con la Biología!” /Sonríe. / “A ver... ¡Veamos la siguiente pregunta!”

M: “¿Cuáles son los órganos que forman parte del sistema digestivo?”

D: “¡Bien!, ¡Anotemos en el pizarrón!” /La profesora se ubica al frente y cerquita del pizarrón. / “¿Cuáles son chicas?”

Alumnas: “¡Boca! ¡Faringe!! ¡Vesícula biliar! ¡Hígado! [Parecen emocionadas cuando se los nombran a la profesora, mueven los brazos, sonríen, elevan la voz].

D: “Vieron, casi que ya saben todo lo que recién hoy empezamos a ver”.

En la situación precedente se apela a ideas previas y, si bien no se termina definiendo aquello inicialmente pedido (“nutrientes”), se inicia un debate que permite a los estudiantes ir anclando los nuevos contenidos en conocimientos de la vida cotidiana.

Habitualmente en la escuela se sigue la secuencia de definir algo, luego describirlo, caracterizarlo, tipificarlo. No obstante, en términos cognoscitivos, se llega a comprender una definición a partir de haber distinguido, caracterizado, descripto sus elementos constitutivos. En ese sentido, consideramos rico pensar la definición como un punto de llegada y no de partida, una producción que se construye por medio de una secuencia de acciones cognoscitivas.

En ocasiones, el recurso a preguntas y señalamientos que promueven la recuperación de sus ideas previas, ancladas en la vida cotidiana, se realiza en el marco de un debate grupal: la apropiación de conocimientos se da, así, a partir de un trabajo epistémico intersubjetivo que posibilita que todos los participantes alcancen mayores niveles de desarrollo (Vygotsky, 1995).

Las formas de participación

Desde una perspectiva psicoeducativa situada, se enfatiza que las actividades y situaciones en que los sujetos se ven implicados pueden ponderarse según su potencial para promover (o no) participación (Baquero, 2003).

En los registros analizados, identificamos distintas formas de participación alentadas que parecen conducir a “grados” o modos de aprendizaje también diversos.

Por una parte, situaciones donde se fomenta la participación estudiantil a partir de un intercambio dialógico que contempla intervenciones de distintos sujetos sobre los contenidos y actividades bajo la forma de señalamientos, ideas, interrogantes. Por otra, situaciones áulicas donde se registran alusiones docentes que hacen hincapié en el “déficit” o “desinterés” participativo de algunos de sus estudiantes o cursos, desde una mirada de la sospecha (Baquero, 2003) que obtura la emergencia de un posicionamiento activo y participativo en sus procesos de aprendizaje.

Situación 3

(Clase de Física 5º, escuela pública, 2015)

/Los estudiantes están realizando un trabajo práctico/

V4: “¿Profe puede venir?”

D: “No”

V4: “¡Dele profe! Profe, ¿puede venir?”

/El profesor mira para otro lado/

V4: “¿Profe puede venir? Hace toda la hora que lo llamo. Tengo una pregunta en serio, ¿puede venir? Nunca me cree cuando lo llamo, nunca me responde nada, me ignora todo el tiempo”.

D: “Bueno, a ver, F* [lo llama por su nombre], me cansaste, decime, ¿qué pasa?”

V4: “Nada, ya está no importa. Ahora ya es tarde”

Asimismo, la participación de los estudiantes muchas veces aparece limitada a responder preguntas formuladas por el profesor a cargo de la materia. Llama la atención que estas intervenciones son -mayoritariamente- muy escuetas. En muchos casos se trata de una sola palabra o una frase muy breve, como analizaremos en el siguiente punto.

Intercambios dialógicos en torno a los contenidos

Las situaciones que se desarrollan en los escenarios áulicos pueden concebirse como prácticas dialógicas en las que los sujetos implicados realizan intercambios simbólicos y negociaciones (Spink y Medrado, 2009). Los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje apelan a recursos interpretativos disponibles (sistema de lenguaje y enunciaciones preexistentes) para dar sentido a la experiencia que los sitúa en relación, en este caso, abordar y comprender determinados objetos de conocimiento de las ciencias naturales.

Las situaciones áulicas observadas nos acercan una amplia gama de interacciones discursivas que van de la unidireccionalidad docente-alumnos a genuinos intercambios dialógicos orientados a promover y/o hacer lugar a la curiosidad epistémica de los estudiantes.

Encontramos situaciones donde se busca la identificación de elementos explícitos de una presentación oral previa de parte del docente o de un material escrito de trabajo, para luego clasificarlos y responder preguntas previamente establecidas. Otras, donde se promueve el establecimiento de hipótesis, la realización de inferencias, el planteo de interrogantes, como se observa en el siguiente fragmento:

Situación 4

(Clase de Biología 4º año, escuela pública, 2013)

/Docente da ejemplos de reproducción asexual en bacterias, plantas y animales; alude a la generación de prótalos]

V: “Pero, ¿por qué se regenera? Si no la cuidas igual lo hace”.

D: “No es que se regenera, puede crecer otro individuo a partir de ese prótalo. Ese individuo va a ser igual...”.

V [nuevamente pregunta] “¿Por qué?”.

D: “Porque ambos van a tener el mismo material genético”.

V: “Ah! Como los gemelos”.

Preguntas y respuestas en clases

Una de las intervenciones que los docentes realizan recurrentemente es la realización de preguntas, aunque no todas presentan el mismo potencial epistémico. En algunas situaciones áulicas observadas, se identifica el uso de enunciados o preguntas docentes que invitan a que los estudiantes se posicionen activamente en la construcción de conocimientos. Aquí se incluyen tanto los interrogantes que se orientan a la recuperación de saberes previos, experienciales o inherentes a la vida cotidiana, como aquellos que, para ser respondidos, requieren establecer relaciones entre conceptos o ideas, realizar deducciones, inferencias o comparaciones, formular hipótesis, esto es, efectuar operaciones cognoscitivas propias del pensamiento formal o científico.

Son preguntas orientadas a que los sujetos realicen diversas acciones de pensamiento en relación al contenido que se está trabajando. A modo de ejemplo, cabe mencionar las preguntas cuya formulación coloca a los estudiantes ante situaciones potenciales, hipotéticas o predictivas, como *qué sucedería si...*, o aquellas que apuntan al *cómo, por qué, para qué* de determinados objetos, situaciones o fenómenos de las ciencias naturales. Ante éstas, por lo general, los estudiantes responden con nuevas preguntas e inquietudes, dando lugar a ricos y crecientes intercambios con los docentes y entre los jóvenes, generándose condiciones más favorables para que el aprendizaje tenga lugar.

Situación 5

(Clase de Biología 4º, “Sistema reproductor”, escuela pública, 2014)

/Mientras saca sus materiales, la profesora saluda y hace preguntas a los alumnos/

/Los alumnos se ríen, algunos contestan, muchos no/

D: “¿Quién/es ayuda/n al pulmón en el proceso de respiración?”

V1: “El corazón”

M1: “La nariz”

M2: “Si se refiere a órganos, el corazón por ejemplo. Si se refiere a sistemas, el circulatorio”

D: “Muy bien, ¿con qué otro sistema trabaja el circulatorio?”

V2: “Con todos”

D: “Sí, bien, pero dame ejemplos, y si te animás decime cómo se relacionan”

V2: “Creo que con todos, porque se encarga de repartir los alimentos y el oxígeno. Y como ejemplo el sistema muscular, si no tengo oxígeno me da calambres”

D: “Sí, muy bien V2. ¿Quién quiere aportar algo más?”

M2: “Creo que también se relaciona con el urinario, ya que después del filtrado se produce la orina”.

M3: “Creo que también con el reproductor, porque cuando menstruamos perdemos sangre”.

En numerosas situaciones se observa la predominancia de preguntas docentes *cerradas* que poseen, a priori, respuestas concretas, cortas y unívocas, que sólo pueden ser correctas o incorrectas. Como advierten Duarte y Orso (2007), en las prácticas educativas los interrogantes asumen un modo preponderante, la “pregunta escolar”: formulada por el docente, se orienta a verificar que el o los sujetos interrogados den cuenta de un conocimiento mediante una sola respuesta posible en un tiempo también único para todos.

Incluimos en este tipo de intervención docente las preguntas que requieren una acción de evocación cognitivo-memorística por parte de los estudiantes para afirmar o negar el enunciado, resolver una disyuntiva (“¿es A o X?”), recuperar algo recientemente abordado o identificar algo presente en un material escrito de manera textual. Una acción similar es la utilización de las *frases incompletas*, donde el final de la oración es eludido para que éste sea completado por alguno o varios estudiantes. Este tipo de pregunta, también apela a una acción memorística mediante la cual los estudiantes responden mecánicamente.

Situación 6

(Clase de Biología 4º, “Sistema reproductor”, escuela pública, 2015)

/La docente propone un repaso rápido del sistema reproductor femenino/ D: “¿Qué es la menstruación?”.

V: “¡Es un ciclo!”.

D: “¿Cuánto dura?”.

M: “¡Cinco!”.

D: “¿Cómo la definirían?”.

V: “¡Un sangrado!”.

D: ¿En el hombre o en la mujer?

V: “¡En la mujer!”.

D: “¿Qué otra cosa sucede?”.

V: “¡Ovulación!”.

D: “¿Cuándo?”.

V: “¡Al día 14!”.

Las preguntas cerradas, las retóricas y las de tipo “test” presuponen una (“la”) respuesta correcta y tienen en común el implicar, de parte de los estudiantes, una participación breve, mecánica o inmediata, a través de acciones evocativas o memorísticas. Su formulación no promueve acciones de pensamiento formal, al no requerir que los sujetos del aprendizaje establezcan relaciones entre conocimientos, ni que planteen hipótesis o desarrollen argumentos. Utilizadas predominantemente de modo unidireccional (del docente a los sujetos del aprendizaje) asumen la función de verificar conocimientos antes que producirlos, es decir, son preguntas destinadas a chequear información ya dada. Si bien suelen utilizarse como forma de retomar o repasar un tema que se viene desarrollando, es

también frecuente su uso en el abordaje de nuevos contenidos que, de mediar otro tipo de interrogantes, propiciarían un posicionamiento más activo por parte de los estudiantes en la construcción de conocimientos.

Las respuestas de los estudiantes elaboradas y expresadas ante preguntas sobre los contenidos dan cuenta, también, de sus procesos de aprendizaje. En algunas ocasiones, las respuestas son escuetas y unívocas, de una palabra o frase breve, ante preguntas que apuntan a realizar un repaso de lo ya trabajado, identificar o nominar un concepto, afirmar o denegar una idea. Generalmente, la elaboración de estas respuestas requiere de los estudiantes únicamente la puesta en juego de una acción cognitivo-memorística, como recuperar algo recientemente abordado por el docente o que está presente en un material escrito de manera textual.

En otras ocasiones, se observan respuestas más complejas, elaboradas ante preguntas sobre aspectos dinámicos de un hecho o fenómeno (*¿cómo?*), a causas o motivos (*¿por qué?*), a fines y resultados (*¿para qué?*), a hacer predicciones (*¿qué sucederá?*).

Como se desprende del fragmento precedente, la construcción de estas respuestas requiere otro tipo de actividades cognoscitivas por parte de los estudiantes: el establecimiento de relaciones entre ideas, reflexiones sobre los hechos o fenómenos abordados, ensayo de hipótesis y deducciones, elaboración de argumentos, entre otras.

Otras interacciones dialógicas son expresadas como dudas e interrogantes planteadas por los propios estudiantes (al docente a cargo o a compañeros) referidas a cuestiones desconocidas o no comprendidas sobre los contenidos, como puede observarse en las siguientes secuencias:

Situación 7

(Clase de Biología 5º, “Sistema reproductor”, escuela privada, 2012)

/La docente recuerda el tema del sistema circulatorio de anélidos visto la clase anterior/

M6: “¿Era un sistema circulatorio cerrado?”

/La docente explica la diferencia entre sistemas circulatorios cerrado y abierto. M7 pregunta sobre sistema abierto a docente/

M7: “Pero, entonces, ¿pierden sangre?”

/La docente le responde su duda y, más adelante, pregunta con qué está relacionada la velocidad del flujo sanguíneo/

M6: “¿Con la velocidad de desplazamiento?”

/La docente felicita a M6 por su respuesta y amplía explicación/

Situación 8

(Clase Biología 4º, Tema “Reproducción humana”, escuela pública, 2014)

/Los estudiantes hacen preguntas a un compañero que está desarrollando lección oral/

V: “¿Es lo mismo sexo que sexualidad?”.

V6: “No, no es lo mismo. Sexo es femenino o masculino, con eso naciste. Sexualidad es puede ser, poder elegir. Ser varón y ser mujer. Sexualidad es si él es un varón puede pasar a una mujer”.

Situación 9

(Clase Biología 4º, escuela pública, 2013)

D: “¿Qué diferencia hay entre espermatozoides y espermatozoides?”

V /sentado al fondo/ “¿Eso quiere decir que espermatozoides y semen es lo mismo?”

D: “Sí” /explica/

Otras preguntas estudiantiles se orientan a la forma en que se ha presentado el contenido, a los modos de resolver las actividades propuestas y/o asuntos no escuchados por ellos.

Situación 10

(Clase Biología 1º, escuela pública, 2009)

M9/Trabajando sobre una actividad dada por la docente/“¿Qué número de actividad es?”.

M9 /Dibujando parte de una planta observada en el microscopio/“¿Cómo se dibuja?”

M10 /Le señala con el dedo el pizarrón en el cual estaba dibujando/

M11: “Mirá, así es” /Le muestra su dibujo/

Situación 11

(Clase Biología 4º, escuela privada, 2010)

V4: “Profe! La prueba de mañana (...)”

/La profesora indica que temas van a la prueba. Se escuchan murmullos y quejas/

D: “Hagamos un repaso, ¿Qué es la menstruación?”

M6: “¿Qué preguntó?”

V4: “Profe ¿qué es lo que tomaba mañana?”

Espacios y materiales de trabajo

A sabiendas que el espacio más comúnmente utilizado para el desarrollo de las actividades de enseñanza es el aula, y que no todo contenido puede ser abordado mediante actividades posibles de realizarse en espacios extra-áulicos, advertimos ciertas diferencias en las acciones de aprendizaje según se trate de un espacio u otro.

Al trasladarse fuera del aula (laboratorio, salida de campo) o cuando se incorpora el uso de materiales a las clases áulicas (órganos vitales, insectos, animales, telescopios), la participación de los jóvenes es mayor y los diálogos giran, principalmente, en torno a los contenidos que se trabajan. También aumentan las preguntas en torno al objeto de conocimiento entre estudiantes y/o de los mismos a sus docentes. Cuando en otras clases, de la misma asignatura, los jóvenes salían apresurados al momento del recreo, la interacción con estos materiales continuaba, muchas veces, más allá de la hora de clase.

Situación 12

(Clase Química 2º, escuela privada, 2012)

/Están trabajando “fases” con materiales/mezclas en el laboratorio. La profesora se dirige hacia la observadora y comienza a preguntarle qué carrera estudia y le manifiesta que este curso es uno de los más difíciles por el comportamiento, pero que les encanta venir al laboratorio/

V3: “¿La E es heterogénea no es cierto?”.

D: “Sí” V1: “Gracias profe”

V10 /Señalando en la mezcla/ “¿Profe esas son tres fases? Porque no veo la tercera”.

/Todos los alumnos se encuentran haciendo las mezclas y dibujando en cada mesa, se ayudan entre sí, se van preguntando o se copian/

Situación 13

(Clase en laboratorio, Ciencias Naturales 2º año, escuela pública, año 2013)

/Suenan el timbre, un grupo de varones se queda en el laboratorio. El docente les acerca una maqueta del ojo/

V1: “Mortal. ¿Esa bola blanca que está adentro es el humor acuoso?”

/Docente sale del laboratorio y los estudiantes, manipulando la maqueta, se explican entre ellos aspectos sobre morfología y funcionalidad del ojo/.

En numerosas situaciones áulicas se registraron prácticas relativas a la introducción de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el marco de los procesos y

prácticas de enseñanza y aprendizaje. En algunas clases, se apeló a la utilización de netbooks⁸ con diversas finalidades:

- a. Como herramienta para la búsqueda de información necesaria para la resolución de actividades.
- b. Como soportes para la presentación de lecciones orales por parte de los estudiantes.
- c. Como medio de contacto entre docentes y estudiantes fuera de horarios de clase para intercambio de información, publicación de notas, entre otras acciones (blogs y redes sociales de Internet). Si bien estos usos de las TIC pueden llegar a officiar como medio de comunicación intergeneracional, su uso como prolongación del espacio-tiempo áulico puede ser apropiado con mayor facilidad por algunos jóvenes que otros (dependiendo del acceso efectivo a estas tecnologías así como del conocimiento que tengan de sus manejos). Asimismo, puede generar dificultades en las relaciones vinculares, tanto intra como intergeneracionales. Por ejemplo, cuando se evalúan contenidos que no fueron dados en clase pero sí publicados en Internet o cuando se publican notas de evaluaciones en espacios virtuales de acceso público, lo que es criticado por algunos jóvenes puesto que los coloca en situación de exposición ante sus pares⁹.
- d. Por último, la utilización de las netbooks en algunas clases respondía a intereses juveniles ajenos a los objetivos pedagógico-curriculares (uso de redes sociales, juegos virtuales, chats). Esto fue observado, especialmente, en situaciones donde el docente se dedicaba a completar tareas pedagógicas y/o administrativas (llenar planillas, corregir guías, entre otras).

⁸ Aquellas que llegaron a algunas escuelas en el marco de los programas “Conectar Igualdad” (gobierno nacional) y Programa “Internet para Educar” (gobierno provincial)

⁹ Las notas son observadas por todos sus compañeros y ello puede tener incidencia en los vínculos intersubjetivos y en la propia subjetividad (en los modos en que se miran mutuamente, se evalúan, se ubican en los vínculos).

II. Formas, usos y efectos de las prácticas evaluativas

Siendo nuestro objeto de observación los procesos de aprendizaje situados en clases de ciencias naturales, no podemos eludir referirnos a las formas, usos y efectos de las prácticas evaluativas. Notamos en torno a éstas algunas situaciones que generan malestar y conflictos entre docentes y estudiantes. Entre ellas, nos detenemos en algunas cuestiones no explicitadas de las prácticas evaluativas y de los criterios de evaluación, por las implicancias pedagógicas y subjetivas que parecen conllevar:

Opacidad de las prácticas evaluativas

Se advierten instancias de toma y/o posterior corrección de evaluaciones basadas en criterios que no son explicitados en la misma o que son definidos a posteriori. Esto no sólo genera confusión entre los estudiantes, sino que les impide tener en cuenta tales criterios al momento de realizar sus evaluaciones y éste es un punto que suele ser reclamado enfáticamente por ellos por sentirlos como injustos.

Situación 14

(Clase de Biología, 4º Año, escuela pública, 2011)

D: “Voy a ir nombrando a los que tienen menos de 6. ¡Silencio! (...) quien tiene menos de 6 decide si hace el recuperatorio (...)”.

M: “Explique de nuevo”

D: “Y los que sacaron más de 6 se les duplica la nota”.

V: “Bien ahí!”

D: “Los que sacaron menos de 6 deben decidir si hacen o no el recuperatorio, pero la nota que vale es esta última. Después no vengán con que prefieren quedarse con la que ya tenían antes, se reemplaza”.

M: “No entiendo nada”.

Situación 15

(Clase de Biología 5º, escuela, escuela privada del interior, 2015)

/La docente plantea cómo será la evaluación integradora que tendrán a continuación/

D: “El parcial integrador lo vamos a hacer de a dos. Quédense callados mientras voy nombrando cómo serán las parejas. Cuando termine de nombrar a todos recién ahí se acomodan” /haciendo referencia a que tendrán que cambiarse de bancos/

AV: “Oh, profe, ¡J** [nombre del compañero designado] no estudia una bosta! ¡Yo la hago solo!”

D: “No, chicos, la hacen de a dos con quienes yo les dije (...) Voy a responder una sola pregunta por grupo para sacar dudas. Así que elijan muy bien qué pregunta van a hacer. ¡Y agradezcan que es de a dos!””.

Se observan también recurrentes evaluaciones “sorpresa”, como las lecciones orales, quizás por la presión de tener notas (por exigencias institucionales, por días perdidos de clases por paros y días festivos, por pedido de los estudiantes con riesgo a llevarse la asignatura). La no transparencia en la generación, el uso y sentido de las prácticas evaluativas generan vaguedades que luego se evidencian en conflictos áulicos.

Ausencia de criterios evaluativos

En algunas clases, se anuncia la evaluación del cumplimiento de la tarea (si realizaron la actividad solicitada, si tienen carpeta completa) para consignar una nota extra o signos “más” que, al acumularse, pueden derivar en una nueva nota.

El visado de carpetas aparece utilizado como medio de evaluación del aprendizaje y, a veces, con la asignación de una nota evaluativa. Los estudiantes otorgan mucha importancia a que los profesores les visen la carpeta y es común que anticipen estratégicamente esta revisión, solicitándose entre sí sus carpetas a los fines de completarlas. El visado de guías finalizadas, sobre las que debían trabajar desde el comienzo de la clase, suele tener la misma finalidad, lo que genera que el alumnado cree y re-cree estrategias para completar la tarea de algún modo (pedirle para copiar a un compañero, decir que la hicieron de a dos, entre otras).

Situación 16

(Clase de Biología 5º, escuela pública, 2015)

/La docente comienza a entregar las evaluaciones corregidas/

M: “Profe, ¿ya puso la nota de concepto?”

D: “No, eso me falta. Pero voy a ver los más y menos con los que trabajaron en clase /refiriéndose a signos/ Les doy la actividad y después les cierro el concepto”.

Así, la nota de una asignatura no se circunscribe al rendimiento en instancias evaluativas, a lo producido en ellas, sino que incluye una cualificación de actitudes y

predisposiciones para el trabajo escolar traducidas en un sistema de signos que cuantifican el desempeño individual de forma desligada de las prácticas escolares en que éstos acontecen.

Esta práctica habitual de consignar una *nota actitudinal o de concepto* individual se basa en la mirada del docente sobre los modos esperados, generalmente ideales, de estar y trabajar en el aula. Si bien esta nota conceptual suele ser requerida institucionalmente, se basa en apreciaciones subjetivas de los docentes que evalúan la predisposición y las actitudes con que los estudiantes trabajan en el aula (consideradas como “buenas/suficientes” o “malas/insuficientes”), aspectos que las Psicologías de tradición sociocultural han caracterizado como profundamente difíciles de evaluar.

Jerarquización de los estudiantes a partir de los resultados de la evaluación

La entrega de evaluaciones corregidas crea expectativas entre los estudiantes que se consultan por las notas obtenidas, generándose ocasionales situaciones de competitividad y malestar en el aula.

La entrega de notas de modo público es una práctica que objetiva y jerarquiza numéricamente en una “escala del rendimiento”, destacando o deslegitimando, desarrollos y aprendizajes inherentemente diversos (Baquero, 2007). Como formadoras de docentes nos parece crucial reflexionar sobre los efectos subjetivos de esta práctica recurrente puesto que, cuando un docente entrega notas evaluativas de modo público (sea oral o virtual), expone a los estudiantes y adjudica a los sujetos individuales el éxito o fracaso de sus desempeños, desligando a estos últimos de su carácter situado en prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje.

Situación 17

(Clase de Biología 6º, escuela pública del interior, 2011)

/La docente, que tiene más de 10 horas semanales de clase con los estudiantes de distintas materias, les avisa/

D: “Chicos, las notas de la prueba las subí al grupo de facebook”.

/M: “¡No, profe! ¡¡No haga eso!! //chica grita y se pone colorada/ Porque ahí ven todos [en referencia a sus compañeros] la nota que nos puso!”.

Asimismo, mientras en algunas situaciones los estudiantes reclaman sentirse expuestos o avergonzados con esta práctica, en muchas otras se muestran ávidos por conocer qué notas obtuvieron sus compañeros en relación con las propias. Esta última situación habilita comparaciones competitivas y evaluaciones juveniles de los criterios evaluativos docentes en términos de justicia meritocrática (Dubet, 2006).

Situación 18

(Clase de Biología 2º, escuela pública, 2012)

/Luego de entregar las notas de la evaluación la profesora les dicta una actividad para trabajar. Los alumnos sentados atrás de la observadora conversan sobre las notas/

V1: “Yo tengo un cuatro y un diez”.

V2: “¡Ey! ¡Mirá lo que se sacó!” /Se miran los cuadernos de comunicados/

[La nota parece un factor de interés general, la tienen muy presente]

V2: “Qué te sacaste? ¿6?”

V3: “No te voy a decir”

V2: “Bueno, está bien”.

/Siguen conversando sobre las notas/

V1: “Dos notas más altas que yo, ¡qué competidor que sos F* [nombre]! En Educación Física te bajó” /le dice a un compañero al que le dicen “traga”/

/V2 le dice a otro alumno [como sorprendido]: “¿Siete?” [Tose haciéndose el importante porque se sacó 10]

V3: “Si, no sé qué me pasó con Biología”.

V2: “En Biología, no estudié, me saqué diez. En Historia, tampoco estudié, me saqué diez. Lección oral. Lo que importa es la nota”.

Mixtura de los sistemas de acreditación y disciplinario

La evaluación es utilizada con cierta frecuencia como medio de sanción, destinada a encontrar un modo para regular la indisciplina en el aula. A veces, como estrategia para controlar que se esté haciendo la tarea requerida por el profesor (*“bueno, como están hablando tanto, me voy a llevar la tarea de cada grupo y les pondré una nota”*). Otras veces, la evaluación se anticipa como potencial sanción, enunciándola como amenaza alternativa a la interrupción del trabajo áulico (*“si no hacen la actividad les tomo evaluación oral ya”*).

Esta práctica, observada con frecuencia sea en la asignación de notas numéricas o signos conceptuales, legitima desaprobar académicamente (en evaluaciones de contenidos curriculares) a quien no adecúe su comportamiento a las normas escolares.

Situación 19

(Clase de Química 5º, escuela pública, 2015)

M: “Diga las notas del trabajo práctico, profe”.

V: “Sí, profe, diga las notas de todos”.

D: “Ya saben que la nota no es sólo las preguntas, es el seguimiento de ustedes, si se portan bien o mal, si hacen las cosas. Cada nota se va sumando y de ahí hago un seguimiento y pongo una nota”.

Situación 20

(Clase de Biología 1º, escuela pública, 2014)

/La profesora describe cómo se evaluó el práctico, otorgando 7 puntos al práctico en sí y 3 a la conducta en el laboratorio. Los 7 puntos fueron grupales y los 3 individuales. Los alumnos reciben los trabajos/

V1: “7 y 3” /Lee a su compañero y luego chocan puños. Los alumnos se levantan y van con su grupo o preguntan cómo les fue a otros. Todos están de pie/

V2: “¿Qué tenés vos?”

V1: “10-10-9.” /Hacen cálculos en sus notas/

/Un alumno y una compañera se abrazan en el fondo, otros juegan como si boxearan/

En los fragmentos situacionales precedentes se puede observar cómo las calificaciones, supuestas medidas objetivas de los desempeños en instancias evaluativas formales, suelen utilizarse en la práctica como herramientas de coerción para regular la disciplina (García Bastán, 2015).

En este sentido, nos interesa advertir los efectos de la mixtura de dos sistemas diferenciales como el de acreditación y disciplinario puesto que, no sólo se atenta contra la posibilidad de configurar mecanismos de convivencia centrados en procesos preventivos antes que punitivos, sino que se pervierte el sentido mismo de la evaluación (Sús, 2005).

Reflexiones finales

La experiencia de formación docente expuesta reconoce su génesis en el desafío de enseñar una disciplina de las ciencias sociales a estudiantes de ciencias naturales. Observar,

registrar y analizar procesos de aprendizaje en escuelas secundarias conlleva la posibilidad de un doble aprendizaje: de los contenidos previstos y de la experiencia de estar en un aula.

Esta experiencia formativa, en el marco del Profesorado en Ciencias Biológicas, constituye un paso en la paulatina apropiación del oficio docente, en este caso, desde los particulares aportes que puede realizar la Psicología Educacional. En relación con los contenidos centrales de la materia -tras sucesivos ajustes en el programa y en nuestra práctica docente- los estudiantes se encuentran hoy en mejores condiciones para analizar la incidencia de dimensiones y condiciones institucionales en los aprendizajes y comprender las teorías psicológicas que explican el aprendizaje. En relación con la experiencia de estar en un aula aprenden a observar, registrar y analizar algunas de las interacciones que tienen lugar entre sujetos cognoscentes y los contenidos de ciencias naturales.

Para este escrito seleccionamos dos cuestiones que aparecen centralmente en los registros analizados. Por un lado, las interacciones entre sujetos cognoscentes y objetos de conocimiento, en función de variaciones identificadas según tareas, apelación a ideas previas, formas de participación promovidas, avaladas o desestimadas por el docente, intercambios dialógicos que se producen en torno a los contenidos, usos de preguntas y respuestas en clases, espacio físico donde estas actividades de aprendizaje se desarrollan y materiales con los que se interactúa. Por otro lado, algo que no es objeto de análisis con los estudiantes pero consideramos importante compartir con otros educadores se refiere a las formas, usos y potenciales efectos de las prácticas evaluativas en estas clases.

Pudimos ver cómo las situaciones de aprendizaje más fructíferas son aquellas que implican un *posicionamiento activo de los sujetos del aprendizaje* (como la realización de experimentos y ejercicios prácticos de manipulación, trabajos en laboratorios y al aire libre). Reconocemos que las posibilidades de generar y propiciar actividades que trasciendan el espacio del aula, que involucren materiales y recursos diferentes a los tradicionales (libro de guías, actividades escritas) y que impliquen experimentaciones físicas o virtuales están condicionadas tanto por el contenido curricular específico como

por: a) las condiciones de trabajo en el aula (formas de abordar conflictos; alcance, explicitación y respeto de normas; modalidades de construcción y sostenimiento de encuadres de trabajo pedagógico), b) los condicionamientos institucionales de los establecimientos donde los docentes desarrollan sus prácticas (infraestructura, carga horaria, tiempos, recursos materiales, interrupciones entre otras).

En aquellas situaciones donde se aprovechan recursos educativos disponibles se produce en los estudiantes otra predisposición e implicación para el trabajo con contenidos de ciencias naturales. También se destacan aquellas *situaciones en las que pueden recuperar e integrar sus conocimientos previos*, relativos a preocupaciones y problemáticas cercanas a sus vivencias y aquellas actividades tendientes a la puesta en juego de acciones cognoscitivas propias del pensamiento formal o científico (establecimiento de relaciones, inferencias o deducciones, planteo de hipótesis y de señalamientos argumentativos- contraargumentativos).

En esos registros hemos visto, de manera recurrente, cómo la evaluación determina -en buena medida- numerosas acciones de estudiantes y docentes. Aparece, en estos casos, como una instancia externa que nada –o muy poco- tiene que ver con lo que se ha desarrollado en esos espacios. Emerge una fuerte preocupación en los estudiantes por las formas que tendrá esa actividad (‘¿cómo va a tomar?’, ‘¿va ser en grupo o solos?’, ‘¿qué hay que hacer?’, entre otros interrogantes), en detrimento del objeto de conocimiento que será evaluado.

Advertimos que la ausencia de criterios de evaluación genera situaciones difíciles de resolver, para ambos protagonistas de la tríada pedagógica. En otras ocasiones, donde el docente sí los tiene, se trata de cuestiones no explicitadas de las prácticas evaluativas. Pudimos visibilizar que el empleo de criterios evaluativos no explicitados, o decididos a posteriori, generan confusión entre los estudiantes, a la vez que les impide tenerlos en cuenta al momento de realizar sus evaluaciones, abriendo el juego a la arbitrariedad docente.

Nos parece importante remarcar que cuando la nota de los exámenes no se circunscribe a lo producido en la instancia evaluativa sino que lo que se evalúa son actitudes y comportamientos expone a los estudiantes a la parcialidad de la mirada adulta, pues la determinación de esta nota (sea cuanti o cualitativa) queda ligada a la apreciación subjetiva de lo que el docente considera deseable como actitud o predisposición para el trabajo escolar.

Otras veces, en los usos evaluativos señalamos cierta jerarquización de los estudiantes a partir de los resultados de la evaluación, esto se genera tras la entrega de notas evaluativas de modo público sometiendo a los alumnos a una suerte de “escala del rendimiento” Notamos que esta forma de visibilizar las notas situaciones pueden generar situaciones de competitividad y malestar en el aula. Reflexionar acerca del carácter situado de los desempeños académicos en prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje así como sobre los efectos subjetivos de algunas prácticas evaluativas, constituye un aporte de la Psicología Educacional a la formación de futuros docentes.

En otras ocasiones, advertimos, además, que la acreditación de evaluaciones se utiliza como forma de sanción disciplinaria, ilustrando cómo se mixturan dos sistemas diferenciales como el de acreditación y disciplinario. La ausencia de definición sobre el sentido de la evaluación tiene implicancias en el uso de estas prácticas evaluativas que luego se evidencian en conflictos áulicos.

Es necesario -desde la disciplina que nos convoca- invitar a nuestros estudiantes, futuros docentes, a pensar que el aprendizaje en el aula está condicionado por las acciones que se lleven a cabo en contexto y desafiarlos a reflexionar sobre las formas, usos y efectos de las prácticas evaluativas.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Baquero, R. (2003). De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha. En vv. aa., *Infancias y adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Cem / Novedades Educativas.
- Baquero, R. (2007). Sujetos y Aprendizaje. *Serie de materiales para el Proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar"*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Duarte, M.E. & Orso, P. (2007). Algunas consideraciones sobre la pregunta en el campo educativo. En M. E. Duarte (Comp.), *Vínculo docente alumno* (pp. 33-47). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Fernández, L. (1996) *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- García Bastán, G. (2015). Molestar y trabajar: relatos acerca de la relación jóvenes-escuela. En D. Míguez, M. Tomasini & P. Gallo (Comp.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 85-111). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. En E. Rockwell (Comp.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Spink, M. J. & Medrado, B. (2000). Produção de sentidos no cotidiano: um abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. En M. J. Spink (Ed.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 41-61). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.



- Sús, M. C. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), octubre-diciembre, 983-1004.
Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.



**¿INSPIRAR SERES VIVOS? UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
INTEGRADORA PARA INTRODUCIR A LOS ESTUDIANTES EN LA
INVESTIGACIÓN EN BIOLOGÍA A TRAVÉS DE LA AEROBIOLOGÍA**

**BREATHING LIVING THINGS? AN INTEGRATIVE DIDACTIC PROPOSAL
TO INTRODUCE STUDENTS INTO BIOLOGY RESEARCH THROUGH
AEROBIOLOGY**

MARTA MOGLIA[†]

Universidad Nacional de San Luis

ALDO DAGUERRE

Universidad Nacional de San Luis

Recibido: 30/09/2015

Aceptado: 29/02/2016

Resumen

En el presente trabajo se expone una propuesta pedagógica para los niveles medio, preuniversitario y universitario inicial, en la cual, a través de un tema integrador como es la Aerobiología, los alumnos puedan arribar a conclusiones significativas en su proceso de aprendizaje de las ciencias. La idea de que se desarrolle esta temática se justifica en que la misma tiene relación con una gran diversidad de contenidos referidos a diversas disciplinas. La utilización del método científico como línea de pensamiento en este trabajo es de central atención puesto que es ésta la metodología que los educandos van a utilizar para problematizar la temática, realizar

[†] Moglia, Marta. Docente-Investigadora Universidad Nacional de San Luis. Jefe de trabajos Prácticos en el área de Biología para la Lic en Ciencias Biológicas y Lic. en Biología Molecular – UNSL. Profesora Titular - UNCuyo sede San Luis en Biología para la carrera de Veterinaria. Profesora de Biología 3 en Instituto Privado Aleluya. Licenciada en Ecología y Conservación de Recursos Naturales Renovables. Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP) y Dra. en Ciencias Biológicas (UCO, España). Integrante de 2 proyectos de Investigación de CyT (UNSL).

Daguerre, Aldo. Docente-Investigador Universidad Nacional de San Luis. Jefe de Trabajos Prácticos en el Área de Biología – UNSL. Prof. de Química Orgánica en Escuela Técnica N°7. Profesor de Química en el Profesorado de “Educación Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional en Concurrencia con Título de Base”. INET. Bioquímico Nacional, Becario de Iniciación a la Investigación 2012-2014 FCFMyN – UNSL. Integrante del Proyecto de Energía Solar y Medio Ambiente FCFMyN – UNSL. Integrante del Consejo de Área de Biología - UNSL. Miembro adherente de la Sociedad de Biología de Cuyo.

predicciones acerca de la misma y elaborar su propio diseño experimental de laboratorio. El mismo constará de un muestreo ambiental en el que se valorará la calidad y cantidad de partículas aerobiológicas circundantes en el aire del lugar muestreado como pueden ser: granos de polen, esporas, principalmente, fúngicas, ácaros, etc. Los estudiantes serán provistos con los elementos necesarios para llevar a cabo la investigación. Ésta constará en colocar dispositivos de muestreo, en lugares de su elección, conformados por portaobjetos a los cuales se les pega una cinta Melinex impregnada con fluido de silicona transparente a donde se van a adherir las partículas biológicas. Luego, a la cinta se le coloca un cubreobjetos impregnado con fucsina básica que colorea solamente granos de polen depositados en la muestra, las otras estructuras no necesitan ser coloreadas. A continuación, los educandos llevarán las muestras al laboratorio para realizar una lectura de las mismas al microscopio óptico registrando los resultados en tablas y gráficos. Finalmente se realiza una exposición, con puesta en común, entre los diferentes grupos sacando conclusiones acerca de los resultados obtenidos y la viabilidad de cada diseño experimental propuesto. Los alumnos podrán verificar si sus predicciones con respecto a los resultados fueron o no acertadas.

Palabras Clave: Aerobiología-Polen-Espora-Contaminación-Coevaluación

Abstract

This work presents a pedagogical proposal for the secondary school, pre-university and initial university levels, in which, through an integrative topic such as Aerobiology students can reach to substantial conclusions in their learning process of the sciences. The idea behind the development of this theme lies in the relationship it has with a great variety of contents related to diverse disciplines. The use of the scientific method as the line of thought in this work is of central importance given that this is the methodology students are going to use to problematize the theme, make predictions about it and formulate their own laboratory experimental design. The latter will comprise an environmental sampling in which it'll be evaluated the quality and

quantity of the surrounding aerobiological particles in the air of the place sampled, such as: pollen grains, spores, mainly, fungal spores, dust mites, etc. The students will be provided with the necessary elements to carry out the research. It will involve placing sampling devices, made out of slides with a Melinex tape attached and soaked with clear silicone liquid, where the biological particles will adhere, in places of their choice. Then, the tape is covered with a slide soaked with basic fuchsin powder that only colors the pollen grains deposited in the sample; the other structures do not need to be colored. Hereafter, the students will take the samples to the lab to read and analyze them in the optical microscope, registering the results in tables and graphs. Finally, an oral presentation will be made, with knowledge sharing, among the different groups, reaching to conclusions about the results and the viability of each experimental design proposed. The students will verify if their predictions as regards the results were correct or not.

Key Words: Aerobiology-Pollen-Spores-Pollution-Co-evaluation

Introducción

Una de las principales preocupaciones del docente es el reconocimiento de los aspectos teórico-pedagógicos que podrían mejorar e incentivar el aprendizaje de sus alumnos. En esta cotidiana tarea, debe ayudar a los estudiantes, no solo a aprender, sino a prepararse para organizar y supervisar exitosamente su propio aprendizaje; es decir, para que aprendan a aprender y potenciar las destrezas que cada uno de ellos posee (Devaney y Sykes, 1988).

En la enseñanza de la Biología y otras Ciencias Naturales muchas de las actividades de aprendizaje, tales como la lectura y análisis de textos, son comunes entre la mayoría de las disciplinas curriculares. Otras, como los trabajos de laboratorio, son compartidas con materias científicas como la Química y la Física. Particularmente, los trabajos de campo, en los que predomina el enfoque investigador y el contacto con la naturaleza in situ, son característicos de las Ciencias Naturales.

Perales (1994) define los trabajos prácticos como un conjunto de actividades manipulativo-intelectivas con interacción profesor-alumno-materiales. En relación con

los trabajos prácticos de laboratorio, Puttick, Drayton, y Cohen, (2015) concluyen que existen pocas pruebas de que los estudiantes aborden la naturaleza de la ciencia en los laboratorios y que ofrecen muy pocas oportunidades para la exploración auténtica de fenómenos. Sugieren, entre otras cosas, que la enseñanza de la Biología debe ser reforzada a través de un incremento en la colaboración profesional entre profesores e investigadores de educación.

Si bien existe una variada gama de posibilidades en la implementación de trabajos prácticos de laboratorio (Fernández, 2013), en general, se desarrollan a través del seguimiento de guías, a las que se ha comparado con “recetas de cocina”, en las que el estudiante sigue fielmente las indicaciones escritas, desaprovechando así el potencial que este recurso posee (Merino y Herrero, 2007) y dejando poca o nula opción a los estudiantes para experimentar y reflexionar por sí mismos (Carp, García y Chiacchiarini, 2012). La práctica reflexiva se basa en una determinada idea de la profesionalidad, en la que los docentes tienen una responsabilidad con respecto a la educación de los estudiantes que trasciende el puro instrumentalismo, englobando las responsabilidades de educar para la ciudadanía y de imbuir en sus alumnos una disposición positiva para el aprendizaje durante toda la vida (Day, 2006).

En un trabajo reciente, realizado en 284 escuelas de Nigeria, Ityokyaa y Adejoh (2014) encontraron que entre los métodos de enseñanza de la Biología evaluados (investigación/descubrimiento, discusión, lectura, realización de proyectos, asignación de tareas, salidas de campo/excursiones-viajes, laboratorio/experimental, mapeo de conceptos, uso de analogías, demostración cooperativa y uso de tecnologías informáticas, como también enseñanza a través de juegos), los más utilizados fueron la demostración, seguidos de la lectura, asignación de tareas, realización de proyectos y métodos de discusión. No obstante, actualmente el gobierno de ese país recomienda el uso de estudios de campo, el descubrimiento guiado/investigación y el uso de técnicas de laboratorio, para la enseñanza de la Biología. También otros países del mundo recomiendan esta metodología de enseñanza-aprendizaje en la que las actividades de enseñanza deben ser similares a las propias actividades de investigación. En este caso, debido a que el método científico es también el método de enseñanza, se trata de diseñar escenarios para el descubrimiento y hacer que el papel del profesor y de la didáctica se

haga lo menos visible. Hacer ciencia y aprender ciencia, según este modelo, sería lo mismo. El profesor debe facilitar el descubrimiento de los alumnos a través de ciertas actividades más o menos guiadas (Vigil Angulo, 2004). En Argentina, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 en su objetivo 2 propone líneas de acción para, entre otras cosas, desarrollar propuestas que fortalezcan la enseñanza de las Ciencias Naturales (Ministerio de Educación, 2012).

En cuanto al uso de la Aerobiología, países como México (Arbiza y Rivera, 2012), EEUU (Weber y Jason, 2015) y España (Redal, 2014), entre otros, incorporan actividades relacionadas con esta disciplina en la educación de nivel medio y en cursos preuniversitarios o universitarios de ciclos iniciales.

El objetivo de este trabajo fue tratar de reunir las principales tendencias actuales en la confección de trabajos prácticos, para los niveles secundario, preuniversitario y universitario inicial, a través del tema integrador de la Aerobiología, la rama de la Biología que estudia el contenido biológico del aire. Proponemos esta disciplina ya que por su carácter eminentemente interdisciplinario (Galán Soldevilla, Cariñanos González, Alcázar Teno y Dominguez Vilches, 2007) y transversal permite utilizarla en la práctica áulica para la enseñanza de temas como: diversidad de los seres vivos, contaminación ambiental, física de la atmósfera y clima, salud y alergias, entre otros. Por otra parte, brinda un marco apropiado para explicar y reforzar conceptos referidos a los procesos reproductivos en vegetales, señalados como de apropiación compleja para los educandos. En este aspecto, Aramburu Oyarbide (2004) indica que los niños, debido a sus preconcepciones, confunden el espermatozoide y el grano de polen con la semilla. También, es común entre los estudiantes de niveles superiores la confusión entre polinización y fecundación o entre polinización y autofecundación (Caballero Armenta, 2004).

Propuesta pedagógica

El profesor no propone un diseño experimental específico sino que los estudiantes deben crear su propio protocolo con materiales y guías proporcionadas por el docente. Durante las actividades post trabajo práctico se discutirán las diferentes alternativas de diseño experimental propuestas por los alumnos y los resultados

obtenidos por ellos. Esta actividad se presenta como una propuesta de trabajo práctico, que incluye laboratorio y campo, combinada con la observación de estructuras reproductivas. Esta última actividad no se describe, pues utiliza la metodología tradicional de observación, reconocimiento y esquematización de las estructuras observadas.

Se propone complementar la propuesta con una visita al laboratorio de Aerobiología del Proyecto de Energía Solar y Medio Ambiente de la Universidad Nacional de San Luis, para que los estudiantes conozcan la metodología que utilizan los investigadores en las tareas que allí realizan y que puedan ver cómo son y funcionan los captadores aerobiológicos, además de poder indagar acerca de la temática.

Niveles apropiados: Secundaria y cursos preuniversitarios y universitarios iniciales.

Temáticas que incluye: investigación, análisis de resultados, diseño experimental, elaboración de predicciones, manipulación de material de laboratorio y preparación y lectura de muestras microscópicas.

Tiempo requerido:

- 1) Clase introductoria (2 horas) donde se explican objetivos, técnicas, contenidos teóricos necesarios para realizar la experiencia, medidas de seguridad y se constituyen los grupos de trabajo.
- 2) Desarrollo de la actividad experimental: dentro del período de 30 días, los alumnos deberán seleccionar o formular la pregunta de investigación, formular las predicciones, realizar el diseño experimental y el muestreo aerobiológico.
- 3) Actividad de laboratorio (2 horas): lectura y análisis de las muestras y confección de tablas y gráficos.
- 4) Actividad de cierre (2 horas): cada grupo expone sus resultados que serán discutidos con el docente y los demás estudiantes. La exposición podrá realizarse utilizando cualquiera de las nuevas herramientas de Tecnología de la Información y Comunicación (TICs) tales como videos, imágenes explicadas,

presentaciones Power Point, Prezi, etc. y las mismas deberán ser subidas a el sitio web de la asignatura.

Contenido teóricos necesarios

El aire puro es una mezcla gaseosa compuesta de nitrógeno, oxígeno, vapor de agua y otros gases en menor proporción. Cualquier cambio en el equilibrio de sus componentes, altera sus propiedades físicas y químicas produciendo contaminación atmosférica. Esta contaminación puede originarse por acción del hombre (antropogénica) o ser natural (Morales, 2006). A su vez, los contaminantes pueden ser de naturaleza física, química o biológica (Mandrioli y Comtois, 1998). Entre estos últimos se encuentran seres vivos o parte de éstos tales como el polen, las esporas, ácaros, etc. que son estudiados por la Aerobiología.

El grano de polen es una estructura reproductiva que representa al gametofito, la estructura productora de anterozoides o gametas masculinas. Posee una capa externa denominada exina que está compuesta de esporopolenina, posiblemente el compuesto orgánico de mayor resistencia que se conoce. La exina se tiñe diferencialmente, de color rosado, con un colorante denominado fucsina básica, que permite diferenciarlo de otro tipo de partículas del aire. Las esporas son otros tipos de estructuras reproductivas, pero estas no cambian de color con la fucsina básica. Son producidas por diferentes tipos de organismos como los musgos, las algas, líquenes, los helechos e incluso como estructura de resistencia de procariotas; sin embargo, las más conocidas son las producidas por los hongos.

Para la obtención de los datos aerobiológicos se utilizan aparatos, presentándose una gran variedad de modelos, que facilitan la captación de las partículas suspendidas en el aire. Sin embargo, el más utilizado en la actualidad es el de tipo Hirst (Hirst, 1952). Con independencia del clima o geografía de las zonas en que se instalen estos dispositivos, los datos que proporcionan para cada lugar son comparables y reproducibles. Al succionar aire a 10 litros/min, parecido a un pulmón humano, pueden brindar información diaria y horaria del contenido aerobiológico del medio ambiente en que se encuentran. Estos aparatos presentan 3 partes (Junta de Castilla y León, 2008) (ver anexo fig. 1):

- Unidad de impacto: posee una abertura de entrada y un soporte identificado como tambor, en el que se pega una cinta Melinex® embebida en un fluido de silicona, transparente, que se distribuye con un pincel, en el cual quedarán atrapadas las partículas suspendidas en el aire. Dicho tambor está sujeto a un reloj que le permite girar a 2 mm por hora.
- Veleta: se encuentra en la parte posterior, por detrás del orificio de entrada, manteniéndolo en dirección hacia los vientos para una mejor captura de partículas biológicas del aire ambiental.
- Bomba de vacío: es necesaria para regular la cantidad de aire que va a ser succionada por el dispositivo.

En la Universidad Nacional de San Luis desde el año 2010, se encuentran instalados dos captadores aerobiológicos. Uno de ellos, en la terraza del Edificio Facultades, en el centro de la ciudad, a unos 15m de altura (ver anexo fig.2). El otro, en el subsuelo del mismo edificio (ver anexo fig. 3)

El fluido de silicona es una sustancia adhesiva que no se seca al aire y permite que las partículas del mismo se adhieran cuando este se distribuye sobre la cinta Melinex que al ser transparente permite ser atravesada por la luz del microscopio para poder observar las muestras. La cinta se corta en trozos del tamaño de un portaobjetos, se coloca sobre estos adhiriéndola con unas gotas de alcohol 70%. Posteriormente, se coloca sobre el preparado, que contiene las partículas aerobiológicas, un cubreobjetos impregnado con glicerogelatina teñida con fucsina básica, que permitirá que la muestra se tiña diferencialmente y se conserve.

Materiales provistos a los alumnos

A cada grupo se le suministrarán portaobjetos, cinta Melinex, fluido de silicona, pincel, un archivador de portaobjetos, rótulos y marcador indeleble para identificar las muestras.

Recomendaciones

Sacar de la caja los portaobjetos sólo en el momento de comenzar la experiencia.

Guardarlos en la misma una vez que terminó el muestreo, para transportarlos hasta el laboratorio sin que se contaminen.

El tiempo de exposición de las muestras va a ser en todos los casos de 48 horas.

Cada muestreo se iniciará el mismo día, a la misma hora.

Ubicar las muestras en zonas donde exista poca probabilidad de que se alteren por factores naturales o antrópicos.

En cuanto a las recomendaciones de seguridad se sugiere manipular con cuidado tanto portaobjetos como cubreobjetos debido a que poseen bordes cortantes.

Consignas

Parte 1: observación de las estructuras reproductivas en diferentes organismos (flores, granos de polen, esporas, etc.) como ya se indicó en la introducción, esta parte del trabajo práctico no detalla debido a que utiliza la metodología tradicional.

Parte 2: Método científico

2.1. Realice una pregunta o seleccione alguna de las siguientes

Existen diferencias en el contenido biológico del aire entre:

¿ambientes de interior y exterior?

¿diferentes ambientes de interior?

¿diferentes alturas en los ambientes?

¿ambientes con diferente vegetación?

¿ambientes ventilados y no ventilados?

¿ambientes muy y poco transitados?

2.2. Realice una predicción

2.3. Diseñe y describa su metodología experimental

2.4. Analice sus resultados.

En el laboratorio, cada grupo con ayuda del profesor colocarán los cubreobjetos con la fucsina básica sobre las muestras y una vez que se hayan secado, las observarán haciendo un recorrido desde un extremo al otro del preparado (1000X) en sentido transversal. La identificación se realizará utilizando cartillas de imágenes provistas por

el docente, además se deberá contar el número de las partículas biológicas de cada muestra. Con estos datos deberán confeccionar una tabla.

2.5. Escriba sus conclusiones

2.6. Preguntas para analizar en conjunto al final del trabajo

Entre los granos de polen observados ¿cuáles fueron los más frecuentes? ¿Y entre las esporas fúngicas?

¿Qué otras partículas biológicas identificaron? (setas de insectos, escamas de lepidópteros, ácaros, etc.)

Las predicciones que propusieron al principio se cumplieron. ¿Por qué sí? o ¿por qué no?

¿Qué organismos o estructuras de organismos predominaron en el interior? ¿y en el exterior?

¿Dónde se encontró la mayor diversidad? ¿A qué creen que se debe?

Teniendo en cuenta sus resultados ¿qué consejos le darían a una persona que es alérgica al polen? ¿Y a los ácaros? ¿Y a los hongos?

¿Cuál es la función del polen, de las gametas y la semilla? ¿Dónde se encuentran estas estructuras en las plantas?

Después de la experiencia ¿qué reflexión podrían hacer sobre el contenido biológico del aire que respiramos?

Criterios de evaluación

Consideramos que la evaluación es un proceso de aprendizaje por lo que proponemos, para esta actividad, una evaluación formativa. Esta propuesta implica evaluar durante el desarrollo del proceso, mientras la actividad está en curso (Casanova, 1998). También proponemos un proceso de coevaluación en el cual, como indica Casanova (1998) tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar, debe comenzarse por valorar exclusivamente lo positivo. Las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el profesor.

Con esta modalidad de evaluación, queremos enfatizar el aprendizaje por sobre el proceso evaluativo en sí, generando que nuestros alumnos no consideren a la evaluación como un método de sanción.

Discusión y conclusión

La Aerobiología, si bien se incluye en las prácticas escolares en otros países (Arbiza y Rivera, 2012; Redal, 2014; Weber y Jason, 2015), en la Argentina es prácticamente desconocida en el currículum escolar. Recientemente, Fernández Rodríguez y Fernández Rodríguez (2014) propusieron que la utilidad de esta disciplina trascienda el ámbito universitario, aunque hasta el momento no se registran evidencias de que estas prácticas hayan sido implementadas.

Galetto (2014) define al laboratorio como la suma de actividades organizadas para la construcción activa de los saberes y señala que es imprescindible para que el aprendizaje no sea solo adquisición pasiva de informaciones abstractas. La autora antes citada, considera que es garantía de formación sólo cuando en esta actividad el estudiante interactúa activa y concretamente con mundo real. Es decir, experimentando, efectuando pruebas que verifiquen sus propias predicciones, observando, manipulando y describiendo, para darle un significado a un determinado objeto. En el mismo sentido, nosotros consideramos que la inclusión de trabajos prácticos en los que los estudiantes puedan, a través de la utilización del método científico, realizar preguntas, predicciones y proponer sus propios diseños experimentales en el laboratorio, los acerca más a la ciencia. La Aerobiología, puede servir de marco apropiado para desarrollar, profundizar y fijar contenidos logrando obtener aprendizajes significativos de una manera práctica y entretenida.

Referencias Bibliográficas

- Aramburu Oyarbide M. (2004). Relaciones entre el desarrollo operatorio, las preconcepciones y el estilo cognitivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-16.
- Arbiza M. J. y River A. (2012). Ciencias 1, Biología. Recuperado en <http://correodelmaestro.com/LibrosMultimedia/PDFS/Biologia.pdf>
- Caballero Armenta, M. (2008). Algunas ideas del alumnado de secundaria sobre conceptos básicos de genética. *Enseñanza de las ciencias*, 26(2), 227–244.
- Carp, D., García D. y Chiacchiarini, P. (2012). Trabajos prácticos de laboratorio sin receta de cocina en cursos masivos. *ACI*, 3(1), 167-173.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. España: Muralla.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Fernández Rodríguez, S. y Fernández Rodríguez, J. (2014). Aerobiología: de la universidad a la educación secundaria. *Revista Boletín Biológica*, 31(8), 10-15. Recuperado en <http://www.boletinbiologica.com.ar/pdfs/N31/aportes31.pdf>
- Fernández, N. E. (2013). Los trabajos Prácticos de Laboratorio en la enseñanza de la Biología. *Revista de Educación en Biología*, 16(2), 15-30.
- Galán Soldevilla, C., Cariñanos González, P., Alcázar Teno, P. y Dominguez Vilches. E. (2007). *Manual de calidad y gestión de la Red Española de Aerobiología*. España: Argos impresores S. L. Universidad de Córdoba.
- Galetto, M. y Romano, A. (2014). *Aplicación del método científico a la construcción del conocimiento*. España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Hirst J. M. (1952). An automatic volumetric spore trap. *Annals of Applied Biology*, 39, 257-65.
- Ityokyaa, F. M. y Adejoh Musa J. (2014). Evaluation of the Implementation of Biology Programme in Secondary Schools in Benue State of Nigeria. *Journal of Modern*

Education Review, 4(11), 970–977. doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/11.04.2014/012

Junta de Castilla y León (Ed.). (2008). *Aerobiología y Polinosis en Castilla y León*. España: Junta de Castilla y León.

Mandrioli, P. y Comtois, V. (1998). *Methods in Aerobiology*. España: Pitagora.

Merino, J. M. y Herrero, F. (2007). Resolución de problemas experimentales de Química: una alternativa a las prácticas tradicionales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 630-648.

Morales, R. G. E. (2006). *Contaminación atmosférica urbana. Episodios críticos de contaminación ambiental en la ciudad de Santiago*. Santiago de Chile: Universitaria, S.A.

Perales, F. J. (1994). Los trabajos prácticos y la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(1), 122-125.

Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. (2012). Argentina: Ministerio de Educación de La Nación

Puttick, G.; Drayton, B. y Cohen, E. (2015). A Study of the Literature on Lab-Based Instruction in Biology. *The American biology Teacher*, 7(1), 12-18.

Redal, E. J. (2014). Ciencias de la naturaleza. 2º ESO Biblioteca del Profesorado Guía y Recursos. Recuperado en <http://es.scribd.com/doc/122928913/CIENCIAS-2%C2%BAESO-guia-prof#scribd>

Vigil Angulo, L. (2004). Didáctica y Modelos de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales. Recuperado en www.monografías.com/trabajos25/didacticadelasciencias-ciencias-naturales/didáctica-ciencia-naturales.shtml

Weber C. F. y Werth J.T. (2015). Culturing Life from Air: Using a Surface Air System to Introduce Discovery-Based Research in Aerobiology into the Undergraduate Biology Curriculum. *Journal of Microbiology & Biology education*, 72-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1128/jmbe.v16i1.813>

ANEXO

Figura 1: A. Aparato volumétrico tipo Hirst (Hirst, 1952) B. Unidad de impacto (Galán Soldevilla *et al.*, 2007)

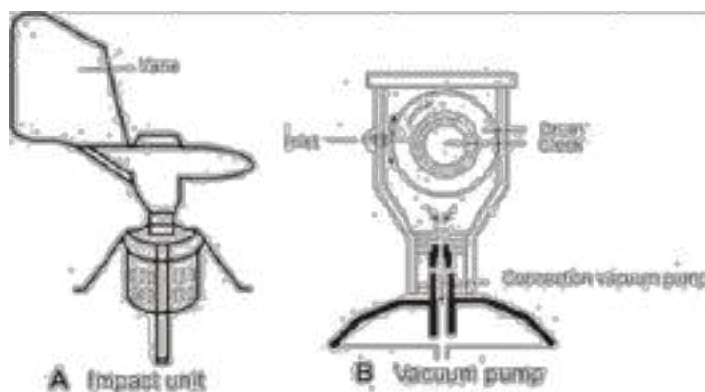


Figura 2: Captador aerobiológico ubicado en la terraza de la UNSL



Figura 3: captador aerobiológico situado en el interior del edificio de la UNSL



AURELL, J.; BALMACEDA, C.; BURKE, P.; SOZA, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid: Ediciones Akal S.A. 493 pp. ISBN: 978-84-460-3727-9.

DIEGO EINAR HEREDIA*

**Facultad de Filosofía, Humanidades y Arte
Universidad Nacional de San Juan**



Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico es el resultado de la autoría colectiva de reconocidos y prestigiosos docentes e investigadores: Jaume Aurell, Catalina Balmaceda, Peter Burke y Felipe Soza. En nueve capítulos, escritos de forma accesible, brindan un amplio conocimiento de la historiografía de la Historia, desde sus orígenes en la antigüedad clásica hasta las actuales tendencias del siglo XXI.

En el capítulo primero, *La Antigüedad clásica: Grecia y Roma*, Balmaceda se aboca al tratamiento de Heródoto, Tucídides, Jenofonte y los historiadores helenísticos: Polibio, Dionisio, Arriano y Plutarco. En Roma, la autora distingue, una Historia republicana y otra Historia imperial, ocupándose

*Alumno avanzado de la carrera Licenciatura en Historia. Adscripto en la cátedra “Arqueología General”, (2011-2012). Participó en la Comisión Organizadora del XI Congreso Nacional de Estudiantes de Arqueología. Adscripto al proyecto: “San Juan en la transición hacia su organización constitucional, en el marco de la Historia de la prensa escrita provincial, 1857-1858”, del IIHRyA.

de autores como Salustio y Tito Livio. Así, el estudio de sus obras, nos permite reconocer el desarrollo de la conciencia histórica y la mirada racional frente al pasado, detectando aquello que permanece en la actualidad de esos modelos clásicos. Estos buscaron un conocimiento del pasado, que respondía a las necesidades de su propio tiempo, por medio de la aplicación metódica de la investigación. Todo ello, a partir de desarrollar una trama eminentemente narrativa, bajo una concepción cíclica del tiempo histórico.

El capítulo segundo, *La Antigüedad tardía: la historiografía cristiana y bizantina*, cuyos autores son los mismos que el primero, se encuentra dividido entre la Historia del cristianismo, de la iglesia y de la salvación, incluyendo la historiografía bizantina. En él, encontraremos el pensamiento de San Agustín, Eusebio de Cesarea, Isidoro de Sevilla y Zósimo, entre otros. El tiempo histórico cristiano era lineal, tenía un principio y un fin delimitados por la creación, el nacimiento de Cristo y el juicio final. Esta Historia, naturalmente providencial, escrita en griego o latín, debía aportar ejemplos pedagógicos para ser imitados o evitados.

La historiografía medieval: siglos IX-XV, es el capítulo tercero de esta obra. Éste es abordado por Aurell quien trata las características intrínsecas y el desarrollo de la escritura histórica del período y sus principales representantes. En su concepción lineal del tiempo, la historiografía medieval buscó afianzar las formas de organización política de su presente. Se indagaron fundamentos genealógicos que demostraran la continuidad dinástica de un linaje gobernante, en un pasado remoto, generalmente mítico. Resulta importante destacar, además, la utilización de una estructura narrativa y descriptiva que tendía a hacerse vernácula, acompañando así la consolidación de identidades nacionales.

En el cuarto capítulo, *Del Renacimiento a la Ilustración*, Burke sostiene que la historiografía renacentista intentó revivir al latín clásico. Ello le permitió desarrollar un estilo narrativo que brindaba ejemplos para la educación política de los estamentos dirigentes, gracias a una visión cíclica del tiempo. Tanto la Reforma como la Contra Reforma, usaron la Historia para legitimar sus posturas

teológicas, avivando el interés por la consulta de los documentos originales. Esto permitió el desarrollo de la crítica textual e incentivó el uso de los archivos con fines indagatorios. Gracias a Jean Mabillon, durante la Ilustración, por medio de la crítica documental y la autenticación de los restos materiales, la disciplina pudo superar las acusaciones de falacia y parcialidad iniciadas por Enrique Cornelio Agrippa y culminadas con Voltaire. Conforme la Ilustración se consolidó, paulatinamente se incorporaron, a la producción historiográfica, conceptos tales como, “revolución” y “progreso”.

Burke, en el quinto capítulo, *Más allá de Occidente: Islam y China*, aborda las características y el desarrollo de estas extensas tradiciones historiográficas. Podemos resaltar que en ambas prevaleció la preocupación por la función pedagógica, crítica y moralizante, destinada a los sectores gobernantes. Las distorsiones, falacias y la veracidad de las fuentes fueron objeto de interés que, en el caso chino, durante el siglo XII, condujo a una vuelta a la antigüedad: un Renacimiento neo confusionista que buscó depurar los documentos, a fin de recuperar las palabras originales del maestro. A mediados y fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, ya sea desde Turquía, Egipto o Japón, el mundo oriental se abrió a las corrientes historiográficas occidentales del positivismo, materialismo histórico y los *Annales*.

El capítulo sexto, *El siglo de la historia: historicismo, romanticismo, positivismo*, escrito conjuntamente por Aurell y Burke, se aboca al siglo XIX, período durante el cual surgieron el nacionalismo y el positivismo. Al tiempo que emergieron los movimientos de conciencia nacional que llevaron a la consolidación de las primeras escuelas historiográficas de ese tipo, la educación incorporó la enseñanza de la Historia como forma de inculcar valores patrióticos. Gracias a la escuela romántica herderiana, la dialéctica hegeliana y a la “*Monumenta Germaniae Histórica*”, surgieron grandes historiadores románticos como Adolphe Thiers y Francois Mignet o Jules Michelet, liberales como Alexis de Tocqueville, o autores vinculados con la unificación germana como Droysen, Mommsen y Sybel.

Sin embargo, fue en Alemania donde, gracias a Leopold von Ranke, el paradigma comteano se aplicó a la Historia, haciendo de ésta una ciencia caracterizada por la búsqueda de la objetividad, la separación entre el pasado analizado y el historiador que lo analiza, la hegemonía temática de lo político y diplomático, la primacía documental por sobre cualquier otro tipo de fuente histórica y la aplicación omnímoda del método experimental de las Ciencias Naturales.

Aurell y Burke, en el capítulo séptimo, *De entre siglos a la década de los setenta: la reacción frente al positivismo*, advierten que, en el cambio de siglo, los esquemas nacionalistas y positivistas comenzaron a ceder ante nuevas corrientes que separaban epistemológica y metodológicamente a la Historia de las Ciencias Naturales, poniéndola en contacto con la naciente Sociología de Emile Durkheim y Max Weber. En el período de entre guerras, surgió el Historicismo, una corriente que abogaba por la conformación de ciencias verdaderamente sociales, resaltando el sentido específicamente histórico del hombre. Entre sus autores más sobresalientes podemos mencionar a José Ortega y Gasset, Benedetto Croce y Robin, G. Collingwood.

Sin embargo, el movimiento historiográfico occidental más importante del siglo XX, fue la revista francesa *Annales*, fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre. Ésta pasó por tres generaciones: la primera (1929-1956), liderada por sus fundadores, tuvo una inclinación marcadamente social y abrió espacio a la interdisciplinarietà; la segunda generación (1956-1969), encabezada por Fernand Braudel, estuvo signada por el estructuralismo histórico; mientras que la tercera (1969-1994) se encontró atravesada por la Historia de las mentalidades y las figuras de Jacques Le Goff y Georges Duby. Los autores del capítulo sostienen que el futuro de la revista es incierto debido a la desintegración de las escuelas nacionales y a la falta de referentes metodológicos aglutinantes.

En el siglo XX, el marxismo adquirió auge especialmente en Inglaterra, con autores de la talla de Perry Anderson, Raymond Williams, Eric Hobsbawm y

Edward P. Thompson, abarcando temáticas como la transición del feudalismo al capitalismo o la formación de la clase obrera.

En el octavo capítulo, *Las tendencias recientes: del giro lingüístico a las historias alternativas*, elaborado también por Aurell y Burke, podemos conocer cómo los modelos estructuralista, cuantitativista y marxista hegemónicos desde la segunda guerra mundial, en la década de 1970, perdieron lugar ante el avance del Posmodernismo. Éste, influido por el pensamiento de Jean-Fraticois Lyotard o Michel Foucault, aportó a la Historia, principios necesarios para aumentar el rigor de análisis, contextualizar las fuentes, corregir errores de visión; todo ello, permitió reconocer la primacía del lenguaje y los símbolos. En este complejo contexto, se produjo un giro antropológico, con referentes intelectuales como Georges Dumézil y Clifford Geertz, que permitió a destacados historiadores, como Natalie Z. Davis, Carlo Ginzburg, Peter Burke, Robert Darnton, estudiar las fiestas, cultos populares y la vida ritual en la sociedad moderna. Del mismo modo, la historiografía experimentó un giro lingüístico, vinculado a las teorías de Ferdinand de Saussure y el deconstruccionismo de Jacques Derrida, en donde aquella pasó a ser una red lingüística proyectada hacia el pasado. Las grandes consecuencias de este giro fueron el relativismo y el perfeccionamiento de las técnicas del relato y la narración histórica.

En la década de los '80, debido a los cambios anteriormente mencionados, se produjo una fuerte crisis superada por medio de una tercera vía, síntesis del viraje antropológico y el lingüístico, que se concretó en la nueva Historia cultural, la microhistoria, la nueva Historia política, la Historia de la vida cotidiana, la Historia desde abajo, la Historia de género, entre otras.

En la actualidad, existen tendencias que buscan un conocimiento que contemple los procesos que conectan y vinculan política, social, cultural y económicamente a diferentes regiones del planeta y evidencian relaciones de poder a nivel mundial. De este modo, comienza a emerger la Historia del medio ambiente o la Historia global.

Soza, en el noveno y último capítulo, *La historiografía latinoamericana*, nos propone un ordenado y minucioso tratamiento de la historiografía de habla hispana y portuguesa. El autor comienza considerando la concepción del pasado y las formas de transmisión escrita y oral que las culturas precolombinas utilizaron, para luego introducirnos en la Historia de las conquistas, teniendo en cuenta la complejidad y características del choque cultural, sus expresiones y máximos representantes. De este modo, avanza hacia la *Historiografía criolla* en la que se cristalizó el advenimiento de una conciencia americana, en función de la diferencia y la autodefensa ante la mirada europea. Teniendo en cuenta el período que va desde la independencia hasta la profesionalización de la práctica del historiador, en los claustros universitarios en el siglo XX, Soza divide a la historiografía latinoamericana en tres grandes regiones: *Sudamérica hispana*, *México* y *Brasil*, abarcando las características políticas y sociales de cada una, desde sus orígenes como naciones libres pasando por los procesos de conformación y organización nacional.

La Historiografía latinoamericana experimentó un proceso de consolidación y renovación, entre las décadas de 1940 y 1980, abandonando los modelos positivistas y adhiriendo a los *Annales*, la escuela económica y social, entre otras.

En la actualidad, los trabajos históricos decantan hacia la nueva Historia cultural, la nueva Historia política y la renovación en los estudios de la Independencia.

BRAVO TEDÍN, M. (2015). *Curiosidades del Congreso de Tucumán*. Argentina: Editorial Artesanales CampaÑan. 140 pp.

ROBERTO NICOLÁS ROJO*

Casa de la Cultura, La Rioja



Así es el título del penúltimo libro del Licenciado Miguel Bravo Tedín, miembro de la Academia Nacional de la Historia. Sin embargo, este historiador no es un académico más sino un historiador irreverente que ha contribuido muchísimo a la historiografía de La Rioja y del país. Con más de treinta libros publicados se puede citar *La sombra de Manuel Belgrano*, donde aporta una visión nueva del prócer a la luz de los problemas judiciales del padre, Domingo Belgrano; *Historia del barrio Clínicas*,

referido al legendario barrio cordobés que fue un bastión del Cordobazo y de la resistencia estudiantil a las dictaduras en los años sesenta y setenta; *Historias de*

*Roberto Nicolás Rojo. Profesor de Historia y Educación Cívica egresado del Instituto de Estudios Superiores Albino Sánchez Barros, la Rioja; y Licenciado en Historia, egresado de la Universidad Nacional de Catamarca (UNAC). Es autor de diversos libros tales como *Noticias del Periodismo Riojano*, Editorial Norte, La Rioja, 1991; *El Bello Arte de Robar*, editorial Corregidor, Buenos Aires, 1996; *Angelelli, la vida por los pobres*, Nexo comunicación, La Rioja, 2001; *El Divino Joaquín - Vida y obra de Joaquín V. González*, 2005; *Escritores Riojanos, de Joaquín V. Gonzalez a Bravo Tedín*, 2008; entre otros.

La Rioja, una serie de monografías sobre distintos aspectos de la historia de la provincia.

Bravo Tedín está radicado en La Rioja desde los años ochenta y desde entonces no ha parado de publicar y estimular la publicación de libros. Fue pionero en la industria editorial con su editora “Canguro”, fue director del Archivo Histórico de la provincia y es un gran animador de iniciativas culturales.

Curiosidades del Congreso de Tucumán es un libro sin pretensiones académicas ni erudito en un sentido jurídico constitucional, pero esto no quiere decir que se ha investigado con enorme rigor expuesto, eso sí, en un lenguaje ameno de una visión distinta y hasta irreverente, porque se ha hecho hincapié en asuntos graves y serios y también en otros risueños, insólitos y desopilantes.

En este libro Bravo Tedín indaga en las sesiones secretas, ordinarias y extraordinarias las cuestiones más explicativas de semejante trabajo legislativo que muchas veces se parecía a aquel concepto desencantado de Simón Bolívar, “hemos arado en el mar”. Porque fueron cuatro años de una reunión amenazada por la invasión española, constituida por un grupo absolutamente heterogéneo, primero en la ciudad de Tucumán y luego en Buenos Aires. Estos representantes de provincias muy distintas entre sí, carecían hasta de las cosas más elementales, y sólo se sostenían por esa idea de declarar la Independencia de España y mostrarse libre y soberanos ante el resto del mundo.

Los legisladores mostraron dedicación, pasión, profundidad en sus conceptos y en sus ideas y hasta en sus proyectos más delirantes en el marco de un momento político dramático, incierto y de zozobra económica. Acertaron en la decisión fundamental, declarar la Independencia, y en otras decisiones también, convencidos que su aporte significaban muchísimo para los pueblos embarcados en esa revolución llena de peligros y de contradicciones.

Mucho se logró y mucho se fracasó, pero no se puede obviar que sobre sus espaldas recayeron decenas y decenas de reclamos, de consultas, de actitudes que mostraron que más allá de la Independencia y de elaborar una Constitución,

tuvieron que decidir en infinidad de cuestiones, algunas insignificantes y otras de gran envergadura.

El nombre original del magno acontecimiento fue “Congreso Nacional de las Provincias Unidas del Río de La Plata”, duró cuatro años, uno de los cuales sesionó en Tucumán y el resto en Buenos Aires. Bravo Tedín escribe de un solo “tirón”, es decir sin dividir el trabajo en Partes ni Capítulos, sin embargo las casi ciento cincuenta páginas son muy entretenidas.

El relato basa su estructura en la cronología, que comienza desde el momento en que el Congreso abre sus sesiones, 24 de marzo de 1816. Una de las discusiones básicas de esta primera y larguísima sesión fue acordar la fórmula del juramento de los representantes del pueblo. El día siguiente continuaron con las actividades protocolares de las autoridades civiles y religiosas, todas las cuales juraron lealtad; acto seguido se consideró el reconocimiento de las actas y poderes de los diputados.

El conflicto en Salta, donde Güemes resistía la presencia de Rondeau y esto amenazaba el normal desenvolvimiento del Congreso, y sobre todo la consecución de su objetivo máximo, la declaración de la Independencia. Este tema fue uno de los primeros en ser considerado, incluso el representante de La Rioja, Presbítero Pedro Ignacio de Castro Barros, fue enviado en una misión pacificadora.

La cuestión económica, los escasos recursos, estuvo presente desde el primer día. Fue un tema casi excluyente. No había dinero para el funcionamiento mínimo del Congreso, y se necesitaba ordenar oficinas y demás, entonces se revolió librar contra las cajas generales de Buenos Aires la cantidad de \$. 2.500. El dinero lo facilitó Juan Manuel de Álzaga, quien recibió a cambio un documento de compromiso del Congreso de devolverle esa suma, lo cual no ocurrió.

Castro Barros, la Rioja y Tucumán

Desde luego, Bravo Tedín se refiere al representante riojano, el Presbítero Pedro Ignacio de Castro Barros.

En un pueblito de la Costa riojana, Chuquis, nació Pedro Ignacio de Castro Barros el 31 de julio de 1777. Fue signado por una suerte de providencialismo desde su nacimiento porque fue hijo de padres mayores, don Pedro Nolasco Castro y de Francisca Gerónima Barros. La leyenda le atribuye a doña Francisca sesenta años de edad cuando nació Pedro Ignacio. “*Es un hijo bíblico...*” decían los lugareños.

El niño Pedro Ignacio mostraba una inteligencia infrecuente para el pueblo y para su tiempo, lo cual reforzó su fama de predestinado e impulsó a sus padres a enviarlo a estudiar en Santiago del Estero, con el maestro Ignacio Arias. Pedro Ignacio demuestra que quiere superarse, que quiere aprender lo humano y lo divino. Ese fuego interior le permite superarse cada día y trasladarse a Córdoba, cuando contaba 13 años de edad, donde consigue una habitación en el internado del Colegio Monserrat. Pedro Ignacio estudia, lee y se ejercita en un arte en el que va a descollar: la oratoria. No fue casual que comenzara a brillar en los claustros estudiantiles cuando ganó holgadamente un concurso de este arte.

Fue consagrado sacerdote a los 23 años de edad. Para él su vocación religiosa era inherente al estudio teológico y logra doctorarse. Pero también tenía inclinación por el Derecho, y se especializa en derecho civil. Su nombre comienza a trascender a todos los estratos de la sociedad colonial. Tampoco le resulta indiferente la cuestión política, el juego de las instituciones.

Vive varios años entre La Rioja y Córdoba. Da rienda suelta a otra de sus vocaciones, la docente. Elabora planes de catequesis y el Virrey del Pino lo designa pasante de leyes teológicas. El Deán Funes, su gran amigo, lo convoca en 1804 para que trabaje en la Universidad de Córdoba. El año siguiente, en atención a su capacidad sobresaliente, se le confía la cátedra de Filosofía. En el

decisivo año 1810 el Obispado lo designa cura rector y vicario foráneo en La Rioja.

Castro Barros apoya el movimiento revolucionario que se gesta en Buenos Aires y que el 25 de Mayo inaugura una etapa fundamental para conquistar la independencia de la corona española. La nueva situación política demanda el concurso de casi todos los sectores de la sociedad y Castro Barros participa de modo activo como representante riojano y exhibe características difíciles de olvidar: capacidad oratoria, conocimientos amplios en diversas materias y carácter enérgico y peleador.

La fama de “capaz” de Castro Barros había cundido. Antes de que el Congreso de Tucumán iniciara sus sesiones le fue encargada una misión ante el general Güemes, quien no quería que el coronel Moldes asumiera como Director Supremo y sí quería que el general Rondeau fuera reemplazado por Manuel Belgrano en el mando del Ejército del Norte. Castro Barros debía garantizarle al caudillo salteño que el Congreso estaba de acuerdo con sus puntos de vista. Salió todo bien y se le atribuyó a Castro Barros la predisposición política favorable al funcionamiento del Congreso. Güemes apoyaba para el Directorio a Juan Martín de Pueyrredón.

Pero su acceso al Congreso de Tucumán como representante de La Rioja estuvo en riesgo por los fuertes cuestionamientos del sector de Ortiz de Ocampo, que había tomado el gobierno de la provincia en el motín del 15 de abril. Acusaban a Castro Barros de ser *representante clandestino*, además de “faccioso y venal”. El Congreso respaldó a Castro Barros pero estas circunstancias quedaron en unos versos del poeta revolucionario Domingo de Azcuénaga que publicó en un periódico porteño:

Que quisieron los riojanos

Destronar a los tiranos

Ya lo veo.

Pero que otros animales

No gobiernan a los tales

No lo creo.

Que de Castro la elección

Fue contra la Constitución

Ya lo veo.

Pero que haya otro sujeto

En La Rioja más completo

No lo creo.

Castro Barros fue uno de los firmantes del Acta de la Independencia, de lo cual estuvo siempre orgulloso. Y tuvo a su cargo la ceremonia religiosa, donde pronunció un sermón célebre. Castro Barros compartía la idea de la monarquía constitucional basada en la dinastía Inca, que era la idea más generalizada y que compartían hasta Belgrano y San Martín.

El impulso participativo de Castro Barros no se agotó en el Congreso de Tucumán, sino que continuó cuando el Congreso se trasladó a Buenos Aires, donde volvió a presidirlo. También actuó con su vehemencia proverbial en la elaboración de la Constitución Unitaria de 1819.

En *Curiosidades del Congreso de Tucumán* ha plasmado una visión distinta sobre este episodio histórico tan remanido, y abordó cuestiones que aparentemente no tuvieron mayor relevancia pero cuenta el día a día de congresales llegados de todas partes y sus vicisitudes cotidianas, sus incertidumbres y sus pensamientos.