



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
Facultad de Ciencias Humanas



TIEMPO, ESPACIO Y REALIDAD SOCIAL SANLUISEÑA
“La ciudad en los últimos doscientos años”



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
Facultad de Ciencias Humanas

TIEMPO, ESPACIO Y REALIDAD SOCIAL SANLUISEÑA

“La ciudad en los últimos doscientos años”

COMPILADORES

Mg. Ana Ramona Domeniconi
Lic. Olga Cristina Auderut
Lic. Cristian Eduardo Funes

DISEÑO DE PORTADA, MAQUETACIÓN Y EDICIÓN INTEGRAL: María Celeste Domínguez
IMAGEN DE TAPA: Foto Archivo José La Vía

AUTORIDADES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Rector: Dr. José Luis Riccardo
Vice Rectora: Lic. Nelly Esther Mainero

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decana: Lic. Martha María Pereyra González
Secretaria de Extensión: Lic. Sandra Catalini

DATOS DE PUBLICACIÓN

Domeniconi, Ana Ramona
Tiempo, espacio y realidad social sanluisseña : la ciudad en los últimos doscientos años / Ana Ramona Domeniconi ; Olga Cristina Auderut ; Cristian Eduardo Funes ; edición literaria a cargo de Maria Celeste Dominguez. - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2013.
E-Book.

ISBN 978-987-1852-67-3

1. Historia Argentina. 2. Educación Universitaria. I. Auderut, Olga Cristina II. Funes, Cristian Eduardo III. Dominguez, Maria Celeste, ed. lit. IV. Título
CDD 982.071 1

Aclaración

El presente libro fue compilado a partir de las ponencias presentadas a las II Jornadas de Historia de la Ciudad de San Luis y al I Encuentro Provincial. Tiempo, espacio y realidad social sanluisseña. (28 al 30 de Octubre de 2010), cuyos autores autorizaron en tiempo y forma su publicación.

Las opiniones vertidas en esta publicación no son responsabilidad, ni necesariamente expresan los puntos de vista de los organizadores.



--- 1ª EDICIÓN Diciembre 2012 ---

SEGUNDAS JORNADAS DE HISTORIA DE LA CIUDAD DE SAN LUIS

“La ciudad en los últimos doscientos años”

PRIMER ENCUENTRO PROVINCIAL TIEMPO, ESPACIO Y REALIDAD SOCIAL SANLUISEÑA

“Aportes históricos, geográficos y sociales para el estudio de San Luis”

Resol. N°: 654/10, 856/10 y 970/10

ORGANIZADOS POR

- Cátedras: “Historia Argentina y Americana”, “Historia Contemporánea”, Licenciatura en Comunicación Social - sldomeni@unsl.edu.ar - nmenend@unsl.edu.ar
- Proyecto de Investigación “Patrimonio Cultural y Didáctica: Construcción de conocimiento histórico y saberes del docente” - patrimoniosl@unsl.edu.ar
- Proyecto de Investigación “La formación de maestros durante el primer gobierno peronista en la ciudad de San Luis” - proico0107@unsl.edu.ar - aridomeni@gmail.com

COMISIÓN ORGANIZADORA

María Avelina Rinaldi, Susana Domeniconi, Ana Ramona Domeniconi, Cristian Funes, Graciela Yañez, Cristina Auderut, Néstor Menéndez, Sandra Boso, Omar Samper, Nicolás Pereira, Luciana Melto, Alicia Lartigue, Débora Ibaceta, Alejandra Orellano, Carolina Cortez, Beatriz De Dios.

COMITÉ ACADÉMICO

María Avelina Rinaldi, Susana Domeniconi, Ana Ramona Domeniconi, Cristian Funes, Cristina Auderut, Néstor Menéndez, Omar Samper, Carolina Cortez, Beatriz De Dios.



PRESENTACIÓN	9

ESTADO, CULTURA Y SOCIEDAD

- **Contribución al conocimiento del origen del nombre “puntano”: un aporte desde la historia y la arqueología.**
Guillermo F. Genini 13
- **Régimen electoral y modelos de sociedad. Los colegios electorales para elegir gobernador de San Luis 1855-1905.**
Omar Samper 32
- **La construcción discursiva de las identidades políticas en el acontecimiento golpe de estado del 30 en dos periódicos locales: la opinión y la reforma.**
Marcela Navarrete - Cintia Martínez 40
- **Comunicación y culturas juveniles: photoblog, identidad y socialidad en un grupo de jóvenes de la Ciudad de San Luis.**
María Laura Portaluppi 57
- **El graffiti en la construcción de los sentidos urbanos de la Ciudad de San Luis.**
Olga Lucero - Florencia Cacace 77

MEMORIA, ARCHIVOS Y PATRIMONIO CULTURAL

- **Las escuelas centenarias de la Ciudad de San Luis: en el origen... una casa, un grupo de vecinos.**
Maria Avelina Rinaldi - Cintia Martínez 84
- **Reconstrucción de la historia del Barrio Eva Perón de la Ciudad de San Luis: la recuperación del pasado como nexo para el análisis del presente.**
Graciela Gatica - Mariela Ávila. - Leticia Marín 103
- **La construcción de la identidad barrial en los niños/as de los sectores populares de la Ciudad de San Luis. Experiencia dentro del espacio de apoyo educativo.**
Andrea Farías 117

ESTUDIOS LOCALES

- **El problema de las inundaciones en el piedemonte serrano. El caso de la Ciudad de San Luis.**
Diego Oscar Espinosa - Mónica Alicia Oliveira - Justo Jorge Arroyo -
Matías Elissonde 131
- **Fiestas populares en la Provincia de San Luis, la fiesta de la tradición, acontecimiento emblemático en la vida comunitaria de Buena Esperanza.**
Silvia Peluaga Alfonso 148
- **Propuestas para una cartografía sobre peligrosidad en medio urbano. Una experiencia didáctica sobre un caso: San Luis.**
Diego O. Espinosa - Mónica Alicia Oliveira 161

TRABAJO Y PRODUCCIÓN

- **Aportes documentales sobre la circulación entre el Río de La Plata y Chile: el tránsito de los españoles por San Luis (siglos XVI y XVII).**
Guillermo F. Genini 167
- **Relevamiento de instituciones públicas y privadas relacionadas con los procesos productivos en San Luis. Estudio preliminar: asociaciones, cooperativas y mutuales.**
Patricia Adriana Alegre - Susana Leonor Quiroga 183
- **Modernización capitalista, crecimiento económico y transformaciones sociales en el eje Quines-Candelaria durante la última década.**
Juan Matkovic 193

MUJERES

- **La mujer a principios del diecinueve en la Provincia de San Luis. Su visibilidad en la correspondencia oficial (1810-1830).**
Silvia Susana Peluaga Alfonso 200
- **Las mujeres y la “libre elección” del futuro profesional en la década del '30 en San Luis.**
Ana Ramona Domeniconi - Alejandra Ivon Orellano - Olga Cristina
Auderut - Débora Lorena Ibaceta 212

- **Rosenda Quiroga: docente entre dos siglos.**
Ana Carbonel - Graciela Barón Guiñazú 228
- **La vida de las mujeres en San Luis entre 1900 y 1930. La ruptura de los límites del encierro.**
Susana L. Domeniconi - Romina Oyarzún - Débora R. Pereira 241

EDUCACIÓN: INSTITUCIONES SUJETOS Y PRÁCTICAS

- **El sistema de becas en la Escuela Normal de varones de San Luis (1887-1899).**
Miriam Elisabeth Valles 252
- **Mecanismos de control, disciplina y pertenencia en la Escuela Normal de varones de San Luis (1887-1899).**
Cynthia Ordoñez 275
- **Mecanismos de control y de resistencia en las prácticas de lectura en la formación de maestros normales, en la Ciudad de San Luis.**
Débora Ibaceta - Alejandra Orellano 292
- **Política educativa y política partidaria: las relaciones entre la Escuela Normal de varones y la política de San Luis a fines del siglo XIX.**
Guillermo F. Genini 309
- **Las concepciones acerca de las prácticas de enseñanza en la formación docente normalista en San Luis en la década del '40.**
Nicolás A. Pereira 322
- **La bicoca educativa a través de la política de vouchers en la Provincia de San Luis.**
Martha Verónica del Rosario Quiroga 336
- **Tensión entre universidad y formación en el discurso inaugural de la Facultad de Ciencias de la Educación de San Luis.**
Sonia Elizabeth Riveros 352
- **Cuando el contexto se vuelve texto. El tiempo y el espacio en la Escuela Rural Puntana.**
Paola Figueroa 364
- **Abordaje histórico sobre la normativa de la educación inicial en la Provincia de San Luis.**
Elizabeth Daniela León Madrid - Paula Estefanía Morán Maldonado 377

MOVIMIENTOS SOCIALES Y VULNERACIÓN DE DERECHOS HUMANOS

- **Caso Madaf: veinte años de injusticia.**
Carlos J. Pereyra - Daniel G. Gorra 395
- **El derecho a manifestarse como derecho humano: reconocimiento y vulneración.**
Julio César Niño - Daniel Gustavo Gorra - Kariña Niño 404
- **Agrupaciones estudiantiles en la Universidad Nacional de San Luis. Concepciones y prácticas políticas en los '70".**
Laura Silvina Villegas Marino 414
- **La validación de los títulos del Profesorado en Ciencias de la Educación en la Provincia de San Luis. Una mirada desde la alfabetización académica y política.**
Walter Olguín 438

*A la memoria de María Avelina Rinaldi,
por todo lo que nos ha regalado y
por su valentía que nos acompaña cada jornada.*

*La grandeza de una cultura quizás se aparezca
en las metáforas que ha inventado,
si es que las metáforas se inventan.
Ya que todo lo que el hombre hace
tiene además del sentido primario otro sentido,
por lo menos, más oculto y recóndito
que luego salta y se manifiesta.
Y así sucede igualmente con lo que mira y discierne,
con lo que fija su atención.
Nada es solamente lo que es.*

(María Zambrano, fragmento de Notas de un método)

Presentación

En el mes de octubre de 2010 se llevaron a cabo las II Jornadas de Historia de la Ciudad de San Luis y el I Encuentro Provincial, Tiempo, Espacio y Realidad Social Sanluisenseña, en la Facultad de Ciencias Humanas. En esa oportunidad se presentaron un conjunto de trabajos de investigación o avances de investigación que tomaron como objeto problemáticas de la ciudad y de la provincia de San Luis; trabajos que se ofrecieron como oportunidad para pensar, reflexionar y entablar diálogos entre investigadores, docentes, estudiantes y ciudadanos que participaron del mencionado evento.

Al igual que en las I Jornadas decidimos reunir en una publicación aquellos relatos que convocan a la memoria, al mismo tiempo que son producto de la misma y que han incitado, a quienes escriben, a plantearse interrogantes, incógnitas, interpretaciones que impulsaron antes y movilizan en el presente a la búsqueda. Lejos de pensar que la tarea de historiar y escribir historia es propia del historiador, entendemos que muchos son los profesionales de otras áreas, docentes o aficionados que se abocan a la indagación histórica con el objeto de encontrar respuestas. Sujetos sociales que, interpelados por una problemática, necesitan encontrar elementos, vestigios para pensar una manera de reconstruir retazos de historia que den sentido a sus vidas para luego comunicarla a otros. En la mayoría de las producciones se puede advertir cómo los investigadores han trabajado con diferentes fuentes y articulado artesanalmente la información, que unas y otras pueden ofrecer, en un diálogo creativo y con un fuerte compromiso, tanto histórico y social, como político.

Como sabemos historia y memoria se relacionan de manera compleja, algunos teóricos como Pierre Nora entienden que la memoria se ha ido alejando de la construcción histórica narrativa, adquiriendo un carácter más independiente y dinámico. Es que la memoria se encuentra amarrada a la vida de los sujetos como miembros de un grupo, de una colectividad, con una identidad familiar, escolar, barrial, etc.; una memoria siempre ligada a lo colectivo y al movimiento signado por los olvidos, los recuerdos, la amnesia, la resignificaciones y, por qué no, de las manipulaciones. En este sentido Maurice Halbwachs, colabora para pensar en un nosotros como forjadores de memoria y no en una construcción individual, objetiva y que recupera la verdad de los hechos pasados.

Sobre la memoria Calveiro propone pensar que “todo acto de memoria se interroga por su fidelidad, sin hallar jamás respuestas definitivas. Lejos de la idea de un archivo, que fija de una vez y para siempre su contenido, la memoria se encarga de

deshacer y rehacer sin tregua aquello que evoca...”. Entonces es posible situarnos como historiadores, narradores, que siguiendo un método no quedemos atrapados en él, sino que reconstruimos críticamente cada vez los acontecimientos del pasado desde los significados y sentidos que aportan diversas voces.

Uno de los propósitos que han guiado el espíritu de los encuentros científico académicos ha sido el de recuperar las historias locales, siempre entrelazadas con una trama mayor, no sólo más amplia, sino más compleja y cargada de significaciones que nos permiten configurar nuevos sentidos a los acontecimientos locales y a nuestra identidad. Reconstruir pequeñas historias pasadas para encontrar nuevos sentidos en otros relatos. Como sabemos la “invención del pasado” es otra de las maneras que tenemos los sujetos de configurar nuestra identidad, junto con otros, y es por ello que no podemos hablar de una historia individual, sino de una historia colectiva. Algunas veces ese pasado emerge en los actos cotidianos, en los rastreos sobre aquello que hemos olvidado, silenciado; a veces, se nos presenta de pronto frente a una noticia, un objeto, la letra de una canción o a la pregunta de otro; a veces son solo retazos, fragmentos de situaciones y otras veces se impone con los aromas y las texturas de la experiencia vivida.

Este libro está dividido en 31 capítulos contenidos en 7 apartados, que abordan diferentes problemáticas ligadas a la sociedad sanluisense, la economía y la producción, la visibilidad u ocultamiento de la mujeres, las instituciones y prácticas educativas, los estudios locales y la configuración de nuevos espacios y prácticas, el patrimonio arquitectónico y los movimientos sociales y la vulnerabilidad de los derechos humanos. Trabajos que conjugan el pasado y el presente en una dialéctica sustantiva y crítica. Esperamos que esta publicación constituya un aporte a la producción sistemática de la realidad social, política y cultural sanluisense.

Los compiladores

Juego triple de la palabra:

la palabra que te digo,

la palabra que oyes,

y la palabra que es.

Y se agrega otro juego todavía

que envuelve a las otras

como manto que no puede partirse:

la palabra que no es.

Y al margen o en el medio,

la loca tentación

de armar un diccionario

con todos esos juegos.

Un pequeño laberinto

que demora el encuentro.

Un unánime idioma

de otra alfabetización.

(R. Juarroz. Décimocuarta poesía vertical.)

ESTADO, CULTURA Y SOCIEDAD

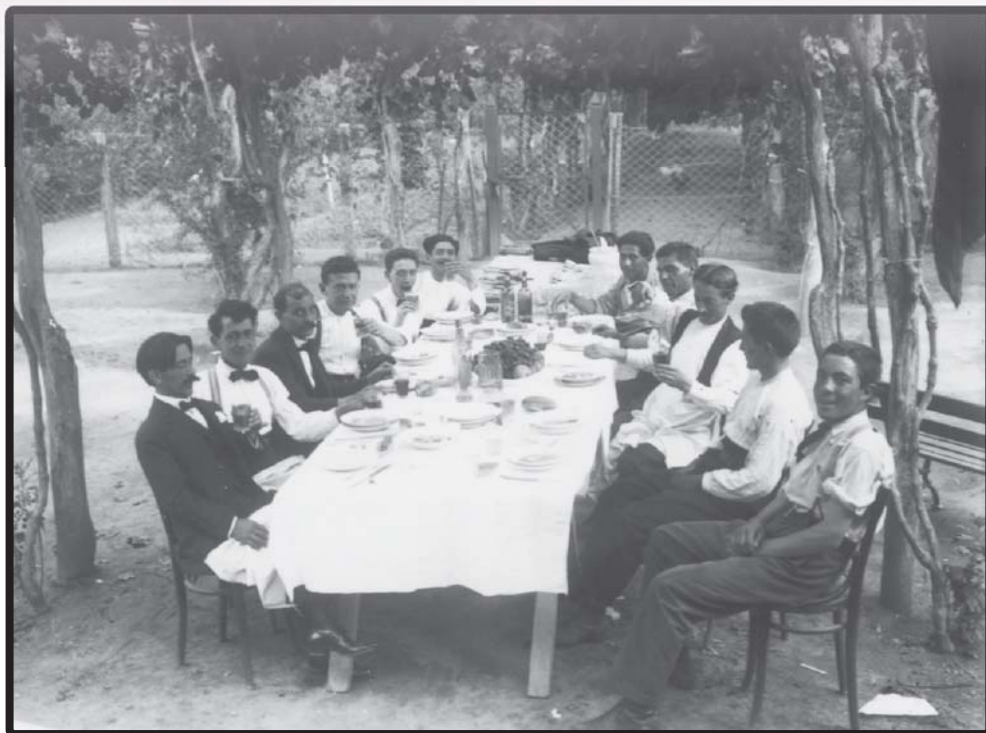


Foto: José La Via

CONTRIBUCIÓN AL CONOCIMIENTO DEL ORIGEN DEL NOMBRE “PUNTANO”: UN APOORTE DESDE LA HISTORIA Y LA ARQUEOLOGÍA

Autor: Guillermo F. Genini

Institución de procedencia: Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo “Mariano Gambier”, UNSJ /IFDC San Luis

E-mail: *gfgenini@yahoo.com.ar*

Categoría: Trabajo de Investigación

Introducción

Es tradicional que a los habitantes de la provincia de San Luis se los denomine *puntanos* como una extensión de la denominación de la ciudad de San Luis, oficialmente llamada San Luis de Loyola Nueva Medina de Ríoseco, combinación de un hagiotopónimo, una réplica de un topónimo español con un antropónimo, pero que en la práctica se la llamó habitualmente *San Luis de la Punta de los Venados*, es decir una combinación de un zootopónimo con un topónimo derivado de la naturaleza del terreno.¹ Esta curiosa situación se ve reflejada incluso en la iconografía que identifica al Estado provincial pues en su escudo, de reciente consagración, aparecen dos venados y un cordón montañoso.²

Sobre el origen del nombre puntano se han dado distintas interpretaciones. La más reciente, y la que ha ganado un amplio espacio en el discurso oficial público, es la de Alberto Rodríguez Saa que atribuye el gentilicio a la semejanza de la Sierra de San Luis a una punta marina. Sin embargo, esta interpretación carece de fundamentos históricos y documentales. Es necesario intentar contribuir al conocimiento sobre esta cuestión basándonos en distintos aportes fundamentados. En nuestro caso los fundamentos tanto documentales como materiales provienen de campos distintos pero relacionados tales como la historia y la arqueología.

El objetivo de esta ponencia es aportar evidencias documentales provenientes de distintos relatos de viajeros y conquistadores españoles de fines del siglo XVI y comienzos del siglo XVII sobre el territorio que originó el nombre Punta de los Venados y evidencias materiales provenientes de distintas investigaciones arqueológicas de un

¹ Ver la clasificación propuesta por el académico español Tomas Bueza Oliver en *Toponimia española en el itinerario del Concolorcorvo*.

² El actual escudo provincial fue confeccionado por Juan Gez, quién se basó en una larga tradición local con respecto a los elementos simbólicos (los cerros y los venados) con que se identificaba la Provincia de San Luis a lo largo del siglo XIX, y aceptado oficialmente en 1915. GEZ, Juan W., Geografía de la Provincia de San Luis, tomo 2, pág. 235-263.

amplio espacio del actual territorio argentino que confirman esas afirmaciones. De esta manera se propone fundamentar la afirmación que el nombre Punta de los Venados, de donde deriva el gentilicio puntano, proviene de un hecho real vinculado con el espacio y los límites ocupados por los venados de las pampas (*Ozotoceros bezoarticus*) al momento del contacto entre los europeos y las culturas indígenas locales.

Es por ello que se analizarán distintos relatos y descripciones de autores vinculados a la conquista de Chile y su tránsito por San Luis desde Córdoba y Buenos Aires durante el período señalado y las evidencias arqueológicas surgidas en distintos puntos de la zona central de la Argentina donde se registran evidencias de la presencia de venados de las pampas relacionadas con ecorregiones específicas tales como el pastizal o la pradera.

Distribución del venado de las pampas: características de su ambiente natural y posibles causas de su disminución

El venado de las pampas es un pequeño ciervo autóctono de Sudamérica de unos 70 cm de altura a la cruz, pelaje corto y liso color crema o marrón claro, con la cabeza y parte superior de la cola, más oscuras y el vientre, parte posterior de los muslos y parte inferior de la cola y cuello, blancos. Las hembras son levemente más pequeñas que los machos y carecen de cornamenta. En los machos las astas, comúnmente con tres puntas, pueden alcanzar los 30 cm de alto. Su estructura social consiste en pequeños grupos de entre 5 a 6 animales, aunque es común observar grupo de 15 a 30 individuos. Como se verá más adelante hay evidencias históricas que en el pasado existieron grandes manadas que superaban ampliamente a los grupos actuales.

En el actual territorio argentino existen dos subespecies de venado de las pampas u *Ozotoceros bezoarticus*, el *celer* y el *leucogaster*. El venado de las pampas es la única especie autóctona de ciervo con astas en puntas múltiples y está asociada estrictamente a ecosistemas abiertos (praderas, estepas y sabanas). Giulietti y Veneciano afirman que históricamente, los venados ocuparon una extensa parte de territorio argentino, vinculado con los ecosistemas abiertos mencionados anteriormente, desde Río Negro por el sur hasta la región chaqueña por el norte, con particular abundancia en la llanura pampeana de donde toma el nombre, mientras el límite oeste en el centro argentino coincide en gran parte con la presencia de las Sierras Pampeanas y la Diagonal Árida Sudamericana³.

³ La Diagonal Árida Sudamericana divide el actual territorio de San Luis en dirección noroeste, sureste marcando una diferencia en las precipitaciones en su territorio principalmente por efecto de los vientos. Por ejemplo en promedio Justo Darac, ubicada en la región del pastizal, registra una precipitación anual de 586 mm, la ciudad de San Luis 376 mm mientras que Beazley, situada en el área del monte, 286 mm. CAPITANELLI, Ricardo (Dir.). (1996). Geografía de San Luis. Nº 5. Pág. 50-57.

La población actual de venados en Argentina representa una mínima expresión de la distribución original que poseía la especie a la llegada de los españoles a esta parte de América. En San Luis se calcula que la población estaría comprendida por 500 a 1.600 individuos, y a causa del peligro de extinción, su presencia está reducida a las áreas protegidas por el gobierno provincial tal como la del Pastizal Pampeano.

Desde el punto vista biogeográfico toda la extensión provincial está incluida en el dominio chaqueño distinguiéndose cuatro provincias biogeográficas: la *provincia del Chaco* en la zona de sierra y piedemonte originalmente caracterizado por un cerrado bosque serrano desde los 700 m.s.n.m. aproximadamente; la *provincia del Espinal* en el centro-este y sur de la provincia en forma de franja semicircular caracterizado por la presencia del caldén; la *provincia del Monte* en la zona del oeste provincial hasta el límite con Mendoza caracterizado por formaciones arbustivas bajas de jarilla y algarrobos; y la *provincia Pampeana* al este en el límite con Córdoba caracterizado por praderas y formaciones esteparias gramíneas⁴. A los efectos de nuestro interés, la *provincia del Espinal* puede ser considerada un extenso econtono o zona de transición el área que transcurre al oeste de la Estación Liborio Luna con las *provincias del Chaco y del Monte*. La presencia histórica del venado de las pampas correspondería pues a las *provincias Pampeana y del Espinal*.

Al referirse a lo que denominan “distribución geográfica histórica” Giulietti y Veneciano mencionan que el principal limitante para su expansión en San Luis fue originalmente la presencia de un ambiente natural propicio para su desarrollo, esto es pastizales abiertos (pampas) y formación de estepas, al igual que en otros países de Sudamérica como Brasil, Bolivia, Paraguay y Uruguay. En la actualidad la subespecie *Ozotoceros bezoarticus celer* se encuentra restringida a la Bahía Samborombón en Buenos Aires y a la zona de pastizales con isletas de chañar del centro sur de San Luis, mientras que el *Ozotoceros bezoarticus leucogaster* subsiste en pequeños ambientes del noroeste de Corrientes y el norte de Santa Fe⁵. Esta distribución histórica y actual es reflejada por los autores mencionados en el mapa que se encuentra en el anexo, figura 1.⁶

Por su parte al ocuparse de la dieta de los venados de la pampa en San Luis afirman que varía con la estación pues en invierno está constituida principalmente por poa (*Poa ligularis*), pasto de vaca (*Sorghastrum pellitum*), pasto escoba (*Schizachyrium plumigerum*) y peludilla (*Plantago patagonica*), mientras que el resto del año la dieta está

⁴ DEL VITTO, Luis y otros (2004). Las áreas protegidas en San Luis, Argentina.

⁵ GIULIETTI, J.D., VENECIANO, J.H., (2006). “El venado de las pampas (1° parte)”. Informativo Rural, E.E.A. INTA San Luis, Año 3, N° 8

⁶ Extraído de Giulietti y Veneciano, op cit.

constituida principalmente por pasto de vaca, pasto escoba, penacho blanco (*Bothriochloa springfieldii*), pata de gallina (*Chloris retusa*) y rama negra (*Coniza bonariensis*). Consumen también pasturas cultivadas lo que supone una superposición trófica con otros mamíferos herbívoros domésticos y silvestres⁷, lo cual contribuyó a su disminución por la competencia de alimento especialmente en períodos de sequía⁸. Este proceso, junto con la destrucción generalizada de la forma prístina del pastizal por acción humana, habría sido una de las principales causas de su disminución. La expansión ganadera se inició desde fines del siglo XVI cuando comenzó a difundirse el ganado vacuno⁹ en la jurisdicción de la recientemente fundada ciudad de San Luis, proceso que se aceleró a fines del siglo XIX cuando el Estado nacional ocupó toda la superficie del actual territorio de la provincia de San Luis y puso esas tierras en producción mediante su entrega a poderosos terratenientes ganaderos¹⁰.

Este doble proceso de competencia y destrucción de su hábitat habría originado su disminución pues era tradicional que las poblaciones indígenas que habitaban el territorio antes y después de la conquista española cazaran¹¹ al venado de las pampas como parte de su habitual búsqueda de sustento, lo cual produjo evidencia material arqueológica como se verá más adelante. Además de su carne como alimento se utilizaba el cuero para la construcción de toldos y vestimentas y las astas como materia prima para confeccionar distintos instrumentos¹². Durante el período de dominación hispánica e independiente al parecer se procedió a su caza con fines comerciales¹³.

⁷ GIULIETTI y VENECIANO, Op cit.

⁸ BILENCA, David, Situación de los pastizales en la Región Pampeana y estrategias para su conservación. s/f.

⁹ Ver el documento de 1601 que fija las cláusulas del convenio comercial entre el capitán Juan Jufre y el cura Muños para la explotación de ganado vacuno en San Luis.

Un proceso similar habría ocurrido con la sustitución de especies autóctonas (*Lama guanicoe*, *Lama glama*) por el ganado introducido por los españoles (*Ovis aries*, *Capra picus*, *Bos taurus*) que reemplazó rápidamente a las anteriores durante el período de contacto hispano-indígena a fines del siglo XVI en el área de la ciudad de Mendoza. GARCIA LLORCA, Jorge, Avances de los estudios zooarqueológicos del sitio Escobería en la manzana de Santo Domingo, ciudad de Mendoza. Páginas 133 y sig.

¹⁰ Ver el proceso de ocupación del centro y sur de San Luis durante los años 1879 y 1890. CAPITANELLI, op cit, N° 8.

¹¹ Emilio Breda nos recuerda que la caza del venado de las pampas y de otros tipos de cérvidos como la corzuela (*Mazama americana*) era común entre los indígenas utilizando distintos métodos como el de correrlos sin dejarlos descansar hasta darle alcance, para luego ultimarlos con flechas o boleadoras, para el acaso de los indios querandíes. Posteriormente los cazaban a caballo con garrote o lazo acompañados con perros. BREDA, Emilio, La caza entre los indios del Virreinato del Río de la Plata. Páginas 52-57.

¹² ALVAREZ, María Clara (2009). "Análisis de los restos faunísticos del sitio Calera (Sierras Bayas, partido de Olavaria)", en Revista Relaciones, tomo XXXIV. Bs. As.: Sociedad Argentina de Antropología. Pág. 29 y sig.

¹³ Giulietti y Veneciano mencionan sin dar mayores fundamentos ni precisiones "dada la gran demanda de cueros para exportación del siglo XVIII, el venado fue explotado con intensidad, junto con el ganado cimarrón: se estima que entre 1860 y 1870 se habrían exportado alrededor de 2.000.000 de cueros".

A juzgar por la ausencia de referencias sobre el venado de las pampas en la obra de Ave-Lallemant “Descripción de la provincia de San Luis” de 1888, su número ya había disminuido considerablemente a fines del siglo XIX. Ave-Lallemant no cita al venado de las pampas como una de las especies de mamíferos destacadas y solo menciona que los rumiantes abundaban en San Luis y afirma la presencia de:

“El Ciervo (*Cervus paludosus*) la Gama (*Cervus campestris*) y el Huanaco (*Auchenia huanaco*). Se cazan los dos últimos por la carne, y el Huanaco por su lana, en las célebres boleadas y con perros. El último animal ya va mermando mucho en el centro y N. de la Provincia, y su lana es cara.”¹⁴

Esta referencia no coincide con la evidencia arqueológica de ciervos en San Luis pues los restos hallados corresponden al venado de las pampas (*Ozotoceros bezoarticus*) y a la corzuela (*Mazama gouazoubira*). Cuando menciona los cueros que son comercializados en San Luis realiza una interesante enumeración, donde no aparece como recurso económico el cuero de ciervo o venado, pero sí lo hace con los de buey, vaca del llano y de la sierra, cabra, chivato, cabrito, jabalí y nutria¹⁵. Esto nos lleva a pensar que a fines del siglo XIX la explotación económica del ciervo no alcanzaba los niveles necesarios para ser considerado por el autor como relevante en su detallada descripción provincial. Es posible que haya ocurrido un proceso similar al que presenta para la disminución del guanaco.

Tal como afirman Parera y Moreno la disminución del área ocupada por el venado de las pampas habría sido consecuencia de que su hábitat natural “coincidió con el área de mayor potencial para el desarrollo agropecuario de nuestro país”. Así, esta especie no pudo soportar las alteraciones en sus condiciones de vida. Los principales factores relevantes en su regresión numérica y espacial fueron: la sustitución de su hábitat por tierras de cultivo, la exclusión competitiva por parte del ganado doméstico, la transmisión de nuevas enfermedades a la especie, la aparición de barreras artificiales (rutas, alambrados, complejos urbanos, etc.), la caza con fines comerciales, deportivos o de subsistencia y la abundancia de perros domésticos y asilvestrados, especialmente hábiles para dar caza en grupo a los venados.

Evidencia arqueológica de la presencia del venado de las pampas en el centro argentino

¹⁴ AVE-LALLEMANT, German (1888). Memoria descriptiva de la provincia de San Luis. San Luis: El Destino. Pag.27.

¹⁵ Op cit, Apartado *Llanura y sierra*. Por su parte Juan Gez en su *Geografía de San Luis* publicado en la década de 1930, se limita a decir simplemente “Venado o Gama.- *Ozotoceros bezoarticus* (Linn.) Ya casi desaparecido en la provincia”. GEZ, op cit, tomo 2, página 62.

La afirmación sobre la extensión geográfica histórica del venado de las pampas ha quedado reflejada en la existencia de sus restos en los sitios ocupados por distintos grupos indígenas antes y después de la llegada de los españoles. Como se afirmó anteriormente, estos animales formaban parte de la dieta de los grupos cazadores-recolectores que ocuparon las actuales provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, San Luis¹⁶ y su presencia era desconocida para Mendoza y San Juan, área que constituye nuestro interés pues en su territorio se registra el paso de los españoles desde el Río de la Plata a Chile.

Distintas investigaciones arqueológicas han ido relevando los sitios donde se encontraron restos de venados de las pampas vinculados con asentamientos indígenas. Si bien no es nuestro objetivo un detallado informe de los mismos, baste una serie de sitios para corroborar que su extensión coincidió con el área de interés, esto es el centro argentino especialmente las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba. En un sentido negativo no se registra la presencia de venados en las excavaciones realizadas en las provincias de San Juan y Mendoza. Cabe aclarar que varios sitios especialmente de San Luis también se hallaron restos pertenecientes a otro cérvido de menor porte, la corzuela (*Mazama gouazoubira*), que se distinguirá del anterior en caso de ser necesario. Esta situación puede verse reflejada en el mapa que aparece en anexo (figura 2) elaborado en base a datos arqueológicos recientes.

En la provincia de San Luis se registra la presencia de restos de venados de las pampas sólo en un sitio de la Sierra de San Luis en su faldeo occidental vinculados con asentamientos indígenas prehispánicos. Sin embargo podemos encontrar, siguiendo los sitios excavados por Gambier¹⁷ entre 1976 y 1984, varios restos de ciervos pero en su mayoría de corzuela:

-Los Pedernales Dpto. San Martín, restos de cornamenta de corzuela (*Mazama gouazoubira*).

-Los Morteritos, Dpto. San Martín, restos de cornamenta de corzuela (*Mazama gouazoubira*).

¹⁶ Tal como lo afirmó Diana Mazzanti para Buenos Aires, la base alimenticia para los grupos cazadores-recolectores de las pampas estaba basada en la caza del guanaco y del venado y su dieta se complementaba con la recolección de huevos de ñandú, caza menor (armadillos, vizcachas) y la recolección de frutos del algarrobo y del chañar. Esta dieta fue básicamente la misma por miles de años y varió poco en el área de la provincia pampeana y del espinal que, como se vio anteriormente, abarca la zona este y su de San Luis. MAZZANTI, Diana (1993). El período tardío en la arqueología bonaerense. en MANDRINI, Raúl y REGUERA, Andrea (1993), Huellas en la Tierra. Tandil: IEHS.

Pág. 31 y sigs.

¹⁷ GAMBIER, Mariano (1998). Arqueología de la Sierra de San Luis. San Juan: Ansilta Editora.

-La Angostura, Dpto. San Martín, restos de cornamenta de venado de las pampas (*Ozotoceros bezoarticus*) y corzuela (*Mazama gouazoubira*).

-Estancia Vieja, Dpto. San Martín, restos de cornamenta de corzuela (*Mazama gouazoubira*)

-Sulupe, Dpto. Pringles, restos de cornamenta de ciervo (sin aclaración)

-San Felipe, Dpto. Pringles, restos de cornamenta de corzuela (*Mazama gouazoubira*)

-Tilisarao, Dpto. Chacabuco restos de cornamenta de ciervo (sin aclaración)

En un reciente hallazgo fortuito en la localidad de El Volcán¹⁸ hemos podido establecer que entre sus restos, vinculados con la ocupación de un pequeño valle a resguardo de vientos y avenidas, se hallaron restos de asta de corzuela (*Mazama gouazoubira*). No se han realizado hallazgos en otras excavaciones de restos de ciervos, aunque es muy probable que la situación descrita para el conjunto de los sitios estudiados por Gambier se repita en sitios como Estancia La Suiza, actualmente estudiados.

Tal como lo sostienen varios autores¹⁹ es posible afirmar que las condiciones ambientales que favorecen la presencia del venado de las pampas en lugares abiertos, especialmente el pastizal, se encontraban presentes en cierto grado en los ambientes de altura por sobre los cordones serranos como en la Sierra Grande de Córdoba o las Sierras de San Luis donde existen espacios dilatados, con alturas variables entre 1.000 y 2.800 m.s.n.m. Estos ambientes de altura están cubiertos de pastizales y zonas de parque con excelentes pasturas y algunas especies leñosas que logran desarrollarse en lugares favorables. En ellos domina un clima frío de alta montaña, con precipitaciones abundantes y mejores condiciones para retener la humedad. Estas condiciones permitieron, por ejemplo, que en Pampa de Achala en Córdoba y en La Angostura en San Luis se encontraran elementos faunísticos de alta importancia económica vinculados con espacios abiertos como los guanacos (*Lama guanicoe*) y venados de las pampas (*Ozotoceros bezoarticus*).

Los venados y la Punta de los Venados en los relatos españoles del siglo XVI y comienzos del siglo XVII

¹⁸ GENINI, Guillermo (2009). "Arqueología de rescate en El Volcán, Sierra de San Luis", en Actas de VIII Jornadas de etnoarqueología del centro-oeste argentino. Río Cuarto: UNRC.

¹⁹ GAMBIER, Arqueología de la Sierra de San Luis Op cit, pág. 11-13. PASTOR, Sebastián y MEDINA, Matías (2005). "El uso prehispánico tardío de los ambientes serranos de altura. Investigaciones arqueológicas en Pampa de Achala, de San Luis y de Olaen (Córdoba, Argentina)", en La Zaranda de Ideas, N° 1.

Los españoles que pasaron por el actual centro de la Argentina en la segunda mitad del siglo XVI y comienzos del XVII dejaron distintos relatos. Entre éstos existe una serie de datos sobre la presencia de los venados de las pampas en estas tierras, especialmente en el trayecto entre Córdoba, Buenos Aires y San Luis.

Uno de los principales documentos que refiere la presencia de los venados de las pampas en el área central de la actual Argentina es la descripción del Padre Reginaldo de Lizárraga, quien viajó desde Buenos Aires a Córdoba pasando por Santa Fe y desde allí a Mendoza en el año 1589, es decir antes de la fundación de la ciudad de San Luis. De su relato, por el único camino que se conocía para la conexión entre el Río de la Plata y Cuyo, se desprende una rica descripción del paisaje que transitó.

Un dato de gran importancia es que Lizárraga menciona que los venados de las pampas eran sumamente comunes en las tierras por donde transitó. Ocupaban los mismos sitios que el ganado cimarrón conviviendo con vacas y caballos salvajes. También describe como eran cazados habitualmente por los indios con boleadoras y arco y flecha y la utilización de su cuero para vestimenta y para el comercio. A continuación se transcribe algunos pasajes de este documento

“Los venados en todo el Río de la Plata son muy grandes y no de menores aspás; las pieles curan y hacen dellas cueras que parecen de ante, y algunos por de ante las venden. En el camino de Córdoba a Buenos Aires, y desde Santa Fe por tierra, es necesario ir muy apercebidos de armas y arcabuces, y en las dormidas velarse, porque salen algunas veces indios cazadores de venados, y fácilmente se atreven contra los nuestros; sus armas son arco y flecha, como los chiriguanas, y demás desto usan de unos cordeles, en el Perú llamados aillos, de tres ramales, en el fin del ramal una bola de piedra horadada por medio, por donde entra el cordel; estas arrojan al caballo que va corriendo, y le atan de pies y manos con la vuelta que dan las bolas, y dan con el caballo y caballero en tierra, sin poderse menear, destos aillos usan para los venados; pónense en paradas, y como va el venado corriendo lo ailla fácilmente.”²⁰

Basados en el relato de Lizárraga se puede afirmar que en el trayecto entre Buenos Aires y Santa Fe y entre Santa Fe y Córdoba era habitual ver venados de las pampas y entrar en contacto con indios acostumbrados a su caza. En similar sentido se expresó cuando describe el camino entre Córdoba y Mendoza, con una salvedad: la presencia de los venados desaparece del relato de Lizárraga en el transcurso de este trayecto. Efectivamente, los venados vuelven a ser nombrados relacionados con paisaje llano y

²⁰ LIZARRAGA, Reginaldo (1916). Descripción colonial, libro segundo. Bs.As.: La Facultad. Pág. 249-250.

con abundantes ríos descritos desde su salida de Córdoba hacia el sur rodeando las Sierras Pampeanas de donde se desprenden los ríos. Sin embargo, tras referirse detalladamente a un episodio de captura de un venado relacionado con espacio cercano al Río Quinto, las últimas referencia a los venados está dado por un lugar denominado “Punta de los Venados”, que aparece mencionado por primera vez pero sin que se explique su significado. La descripción del paisaje, sus ríos y su fauna aparece de la siguiente forma:

“De la cibdad de Córdoba al primer pueblo de españoles del reino de Chile, desta parte acá de la cordillera, llamado Mendoza, hay cien leguas tiradas, todas despobladas y llanas, camino carretero, en el cual hay algunos ríos, al tiempo de las aguas, grandes. Al río de Córdoba llaman el Primero; al que sigue, Segundo; al otro, Tercero; al otro, Cuarto, y al último, Quinto; Tercero, Cuarto y Quinto son de bonísimas aguas. El Tercero y Cuarto, poblados de indios apartados del camino real, llamados comechingones, bien dispuestos y valientes, sujetos a la cibdad de Córdoba; sirven cuando quieren; cuando no, izquierdean//

“En el río Quinto hay indios de guerra que no se han reducido; aquí hallé tomillo salcero, y sólo este de todos estos ríos entra en el Río de la Plata; los demás se empantanar y hacen unas lagunas grandes donde se cría mucho pescado y aves de diferentes géneros en gran abundancia; los llanos abundantísimos de pastos, que si como desto son fértiles lo fueran de aguas y ríos, creo, fuera la más fértil tierra del mundo. Críanse en ellos todas las sabandijas que habemos dicho arriba, con muchos venados, vicuñas y guanacos, perdices y otros pájaros y avestruces.”

El episodio de la captura del venado está descrito de la siguiente manera

“Vimos una cosa que nos admiró: llegamos a un arroyo a sestear, donde pensamos no hallar agua; acaso había llovido y hallámosla; llevaron los bueyes a beber, que eran más de sesenta, porque llevamos doce carretas; entre los bueyes, saliéndose de beber, metiose una cierva que había llegado a beber, pero bebió tanto, que a manos la tomaron los indios; cuando la vimos con tanta barriga, pensamos estaba preñada y por eso no había escapádose corriendo; ábrenla, y toda era agua; admirados, preguntamos a los indios de qué procedía aquello, respondiéronnos que al tiempo del verano los venados beben de una vez para ocho y diez días, por la falta de las aguas, y así aquella cierva había bebido tanto.”

Finalmente la mención de la Punta de los Venados está vinculada con la aparición de la jurisdicción de Chile, es decir que si se tiene en cuenta la actual ubicación de la ciudad de

San Luis en el sitio denominado Punta de los Venados, el límite oriental de la jurisdicción chilena se encontraría en extremo sur de las Sierras Pampeanas.

“Hay en este camino algunos indios de guerra, pocos, en la Rinconada, términos de Córdoba, y en la punta de los Venados, términos de Chile; empero pocas veces salen a hacer daño, porque luego son castigados por los nuestros, como se hizo poco antes que por esta Rinconada pasásemos. Nosotros un o ningún indio vimos, y si como dicen se ha poblado la punta de los Venados, no hay que temer, ni antes lo había, como no les hiciesen daño. En este camino hay despoblados sin agua de a quince y más, de la punta de los Venados adelante, y casi uno tras otro, y si ha llovido no hay falta de agua; por el camino hay unas hoyas hechas a mano por los indios que allí habitaban, donde se recoge el agua; hallámoslas llenas, y el agua muy sabrosa y fría, con ser más de mediado diciembre, donde los calores son crecidos.”²¹

En su relato, Lizárraga marca una diferencia que existía entre las condiciones naturales antes y después de la Punta de los Venados con respecto a la abundancia de agua. Mientras que antes que de este punto la presencia de agua es abundante (recordemos la mención a los cinco ríos que debió atravesar desde Córdoba y el episodio de la cierva) después de ella sostiene que el camino encontró “hoyas hechas a mano por los indios” para “recoger agua”. Este dato es corroborado por otros relatos como el de la crónica escrita por Gerónimo de Bibar en 1558 quien afirma que los indios del Valle de Bermejo realizaban jagüeyes (jagüeles) a manos para juntar agua de lluvia, tal como existen aun hoy, lo que no les permitía sembrar. Es decir, la sequedad, según estos datos, no permitía el cultivo ni tampoco posibilitaba la presencia de ciertos animales como el venado de las pampas al oeste de las Sierras Pampeanas (Valle del Río Bermejo, travesía a Mendoza). Al mencionar Bibar los animales característicos de los valles de Bermejo y Caria (San Juan) sostiene que “Tienen muchos guanacos y liebres y perdices como las que tengo dicho” sin mencionar a los venados, sobre los cuales había sostenido anteriormente que constituían parte principal de la caza de los comechingones²².

La aparición del término “punta” utilizado por Lizárraga refiere a un sentido terminológico antiguo, pues una de las acepciones del vocablo indica “extremo agudo de algún instrumento// por extensión vale el extremo agudo de alguna cosa que remata formando ángulo”²³. En este sentido el término punta refiere al extremo agudo de la Sierra de San Luis por donde se realizaba el paso por terreno llano entre estos dos

²¹ Los párrafos corresponden a LIZÁRRAGA, Op cit, pág. 253-254.

²² BIBAR, Gerónimo, (1996). Crónica y relación copiosa y verdadera de los Reinos de Chile. Santiago: Editorial Universitaria. Pág. 163-164.

²³ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Diccionario de Autoridades, O-R, 1737. Pág 432.

espacios, que aparentemente sería similares pero que corresponderían a realidades climáticas y ecológicas diferentes como ya vimos.

Esta interpretación puede ser confirmada por otro relato producido por un oficial español que transitó por la Punta de los Venados a comienzos del siglo XVII y que dejó constancia expresa del fenómeno que describimos. Efectivamente, en 1601 se produjo el paso por la recientemente fundada ciudad de San Luis de Loyola Nueva Medina de Ríoseco de un tercio español de 500 hombres desembarcado en Buenos Aires en paso hacia Chile. Uno de los oficiales al mando era Alonso González de Nájera quien, tras permanecer en Chile durante algunos años, escribió en Italia la obra *Desengaño y reparo de la Guerra del Reino de Chile*, que permaneció inédita hasta su publicación en Chile en 1866.

En esta obra dedicada mayormente a la cruenta guerra contra los araucanos, González de Nájera dedica algunas páginas a describir las distintas regiones y ciudades de Chile que conoció. Si se tiene en cuenta el recorrido que realizó desde su desembarco en Buenos Aires hasta su pasaje por Mendoza a través de la Cordillera de los Andes, se podrá verificar que transitó por la zona donde eran abundantes los venados de las pampas.

Por distintas fuentes se puede reconstruir su recorrido. González de Nájera desembarcó en el puerto de Buenos Aires a mediados de 1601 y se dirigió hacia la ciudad de Santa Fe remontado el Río Paraná hasta el Río Carcarañá. Desde allí, remontando el Río Tercero, se dirigieron a Córdoba²⁴, que era el destino del nuevo gobernador del Tucumán Francisco Martínez de Leiva. Posteriormente al mando del Capitán Pedro de Salinas, se dirigieron a Mendoza por el camino que habría recorrido años antes Lizarraga. La expedición llegó a Mendoza a mediados de mayo, por lo que puede calcularse que el paso por San Luis se habría producido hacia abril de 1601.

En la figura 3 de anexo se encuentra la probable ruta seguida por González de Nájera en 1601.

Cuando González de Nájera promovió que los efectivos para la guerra de Arauco llegaran por Buenos Aires, se basó en su experiencia pues el camino podía sustentar el paso de una gran cantidad de hombres. Así sostuvo del trayecto entre Buenos Aires y Mendoza tenía gran cantidad de recursos tales como ganado, ñandúes, perdices,

²⁴ Estos datos surgen de los documentos publicados en 1859 por el Registro Estadístico del Estado de Buenos Aires donde aparecen los acuerdos correspondientes al abastecimiento de las expediciones que comandaron de Leiva en 1601 y Antonio de Mosquera en 1605. Registro Estadístico del Estado de Buenos Aires, tomo segundo, 1859. Páginas 65-88.

pescado, y “grandes rebaños de venados” que podían ser cazados con facilidad con ayuda de perros:

“El camino de tierra que los socorros llevan después de desembarcados, hasta llegar a quel reino, que serán cerca de trescientas leguas, abundan todo el de perdices, que por su mucha mansedumbre esperan a que las pesquen con lazo, puesto a la punta de una caña. Y así mismo hay muchos avestruces y grandes rebaños de venados, como de ganado que con no muy lijeros perros se matan, todo sobrado manteniendo para cualesquiera caminantes, siendo toda la tierra por extremo llana y de apacibles ríos, proveídos en todo tiempo de bonísimos pescados....”²⁵

Sin embargo, sobre los venados realizó una observación crucial para nuestro interés. No en todo el camino entre Buenos Aires y Mendoza abundaban los venados. Por el contrario, realizó una descripción muy precisa donde afirma que los venados solo se veían hasta la ciudad de San Luis, ubicada en el punto denominado, precisamente, “Punta de los Venados” porque hasta ese lugar se los encontraba. Continuando hacia el oeste desde el extremo sur de las Sierras de San Luis, Gonzalez de Nájera pudo comprobar que no se encontraban más venados. Por esta razón, según afirmaba, se denominó, “Punta de los Venados” al lugar donde se fundó la ciudad de San Luis. La prueba fundamental de esta afirmación es la siguiente:

“San Luis de Loyola, el mas pequeño pueblo de los tres, tendrá cincuenta casas con dos monasterios, aunque de a uno o dos frailes, dominicos y de la Merced. Fundóla el gobernador Martín García de Loyola. Tiene muy buen sitio, aunque no mucho agua para el regadío, muchos frutales y monte. Abunda de caza, especialmente de avestruces, tanto que me acaeció a mi matar dos dellos con galgos dentro del mismo pueblo, por cuyas calles suelen atravesar muchos.

Llaman comúnmente a este punto la Punta de los Venados, por una cosa que no deja de ser de consideración, que siendo aquellas tierras espaciosísimas, llanas, y desembarazadas de bosques, desde el río de la Plata hasta este pueblo, que hay ciento y setenta leguas, y otras muchas adelante y por todos lados, y no viendose en tan largo camino, yendo a aquel pueblo desde el dicho río, otra cosa mas de ordinario por todos los caminos que manadas de venados, hasta llegar a una punta

²⁵ GONZALEZ DE NAJERA, Alonso (1889). Desengaño y reparo de la Guerra del Reino de Chile. Santiago: Imprenta Ercilla. Pág. 198.

que hace una sierruezuela junto a este pueblo, la cual se deja a mano derecha, y después de pasada, continuándose todavía tierra muy llana y espaciosa, es de notar que se ve de la punta de aquella sierra en adelante ningún venado, aunque hay otros muchos géneros de caza, que parece que hasta allá tienen solos los venados el límite de su querencia; y que algún secreto misterioso les veda el paso de aquí adelante, teniéndolo tan abierto y espacioso como lo demás que habitan.”²⁶

Las observaciones González de Nájera coinciden con los indicios dados por Bibar y Lizárraga confirmando que los venados se encontraban dispersos en un amplio espacio entre el Río de la Plata y las Sierras Pampeanas. Por el contrario su presencia era desconocida en el resto del trayecto hacia Mendoza, es decir al oeste de la ciudad de San Luis. Cabe resaltar la precisión de estas afirmaciones: la abundancia de las manadas de venados desde su salida de Buenos Aires; la ubicación de la ciudad de San Luis en la extremo agudo (punta) de la sierra²⁷ que se pasa a la derecha viniendo desde Córdoba; la descripción del camino llano en ambos lados de la punta; el señalamiento del límite de su presencia con el término “límite de su querencia”; y su completa ausencia en el resto del camino hacia el oeste.

Conclusión

Según las evidencias que provienen de distintos ámbitos del conocimiento tales como la geografía, la biología, la arqueología y la historia se ha podido comprobar que el nombre San Luis de la Punta de los Venados, que combina un hagiopónimo con un zootopónimo y con un topónimo derivado de la naturaleza del terreno, tiene bases históricas reales y comprobables.

Las evidencias materiales que desde las distintas investigaciones arqueología se han podido precisar, nos indican que al momento del contacto entre las culturas indígenas con los europeos en el sector central del actual territorio argentino se encontraban diseminados abundantes manadas de venados de las pampas, cuyos restos se han hallados en distintos sitios de las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y San Luis, pero no la oeste de las Sierras Pampeanas ni en las provincias de San Juan y Mendoza. A diferencia de otros animales como el guanaco y el ñandú que se encuentran

²⁶ GONZALEZ DE NAJERA, Op cit. Pág 15-16.

²⁷ De hecho la Punta de los Venados no representa el extremo meridional de la Sierra de San Luis, pero sí el lugar por donde se puede pasar la sierra por terreno plano. Así afirmó Ave-Llallerman ya en 1888 cuando sostuvo con toda precisión “La sierra de San Luis propiamente dicho, acaba en la Punta, también llamada Punta de los Venados, en el Chorrillo, pero de allí hacia el S. continúa un cordón bajo interrumpido de pequeñas serranías que pueden considerarse como continuación de la misma sierra, cuyos nombres son: cerros de la Aguada, cerro Lince (1020 m.) Acasape, Tala (841m.) Varela Esto coincide con lo (722 m.) Charloni (704 m.) y luego continuando al S. todavía en los cerros del yeso, del Pozo Peje y de las Salinas.” AVE-LALLEMANT , op cit.

en ambos lados de las mismas, el venado de las pampas, que junto a las dos especies mencionadas formaban parte de la dieta habitual de los grupos indígenas pre y poshispánicos, no se registra su presencia al oeste de la ciudad de San Luis.

Por relatos de españoles que cruzaron estos espacios desde mediados del siglo XVI y comienzos del siglo XVII se ha podido comprobar que la presencia de venados de las pampas era habitual en el trayecto entre Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba y entre Córdoba y la ciudad de San Luis, siendo desconocida su presencia al oeste de San Luis. Esta situación llamó la atención de un cronista, González de Nájera, quién en 1601 dejó constancia documental precisa del motivo del nombre San Luis de la Punta de los Venados: desde la punta de la Sierra de San Luis, es decir, desde su extremo agudo meridional, hacia el oeste no se registraba la presencia de los venados, que hasta ese punto era habitual viniendo desde el este.

Este límite coincidiría con un hecho conocido por los estudiosos del comportamiento y alimentación de los venados de las pampas que han señalado su relación con los ambientes abiertos como el pastizal y una cierta dieta alimenticia de pastos que no se encontrarían más hacia el oeste del extremo sur de la Sierra de San Luis, dominado por la formación del monte. A ello deberíamos agregar que las fuentes dejadas por los cronistas españoles sugieren que también contribuyó en gran medida a este límite la mayor aridez del paisaje a causa de una creciente escasez de agua de lado oeste de las sierras.

El nombre Punta de los Venados correspondería pues a un límite real hoy desaparecido de dispersión de los venados de las pampas hasta el extremo meridional de las Sierras de San Luis que habría separado dos zonas naturales diferentes. Esta denominación fue anterior a la fundación de la ciudad de San Luis y predominó con posterioridad. De esta manera esperamos contribuir en forma rigurosa y documentada al conocimiento del nombre de los habitantes de nuestra provincia.

Bibliografía

- ACOSTA, Alejandro y LOPNTE, Daniel (2003). Laguna 2 “La Bellaca” sitio 2, informe preliminar, en Actas del XIII Congreso Nacional de Arqueología Argentina, tomo 3. Córdoba: Brujas.
- ALVAREZ, María Clara (2009). “Análisis de los restos faunísticos del sitio Calera (Sierras Bayas, partido de Olavaria)”, en Revista Relaciones, tomo XXXIV. Bs. As.: Sociedad Argentina de Antropología.
- BAYÓN, Cristina, y otros (2004). Arqueología del valle inferior del río Colorado. El sitio La Primavera, en Intersecciones en Antropología, N° 5. Tandil: UNCPBA.

- BERBERIÁN, Eduardo y ROLDÁN, María (2003). Limitaciones a la producción agrícola, estrategias al manejo de recursos de terrenos cultivables y ampliación de la dieta en comunidades formativas de la región serrana de la provincia de Córdoba, en *Relaciones*, tomo XXVIII. Bs. As.: Sociedad Argentina de Antropología.
- BIBAR, Gerónimo, (1996). *Crónica y relación copiosa y verdadera de los Reinos de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- BILENCA, David, Situación de los pastizales en la Región Pampeana y estrategias para su conservación. Programa Pastizales. Buenos Aires, Fundación Vida Silvestre Argentina (FVSA), s/f.
- BREDA, Emilio (1964). *La caza entre los indios del Virreinato del Río de la Plata*. Bs. As.: Casa Pardo.
- BUESA OLIVER, Tomás (1992). "Toponimia española en el itinerario del *Concolorcorvo*", en ARIZA, Manuel y otros (eds.) (1992). *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la lengua española, Sevilla, 1990. Tomo 2*. Madrid: Pabellón de España.
- CAPITANELLI, Ricardo (Dir.) (1996). *Geografía de San Luis*. San Luis, Gobierno de la Provincia de San Luis.
- DEL VITTO, Luis y otros (1994). "Las áreas protegidas en San Luis, Argentina", en *Revista Multequina*, N° 3. Mendoza.
- ESTADO DE BUENOS AIRES, Registro Estadístico del Estado de Buenos Aires, tomo segundo, 1859.
- GAMBIER, Mariano (1998). *Arqueología de la Sierra de San Luis*. San Juan: Ansilta Editora.
- GAMBIER, Mariano (2000). *Prehistoria de San Juan*. San Juan: Ansilta Editora.
- GARCIA LLORCA, Jorge (2009). "Avances de los estudios zooarqueológicos del sitio Escobería en la manzana de Santo Domingo, ciudad de Mendoza", en *Relaciones*, tomo XXVIII. Bs. As.: Sociedad Argentina de Antropología.
- GENINI, Guillermo (2009). "Arqueología de rescate en El Volcán, Sierra de San Luis", en *Actas de VIII Jornadas de etnoarqueología del centro-oeste argentino*. Río Cuarto: UNRC.
- GEZ, Juan W. (1997) *Geografía de la provincia de San Luis*. San Luis: Payné.
- GIULIETTI, J.D., VENECIANO, J.H., (2006). "El venado de las pampas (1° parte)". *Informativo Rural*, E.E.A. INTA San Luis, Año 3, N° 8
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, Proyecto de la Comisión Pro-Parque y Reserva Natural Islas de Santa Fe. Santa Fe, 2007.
- GONZALEZ DE NAJERA, Alonso (1889). *Desengaño y reparo de la Guerra del Reino de Chile*. Santiago: Imprenta Ercilla.

- GONZALEZ, Isabel y otros (2006). El sitio San Ramón 7. Curso inferior del Río Salado, provincia de Buenos Aires, en Relaciones, XXXI. Bs. A.: SAA.
- LIZARRAGA, Reginaldo (1916). Descripción colonial, libro segundo. Bs.As.: La Facultad.
- MAZZANTI, Diana, (1993). “El período tardío en la arqueología bonaerense”, en MANDRINI, Raúl y REGUERA, Andrea (1993), Huellas en la Tierra. Tandil: IEHS.
- PASTOR, Sebastián y MEDINA, Matías (2005). “El uso prehispánico tardío de los ambientes serranos de altura. Investigaciones arqueológicas en Pampa de Achala, de San Luis y de Olaen (Córdoba, Argentina)”, en La Zaranda de Ideas, Nº 1.
- PEREZ JIMENO, Laura (2001). “Análisis zooarqueológico del sitio Barrancas del Paranacito (Florencia, Dpto. Gral. Obligado, Santa Fe)”, en Arqueología II, Nº 11. Bs. As.: UBA.
- PEREZ, Maricel y CAÑARDO (2002). “Lorena, Producción y uso de cerámica en el norte de la provincia de Buenos Aires”, en Actas del III Congreso de Arqueología de la Región Pampeana. Olavaria.
- QUINTANA, Carlos y otros (2003). “Registro de fauna del sitio Cueva El Abra, Tandilia Oriental, provincia de Buenos Aires”, en Actas del XIII Congreso Nacional de Arqueología Argentina, tomo 3. Córdoba: Brujas.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Diccionario de Autoridades, O-R. Madrid, RAE, 1737.
- RIVERO, Diego y BERBERIÁN, Eduardo (2008). “El poblamiento de la región central del territorio argentino durante la Transición Pleistoceno-Holoceno (12000 – 9000 A.P.)”. Revista Española de Antropología Americana 38.
- RODRIGUEZ SAA, Alberto (2002). Chancay. Un abrazo de tierra y mar. (Juan Pascual Pringles. El camino de un guerrero). San Luis: ICCED.
- SALEMME, Mónica y BERON, Mónica (2003). “Análisis intrasitio del componente faunístico del Sitio 1 de la localidad Tapera Moreira. Diferencias y Tendencias”, en Actas del XIII Congreso Nacional de Arqueología Argentina, tomo 3. Córdoba: Brujas.
- TAMBURINI Daniela M. y KUFNER Maura B. (2006). Procesos ecológicos y sociales de la ocupación del espacio en la Sierra Chica de Córdoba, Argentina, en Gestión Ambiental, Nº 12.

Anexos



Figura 1. Distribución actual e histórica del venado de las pampas²⁸.

²⁸Extraído de Giuliatti y Veneciano, op cit.



Figura 2

- 1 Sierras Bayas, Sierras de Tandil, Buenos Aires²⁹
- 2 Cuenca del Río San Antonio, Valle de Punilla y Pampa de Achala, Córdoba³⁰
- 3 Ciudad de Mendoza³¹ (sin presencia de venados), Mendoza
- 4 Laguna La Bellaca, partido de Tigre, Buenos Aires³²
- 5 Cueva El Abra, Tandilia Oriental, Buenos Aires³³
- 6 Tapera Moreira, departamento Lihue Calel, La Pampa³⁴
- 7 Barranca del Paranacito, Florencia, Santa Fe³⁵
- 8 Sitio San Ramón, curso inferior del Río Salado, Buenos Aires³⁶
- 9 Humedal Paranaense, Partido de Campana, Buenos Aires³⁷
- 10 Reserva Natural Islas de Santa Fe, Santa Fe³⁸
- 11 Valles de la travesía de San Juan (sin presencia de venados), San Juan³⁹

²⁹ ALVAREZ, op cit, página 29 y sig.

³⁰ BERBERIÁN, Eduardo, ROLDÁN, María, Limitaciones a la producción agrícola, estrategias al manejo de recursos de terrenos cultivables y ampliación de la dieta en comunidades formativas de la región serrana de la provincia de Córdoba, páginas 117 y sig.

³¹ GARCIA LLORCA, op cit, páginas 133 y sig.

³² ACOSTA, Alejandro, LOPNTE, Daniel, Laguna 2 "La Bellaca" sitio 2, informe preliminar, páginas 291 y sigs.

³³ QUINTANA, Carlos y otros, Registro de fauna del sitio Cueva El Abra, Tandilia Oriental, provincia de Buenos Aires, páginas 317 y sigs.

³⁴ SALEMME, Mónica, BERON, Mónica, Análisis intrasitio del componente faunístico del Sitio 1 de la localidad Tapera Moreira. Diferencias y Tendencias, páginas 325 y sig.

³⁵ PEREZ JIUMENO, Laura, análisis zooarqueológico del sitio Barrancas del Paranacito (Florencia, Dpto. Gral. Obligado, Santa Fe), páginas 175 y sigs.

³⁶ GONZALEZ, Isabel y otros, El sitio San Ramón 7. Curso inferior del Río Salado, provincia de Buenos Aires, página 187.

³⁷ PEREZ, Maricel, CAÑARDO, Lorena, Producción y uso de cerámica en el norte de la provincia de Buenos Aires.

³⁸ GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, Proyecto de la Comisión Pro-Parque y Reserva Natural Islas de Santa Fe.

12 Valle inferior del Río Colorado, Buenos Aires⁴⁰

13 Embalse Río Tercero, Córdoba⁴¹

14 Valle del Río Suquía, Dpto. Colón, Santa Fe⁴²

15 La Angostura, Dpto San Martín, San Luis⁴³

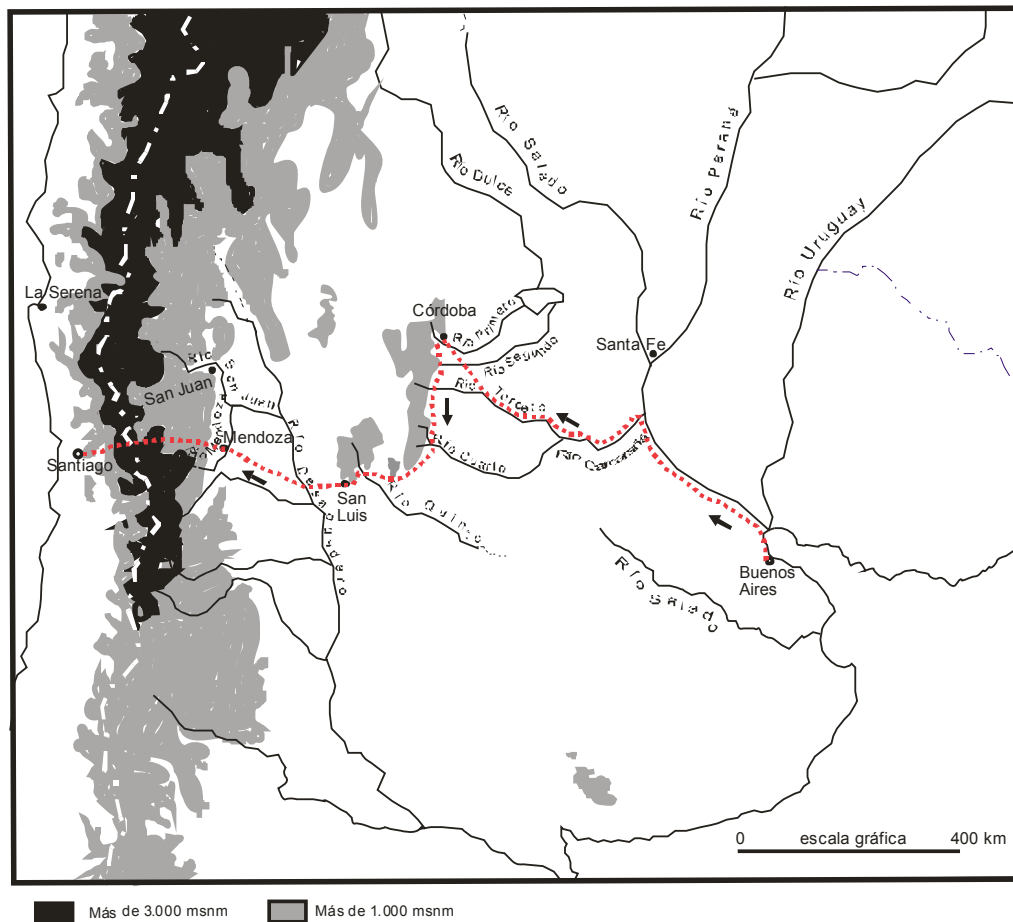


Figura 3. Probable ruta seguida por González de Nájera en 1061.

³⁹ GAMBIER, Mariano, Prehistoria de San Juan, páginas 19 y sigs.

⁴⁰ BAYÓN, Cristina, y otros, Arqueología del valle inferior del río Colorado. El sitio La Primavera, páginas 39-53.

⁴¹ RIVERO, Diego, BERBERIÁN, Eduardo El poblamiento de la región central del territorio argentino durante la Transición Pleistoceno-Holoceno (12000 – 9000 A.P.).

⁴² TAMBURINI Daniela M., KUFNER Maura B., Procesos ecológicos y sociales de la ocupación del espacio en la Sierra Chica de Córdoba, Argentina.

⁴³ GAMBIER, Arqueología de la Sierra de San Luis, páginas 12 y sigs

RÉGIMEN ELECTORAL Y MODELO DE SOCIEDAD. LOS COLEGIOS ELECTORALES PARA ELEGIR GOBERNADOR DE SAN LUIS 1855-1927

Autor: Omar Hugo Samper

Institución de procedencia: Facultad de Ciencias de Humanos - Universidad Nacional de San Luis

E-mail: *omar.smpr@gmail.com*

Categoría: Avance de Investigación

Introducción

El objetivo de este trabajo es, en primer lugar, indagar la relación entre política y sociedad, intentando hacer explícito el modelo de sociedad subyacente o implícito en un determinado régimen electoral. En segundo lugar intentamos comprender la justificación ideológica, la práctica y la persistencia de la utilización de la institución del colegio electoral para elegir gobernador de la provincia de San Luis, entre 1855 y 1906¹, tratando de determinar cómo se inserta esta institución en el régimen político provincial y qué vinculación tiene con la sociedad.

Este trabajo se sitúa en el marco de una investigación sobre la historia política, entendida ésta, siguiendo a Pierre Rosanvallon (2003), como el análisis del funcionamiento de las instituciones, de los mecanismos de la toma de decisiones públicas, como así también la búsqueda de las razones de los actores y la identificación del conjunto de interacciones entre éstos. La historia política implica por otra parte la descripción de los rituales y símbolos que organizan la vida política².

La investigación de la historia política implica además identificar las estructuras de poder en una sociedad concreta, los discursos que legitiman la autoridad política y las dinámicas que afectan y modifican esa estructura de autoridad.

Es un estudio que en esta instancia, se basa en el análisis e interpretación de la normativa constitucional y electoral provincial en dicho período. Más adelante abordaremos otras fuentes, como la prensa y las memorias escritas de un político relevante.

¹ De 1906 es la última ley electoral de la provincia que hemos encontrado hasta el momento, que mantiene la elección indirecta de gobernador.

² ROSANVALLON, Pierre (2003). Por una historia conceptual de lo político. Bs As.: FCE. Pág. 29-30.

Las constituciones, y las leyes electorales aunque no se respeten en su totalidad, son una fuente de primer nivel para estudiar la estructura de poder y el imaginario político de las élites dirigentes.

La política que surge de los procesos revolucionarios (en nuestro país a partir de 1810) que sustituyeron al Antiguo Régimen, se basa en la centralidad de la soberanía³. Desaparecida la figura del monarca, la soberanía es de la nación o del pueblo. Más allá de las múltiples acepciones de este vocablo, las dinámicas políticas y los diseños institucionales se piensan en función de la soberanía popular. La soberanía popular hace necesario el gobierno representativo y la representación hace necesarias las elecciones. Las provincias primero, y el país unificado después, recorrieron un largo camino para institucionalizar la soberanía popular, el gobierno representativo y las elecciones periódicas. El régimen electoral es una técnica para “transferir la soberanía”⁴, del pueblo a sus representantes. El problema de la ciudadanía es una cuestión conexas.

Hay una tendencia a ver la historia electoral y de la representación política en un sentido lineal, hacia una progresiva democratización. Es preferible una interpretación más matizada como la de François X. Guerra (1997) que habla de “hibridaciones” o yuxtaposiciones de lógicas y prácticas políticas que remiten a imaginarios diferentes. ¿Cuál es la lógica o sentido del colegio electoral? ¿A qué imaginario político remite? ¿Cómo se legitima? , ¿En qué estructura de poder político se inserta?, ¿con qué tipo de vínculo social se relaciona?

La elección del gobernador de la provincia y los colegios electorales.

La figura del gobernador es central en los sistemas políticos provinciales, “*el gobernador era la cúspide de la estructura administrativa jerarquizada que servía el territorio provincial*”⁵. Además el gobernador forma parte de un engranaje más amplio en el sistema electoral nacional ya que interviene en la elección de electores de presidente. Según Natalio Botana, el gobernador ejercía el control electoral sobre el

³ Como señala Hilda Sabato “la opción republicana implicó un cambio decisivo en los fundamentos del poder político. Con la instauración del principio de la soberanía popular y la pérdida de toda garantía trascendente de la autoridad, la construcción de un poder legítimo remitía a la comunidad política instituida... Esa relación necesaria pronto se habría de sostener en dos pilares: la representación política y la opinión pública” **La reacción de América : la construcción de las repúblicas en el siglo XIX.**

⁴ Guerra, F.X. (1997). “De la Política antigua a la política moderna. La revolución de la soberanía”, en: Guerra, F.X: y Lemperiere, D. et al. Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII y XIX. Mexico: FCE. Pág.121.

⁵ CATERINA, Luis María (200). “Los gobiernos de las provincias. Territorios nacionales. Régimen municipal (1852-1914)”, en: Nueva Historia de la Nación Argentina 5. La Configuración de la República Independiente (1810-1914). Buenos Aires: Planeta.

personal político de su provincia: intervenía en la designación de los legisladores provinciales y nacionales, reservaba para sí una banca en el Senado Nacional y prestaba particular empeño en la confección de la lista de electores para presidente y vice de la Nación. Formaba parte de un sistema de protección recíproca y era en definitiva una de las bases del poder presidencial⁶.

EL gobernador de la provincia de San Luis entre fue elegido entre 1855⁷ y 1927⁸, si nos basamos en la normativa constitucional provincial, mediante elección indirecta. ¿Cómo se legitimó esta práctica y esa norma fundamental del régimen político provincial?

Los colegios electorales. Entre la tradición liberal y los actores corporativos.

Pensamos que los colegios electorales se basan en dos lógicas que no son contradictorias. En primer lugar conforman una mediación deliberativa e ilustrada que proviene de la desconfianza del liberalismo respecto a la democracia directa, tal como lo plantea J.B. Alberdi en el proyecto de constitución para la provincia de Mendoza y en segundo lugar mantiene la jerarquía social de los notables en la instancia electoral decisiva para la vida política de la provincia.

Según Botana (1985) "...la autoridad electoral es concedida a unos pocos ciudadanos dispuestos a obrar con estricta independencia, (...) la clave de esta institución estaría perfilada por las nociones de autonomía y elitismo. (...) A nivel nacional, la institución de las juntas electorales tenía un doble propósito: por un lado, mediatizar el ejercicio de la soberanía popular, transfiriendo a un grupo de ciudadanos, escogidos a tal efecto, el derecho a elegir presidente."⁹ Los electores son libres de elegir, no dependen de un mandato imperativo del pueblo.

Según Alberdi (1998) "El pueblo es más pacífico a medida que es más inteligente. Las constituciones que buscan la paz deben encerrar el poder electoral en el pueblo inteligente. El hombre del pueblo ínfimo vende su voto a la demagogia, y, sin saber elegir, sólo sirve de máquina electoral, y de instrumento automático del desorden."¹⁰ Como también "La inteligencia y fidelidad en el ejercicio de todo poder depende de la

⁶ BOTANA, Natalio (1985). El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916. Bs. As.: Hyspamérica.

⁷ Antes de 1855 también, pero tomamos el año 1855 como el de la institucionalización de un ordenamiento constitucional.

⁸ La reforma constitucional de 1927 establece por primera vez la elección directa del gobernador de la provincia, de todos modos, es probable que la elección directa haya sido sancionada por ley antes y que las intervenciones federales a la provincia las hayan practicado. La investigación está en curso.

⁹ BOTANA, Natalio (1985). Op. Cit. Pág. 86

¹⁰ ALBERDI, J. B. (1998). Derecho público provincial argentino. Bs. As. Ciudad Argentina .Pág 71.

calidad de las personas elegidas para su depósito; y la calidad de los elegidos tiene estrecha dependencia de la calidad de los electores. El sistema electoral es la llave del sistema representativo. Elegir es discernir y deliberar. La ignorancia no discierne, busca un tribuno y toma un tirano. La miseria no delibera, se vende. Alejar el sufragio de manos de la ignorancia y la indigencia, es asegurar la pureza y acierto de su ejercicio...”¹¹

Esta última cita tan extensa se puede interpretar como una propuesta para la calificación del voto pero eso no se implementó en el derecho electoral argentino. Se puede interpretar como la justificación de una instancia electoral intermedia, deliberativa que tiene por finalidad elegir la magistratura central del sistema. A nivel provincial el gobernador y a nivel nacional el presidente.

La capacidad deliberativa no está homogéneamente repartida en la sociedad se concentra en el núcleo dirigente. Es éste grupo quien debe elegir al gobernador.

Parece una contradicción cuando los diputados y los electores son elegidos directamente por el pueblo, la capacidad de discernimiento e ilustración concentrada en un cuerpo electoral no es necesaria cuando se elige a los diputados y a los restantes miembros del colegio electoral. La contradicción desaparece cuando se reserva al núcleo ilustrado y capacitado la elección del gobernador que es la figura que concentra mayor poder en la provincia y que a su vez tiene injerencia en la elección de diputados y electores como veremos más adelante.

Política de cuerpos colegiados.

La constitución de 1855 introdujo en la provincia de San Luis un sistema electoral con dos lógicas y con dos legitimaciones diferentes. La elección de diputados, al ser efectuada por todos los electores habilitados, sin restricciones de estatus remite a la noción de soberanía popular, en cambio, la elección de gobernador, efectuada por un colegio electoral, remite al prestigio y privilegio de los notables, al antiguo “vecinazgo”. Es propio de una sociedad desigual y en donde dicha desigualdad es aún legítima.

Sin entrar en contradicción con la mediación deliberativa.

Como señala R. Romanelli (1997), en las primeras elaboraciones del sistema representativo “el problema no es tanto proceder a nuevas inclusiones, sino adaptar el principio individualista a las fuertes asimetrías sociales y a las relaciones de respeto y

¹¹ ALBERDI, J. B. (1998). Op. cit. Pág. 79.

paternalismo que caracterizan a la sociedad de la época.¹² EL cuerpo colegiado según esta interpretación pondría a resguardo del pueblo llano la elección de la máxima magistratura teniendo en cuenta que ese pueblo participa en la elección de diputados y electores y salvando de esa misma manera una instancia de jerarquía y prestigio para los notables.

La imagen de una junta de hombres “notables” o de prestigio que delibera y toma decisiones cruciales ha perdido vigencia hace tiempo, pero en el siglo XIX era algo legítimo¹³ y tuvo su correspondiente sanción legal y constitucional. Como señala F.X: Guerra “La desigualdad y la existencia de una jerarquía entre los grupos son públicamente reconocidas...desigualdad y jerarquía son consideradas naturales”.¹⁴

Representación política y elecciones a partir de 1855 .Pueblo soberano abstracto y elector concreto

La Constitución provincial de 1855 es producto del ordenamiento institucional que experimentó el país luego de la caída de Rosas. Las provincias debieron elaborar sus constituciones en consonancia con la constitución nacional. La constitución provincial reconoció la “soberanía popular” expresamente en su artículo 12 y estableció claramente en el mismo artículo, el gobierno representativo. Eso Tuvo una serie de consecuencias.

En primer lugar, al reconocimiento de que la soberanía reside en el pueblo le sigue la aclaración de que el ejercicio de la misma corresponde a las autoridades que establece la constitución. Hoy es un lugar común pero entonces no lo era, ya que se supera definitivamente la tradición del mandato imperativo, relacionada a su vez con actores políticos corporativos, presente en el proceso revolucionario de y los intentos constitucionales posteriores.

Hay leyes organizativas de la provincia, fueron dictadas por una Asamblea Provincial Constituyente durante el período 1853-1855. Si bien no todas son leyes electorales, dan pasos sustanciales en la dirección de establecer la representación territorial como *la Ley de 24 de junio de 1855. Dividiendo el territorio de la provincia en ocho departamentos y creando escuelas y autoridades departamentales*. Es una ley que ratifica una división territorial preexistente. Es importante desde el punto de vista de la historia electoral porque avanza en el criterio de anclar la representación en el

¹² ROMANELLI, Raffaele (1997) “Sistemas electorales y estructuras sociales. El siglo XIX europeo”, en: FORNER, Salvador (Coord.). Democracia, elecciones y modernización en Europa. Siglos XIX y XX. Madrid: Cátedra. Pág. 38.

¹³ El primer gobierno provincial autónomo (1820) tuvo una estructura colegiada y el primer gobierno municipal de la ciudad de San Luis también.

¹⁴ Guerra, F.X. (1997). Op. Cit. Pág.121.

territorio y no en la función. La provincia se dividió en ocho departamentos y las autoridades establecidas eran un comisario y un comandante.

Posteriormente la Ley del 11 de noviembre de 1855 Reglamentó la elección de diputados para conformar la primera legislatura constitucional. Esta ley estableció la elección directa de diputados provinciales, en el número de 13. (Ver cuadro en anexo)

Esta ley concibe un **pueblo soberano abstracto** y asigna racionalmente la cantidad de diputados en función de la cantidad de habitantes de cada departamento. Es decir, a partir de la previa territorialización de la representación. Se asigna un diputado por cada tres mil habitantes y fracción ¹⁵

Pero cuando se refiere a la instalación de una mesa electoral en cada departamento, encontramos que se construye el **elector concreto**.

El artículo cuatro dice: “En cada uno de los departamentos se instalará una mesa electoral, presidida por una comisión compuesta del comisario, el cura si lo hubiese, el juez de paz del mismo departamento y un secretario nombrado por los mismos electores”. La comisión tenía por finalidad: “1) Calificar la idoneidad de los electores...”¹⁶. Esta potestad conformaba un instrumento de control territorial y electoral formidable.

En la historia institucional provincial, los colegios electorales no tienen a comienzo una clara diferenciación del poder legislativo, ya que la junta electoral debe duplicar el número de diputados. Recién en la constitución de 1905, se impide ser diputado y elector al mismo tiempo. Dice esta última constitución:

“Art. 82. La elección de gobernador se hará del modo siguiente: la capital y cada uno de los departamentos de la provincia nombrarán por votación directa una junta de electores igual al duplo de diputados que envía a la legislatura, con las mismas calidades y en la misma forma prescripta para aquellos. No podrán ser electores los diputados y los empleados a sueldo del Poder Ejecutivo.

Art. 85. Reunida la asamblea o junta en mayoría absoluta...y aprobada por ella la elección de sus miembros, procederá a elegir un presidente y un secretario....y fijará el día en que deba verificarse la elección...”¹⁷

En la constitución de 1927, su artículo 82 dice: “El gobernador será elegido directamente por el pueblo de la Provincia en distrito único y a simple pluralidad de sufragios”¹⁸

¹⁵ Ley del 11 de noviembre de 1855.

¹⁶ Ibídem.

¹⁷ Constitución de la Provincia de San Luis (1905).

Sin embargo la legislatura sigue siendo el último juez de la elección artículo 84 “...juzgará la elección y calidades legales del electo...”¹⁹

Conclusión

El colegio o junta electoral es una institución que tuvo un uso prolongado en la provincia de San Luis. Según la normativa constitucional, entre 1855 y 1927. Habría a nuestro entender dos formas de justificación. La primera remite a la tradición liberal y la segunda a la política de actores corporativos. La explicación de su persistencia es provisoria. Si bien a nivel nacional la institución se elimina recién en 1994, no era relevante. A Nivel provincial podemos conjeturar que se debió a la persistencia de una lógica institucional imbuida de los valores del régimen político liberal-notabiliar.

Bibliografía.

- ALBERDI, J. B. (1998) Derecho público provincial argentino. Bs. As. Ciudad Argentina
- Botana, Natalio (1985). El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916. Bs. As.: Hyspamérica.
- GUERRA, F.X. (1997) “De la Política antigua a la política moderna. La revolución de la soberanía”, en: GUERRA, F.X: y Lemperiere, D. et al. Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII y XIX. Mexico: FCE.
- CATERINA, Luis María. (2000) “Los gobiernos de las provincias. Territorios nacionales. Régimen municipal (1852-1914)”, en: Nueva Historia de la Nación Argentina 5. La Configuración de la República Independiente (1810-1914). Bs As.: Planeta.
- ROMANELLI, Raffaele (1997). “Sistemas electorales y estructuras sociales. El siglo XIX europeo”, en: Salvador Forner (1997) (Coord.) Democracia, elecciones y modernización en Europa. Siglos XIX y XX. Madrid: Cátedra.
- ROSANVALLON, Pierre (2003). Por una historia conceptual de lo político. Bs. As.: FCE.
- Constitución de San Luis (1855).
- Constitución de San Luis (1905).
- Constitución de San Luis (1927).

¹⁸ Constitución de la provincia de San Luis (1927).

¹⁹ Ibidem.

Anexo

Departamentos*	Habitantes en 1854	Número de diputados
Primero (Capital)	5000	2
Segundo (Pringles)	3200	1
Tercero(Perdenera)	2000	1
Cuarto (Chacabuco)	5000	2
Quinto (San Martín)	5000	2
Sexto (Junín)	4000	2
Séptimo (Ayacucho)	4000	2
Octavo (Belgrano)	3800	1

Cuadro de Departamentos, entre paréntesis la denominación actual. Fuente:
Atlas Clarín de las provincias argentinas. San Luis (2008)

LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LAS IDENTIDADES POLÍTICAS EN EL ACONTECIMIENTO GOLPE DE ESTADO DEL '30 EN DOS PERIÓDICOS LOCALES: LA OPINIÓN Y LA REFORMA

Autoras: Marcela Navarrete - Cintia Martínez

Institución de procedencia: Facultad de Ciencias de Humanos - Universidad Nacional de San Luis

E-mail: *cintiamartinez2007@yahoo.com.ar - mhnavar@unsl.edu.ar*

Perspectivas adoptadas

Los procesos de construcción de las identidades constituyen actualmente una problemática de relevancia en el campo de las ciencias sociales. Para el campo de la comunicación en particular, ésta asume especificidad en tanto las identidades se configuran en procesos de producción de sentido que circulan y se reconocen bajo condiciones sociales particulares.

La noción de identidad en el campo de las ciencias sociales se caracteriza por su polisemia y fluidez. La misma se ha debatido entre posiciones objetivistas y subjetivistas, esencialistas y constructivistas, siempre sitiada por las tensiones y las tendencias reduccionistas o simplistas. Intentando escapar a estas dicotomías infecundas, Denys Cuche asume una concepción relacional y situacional, que sostiene que “si la identidad es una construcción social y no algo dado, si está originada en la representación, no por eso es una ilusión que dependerá de la pura subjetividad de los agentes sociales. La construcción de la identidad se hace en el interior de los marcos sociales que determinan la posición de los agentes y por lo tanto orientan sus representaciones y elecciones. Por otra parte, la construcción identitaria no es una ilusión pues está dotada de una eficacia social, produce efectos sociales reales”.¹

En este trabajo la subjetividad es un concepto que pone en escena múltiples articulaciones y reviste gran complejidad. No reducida a lo individual, no determinada de modo absoluto por lo social, la identidad se instituye como un proceso inestable, siempre precario y contingente.

En palabras de Leonor Arfuch, la perspectiva de Stuart Hall sobre la identidad supone una dimensión política ineludible que remite a “la rearticulación de la relación entre sujeto y prácticas discursivas, a una capacidad de agenciamiento que no suponga necesariamente el retorno a la noción transparente de un sujeto/autor

¹ CUCHE, D. (2007). La noción de cultura en las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Nueva Visión. Pág. 109.

centrado en las prácticas sociales. La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos (...) se sustituye, en esta perspectiva, por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de 'devenir' más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos. No hay identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización –necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo”.²

Desde tal perspectiva se reafirma la noción de un sujeto concebido no como fundamento y centro del conocimiento ni pleno instituyente del sentido sino como producto de un complejo entramado de discursos y prácticas. Continuando en esta línea de fundamentación, las identidades adquirirían visibilidad en los discursos puestos a circular, flujos siempre aleatorios y contingentes que sedimentan algunos sentidos y operan como fuerzas centrífugas de otros, definiéndose nuevas relaciones entre los colectivos 'nosotros' y los 'otros' por medio, entre otros factores, de procesos de repetición/naturalización y de resignificación/desplazamiento.

Respecto de los discursos recuperamos la definición de Eliseo Verón³ que entiende a éstos como configuraciones espacio-temporales del sentido en tanto que integran un sistema productivo en el cual y sólo dentro de él esa materialidad significativa adquiere sentido. Desde la perspectiva veroniana, lo real resulta de una construcción discursiva producida socialmente. En esta dirección, Verón postula una doble hipótesis como sustento de toda semiosis social por medio de las cuales se entiende que todo fenómeno social -en una de sus dimensiones constitutivas- es una producción de sentido, al tiempo que define a toda producción de sentido como socialmente producida.⁴

Se formula que la actualidad existe en y por los medios. Los acontecimientos no existen antes de que los medios lo construyan, pero es necesario aclarar que esa realidad es concebida como una realidad en tanto devenir y presente como experiencia colectiva para los actores sociales.⁵ Para Verón, esto significa que los acontecimientos sociales adquieren múltiples existencias, producidas intersubjetivamente, después que los medios los han producido.⁶

² ARFUCH, L. (Comp.). (2002). Identidades, sujeto y subjetividades. Buenos Aires: Trama Editorial/Prometeo Libros. Pág. 22.

³ VERÓN, E. (1987). La semiosis social. Barcelona: Gedisa.

⁴ Ibidem.

⁵ VERÓN, E. (1987). Construir el acontecimiento. Barcelona: Gedisa.

⁶ Ibidem.

A partir de la puesta en agenda de determinados temas, los medios producen una multiplicidad de relatos y voces narrativas creando una semiosis al poner en circulación la construcción de mundos posibles.⁷

A través de la estructuración del espacio y la distribución de secciones la instancia mediática construye su temática gestionando la visibilidad pública de los acontecimientos que trata, realiza una clasificación del espacio público en categorías que permitan a los sujetos reconocerlas, comprenderlas, identificarse y reaccionar. Se accede no a los hechos mismos, sino a estas categorías que construyen el mundo.⁸

Sostenemos en este trabajo que la prensa gráfica en San Luis constituyó uno de los dispositivos de visibilidad fundamentales de construcción de sociabilidad, de autorrepresentación de identidades políticas, de arenas donde librar la lucha por imponer un sentido de la realidad, por erigir una pretendida verdad sobre lo común; en definitiva, un lugar de construcción de lo público.

En esta etapa del trabajo nos propusimos reconocer e interpretar la tematización del acontecimiento en ambos periódicos, las identidades políticas que emergen en el discurso, las valoraciones que operan sobre estas identidades, la configuración de éstas en tanto actores políticos, las huellas de las condiciones de producción.

La metodología adoptada corresponde al análisis de discurso. Se consideraron los titulares, la ubicación en el periódico, los subjetivemas, se retomaron algunas categorías del discurso político propuestos por Eliseo Verón⁹, tales como pro-destinatario, contradestinatario y paradestinatario, en tanto el discurso construido guarda una dimensión polémica, aspecto típico del discurso político. Se reconocieron algunas isotopías que atraviesan el discurso de cada medio y luego se compararon entre sí.

El corpus está constituido por las ediciones del 1º al 6 de septiembre y el 9 de septiembre de 1930 de los periódicos *La Reforma* y *La Opinión* de la ciudad de San Luis. El 7 de septiembre no se editaron ambos periódicos por ser domingo, día en que habitualmente no lo hacían y el lunes 8 de septiembre no existe en los archivos

⁷ ESCUDERO CHAUVEL, L. (1996). *Malvinas: el gran relato. Fuentes y rumores en la información de guerra*. Barcelona: Gedisa.

⁸ CHARAUDEAU, P. (2003). *El discurso de la información. La Construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.

⁹ VERÓN, E. (1987). "La palabra adversativa". En: *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.

consultados, desconocemos si para esos días los medios habían dejado de salir los lunes o si se trató de un hecho excepcional u ocasional.

El acontecimiento “Derrocamiento de Yrigoyen”

En las primeras horas de la mañana del 6 de septiembre de 1930, el general Félix Uriburu recibió un llamado telefónico en su despacho del Colegio Militar que le informaba que la mayoría de las unidades militares de Buenos Aires se habían negado a rebelarse contra el gobierno de Hipólito Yrigoyen¹⁰. Ante esta situación, Uriburu decidió continuar con lo planeado y partió hacia la Casa Rosada con las pocas tropas que pudo reunir. Al atardecer de ese día, se había convertido en el primer presidente de facto de la historia argentina.

El 6 de septiembre de 1930 se produjo en nuestro país el primer golpe de estado contra un gobierno constitucional, elegido democráticamente. El presidente radical Hipólito Yrigoyen fue destituido por una conspiración cívico–militar liderada por el Gral. José Félix Uriburu. Con este acontecimiento se inaugurará en nuestro país un período de inestabilidad política que durará alrededor de cincuenta años y cuyas consecuencias las padecerá la sociedad argentina. En la historia argentina, el golpe de estado de 1930 ha sido considerado un acontecimiento clave del siglo XX. Con este suceso se inicia un largo periodo en el cual se fueron sucediendo gobiernos democráticos y militares y se extiende hasta la consolidación de la democracia con las elecciones presidenciales de 1983. Su importancia radica en que los mecanismos que originó y los fundamentos discursivos que inauguró fueron repetidos por casi todos los golpes de Estado posteriores. Para muchos historiadores como Guillermo Genini “marcó también el inicio de la decadencia argentina pues rompió una tradición de respeto por la Constitución Nacional”.¹¹

Las explicaciones sobre el Golpe del '30 no son simples ni escasas. Por el contrario, remiten a una serie de circunstancias y causas variadas y complejas, entre las cuales podemos mencionar tres de mayor relevancia.

En primer lugar, el papel decisivo que jugó la irrupción en la Argentina de una nueva ideología de origen europeo: el nacionalismo de derecha. Esta ideología rompió con el dominio que había mantenido el liberalismo desde mediados del siglo XIX. A fines de la Primera Guerra Mundial fueron apareciendo en Argentina ideologías

¹⁰ Respecto de la escritura del apellido de Yrigoyen actualmente hay un acuerdo generalizado entre los historiadores acerca del uso de la inicial “y” griega, por lo cual lo adoptamos para este trabajo, no obstante, en el análisis respetamos la escritura que hacen los diarios analizados del apellido con inicial “i” latina.

¹¹ GENINI, G. (2010). “A 80 años del primer Golpe de Estado”. En, Diario de la República, Correo de Lectores, N° 18629, Año XLIV.

antiliberales que cuestionaban la capacidad del sistema democrático y parlamentario para imponerse a las crisis y dominarlas, frente a las cuales la dictadura autoritaria aparecía como un modelo ideal. En la Argentina las ideas nacionalistas fueron incorporadas por algunos intelectuales, militares y periodistas que consideraban a los gobiernos constitucionales como débiles e impotentes. El nacionalismo de derecha argentino se caracterizó por ser autoritario, católico, anticomunista, antidemocrático y sobre todo antiyrigoyenista. Escritores como Leopoldo Lugones y Carlos Ibarguren, entre otros, proponían un cambio de sistema. De ellos surgió la aspiración de que el Ejército derrocaria a Hipólito Yrigoyen y estableciera una dictadura militar.

Dicha prédica tuvo cierto éxito entre algunos oficiales del Ejército entre los cuales se destacó el general Uriburu quien, en 1929, comenzó a conspirar para derrocar al gobierno constitucional. Sin embargo, la mayoría de los oficiales permaneció apegada a las ideas que les indicaban la no intervención en cuestiones políticas y el respeto por la Constitución.

Una segunda cuestión que debe ser considerada es la crisis económica mundial desatada por la caída de la Bolsa de Valores de Wall Street, en octubre de 1929. La crisis del '30, perjudicó la economía argentina especialmente en su sector exportador, su principal motor de progreso.

La Argentina se había caracterizado por ser un país dependiente de los países centrales industrializados – sobre todo de Gran Bretaña- y cuando éstos entraron en crisis no existía una alternativa para colocar los productos que nuestro país exportaba. Esto produjo una fuerte caída del salario real y el aumento del desempleo. Los sectores económicos dominantes comenzaron a desconfiar del radicalismo como una fuerza política capaz de defender sus intereses y los sectores medios y populares, que habían apoyado hasta entonces a Yrigoyen, le dieron la espalda, pues la política de clientelismo político basado en la entrega de subsidios y empleos estatales no se pudo mantener.

Finalmente, un tercer factor fue la crisis del propio partido gobernante. La Unión Cívica Radical Yrigoyenista era un partido fuertemente personalista. Todas las decisiones pasaban por el propio Yrigoyen, pero a causa de su avanzada edad, y cierta declinación de su capacidad de acción, sus propios seguidores comenzaron a disputarse la sucesión del movimiento. Esto le restó capacidad de gestión y reacción al oficialismo, en momentos de grandes dificultades económicas y políticas. De hecho, la conspiración golpista que encabezaba Uriburu era conocida por gran parte del gobierno y, por lo tanto fácilmente controlable, pero las disputas internas posibilitaron

su continuidad. Cuando finalmente el Ministro de Guerra, general Luis Dellepiane, decidió hablar con el presidente Yrigoyen a comienzos de septiembre de 1930 y darle a conocer la gravedad de la situación, su accionar precipitó los planes de los conspiradores.

Sin embargo, el llamamiento de Uriburu a un alzamiento militar contra el gobierno fracasó. Pese a todo decidió marchar contra Yrigoyen. Pero cuando se produjo la marcha de Uriburu, Yrigoyen ya había delegado el mando presidencial en Martínez, quien no ordenó detener a la columna rebelde. Para el pueblo de Buenos Aires, preparado desde hacía varios días por constantes agitaciones callejeras y una feroz campaña de prensa encabezada por el diario Crítica, el golpe era un hecho y rodearon a Uriburu y su columna en una marcha triunfal hacia la Casa Rosada, sin que ninguna fuerza leal osara detenerla. Cuando finalmente llegó Uriburu, Martínez firmó su renuncia. Se había inaugurado la era de los golpes de Estado en nuestro país.

San Luis y el Golpe de Estado del '30

Cuando ocurrió el derrocamiento de Yrigoyen San Luis transitaba el paso de la gobernación de Arancibia Rodríguez que terminaba su mandato a Landaburu, electo el 17 de agosto y proclamado por la legislatura provincial como nuevo gobernador electo el 2 de septiembre. De acuerdo con la reforma constitucional de 1927, que dispuso la elección de gobernador mediante el voto directo, el 17 de agosto de 1930 resultó vencedor, gracias al fraude, el doctor Laureano Landaburu, dirigente al igual que los dos gobernadores anteriores del Partido Liberal. De acuerdo con Pavón Pereyra¹², Landaburu debió hacer frente a una situación políticamente compleja que se suscitó el 6 de septiembre de 1930, el General Félix Uriburu lideró el primer golpe militar de la historia argentina que destituyó al gobierno democráticamente elegido de Hipólito Yrigoyen.

Este gobierno golpista disolvió el Congreso Nacional, intervino las universidades y se enviaron intervenciones federales a las provincias. Sin embargo, el gobierno de San Luis encabezado por Landaburu fue prontamente reconocido por el gobierno de facto. Landaburu había obtenido su reconocimiento por haber adherido tempranamente al levantamiento cívico – militar cuando todavía era diputado nacional y candidato a gobernador de la provincia. En 1931, el Partido Liberal de San Luis pasó a conformar el Partido Demócrata Nacional, que no era otra cosa que la reunión de fuerzas conservadoras de distintas provincias con socialistas independientes y radicales

¹² PAVÓN PEREYRA, E. (1995). San Luis. Sus Hombres. Su Historia. Su Cultura. Tomo II. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de San Luis, Ministerio de Cultura y Educación.

antipersonalistas (antiyrigoyenistas). El Partido Demócrata Liberal gobernó sin interrupciones la provincia hasta 1946.

Tal como lo postula a José Samper¹³ no existen en los mensajes del gobernador Laureano Landaburu (1930 – 1933), al igual que los que le precedieron y los que siguen hasta el fin del periodo conservador (1943) ninguna alusión a la crisis que se vivía en el país por el agotamiento del modelo agroexportador. Coincidimos con este autor de que en San Luis, no existía conciencia, por lo menos en la clase dirigente, de tal crisis, a pesar que se deterioraron cada vez más los términos del intercambio y del valor de la producción agrícola-ganadera que era la fuente principal de la riqueza provincial. Y, aunque se crearon las juntas proteccionistas de granos y de carne que inauguró Yrigoyen, esto no impidió el golpe de Estado de 1930. “En 1930 la Sociedad Rural argentina encomienda un estudio comparativo de los censos ganaderos hasta esa fecha por especie de ganado (...) Comparados con los del país y con los anteriores, se nota porcentualmente el descenso en la producción puntana y si lo comparamos con su valor, éste descenso se acentúa más. Nuestra clase dirigente no podía ignorar el hecho pero se encontraba paralizada en el status del Estado provincial conservador, restringido y clientelista.”¹⁴

Sobre esta cuestión Néstor Menéndez¹⁵ nos brinda una descripción muy elocuente de ese periodo de la historia provincial: “La época conservadora comienza en San Luis con el gobierno de Landaburu, cuando ya este grupo político había superado los recelos que lo acosaban desde su unidad en 1928. Cuando parecía que había llegado su “Edad de Oro” llegó en realidad por efectos de la crisis, su irremediable decadencia. No solo bajaron los precios de la carne, sino que, mal manejados los alfares entraron a desmejorar al bajar las capas del acuífero subterráneo. Volvió la mejor época del fraude electoral, eliminándose con tramposas leyes la representación de las minorías, retirándose los documentos a los ciudadanos y falsificándose las actas de los comicios. Volvieron las terribles policías bravas, los abusos al peonaje y la “calesita” de cuatro o cinco familias que se turnaban en el gobierno”.

Tanto Landaburu como sus sucesores no trataron de implementar políticas que sacaran del estancamiento económico a la provincia que hasta 1946 vivirá supeditada a los aportes del Tesoro Nacional.

Los periódicos

¹³ SAMPER, J. (2006). San Luis. Entre el atraso y el autoritarismo. Buenos Aires: Dunkin.

¹⁴ SAMPER, J. (2006). Op Cit. Pág. 64.

¹⁵ MENÉNDEZ, N. (1994) Breve Historia de San Luis. San Luis. CEPA, pág. 37.

a. La Reforma

Este periódico vespertino tuvo una extensa vida y relevancia política. Según el historiador Néstor Menéndez¹⁶ la publicación se fundó para “sostener al mendocismo” Apareció en 1893, en el contexto de la revolución radical de Teófilo Saá contra el unicato propiciado desde el Partido Autónomo Nacional (PAN) por Julio Argentino Roca. La oposición a este modelo ideológico conservador liberal fue encabezada a nivel nacional por Aristóbulo del valle, Leandro Alem, Pedro Goyena, entre otros, quienes formaron el Comité Unión Cívica de la Juventud, que tendrá en San Luis como referente a Teófilo Saá. Esta nueva fuerza política que va ganando fuerza en la década del 90 es combatida desde el periódico *La Reforma*.

El 8 de septiembre de 1892 apareció en la ciudad de San Luis el primer número de *La Reforma*, que se declaraba “Órgano de los Partidos del Acuerdo” y era dirigido y administrado, según se decía, por Oscar Erinbawn.

Al respecto Juan W. Gez¹⁷ en San Luis en el Libro del Centenario hace referencia a la publicación de este diario: “Para realizar los anhelos de una política reparadora dentro de la provincia, tuvimos el honor de fundar en 1892, con el doctor Ulises R. Lucero, *La Reforma*, cuyo título era un vasto programa auspiciado por el partido Unión Liberal, bajo cuya bandera se cobijaron los ciudadanos de buena voluntad, dispuestos a reparar los errores de las pasadas contiendas y a trabajar por el engrandecimiento moral y material de San Luis. Este periódico se publica aún, como órgano del partido nacional”.

Juan W. Gez, sobre la prensa provincial nos deja estos comentarios: “la prensa puntana ha contado siempre con el concurso de los ciudadanos más ilustrados y representativos que ha tenido la provincia durante los treinta primeros años de su accidentada existencia, a la que ha nutrido con doctrinas para hacerle servir con eficacia los ideales de la cultura o de las convicciones políticas que han dividido la opinión”.¹⁸ En el momento en que se produjo el Golpe de Estado de 1930 *La Reforma* era el periódico más antiguo que se publicaba en nuestra provincia y ante este acontecimiento se manifestó a favor.

En el periodo que analizamos, *La Reforma* se editaba de lunes a sábados, poseía un formato sábana, con seis páginas, sin secciones fijas –acorde con las

¹⁶ MENÉNDEZ, N. (1994). Breve Historia de San Luis. San Luis: CEPA.

¹⁷ GEZ, J. W. (2009). “La Prensa”, en San Luis en el libro del centenario. Gobierno de la provincia de San Luis, Programa San Luis Libro. Reedición, consultado en <http://www.sanluislibro.sanluis.gov.ar/index.html> (primer párrafo)

¹⁸ Ibidem.

características de los periódicos de la época- no obstante poseía espacios que guardaban cierta estabilidad: en la tapa noticias breves bajo la rúbrica “Información Telegráfica”, en el cual se publicaban noticias del orden nacional e internacional. En la página dos a seis columnas se desplegaban mayoritariamente informaciones locales y regionales referidas a temáticas diferentes. En la página tres, bajo el título “Un problema de todos los días” se editaba con cierta regularidad un texto que, por sus características, se asemeja al género editorial. En las restantes páginas se publicaban edictos judiciales, avisos comerciales que se aproximan a los actuales avisos clasificados.

b. La Opinión

El periódico *La Opinión* fue fundado el 16 de marzo de 1913 en San Luis. Su primer director, León de la Plaza fue quien figuró inicialmente como único responsable del medio debido a que su verdadero fundador, Umberto Rodríguez Saá no podía figurar como tal al ser presidente de la Legislatura, a finales del mandato de gobernador de su hermano Adolfo Rodríguez Saá, alias El Pampa. El diario tuvo una prolongada vida, ya que se editó hasta el año 2005.

En septiembre de 1930 el periódico vespertino *La Opinión* se editaba de lunes a sábados, en tamaño sábana, con una extensión de cuatro páginas –dos pliegos- en las cuales los espacios asignados guardaban cierta regularidad: en la primera página o tapa se desplegaban avisos comerciales clasificados de distinto tamaño y relevancia, en tanto que en página dos se publicaban notas de opinión e informativas, algunas con espacios fijos como un en el margen superior izquierdo donde, bajo el nombre de la publicación y la fecha de edición, se publicaba una nota de opinión que por estas características puede considerarse el espacio editorial. El resto de las informaciones llevaban una rúbrica que las situaba en campo temático tales como “Legislativas”, “Sociales”, “Intendencia municipal” o un directamente el título como “Periodista viajero” (1º de septiembre). Los alcances de la información eran muy variados, algunos de carácter más institucional y otros más cercanos al relato de menudencias de la vida cotidiana que eran relevantes para la época como la identidad de los viajeros que pasaban en el tren por San Luis rumbo a Mendoza. En página tres se editaban una o dos noticias y el resto del espacio del periódico era ocupado por publicidades, siendo los avisos comerciales lo que predominaba en la superficie del periódico si lo analizamos integralmente.

La construcción discursiva

Hemos analizado la construcción discursiva a través de los titulares de cada medio, la configuración que hacen de la situación, la emergencia, definición y valoración de las identidades políticas en el discurso, el lugar de enunciación que cada medio se ha reservado para sí. Estos aspectos han sido analizados en cada uno y luego en comparación entre sí.

Los titulares

En el Cuadro (Anexo) pueden visualizarse los diversos titulares recogidos del corpus, que constituyen un pilar fundamental de la construcción discursiva de cada medio.

A través de los titulares podemos seguir el planteo de cada medio en cuanto a la evolución del acontecimiento y algunos aspectos de la enunciación.

En el caso de *La Opinión* los titulares, desde el primer día analizado, están cargados de valoraciones que expresan a través de subjetivemas de los cuales como *caos, tiranía, gravísima*, entre otros. También utilizan el recurso de la ironía como en “*Pobre Irigoyen*” En relación con esta enunciación de *La Opinión*, en el caso de *La Reforma* se atenúan las valoraciones, dándole mayor preponderancia a las acciones y los hechos. El medio no adopta una actitud abierta frente a los hechos, sino que lo hace más sutilmente. Los subjetivemas que aparecen en los titulares son *alarmante, pleito, hostil*. En cuanto a la evolución del acontecimiento ya el 1º de septiembre para *La Opinión* la situación está planteada como grave y exige medidas contundentes, las cuales irán arribando con el paso, como si se tratase de un orden lógico de los acontecimientos. En tanto para *La Reforma* la situación no está tan claramente definida en cuanto al desenlace que deba tener, reconoce que existe una situación nacional de crisis, pero se presenta cauto a la hora de pensar en una revolución. Los acontecimientos se irán imponiendo con el correr de los días, no obstante el medio no ha podido anticiparlos de modo contundente como en el caso de *La Opinión*.

Construcción de la situación y del golpe

Durante los días analizados: del 1 al 6 de septiembre y 9 de septiembre el periódico *La Opinión* le da relevancia al acontecimiento, lo que acontece en Buenos Aires con el gobierno nacional constituye la cuestión de mayor centralidad de la agenda periodística. El medio se jacta de contar con información actualizada del desarrollo de los hechos, a través de informaciones de agencias y de otros medios nacionales y luego directamente desde un corresponsal que se instalará en Buenos

Aires cuando la intensidad de los hechos vaya *in crescendo* en proximidad del desenlace.

El medio abordará el acontecimiento en el espacio editorializado en la página dos y en la tres compartiendo con informaciones locales, internacionales de diversos órdenes; siempre jerarquizando la situación política nacional.

Desde el 1º de septiembre esta situación será axiologizada por *La Opinión* negativamente, señalándola como la peor que haya atravesado el país, será signada como situación “caótica”, “de violencia”, “profundo malestar”, “aguda crisis política”. En contraposición se enuncia a la situación política local provincial como de calma, estabilidad política y vigor democrático. El 1º de septiembre junto a las noticias nacionales que aluden a inestabilidad, inseguridad política y jurídica para los ciudadanos, se publican noticias sobre la realidad política local que dan cuenta de un proceso de transición democrática sin sobresaltos –se anuncia que al día siguiente, 2 de septiembre, tal como está previsto se proclamará en la sesión de la Legislatura al gobernador electo para el próximo periodo Laureano Landaburu- en tanto, el 6 de septiembre, mientras se desarrollan los hechos acaecidos en Buenos Aires, una nota editorializada bajo el título “Un gobierno ejemplar” se ocupa de ensalzar la obra de gobierno de Arancibia Rodríguez, en ejercicio entonces de la gobernación.

La Opinión adopta frente al golpe de Uriburu una posición abiertamente favorable. El titular de la nota central del 9 de septiembre es significativo “En *apoteótico* acto *pletórico de civismo*, el presidente de la Junta Revolucionaria, prestó ayer juramento” (el remarcado es nuestro). En la narración de los hechos el periódico remarca el apoyo popular y señala a la *revolución* (no habla de golpe) como el camino para recuperar la tranquilidad y el orden. La figura de Uriburu es configurada positivamente.

Por su parte, *La Reforma* reconoce que está afectada la tranquilidad del país: “El presidente Irigoyen, está obligado a devolver la tranquilidad a la República” depositando en la figura de Irigoyen el peso de la responsabilidad por la situación del país. Las valoraciones negativas de la situación y de Irigoyen se inscriben en el discurso como discurso referido, es decir se trata de la palabra de otros, generalmente a través de la transcripción de fragmentos de otros periódicos o de entrevistas hechas a políticos afines al Partido Liberal en las cuales se cuestiona abiertamente a Yrigoyen: “El doctor Cantoni dice que el estado actual de las cosas no puede durar mucho más, pues el ambiente nacional es de Revolución” (1º de septiembre).

Respecto del golpe el diario *La Reforma* va cambiando de parecer desde el día 1 de septiembre al 9 de septiembre. El 1º de septiembre, se muestra contrario al Golpe:

“firmes en esta convicción y serenos frente a la realidad nacional juzgamos totalmente inadmisible a la prédica revolucionaria y creemos que incitar al pueblo con proclamas subversivas constituye un delito imperdonable”. En cambio, desde el día 3 hasta el 6 de septiembre, se inclina por la renuncia de Yrigoyen y visualiza como una salida democrática el paso del poder al vicepresidente Enrique Martínez, ante la renuncia de Irigoyen, con lo cual puede suponerse que desestima el golpe como la mejor solución: “el nuevo presidente de la República doctor Enrique Martínez es un hombre joven, inteligente del cual el país entero espera soluciones patrióticas que han de venir a encarrilar la Patria...”; “Despiertan gran interés los primeros actos del nuevo primer mandatario Doctor Martínez en toda la República” (6 de septiembre).

En la edición del 9 de septiembre, ya ocurrido el Golpe, dicho medio publica una crónica de cómo se ha desarrollado el derrocamiento. Siguiendo la cronología, con detalles de los movimientos y diálogos entre Uriburu y Martínez, se presenta como un narrador omnisciente. La valoración del hecho está implícita en los subjetivismos incluidos en el relato: “el general Uriburu entró en Buenos Aires ocupando un automóvil descubierto en medio del *delirio* del pueblo que en gran cantidad ocupaba las calles centrales. Inmediatamente se dirigió a la Casa Rosada siendo introducido hasta el despacho presidencial donde estaba el vicepresidente Dr. Enrique Martínez a quien le exigió en forma *enérgica* que presentara la renuncia...”

La posición del medio puede visualizarse en las valoraciones que se inscriben en los discursos referidos, que el medio se encarga de no omitir: “Ante el ejército y 300 mil personas prestó juramento ayer el presidente del gobierno provisional Teniente General Uriburu y sus ministros. El pueblo *aclamó estruendosamente* a los gobernantes y al general Uriburu particularmente. El Ministro del Interior Matías Sánchez Sorondo pronunció un elocuente discurso, siendo continuamente *interrumpido por las aclamaciones del público*”.

Las identidades

A partir del análisis, reconocemos la configuración de cinco identidades claves por parte de ambos periódicos. Éstas son: Hipólito Yrigoyen, los radicales, el pueblo o (llamada a veces) ‘la República’, la oposición y los militares.

En el caso de la identidad ‘Hipólito Irigoyen’ -retomando los propios términos de los periódicos-, es configurado en el caso de *La Opinión* como ‘enemigo del bien común’, ‘insensato’, ‘temeroso’, ‘inseguro’, ‘Hombre de cerebro ya caduco’, ‘provocador de la violencia’, ‘autoritario’, ‘desestabilizador del estado de paz social’. En *La Reforma*, Irigoyen se lo enuncia como ‘enfermo’ (con un sentido de debilidad),

‘gobernante injusto’, que realiza ‘actos extraviados’, ‘ausente’, autor de un ‘despotismo cobarde y menguado’.

Por su parte, a ‘los radicales’ *La Opinión* los acusa de no estar a la altura de las circunstancias por su actitud de ‘huir por la ventana del Congreso’. En tanto que *La Reforma* los designa como “círculo personalista” refiriéndose a un sector del radicalismo (el irigoyenismo) y los califica como ‘incoherentes’, ‘mentirosos’ (por no cumplir las promesas formuladas al pueblo).

Respecto del pueblo, ambos periódicos coinciden en considerarlo *víctima* del gobierno de Irigoyen. Para *La Opinión*, ‘la oposición’ está conformada por ‘hombres justos gestores de la restitución de la paz y el orden’ En sus páginas enuncia que “esos hombres que *con justicia* se puede afirmar que contribuyen al desarrollo de las ideas argentinas y que desde la oposición han evitado en parte el derrumbe de la República, se vieron precisados a solicitar la cooperación de las fuerzas armadas para derrocar al ex-presidente Hipólito Irigoyen” (edición del 9 de septiembre). En tanto que *La Reforma*, no se refiere específicamente a ésta, ya que subsume en la categoría “pueblo” a todas las voluntades que intentan recuperar la tranquilidad y el orden.

‘Los militares’, para *La Opinión* son ‘héroes’, ‘patriotas’, que en cumplimiento de sus deberes infunden una ‘confianza ilimitada’ al mostrarse como ‘garantes de la tranquilidad y el orden’. *La Reforma*, en el mismo sentido, los concibe como ‘patriotas’ y también garantes de la tranquilidad y el orden al enunciar que “el ejército es el encargado de velar por la paz, tranquilidad y respeto a la Constitución Nacional...” (1 de septiembre), “(...) con el patriótico apoyo del ejército y de la armada hemos asumido el gobierno de la nación” (9 de septiembre)

Por último, nos referiremos a la construcción del *nosotros* que hacen ambos periódicos. En el caso de *La Opinión* se inscribe doblemente, por un lado en un nosotros inclusivo en tanto parte del pueblo que comparte los deseos y esperanzas de éste: “...nuestras esperanzas, desde hace tres años concordantes con el pueblo puntano”. Por otra parte, se asume en un nosotros restringido en tanto adversario político del gobierno “Nosotros adversarios nobles y de corazón piadoso formulamos...” (1 de setiembre). También se instituye como un enunciador pedagógico asumiendo la función de *explicarle* al destinatario qué es un estado de sitio, por ejemplo, cómo debe conducirse, cuáles son los alcances jurídicos y de seguridad. Su lugar de enunciación oscila entre el de un mediador entre el pueblo y la clase política y el de pertenencia a la clase política en su enrolamiento explícito. Se atribuye la competencia de ser *intérprete* del pueblo: “el pueblo desde largo tiempo atrás ha

venido sintiendo en carne propia las consecuencias del descrédito comercial y ha suscitado la debacle que se cierne en el horizonte de la República, ante la amenaza de una dictadura” (9 de setiembre). También se atribuye un saber hacer e intenta persuadir al pueblo desde ese saber: “es necesario que en adelante el pueblo evite la elección de esfinges y prefiera a quienes hayan hecho públicas sus ideas políticas y económicas” (9 de setiembre).

Por su parte *La Reforma* no se muestra abiertamente como adversario del gobierno nacional, sino en un lugar más próximo al del ciudadano argentino que está “preocupado” por la situación política. Se configuran como amantes del orden y las instituciones: “esperamos que se encamine todo cuanto antes, por la vía de la normalidad constitucional a fin de dejar a salvo los grandes intereses de la Nación” (6 de setiembre).

“...Todos los buenos argentinos estamos obligados a reflexionar y hacer cuanto podemos por la paz y la tranquilidad de la República”. (1 de setiembre) También se sitúa en el lugar de intérprete del pueblo: “...No es extraño que en esta hora, todos los ciudadanos argentinos que no reniegan de su condición de tales, se sienten enemigos del presidente Irigoyen” (3 de setiembre). También como actor político que intenta persuadir al pueblo: “el electorado chico radical debe desengañarse de una vez y dejar de hacer juicio a unos pasquines que pretenden tenerlos engañados por un largo tiempo” (5 de setiembre).

A modo de cierre, observamos que se trata de dos construcciones discursivas que en sus dimensión ideológica no difiere en grado considerable, pero cuyas estrategias discursivas se diferencian en la medida en que *La Opinión* se posiciona claramente como un actor político construyendo un lugar de adversario, manteniendo desde el principio una postura favorable al golpe, utilizando un lenguaje altamente valorativo desde el cual prefigura como contradestinatario al irigoyenismo, heroiza a los militares y los grupos políticos liberales. Genera ejes dicotómicos de valores morales: bien/mal (para la República) caos/orden y en esos ejes sitúa a los actores políticos, las acciones y las situaciones políticas nacional/local. En tanto, *La Reforma* hace un esfuerzo por construirse como enunciador objetivo, se presenta cauta frente a la posibilidad del golpe, habla a través de otras voces, y ya consumado el golpe asume una posición consecuente, no cuestionándolo y presentando a las figuras centrales del hecho como artífices de una restitución del orden en el país, con lo cual finalmente expresa su apoyo.

Para ambos es importante conservar la confianza de sus destinatarios, por lo cual se ubican en el lugar de la mediación, la conciliación y como defensores de los valores democráticos.

Bibliografía

- ARFUCH, L. (2002). Identidades, sujeto y subjetividades. Buenos Aires: Trama Editorial/Prometeo Libros.
- CUCHE, D. (2007). La Noción de Cultura en las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CHARAUDEAU, P. (2003). El discurso de la información. La Construcción del espejo social. Barcelona: Gedisa.
- ESCUDERO CHAUVEL, L. (1996). Malvinas: el gran relato. Fuentes y rumores en la información de guerra. Barcelona: Gedisa.
- GENINI, G. (2010). "A 80 años del primer Golpe de Estado", en Diario de la República, *Correo de Lectores*. N° 18629, Año XLIV.
- GEZ, J. W. (2009). San Luis en el libro del centenario. Gobierno de la provincia de San Luis, Programa San Luis Libro. Reedición.
<http://www.sanluislibro.sanluis.gov.ar/index.html>
- PAVÓN PEREYRA, E. (1995). San Luis. Sus Hombres. Su Historia. Su Cultura. Buenos Aires. Gobierno de la Provincia de San Luis. Ministerio de Cultura y Educación. Tomo II.
- VERÓN, E. (1987). La semiosis social. Barcelona: Gedisa.
- (1987). Construir el acontecimiento. Barcelona: Gedisa.
- (1987). El discurso político. Lenguaje y acontecimientos. Buenos Aires: Hachette.

Anexo

CUADRO: TITULARES

Día	<i>La Opinión</i>	<i>La Reforma</i>
1º	“El momento actual”, “Tuvo miedo” “Pobre Irigoyen”, “La renuncia presidencial o la guerra necesaria”, “El ministro Fleitas se vio obligado a huir de la Sociedad Rural”.	“Ministro de Agricultura fue objeto de una hostil manifestación”, “El derecho a la Revolución”.
2	“El país y la política Irigoyenista”, “De ‘La Fronda’, “Las papas queman”, “Continúa la situación de violencia en la Capital Federal”.	“Continúan las versiones alarmante sobre situación política”, Editorial “¿Qué significa? De <i>La Fronda</i> ”, “Irigoyen enfermo”, “Sigue el miedo”.
3	“Todas las revoluciones se parecen”, “La hora de la dignidad”, “Por unanimidad la Legislatura proclamó gobernador al Doctor Landaburu”, “Los irigoyenistas abandonan a Irigoyen”.	“La Renuncia del Ministro de Guerra agrava la situación”, “Enemigos de sus conciudadanos. Diario La Palabra”, “El Doctor Federico Cantoni”, “Renunciará”, “La renuncia presidencial o la guerra necesaria”.
4	“El caos político”, “Greguería irigoyenista”, “Salve juventud”, “Al pie del catre”, “Los estudiantes universitarios de la C. Federal realizaron anoche un gran mitín”.	“La situación política del país no ha variado en nada”, “Ordenes secretas”, “Partido Liberal de Corrientes”, “¿Y el señor Irigoyen?”
5	“Una tiranía menos”, “Anoche en B. Aires las fuerzas policiales dispersaron a balazos a los estudiantes universitarios”, “Dimitirá Irigoyen?”, “La situación tórnase gravísima”, “Última Hora”.	“Le fue solicitada la renuncia al Presidente Señor Irigoyen”, “Situación Política”, “Pleito político”, “Nuevas detenciones”, “Renuncia del señor Irigoyen”, “Manifestación Estudiantil”, “Renuncia del Gabinete”, “Expresión del momento”.
6	“Qué es el estado de sitio?”, “El Presidente Irigoyen hondamente	“El doctor Enrique Martínez asumió la presidencia del país”, “Despierta

	afectado por los últimos sucesos, delegó el mando en el vicepresidente, Dr. Martínez”, “El estado de sitio”, “Renunciará el gabinete?”, “La delegación del mando”, “Un gobierno ejemplar”.	interés”, “Nuevo presidente de la República”, “Estado de Sitio”.
9	“Rumbos para el futuro”, “En apoteótico acto pletórico de civismo, el presidente de la Junta Revolucionaria, prestó ayer juramento”, “Tranquilidad y orden”, “La sanción popular”.	“Proclama del General Uriburu”,

COMUNICACIÓN Y CULTURAS JUVENILES: PHOTOBLOG, IDENTIDAD Y SOCIALIDAD EN UN GRUPO DE JÓVENES DE LA CIUDAD DE SAN LUIS

Autora: María Laura Portaluppi

Institución de Procedencia: Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

Mail: *lauporta@hotmail.com*

Categoría: Trabajo de investigación

Introducción

En la cultura juvenil la tecnología cumple un papel preponderante. Los jóvenes al apropiarse de ellas buscan identificarse y diferenciarse, adquiriendo a su vez visibilidad social.

Este tema es central en la cultura contemporánea en la cual los jóvenes se apropian de las nuevas tecnologías, incorporándolas en sus vidas cotidianas a través de diversas formas de consumo y produciendo cambios en las mismas.

El photoblog¹ constituye, en la actualidad, uno de los principales elementos que los jóvenes toman para construir su identidad, hacerse visibles, mostrarse en su espacio social transformando así sus modos de socialidad.

Partimos de preguntarnos ¿Cómo se da el proceso de construcción de identidad, visibilidad y socialidad de un grupo juvenil de la ciudad de San Luis en los photoblog? Pensamos que dicha construcción se realiza a través de discursos, prácticas y representaciones sociales, por lo que este trabajo se inscribe en un marco general que articula tres conceptos fundamentales: comunicación, cultura e identidad.

Cuando pensamos el tema de investigación el photoblog no estaba tan en auge como hoy. En un par de meses la popularidad de los photoblog aumentó considerablemente, apareciendo consecuentemente los “flogger”, denominación que reciben los jóvenes que tienen fotolog y siguen una moda determinada; en este trabajo tendremos en cuenta a los flogger por estar relacionados directamente con la construcción de identidad y más aún con las representaciones sociales pero no son centrales en la temática y como veremos más adelante, no todos los adolescentes usan el photoblog con los mismos fines y no todos los que tienen photoblog son flogger.

¹Usaremos photoblog para referirnos a todas las páginas con las misma o similares características, como nombre genérico ya que fotolog es el nombre de la página que usan los adolescentes.

Trabajamos con un grupo juvenil de la ciudad de San Luís, delimitado como tal a partir de la institución escolar a la que concurren; para ello, tomamos a la escuela como institución que, por su papel preponderante en la sociabilización de los adolescentes, nos permite localizarlos y reconocerlos en tanto grupos constituidos. La escuela seleccionada para realizar el trabajo fue la Normal Juan Pascual Pringles conocida como Normal Mixta, ubicada en la intersección de las calles Mitre y Pedernera de la ciudad de San Luis, a donde concurren alumnos preponderantemente de nivel socioeconómico medio.

Algunas conceptualizaciones teóricas

Resulta fundamental tomar como referencia algunos conceptos de comunicación, identidad y cultura. La comunicación para nosotros es un componente fundamental en las relaciones sociales que contribuye a la construcción de identidad, de la cultura, es decir, al desarrollo de la vida. Como dice Dominique Wolton en su libro *Salvemos la Comunicación* “la comunicación es siempre un intento de relacionarse, de compartir con los demás. Atraviesa todas las actividades (ocio, trabajo, educación, política) y concierne a todos los medios y clases sociales, a todas las edades, a todos los continentes, a ricos y a pobres. Es, a la vez, símbolo de libertad, democracia, apertura, emancipación y consumo, en resumen, de modernidad.”² Todos tenemos algo que decir y tal vez haya alguien que quiera saber. En la modernidad existen miles de espacios para expresarse y las nuevas tecnologías son la opción más elegida.

Consideraremos a la identidad como “algo que se construye y se reconstruye constantemente en los intercambios sociales”³. A la identidad juvenil, la entendemos como “la formación de un espacio cultural propio de un grupo social conformado por chicos de entre 14 y 18 años, que comparten gustos, costumbres, valores y, por sobre todo un lenguaje propio, que los identifica y por lo tanto los diferencia y los aleja del mundo de los adultos. De esta manera, los jóvenes promueven sus lugares de pertenencia para poder compartir sus sensaciones, opiniones, gustos, etc.”⁴.

Pensar en la identidad como dinámica, o sea que se construye y se reconstruye constantemente en los intercambios sociales, nos lleva a analizar cómo los jóvenes construyen y reconstruyen su identidad y se hacen visibles socialmente en los photoblog.

² WOLTON, Dominique (2006) *Salvemos la Comunicación* . Barcelona: Ed. Gedisa. Pág.15.

³ CUCHE, Denys (1999) *La Noción de Cultura en las Ciencias Sociales*. Bs. As.: Ed. Nueva Visión.

⁴ ZALBA, M. y otros (2007). “CNTA2 AL XAT: ¿Una nueva amenaza al lenguaje escrito?”. Ponencia presentada en el V *Encuentro Argentino de carreras de Comunicación Social*. Facultad de Ciencias Sociales-UNCPBA. Olavarría.

Para Rossana Reguillo Cruz las “culturas juveniles hacen referencia al conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales juveniles”⁵ y lo que caracteriza a la forma en que se agrupan los jóvenes es “que han aprendido a tomar la palabra a su manera y a reapropiarse de los instrumentos de comunicación”⁶.

Cuando los jóvenes establecen lazos a través del photoblog, están modificando las formas de agrupación, interacción e identidad juvenil. Esto, según Reguillo Cruz, nos lleva a pensar en los nuevos modos de socialidad juvenil, “...el uso de la tecnología, se convierten aquí en el referente para rastrear relaciones, usos, decodificaciones y recodificaciones de los significados sociales de los jóvenes”⁷.

Las tecnologías hacen posible la emergencia de un nuevo lenguaje y de un nuevo discurso social.

“El ámbito de las industrias culturales ha consolidado sus dominios mediante una conceptualización activa del sujeto, generando espacios para la producción, reconocimiento e inclusión de la diversidad cultural juvenil”⁸ plantea Reguillo Cruz, produciendo transformaciones en los modos de socialidad juvenil. El sentido cultural de las tecnologías de la comunicación hace referencia a la visibilidad social de los diferentes grupos sociales. A partir de los autores trabajados, puede afirmarse que las prácticas que realizan los jóvenes, propios de la cultura e identidad que construyen y reconstruyen, crean y modifican las formas de socialidad.

Según Valeria García Delgado en la actualidad, “las Tic marcan un cambio trascendental, en el modo de sociabilidad, comunicación y construcción identitaria. Internet funciona como medio para especificar los gustos y preferencias, se refuerza la identidad grupal y se generan espacios y territorios virtuales propios”⁹.

Siguiendo con la autora, los usos que se realicen a través de la red dependerán del sector social al que pertenecen, “la cultura es, básicamente, comunicación y esta se basa en la producción de signos como lo expresan Roland Bartes y Jean Baudrillard”¹⁰. Es por esta razón que Internet no es un mero artefacto cultural, porque también permite al usuario interactuar activamente, logrando generar espacios culturales y simbólicos.

⁵ REGUILLO CRUZ, Rossana. (2000). Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto. Bs. As.: Grupo Editorial Norma. Pág.55.

⁶-----, Ídem, Pág.14.

⁷-----, Ídem, Pág.40.

⁸-----, Ídem, Pág.51.

⁹ GARCÍA DELGADO, Valeria (2008) Ciberculturas juveniles. Tribus electrónicas en Internet. Sociabilidad, identidad y difusión del género. Bs. As.: Ed. La Crujía. Pág. 298.

¹⁰-----, Ídem, Pág.300.

Los jóvenes construyen a través del photoblog *comunidades virtuales*. Se piensa que uno de los principales motivos que tienen los jóvenes para crear un photoblog es formar comunidades de amigos, por lo tanto las comunidades virtuales son aquellas que *se forman por la posibilidad de visitar los fotolog de los amigos de los amigos*¹¹.

La adolescencia representa el momento en que se va conformando esta nueva identidad que, los diferencia del mundo de los *otros*, tomando como referencia en esa construcción a sus pares y no a su familia. Estos jóvenes de entre 15 y 16 años han nacido y crecido en una cultura mediática y se han ido apropiando de espacios simbólicos para ir haciéndose visibles socialmente y diferenciarse del *otro*, ya que como nos dice Reguillo Cruz la identidad es una categoría en donde se relaciona la identificación y la diferenciación. Ese *otro* al que se refieren generalmente es el mundo adulto.

Cultura mediática, según María Cristina Mata, es “la cultura articulada en torno a medios y tecnologías, como una nueva matriz para la producción simbólica dotada de un estatuto propio y complejo en tanto fundía anteriores modos de interacción con nuevas formas expresivas, anteriores circuitos de producción con nuevas estrategias discursivas y de recepción”¹². En este sentido Néstor García Canclini dice que los jóvenes son una generación que creció con televisor, video, control remoto y zapping, computadora personal e internet, “(...) lo cual proporciona una combinación de mediatización e interactividad”¹³. Nosotros trabajamos con este grupo de jóvenes que ha nacido y crecido con computadora personal e internet.

Un concepto fundamental en este trabajo es el de photoblog. Para Marcelo Urresti hay nuevos sitios y servicios de internet que revolucionan la comunicación, esos nuevos sitios son generalmente impulsados, desarrollados y mantenidos por los jóvenes, el fotolog es un claro ejemplo de ello, conceptualizado por el autor como una “plataforma de información, circulación de información y articulación de redes sociales”¹⁴.

Los jóvenes al apropiarse de estos espacios simbólicos intentan hacerse visibles socialmente, según Reguillo Cruz los jóvenes han adquirido visibilidad social, entre otros factores, “por la frecuentación, consumo y acceso a un cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales”¹⁵.

¹¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/fotolog>

¹² MATA, María Cristina (1999). “De la cultura masiva a la cultura mediática”. Diálogos de la Comunicación, N° 56.

¹³ GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004). Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad. Barcelona: Ed. Gedisa. Pág.173.

¹⁴ URRESTI, Marcelo (2008) Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Bs. As.: Ed. La Crujía. Pág. 17.

¹⁵ REGUILLO CRUZ, Rossana. Op Cit, Pág.51.

Para poder construir y entender la cultura juvenil resulta necesario conocer las representaciones sociales que los jóvenes tienen acerca de los photoblog. Por lo tanto para abordar esta instancia de análisis tomaremos de Moscovici el siguiente concepto: “las representaciones sociales son corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la relación psíquica y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambio”¹⁶.

Nos propusimos identificar y analizar un conjunto de significados e interpretaciones socialmente elaboradas y compartidas por los jóvenes referidas al photoblog. Según Fabio Boso “las expresiones de sentido común que circulan en la familia, entre amigos, en los medios de comunicación, traducen ideas, valores, imágenes, creencias que se van construyendo en la vida social y que cada sujeto internaliza, es decir, hace suyos a través de los vínculos y las relaciones que establecen con los otros. En su conjunto reciben el nombre de representaciones sociales y condicionan la forma de relación que cada uno establece con los distintos objetos, sujetos, conocimientos, situaciones y otros elementos constitutivos de la realidad social así representados”¹⁷.

Así quisimos conocer las representaciones sociales que los jóvenes tienen y construyen acerca de los photoblog y reconocer algunas relaciones entre éstas y sus prácticas. Las representaciones sociales se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales.

Roberto Grandi plantea que “las identidades se forman en virtud de procesos discursivos, entendidos como lugares de producción y representación de experiencias, es decir, aquellos lugares en los que los textos se vuelven a articular en relación al conjunto de las actividades sociales”¹⁸. Así podemos pensar en el photoblog como ese espacio de producción y también como el espacio que los jóvenes han adoptado para representarse, para mostrar sus experiencias, construir su identidad, creando formas de interacción.

Para analizar los photoblog en tanto discursos, partiremos del concepto de discurso propuesto por Eliseo Verón que postula que “la teoría de los discursos sociales es un conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la semiosis social. (...) el estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto *procesos de producción de sentido*”¹⁹. También nos plantea que dicha hipótesis se basa en una doble

¹⁶ MOSCOVICI, Serge (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Bs. As.: Ed. Huemul. Pág.18.

¹⁷ BOSO, Fabio (2007) “¿Por qué acercarse a la problemática de las representaciones sociales?” Documento didáctico de El ingreso a la comunicación social. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

¹⁸ GRANDI, Roberto (1995). Texto y Contexto en los Medios de Comunicación. Barcelona: Ed. Bosch. Pág.98.

¹⁹ VERÓN, Eliseo (1998) La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Ed. Gedisa. Barcelona. Pág.125.

hipótesis que tomaremos en cuenta. Verón nos dice que “toda producción de sentido es necesariamente social y todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido”²⁰.

Entendemos a los discursos como el producto de una práctica social engendradora de sentido.

El photoblog es un discurso en tanto engendra sentido. Ese sentido fue producido por un enunciador para un enunciatario. Es en esa relación donde se produce la enunciación que, según Benveniste es “un proceso de apropiación del sistema de la lengua llevado a cabo por un locutor”²¹.

La estrategia metodológica adoptada en esta indagación tuvo un primer momento cuantitativo, un segundo momento cualitativo y un tercer momento de análisis de discurso. Cada uno atendió a objetivos específicos y todos aportaron a la propuesta del objetivo general del trabajo. Se eligió la metodología cuantitativa para un acercamiento al objeto de estudio y la cualitativa para un análisis más exhaustiva del mismo.

Los objetivos en su conjunto comparten una perspectiva epistemológica según la cual el investigador adopta una actitud abierta frente a la realidad, se mantiene atento a esta y se aproxima progresivamente con la pretensión de profundizar su conocimiento de la misma. Se involucra ejerciendo una vigilancia epistemológica sobre sí mismo, que en palabras de Bachelard “la vigilancia es (...) conciencia de un sujeto que tiene un objeto, y esa conciencia es tan clara que el sujeto y su objeto se precisan juntos, se acoplan de una manera tanto más estrecha cuanto que el racionalismo del sujeto prepara con mayor exactitud la técnica de vigilancia del objeto examinado”²².

Lo metodológico

Para la realización de este trabajo el punto de partida fue conseguir las autorizaciones pertinentes para tener acceso a la escuela y el tiempo para trabajar con los alumnos. Luego de conseguirlo necesitábamos conocer aproximadamente cuantos alumnos de 5to año de la Escuela Normal Mixta “Juan Pascual Pringles” utilizaban el photoblog. Para tal fin se realizó un cuestionario estructurado definido como: “un instrumento de investigación estructurado sobre la base de preguntas cuyas respuestas servirán para conocer determinados aspectos que interesan al investigador”²³, entre 121 alumnos que conforman la totalidad de los estudiantes de 5to año que tiene la escuela. El cuestionario estuvo compuesto por

²⁰ VERÓN, Eliseo. Ídem, Pág.125.

²¹ BENVENISTE, Emile (1996), en ATORRESI, Ana. Lengua y Literatura: los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística. Bs. As.: Ediciones CONICET. Pág. 248.

²² BACHELARD, Gastón (1978) El racionalismo aplicado. Bs. As.: Ed. Paidós. Pág. 78.

²³ ESPINOZA VERGARA, Mario (1984) Programación. Bs. As.: Editorial Hvmánitas. Pág. 56.

preguntas dicotómicas es decir, aquellas que sólo tienen dos posibilidades de respuesta, por ejemplo: sí o no. Y una pregunta abierta para conseguir información específica referida a los photoblog personales de los encuestados, ya que la finalidad última del proceso que sigue un cuestionario o encuesta es lograr una investigación que arroje resultados confiables y verificables²⁴. Específicamente lo que les pedimos fue la dirección del photoblog para poder visitarlo en la red. (Ver modelo de encuesta en Tabla 1 de Anexos)

Los resultados. El cuestionario nos brindó una muestra significativa que la dividimos entre los que tenían photoblog, aquellos que no y los encuestados que no respondieron, tal como se observa en el cuadro 2 de anexos. Y entre los alumnos que tienen photoblog, los que lo usaban asiduamente y los que lo utilizaban esporádicamente. (Ver cuadro 3 de Anexos)

A partir de los datos arrojados por los cuestionarios, organizamos entrevistas grupales con los jóvenes que tenían photoblog y querían colaborar con la investigación. Al trabajar con varios cursos tuvimos que organizar una entrevista grupal por curso, ya que los horarios de los alumnos no eran todos iguales y nos encontrábamos en fechas de evaluaciones.

La entrevista. La entrevista implica un intercambio verbal que ayuda a reunir datos y una forma de aproximarse a la intimidad de la conducta social de los sujetos. “El objetivo central era captar lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; en suma, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo.”²⁵ Definimos a las entrevistas grupales como la situación en que “el entrevistador reúne a un grupo de personas o varios grupos para que las personas hablen de sus percepciones, experiencias y vivencias. (...) durante la entrevista en grupo los sujetos pueden hacer comentarios adicionales al escuchar la opinión de los demás. (...) El objetivo de la entrevista en grupo es recoger datos en un contexto social donde los participantes pueden considerar sus propios puntos de vista a la luz de las opiniones de los otros.”²⁶ Según Rut Vieytes este tipo de técnica es de gran utilidad para obtener una visión consensuada de grupo en donde la influencia del entrevistador es mucho menor que en la entrevista individual por lo que se genera en la discusión respuestas mucho más ricas que las que podrían surgir en un encuentro uno a uno²⁷.

El objetivo de utilizar entrevistas grupales fue que los jóvenes pudiesen expresar verbalmente lo que para ellos es el photoblog, para qué lo utilizaban, con qué frecuencia,

²⁴-----, Ídem, Pág. 57.

²⁵ VIEYTES, Rut. Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas. Editorial De las Ciencias. Buenos Aires, 2004. Pág., 661.

²⁶ DEL RINCÓN, Delio y Otros. Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Ed. Dykinson. Madrid, 1995. Pág. 312.

²⁷ VIEYTES, Rut. Op Cit, Pág.663.

porqué lo usaban, entre otras, esperando que en la diferencia de las respuestas se originara el debate. Así ocurrió y nos encontramos con que los jóvenes les dan diferentes usos al photoblog, lo cual nos llevó a realizar entrevistas individuales con algunos jóvenes seleccionados que sean portadoras de las diversas posturas y miradas que aparezcan en éstas. Con las entrevistas individuales se pretendía que los jóvenes nos contaran que representa el photoblog en sus vidas y cómo este soporte digital interviene hoy en día en la construcción de la identidad, cómo modifica sus formas de relacionarse, de hacerse visibles en un mundo digital y cómo transforman sus prácticas cotidianas.

Cabe agregar que durante todas las actividades se realizó también observación que, según Espinoza Vergara, se puede definir como “una forma de conocer y experimentar una situación o ambiente con un objetivo científico, registrarla sistemáticamente y someterla a chequeos y controles que permitan el máximo de validez y confiabilidad de los hechos observados”²⁸. Se aplicó el tipo de observación no participante con el fin de resaltar ciertos datos pertinentes a la investigación, como una técnica de apoyo de las entrevistas, para revelar algunos datos que no sean accesibles mediante las mismas y encontrar convergencias entre los datos recogidos en las entrevistas y lo observado, así como también obtener información más completa sobre aspectos de datos dudosos obtenidos mediante el cuestionario y/o las entrevistas.

Siguiendo a Espinoza Vergara realizamos una observación *simple o no estructurada*, es decir, aquella observación que es un poco informal que sirve para tener informaciones preliminares sobre una situación que será analizada posteriormente con métodos más rigurosos de investigación.²⁹

Todas estas herramientas nos sirvieron para poder emprender el próximo capítulo de análisis de discurso con mayor información y conocimiento; sin embargo, se nos presentó una dificultad a la hora de visitar los photoblog de los jóvenes, no podíamos participar activamente en ellos si no éramos usuarios de la página, por lo que teníamos acceso restringido a algunas actividades e información. Esto nos llevó a crearnos un photoblog para conocer en profundidad el funcionamiento de la página y acceder a toda la información.

El discurso. Como parte de los objetivos de éste trabajo nos propusimos conocer la relación que existe entre lo que los jóvenes muestran y viven como identidad juvenil y lo que vemos en sus photoblogs. Los jóvenes construyen discursos que nacen de la interacción con otros jóvenes, que se producen en lugares comunes y que la práctica que le da nacimiento a este discurso es, para los jóvenes, totalmente natural a punto tal que los

²⁸ Espinoza Vergara, Mario. Op Cit, Pág.69.

²⁹ ----- Ídem, Pág.70.

podemos ver caminando por las calles y sacándose fotografías que luego serán compartidas y comentadas en sus photoblogs. Entendemos a los discursos como el producto de una práctica social engendradora de sentido, pero a los fines del análisis, para poder focalizar el photoblog se recurrirá a la teoría de la enunciación para poder visualizar cómo se inscribe el yo.

Para dar cuenta del *aparato formal de la enunciación*, Benveniste propone distinguir los primeros elementos constitutivos del proceso de enunciación que son: el locutor (el que enuncia) y el alocutario (aquel a quién se dirige el enunciado). Desde la perspectiva que abordamos aquí, “comprender no significa solamente atribuir un significado global sino, además, asignar un sentido a partir del análisis del texto como un hecho comunicacional”³⁰. Siguiendo a Benveniste, tomaremos en cuenta las “modalidades del decir”, que no remite sólo a la aparición del sujeto de enunciación y la de su partenaire en el enunciado, sino a la relación que mantienen el sujeto enunciator con el enunciatario y a la actitud del sujeto respecto al enunciado. Cabe considerar que enunciator y enunciatario son instancias internas, efectos de sentido que se producen a partir de la presencia en el enunciado de marcas, son efectos de la construcción textual, por ende, son instancias intratextuales. La enunciación y el enunciado permiten determinar cómo se construye la relación entre el enunciator del photoblog y el enunciatario del mismo, este proceso se analizará en todas las dimensiones en las cuales el yo deja sus huellas invistiendo significado en las diversas materias significantes (lingüística, icónica, paratextual) determinando a la vez a un *tú* y un *nosotros* y abordando los mecanismos discursivos específicos como el perfil generado por los usuarios.

El photoblog como discurso. El elemento fundamental presente en los discursos analizados es la fotografía. La fotografía es más que una simple imagen, más que un momento inmortalizado, en este caso veremos cómo la fotografía reviste de sentido lo que ellos piensan, lo que les gusta, lo qué creen y con quién lo comparten. Observaremos cómo algunos jóvenes utilizan el photoblog como un espacio puramente amistoso, es decir un espacio en donde sólo interactúan personas conocidas, miembros de una misma red social, de una misma comunidad virtual y otros le dan un uso totalmente diferente, como por ejemplo para promocionar a un famoso o mostrare ellos al mundo.

Nos preguntaríamos ¿Cómo puede una fotografía significar tanto? Es que en el sitio web fotolog.com uno de los objetivos es subir o “postear” fotografías artísticas³¹.

³⁰ ATORRESI, Ana (1996) Lengua y Literatura: los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística. Bs. As.: Ediciones CONICET. pág. 247.

³¹<http://info.fotolog.com/faq#whatis>

Eliseo Verón en “El cuerpo de las imágenes” nos decía “soportes tecnológicos cada vez más complejos se han vuelto socialmente disponibles y han dado nacimiento a nuevas formas discursivas”³² se refería a la fotografía, al cine, la radio, la televisión. Luego agrega “...no son solamente dispositivos de reproducción de un “real” al que copian más o menos correctamente, sino más bien dispositivos de producción de sentido”³³. Para los jóvenes las fotografías son producción de sentido y para algunos de ellos las fotos *hablan*. A través de ellas expresan sus gustos, sus costumbres, la moda a la cual adscriben, construyen su identidad juvenil. Los colores también remiten a la cultura que comparten, un ejemplo muy común es encontrar fotografías e incluso photoblogs completos basados en el color negro haciendo referencia al tipo de música que escuchan, el color negro generalmente se relaciona con la música al estilo *rock pesado*, el heavy metal, entre otras. Más adelante veremos el tema de los colores en detalle.

Existen varias características a tener en cuenta cuando hablamos de los discursos que los jóvenes construyen en su cultura. Ya hablamos de las fotografías y de los colores, pero lo que completa a un photoblog son *las palabras*. Lo lingüístico tiene en los photoblogs una ubicación especial, una funcionalidad específica. A veces describen la fotografía o la complementan. Otras, la palabra es sentimiento. Los jóvenes se expresan a través de canciones, poemas o frases de su autoría o de un famoso escritor.

Modos de enunciación. De una primera indagación de los photoblog de los jóvenes entrevistados surgen al menos 3 usos diferentes. En nuestro análisis abordaremos uno de cada tipo. Hemos categorizado los photoblog de la siguiente manera: Photoblog centrado en el *yo*; Photoblog centrado en la relación con amigos; Photoblog centrado en el famoso favorito o admirado. Antes de continuar es preciso ver la estructura formal de los photoblog, ya que ella es igual para todos, sólo se modifica con el contenido que los usuarios colocan al personalizarlo.

El photoblog posee una estructura establecida por la asignación de funciones a cada espacio que viene dada por la página de Fotolog.com:

- Encabezando la página se ofrece un buscador y la información necesaria si el usuario es nuevo y necesita ayuda con la página. También brinda datos, a través de enlaces, sobre miembros, grupos, juegos, cámara dorada, tienda de regalos y fotos ads.
- En el centro se encuentra la última foto subida con su respectivo pie de foto. Esta ubicación le otorga mayor jerarquía en el espacio de la página.

³² VERÓN, Eliseo (2001). El cuerpo de las imágenes. Bs. As.: Grupo Editorial Norma. Pág.13.

³³ ----- Ídem. Pág.15.

-A la derecha encontramos una columna que muestra las últimas 6 fotografías y sobre ellas se ubica el perfil del usuario.

-El perfil también contiene una fotografía y brinda datos referidos a: nombre, género, fecha de cumpleaños, dirección de otro blog, fecha de creación del fotolog y aficiones. La fotografía de perfil, si bien no está centrada, ocupa un gran espacio a la derecha y a su izquierda observamos una publicidad.

-A la izquierda se observan las fotografías acompañadas de sus respectivos enlaces de los amigos del usuario

-Arriba de la foto central se ubica el título personalizado denominado por fotolog.com "Banner" y sobre él, una publicidad.

-Debajo de la foto principal y su pie de foto, existe otra publicidad y debajo de ella es el espacio destinado a los comentarios de los visitantes de la página.

-En la columna de la izquierda, debajo de los amigos, se ubican los links, los enlaces a otras páginas con información, videos, otras fotos, entre otras.

-En el final de la página encontramos la cuarta publicidad, pero ésta a diferencia de las otras no vende un servicio u objeto material sino que es una publicidad personalizada (foto ads) de un usuario de fotolog.com que promociona su página para que lo visiten y dejen comentarios en sus fotografías.

-Luego de la publicidad personalizada, la página brinda acciones a los usuarios como por ejemplo, iniciar sesión en fotolog.com o visitar el sitio creado en facebook.com.

-Por último, se visualiza la información legal de la página y otras acciones para los usuarios como por ejemplo: ¿Quiénes somos?, preguntas frecuentes, contrato de la comunidad entre otras.

Para personalizar el fotolog, la página ofrece actividades referidas al diseño, cómo la elección de colores de texto, de enlaces y de fondo, así como también se pueden hacer combinaciones de colores.

A continuación veremos cómo cada uno de ellos se presenta, cómo se definen, cuál es el espacio que ocupan ellos y cuál los *otros* (régimen de visibilidad).

El photoblog centrado en el yo

Dentro de esta categoría seleccionamos a una joven que adscribe al grupo identitario de floggers, por este motivo vemos que existe una protagonista principal, *ella*. La mayoría de las fotografías la muestran a *ella* (sola o con amigas) posando, son fotos con un cierto grado de producción en cuanto a las luces, colores, ubicación de la cámara y de la protagonista.

También se observan fotografías de objetos que son importantes para ella, como por ejemplo: un dije de la suerte, de esta manera ella comparte con los otros usuarios partes de su vida, lo que para ella es *importante*.

La jerarquización del espacio construye el protagonismo de la joven, ya que la fotografía principal aparece ella centralizada. Se observan colores llamativos en las fotografías, que resaltan más aún con el fondo negro de la página, esto remite a uno de los rasgos de la identidad flogger que siempre usan colores llamativos en su vestimenta y son reconocidos por esa característica.

Las palabras, enlaces y bordes son de color rosado marcando su femineidad. El juego con los colores y sombreados la muestran creativa.

Analizando su perfil vemos que ha completado todos los datos³⁴. Figura su nombre pero no su apellido. Su fecha de cumpleaños y fecha de creación del photoblog. En aficiones podemos observar los enlaces a sus otros blog, creados por ella o por sus fanáticos, así como también, enlaces a entrevistas que le han hecho a través de la red por su belleza y popularidad en fotolog.com. No es un dato menos que la usuaria tiene fanáticos que le dedican páginas. Esta información nos permite conjeturar que la finalidad que la creadora le da a su photoblog es ser famosa en la comunidad del fotolog.com.

Casi todos sus amigos favoritos son de grandes ciudades como Buenos Aires y Rosario o de otros países, pocos son de San Luis. Estos aspectos remiten a un grado de popularidad que la proyecta fuera de San Luis. Los valores que se resaltan se vinculan con la belleza femenina, la popularidad y la capacidad de visibilizarse hacia fuera de San Luis. El photoblog instaló un lugar desde el cual ser mirado. La pose revela ese gesto hacia la mirada del otro.

La finalidad de este photoblog es que su creadora sea conocida y reconocida, resaltando el lugar que ocupa la protagonista que siempre es central y el lugar de los *otros* que es totalmente secundario.

El Photoblog centrado en la relación con amigos

Al abrir esta página podemos observar que el uso que hace de éste photoblog no es el mismo que el del photoblog analizado anteriormente. El 90% de las fotografías que observamos retratan a un grupo de amigas en diferentes situaciones: en la escuela, en el gimnasio, en una salida o en una fiesta. El color blanco del fondo de la página transmite frescura. Combinado con el rosado del texto, juventud femenina.

³⁴ No todos los usuarios completan todos los datos.

Sus amigos favoritos son sus amigos de la escuela o del gimnasio, por lo que vemos que la visibilidad de la creadora se enmarca en la ciudad de residencia y se limita al círculo de amigos íntimos. Los comentarios de sus fotografías guardan recuerdos privados y confidentes entre amigas. En el perfil, la fotografía retrata a 3 chicas por lo que no podemos saber con exactitud quién es la creadora del photoblog. Este dato resulta relevante porque marca la diferencia con el photoblog anterior en donde la centralidad esta puesta en la creadora del photoblog, en cambio este photoblog es una creación para compartir con amigos. En el espacio para colocar su nombre se lee: “clasificamos para el mundial, San Luis, Argentina”, sólo agrega que es de género femenino y su dedicación, estudiante. También se puede visualizar la fecha de creación del photoblog. Como podemos ver, no hay tantos datos personales ya que el objetivo de este photoblog es compartir fotografías con amigos y presupone que sus conocidos ya tienen esa información. La socialidad prevalece por sobre lo individual. La identidad remite a un colectivo restringido: *femenino; nosotras*. Los valores que se resaltan son lo compartido, lo propio. En este photoblog no se diferencia el lugar que ocupa la creadora con el que ocupan los *otros*, sino que vemos que el grupo de pertenencia ocupa el lugar central.

El Photoblog centrado en el famoso favorito

En este photoblog encontramos sólo fotografías de los Jonas Brothers, un grupo musical que surgió de Disney. Está compuesto por tres hermanos, por ello podemos ver fotos de cada uno de los, los tres juntos, realizando un show o simplemente caminando por la calle. Los amigos favoritos son también jóvenes que les gusta esta banda o que están relacionados con los programas de Disney Channel, en este sentido no importa la ubicación espacial sino que lo que es relevante es el gusto en común por la banda. En los enlaces podemos ver direcciones de otros blogs de Jonas Brothers, videos en You Tube, enlaces al canal Disney y la página oficial de la banda. Los colores en esta página parecen elegidos con fines decorativos. En el perfil podemos ver que quien creó el photoblog es una mujer solamente porque figura el género. Mientras que en el espacio del nombre dice en inglés: “vuelvan Jonas Brothers a Buenos Aires, Argentina”. Se visualiza la fecha de creación del photoblog y luego pregunta “¿Qué cámaras usas?” A lo cual la creadora contesta, nuevamente en inglés, “mírame en los ojos, te amo Jonas Brothers”, haciendo referencia al título de uno de los CD de la banda. El hecho de que la usuaria escriba en inglés lo interpretamos como un modo de identificarse con la banda musical ya que cantan en ese idioma. En las aficiones figuran otros blogs de la banda, videos oficiales y direcciones de You Tube relacionadas a ésta.

Como podemos ver, la finalidad de este photoblog no es reconocimiento para la creadora ni un álbum de fotografías de amigos, es un álbum dedicado a una banda musical

de la cual la creadora del photoblog es fanática. El lugar central lo ocupan los Jonas Brothers y los *otros* en este caso, son sólo los amigos favoritos de la creadora, que no tienen posibilidad de participación ya que en esta página no se permiten comentarios en las fotografías.

La creadora ha establecido una relación de familiaridad no recíproca con los cantantes, ya que los llama por su nombre de pila y los comentarios que postea son como si les hablara cara a cara y están cargados de sentimientos íntimos. Podemos considerarla una *fan*. Según John Thompson “ser fan es una forma de organizar reflexivamente el yo y la conducta diaria”³⁵. En este photoblog, vemos que lo que es importante para la creadora gira alrededor de las vidas de estos tres jóvenes cantantes, se ha proyectado la identidad juvenil conectando el *ser joven* directamente con el *ser fan* de una banda determinada.

En este caso las relaciones se establecen con mayor frecuencia con personas que comparten el mismo gusto musical sin importar la ubicación espacial. Es en este punto en particular donde el photoblog facilita otro tipo de relaciones sociales modificando las formas de socialidad y visibilidad. Los tres casos analizados constituyen tres usos diferentes pero que confluyen en un mismo objetivo: construir un *yo*, en relación con un *tú* y un *nosotros*.

En el primer caso se trata de un *yo* exacerbado, cargado de sentido en sí mismo. El segundo es un *yo* inscripto en un *nosotros* y en el tercer caso se trata de un *yo* que se sustenta en una plena identificación con un producto de la industria cultural.

Cada uno de los casos analizados revela lo que para cada creador es importante, lo que constituye para ellos el *ser joven*. Para los jóvenes el photoblog es un espacio de expresión y así lo manifestar en sus páginas personales.

Conclusiones

El photoblog nació como espacio destinado a los fotógrafos profesionales; sin embargo una práctica de apropiación del espacio virtual por parte de los adolescentes, convirtió al photoblog en un espacio donde los jóvenes se pueden hacer visibles socialmente de la forma que más les gusta. Los jóvenes cada vez buscan ocupar espacios y hacerlos propios para poder hacerse visibles, mostrar sus prácticas sociales libremente y modificar ese espacio dándole una identidad propia y son las nuevas tecnologías- en este caso photoblog- las que les ofrecen a los jóvenes las herramientas para hacerlo posible.

Otra práctica juvenil es la forma en la que establecen contacto, la forma de agruparse. Antes, los jóvenes se reunían en la plaza o en el club, hoy es a través de las nuevas tecnologías. Se han apropiados de ellas modificando su forma de socialidad, de esta forma

³⁵ THOMPSON, John (1998). Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación. España: Ed. Paidós. Pág. 287.

emerge un nuevo discurso social a partir del sentido cultural que conllevan las tecnologías de la comunicación.

El photoblog presenta al joven un conjunto de recursos simbólicos que amplía sus posibilidades de diferenciarse del *otro*. Ese *otro* puede ser otros jóvenes, sea éste su amigo, un amigo lejano o un desconocido que vive en otro país, poniendo énfasis en diferenciar o compartir gustos musicales, gustos de indumentaria, seguimiento de famosos o compartir actividades y opiniones. También, pueden ser los adultos y en este caso lo que se quiere diferenciar es la identidad y la cultura juvenil de la cultura e identidad adulta.

El acceso, consumo y frecuencia que hacen los jóvenes de las nuevas tecnologías establecen características de la cultura juvenil, que pueden variar por el nivel socioeconómico de los jóvenes. Las nuevas tecnologías representan una nueva forma de comunicación, una nueva manera de expresión porque permite que los usuarios interactúen en la red en relaciones virtuales que pueden concretarse en espacios físicos presenciales.

El photoblog es para los jóvenes lugar de expresión y una práctica sociocultural propia de la cultura juvenil. Si bien el uso que los jóvenes hacen del photoblog puede ser muy diferente uno del otro, ellos han encontrado la forma de transmitir lo que piensan, sienten y les gusta. Se han apropiado de las nuevas tecnologías y las han modificado para hacer de ellas su forma de expresión, para hacerse visibles de la forma que ellos más cómodos se sienten y en los intercambios sociales que establecen van creando y modificando las representaciones sociales que tienen. De esta manera, han modificado su forma de socialidad.

El photoblog se constituye en un espacio de socialización que reproduce principio de regulación de las relaciones sociales directas: establece principios de acceso y categoriza los vínculos (amigos, fans, admiradores, entre otras).

El photoblog se instaura en un régimen de visibilidad social que supone en primer lugar ser mirado, verse y dejarse ver. En este régimen es importante la reciprocidad y el intercambio. Internet no es un mero artefacto cultural porque le permite al usuario interactuar activamente, logrando generar espacios culturales y simbólicos.

El discurso que los jóvenes construyen en los intercambios sociales se puede ver en el photoblog reconociéndolo como lugar de producción de sentido. El *ser joven* es construido socialmente y compartido culturalmente. Son los jóvenes los que definen en cada momento histórico, las características de la cultura juvenil que los incluye como tal.

Claramente las representaciones sociales tienen mucha responsabilidad en éstas prácticas; ya que como vimos a lo largo de la investigación, los jóvenes construyen su identidad a partir de las representaciones sociales que tienen, es decir considerar al

photoblog como espacio simbólico, identitario, de visibilidad, socialidad, de expresión y encuentro. Estas representaciones sociales se construyen en los intercambios cotidianos que establecen.

En los intercambios sociales que mantienen los jóvenes construyen las características del *ser joven*: el estilo de música, vestimenta, los lugares que frecuentan, las prácticas comunes como por ejemplo, tener un photoblog.

Como vimos en el análisis de los photoblog, la representación social que tienen del mismo coincide en que es un lugar de expresión; si retomamos a Moscovici cuando nos habla de las representaciones sociales como una comprensión de la visión del mundo podemos ver cómo cada uno de los creadores de los photoblog analizados proyecta su visión del mundo de acuerdo a sus intereses y en este momento particular. Para uno la visión y conocimiento del mundo gira alrededor del *yo*, para otro se centra en la *relación con amigos* y para el tercero se instala en una *relación no recíproca* con su banda de música favorita.

El discurso que emerge del uso de las nuevas tecnologías contribuye a la construcción de la identidad juvenil. Los jóvenes elaboran un discurso a partir de las interacciones sociales que establecen, el cual se fundamenta en las características de *lo juvenil*, en “la cultura de la imagen y la música” en palabras de Jesús Martín Barbero.

Los jóvenes le otorgan sentido a las fotografías que colocan en sus photoblog. Este sentido determina el lugar del *yo*, el *tú* y el *nosotros*.

Los jóvenes con los que trabajamos consideraron que el photoblog era el espacio en donde podían expresarse libremente y mostrar claramente cómo son y qué sienten. Las prácticas que realizan se van modificando diariamente por el intercambio social y esto hizo que los jóvenes necesitaran otros espacios que les ofrezcan más posibilidades de acción. Esto obligó a la evolución de las páginas web, apareciendo Facebook, Twitter, My Space, entre otras, que posibilitan otras prácticas diferentes a las de Fotolog.com.

Sin embargo, a pesar de la evolución de las páginas todavía existen usuarios que continúan actualizando su photoblog tal vez no con la misma asiduidad. Por ejemplo, analizamos un photoblog de una joven que adscribía a la moda flogger y en la actualidad ha modificado su perfil dejando de lado lo flogger y mostrando fotografías más naturales, más cotidianas.

Por otro lado, el photoblog se mantiene con una gran cantidad de usuarios, y se incrementan diariamente, básicamente por la edad de los usuarios. Promediando, los usuarios de photoblog abarcan las edades de entre 13 a 18 años mayoritariamente, en

cambio los usuarios de páginas como Facebook o Twitter tienen de 17 años en adelante, aproximadamente.

Algunos jóvenes consideran que el photoblog es sólo un álbum de recuerdos por lo que sólo lo comparten con amigos mas allá de que cualquiera pueda ver las fotos que *postean*. Ellos deciden quienes pueden comentar sus fotos y en este caso solo lo pueden hacer los amigos autorizados. Por otro lado, tenemos el caso de los jóvenes que utilizan el photoblog como un medio para conocer y hacerse conocido. Buscan que cada vez sean más los jóvenes que *firmen* en sus photoblog y de esa forma ser considerado uno de los mejores photoblog y por ende ser más conocido a nivel país.

Varios jóvenes lo siguen actualizando, otros lo modifican una vez al mes y otros lo han abandonado. Tal vez, siguen navegando en un espacio tan amplio, con tanta oferta de acción como es la red de internet, buscando nuevos lugares para apropiarse y continuar modificando su identidad, su cultura y su socialidad, porque mientras exista lo social, existen los intercambios sociales y seguirán existiendo las modificaciones en la cultura, en este caso, atravesadas por las nuevas tecnologías.

Bibliografía

- ATORRESI, Ana (1996) Lengua y Literatura: los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística. Bs. As.: Ediciones CONICET.
- BACHELARD, Gastón (1978) El racionalismo aplicado. Bs. As.: Ed. Paidós.
- BOSO, Fabio (2007) “¿Por qué acercarse a la problemática de las representaciones sociales?” Documento didáctico de El ingreso a la comunicación social. Universidad Nacional de San Luís. Argentina.
- CUCHE, Denys. (1999). La Noción de Cultura en las Ciencias Sociales. Bs. As.: Ed. Nueva Visión.
- DEL RINCÓN, Delio y Otros. Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Ed. Dykinson. Madrid, 1995.
- ESPINOZA VERGARA, Mario (1984) Programación. Bs. As.: Editorial Hvmánitas
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004). Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad. Barcelona: Ed. Gedisa.
- GARCÍA DELGADO, Valeria (2008) Ciberculturas juveniles. Tribus electrónicas en Internet. Sociabilidad, identidad y difusión del género. Bs. As.: Ed. La Crujía.
- GRANDI, Roberto (1995). Texto y Contexto en los Medios de Comunicación. Barcelona: Ed. Bosch.
- MATA, María Cristina (1999). “De la cultura masiva a la cultura mediática”. Diálogos de la Comunicación, N° 56.
- MOSCOVICI, Serge (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Bs. As.: Ed. Huemul.

- REGUILLO CRUZ, Rossana. (2000). Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto. Bs. As.: Grupo Editorial Norma.
- THOMPSON, John (1998). Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación. España: Ed. Paidós.
- URRESTI, Marcelo (2008) Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Bs. As.: Ed. La Crujía.
- VERÓN, Eliseo (1998). La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Ed. Gedisa. Barcelona.
- VERÓN, Eliseo (2001). El cuerpo de las imágenes. Bs. As.: Grupo Editorial Norma.
- VIEYTES, Rut. Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas. Editorial De las Ciencias. Buenos Aires, 2004.
- WOLTON, Dominique (2006) Salvemos la Comunicación . Barcelona: Ed. Gedisa.
- ZALBA, M. y otros (2007). "CNTA2 AL XAT: ¿Una nueva amenaza al lenguaje escrito?". Ponencia presentada en el *V Encuentro Argentino de carreras de Comunicación Social*. Facultad de Ciencias Sociales-UNCPBA. Olavarría.

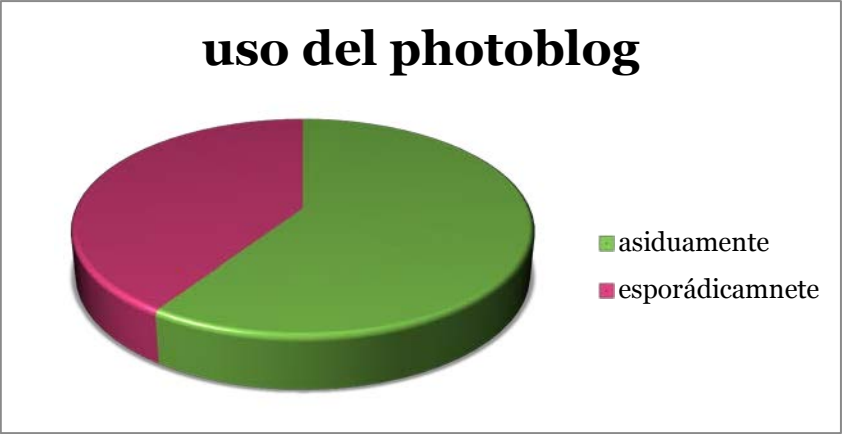
Anexos

Esta encuesta es para realizar una investigación para la Universidad Nacional de San Luis, con el fin de saber ¿Cómo se construye la identidad de los jóvenes a través del fotolog? Es absolutamente confidencial y anónima. Los datos se usaran sólo y exclusivamente para dicha investigación por eso te pido que respondas con total honestidad.
Curso.....
1. ¿Tenés fotolog? Si..... No.....
2. ¿Cada cuánto lo actualizás? 1 vez a la semana..... 1 vez al mes.....
3. ¿Te gustaría colaborar con esta investigación? Sí..... No.....
4. si querés compartir tu dirección de fotolog conmigo, por favor escribila a continuación.....
Muchas Gracias.

Tabla 1: Modelo de Encuesta



Cuadro 2



Cuadro 3

EL GRAFFITI EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SENTIDOS URBANOS DE LA CIUDAD DE SAN LUIS

Autoras: Olga Lucero – Florencia Cacace

Institución de Procedencia: Facultad de Ciencias de Humanos - Universidad Nacional de San Luis

E-mail: *lucero.olga@gmail.com - cacace.flor@gmail.com*

Categoría: Avance de Investigación

Este trabajo es una primera aproximación de una investigación mayor que pretende explorar la construcción de los sentidos urbanos a partir de un mapeo fotográfico de espacios urbanos, monumentos, obras públicas y graffitis. ¹

Desde una perspectiva sociosemiótica que abreva tanto en M. Angenot (1989) como en E. Verón (1987), entendemos como discursos tanto a todo lo que se dice, escribe, se imprime en un estado de sociedad, como así también a toda materialidad significativa investida de sentido. Si consideramos a la ciudad como fenómeno social y significativo y a los graffitis como discursos particulares que allí se inscriben, su análisis revelará pistas acerca de la construcción social de sentidos que se trazan en torno a la ciudad, el estado y la memoria.

García Canclini (1989) sentó las bases de una reflexión acerca de la trama visual de las ciudades y el espacio urbano en tanto conjunto de obras y mensajes que estructuran la gramática de lectura de la ciudad. Allí afirmaba que los sentidos contruidos por los monumentos dentro de la simbólica urbana contemporánea, “son parte de la disputa por una nueva cultura visual”². Parafraseando a Bajtin, podemos afirmar que la ciudad es también la arena de lucha por la hegemonía, un lugar de disputa por la imposición del sentido.

Marc Angenot concibe al discurso social como un sistema regulador global de lo decible, lo narrable y lo opinable; lo define entonces, como un conjunto donde operan tendencias hegemónicas y leyes tácitas. Así pues, postula la necesidad de describir un sistema que no es estático y en el que operan un “conjunto completo de reglas

¹ Este avance de investigación forma parte del proyecto de investigación titulado: La Comunicación en las Sociedades Mediatizadas: prácticas y discursos en la construcción de identidades, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

² GARCÍA CANCLINI (1989) Culturas Híbridas, Estrategias para entrar y salir de la Modernidad. México D.F.: Grijalbo. Pág. 146)

prescriptivas de diversificación de los decibles y de cohesión” al que denomina hegemonía.

La hegemonía se compone de reglas canónicas, de géneros y de discursos, de presencias y de status de diferentes discursos, de normas del buen lenguaje, de formas aceptables de la narración, de la argumentación, y de un repertorio de temas que se imponen a todos los espíritus. En los márgenes, en la periferia de esos sectores de legitimidad dentro de un antagonismo explícito se establecen “disidencias”. La periferia del sistema discursivo está ocupada por toda clase de grupos que se oponen a los valores o a las ideas dominantes. Es allí, aparentemente donde hay que buscar lo heterónimo (hechos que se situarían fuera de la aceptabilidad y de la inteligibilidad normal instituida por la hegemonía) (Angenot, 1989)

En este sentido, nos interesa indagar en los sentidos urbanos que se configuran en torno a los graffitis, entendidos como discursos periféricos, disidentes, aunque no heterónomos. El abordaje que del graffiti realiza Claudia Kozak (2009) nos resulta próximo, porque afirma la necesidad del graffiti en tanto nombra el “enrarecimiento”, la incomodidad, el malestar de las ciudades contemporáneas. De este modo, sostiene que “la ciudad moderna ya había nacido herida y las contemporáneas difícilmente podrían desconocer esta marca en el orillo.” Así, la ciudad implica la posibilidad del graffiti que transgrede su norma, éste “tiene como mérito hacer ver lo irreconciliado.”

En este primer momento buscamos analizar el graffiti como una de las manifestaciones de los sentidos periféricos en tanto texto marginal por su triple condición; por lo que implica la prohibición legal que le es implícita, por su fuerte contenido de crítica social y por su particular modo de circulación discursiva.

Es un desafío entonces, indagar en los modos que el graffiti participa de la construcción de los sentidos urbanos en la ciudad de San Luis desde esta perspectiva, en tanto nos aproximamos a esas incomodidades, esos enrarecimientos que el graffiti nombra.

Se puede considerar como graffiti a todas las inscripciones efectuadas en paredes y sus “extensiones metonímicas, puertas y toda superficie susceptible de ser soporte de escritura”³. De aquí se deriva la característica fundamental del graffiti como práctica discursiva, la elección de un soporte no destinado a tal fin, en el cruce de dos sistemas semióticos diferentes, la pintura y la escritura (Gándara, 2002).

³ Joan Garí, citadi en Gándara, 2002.

En las calles vemos muchos graffitis vinculados con las promociones de egresados, las relaciones amorosas, las individualidades –objetos interesantes para analizar si se considera la relevancia que tuvo el repliegue al individualismo a partir de la década del 90-. Sin embargo, en esta primera exploración, hemos elegido aquellos que dan cuenta de una mirada crítica respecto de la realidad social porque nos interesa acercarnos a lo que se dice de modo clandestino, a lo que se estampa contra la pared expresando anónimamente, una voz, una presencia, una apropiación del espacio público.

El primer relevamiento de datos, realizado mediante un mapeo fotográfico, se efectuó en varios barrios de la ciudad de San Luis -B° Ate I, Cantisani, Ignacio Vidal, Luz y Fuerza- y en la zona céntrica. Es necesario destacar que entre los meses de abril y mayo de este año, con motivo de los festejos del Bicentenario la Municipalidad de San Luis realizó un masivo blanqueo de paredes en el marco de la campaña “Mi ciudad está cambiando” en donde se borraron un sinnúmero de pintadas callejeras y graffitis, sobreimprimiéndoles la leyenda “1810 - 2010 bicentenario en San Luis también”. Esto nos recuerda el carácter necesariamente transitorio de las inscripciones no oficiales y la dimensión agonal de cada acción en el espacio urbano. Esta campaña implicó la anulación de múltiples voces que imprimieron en las paredes puntanas los reclamos durante el conflicto docente que se desarrolló en los meses de marzo y abril. Una especie de vuelta de página y un comienzo a cara lavada para celebrar el bicentenario, con una ciudad en la que los conflictos se borran.

Para un primer ordenamiento del material relevado resulta pertinente la noción de *temáticas y visión del mundo* de Angenot. Todo debate supone un previo acuerdo acerca de cuáles son las temáticas y problemas “sobre los cuales se puede disertar, sobre los cuales es necesario informarse.(...) La hegemonía se presenta entonces como una temática, con saberes de aparato, problemas parcialmente preconstruidos intereses vinculados a objetos cuya existencia y consistencia no parecen dar lugar a dudas porque todo el mundo habla de ellos” (Angenot, 1989). Estas temáticas se organizan paradigmáticamente y de ellas se desprende una visión del mundo coherente que se expresará tanto en los graffitis, como en medios de prensa, debates parlamentarios, etc.

Una de las principales temáticas de los graffitis que seleccionamos, está relacionada con la crítica a las políticas educativas del gobierno de la provincia. Leyendas como “Viva la lucha docente”, “Que vivan los maestros, que muera el faraón”; “Al faraón Alberto lo vamos a enterrar con su pirámide”, se observan por lo general, en las cercanías de las escuelas de la ciudad y dan cuenta del conflicto que

se generó cuando en el contexto del paro docente de este año, el gobernador de la provincia inauguró la nueva casa de gobierno con forma de pirámide.

Otra cantidad importante de graffitis se refieren a las políticas laborales que se implementan, “ + Derechos – aprietes”; “+ trabajo – planes”; “Salud, Educación y Trabajo digno”, fórmulas abstractas, planteadas en forma impersonal, que cuestionan directamente el sentido hegemónico construido en torno a la noción desocupación cero y la consideración del Plan de Inclusión como trabajo genuino y no como política paliativa de subsidio.

Dos graffitis stencil satirizan la figura del gobernador Alberto Rodríguez Saá y aluden a la forma absolutista de ejercicio del poder en nuestra provincia. Los dos son graffitis firmados, y realizados por el mismo autor que firma: www.losantitrasnochados.blogspot.com. Uno de ellos compara al gobernador con el ratón Mickey a través de una simple sinécdoque lograda con la adjunción del sombrero del conocido personaje del dibujo animado. En el texto lingüístico (“mi reino, mis reglas”), la crítica es más sustancial por la referencia a una monarquía absoluta en la que no existe la división de poderes y el soberano es la única autoridad. El otro stencil ironiza acerca de las incursiones del gobernador en temas esotéricos y lo dibujan sonriendo y estirando su mano hacia el personaje ubicado detrás de él, el extraterrestre personaje de la película E.T. Con mayúsculas, una leyenda que dice “Alberto E-T, 2011, La inclusión final”.

Los graffitis stencil retoman también temas que trascienden lo local, focalizando explícitamente en la cuestión de los medios y la crítica a la globalización. Pintada de mujer blanca, cuyos ojos están vendados, con un género que ostenta la leyenda “CNN”.

En otros, se alude a una dimensión de la violencia en relación con la actuación de los agentes policiales. Dentro de esta temática, es posible diferenciar, por el estilo de realización y localización física de los graffitis dos subtipos, una pintada de leyenda asimilable a los graffitis ‘ilustrados’ de los 80, que está vinculada a sectores juveniles de clases medias que cuestionan la violencia oponiéndola a la imaginación, al arte “más poesía, menos policía”, “¿Si es una utopía, porque tira la policía?”.

Otro tipo de inscripciones pueden verificarse en cambio, al alejarse del centro de la ciudad, los graffitis más ligados al territorio, a la lógica de pertenencia a un barrio: “Aguante el fuerte Ate 1”, “Aguante el fuerte Ignacio Vidal”; otros ligados a las leyendas futboleras y el uso de un registro que podría vincularse a una jerga clandestina ligada a lo delictivo “yuta puta”; el dibujo/ideograma de los cinco puntos que suele ser interpretado como “maten a la policía”, “los milicos de la 1° son putos gatos y qué?”,

“verde capo y qué?” “milico puto”, etc. Resulta significativo la referencia a la sexualidad de los policías, porque dejan inscripto lo que se podría interpretar como la revancha del duelo final, poner en tela de juicio la condición sexual de aquel que fue victimario.

Por su carácter más general, otros graffitis en cambio, dan cuenta del carácter transgresor, rebelde y disidente de este tipo de discursividad social: “fuck the system”, “power to the people”, “Welcome to Tijuana, Tequila y marihuana”, etc.

Una de las temáticas emergentes en el espacio urbano está relacionada con las cuestiones de género. Una agrupación en particular –Mujeres en búsqueda- hace visible esta problemática en las paredes de San Luis a través de una amplia variedad de graffitis pintados que combinan imagen y texto. Algunos, con interpelaciones generales del tipo “Mujer: te quiero libre!”, otros en cambio dedicados al tema de la educación y la infancia, la trata de mujeres, etc.

Por último, como primera aproximación percibimos que las temáticas abordadas dan cuenta de sentidos densamente críticos respecto de las políticas que estructuran el manejo del estado, como el trabajo, la salud, la policía, la educación. Y justamente por esta característica y porque constituyen trazos aislados en la configuración de la lucha por los sentidos, es nuestro interés profundizar el análisis.

Muchas tareas quedan por realizar en esta línea de trabajo; pretendemos continuar con los mapeos fotográficos incorporando otro tipo de espacios urbanos (monumentos, obras públicas, etc.) para analizar la configuración significativa de la ciudad como esa trama visual que resulta de la disputa entre lo periférico y lo hegemónico. También nos interesa indagar acerca de la posibilidad de emergencia de un nuevo estado del discurso social y la irrupción y permanencia de los discursos nuevos, disruptivos.

En esta primera mirada exploratoria, apenas vislumbramos las posibilidades que ofrece este tipo de análisis para guiarnos en el estudio del espacio público de San Luis y los sentidos que construyen sus habitantes.

Bibliografía

- ANGENOT, M. EL discurso social: una problemática de conjunto (Versión mimeo traducción de la cátedra de semiótica de la ECI - UNC de *Un état du discours social*. Le préambule, 1989 Montreal)
- _____ (1998): Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- GÁNDARA, L. (2002). Graffiti, Ed. Universitaria de Buenos Aires.

-GARCÍA CANCLINI, N. (1989). Culturas Híbridas, Estrategias para entrar y salir de la Modernidad. Grijalbo. México D.F.

-KOZAK, C. (2009) No me resigno a ser pared. Graffitis y pintadas en la ciudad artefacto. Artículo publicado en la revista artefacto, pensamiento sobre la técnica. En http://www.revista-artefacto.com.ar/pdf_textos/12.pdf

-KOZAK, CLAUDIA. "Desautomatizar la palabra/quebrar la ciudad". No-retornable. Buenos Aires: No-retornable, 2008. <http://www.no-retornable.com.ar/dossiers/0088.html>

-VERON, E. (1987) La Semiosis Social. Gedisa. Buenos Aires.

MEMORIA, ARCHIVOS Y PATRIMONIO CULTURAL



Foto: José La Via

LAS ESCUELAS CENTENARIAS DE LA CIUDAD DE SAN LUIS: EN EL ORIGEN ... UNA CASA, UN GRUPO DE VECINOS.

Autoras: Maria Avelina Rinaldi - Cintia Martínez

Institución de procedencia: Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: *mrinaldi@unsl.edu.ar* - *cintiamartinez2007@yahoo.com.ar*

Categoría: Avance de investigación

Introducción

El Proyecto de Investigación *Patrimonio cultural y didáctica*, en su Línea A indaga la memoria colectiva de la ciudad de San Luis, a partir de hitos arquitectónicos y del testimonio de los vecinos. En estos últimos años estamos ocupados en la arquitectura escolar, en el período 1880 -1940, delimitando la muestra de escuelas investigadas entre aquellas que al año 2010 hubieran alcanzado sus cien años.

En el presente trabajo compartimos lo investigado hasta el momento acerca de los orígenes de los edificios de las escuelas centenarias de nuestra ciudad, desde un abordaje cualitativo y descriptivo, recurriendo a fuentes bibliográficas y orales.

Muchos de los edificios de nuestras escuelas centenarias que aún hoy podemos apreciar (Colegio Nacional, Normal de Niñas, antigua escuela Lafinur, Belgrano, Rivadavia, Mitre, Mauricio Daract, entre otras) responden a la arquitectura liberal de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, con visos monumentales. Mientras que otros edificios, de escuelas también centenarias, contrastan con una arquitectura más moderna, propia de la década de 1950 o 1960 (ver Anexo 1).

La bibliografía que da cuenta de San Luis hacia fines del siglo XIX y principios del XX, revela un considerable interés por la educación (desde esferas oficiales y particulares) y un Estado Provincial con dificultades económico-financieras. Esta última situación contrasta con la majestuosidad de los edificios de las instituciones escolares creadas en esa época. Surge un primer interrogante: ¿Cómo fue posible entonces la construcción de estos edificios monumentales? ¿Por qué algunas de estas escuelas centenarias funcionan en edificios propios de la época de creación y otras en edificios notoriamente más modernos?

Pudimos resignificar este aparente contradicción a partir de los primeros acercamientos con informantes claves, cuyos testimonios recurrentes fueron: *La*

escuela... antes funcionaba en la casa de fulano... Cuando se creó... funcionaba en la casa de la familia...y después se trasladó a otra vivienda.... Estos relatos daban cuenta de orígenes difíciles, donde los vecinos auxiliaban al Estado en su función de ofrecer infraestructura edilicia a las escuelas creadas.

Estos indicios dieron lugar a otros interrogantes: ¿Cuáles fueron las condiciones de posibilidad de una presencia temprana de escuelas y colegios en una provincia empobrecida y escasamente poblada? ¿Cómo fueron los itinerarios edilicios de las escuelas centenarias? ¿Todas las escuelas tuvieron las mismas peripecias en sus orígenes? ¿Hubo diferencias entre las escuelas graduadas elementales y superiores (en el marco de las Leyes Provinciales de Instrucción Pública; de la Constitución Provincial y del Reglamento para las escuelas públicas de la provincia de San Luis - 1897-98-) y las escuelas Lainez (1905)? ¿Cuál fue la participación del Estado Nacional, el Estado Provincial y la sociedad civil en la provisión de infraestructura edilicia para aquellas primeras escuelas?

Como en otros hitos investigados, la arquitectura secular parece ser parte natural del paisaje, ocultando y naturalizando conflictos y orígenes diversos.

En el presente avance de investigación nos proponemos poner a consideración **el proceso de construcción** de un primer supuesto orientador de la investigación:

Ante la difícil situación económico-financiera que atravesó la provincia de San Luis hacia fines del XIX y principios del XX, y ante el interés por la educación de la niñez y la juventud de diferentes clases sociales, la iniciativa de la sociedad civil tuvo una presencia importante, donando, prestando u ofreciendo en alquiler al Estado Provincial, viviendas de su propiedad que fueron utilizadas como edificios escolares hasta acceder a un predio y edificio definitivo.

La situación provincial desde fuentes bibliográficas

La guerra de Independencia y las guerras civiles profundizan la pobreza estructural de San Luis. Después de Pavón se profundiza el déficit fiscal y las deudas (principalmente soportadas por maestros y empleados públicos). En su primer año de Gobierno Toribio Mendoza (1880) informa a la legislatura que “el estado de la Hacienda Pública” era desesperante. En los 26 años de mendocismo, las prebendas y negociaciones con el Estado Nacional, no redundaron en una capitalización y despegue productivo de la provincia sino todo lo contrario.

Felipe Velázquez -Vice-presidente del Consejo de Educación provincial en 1901 y presidente del mismo en 1902-, en su primera edición del libro “El Chorrillero” (1905)

asevera ya que con el presupuesto ordinario destinado a la instrucción pública provincial no se podía costear los edificios escolares.

La estrategia dominante hasta el momento, había sido construirlos a costa de no pagar el sueldo a los maestros o cerrar escuelas. Expresión de esta política fue el conflicto protagonizado por Enriqueta Lucio Lucero y las nueve maestras de la Escuela Gradual, Elemental, Superior y Normal de Mujeres, a fines de 1881. Conflicto que dio lugar a la primer huelga docente de nuestro país.

El 20 de noviembre de 1881, las nueve docentes mandan una nota de reclamo al gobernador de la provincia, con copia al “señor superintendente general de Educación”. En la misma detallan los motivos de su decisión, y hacen una descripción del estado de la educación, en el que vale la pena detenerse. Las maestras precisan en la carta, no sólo que han transcurrido “8 meses sin que se nos hayan pagado nuestro haberes devengados”, sino que de lo cobrado meses y años anteriores, una parte es en “vales a Tesorería” que “no valen casi nada en los comercios”. Denuncian además que “En las planillas figuran sueldos de un valor mucho más elevado de los que en realidad se nos paga”, exponiendo una práctica común ya en aquellos años, por la cual el gobierno provincial se quedaba con una parte sustancial de los fondos girados por la Nación para sueldos docentes, destinándolos a “gastos corrientes”.

Es por toda esa situación, que doña Enriqueta y el resto de las maestras informan que “suspendemos las tareas de la Escuela a nuestro cargo hasta que el Excmo. Gobierno nos haga justicia y nos pague”.

La defensa legítima de sus derechos por parte de este grupo de maestras, culminó en la decisión de Zoilo Concha (gobernador mendocista) de cerrar dicho establecimiento provincial. En tal instancia F. Velásquez propone, como alternativa al recorte de sueldos y el cierre de escuelas, **seguir** recurriendo al aporte de los **particulares**: “No queda entonces otro camino que apelar a recursos extraordinarios, formándose éstos con el concurso particular, tan laudable y eficaz en muchas ocasiones y las subvenciones especiales de la Provincia y principalmente de la Nación. Tendríamos así que la acción combinada de estas tres fuerzas nos daría la solución del problema”.¹

Hasta la creación del Consejo Nacional de Educación (1882) la educación primaria estuvo a cargo de las provincias con la anuencia presupuestaria de la Nación. Es recurrente en la bibliografía puntana la mención a la difícil situación económico-

¹ VELÁZQUEZ, Felipe (1995). El chorrillero. 3era edición. (2da Edición 1910). San Luis: Fondo Editorial Sanluisenseño. Pág. 254.

financiera de la provincia y a cómo la administración provincial se apoya en la Nación y en los particulares. Ya desde 1858, Justo Daract, recurre a la Sociedad de Beneficencia con el propósito de popularizar la educación de las niñas. Respecto de fines de la década del '60 J.W. Gez (1997) señala “La subvención nacional para escuelas desde años anteriores, ya estaba robustecida con la suma de pesos 5.000.- moneda nacional anuales. Los recursos propios de la provincia eran muy exiguos como es fácil suponer, si se tiene en cuenta que el presupuesto general para toda la administración sólo ascendía a 41.565 pesos moneda nacional, teniendo todavía un déficit.”² Así la construcción del primer edificio del Colegio Nacional (1869) se costó con las escasas rentas que contaba la provincia pero a costa del sueldo de sus empleados, tal como testimonia F. Velásquez en el capítulo destinado al citado colegio.

Igualmente el interés por organizar y extender un sistema público de educación se mantiene y profundiza. En 1872, durante la gobernación de Ortiz Estrada, se sanciona la primera Ley Provincial de Instrucción Pública, la misma establece un Fondo Propio para las escuelas. La contribución en subvención provincial de este fondo, sólo concurre en carácter de “contribución” a la construcción de los edificios escolares.³ En este período se crea la Escuela Gradual, Elemental, Superior y Normal de Mujeres, dependiente del gobierno provincial. Para la construcción del edificio se crea una comisión de notables (formada por oficialistas y opositores a efectos del control, tal como era usanza de este gobernador). La misma “... adquirió la media manzana norte que rodean las actuales calles Junín, Rivadavia, Pringles y Colón para llevar adelante sus objetivos, y como se presumía en ese momento que la manzana que le sigue cruzando Junín, hacia ese lado se levantó el frente del edificio. Probablemente la escuela se comenzó a construir antes de que finalizara su mandato [se refiere a Ortiz Estrada]. Además de esa tarea, la comisión se avocó a conseguir los materiales, contratar la obra, recibir para ello donaciones voluntarias, suscripciones y subsidios.”⁴ El primer año (1872) y hasta tanto tuviera el edificio propio el gobierno arrendó un edificio particular y a principio de 1875 se instaló en el Colegio Nacional. Durante el período de Toribio Mendoza (1878-1881) se recibe apoyo económico de la Nación

² GEZ, J.W. (1997) “Geografía de la provincia de San Luis”. Tomo 2. El Diario de la República. San Luis. Pág 332.

³ Cabe destacar que la política de expansión educativa desarrollada por Ortiz Estrada posibilitó a la provincia hacerse acreedora de un premio Nacional de 10.000 pesos fuertes por lograr tener registrados en sus escuelas un número de alumnos igual al 10% de la población provincial.

⁴ MENÉNDEZ, Néstor (1994). La época de Ortiz Estrada. San Luis 1870-1873. C.E.P.A. San Luis. Pág. 51 y s.

para el edificio y probablemente ya en 1881 la escuela estaba considerablemente avanzada como para ser usada como tal.

El devenir de la construcción de este edificio es un claro ejemplo de las tres fuerzas citadas por Velázquez para resolver la financiación de los edificios escolares, incluida el no pago de sueldos docentes que culmina en la primera huelga del país.

La creación del Consejo Nacional de Educación en 1882 consolidó la participación nacional en la organización y financiamiento de la educación provincial. En San Luis se crea la Comisión de Educación en la Provincia, estando presente en la reunión, en su carácter de miembro del Consejo Nacional de Educación e Interventor Educacional en San Luis, José Hernández. Durante la gobernación de Zoilo Concha se dicta una segunda Ley de Instrucción Pública (1883) que en su artículo 24 enumera la procedencia de los recursos que formarán el fondo escolar (porcentajes de multas, impuestos, derechos, y la subvención nacional y provincial). Esta ley permite que nuestra provincia se acoja a la Ley Nacional de Subvenciones del 25 de septiembre de 1871. Tanto el Reglamento para las escuelas públicas de la provincia de San Luis aprobado en 1897 por el Poder Ejecutivo Provincial, como la Ley de Instrucción Pública de 1899 (que adecua la legislación provincial a la nacional), siguen delimitando los aportes al fondo escolar, con la permanencia de subvenciones nacionales y aportes varios de impuestos, multas, donaciones, herencias. Aún así los fondos no resultaban suficientes para la edificación escolar y para la creación de escuelas que la población demandaba.

La segunda oleada inmigratoria en nuestra ciudad, constituye una pequeña burguesía incipiente que demanda y procura educación para sus hijos y para los hijos de las clases subalternas del vecindario. La Ley Lainez de 1905 recurre en auxilio de la provincia y atiende justamente los reclamos de estos sectores. Si bien no exime a las provincias de su responsabilidad sobre la educación pública, habilita a la Nación para intervenir directamente a fin de garantizar la instrucción mínima fijada por la ley 1420. Al respecto comenta J.W. Gez “Sin embargo, las escuelas nacionales han de seguir predominando por la exigüidad de las rentas de algunas provincias, como la nuestra, y por las mayores garantías que ofrece a los maestros el Consejo Nacional de Educación”.⁵ Esta ley recurría a las provincias y a los vecinos para proveer terrenos y fondos para la construcción de los edificios.

⁵ GEZ, J.W. (1997. Geografía de la provincia de San Luis. Tomo 2. El Diario de la República. San Luis. Pág. 340. Las críticas y los déficit de la administración provincial continúan y en 1918 el gobernador radical Carlos Alric denuncia: “Las administraciones anteriores que llegaron a confundir las subvenciones de la Nación para las escuelas de la provincia con las rentas generales de la misma, y que no depositaron íntegramente lo que al Consejo le correspondía

En todo el territorio nacional “La voz de las provincias presenta diferentes modulaciones. El archivo [se refiere al archivo Láinez] permite dimensionar el papel de la sociedad civil en el impulso de creación y sostenimiento de las escuelas. Constituyendo muchas veces el impulso original, luego logran el reconocimiento por parte del Consejo Nacional de Educación que labra un acta de creación, envía al maestro— director, encargándose del pago de su sueldo e inspección. La sociedad civil, por su parte, se encarga de los útiles, del pago del alquiler del edificio, la donación del terreno o la construcción de la escuela. Por lo general un habitante de la zona presta su casa para instalar la escuela, o donan un terreno y los padres y vecinos organizan una comisión pro-edificio para construirla.”⁶

En San Luis las escuelas Láinez tuvieron largos peregrinaje por domicilios particulares, edificios alquilados, hasta lograr su instalación definitiva promediando el siglo XX y algunas recién en la década del '80. Al respecto Gez, recalca que, si bien entre la década de 1910 y 1930, la provincia contaba con buenos edificios “hace falta que se robustezca esa iniciativa, pudiendo decirse con más propiedad cuando se trata de escuelas: la buena casa hace a la institución.”⁷

La arquitectura

La creación del Consejo Nacional de Educación en 1882, en un contexto de forzada pacificación de los conflictos internos que permitía derivar recursos económicos a la inversión en infraestructura diversa (transporte, edificios públicos, educación, entre otros), dio lugar a un proceso intensivo de construcción de edificios escolares. El Consejo mismo contaba con arquitectos que se ocupaban específicamente de proyectarlos, tal el caso del Arq. Raymundo Battle en 1883.

En términos de Schávelzon (1984) se desarrolló - principalmente en la provincia de Buenos Aires- un proceso de masificación constructiva: “... para agilizar el plan de construcciones se prepararon proyectos prototípicos que sirvieron para ejecutar obras casi en serie, trabajos que estuvieron a cargo del activo contratista Luis Valcavi. Tal masificación constructiva justificó frases como la de Galarce, en 1887, al describir los nuevos edificios educativos de Buenos Aires con estas palabras: ... ‘reuniendo la

por las leyes de presupuesto, han hecho subir la deuda con esta repartición.(Mensaje del Gobernador de la Provincia de San Luis a la Honorable Cámara Legislativa al inaugurar sus sesiones ordinarias. Año 1918-p.15/16)” (Samper, J. (2006) *San Luis entre el atraso y el autoritarismo*. Editorial Dunken. Bs. As. Pág. 60)

⁶ AYUSO, Arata (2005) Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino: tres perspectivas sobre la Ley Láinez. En “A cien años de la Ley Láinez”. Ministerio de Educación de la Nación. Pág. 30.

⁷ GEZ, J.W. (1997). Geografía de la provincia de San Luis. Tomo 2. El Diario de la República. San Luis. Pág. 338.

comodidad, lujo, amplia dotación, hermosos jardines, higiene y disciplina, a otros interesantes detalles que atraen al niño al **Templo del Saber** y al profesor al desempeño de sus obligaciones’ ”.⁸

En su libro de 1849, dice Sarmiento que "nuestras escuelas deben ser construidas de manera que su espectáculo obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones". Tal era la concepción sarmientina del edificio escolar: un templo que convocara, invitara a sus protagonistas a ejercitar el culto por el conocimiento. De esta manera, según Brandariz (1996) la escuela es un edificio importante porque su propósito es importante y porque la arquitectura, de acuerdo a la teoría sarmientina, es una herramienta pedagógica. El edificio transmite valores pedagógicos. Enseña a la comunidad lo importante que es la educación. Y enseña al niño que la sociedad valora en mucho su educación y por ello le ha destinado para ese propósito, uno de sus mejores edificios.

Si bien Sarmiento no decretó o reglamentó un estilo particular para la arquitectura escolar, Gustavo Brandariz concluye que sus actuaciones como funcionario de gobierno y como Presidente evidencian una preferencia por el **neorrenacimiento italiano** con su estructura monumental, sus fachadas imponentes, sus amplios pasillos y galerías, sus generosos patios cubiertos y abiertos, sus escaleras de mármol con barandas de bronce o de madera, sus espaciosas aulas con ancho pizarrón al frente, puerta lateral y amplios ventanales verticales en el otro lateral, el salón de actos o sala de música y un jardín. Todo ello exactamente como lo imaginó Sarmiento.

Estilo que adoptaban los arquitectos que colaboraron con Sarmiento como: Barabino y Benoit. "La escuela "sarmientina", se extendió por el territorio argentino, ocupando un sitio preferencial frente a cada plaza central de un pueblo o ciudad, albergando un equipamiento coherente con la revolución industrial dentro de una caja arquitectónica neorrenacentista. (...) el Consejo Nacional de Educación adoptó esos cánones para la construcción de los monumentales edificios escolares de 1885 y 1886 y dio permanencia a la doctrina arquitectónica escolar de Sarmiento."⁹

Carlos Morra y Tamburini fueron arquitectos italianos que por excelencia materializaron el edificio escolar "sarmientito". "Estos edificios (...) configuraron modelos en su género por su acertada respuesta preferencial hacia las exigencias de la pedagogía y la higiene (...). Con Morra la institución escuela adquiere una jerarquía

⁸ SCHÁVELZON, en WAISMAN, Marina (1984) Documentos para una historia de la arquitectura argentina. Ed. Summa. Bs. As. Pág. 89 la negrita en nuestra.

⁹ BRANDARIZ, Gustavo A. (1996) *El aporte italiano a la arquitectura Argentina*. En "TODO ES HISTORIA" Nro. 344. Marzo. Bs. As. Pág. 71.

arquitectónica que conservará por muchos años gracias a su labor y a la de sus continuadores en Buenos Aires (Waldrop y otros) y en las provincias. (...). Tanto Morra como Tamburini trabajaron en diversos estilos, pero tenían convicciones neorrenacentistas, que eran favorables al progreso tecnológico y científico.”¹⁰

En 1910, con motivo de los festejos del Centenario, la arquitectura escolar de Buenos Aires fue motivo de halagos propios e internacionales, donde se realizaba la limpieza y las dimensiones, comparándolas con palacios, y ligando íntimamente los atributos arquitectónicos con valores pedagógicos: “La casa escuela grande y limpia, educa mientras el maestro enseña. Y cuando es lujosa y magnífica, educa más y mejor.”¹¹ Este proceso de masificación constructiva se caracterizó por la pertinente y coherente relación entre política-pedagogía y arquitectura.

La ciudad de San Luis no fue ajena a ese proceso hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Predominando la construcción de corte ecléctico que combina principalmente los aportes neorrenacentista italiano con el academicismo francés. Ejemplos de esta arquitectura encontramos en la actual Escuela Normal de Niñas y en el Colegio Nacional, así como en la Escuela Belgrano (originalmente llamada Escuela de varones de la Sección ESTE), la escuela Rivadavia (originalmente llamada Escuela de niñas de la Sección OESTE), la “vieja” Escuela Lafinur, la escuela Mitre y la Escuela Mauricio P. Daract (ver Anexo 1).

Teniendo en cuenta la delimitación temporal de nuestro diseño de investigación (1880-1940, en general y 1880-1910, para el caso de las escuelas centenarias), nuestra muestra quedaría conformada por los siguientes establecimientos: Escuela Rivadavia, Escuela Belgrano, Centro Educativo Nro. 1 (antes Lafinur), Escuela Mitre, Escuela Misiones, Escuela San Martín, Escuela Mauricio P. Daract, Escuela Rosario M. Simón, Escuela Chile, Escuela La Rioja.

Dado el incipiente estado de avance de nuestra investigación, y a los fines del objetivo de este trabajo, nos ocuparemos de algunos edificios que llamaron nuestra atención por aspectos arquitectónicos particulares. Los edificios de la escuela Belgrano y la escuela Rivadavia originalmente fueron idénticos. Esto da cuenta, probablemente, de la materialización en nuestra ciudad de planos prototípicos, tal como relata Schávelzon para esta época. Hecho que aún no hemos podido verificar.

Estas escuelas fueron creadas por el Consejo de Educación Provincial durante el gobierno de Eriberto Mendoza. Ambos edificios se resuelven con un planteo

¹⁰ BRANDARIZ, Gustavo A. (1996) Op. Cit. Pág. 73

¹¹ Chueco Manuel, citado en BRANDARIZ, Gustavo A. (1996) Op. Cit. Pág. 75

arquitectónico simple que alterna sucesión de aulas con galerías y patios. Estos elementos y otras dependencias están diseñados y dispuestos en orden a las jerarquías, usos y necesidades del establecimiento escolar.

El acceso recrea la figura del templo clásico por la forma de peristilo coronado por frontón triangular y columnas. Materializando así el concepto de “escuela como templo del saber”. Ambos fueron inaugurados en el mismo acto, un 19 de marzo de 1887, habiéndose comenzado las obras en 1886 con aportes nacionales y provinciales. Pero ambas escuelas habían sido creadas en 1885.

Otro edificio que nos sorprende y del que –en el actual estado de avance de la investigación- podemos compartir información, es el perteneciente al actual Centro Educativo Nro. 1. La otrora Escuela Lafinur se sitúa en la actual manzana circunscripta por las calles Bolívar, Chacabuco, Lavalle y San Martín. Predio conocido en el siglo XIX como Plaza de las Tropas ya que allí acampaban tropas de carros y carretas que llegaban a la ciudad a intercambiar mercaderías; posteriormente “Plaza 25 de Mayo”. En su centro comenzó a construirse el edificio de la Escuela Lafinur en 1905. “De estilo ecléctico predominando las líneas renacentistas y neoclásicas, se destaca su fachada principal, cuyo acceso es ponderado por cinco arcos renacentistas, coronado por un frontis post-colonial y secundado por portales neoclásicos. Interiormente se ubican todos los ambientes alrededor de un patio central, que en la época tenía carácter de claustro, secundado por una galería sostenida por columnas de hierro fundido labrado.”¹²

La construcción se concluye en 1907, durante el gobierno de Benigno Rodríguez Jurado, pero la escuela había sido creada en 1886. La brecha entre el año de creación y la construcción del edificio definitivo aparece como una característica recurrente.¹³

Entre relatos y datos.

La brecha entre momento de creación y construcción de edificio escolar se acentúa hasta el asombro en algunos casos y particularmente en las escuelas Láinez.

¹² <http://www.sanluisdigital.edu.ar/escuelas/ce001SL/Anexo.htm>

¹³ En el período 1869-1876 la iniciativa oficial crea tres establecimientos en la ciudad: 1) el Colegio Nacional (1869) que incluía un anexo de instrucción primaria graduada, 2) la Escuela Gradual, Elemental, Superior y Normal de Mujeres (1872) de jurisdicción provincial y 3) la Escuela Normal de Maestros de Instrucción Primaria (1876. Origen de la UNSL y actual escuela secundaria). El gobierno provincial debía proveer los edificios. A tal fin compran en 1869 un predio con una casa donde se impartieron las primeras clases del Colegio Nacional hasta tanto se construyó en un corto plazo su edificio. Este sirvió de “albergue” en distintos intervalos a los otros dos establecimientos, dadas las dificultades económicas del estado provincial y el particular uso que hacía de los fondos reservados para educación.

El ideario de Láinez criticaba el aporte cuantioso de la Nación destinado a la construcción de edificios monumentales. En este sentido apostaba a que el aporte nacional posibilitara la creación de más escuelas, dejando librado a las provincias y los vecinos la provisión de edificios. Esta política determina, en parte, la difícil y lenta resolución del problema edilicio en las escuelas Láinez de nuestra ciudad. Sin embargo la tradición de recurrir a la sociedad civil en auxilio de la provincia, como hemos señalado en el segundo apartado, no fue exclusiva de las escuelas Láinez en la primer década del siglo XX, como describiremos en el caso de la Escuela Mitre. (Ver anexo 1 que ilustra algunos casos que ponen en evidencia lo planteado)

En nuestro proceso de investigación fue el relato oral la fuente que nos alertó en la búsqueda de la participación de los particulares. Distintos testimoniantes resaltaban la participación y el esfuerzo de los vecinos para que los niños del barrio tengan su escuela. Un testimonio contundente y significativo, sobre todo porque fue espontáneo y producto de la iniciativa del testificante, fue el de Isabel Montiveros, en relación a la Escuela Mitre, creada por iniciativa del Gobierno Provincial:

Yo se de muchas escuelas que al principio funcionaban en casas de familias. No se si alquiladas o prestadas. Antes en San Luis siempre hubo mucho interés en la educación, por eso ofrecían sus casas para que funcionen escuelas. La escuela Mitre, por ejemplo, hasta que le construyeron el edificio funcionó en la casa de Doña Benjamina Gutiérrez de Jofré. Originalmente esa zona era una quinta de la familia. La casa donde funcionó la escuela Mitre está unas cuadras más allá de donde está la escuela ahora. Ahora funciona una escuela privada. (...) Yo creo que la han prestado, pero no lo sé. Cuando Doña Benjamina se muda un tiempo a Buenos Aires para que estudien sus hijas, quizás prestaron la casa. También la familia Adaro era propietaria en esa zona y donaron o vendieron el terreno para que se construya el edifici ... todavía queda el ombú de esa zona que eran todas quintas. (Isabel Montiveros)

La escuela Mitre se inaugura en 1905 bajo la dirección de Bienvenida Adaro, funcionando hasta 1907 en la casa de la familia Jofré y el terreno para el edificio definitivo es comprado por el gobierno provincial a la familia Adaro.

En ocasión de investigar la Vieja Estación del Ferrocarril Andino, los vecinos tendían a describir el barrio, ya que la actividad ferroviaria hizo extender el asentamiento urbano y configuró una identidad particular a la nueva barriada. Relataban con orgullo sobre los servicios que se radicaron en el barrio de la Vieja Estación; entre otros:

Acá tenemos otros edificios viejos como la casa de la Familia Vaca, donde funcionaba la escuela San Martín, sobre calle Justo Daract. Le decían “la Carcocha”. (J. Castillo)

Si, efectivamente mi familia donó el terreno para que se construyera el edificio de la Escuela San Martín. Aquí justo en frente de mi casa. La escuela antes funcionaba en la casa de la familia Vaca... (María Abdala)

Al investigar las quintas que hasta la década del '50 bordeaban la ciudad, la hija de don Giunta nos comenta:

De este lado, allí en esa parte de la casa, en esas habitaciones viejas que usted ve funcionó la escuela Chile [se refería a varias habitaciones alineadas una al lado de otra en “L”, unidas por una galería que daba a un patio] (Hija de Don Giunta).

La directora de este establecimiento, Prof. Marta Marín, con motivo del acto del Centenario de la escuela (1910-2010) dio cuenta con su indagación de ocho mudanzas en domicilios particulares, hasta obtener el actual edificio en la década del '80.

Las escuelas Misiones y San Martín fueron creadas bajo la Ley Láinez en 1906 y 1908 respectivamente y recién acceden a un edificio escolar propio en el primer gobierno peronista. Mientras tanto deambularon por diferentes casas prestadas o arrendadas, donde el propietario se comprometía a hacer arreglos y ampliaciones según el crecimiento de la matrícula.

A modo de ejemplo, nos detenemos en la escuela San Martín que Don Américo Galván (2008) reconstruye desde el relato de maestros y entrevistas con la directora fundadora. Así cuenta que contaban que Domingo Gualano siempre repetía entre sus quehaceres de la curtiembre: *Si este barrio tuviera una escuela nuestros niños no andarían potrereando porque, sabe don, la escuela es la civilización del barrio.* Él y otros vecinos del barrio de la Vieja Estación peticionan ante el Consejo Nacional de Educación la creación de una escuela. Esta se concreta en 1908 y funciona hasta 1910 en un salón de propiedad de Don Gualano quien lo sede en préstamo. Se traslada luego, a la casa de la Familia Vaca que la arrenda con el compromiso cumplido de hacer reparaciones y ampliaciones anuales. El contrato que se firmó por 3 años, duró más de 40, hasta que la familia Abdala dona el terreno para la construcción definitiva de la escuela (ver anexo 2).

Estos y otros recuerdos son evocados con nostalgia y orgullo, significados como gestos de bondad y generosidad, de desprendimiento de un sector social preocupado por la enseñanza, por “sacar a los niños de la calle y la ignorancia” y por el

crecimiento cultural de San Luis. Sin embargo sabemos que “la narración no es una mera representación de los eventos de la historia; es ella misma un evento de la historia, es algo que las personas hacen en el transcurso del tiempo y tienen efecto sobre los comportamientos colectivos e individuales”¹⁴. Se nos hace necesario entonces guardar cierto alerta epistemológico y considerar el posible dato que transmite el relato por una parte, y por la otra el sentido del mismo como modo de ver el mundo o de ver a determinados sectores de la población.

Cerrando y abriendo

Hasta aquí nuestro avance de investigación que paulatinamente aporta testimonios orales e información documental que otorgan sentido a nuestro supuesto orientador.

A juzgar por los relatos y documentación escolar, las escuelas se creaban, comenzaban a funcionar y posteriormente se construía el edificio. La tendencia nacional de construir en concordancia con la política educativa y los preceptos pedagógicos asumidos (ideario Sarmientino, Ley 1420 y otra legislación en consonancia) donde “educar al soberano para que no vote a Rosas” era un mandato político, posibilita la construcción de edificios monumentales con fuerte aporte nacional, exigüos fondos provinciales y recursos de particulares.

Diferente suerte tuvieron los edificios de las escuelas Láinez. La profunda segmentación social del San Luis de fines del siglo XIX y principios del siglo XX se expresó también en los edificios escolares: suntuosos, monumentales, amplios, adecuados a su función y limpios para algunos; estrechos, improvisados, poco adecuados para otros.

Este primer acercamiento a nuestro objeto de investigación nos permite especificar aún más nuestro supuesto orientador:

1. Las condiciones económicas estructurales de nuestra provincia y los avatares administrativo-financiero de las distintas fracciones de la clase dominante que ejerció el gobierno a fines del siglo XIX y principios del siglo XX;
2. las política educativa y las condiciones económico-financieras del Estado Nacional en el mismo período;

¹⁴ PORTELLI, A. (2004) “El uso de la entrevista en la historia oral”, en Anuario N° 20 de la Escuela de Historia. FH y A. UNR. Rosario. Pág. 36.

3. el particular interés de las fracciones oligárquicas locales y nacionales por impulsar las escuelas fiscales (destinadas a la educación de distintas clases sociales) desde el gobierno;
4. sectores subalternos que padecen políticas públicas provinciales de reducción y no pago de sueldos;
5. y la participación de distintos sectores de la burguesía local (donando, arrendando, prestando, peticionando) conforman las condiciones centrales en los orígenes de las escuelas y edificios escolares centenarios de nuestra ciudad.

Aquella construcción teórica nos habilitó para diseñar planillas de registro de información empírica que aplicaremos a todas las escuelas que conforman la muestra. Estos datos serán organizados y puestos en tensión en profundidad con documentación oficial, bibliografía histórica y legislación. En un segundo momento nos avocaremos a profundizar desde el relato oral en los usos de aquellos espacios centenarios.

Bibliografía

- AYUSO, Arata (2005). "Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino: tres perspectivas sobre la Ley Láinez", en *A cien años de la Ley Láinez*. Ministerio de Educación de la Nación.
- BRANDARIZ, Gustavo A. (1996). "El aporte italiano a la arquitectura Argentina", en *TODO ES HISTORIA* Nro. 344. Marzo. Bs. As.
- Declaración como Bien de Pertenencia al Patrimonio Cultural Provincial de las escuelas Belgrano y Rivadavia. San Luis. 17 Junio 1994.
- GALVÁN, Américo (2008). *La carcocha. Relato histórico de la Escuela "General San Martín"* Nro. 174. San Luis libro. Gobierno de la Provincia de San Luis. San Luis.
- GEZ, J.W. (1997). *Geografía de la provincia de San Luis*. Tomo 2. *El Diario de la República*. San Luis
- MENÉNDEZ, N (1994). *La época de Ortiz Estrada. San Luis 1870-1873*. C.E.P.A. San Luis.
- PORTELLI, A. (2004) "El uso de la entrevista en la historia oral", en *Anuario N° 20 de la Escuela de Historia*. FH y A. UNR. Rosario.
- SAMPER, J.(2006) *San Luis entre el atraso y el autoritarismo*. Bs. As.: Editorial Dunken.
- VELÁZQUEZ, Felipe (1995). *El chorrillero*. 3era edición. (2da Edición 1910). San Luis: Fondo Editorial Sanluisenseño.

- WAISMAN, Marina (1984). Documentos para una historia de la arquitectura argentina. Bs.As.: Ed. Summa.

Testimonios:

-*María Abdala*, 80 años. Vecina que creció y vivió la mayor parte de su vida en el barrio de la Vieja Estación de trenes. Entrevista realizada en el año 2000 en San Luis ciudad.

-*Jerónimo Castillo*, alrededor de 70 años. Vecino de la calle Almirante Brown, barrio de la Vieja Estación de trenes. Entrevista realizada en el año 2001 en la ciudad de San Luis por Clotilde De Pauw.

-*Hija de Don Giunta*. Hija de inmigrantes quinteros en cuya propiedad funcionó una escuela. Testimonio breve tomado en estudio exploratorio en el año 1999.

-*Isabel Montiveros*. 48 años. Sobrina nieta de una hija de Benjamina de Jofré. Entrevista realizada en 2009.

Anexo 1

ESCUELAS CENTENARIAS

EDIFICIOS NEOCLASICOS CON VISOS MONUMENTALES: “TEMPLOS DEL SABER”



Escuela Belgrano. Fotografía José La Vía. Archivo Diario La Opinión. Edificio construido entre 1886 y 1887.



Escuela Belgrano.2009. Fotografía Luciana Melto. P.I. Patrimonio Cultural y Didáctica



ESCUELA GRADUADA J.C.LAFINUR. Fuente: Gez (1997) *Geografía de la provincia de San Luis*. Tomo 2. Lámina V. Edificio construido entre 1904 y 1907



ACTUAL CENTRO EDUCATIVO NRO. 1 "J.P. Pringles". Puesto en valor en 1994. Declarado Patrimonio provincial en el mismo año (según Ley 4950). Fotografía 2009: Luciana Melto. P.I. Patrimonio Cultural y Didáctica.



Edificio construido en 1889, a cargo del Arq. Tamburini para la Escuela Normal Nacional de Profesores "Mariano Acosta".
 Actual: Escuela Normal Superior nro. 2 "Mariano Acosta". Urquiza 277- Moreno 3117. Ciudad Autónoma de Bs. .As.
 Nótese semejanzas y diferencias con el edificio de nuestra Escuela Lafinur.

ESCUELAS CENTENARIAS

CONSTRUCCION DE CORTE MODERNO



ESCUELA SAN MARTIN. Creada en 1908, terreno donado en 1948 por la Familia Abdala. Edificio construido en 1951.

Escuela	Año de Creación	Edificio Propio
Escuela de niñas de la Sección OESTE (actual Escuela Rivadavia)	1885	1887
Escuela de varones de la Sección ESTE (actual Escuela Belgrano)	1885	1887
Escuela Graduada J.C. Lafinur (actual centro Educativo Nro. 1 "J.P.Pringles"):	1886	1907
Escuela Mitre	1905	1907
Escuela Nacional nro. 34- "La Palmera" – Ley Lainez. (actual Escuela Misiones)	1906	1951
Escuela Nacional nro. 37 – "Estación Vieja" - Ley Lainez (actual Escuela San Martín)	1908	1951
Escuela Nacional nro. 181. "El Bañado" - Ley Lainez (actual Escuela La Rioja)	1910	Década del '60
Escuela Nacional nro 179- "Bajo chico" - Ley Lainez (actual Escuela Chile)	1910	Década del '80

El cuadro ilustra algunos casos que ponen en evidencia la diferencia entre el momento de creación de la institución escolar y de la construcción del edificio.

Anexo 2

AVATARES DE MÚLTIPLES TRASLADOS: EL CASO DE LA ESCUELA SAN MARTIN



Si este barrio tuviera una escuela nuestros niños no andarían potrereando porque, ¿sabe don? la escuela es la civilización del barrio. Don Gualano

Posible solar donde funcionó en sus orígenes la Escuela San Martín. Cedido en préstamo por el vecino Domingo Gualano.



Acá tenemos otros edificios viejos como la casa de la Familia Vaca, donde funcionaba la escuela San Martín, sobre calle Justo Daract. Le decían "la Carcocha". Estaba al lado del bar "El Globo"... le decían así porque cuando una maestra le revisó las manos a un niño se las encontró sucias, en mal estado y el niño le contestó "mas carcocha será la escuela". (Jerónimo Castillo)

Parte de la propiedad de la Familia Vaca donde funcionó la Escuela San Martín entre 1910 y su traslado definitivo al edificio propio (con un intervalo de 26 días que se muda al Altillo de los Miraglias en calle Alte. Brown y Rivadavia aproximadamente).

RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA DEL BARRIO EVA PERÓN DE LA CIUDAD DE SAN LUIS: LA RECUPERACIÓN DEL PASADO COMO NEXO PARA EL ANÁLISIS DEL PRESENTE.

Autoras: Graciela Gatica¹ - Mariela Avila² -Mag. Leticia Marín³

E-mail: *mila2706@hotmail.com*

Categoría: Avance de investigación

Introducción

El presente trabajo recupera críticamente la historia de surgimiento del B° Eva Perón de la Ciudad de San Luis. El mismo se enmarca en un trabajo de investigación desde el campo de la psicología social-comunitaria que implica un proceso de Investigación-Acción acerca de Maternidad y concepciones de género en contextos de pobreza.

En el marco de las “Segundas Jornadas de Historia de la ciudad de San Luis: “La Ciudad En Los Últimos Doscientos Años” Y El Primer Encuentro Provincial. Tiempo, Espacio Y Realidad Social Sanluisense: “Aportes Históricos, Geográficos Y Sociales Para El Estudio De San Luis” este estudio tiene el propósito de constituirse en un aporte para el análisis, debido a que se recupera la historia... para analizar el presente de uno de los barrios marginales más grandes de la ciudad.

Asimismo el presente trabajo tiene la particularidad de realizarse en coautoría con la Lic. Graciela Gatica, trabajadora social que formó parte del equipo técnico de la Secretaria de Viviendas cuando se formó el barrio. Al tomar contacto con ella y enterarnos que no se habían realizado trabajos que recuperaran el proceso que implicó la formación del barrio, nos pareció importante poder realizarlo por las características del mismo.

Consideraciones Metodológicas

Enmarcamos nuestro estudio en un enfoque predominantemente cualitativo pero desde un diseño mixto que vamos adecuando según los interrogantes que orientan nuestras exploraciones. Construir el problema de investigación bajo una lógica que integra la complejidad nos permite articular informaciones y datos provenientes de distintas fuentes y analizarlos a partir de la imbricación de distintos niveles y

¹ Asistente social del Juzgado de Familia y Menor N° 1-Poder Judicial de la Pcia de San Luis.

² Investigadora del Proyecto de Investigación de Psicología Política N° 22/H602.

³ Profesora de Psicología Social Comunitaria. Investigadora del Proyecto de Investigación Psicología Política.

dimensiones, procurando la construcción de un conocimiento situado y contextualizado en un tiempo y espacio determinados.

Las dimensiones son: *dimensión estructural* (descripción de características demográficas, económicas y políticas. Historia), *dimensión Sociocultural*, *dimensión Simbólica e Interpersonal* y *dimensión Subjetiva*.

En esta ponencia nos ocuparemos de la *dimensión estructural* del problema de investigación y para ello en primer lugar reconstruiremos el origen y el desarrollo del barrio y de sus primeras instituciones. Luego tomando como punto de partida las conclusiones e interrogantes generados, nos centraremos en el análisis de los relatos de los vecinos, de sus vivencias, significaciones e imágenes construidas en torno a este proceso.

Las técnicas de recolección de información que utilizamos fueron: visitas a la comunidad y observación; arqueo de fuentes, revisión de archivos y búsqueda de información en oficinas públicas; revisión de investigaciones o trabajos previos y entrevistas a informantes claves.

Nos propusimos los siguientes objetivos de trabajo: 1) describir el proceso de surgimiento y desarrollo del barrio Eva Perón de la ciudad de San Luis y de sus primeras instituciones; y 2) Generar interrogantes como disparadores o facilitadores del análisis de los relatos de los vecinos del barrio.

Fundamentación

¿Por qué reconstruir la historia del barrio?

En el año 2007-2008 realizamos un trabajo de investigación social-comunitario sobre “Embarazo adolescente en mujeres de sectores populares”. En aquella oportunidad el trabajo⁴ contó con dos etapas. En la *primera etapa*, desde las metodologías cuantitativas nos propusimos analizar la dimensión socio histórica del embarazo adolescente en la ciudad de San Luis (capital); para ello efectuamos comparaciones estadísticas de dos periodos de estudio⁵, esto nos permitió observar un aumento del 5 % de los partos de adolescentes entre 12 y 20 años en los años 2005-2006 en comparación con los años 2000-2001. Llamó nuestra atención casos de mujeres jóvenes de 21 a 29 años que tenían un número elevado de hijos, fenómeno que llamamos *reincidencia frecuente de embarazos*.

⁴ Avila, M (2008) El Embarazo Adolescente en mujeres de Sectores urbano populares de la ciudad de San Luis. Tesis de licenciatura. San Luis.

⁵ Los datos estadísticos los recolectamos del Servicio de Maternidad del Complejo Sanitario San Luis, hospital público central a donde concurrían mayormente las adolescentes y mujeres de sectores populares que nos interesaba estudiar.

El criterio de selección de la unidad de estudio a donde realizar la segunda etapa de la investigación, derivó del análisis estadístico de la primera etapa. El criterio en ese momento fue, tomar el barrio de la ciudad que mayor porcentaje de embarazo adolescente registrara en los años 2005 y 2006, el B° Eva Perón. Este criterio “a priori” nos daba la pauta, de que la unidad de estudio seleccionada era relevante en relación a la temática que nos interesaba explorar, el embarazo adolescente en sectores populares. De este modo en la *segunda etapa* de la investigación pudimos abordar las experiencias próximas de adolescentes madres y de mujeres jóvenes con reincidencia frecuente de embarazos. Desde un enfoque cualitativo profundizamos el análisis de la problemática, utilizando como estrategia metodológica el “estudio de casos” como forma de acceder al sentido de la maternidad adolescente en un contexto de pobreza, como fue el barrio Eva Perón de la ciudad de San Luis (Ávila, M. y Marín, L. 2009).

En el año 2009 nos propusimos continuar con el trabajo realizado pero con el propósito a futuro de poder llevar a cabo un trabajo de Investigación- Acción participativa (IAP)⁶ El mismo implica un modelo de investigación de fases cíclicas, circulares, no lineales, y como consecuencia de ello todas las personas involucradas en un proceso de éste tipo aprenden unas de otras por el intercambio fluido de ideas que tiene como propósito reconocer la capacidad productora de conocimiento del saber popular, lo que implica un proceso de democratización de la práctica investigativa. La situación de investigación no es construida previamente por el investigador, sino que se va construyendo en la práctica debido a la relación dialéctica entre la teoría y la praxis (Montero, M. 2003, Marín, L 2008).

A esta altura el único propósito que teníamos en mente era lograr realizar un trabajo social- comunitario con las mujeres y adolescentes del barrio, y para ello necesitábamos familiarizarnos más con la comunidad, conocer más en profundidad sus modos de vida, sus necesidades.

Fue así como tomamos contacto con una de las primeras habitantes del barrio. Nos interesaba conversar con ella acerca de cómo se había formado el barrio, como había surgido. Al escuchar atentamente su relato percibimos la necesidad de *reconstruir la historia del barrio*.

Llamo mucho nuestra atención del relato de esta vecina y de una asistente social que participo del proceso de formación del barrio la manera en que surgió la primera parte del barrio, anexo 1. Este anexo se construyó mediante un sistema de autogestión y autoconstrucción de las viviendas por parte de los vecinos, fue un

⁶ Para una fundamentación teórico practica actualizada del método IAP puede consultarse Balcazar, F. (2003).

proyecto en conjunto con la Secretaria de Viviendas de la Provincia y vecinos que decidían comprar lotes para realizar sus casas ellos mismos con la guía y asesoramiento de un equipo técnico (supervisores de obra, arquitectos, asistentes sociales).

La presencia de este hecho significativo en el origen del barrio junto con la necesidad de reconstruir el contexto sociocultural en donde transcurre la vida de las mujeres y adolescentes que nos ocupa en esta investigación, fundamentan nuestro propósito de recuperar y reconstruir la historia de surgimiento del barrio Eva Perón. Una recuperación crítica de su historia (Fals Borda ,1985) que contribuya a que los integran de esa comunidad en tanto sujetos de nuestra investigación y nosotros como investigadores, obtuviéramos elementos para una mejor comprensión de la realidad psicosocial actual.

El trabajo de organización popular, trabajo comunitario, a través de la investigación acción participativa (IAP) convergen una multiplicidad de procesos que emergen, se desatan, se analizan y transforman durante el trabajo con las comunidades, por lo que se insertan en un proceso de desarrollo histórico en si mismo.

De este modo partiendo de la idea de que la comunidad con la que trabajaremos preexiste a nuestra presencia en la misma y que los individuos somos sujetos históricos creemos necesario recuperar el pasado del barrio para vincularlo con el hoy, el presente en su contexto temporal.

Recuperar la historia del barrio tendría de esta manera un triple valor. En primer lugar favorecería a los sujetos entrevistados a sistematizar, ordenar y recuperar mediante la incorporación de los recuerdos individuales fragmentados, los orígenes, condiciones y factores que han llevado a la situación actual en que viven. En segundo lugar permitiría revelar y descubrir el origen de su posición como sujet@ dentro del contexto en que viven, de sus actitudes, temores, deseos, creencias y de su forma de relacionarse con su entorno familiar y comunitario. Y por último nos permitirá a nosotros como investigadores, agentes externos a la comunidad, comprender y familiarizarnos con los modos de vida, costumbres y creencias de los vecinos.

De esta forma la cumplimentación de este objetivo nos permitirá obtener un panorama amplio acerca del contexto sociocultural del Bº Eva Perón. Será una etapa de nuestra investigación que nos facilitará el trabajo posterior para poder dar cuenta de la perspectiva de los actores en relación a las temáticas que nos interesan indagar, contemplando conceptual y metodológicamente como inscriben, recrean, conciben las

mujeres del barrio Eva Perón creencias y prácticas vinculadas a la maternidad y a la condición de género.

B° Eva Perón: Origen, Historia, Condiciones Sociodemográficas.

El barrio Eva Perón está ubicado en una zona periférica al noreste de la ciudad de San Luis. Para llegar a él se debe atravesar una de las rutas de salida de la capital puntana (ruta a San Juan). Desde un punto de vista geopolítico, se encuentra segregado del movimiento urbano.

Fue creado por el Gobierno de la Provincia de San Luis en el año 1988⁷ a través de la Secretaria de Viviendas, con el propósito de brindar una solución alternativa al déficit habitacional de aquella época. El sistema de construcción que se utilizó fue *autogestionario* por el cual cada propietario de un lote vendido por el gobierno, a un mínimo costo, construyó su casa con esfuerzo propio, contando con asesoramiento técnico y acompañamiento de promoción social de parte del estado. En un primer momento se había pensado en que el sistema para construir fuera de “Ayuda mutua”, pero no funcionó y se optó por el de Autoconstrucción.

Para edificar las casas el gobierno les facilitaba a los vecinos préstamos que eran acumulativos para construir. Es decir, en un principio le prestaban \$ 400 para hacer los cimientos, finalizados los cimientos y previa supervisión y control, le prestaban \$ 400 más para levantar las paredes, y así hasta construir el núcleo básico de las viviendas, pieza y baño. Estas viviendas recibían el nombre de *casas semillas*, debido a que se les exigía instalaciones mínimas a las que después cada vecino en función de sus posibilidades podría seguir construyendo la casa a su manera.

En ese momento se formó el Anexo 1 (600 casas aproximadamente) que es la primera parte del barrio, con casas bien terminadas, calles asfaltadas, luz, agua, gas natural. Al hablar con vecinos de aquella época y con la asistente social⁸, lucha, sacrificio, pasión, satisfacción, cooperación, son palabras que se repiten en sus discursos para narrar lo que vivieron en aquel tiempo, lo que consiguieron gracias al esfuerzo y trabajo compartido de vecinos y personal del gobierno en ese momento. *“Lo lindo del Eva Perón es que todo lo que se empezó a formar era gracias al trabajo en conjunto con la gente”... “MI BARRIO fue el único de San Luis que se formó así... es*

⁷ Extraído del proyecto “Centro de Día Caritas de Caramelo. Barrio Plan Lote Eva Perón”, realizado en los años 2000-2001. Material facilitado por una asistente social (informante clave).

⁸ Cuando fue creado el barrio en la Secretaria de Vivienda de la provincia trabajaba una asistente social que fue quien llevó adelante todo el proyecto de autoconstrucción del barrio. En este momento es una de nuestras principales informantes claves.

increíble, te juro esos años fueron maravillosos, no sabes como los disfrute". (Fragmento de entrevista de la asistente social).

Como manifiestan los vecinos el barrio *"empezó de cero"* ya que en un principio los primeros habitantes del barrio no tenían ni luz, ni agua. Para el agua cada familia tenía un tacho disponible para almacenar agua cuando pasaba un camión de la municipalidad a repartir casa por casa.

Con la luz la situación fue similar; en un principio los vecinos habían realizado instalaciones caceras y la bajaban desde el Hospital de salud Mental, pero eran muy riesgosas. Luego, dicen nuestros informantes, cuando Mirta Verbeke de Canta asume como intendenta de la ciudad instala la luz en el barrio *"como se los había prometido a los vecinos mientras se encontraba en campaña"*.

La particularidad del B° Eva Perón radicó en que por un lado los terrenos a donde se construyó eran terrenos fiscales y además el sistema de construcción que se utilizó fue autoconstrucción, autogestionario. *"Decime Graciela voz que conoces más los otros barrios de San Luis, hubo algún otro barrio de San Luis que se halla formado así como el Eva Perón? "No... mi barrio fue el único que se formó así... es increíble, te juro esos años fueron maravillosos, no sabes como disfrute esos años"*.

La Calle principal del barrio lleva el nombre de un gobernador histórico, del siglo pasado, Zoilo Concha. Desde el consejo deliberante eligieron el nombre, a la gente del barrio no les gustaba, pidieron que lo cambiaran y no aceptaron. Varias calles del barrio llevan nombres de gobernadores y de algunas mujeres puntanas, damas de aquella época. Además después de la guerra de Malvinas algunas calles llevan nombre de chicos que murieron en la guerra, como por ejemplo Frola.

Fueron los vecinos los que estuvieron haciendo bloques para construir sus casas, y fueron replanteando la obra y marcando los lotes. Estos son elementos en los que se puede advertir claramente los inicios del barrio.

Con respecto a la *Escuela* del barrio la construcción de la misma fue gestionada y administrada por una comisión de vecinos. En ese momento existía un plan de gobierno del Área de Arquitectura para construir escuelas a través de la gestión de comisiones de fomento o vecinales. Esto era muy beneficioso tanto para el gobierno como para el barrio, debido a que al estar administrada la obra por los vecinos los costos se abarataban mucho.

Actualmente sobre la calle principal del barrio, al lado de la escuela funciona un Comedor Comunitario *"Caritas de Caramelo"*. En los inicios del barrio esa fue la primera casa que se construyó, como modelo, para que los vecinos vieran y

aprendieran como construir, y como debían ser las instalaciones mínimas. Finalizada la construcción esas instalaciones pasaron a ser el Centro de Salud.

Luego de muchos años de que funcionara allí el Centro de Salud desde el gobierno dieron la orden de trasladar el mismo a las instalaciones del Hospital de Salud Mental, que se encuentra en la entrada del barrio. Los vecinos se oponían a aquella idea; hicieron reuniones coordinadas por la asistente social, Graciela Gatica quien actuaba como mediadora entre los vecinos y el gobierno. Sin embargo la gente seguía oponiéndose; haciendo caso omiso a ello el centro de salud fue trasladado.

Hasta la actualidad el centro de salud sigue funcionando dentro del Hospital escuela de salud mental, en instalaciones que el hospital le cede o presta para dicho fin. La licenciada Gatica reconoce que aquello fue una gran pérdida para el barrio, ya que se tenía un centro de salud propio y se perdió.

A partir de entonces en las instalaciones de lo que en los inicios fue el centro de salud funciona un comedor popular, el cual es administrado por una Asociación denominada “Mujer y Familia” que se formó en 1990, a través de la cual han recibido diversos financiamientos de proyectos nacionales (PROAME) y proyectos locales como, roperos comunitarios, copas de leche, plan de forestación, que estaban a cargo de la encargada del comedor y presidenta de la asociación desde aquel momento.

En la actualidad dicho comedor funciona con fondos nacionales y donaciones de vecinos; diariamente provee el almuerzo a 60-70 chicos del barrio. El funcionamiento del mismo está a cargo de un grupo de mujeres del barrio quienes voluntariamente trabajan, debido a que sus hijos almuerzan en el comedor. La encargada del comedor es la misma que desde los inicios, ella les provee a las mujeres los alimentos para que a diario preparen la comida, además de encargarse del rol administrativo.

En los comienzos del barrio se formó también un *centro comunitario*, con la función de organizar y reunir distintas actividades recreativas para la gente del lugar.

Actualmente el espacio está a cargo de una comisión de vecinos del anexo 1 (donde se encuentra), el espacio es ocupado por las mañanas por mujeres que trabajan en un plan social provincial y realizan talleres de costura; y por las tardes algunos días se brindan clases de folklore, y se da apoyo escolar. Los fines de semana el centro es alquilado para la realización de fiestas, cumpleaños, bailes, a los que acuden mayormente vecinos de los últimos anexos. Esta situación suele generar algunos conflictos entre los vecinos del anexo 1 donde se encuentra el salón y los de los demás anexos que acuden a las fiestas.

Conclusiones Preliminares.

Conocer la historia, los orígenes y diferentes etapas del desarrollo del barrio Eva Perón, nos planteó varios interrogantes debido a las transformaciones entre aquella realidad de sus primeros tiempos y la actual. Desde nuestra mirada y fundamentalmente desde la vivencia de los vecinos del barrio. Resulta paradójico y contradictorio que luego de un surgimiento ordenado, planificado, donde reinó la cooperación, participación, compromiso y autogestión de la comunidad, se halla producido un crecimiento acelerado y sin planificación alguna. Ante ello nos preguntábamos; *¿Cuál o cuales son los factores principales que influyeron para que ocurra esta situación?*

A través de datos recabados de diferentes fuentes secundarias pudimos constatar que en el año 2000⁹ el barrio ya contaba con dos anexos más el II y III, advirtiéndose diferencias socioeconómicas entre los vecinos de los distintos anexos. Es decir existía una clara correlación entre la edificación de las viviendas y la situación socio-económica de las familias.

En aquella época la desocupación y los bajos ingresos de las familias, de \$ 200 promedio (encontrándose por debajo de la línea de pobreza del INDEC de ese momento), eran los aspectos más alarmantes de la realidad que vivían los vecinos del barrio. Esta situación repercutía directamente en la calidad alimentaria de las familias, y en las escasas o nulas posibilidades de adquirir los útiles y materiales necesarios para la concurrencia de los niños a la escuela, por lo que el índice de niños en edad escolar que no asistían a la escuela era elevado. La existencia de hogares monoparentales¹⁰ también era relevante en relación a la situación socioeconómica del barrio, ya que las madres se veían obligadas a dejar solos a sus hijos para salir a trabajar o por el contrario que menores tuvieran que trabajar. Estas situaciones se constituían en los principales factores de riesgo o vulnerabilidad para la infancia.

Con el paso de los años la vulnerabilidad social del barrio se fue ampliando de un modo vertiginoso. Cuando nosotros realizamos nuestro primer trabajo en el barrio en los años 2007-2008 el Bº Eva Perón tenía entonces 4 anexos, y cuando volvimos en el año 2009 se había conformado uno más, anexo 5.

El anexo 5 día tras día sigue creciendo y las condiciones en que se encuentran los vecinos es lamentable; viven en ranchos contruidos de tarimas de madera, chapa o cartón, y techos de carpa o bolsa. Las instalaciones de luz y agua fueron realizadas de

⁹ Información extraída de un proyecto de “Ampliación de las Instalaciones de un comedor popular”, realizado en el barrio en el año 2000. Dicho material fue facilitado por una de las asistentes sociales autoras del trabajo.

¹⁰ En este caso el único progenitor eran principalmente madres.

manera “clandestina” por los mismos vecinos, y no todos tienen acceso a ello. Esto nos habla claramente de la situación de vulnerabilidad y marginación en que viven los vecinos en esa parte del barrio.

La ciudad capital, San Luis, según el censo del 2001 del INDEC tenía 153.322, en este caso el B° Eva Perón constituiría entre el 10 y 12 % de la población de la ciudad.

Al consultar con los mapas de la ciudad publicados en la Web de la Dirección Provincial de Estadística y Censo¹¹ pudimos observar que el último anexo formado en el barrio (5) no figura en el mismo, del mismo modo del anexo 4 aparece sólo una parte. Esto nos indica la imperiosa necesidad de tomar en cuenta y analizar el escenario político de surgimiento del barrio en la ciudad de San Luis, que nos permita explicar por un lado las diferencias tan marcadas entre la primera parte del barrio, y las que siguieron.

Creemos que en el proceso de formación del barrio mediante sistema de autoconstrucción y autogestión de sus casas, la comunidad vivenció un proceso de fortalecimiento. El fortalecimiento hace hincapié en el aspecto colectivo, en el carácter liberador, en el control y poder centrados en la comunidad y sus miembros organizados, y sobre todo, en el carácter que éstos tienen de actores sociales constructores de su realidad y de los cambios que en ella ocurren. Los agentes externos, como en este caso el equipo de trabajo de la secretaria de vivienda (arquitecto, supervisores de obra, asistente social), funcionan como facilitadores o catalizadores de un proceso que ocurre en la comunidad. La autogestión incluye la autoeficiencia en la organización comunitaria, y en la medida que las acciones comunitarias producen efectos deseados o contribuyen a la solución de problemas comunitarios, fomenta la confianza en sí mismos de los miembros de la comunidad y el sentimiento de seguridad como ciudadanos. Montero, M. (Ob.cit)

Actualmente la representación social que reproducen los vecinos de aquella época o que viven hace varios años en el barrio ha cambiado, según lo expresan en sus relatos se sienten desesperanzados con las condiciones actuales de vida, y tienen la imagen de que el pasado era mejor: *“se perdió todo... antes era distinto”*.

De este modo consideramos relevante para profundizar el análisis del surgimiento del barrio y de su situación actual poder indagar *¿Qué significación le otorgaron al modo de surgimiento del barrio? ¿Cómo era el sentido de comunidad? ¿Qué imagen*

¹¹ Los mapas publicados en el sitio Web se encuentran actualizados hasta el año 2007. Recurrimos al medio informático debido a que en varias oportunidades nos acercamos a las oficinas de la Dirección de estadística y Censo de la provincia no pudiendo en ninguna oportunidad obtener información.

del barrio poseen los vecinos que viven en los distintos anexos? ¿Son semejantes? ¿O en que difieren? ¿Cómo perciben los vecinos el modo de vida y la relación entre lo vecinos en los inicios del barrio y en la actualidad? ¿Cómo explican los cambios producidos?

Actualmente en este populoso barrio de la ciudad, con un alto porcentaje de personas viviendo en condiciones por debajo de la línea de pobreza y recientemente algunas en la indigencia, *ya que numerosas familias a diario no cuentan con los recursos mínimos para “sobrevivir”*, las políticas del estado provincial en el barrio en los últimos dos años han apuntado a:

- la realización de parques y plazas, Parque de la Libertad, Hospital de Salud Mental-Anexo 1; Plaza de juegos Anexo 1;
- asfaltado de calles, Anexo 1.

Todas estas obras tienen una característica en común, se encuentran en la primera parte del barrio, la más ordenada, la “más bonita”, la “más visible” para el resto de la ciudad. Desde las construcciones de la realidad que realizan los vecinos de los diferentes anexos: *¿Cómo se significan estas obras? ¿Qué relaciones establecen los integrantes del barrio con las políticas del estado provincial? ¿Cuáles son sus experiencias y sentimientos frente a los hechos que produce el poder político? ¿Qué sentido le otorgan a sus propias acciones?*

Por eso no podemos dejar de preguntarnos: *¿Cuál/es son las prioridades del estado en un barrio donde?” ¿A qué intereses responden estas políticas? ¿Acaso no será que el Bº Eva Perón no forma parte de la realidad que desde la política imperante se desea presentar como retrato de la provincia de San Luis y por ello se lo invisibiliza tras obras que embellecen el anexo 1?*

A estas y otras preguntas intentaremos dar respuestas profundizando nuestras exploraciones en terreno e interpretando los relatos en el contexto sociocultural y político en que se generan.

La subjetividad de quienes habitan el barrio está atravesada por estas imágenes, cuyos códigos de interpretación enfrentan al sujeto con las contradicciones significativas que genera el desencuentro entre la satisfacción de sus necesidades - materiales y simbólicas - y la lógica de un sistema que niega sus derechos básicos y a través del ejercicio del poder antepone otras prioridades y aniquila cualquier resistencia.

Bibliografía

- AVILA, M (2008). El Embarazo Adolescente en mujeres de Sectores urbano populares de la ciudad de San Luis. Tesis de licenciatura. San Luis.
- ÁVILA, M y MARIN, L (2009). "El embarazo en adolescentes de sectores populares de la ciudad de San Luis. Estudio de casos", en L, Revista electrónica Intervención psicosocial y Psicología comunitaria. Año 4, N° 1 y 2.
- BALCAZAR, F. (2003). "Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación", en Fundamentos en Humanidades, año IV, N° I/II (7/8). San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- FALS BORDA, O.(1985) Conocimiento y poder popular. Bogota: Siglo XXI.
- MARÍN, L. (2008). "La Psicología Social comunitaria en Latinoamérica. Reflexiones sobre la práctica en la Argentina actual", en Fouce, J. G. y Parisi, E. R. (comp.) *Psicología para otro mundo posible*. Buenos Aires: Ediciones cooperativas.
- MONTERO, M (2003). El fortalecimiento de la comunidad. En Montero, M. *Teoría y Práctica de la Psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires. Ed. Paidós. Tramas Sociales.

Anexos



Emplazamiento



Vecinos haciendo los bloques



El centro de Salud Eva Perón



Nuevo crecimiento: el Centro Comunitario Evita



El barrio crece: La Escuela

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD BARRIAL EN LOS NIÑOS/AS DE LOS SECTORES POPULARES DE LA CIUDAD DE SAN LUIS. EXPERIENCIA DENTRO DEL ESPACIO DE APOYO EDUCATIVO.

Autora: Andrea Carolina Farías

Institución de procedencia: Facultad de Ciencias de Humanos - Universidad Nacional de San Luis

E-mail: *andre_fariasgomez@yahoo.com.ar*

Categoría: Avance de Investigación

Consideraciones Introductorias.

Este trabajo se inscribe en el marco de las actividades que el Grupo Minga realiza en el Barrio Sargento Cabral y Rawson de la Ciudad de San Luis, desde hace siete años. Este grupo está integrado por estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL que se plantean como problemática y marco de acción la realidad social, cultural, económica y educativa específicamente de los sectores populares de la provincia de San Luis.

Nuestra praxis se realiza entre otros lugares del Barrio Sargento Cabral; en el Comedor Madre de Teresa de Calcuta, en el que en este momento estamos dando Apoyo Educativo. Es en este espacio en el que emergió la necesidad de trabajar con los niños y jóvenes que asisten la construcción de la **Identidad Barrial**. Es una tarea que está en proceso y en el que nuestro eje orientador es la práctica que realizamos cada semana con los niños que asisten a Apoyo.

Los propósitos que nos planteamos al trabajar en este espacio son: Generar un espacio destinado a promover el pensamiento crítico de los niños/as de sectores populares que asisten al comedor comunitario; y promover la formación de niño/as que asuman y reconstruyan su identidad cultural y barrial.

Los sujetos con los cuales trabajamos son niñas y niños (de aproximadamente 5 a seis años) que asisten al comedor Madre Teresa de Calcuta. Es un trabajo que se viene desarrollando desde el año 2005, teniendo en cuenta los lugares e historias que son propias de la zona o del imaginario cultural y social de la Ciudad de San Luis y que les ha sido transmitido por sus padres y/o abuelos.

Tomando como eje la construcción y significación de la identidad barrial de los sujetos de los sectores populares, trabajamos acerca de las costumbres, mitos, leyendas, historias que son propias del barrio en el cual viven. Las mismas son rescatadas por los niños desde sus propios saberes.

Explicitaremos los ejes que orientan nuestra praxis y la realidad sociocultural, económica y educativa de los barrios urbanos marginales de la ciudad de San Luís. Además de caracterizar el contexto barrial en el cual nos hallamos insertos; que de algún manera da cuenta de realidad social y educativa que se atraviesa y de compartir la experiencia educativa que llevamos a cabo en el Espacio de Apoyo Educativo cuando trabajamos la Identidad Barrial.

Ejes Teóricos que Orientan la Práctica

La Educación Popular. Se entiende a veces la Educación Popular como un campo específico de acción conformado por diversas prácticas educativas más o menos institucionalizadas en las que se ubica a la alfabetización, instrucción escolar, animación cultural, trabajo Comunitario, formación política, etc. La práctica que se desarrolla en los sectores populares no sólo se limita a las relaciones formales de enseñanza-aprendizaje, sino que se convierte en un espacio de producción, de intercambios de saberes.

Desde las prácticas y teorizaciones del pedagogo brasileño Paulo Freire el trabajo en el campo popular y, específicamente, la práctica educativa tiene dos momentos: la reflexión y la acción. El primer momento (reflexión) tiene una huella esencialmente educativa. Consiste, en una actividad teórica, que mira a la lectura y comprensión de la realidad, de nuestro mundo. Nos guía hacia la concientización, es esencialmente un "acto de conocimiento". Incluye también una dimensión práctica (e inclusive política) que pretende formar a sujetos críticos y concientes de la realidad que viven para poder transformarla. Mientras que el segundo momento implica actuar, aunque se reflexiona a partir y en función de la acción. Igualmente, actuar no es reflexionar, aunque se actúa a partir de la reflexión y se actúa pensando.

Es de esta manera entendemos a la Praxis y de alguna manera nos las apropiamos y la ponemos en práctica en nuestro trabajo barrial y grupal, que tiene una clara y fuerte intencionalidad político-pedagógica.

Educación Popular y Escuela. Las instituciones educativas son formaciones sociales y culturales, Trilla J (1985) identifica a la escuela como una institución intencional y específicamente educativa, en los términos en las que se incluyen los procesos de enseñanza y aprendizajes, los actores que en ella entran en juego, teniendo en cuenta no sólo lo áulico, sino también lo institucional. ¿Se puede entender a las instituciones educativas fuera del contexto social, económico y cultural que atraviesa a una región y/o país? La problemática de la educación, lo que pasa en la escuela, los sujetos educandos que ingresan y permanecen en ella, los que están al límite de ella y los que directamente no ingresan a la misma, es una preocupación que se visualiza día a día en nuestra sociedad, hasta transformarse en una acción

concreta que hay que atender. De esa manera es la que hablamos y entendemos a la educación en un contexto de pobreza.

Según Di Lorenzo (2007) “cuando una dificultad aparece influye la familia; el niño; la escuela; los centros recreativos; la sociedad; la cultura y otros hechos significativos (Kelmanowicz; V., 1996)¹. A todo esto hay que sumarle los permanentes recortes y la pobreza de recursos pedagógicos, económicos, didácticos y de conocimientos. Las situaciones problemáticas que pueden aparecer en la escuela son: dificultades y trastornos en el aprendizaje, problemas de conducta, fracaso escolar, repitencia entre otros.”². Estas son algunas de las problemáticas que atraviesan las escuelas urbano-marginales en el contexto de pobreza de la ciudad de San Luis y que en la cotidianeidad viven no solo los docentes, sino también los niños que son los más afectados; ya que de alguna manera esta cotidianeidad va a definir su matriz de aprendizaje y impactar, dejar huellas en su subjetividad.

¿A qué estamos haciendo referencia con todo esto? La relación entre escolarización y pobreza, históricamente se planteaba en términos de las posibilidades de educabilidad. El énfasis estaba puesto en la capacidad de integración y ascenso social que permitía el conjunto de los saberes que transmitía la Escuela; pero en la actualidad nada es como era, o como se visualizaba antes. El Estado Argentino sufrió una transformación “estructural” que dio lugar a unas formas de establecer las redes sociales, totalmente distintas a las que se presentaba en los ‘60 y ‘70 en nuestro país. La extrema desigualdad en la distribución de las oportunidades de vida, producto de las políticas neoliberales/neoconservadoras que se implementaron a partir de los ‘90 en América Latina y, específicamente, en la Argentina, sumada a la mercantilización y economización de lo educativo; esto hace que para muchos la escolarización sea una experiencia literalmente imposible, algo que escapa completamente a su proyecto vital por formar parte del ámbito.

Son los sujetos educandos provenientes de los sectores populares los que en la actualidad presentan mayores tasas de repitencia, pérdida de años y abandono escolar. Los síntomas más manifiestos y estridentes son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones, y sobre todo la ausencia de sentido de la experiencia escolar, al que se le agrega la pérdida de sentido de pertenencia dentro de la institución educativa.

¹ Kelmanowicz citado en la página www.causasdeladesercionescolar_com.htm.

² Di Lorenzo Lorena (2007). Educación: un ámbito para la exclusión: Dificultades de acceso y/o permanencia de los niño/as y adolescentes que concurren a un Comedor Comunitario. Trabajo inédito.

La crisis de la escuela tradicional, según Duschatzky y Corea (2002) se debe a las enormes transformaciones demográficas de la matrícula escolar, producidas en virtud de las políticas de universalización de cobertura y alcanzar poblaciones particulares, a las que nunca antes había llegado la institución escolar (tal es el caso en particular del nivel inicial y de la escuela media). Además estas autoras plantean que se suman cambios en la morfología y la cultura de las nuevas generaciones que asiste a la escuela, sectores antes marginales en la totalidad de la población escolar, cuya subjetividad y sociabilidad ha ido experimentando transformaciones.

Educación Popular en el Marco del Espacio de Apoyo Educativo. La noción de “Apoyo Escolar” se la puede entender desde la práctica de diferentes formas; Walter Olguín (2007) analiza y define cómo se da el Apoyo Escolar en la provincia de San Luis, hace una clara clasificación de qué instituciones y procesos se han ido configurando en torno en esta práctica pedagógica. Podemos mencionar algunas y advertimos que este proceso se observa con más precisión a partir de los noventa:

1. Escuelas Públicas con sistemas de Contra-turno: en las que la dirección de alguna institución educativa, en particular de San Luis, a partir de visualizar las problemáticas en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, intentaron atender esta dificultad brindando apoyo escolar a aquellos niños/as y jóvenes que veían peligrar su permanencia; esta ayuda se ofrece en la institución en horarios de contra-turno.

2. ONG que brindan apoyo escolar a niños de sectores vulnerables: son una serie de asociaciones sin fines de lucro que, bajo la perspectiva de la defensa de los derechos de la infancia, brindan un conjunto de propuestas educativas y culturales, entre ellas, el apoyo escolar. Muchas de estas asociaciones civiles se financiaba con las el aporte de las fundaciones de empresas privadas nacionales y extranjeras o con ONGs. Internacionales.

3. Grupos de jóvenes Voluntarios ligados a Parroquias: la Iglesia Católica como otras religiones, también ampliaron o continuaron sosteniendo proyectos de educación extraescolar para niños de sectores vulnerables, especialmente los grupos de jóvenes vinculados a las parroquias ubicadas en los barrios periféricos.

4. Programas de desarrollo social impulsados por el Estado: la participación del Estado en acciones de educativas extraescolar, se expresó en políticas tales como el PROAME, que se realiza con el financiamiento que viene desde el Ministerio de Educación de la Nación. A las acciones pedagógicas las llevan a cabo asociaciones civiles con la intervención y control del Estado (ya sea el provincial o el nacional).

5. Organizaciones político-culturales que brinda apoyo escolar: con la denominación de grupos políticos-culturales se hace referencia a una serie de

organizaciones cuyo horizonte de trabajo intenta articularse a la lucha política contra un régimen de gobierno que en principio es el responsable visible de la exclusión social que se vive en la provincia de San Luis y contra el régimen social más amplio, generador de las desigualdades sociales que padecen los hombres, mujeres y niños de Latinoamérica.

Según Olgún la novedad y diferencia que tiene este tipo de grupos, en relación con los anteriores mencionados es que “es que a partir del apoyo escolar estos grupos lograron recuperar ciertos espacios dentro de los sectores populares, espacios que, durante mas de veinte años fueron copados por los punteros políticos de la clase gobernante. Los comedores comunitarios fueron también su lugar de acción pedagógica. (...)”.³ Además de rescatar y construir espacios dentro de los sectores populares, se visualiza una manera diferente de resignificar el saber popular y de definirlo en la práctica concreta.

Se podría decir, que la práctica educativa que el Grupo Minga realiza en el Barrio Sargento Cabral y Rawson se ubica en esta última, ya que se intenta en la praxis superar las prácticas asistencialistas, que son propias del Estado Neoliberal y construir una propuesta alternativa en la que se considera la participación y acción de los sujetos educandos, sin dejar de lado la lucha y formación política en los términos que los define Freire.

Marco Contextual

En San Luis el gobierno provincial emplea un dispositivo educativo que, de alguna manera, profundiza su hegemonía sobre los Sectores Populares y las desigualdades sociales y educativas de un alto porcentaje de la población. Este dispositivo se viene implementando desde hace más de dos décadas y responde a las políticas neoliberales y neoconservadoras que se aplican en educación en la Argentina desde los 90. Si tenemos en cuenta la normativa vigente, a nivel nacional (Ley de Educación Nacional/Ley de Financiamiento Educativo) y a nivel provincial (Ley de Educación Provincial), en todas se considera a la educación como un “derecho social” que el Estado debe garantizar y que en este momento no está brindado a un número importante de niños y jóvenes, no sólo de la Ciudad de San Luis, sino también en el interior. Hay aproximadamente más de 100.000 chicos que no están ingresando al sistema educativo y que se ven limitados de este derecho. En el mejor de los casos en las escuelas urbanos marginales y rurales se visualiza la sobre-edad, repitencia y la deserción escolar; esto no sólo como un mero estadístico sino como una problemática que no solo es educativa, sino también social.

³ OLGÚN, Walter (2007) “Intervenciones Pedagógicas de fronteras: el Apoyo Escolar en los sectores urbanos marginales”. Trabajo inédito.

Olguin pone énfasis en los sujetos educadores que se ubican en las Organizaciones político-culturales que brinda apoyo escolar en San Luis, ya que son grupos minoritarios que intentan actuar en un territorio que sufrió primero la violencia del Golpe de 1976 y luego los 25 años de gobierno feudal (Gobierno de Adolfo y Alberto Rodríguez Saa). Al respecto dice “Las clases populares, fueron cautivadas por un aparato clientelar que hasta el día de la fecha ha demostrado su eficacia. Se podría afirmar que la izquierda no tiene un anclaje político en la base social de San Luis. Sin embargo, y esto es lo interesante del caso, estos grupos de jóvenes comprometidos encontraron su puerta de entrada al trabajo con los sectores populares en el apoyo escolar a niños.”⁴. De alguna manera, esta lectura de la realidad social y educativa que se vivencia en San Luis, llevan a movilizar subjetividades y llevar a cabo este tipo de prácticas.

Por otro lado, tenemos como escenario específicos donde se llevan a cabo este tipo de prácticas, los Comedores Comunitarios que surgen en la Argentina en la década del 90 como un espacio atravesado por el asistencialismo. “Los orígenes de estos comedores (...) son bien diversos, nacidos a iniciativa de los religiosos de una parroquia, del municipio, o de algún vecino solidario, estos espacios nacieron para contener la urgencia del hambre, no construir un proyecto alternativo. Sin embargo, sobre ellos se fueron configurando redes y relaciones con lugar para la caridad, pero también para la utopía.”⁵. Estos nuevos escenarios están atravesados por acciones asistencialistas que responden a la lógica del Estado Neoliberal y que se agravan aun más, con las políticas sociales que los gobiernos provincial y nacional implementan, tales como:

1. Plan de Inclusión Social: que se viene implementando desde el año 2003 y que tiene como objetivo el “incluir a todos los puntanos, evitando cualquier situación de injusticia de exclusión social, Pero evitando dar simplemente un subsidio, ya que éste no cumple con el objetivo de la inclusión. Se trata de dar trabajo, de forma tal que se fomente la cultura del trabajo, ya que este es sinónimo de dignidad, confianza, capacidad de progreso, independencia y libertad”⁶. Y que de alguna manera no genera productividad económica para San Luis y posibles fuentes de trabajo y que se contradice en su propia ejecución con el impacto que tiene no solo a nivel económico, sino también en lo social y cultural.

⁴ OLGUIN, W. (2007) Op. Cit. S/p.

⁵ OLGUIN, W. (2007) Op. Cit. S/p.

⁶ SUÁREZ GODOY, Enrique Helio (2004) “San Luis... una política social diferente. Plan de Inclusión Social. Tomo I. Capítulo 3: Puesta en marcha del Plan”. San Luis. Argentina: Editorial PAYNE S.A.

2. Asignación Universal por Hijo para Protección Social: El plan actualmente llega a 3,5 millones de chicos menores de 18 años, que son hijos de desocupados, de trabajadores no registrados que cobran menos del salario mínimo, de empleadas domésticas y de monotributistas sociales. Se entrega \$ 180 mensuales por niño y tiene como contraprestación de los padres la presentación de la libreta de vacunación y de asistencia escolar de los chicos, será sometido a un control en junio próximo.⁷ Por medio de este plan que rige en todo el territorio nacional y que contempla a los niños/as en contextos de pobreza y discapacitados menores de edad se puede observar las contradicciones que presenta el mismo Estado.

Breve caracterización del barrio, Comedor y de los chicos

El Comedor “Madre Teresa de Calcuta” que funciona en la Iglesia “Nuestra Señora de las Gracia” está ubicado en el Barrio Sargento Cabral (al sudoeste de la ciudad de San Luis, Argentina). Dicho barrio situado en una zona urbana marginal, conformada por casas antiguas y de construcción precaria, cuenta con una extensión de cuatro manzanas a la redonda. Próximo a él se ubican tres edificios que tienen fuerte peso simbólico para la comunidad, el Cementerio del Rosario (denominado Cementerio de los Pobres), la Fábrica de Cerámica “San José” abandonada en los años ‘80 y el Centro de Exposición de la Sociedad Rural.

Al comedor concurren entre 100 a 150 personas diarias, de las cuales más del 80% son niños, niñas y adolescentes que viven en el barrio Sargento Cabral y zonas aledañas. Las familias que asisten a dicho comedor viven gracias a los Planes Sociales que distribuye y gestiona el Gobierno Nacional (asignación Universal por Hijos y otro tipo de Pensiones como pueden ser Jefes/as de Hogar, Pensión por más de Siete Hijos, etc.), el Provincial (Plan de inclusión Social) y/ o a los trabajos precarios que consiguen.

Asimismo, los niños/as asisten a cuatro escuelas cercanas al comedor (Escuela Saturnino Camarero, Escuela Misiones, Escuela San Juan y Escuela Eva Perón), consideradas instituciones en “riesgo”, dada su ubicación geográfica, las condiciones edilicias y la población que atiende.

En ese contexto desfavorable, el Grupo “Minga” considera que el Comedor Comunitario, no sólo debe ser un lugar para resolver problemas alimentarios, sino que puede ser un espacio de construcción cultural, donde los saberes creados y recreados por los niños/as de sectores populares y los saberes sobre los sectores populares son referentes privilegiados ya que proporcionan una cosmovisión que contribuye a la construcción o el fortalecimiento de la identidad cultural.

⁷ Decreto del Poder Ejecutivo Nacional. 1602/08. Republica Argentina.

Este tipo de saber, entramado en la vida social y cultural de una comunidad, siempre alude a realidades múltiples, y participa con distinto alcance y profundidad de las diferentes maneras que un pueblo tiene, de dar sentido a su existencia. Saberes que no son estáticos ni reproducen acríticamente lo ya establecido y, además, habitualmente participan de los procesos constitutivos de identidad que se perfilan con autonomía en la sociedad.

Práctica Barrial: El Espacio de Apoyo Educativo

En la práctica concreta con los chicos del comedor, la forma de intervención pedagógica, es similar a la mencionada anteriormente. Lo que se intenta redimir son los saberes populares del barrio y se ha avanzado en la construcción de identidades locales que van estableciendo vínculos de pertenencia a un comedor o a un barrio que intentan “rescatarlos” de los vínculos fundados en la violencia que les genera el mismo sistema.

Grupalmente definimos la práctica que llevamos a cabo en el espacio de Apoyo Educativo como “Apoyo Escolar Alternativo”. Lo alternativo en este caso tiene que ver con como la práctica es el comedor comunitario, considera al lugar, ya sea el barrio y/ o comedor como un espacio de reconstrucción de la identidad barrial y cultural.

Los saberes de los niños/as de sectores populares otorgan sentido a las experiencias desarrolladas en el espacio que denominamos **Apoyo Educativo Alternativo**. En este espacio se llevaron a cabo diversos encuentros educativos con diferentes grupos de niños/as, con el fin de abordar problemas de aprendizaje mediante estrategias participativas y revalorizar sus prácticas culturales. En la tabla 1 que figura en Anexo se describe brevemente cada uno de ellas en el período 2005-2009.

Lo que se está trabajando durante el 2010

En el marco de las actividades que se llevan a cabo en Apoyo Educativo tomando como Eje Orientador la Identidad Barrial, se sigue trabajando con los saberes que los niños y niñas que asisten al Comedor tiene acerca de su barrio, las historias que circulan en él. En este año se incorporan a uno de los Espacios de Apoyo los docentes y alumnos del Proyecto de Extensión Universitaria de la UNSL: “Veo, veo... ¿Qué ves? Tu lugar, mi lugar, nuestro Patrimonio”⁸, que tiene como finalidad el reconocimiento, apreciación y valoración de lugares propios del contexto en el cual viven niños rurales y urbano marginales.

Hasta el momento los Talleres y actividades que se han llevado a cabo son: armado de Rompecabezas de imágenes de edificios y espacios físicos de la ciudad de

⁸ Resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Luis N°: 192/09.

San Luis. Lectura de imágenes; recorrido y registro fotográfico de los niños y niñas que asisten a Apoyo Escolar en el barrio; trabajo de la noción de Patrimonio y selección de fotos para en el próximo taller armar los propios rompecabezas (con las fotos que saco cada niño/a.); confección de rompecabezas y armado de los producidos. Lectura de imágenes para trabajar los saberes propios de los niños acerca de esos lugares.

Los lugares que los niños, teniendo en cuenta su afectividad, historia personal, actividades, juegos que realizan; que han salido a partir de lo registrado fotográficamente por ello son: Comedor Madre Teresa de Calcuta, Cementerio del Rosario, (Dentro del mismo la tumba de Animita Rojas) y Plaza del Barrio San Martín ("La Plaza Grande").

La fundamentación de ello se lo puede plantear desde la incorporación de los saberes que son propios de la Historia Oral al campo de la Educación Popular plantea Sitton T, Mehaffy G, y Davis Jr. O.L cuando dicen que "el uso de esta metodología permite incorporar a la narrativa histórica los aspectos subjetivos de las experiencias de la gente. Pretende revelar el ámbito de los acontecimientos y las motivaciones de los protagonistas, puede revivir el saber de lo real."⁹ Al mismo tiempo que "los recuerdos personales permiten aportar una frescura y una riqueza de detalles que no podemos encontrar de otra forma (...)"¹⁰ Es una forma de dar un lugar a los sentimientos, valores y de esta manera hacer una lectura de nuestro mundo, de la cotidianeidad. Recuperando la subjetividad propia del grupo, colectivo, estamos revalorizando el saber propio (popular) que define la existencia de un sujeto atravesado por su historia personal y la de su comunidad.

Consideramos que al participar las niñas y niños que asisten al Espacio de Apoyo Educativo en los talleres de "Veo, veo...", en el reconocimiento y valoración del patrimonio propio del barrio, de su comunidad, van a fortalecer su identificación con el lugar y a apreciarlo como propio.

Según Patricia Safa (1997) "la identidad local se define con base en la memoria y la tradición. Los rituales y la organización comunitaria son las acciones a través de las cuales se construye y reconstruye el sentido de pertenencia. Las tradiciones se mantiene y la identidad local se revitaliza, no sólo como expresión de la otredad y diferenciación, sino por su papel central como eje que articula las reivindicaciones de bienestar social y participación política."¹¹ En el caso de estos niños y niñas que

⁹ BARELA y otros (2002). Algunos apuntes sobre Historia Oral. Bs. As.: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires. Pág. 27.

¹⁰ SITTON T. y otros (1989). Historia Oral. Una guía para profesores (y otras personas). México: FCE, citado por BARELA y otros (2002). Pág. 27.

¹¹ SAFA, P. (1997). "De las historias locales al estudio de la diversidad en las grandes ciudades: una propuesta metodológica", en Globalización e identidad cultural. Rubén Bayardo,

intervienen en esta experiencia, el aprendizaje se habrá logrado como resultado significativo de experiencias personales que pudieron revivir y revitalizar como propias. Así, se estará facilitando la identificación con las costumbres, historias que son propias de su comunidad y que darán lugar a su arraigo con el lugar, espacio en el que pasan la mayor parte de su tiempo. Sea este el Comedor, la plazita en donde juegan, su propia vivienda y hasta el mismo Cementerio.

Reflexiones Finales

La realización de todas las actividades que se vienen desarrollando en el Espacio de Apoyo Educativo desde el año 2005 y, la incorporación durante el año 2010 de la gente del Proyecto de Extensión Universitaria “Veo, veo...”, sigue trabajando en la construcción y fortalecimiento de una identidad no solo cultural, sino también barrial en la que lo “local” se prioriza, valorando los saberes de los chicos. Se intenta rescatar la cultura de los sectores populares y reconocer quienes son ellos, y que lugares e historias los identifican, brindarles la posibilidad de recrear y crear y ser portadores de expresiones culturales propias.

Bibliografía

- BARELA y otros (2002). Algunos apuntes sobre Historia Oral. Bs. As.: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.
- Decreto del Poder Ejecutivo Nacional. 1602/08. Republica Argentina.
- Di Lorenzo Lorena (2007): **Educación: un ámbito para la exclusión:** “Dificultades de acceso y/o permanencia de los niño/as y adolescentes que concurren a un Comedor Comunitario.
- ENRÍQUEZ, P. y otros (2007) “Apoyo educativo e identidad cultural de niños/as de sectores urbano-marginales”, en Horizontes de maíz y barro: saberes e imaginarios en diálogo hacia un nuevo orden social: memorias del 4to. Foro Latinoamericano "Memoria e Identidad", Montevideo.
- <http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/debates/la-escuela-y-los-sectores-popu.php>: “La Escuela y los sectores populares: encuentros y desencuentros culturales”.
- KELMANOWICZ citado en la página www.causasdeladesercionescolar_com.htm.
- OLGUÍN, Walter (2007) “Intervenciones Pedagógicas de fronteras: el Apoyo Escolar en los sectores urbanos marginales”. Trabajo inédito.
- PÉREZ SÁINZ, Juan Pablo y MORA SALAS Minor (2006). “De la pobreza a la exclusión social. la persistencia de la miseria en Centroamérica.” Fundación Carolina CeALCI. FLACSO- costa Rica.

Mónica Lacarrieu, comp. Ediciones Circus. Bs. As. Citado por BARELA L. y otros Op. Cit. Pág. 29.

-“Proyecto de Extensión Universitaria: “Veo, veo ¿Qué ves? Tu lugar, mi lugar, nuestro patrimonio”.- Resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Luis N°: 192/09.

-SUÁREZ GODOY, Enrique (2004) “San Luis... una política social diferente. Plan de Inclusión Social. Tomo I. Capítulo 3: Puesta en marcha del Plan”.- Editorial PAYNE S.A. San Luis. Argentina.

-SULLE, Adriana y SOSA, Hilda (2004). “Escenarios educativos, adolescencia y sectores populares”. Trabajo presentado en el Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina. Universidad Nacional de La Pampa.

Anexo

Actividades realizadas durante 2005- 2009

<u>1) DURANTE EL 2005</u>	<u>2) DURANTE EL 2006</u>	<u>3) DURANTE EL 2007</u>	<u>4) DURANTE EL 2008</u>	<u>5) DURANTE EL 2009</u>
<u>A) Recuperación de cuentos que relatan los niños.</u> Se recuperaron historias que narran los niños: “Las “Hadas de la fábrica abandonada” y “El cuidador del cementerio”. - Desde el punto de vista de la Identidad Cultural, recuperar algunos cuentos creados o recreados por los niños, revalorizando de este modo la cultura del barrio puesto que dichos cuentos contenían imágenes, personajes y espacios geográficos que referían al lugar donde viven los niños. - Desde punto de vista educativo, acercarse y/o fortalecer las prácticas de lectura, escritura y la expresión teatral. <u>B) Reconocimiento y revalorización del lugar donde viven los niños.</u>	<u>A) Revalorización en la escuela de la cultura del barrio.</u> El objetivo principal era dar a conocer las construcciones culturales de los niños, que la escuela habitualmente desconoce o no le otorga importancia. Esto permitió: - Desde el punto de vista de la identidad cultural: fortalecer el trabajo realizado durante el 2005, en relación a la recuperación y revalorización del espacio/tiempo donde viven. - Desde el punto de vista educativo: acercarse a la escuela donde concurren los niños, partiendo de la producción efectuada en el comedor comunitario. <u>B) Revalorización de los pueblos originarios</u>	APOYO EDUCATIVO ALTERNATIVO <u>PROPÓSITOS</u> - Generar un espacio destinado a promover el pensamiento crítico de los niños/as de sectores populares que asisten al comedor comunitario - Promover la formación de niño/as que asuman y reconstruyan su identidad cultural. <u>CONTENIDOS</u> Condiciones para seleccionar los contenidos - Ser temáticas que no haya sido abordada por la escuela o temática que hay sido estudiada, pero dándole una mirada diferente.	Se trabajo en este año dentro de lo que es el Espacio de Apoyo Educativo Alternativo desde tres ejes orientadores: <u>Eje I: Identidad Individual.</u> En la primera parte del año se priorizó el trabajar una series de temáticas que giraban en torno a los Derechos de la infancia y de la Adolescencia. Que de alguna manera facilitara la comprensión de quien es cada uno, de su integridad como niños, del cuidado de su cuerpo, de los derechos. <u>Eje II: Identidad Grupal:</u> A partir de lo trabajado en el primer eje en con este orientador lo que se pretendió focalizar el trabajo en lo que es la integración y convivencia en el grupo. De laguna	El espacio de Apoyo Educativo se estructura en tres Espacios: • Apoyo Educativo Clásico. • Apoyo Educativo Alternativo, en el que se trabajo el eje de lo Grupal. • Espacio de Alfabetización de niños/ñas. • Integración e inserción en la Escuela Saturnino Camarero con el acompañamiento en el proceso. Dentro de lo Alternativo, se priorizo en este año el trabajar más bien lo que era el Eje de lo Grupal, a partir de las problemáticas que comenzamos a observar en el grupo. Era necesario trabajar el ¿por qué nos peleamos? Y de esa manera pautar en

Se buscó que los niños pensarán sobre los lugares donde habitualmente viven. Estas experiencias permitieron: - Desde el punto de vista de la identidad cultural: recuperar, reconocer y revalorizar su lugar de pertenencia y sus leyendas. - Desde el punto de vista educativo, profundizó el conocimiento socio-geográfico del lugar donde viven y la producción documentos orales y escrito.	Esto permitió: - Desde el punto de vista de la identidad cultural: el encuentro con sus raíces, es decir, con su propia historia. - Desde el punto de vista educativo: posibilitó conocer los pueblos originarios desde una perspectiva que la escuela no enseña.¹²	- Ser temática que implique una problematización acerca de lo que acontece en el mundo - Ser temática que sirvan para la vida - Ser temática que contribuya a fortalecer una subjetividad arraigada a su contexto EJE QUE ORIENTA LA PRÁCTICA BARRIAL: - Identidad cultural: De este eje se puede derivar (costumbres, mitos, leyendas, historias barriales, etc.) <u>ESTRATEGIAS:</u> - Participativas, grupales, etc.	manera se trabajo en la construcción de normas que pudieran establecerse en el trabajo grupal. <u>Eje III: Identidad Barrial.</u> Se realizo una especie de investigación escolar en la que los niños recorrieron y reconocieron “los lugares que identifican su barrio”, recordar e indagar historias y personajes importantes en el lugar, entrevistar a los vecinos del barrio acerca de cómo se constituyó el barrio y como era la vida antes, etc.	entre todos algunas normas de Convivencia se podría decir. Por otro lado, la inclusión de prácticas que tuvieran que ver con las tradiciones, costumbres propias de nuestro país, desde la Danza, la música desde los saberes propios de los niños. Además de rescatar las de otros países y culturas.

¹² Enríquez P., Gómez S., Di Lorenzo L., Malgarejo A. (2007) “Apoyo educativo e identidad cultural de niños/as de sectores urbano-marginales”, en Horizontes de maíz y barro: saberes e imaginarios en diálogo hacia un nuevo orden social: memorias del 4to. Foro Latinoamericano "Memoria e Identidad", Montevideo.

ESTUDIOS LOCALES



Foto: José La Via

EL PROBLEMA DE LAS INUNDACIONES EN EL PIEDEMONTESERRANO. EL CASO DE LA CIUDAD DE SAN LUIS

Autores: Diego Oscar Espinosa - Mónica Alicia Oliveira - Justo Jorge Arroyo - Matías
Elissonde

Institución de Procedencia: Centro de Cartografía del Medio Ambiente (CCMA) –
U.N.C.

E-mail: *diegoscar@yahoo.com.ar*

Categoría: Avance de investigación

Presentación

El siguiente estudio, de carácter eminentemente descriptivo, pretende abordar el problema de las crecidas de agua; en este caso, en un área urbana sobre espacio de piedemonte serrano. Se ha tomado la ciudad de San Luis como caso de análisis, ya que lo urbano representa el mejor ejemplo de medio humanizado al extremo de la saturación. Por otro lado, San Luis, es fiel reflejo del avance de las actividades humanas, casi nunca seriamente planificadas, sobre los extensos piedemontes serranos.

En estas prolongadas rampas naturales, se conjugaron elementos importantes para justificar el asentamiento y la expansión de las actividades del hombre, tales como los mejores suelos, el agua encausada en ríos de diferente jerarquía que bajan de la montaña y cuestiones de posición estratégica, al poner en contacto ambientes diferentes: sierras y planicies. Otros aspectos dependieron de las circunstancias locales como el vínculo protector de la montaña frente a la presencia del indio.

San Luis no escapa a la regla, por lo contrario, su análisis de algún modo representa una mirada a otras ciudades pedemontanas de ámbito serrano frente al mismo problema. Su enorme crecimiento físico y demográfico, coloca a San Luis, entre las ciudades intermedias de Argentina, convenientemente ubicada en el sistema urbano nacional. Sus más de 160.000 habitantes que hoy la habitan, la jerarquizan llevándola a ampliar su plaza comercial minorista, incorporar nuevos servicios terciarios y refuncionalizar el espacio urbano.

Contrariamente, debido al hecho de desconocer las limitaciones ambientales del sitio donde está emplazada, de la magnitud de esa expansión y, especialmente, la velocidad de crecimiento manifiesta en las últimas décadas sin políticas convenientes, se ha frustrado la posibilidad de que ese crecimiento sea armónico y sensato.

En término genérico, se considerará aquí como fenómeno de **inundación** a la cobertura indeseada de agua en superficies ocupadas por el hombre en ámbito urbano, sea por estancamiento (áreas anegadas) como por agua en movimiento (torrentes que se desplazan por calles y veredas) en función de las pendientes. Este fenómeno es conocido localmente y en términos cotidianos como “crece” o “crecida”.

Para la recopilación de datos que den cuenta de las componentes del problema se trabajó con encuestas y observación en terreno.

El peligro de las inundaciones

Comprender el peligro no es tarea fácil. La complejidad del medio es tal, que muchas veces se resuelve mediante mitos y rituales. Por ejemplo, es muy habitual tanto en vecinos como en técnicos, creer en la culpabilidad de la sierra para el problema de las inundaciones. Este mecanismo de la causalidad natural ha llevado a la resignación por una parte, o a invertir costos elevados en obras de baja efectividad.

Se entenderá como peligro o amenaza, a los procesos y mecanismos del medio natural que ponen en riesgo a la sociedad humana, en términos de daño a la vida o salud humana y a sus bienes, situación que se potencia con las mismas acciones del hombre. Se distinguirá de la componente vulnerabilidad, la cual depende de la singularidad propia de cada sociedad humana, por ejemplo, nivel instructivo o educativo, salud, nivel socioeconómico, sistemas de protección, etc. De esta variable deriva este trabajo en particular.

Sin embargo, comprender los procesos que se generan en el medio natural –y potencian el peligro-, es fundamental para entender la compleja trama del problema de las inundaciones. Un análisis de los mismos es necesario para arribar a un concepto completo y abarcativo de riesgo.

La ciudad de San Luis se asienta sobre un extenso piedemonte –de unos 30 Km. de largo- que se proyecta desde el contacto con el frente de falla de la sierra de San Luis, enorme bloque granítico, hacia el oeste. Este piedemonte, donde se localiza la capital, está surcado por una red de avenamiento densa, con cauces que se originan en la sierra y se alimentan con lluvias estivales –de carácter irregular y desigual en tiempo, espacio o frecuencia-. Dichos componentes, sumados a pendientes pronunciadas que van desde un 5 % a 10 %, dan como resultado un fenómeno de alta peligrosidad que ha producido en otras áreas aledañas pero de igual naturaleza a la del espacio estudiado, pérdida de vidas humanas y materiales significativas. Según la zona, pendiente y cantidad de agua caída, será el poder erosivo que se manifieste y el transporte y acumulación de material en las zonas más bajas.

La cubierta vegetal –en condiciones naturales- se compone de un monte bajo arbóreo y arbustivo que en área de contacto con las laderas serranas adquiere notoria densidad. Este tapiz vegetal sirve de manto protector a suelos de textura franco arenosa, donde el modelado fluvio-eólico da lugar a una topografía ligeramente ondulada. Estos suelos de poco desarrollo y débil estructura, presentan materiales sueltos, compuestos de grava y arena. En este ambiente cuya altitud promedio oscila entre los 800 y 600 metros, las condiciones son propias de clima semiseco, con precipitaciones de 400 a 350 mm, concentradas en el verano.

La expansión de la ciudad sobre espacios poco aptos para ser urbanizados.

Los problemas ambientales y las dificultades en la relación sociedad - medio acompañan a San Luis desde sus orígenes. Los permanentes cambios de sitio de la ciudad, una urbe “portátil” que contabiliza en su historia urbana dos desplazamientos y tres sitios de asentamiento, dan cuenta de una historia vinculada al problema del agua a la vez que han contribuido a construir las bases de las relaciones del hombre con el entorno que lo rodea.

Desde la instalación definitiva en torno a la actual plaza Independencia en 1632, la ciudad mostró un lento crecimiento físico y demográfico semejante al comportamiento de la mayoría de las ciudades recostadas sobre los piedemontes de las Sierras Pampeanas.

La ciudad fue extendiéndose en el espacio hacia los 4 puntos cardinales, sólo limitado su crecimiento hacia el sur por la presencia del río Chorrillo o Seco como cotidianamente se lo conoce y hacia el NE por la sierra de San Luis, último bastión del macizo serrano.

El crecimiento de la ciudad se desarrolló en detrimento de los espacios destinados a las pequeñas propiedades agrícolas que rodeaban el núcleo urbano inicial, las que en la actualidad ya han prácticamente desaparecido. De esta forma, el espacio donde se levantaba el paisaje agrario sostenido por el riego quedó sepultado bajo la trama urbana en expansión, esa situación determina que el perímetro edificado de la ciudad contraste directamente con el marco natural del monte. No existía así un espacio suburbano de función mixta o rururbano, como está presente en otras ciudades del oeste argentino.

Entre 1940 y 1970 la ciudad desbordó las 4 avenidas principales que enmarcaban el área central y pericentral, tradicional por su dinámica económica y de mayor densidad de población, Avenidas España al norte, Lafinur al oeste, J. A. Roca al sur y T. Gral. D. Perón al este.

Durante esos 30 años, la ciudad fue ocupando el resto de los espacios libres hasta formar una cuadrícula central adaptada a una evolución lenta y espontánea, la que fue modificada por la construcción de los primeros barrios, unidades espaciales estandarizadas, que surgieron especialmente hacia el norte y oeste de la ciudad “Estas unidades

comunitarias invadirían los predios del extrarradio adoptando de ésta manera una fisonomía ciudadana....” La superficie urbana se reparte en distintas unidades físicas que componen así el sitio geográfico actual.

A partir de 1980 los ritmos de crecimiento del espacio ocupado por la urbanización se aceleraron y acrecentaron por el ritmo demográfico propio de las ciudades intermedias y por la llegada de un gran número de inmigrantes provenientes de otras provincias y del extranjero. Esto origina un aumento rápido y desordenado de la trama urbana.

En 1984 este proceso se intensificó por la influencia de la radicación industrial, la que aumentó de manera desproporcionada la población en relación a las unidades habitacionales y los servicios, lo que trajo aparejado numerosos problemas.

No todos los espacios ocupados, en esta época, son los más adecuados para la instalación humana y la expansión de los servicios, aumentando así la presión sobre el medio, el que no se adapta a la diversidad de una ciudad en fase de madurez. De este modo, una cantidad de problemas comienzan a aparecer.

El piedemonte serrano en la ciudad de San Luis

El piedemonte donde se localiza la ciudad es una unidad que está muy vinculada al conjunto serrano. Es una enorme rampa que se proyecta desde el macizo de la sierra de San Luis y se extiende en una longitud promedio de los 30 km. En este caso hasta rematar en la Cañada de Balde, fondo de saco de la gran depresión – un basto bloque fracturado y diferencialmente hundido - que separa el sistema serrano de la cuenca del Desaguadero.

El espacio de unión con la sierra –el piedemonte de contacto- responde a un ambiente de gran rechazo morfológico, un abrupto de falla de aproximadamente 800 metros de altura que, en este caso, se encuentra interrumpido por pequeñas quebradas labradas por los torrentes serranos y que le asignan un diseño trapezoidal a la sierra.

Este sector se encuentra minado por materiales sueltos y bloques desprendidos de la montaña. Hacia el sector se ha extendido la urbanización (ciudad de San Luis – La Punta) y actividades dispersas en relación a ésta, con una intenso retroceso del manto que la cubre. (variada infraestructura, obrajes, casas de fin de semana, chacras de recreación, loteos, etc.)

El espacio pedemontano se entrecorta con la presencia de cortos ríos y arroyos que lo recorren en dirección al nivel de base local, en la depresión occidental. Es el caso de la ciudad con el río Chorrillo, el cual configura su valle hacia el sur de la ciudad. A este río, controlado desde hace tiempo por endicamiento y canales de derivación, se le suman otros arroyos temporarios que si bien sólo escurren agua en los momentos de lluvia, dieron forma

a amplios conos aluviales cuyos lechos secos se han visto cubiertos bajo una urbanización uniforme y para nada discriminativa.

Sin ninguna política diferencial en torno a la ocupación de terrenos, la mancha urbana sostenida en barrios nuevos ha cubierto, paleocauces, conos y resto del piedemonte, así como el lecho del Chorrillo.

La resultante topográfica favorable a las crecidas

De una somera lectura de la carta de curvas de nivel se puede observar la resultante topográfica que, el medio geomorfológico por un lado, y la acción humana por el otro han impreso al espacio urbano

La topografía es de naturaleza geomorfológica simple, una extensa explanada con una pendiente que oscila entre los 4 y 6% de inclinación general y alterada por la presencia del río Chorrillos. La pendiente general es de dirección este – oeste. El bosquejo permite ver que esa direccionalidad se ve levemente alterada hacia el noroeste y suroeste, pero en general alternando con la dirección este – oeste antes mencionada.

Las pendientes se hacen marcadamente opuestas hacia el cauce del río. Allí hay sectores con pendientes norte – sur. El retroceso de la vegetación natural, antes en breves manchones y ahora de modo extensivo, altera por otro lado el sistema de escurrimiento, iniciando un proceso sinérgico sobre el marco natural.

La amenaza o peligrosidad de las crecientes

El análisis de la información reunida permite arribar a una carta de peligrosidad. Se consideraron un conjunto de variables a los fines de detectar el peligro por sector. Las variables empleadas son: pendientes pronunciadas, áreas deprimidas, vegetación degradada, ausencia de pavimento, terrenos – obstáculo, erosión, deslizamientos, transporte, arenales y depósitos, inundaciones. Su análisis permite observar que, en primer lugar, no hay espacios exentos de ser susceptibles a las crecientes. Toda la ciudad se reparte entre un estado de moderada a muy alta peligrosidad frente al problema.

Los sectores de mayor peligrosidad se detectan en el extremo oeste, correspondiendo a los espacios más deprimidos y en algunos casos donde la pendiente es más acentuada. En ellos, los obstáculos que impiden la salida del agua agravan la situación son numerosos.

Evidencia de esta peligrosidad son los sucesos de inundaciones y anegamientos acaecidos en los últimos registros de lluvias en los barrios 9 de Julio, Santa Rita, Primero de Mayo, etc. que se suman a otros con experiencias anteriores como en B. Las Américas y Jubilados. El sector sometido a muy alta peligrosidad suma una superficie de 10,5 km², es decir el 24,6% del total de la superficie urbana.

Áreas de alta peligrosidad están localizadas al este de la descripta, al norte, a continuación del sector de muy alta peligrosidad y al sur. La primera es un espacio que se apoya fundamentalmente sobre la Avenida Centenario.

El espacio sur tiene como eje el río Chorrillo. La morfología fluvial modelada en el sector es el factor que más contribuye a este nivel de peligrosidad. Ambos sectores cuentan con importante poder erosivo de las aguas, el cual tiende a atenuarse con la presencia de un creciente pavimento. La categoría de alta peligrosidad representa el 30,2% del área edificada

Áreas de peligrosidad moderada tienden a localizarse en el espacio central, sólo sometido a las inundaciones momentáneas de calles y veredas y con los inconvenientes que esto genera a nivel de circulación y daños en propiedades con construcción por debajo del nivel del espacio público (cocheras en subsuelo, sótanos, etc,) de la ciudad

Las otras dos sometidas a peligrosidad moderada son el sector noreste y el sur, donde se asientan los barrios nuevos. Estos se encuentran afectados por fuerte arrastre de aguas y alto poder erosivo de las mismas.

La situación implica daños en la infraestructura y algunas viviendas, descalce de cordones, y severo deterioro de calles, lo que ha llevado a la política de pavimentar algunas de mayor circulación. En total, el área de peligrosidad moderada representa el 41% de la superficie total.

Crecientes y vulnerabilidad social

Las encuestas a vecinos, el análisis documental y las entrevistas hechas a diferentes actores sociales y organismos públicos han permitido conocer cuál es la imagen colectiva que se tiene frente a distintos posibles riesgos y cómo se presenta el problema del agua en particular. La encuesta –según técnica aleatoria- se realizó a 130 individuos.

En el análisis del material se pudo advertir cómo ve cada vecino el problema del agua como un factor de riesgo y de qué modo se vive la problemática asociada a la misma.

Cabe mencionar que los encuestados son residentes de la ciudad que habitan en diferentes sectores de la misma. Para sectorizar el espacio urbano se consideró las fracciones censales, ya que las mismas constituyen unidades de análisis con importante fuente de datos procesados o por procesar.

Las fracciones fueron agrupadas en sectores según su localización: 1. Sector centro oeste: (fracciones 11 y 12), 2. Sector Centro este: (fracciones 09 y 10), 3. Sector norte: (fracciones 07 y 08), 4. Sector noreste: (fracción 14), 5. Sector oeste: (fracciones 02 y 13), 6. Sector sur: (fracción 03).

El riesgo es entendido como la suma del peligro o amenaza y la vulnerabilidad de la sociedad que está directamente afectada o sometida a él; se debe incursionar en la valoración social, ya que ella podrá advertir hasta qué punto está preparada para resistir ciertos procesos que la afectan en su calidad de vida y en sus bienes.

La mayoría de la población encuestada fue de sexo femenino, con menos de 50 años de edad y con niveles de instrucción predominantemente primaria y secundaria completos.

Entre las personas que participaron de la encuesta existe gran diversidad de oficios y actividades. Se destacan amas de casa, empleados públicos, comerciantes, estudiantes y algunos profesionales. Esto da cuenta de la heterogeneidad de miradas que los mismos tienen sobre el problema de los riesgos a los que se exponen.

Es importante destacar que un número importante de encuestados hace menos de 15 años habita en su domicilio, conformando el 53% del total de la encuesta, mientras que sólo un 5% habita en el sector desde hace más de 50 años.

Los riesgos según los habitantes

Fue necesario, en primer lugar, conocer del encuestado qué valor presenta el riesgo en sus vidas. El peligro de las crecidas en San Luis está presente todos los años. La lectura del medio natural advierte de su condición cíclica y anual. Los efectos dañinos tienen evidencia a través no sólo de registros técnicos y científicos sino que han sido descriptos e interpretados por medios cotidianos como los periódicos locales. No obstante, la percepción que la sociedad puntana tiene de él es la que permitirá actuar según sea ésta mejor o peor frente a cada evento.

Considerando la valoración asignada por los habitantes a diferentes tipos de riesgo ésta pone de manifiesto el poco sentido que algunos de ellos adquieren en la vida cotidiana.

Los peligros señalados como de mayor grado de efecto nocivo en los habitantes fueron los torrentes de agua, el viento y los incendios forestales. El lugar que ocupan estos fenómenos naturales en la cotidianeidad sanluisense es, por otro lado, muy importante. No así el granizo, el sismo y los tornados. Es lógico esperar esta conducta.

El granizo, si bien es dañino y tiene frecuencia anual, no tiene –generalmente– el impacto de caída que se produce en otras provincias, mientras que su efecto sobre la economía local no tiene consecuencias agresivas como es el caso de los circuitos productivos agrícolas en las provincias vecinas (San Juan y Mendoza).

Para los habitantes en San Luis las crecidas de agua en épocas de lluvia sí constituyen un problema, con importantes perjuicios en términos de pérdidas materiales, de tiempo y hasta con riesgo de perder vidas humanas. Más del 94% expresó mediante la encuesta que

sí son un problema las crecidas de agua en su comunidad, conformándose una imagen colectiva bastante clara del lugar que ocupan las inundaciones

Entre los efectos más cotidianos citados por los vecinos se destacan: inundaciones de calles y viviendas, problemas con el tránsito tanto vehicular como de transeúntes, enormes pérdidas de tiempo y riesgos en vidas humanas. Quedó muy marcado en la imagen popular la muerte por inmersión de una persona en la crecida del 2004.

Ellos reconocen como origen del problema la falta de desagües, ausencia de pavimento y de mantenimiento de la obra pública, la no planificación de barrios y de estudios previos para distinta clase de obras públicas.

Entre los distintos comportamientos dañinos detectados en el agua de las crecidas figuran daños, tanto a la obra pública, como a la propiedad privada y el impacto varía según diferentes sectores de la ciudad y según donde reside el encuestado.

Lo que más destaca la población en el comportamiento del agua de escorrentía es que la misma anega calles, veredas y acequias, se produce erosión y deterioro, esto es tanto en calles de tierra como pavimentadas, acumulación de materiales de arrastre (arena, grava, residuos sólidos). La preocupación más latente en los vecinos, sin embargo, es la inundación circunstancial de las arterias de circulación, mientras que la inundación de viviendas es el aspecto menos frecuente, pero no por eso no mencionado.

Hay en parte resignación ya que, para la mayoría, es un problema asociado a la época estival. Cabe advertir que casi el 60% de las personas encuestadas, reconoce haberse visto perjudicada de modo directo o indirecto por las crecidas. Además culpan en su mayoría a los niveles de gestión –tanto autoridades municipales como provinciales- por no realizar o mantener obras en vistas a solucionar definitivamente este problema. Esta opinión pone de manifiesto un gran descontento social. La sociedad considera que la ausencia de obras adecuadas como pavimento o desagües pluviales son la causa de las inundaciones y esto se complementa con la falta de mantenimiento de la obra pública.

Es parte de la creencia popular pensar que las aguas de las inundaciones se generan en la sierra; por otro lado, que la presencia del pavimento aliviará notablemente al problema. De hecho hay que advertir que una proporción importante del agua se genera en el propio espacio urbanizado y que, si bien el pavimento resuelve muchas cosas, incrementa notablemente la violencia de las escorrentías y su velocidad.

La vulnerabilidad ante las crecidas

La situación social se reparte desigualmente sobre el espacio urbano, y con ella también varía la vulnerabilidad. Hay sectores más propensos a las crecidas. Diferentes son

los motivos que acentúan la vulnerabilidad social. En primer lugar, el bajo grado de percepción que existe ante el evento hídrico, detectado en las encuestas.

Para obtener la carta de vulnerabilidad se seleccionaron entonces, las siguientes variables componentes: densidad de población, población total, población con NBI – necesidades básicas insatisfechas-, población con edad más vulnerable, es decir de 15 años y menos y de 65 años y más, analfabetismo y la infraestructura a ser utilizada frente al desastre. Las variables fueron volcadas en una matriz que servirá de base para la elaboración de la cartografía correspondiente.

La sociedad, en general, manifiesta poco interés y preocupación en el problema, el cual cobra significado como un evento molesto que ellos no pueden resolver o minimizar y que es de responsabilidad de los entes de gobierno. Junto a esta mirada desinteresada está la escasa preparación de la sociedad frente a las inundaciones y los problemas que acarrea, así como la falta de infraestructura y preparación necesarias para enfrentar un desastre.

La siguiente información permite tener una apreciación de la situación poblacional por sector en la ciudad. Efectivos demográficos, densidad, necesidades básicas insatisfechas (NBI), edad de mayor vulnerabilidad desocupación y nivel de instrucción. Se agrega además la infraestructura adecuada potencialmente útil para evacuación y concentración de la población afectada. Estos son datos relevantes para evaluar la situación social frente al riesgo de crecidas en San Luis.

La población numéricamente superior en ciertos espacios urbanos y la población con NBI presente agravan la situación, especialmente durante el evento y post -evento. Evacuaciones, tareas de auxilio, se dificultan según el número de personas a socorrer.

Se identifican sectores de vulnerabilidad muy alta y alta hacia el noreste, oeste, norte y centro oeste de la ciudad. Los mismos presentan elevada cantidad de población y un alto número de personas con NBI. Estos sectores, especialmente la fracción 8 han sufrido serios inconvenientes por las lluvias: anegamiento de calles e inundación de viviendas. Los mismos presentan elevada población y alto número de personas con NBI. Estos espacios han sufrido ya en las dos últimas estaciones lluviosas severos anegamientos. Son los sectores con mayor número de damnificados, un 84,5% de las personas atendidas y evacuadas entre Diciembre de 2005 y Enero de 2006 y Enero de 2007.

Los espacios de vulnerabilidad moderada se localizan en el sector norte y sur de la ciudad, en cambio, la vulnerabilidad baja se puede encontrar en el sector centro, entre las cuatro avenidas. En ellos, los escasos efectivos de población y las bajas densidades se conjugan con un número de NBI bajo para el caso de casi todos los sectores involucrados con excepción del sector sureste.

En este último sector, existe menor cantidad de población, con bajas densidad demográfica y NBI. Existe menos población en edad vulnerable y analfabetismo. Es el sector que cuenta con mayor infraestructura frente a la posibilidad de inundaciones severas.

El caso de un barrio: El Campaña del Desierto

La realidad del problema de las crecidas o inundaciones en San Luis no es homogénea, cobra forma según las particularidades de cada grupo humano y barrio en una ciudad que ha crecido desmedidamente.

El barrio Campaña del Desierto se ubica en un área de peligrosidad hídrica y de vulnerabilidad altas. Ubicado en el Bajo Chico, viejo espacio tradicional de la ciudad, su nombre ya hace referencia a las condiciones de la topografía, la cual se ha visto alterada por la presencia de elementos que la modifican a la vez que dificultan aún más los problemas del barrio.

La autopista –ex ruta Nacional N° 7- cierra el sector por el sur y obstruye el paso natural del agua en dirección a su antiguo nivel de base: el río, el cual, en tiempos históricos, modeló el sector, que era parte del lecho activo del mismo.

Finalmente, el barrio quedó dentro de una depresión cerrada, en parte natural y en parte humana, cuyo problema principal -de orden estructural- es el de las inundaciones. Aquí, el término es literal: el barrio queda bajo las aguas, las que, en algunos sectores lo cubren con más de 0,60 cm. de agua.

No es un problema nuevo, es parte de la historia del barrio desde sus orígenes. Desde *hace más de 30 años venimos padeciendo este flagelo*, si bien algunas de estas inundaciones son históricas, expresa el Sr. Quiroga quien, junto a la Secretaria de la Comisión Vecinal participa de la entrevista realizada en el lugar.

Dos canales colectores de desagües pluviales intentan resolver el problema. Lo hacen con eficiencia, ya que *colectan toda el agua y en poco tiempo evacuan la casi totalidad de la misma. Uno recorre el centro del barrio y el otro corre paralelo por su sector este. Aquí no es el problema*, expresa el Presidente de la Comisión Vecinal, *... el problema se produce a unos 150 metros fuera del barrio...*

En efecto, hacia el sur, el colector principal –de 1995- hace un codo –poco conveniente- y desvía luego por terrenos que obstruyen las aguas en dirección a la ruta. Fuera del barrio el colector comienza un derrotero complejo, primero se estrecha, luego se obstruye, ya que debajo de la ruta una pared lo obliga a hacer un recodo cerrado y provoca el regreso del agua y, finalmente, se dirige en contra pendiente.

Como vecinos del barrio queremos que nos arreglen todo de una buena vez por todas. Hay que lograr que el agua no se vuelva de la ruta y forme una laguna. Nosotros no perseguimos ningún fin político, lo único que queremos es una pronta solución, expresó el presidente vecinal a un medio periodístico en una oportunidad.

El Sr. Quiroga, funcionario vecinal y en especial, en su carácter de vecino, describe con soltura y con un conocimiento debido a la larga experiencia, el estado de cosas, *Como si fuese poco, el tramo final está tapado por los residuos. Una mejora del canal y un buen mantenimiento resolverían años de penuria para el barrio.*

El vecindario vive con resignación el problema de la crece. Solo se irrita por momentos, en cada situación de desastre, para luego volver al ritmo de vida normal. Las pérdidas económicas son serias, y más si se cuenta la cantidad de años que se viene padeciendo el problema: muebles dañados o perdidos, aberturas de madera deterioradas, revenimiento del agua y sal que corroe paredes y daña la pintura. Este cuadro se ve en cada vivienda.

El mito del agua que baja de la sierra es un argumento que ha venido pesando por años. Las autoridades, cuando no usan este fundamento, discuten quien es el responsable directo en el conflicto. De hecho, como pasa con muchos barrios de la ciudad, el tema de las inundaciones atraviesa la cuestión política además de la politización del mismo. El conflicto entre gobierno municipal y provincial lleva años y complica el tema.

Quiroga cuenta con alegría y esperanza que todos se han comprometido con la resolución de un problema de vieja data. No espera compensaciones frente a años de pérdidas sino soluciones, *Es la primera vez que recibimos respuestas concretas y con soluciones tan próximas. Ya está acordada la obra para el acondicionamiento del canal en su parte crítica. Ya está hasta el dinero...*

El barrio, como otros, se encuentra entre “dos aguas”, las de las lluvias, inevitables, y las del conflicto de los gestores políticos: los funcionarios provinciales y municipales “que se tiran la pelota.”

Muchas entidades entran en juego frente al drama de los vecinos: el responsable de Rutas y Caminos Provinciales, Defensa Civil, el Municipio, SAPEM, entidad encargada de los desagües. El escenario político es clave para comprender el contexto dentro del cual se debate la búsqueda de soluciones. *No queremos politizar. Sólo queremos resolver un problema que arrastra el barrio desde hace mucho*, expresa otro vecino.

Mientras esta comunidad vecinal está a la espera de soluciones y mira con angustia cada día que se anuncia con tormenta, otros tienen formas diferentes de sufrir el desastre hídrico. En los barrios 1º de Mayo y 9 de Julio los vecinos soportan el colapsos frecuentes

de la red cloacal, cuyo beneficio muchos no conocen. En el Plan Lote Eva Perón, las evacuaciones se vuelven frecuentes.

La presencia del riesgo de crecidas en San Luis

Del tratamiento de la información se obtuvieron las cartas de peligrosidad y vulnerabilidad social frente a las crecientes en San Luis. Con ellas, se pretende conseguir una aproximación al riesgo de las crecientes que sintetice la realidad analizada anteriormente.

A partir del tratamiento de las variables y las tablas de datos obtenidas se representa la distribución espacial del riesgo de crecidas en la ciudad de San Luis. De acuerdo con lo que se observa, se puede deducir que prácticamente el riesgo a las crecientes ocupa el 80% de la ciudad en términos de medio a muy alto. Un dato elevado como se puede ver.

De acuerdo con lo que se observa en la cartografía resultante, se puede deducir que, prácticamente a las crecientes está presente en toda la ciudad, con distinto grado de gravedad. Solamente encontramos bajo riesgo en la fracción 12, que coincide con el sector céntrico de la ciudad. En ese espacio, los problemas no ponen en gran peligro a la sociedad, sino que se convierten en molestias menores (obstrucción de la circulación, deterioro en algunas viviendas).

Un 40% de la superficie urbana se encuentra en términos de moderado y alto riesgo. Es un área dispersa que se localiza al noreste, sureste, centro y oeste. En estos sectores se hallan barrios de distinta categoría, que quedan involucrados en este nivel de riesgo. Los espacios con riesgo muy alto se encuentran al norte, ocupando las fracciones 7 y 8, al sureste, con la fracción 10 y al oeste la fracción 13. Esto abarca aproximadamente el 50% de la superficie edificada de la ciudad.

Detectar los espacios de riesgo frente al tema de las crecidas o crecientes, es poder producir un instrumento de trabajo muy útil. Permite en primer lugar, dimensionar con un medio adecuado: la carta, el problema a tratar. La dimensión espacial queda expuesta y permite identificar los sectores más expuestos a este tipo de fenómeno y su grado de riesgo.

Tal como lo indica con elocuencia la carta de la figura 27, el espacio sometido a riesgo alto es grande. Afecta una superficie muy grande de la ciudad y compromete a muchos habitantes. Las cartas complementarias permiten comprender la realidad social en cada caso y los tipos de consecuencias hídricas que se ciernen en cada sector.

Como herramienta de trabajo, acerca una información valiosa a los actores institucionales, los de la gestión ambiental urbana. Son estos quienes deben establecer

criterios a partir de la información técnica con el fin de optimizar la tarea. Priorizar espacios y actores sociales es un objetivo de primer orden.

Por otro lado, educar para no solo tolerar sino minimizar el problema es tarea institucional, es el caso del Gobierno municipal y provincial, a través de Defensa Civil, quienes deben preparar al habitante para asumir un rol activo y no pasivo ante las inundaciones. En esta actitud comprometida, debe pensar colectivamente, esto es preparándolo para solucionar sus intereses personales y también para colaborar en pos de la comunidad que habita.

A través de la observación de la cartografía síntesis se puede advertir cómo el riesgo de las crecidas se distribuye heterogéneamente en el espacio; esto demuestra que la vulnerabilidad es diferente en cada sector de la ciudad sumando las distintas variables analizadas en el trabajo. Esto se debe a un medio físico con características propias de piedemonte, en términos generales, pero adquiriendo en escala micro distintos comportamientos espaciales. (Ver Tabla 1 en Anexo).

Así mismo, las variables sociales y los actores sociales involucrados, como así también su respuesta de acción, complican la situación y acentúan las diferencias existentes. Es por ello que el fenómeno del riesgo hídrico en la ciudad de San Luis, de resultados diferenciados, lo que atenta con cualquier plan de acción, sino se organiza adecuadamente y con conocimiento de la situación.

Analizando la Tabla 1 se puede advertir, cómo el riesgo no será el mismo en sectores de la ciudad bajos, deprimidos o con grandes pendientes. También, se pueden advertir diferencias entre las áreas con mayor y menor infraestructura, las que a su vez, son distintas en calidad y nivel de operatividad (pavimento, canales, amanzanamiento, etc.)

También, la carga demográfica ejerce presión leve o fuerte en cada sector. Estas variables son involucradas en conjunto y permiten así, construir este primer intento de carta de riesgo de inundaciones para la ciudad de San Luis.

El riesgo de las crecidas se reparte de manera desigual. Por lo tanto, quedan expuestos unos habitantes más que otros, lo que pone de manifiesto una vulnerabilidad diferencial sobre el espacio.

Esto es respuesta directa a un medio físico que si bien en términos generales presenta las mismas características para el sitio analizado, a escala micro, adquiere distintos comportamientos espaciales. Por otra parte, las variables sociales complejizan el panorama y acentúan estas diferencias. Se entiende por esto que el riesgo no será el mismo en sectores deprimidos o de acentuada pendiente, de aquellos ambientes donde el equipamiento difiere en calidad y operatividad (pavimento, canales, etc.) o donde la carga

demográfica que ejerce presión leve o fuerte en el lugar. Estas variables son evaluadas en conjunto y permiten así construir este primer intento de carta de riesgo de inundaciones para San Luis.

Conclusiones

A través de este trabajo se puede caracterizar a San Luis como un ejemplo representativo del problema de las crecidas en una ciudad de piedemonte. Con las salvedades de cada caso, este estudio refleja el problema de las inundaciones en ciudades serranas.

Es necesario tener en cuenta el contexto político y social. En el caso que nos ocupa, un distanciamiento que llevó más de 10 años, obstruyó el dialogo y limitó las acciones frente al problema, debilitándolas y limitando las mismas a pobres tareas de mantenimiento y rescate.

Hay que destacar igualmente que las diferencias están determinadas por la cantidad y estado socioeconómico de la población, la organización y planificación en infraestructura, las decisiones políticas, las características demográficas de cada sector y las posibilidades en términos de salario o trabajo para recuperarse de las pérdidas.

En San Luis, tras nuevas políticas municipales se realizan mejoras en los canales existentes mediante tareas de mantenimiento y limpieza y se plantean y discuten nuevos proyectos a los fines de paliar el efecto de las inundaciones. En este caso, el tema de los desagües pluviales es parte de la discusión política, mientras que un canal colector pluvial fue terminado y se evalúa hoy su operatividad.

El municipio conoce el malestar social frente al agua y de las enormes pérdidas económicas que significa limpiar y mantener el espacio despejado luego de una lluvia intensa. Las pérdidas son absorbidas por el municipio y con ello se está presente a un presupuesto empobrecido y débil para proyectar nuevas obras y otros emprendimientos.

Se observa que no se han generado las normativas necesarias que aborden el problema en su complejidad y tampoco se detectan planes de trabajo conjunto entre instituciones y niveles de gestión municipal y provincial. Es innegable que para abordar el problema hay que comprender que es el resultado de una conjunción de cosas. Esto, por lo tanto, debe ser tratado de manera integral y sistémica.

Por otro lado, hay que destacar el efecto de las diferencias sociales en el espacio y su notable correspondencia con las zonas más afectadas y peligrosas. Una respuesta política también debe considerar estos presupuestos a los fines de minimizar el daño de las inundaciones.

Cabe agregar entonces, que se arriba a la conclusión de confirmar la hipótesis planteada en esta investigación: Las condiciones naturales, así como la falta de planificación urbana son causantes del riesgo de inundaciones y del deterioro medioambiental en el piedemonte de la ciudad de San Luis.

Este análisis sirve con el fin de contar con elementos de base para poder así planificar acciones en pro de disminuir y mejorar el cuadro de situaciones expuesto aquí. No cabe duda que resolverlo no es fácil. Implica mirar las crecidas en toda su dimensionalidad histórica, comprender la mecánica propia de la naturaleza para así poder conciliar la obra del hombre a la oferta natural, que siempre llevará por sello la conjugación de ventajas y riesgos.

Bibliografía

- ARROYO, Justo y ESPINOSA, Diego (2000). "La ciudad de San Luis. Su sitio y medio ambiente", en Ensayos. San Luis: Editorial Payné.
- CAPITANELLI, Ricardo (Director) et al. (1994). Ordenamiento ambiental, urbano y territorial de la ciudad de San Luis. Bs. As: Cantonal Editorial - Consejo Federal de Inversiones.
- ESPINOSA, Diego et al. (2006). "San Luis frente al problema de las inundaciones", en CAPITANELLI, Ricardo (Director) et al. Estudio comparativo entre las inundaciones del piedemonte andino y serrano de Argentina y Chile. Visión Objetiva y social. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo y Universidad Central de Chile. IPGH –OEA.
- ESPINOSA, Diego (1994). "San Luis. Soporte físico y medio ambiente", en II Reunión CNM para contribuir a la implementación de un modelo ambiental para San Luis. San Luis: Universidad Nacional de San Luis - CNM.
- ESPINOSA, Diego y OLIVEIRA, Mónica (1993). "Crecimiento físico y demográfico de la ciudad de San Luis", en Boletín de GAEA. N°111. Bs. As.: Sociedad Argentina de Estudios Geográficos.
- ESPINOSA, Diego y OLIVEIRA, Mónica (1993). "Crecimiento físico y demográfico de la ciudad de San Luis. Aptitud del suelo para la expansión urbana", en Boletín de Geodesa. N°3. Córdoba.
- ESPINOSA, Diego y SUÁREZ de SCHMIDT, Patricia (1985). "La carta del medio ambiente y su dinámica. Ciudad de San Luis. San Luis: Departamento de Geografía." Escuela Normal Superior "P. D. de Bazán". (inédito).
- OLIVEIRA, Mónica (1984). "Uso del agua en la ciudad de San Luis". Seminario de Tesis. Dirección: Ricardo Capitanelli. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. (inédito).

- ESPINOSA, Diego et al. (2007). "El problema de las inundaciones en la ciudad de San Luis", en ROBLEDO, Silvia (Directora) et al. El riesgo de inundaciones desde el punto de vista crítico. El caso de los piedemontes andino y serrano. Mendoza: SECyTP - UNCuyo.

Anexo

Fracción censal	Nivel de peligro	Nivel de vulnerabilidad	Nivel de riesgo detectado
02	Muy alto	Bajo	Alto
03	Moderado	Moderado	Medio
07	Alto	Alto	Muy Alto
08	Alto	Muy alto	Muy Alto
09	Moderado	Moderado	Medio
10	Alto	Alto	Muy alto
11	Moderado	Moderado	Medio
12	Bajo	Bajo	Bajo
13	Muy alto	Alto	Muy Alto
14	Moderado	Muy alto	Alto

Tabla 1. Nivel de riesgo. Ciudad de San Luis.

FIESTAS POPULARES EN LA PROVINCIA DE SAN LUÍS, LA FIESTA DE LA TRADICIÓN, ACONTECIMIENTO EMBLEMÁTICO EN LA VIDA COMUNITARIA DE BUENA ESPERANZA.

Autora: Silvia Susana Peluaga Alfonso

Institución de Procedencia: Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: *speluaga@unsl.edu.ar*

Categoría: Trabajo de investigación

Introducción

A partir de una investigación previa realizada en la localidad de Buena Esperanza donde se indagó sobre la Comisión Municipal de Cultura¹ que inicia su actividad en el lugar mencionado en la década de 1970 se vio la necesidad de profundizar la sistematización e indagación en torno a la fiesta de la tradición.

Preside el trabajo el objetivo y la necesidad de rescatar y ahondar este evento cultural en particular, la Fiesta de la Tradición de la localidad de Buena Esperanza, Departamento Gobernador Dupuy, Provincia de San Luís en el siglo XX.

Se busca recuperar la acción comunitaria realizada a partir de la misma, a partir de un enfoque descriptivo, e indagar sobre los modos de participación de los habitantes del pueblo en ella, Se realiza un análisis triangulando la información recabada en entrevistas a informantes clave, análisis de libros y conceptos básicos.

Esta fiesta a lo largo del tiempo ha propiciado y generado modos de participación y organización de las personas como: la formación de Centros Ganaderos, la conformación de ballets y grupos folklóricos, así como la banda de música y bastoneras y otras actividades culturales que han perdurado en el tiempo y que forman parte, en definitiva, de la identidad del pueblo, ya que este evento ha constituido para la población y la región un acontecimiento singular sostenedora de la cultura local.

Conceptos previos El ocio y sus dimensiones

Manuel Cuenca Cabeza (1995) propone analizar el ocio desde dos direccionalidades: una negativa y una positiva. Esta última “es la que habitualmente va unida a la vivencia

¹ PELUAGA ALFONSO, Silvia Susana (2009) La Comisión Municipal de Cultura un hito en la vida cultural de Buena Esperanza. Ponencia presentada en la VI Jornadas de Historia de la Provincia de San Luis Merlo Septiembre 2009.

gratificante del mismo, tanto desde el punto de vista de la persona como de la sociedad”²
Este autor diferencia dos tipos de ocio: el ocio útil o interesado y el ocio autotélico, este se practica o “realiza sin una finalidad utilitaria, el ocio desinteresado desde el punto de vista económico, un ocio que se manifiesta en cualquiera de sus dimensiones: lúdica, ambiental-ecológica, creativa, festiva y solidaria”³

La dimensión considerada en este trabajo es “un aspecto social grupal en el que se juega un ocio gozoso de carácter público que se comparte. Abarca la preparación, la celebración y el recuerdo de lo vivido, y como tal se considera: las fiestas patronales, cumpleaños, bodas, inauguraciones, festivales, conciertos, recitales, la danza, la música y la canción, entre otras; todas actividades que denotan placer, diversión, alegría al mismo tiempo que tradición y costumbre.”⁴

La dimensión festiva del ocio comunitario plantea la vivencia de un aspecto que define e identifica a las comunidades: sus fiestas. La fiesta entendida como manifestación extraordinaria de ocio, permite llevar a cabo experiencias que se apartan de lo racional, pero que tienen un enorme poder de cohesión comunitaria.⁵

La fiesta

Todas las culturas tienen manifestaciones festivas desde la más remota antigüedad, muchos antropólogos e investigadores han indagado sobre la fiesta y lo que esta significa para los pueblos y culturas. Es una práctica colectiva que genera cierto tipo de gozo y alegría consistente en un conjunto de actos mediante los cuales se celebra algo y se desarrolla en un espacio y tiempo específico. El conjunto de personas que participan libre y voluntariamente de ella, se identifican con los actos festivos como expresión de su sentido de pertenencia a la localidad.

Al respecto Yolanda Lázaro Fernández expresa: “La fiesta es un acto para que la comunidad se reconozca públicamente como tal, comunicándose consigo mismo. En ella se abren los compartimentos estancos en los que se divide estructuralmente la vida social, posibilitando las relaciones sociales. En ella también puede darse la comunicación entre los grupos y segmentos sociales más distantes y diversos, puesto que la fiesta es el momento más oportuno para derribar, aunque sea por el tiempo que ésta dura, las distintas barreras

² CUENCA CABEZA, Manuel (1995) Temas de pedagogía del ocio. Universidad de Deusto. Bilbao. Pág. 57.

³ CUENCA CABEZA, M.(1995) Ob. Cit. Pág.57.

⁴ PELUAGA ALFONSO, Silvia Susana (2004) Los pobladores de la localidad de El Volcán y la ocupación del tiempo libre”. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. FCH.UNSL. Inédito Pág. 15.

⁵ CUENCA CABEZA, Manuel El ocio humanista. Documentos de Estudio del Ocio N° 16. Instituto de Estudios del Ocio. Universidad de Deusto. <http://es.calameo.com/read/0000202105c8cf6d26d71>

que existen en la sociedad. Por tanto, podemos afirmar que en la fiesta la comunidad cobra relieve, moviliza a los ciudadanos y promueve la identidad social.”⁶

Por otra parte las fiestas tienen una multiplicidad de funciones entre las cuales se puede mencionar siguiendo a Lázaro Fernández: la liberación de las acciones cotidianas, del trabajo y la rutina; promueven la cohesión y la vida grupal y comunitaria; acentúan la estabilidad de las relaciones sociales; vinculan subgrupos locales y atraen grupos externos; entre otras.⁷

La fiesta popular

Según Bernardo García García “las fiestas populares conmemoran tradiciones y creencias de ritmo mas lento y duradero en los que participan por igual todos de una manera mas espontánea y comunitaria”.⁸

Son celebraciones colectivas que poseen en motivaciones religiosas en honor a los santos de la Iglesia Católica o de figuras paganas; festividades que recuerdan gestas históricas ocurridas en un pueblo, o que festejan una actividad económica, una expresión artística o folklórica.

En torno a ellas se desarrollan todo tipo de iniciativas como: bailes, competencias, juegos, desfiles, concursos, exposiciones, patio de comidas, o venta de productos relacionados o no con la celebración que congrega. En Argentina hay un Sistema de Información Cultural (SinCa) que elaboró un mapa con la distribución territorial de este tipo de festividades y sus principales características contando -hasta el momento de la consulta- con 1152 fiestas populares en el país.⁹

Fiestas en la nación

Quizás una de las primeras fiestas que se comenzaron a realizar y aun perdura en el tiempo, es la Fiesta de la Vendimia que, desde 1936 –más de 70 años- convierte a la provincia de Mendoza desde enero a marzo en una celebración. Desde todos los rincones provinciales, en los departamentos se realiza la vendimia a partir de mediados de enero

⁶ Sin citar

⁷ LAZARO FERNANDEZ, Yolanda. Fiestas populares: una vivencia de Ocio para las comunidades. <http://www.ocio.deusto.es/servlet/BlobServer?blobheadname3=MDT-Type&blobcol=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobheadvalue2=inline%3B+filename/1.8.pdf&blobheadname2=Content-Disposition&csblobid=1178114097641&blobheadvalue1=application/pdf&blobkey=id&blobheadname1=content-type&blobwhere=1148897832566&blobheadvalue3=abinary%3B+charset%3DUTF-8>

⁸ Sin citar

⁹ Secretaria de Cultura. Presidencia de la Nación. Sistema de Información Cultural. Mapa Cultural de la Argentina <http://sinca.cultura.gov.ar/sic/mapacultural/index.php> Consultado 4/9/10.

hasta marzo que es cuando se produce la Bendición de los frutos¹⁰, la Vía Blanca de las Reinas, el Carrusel¹¹ y el Acto Central el Teatro Griego Frank Romero Day con espectáculo artístico y elección de la reina nacional.

Festival nacional de Folklore en Cosquín que desde 1960 y por cincuenta años se realiza en la localidad cordobesa en la Plaza Próspero Molina y ha congregado a los valores mas representativos del folklore del país en las lunas coscoínas- como se denomina a cada noche de la fiesta- no solo en el escenario mayor, sino también en las Peñas que se organizan a partir de la misma junto con exposiciones y muestras de artesanías.

Fiesta Nacional de la Flor (1964) Escobar, Provincia de Buenos Aires organizada a partir de la floricultura y como medio de exponer esta actividad.¹², Fiesta Nacional de la Cerveza en la misma década en Villa General Belgrano, Córdoba, gestada por inmigrantes alemanes de la localidad. Orquestas, grupos de baile celebran en torno a la cerveza las tradiciones alemanas. Recordando la primera fiesta se rescata lo siguiente: “En aquel entonces un viejo carro que en su interior transportaba la pintoresca loca, era el encargado de desatar la algarabía en la plaza más céntrica del pueblo”¹³

Festival de Doma y Folklore de Jesús María en enero que se realiza desde 1966 con sus diez noches de color y coraje y el campo de doma donde se congregan especialistas de todo el país para competir en su destreza, grupos musicales y payadores.

Fiestas en la provincia

A nivel provincial podemos enumerar a un conjunto de eventos que se reconocen como los más antiguos de este tipo y se siguen realizando como: la fiesta del Maíz, en la localidad de Naschel que se celebra desde el año 1970.¹⁴ La fiesta del Melón que surge en honor a la producción en el lugar de melones rocío de miel y se realiza desde 1972 en la localidad de Candelaria. Se desarrolla en varios días en los que se llevan a cabo distintas actividades que se cumplen año a año: la Serenata a la Virgen por parte de los músicos, la peña folklórica, bendición de los frutos, elección de la reina carrozas, desfiles y baile.

¹⁰ “...el ritual respeta un programa. Primero se realiza la bendición a cargo del Arzobispo de la Provincia. Luego el gobernador de turno da tres golpes a la reja de un arado.... E ingresa al predio la imagen de la Virgen llevada en andas por los gauchos... un brindis con el vino nuevo con el gobernador y la Reina de la vendimia del año anterior y el presidente de la Federación Gaucha de Mendoza” SEVILLA, Fabián y SEVILLA, Ariel: La fiesta de la vendimia. Bacanal al pie de la cordillera. Revista Todo es historia Año XXXVIII marzo 2006 N° 464 pp 46-54

¹¹ Desfiles de carros alegóricos que transportan las reinas departamentales por las calles de la ciudad.

¹² Fiesta Nacional de la flor. Página institucional. <http://www.fiestadelaflor.org.ar/historia.php>

¹³ Página institucional de Villa General Belgrano
<http://elsitiodelavilla.com/oktoberfest/historia.htm#abajo>

¹⁴ Diario de la Republica Interior. <http://www.grupopayne.com.ar/archivo/03/0311/031129/interior.html>

La fiesta del Valle del Sol (1974) en Merlo en el escenario Antonio Esteban Agüero y posteriormente por la Municipalidad local. No sólo se elige el padrino o madrina de la fiesta a través de los aplausos del público, sino también desde 1992 se ha creado el premio “Sol de oro” para homenajear a las personas que influyen en la cultura de esa localidad.

La fiesta de la naranja el 10 de agosto de 1974, celebrada por más de 24 años en la localidad de Luján con festival folklórico, desfiles de carrozas, baile y elección de la reina.¹⁵

Se han celebrado a lo largo del territorio provincial varias fiestas populares que han rescatado un objeto emblemático, una actividad, un lugar especial, una fruta o animal que sea representativo del lugar, que los representa y los congrega y que a continuación se enuncian, señalando el lugar en que se realiza: Fiesta Nacional de la calle Angosta (Villa Mercedes); Fiesta de los Ríos (El Trapiche); Fiesta Provincial del Oro (Carolina); Fiesta Provincial del Mármol Ónix (La Toma); Fiesta Provincial del Artesano (San Francisco del Monte de Oro); Fiesta provincial del Mate (Quines); Fiesta Provincial del Cerro Blanco (San Martín); Fiesta Provincial de las Aguas Termales (Balde), Fiesta Provincial del Sorgo (Justo Daract); Fiesta Provincial del Novillo (Fraga); Fiesta Provincial del Maíz (Naschel) Fiesta Provincial de la Naranja (Luján); Fiesta Provincial del Granito (Potrerillos); Festival San Luís en Enero (El Volcán); Festival del Río Conlara (Santa Rosa) Festival de la Alfalfa (Lafinur); Fiesta del Caldén (Nueva Galia), entre otros.

La Fiesta de la Tradición

El 10 de noviembre de 1979 la Comisión Municipal de Cultura¹⁶ organiza la primera fiesta de la tradición¹⁷. Como antecedente se reconoce la realización de una carrera de caballos y por los resultados de la misma, quisieron repetir dicho evento al año siguiente sumándole en la programación actividades tradicionales que el hombre de campo desarrolla. Con esta acción contribuyeron al fortalecimiento de la identidad de la localidad. El gobernador de la provincia de aquel entonces Hugo Raúl Marcilece otorgó un subsidio que permitiera realizar la fiesta. Entonces señala Carlos: *en función de la plata que teníamos y el*

¹⁵ “Los naranjales a ambos flancos de las calles de la pintoresca Luján fueron los encargados de dar origen a esta fiesta...[que] ...comenzó con la intención de recaudar fondos para la escuela N° 52 “Submarino Ara San Luis”. Así se gestó esta fiesta que durante 24 años tuvo brillo, entusiasmo y participación masiva del pueblo. El diario de la república. Interior Jueves 16/12/2004 <http://www.grupopayne.com.ar/archivo/04/0412/041216/interior.php>

¹⁶ Primera Comisión de cultura integrada por las siguientes personas: Carlos Amondarain, Blanca Inés Lucero, Ana María Rodríguez quienes se desempeñaron como presidente, secretaria y tesorera respectivamente. Fueron vocales: Ana María Baumgartner, José Ante Gómez y Florencio L. Peluaga. En PELUAGA ALFONSO, Silvia Susana (2009) La Comisión Municipal de Cultura un hito en la vida cultural de Buena Esperanza. Ponencia presentada en la VI Jornadas de Historia de la Provincia de San Luis Merlo Septiembre 2009. inédito

¹⁷ Para este trabajo se considera las fiestas de la tradición realizadas en el lapso 1979-2000.

*compromiso del gobernador de venir tuvimos que jerarquizar la fiesta contratando más números y mejores cosas (CA E1).*¹⁸

La primera fiesta se extendió un día, y en la estructura de la misma se diferenciaron distintos momentos y lugares de ejecución: fiesta de Campo se hizo en el predio de la antigua feria ganadera; el almuerzo en el Club Cultural Argentino y, por la noche, la fiesta del folklore en el Club Atlético Huracán. Esto propició la integración de los habitantes del pueblo y la gente que vive en los establecimientos agrícola-ganaderos especialmente peones, mayordomos, capataces de las estancias en el disfrute de la fiesta.

En este sentido, el peón de campo participaba con mucho entusiasmo en las cosas que le son propias, como la pialada, las jineteadas, las actividades en las cuales puede demostrar su destreza. Básicamente concurría a la fiesta de campo.

Comenta uno de los organizadores: *La fiesta tuvo mucho de improvisación. El primer año fue de aprendizaje ya el segundo fue distinto duró dos días todo estaba planificado (CAA E1)*¹⁹ Esta afirmación hace referencia a determinadas circunstancias que no fueron previstas, por la falta de experiencia, en la organización: No contaron con la tropilla que debía estar presente para la jineteada pues no poseían con autorización del dueño de la misma²⁰ o no previeron la cantidad de personas que asistirían al almuerzo, no se imaginaron la respuesta de la gente o el poder de convocatoria que se generaría.²¹

Las instituciones de la localidad y la fiesta

¹⁸ Entrevista 1 CAA Vecino de la localidad ex integrante de la Comisión de Cultura.

¹⁹ Entrevista 1 CAA Vecino de la localidad ex integrante de la Comisión de Cultura.

²⁰ La anécdota es la siguiente: "Los caballos comprometidos para la jineteada no podían venir porque no contaban con la autorización del dueño de la tropilla. El encargado de los mismos los prometió pensando que el dueño no iba a estar en el campo y este permaneció en el establecimiento en los días previos a la fiesta y por una situación enredada no facilitó los caballos. Fiesta de campo sin caballos es inconcebible, entonces Amondaraín, Peluaga y Quattroquio -miembros de la comisión y este último intendente de la localidad- pensaron entonces en la posibilidad de conseguir unos burros que estaban en La invernada, propiedad de Carlos Gaddi. Convencieron al dueño para que prestara los animales. "La fiesta se realizó con un solo potrillo y con los burritos; con la habilidad de los payadores Gustavo Guichón animó la fiesta donde se domaban y pialaban burros" CA (E1) PELUAGA ALFONSO, Silvia Susana (2009) La Comisión Municipal de Cultura un hito en la vida cultural de Buena Esperanza. Ponencia presentada en la VI Jornadas de Historia de la Provincia de San Luis Merlo Septiembre 2009.

²¹ Otra anécdota surge a raíz de este almuerzo. La venta de tarjetas se la habían dado a los chicos de quinto año del Colegio secundario quienes habían vendido 30 tarjetas en los días previos. Las expectativas de los organizadores fueron superadas ya que en el momento del almuerzo el club estaba lleno de gente, habían previsto la asistencia y la comida para cincuenta personas fueron 400 o 500 que almorzaron a las 16 horas, contaban con carne en suficiente cantidad que fueron preparando en el momento CDL (E7) PELUAGA ALFONSO, Silvia Susana (2009) La Comisión Municipal de Cultura un hito en la vida cultural de Buena Esperanza. Ponencia presentada en la VI Jornadas de Historia de la Provincia de San Luis Merlo Septiembre 2009.

La localidad en ese momento contaba con instituciones comunitarias como: El Hospital Regional, La Unidad Regional II de la Policía Provincial, dos establecimientos educativos, uno de nivel primario N° 191 Provincia de La Pampa y otro de nivel secundario: el Instituto Luisa de Cortez Aparicio, La Iglesia Santa Rosa de Lima, dos clubes deportivos: El Atlético Huracán y el Cultural Argentino con instalaciones y equipamiento propio que los facilitaron para la realización de la fiesta.

La escuela y el colegio a través de la participación del desfile de carrozas han estado en todas las fiestas a la igual que la Iglesia Santa Rosa de Lima.

En el segundo año de realización de la fiesta se invitaron a participar a estas instituciones en la administración de una cantina con el objetivo de recaudar fondos que se volcaran en estas organizaciones para sus propios cometidos. Esto lo señala Carlos, ya señalado como informante: *“el colegio secundario, la escuela, cada uno tenía un puesto de venta de cosas en el predio se diversificó la actividad.* En el mismo sentido aporta Sonia: *En cada puesto o cantina se vendía comida tradicional: asado, empanadas pastelitos (SMR E6).*²²

Como expresa otra entrevistada: *la escuela trabajó y trabaja por una cuestión institucional para tener fondos; a través de ella se involucra el personal docente, la familia de los mismos, los alumnos (CHP E5).*²³

El Hospital facilitaba la ambulancia, y la policía brindaba sus servicios de vigilancia, ambos en todos los lugares de la fiesta.

Actividades sociales y culturales que se generaron a partir de la Fiesta de la Tradición

Los habitantes del pueblo se involucran y buscan participar activamente de la fiesta de la Tradición y lo hicieron y hacen de modo diferente no sólo asistiendo a los eventos como: espectadores; participantes involucrados en la organización de la misma; participantes actores (pialadotes, domadores, corredores de sortija, etc) en la fiesta de campo; participantes en la atención de las cantinas; participantes actores del festival; candidatas a reina y a paisanita de la tradición; diseñadores y constructores de carrozas alegóricas.

De las distintas formas de participación han surgido nuevos valores culturales tanto en la ejecución de instrumentos musicales, como bailarines folklóricos, artesanos, cantores.

En 1980 debutan en el festival los HUARPES²⁴, conjunto musical de guitarras, bombo y voces que se integró con valores locales y que al momento de escribir esta comunicación siguen desplegando su actividad artística en distintos escenarios de la

²² Entrevista 6 SMR Vecina de la localidad ex candidata a reina.

²³ Entrevista 5 CHP Vecina de la localidad docente jubilada.

²⁴ AMONDARAIN, Carlos Op. Cit. Pág. 187-188.

provincia de San Luis y provincias cercanas, así como la grabación de CD con canciones propias.

En ese mismo año -1980- se elige por primera vez la reina de la Tradición quien, en ese rol asumió también la representación de la localidad en eventos similares donde se solicitara e invitara a la misma²⁵. Posteriormente se elige también la paisanita de la tradición entre niñas de corta edad.

El desfile de carrozas y carruajes de época o tradicionales, centros tradicionalistas - tanto locales como foráneos- tropillas por las calles de la localidad, efectuado por primera vez en 1980, que con el paso del tiempo fue provocando mayor intervención de distintas instituciones y personas.

El armado de las carrozas implicaba la conjunción de voluntades de grupos que se formaban en torno a la representación de una institución en particular y a partir de una idea plasmaban la recreación de una situación costumbrista tradicional. En ella se ponían en juego las habilidades artísticas en la construcción de la carroza y la cooperación para facilitar los distintos elementos que se necesitaran. Fue otra forma de participación de los habitantes y al mismo tiempo una forma de reconocimiento comunitario de las habilidades personales.

Queda en la memoria de los buenaesperancinos las famosas carrozas de la escuela Primaria ideadas por Teresita de Mignon y llevadas a cabo por Pocho Mignon con la colaboración de las maestras. Dicen los entrevistados [Eran] “Carrozas espectaculares, [Pocho] hizo un cisne²⁶ que fue un espectáculo que fue mucho trabajo, fue inolvidable empezaron dos o tres meses antes. Usaban elementos existentes en la zona. Pocho era el arquitecto sin título con unas ideas formidables. DDP (E2) ADP (E11) TMM (E4). Su señora –Teresita- concebía la idea a representar a partir de cuentos infantiles, la dibujaban juntos y el construía la estructura en el garaje de su domicilio particular en secreto.

En 1982, al tornarse más compleja la fiesta y su organización fue necesario dividir tareas y adjudicarlas a subgrupos, entonces, como una iniciativa de la Comisión de Cultura se crea el **Centro Tradicionalista Martín Fierro** presidido por el Sr. Omar Capiello. Esta agrupación -integrada por personas de la localidad que desarrollaban tareas relacionadas

²⁵ La primera vez que se realizó las niñas con condiciones físicas de “belleza” de la localidad no se querían presentar para la elección, “se hicieron las exquisitas” quizás desconocimiento, falta de experiencia.. entonces era necesario contar con candidatas. Un miembro de la Comisión invitó a algunas chicas de la localidad sin un criterio de belleza física. Empezó acá sube todo el mundo: la blanca, la negra... (y la fea) y “como lo decía Pocholo” se presentaron. El éxito de esto fue la autenticidad del acto, mas allá y que dio lugar a la risa, a la anécdota que entro en la leyenda. Ya que algunas chicas que participaron no se distinguían precisamente por la belleza y la armonía física. DDP (E2); ADP(E11); SMR (E6).

²⁶ Basado en el cuento de Hansel y Gretel de los hermanos Grimm L. M

con el campo- tenía por función organizar la fiesta de campo. Miguel cuenta sobre las acciones desarrolladas: *se encargaba de buscar la caballada para la doma, los elementos para el juego de riendas, la pialada* (MAE E 3)²⁷. También elegían los jueces de la jineteada y de toda justa que se pusiera en juego. Además tenían la responsabilidad de representar a la localidad en los distintos eventos tradicionalistas similares a los cuales eran invitados asistir como los celebrados en Unión, Nueva Galia, Villa Mercedes, San Luis –capital- Rancul (Provincia de La Pampa). Uno de los miembros reconoce que *emociona representar el pueblo de Buena Esperanza en otros lugares* (MAE E3).

Las destrezas en el campo de doma fueron aumentando con el tiempo y participantes de todos los puntos cardinales se acercaban para poner en juego sus habilidades en la jineteada, pialada de novillos, concurso de hacheros, cinchadas, carreras de sortija. Etc.²⁸ Uno de los juegos es la cinchada. La describe el mismo entrevistado: *competencia de cinchada un lazo de un lado y otro lazo del otro lado con los peones por ejemplo de [estancia] El Pastor por un lado, y [estancia] La invernada por el otro o los [estancia] El Huelucán, [estancia] La Dulce, [estancia] Las Isletas* (MAE E3).

Padrino de la fiesta. Es una distinción que otorgaba la comisión a un vecino que sobresaliera en algún aspecto relacionado con la cultura. El primero fue el escribano Cortez Aparicio en 1981 y se lo concedió por sus “virtudes musicales” (CAA E1) Esta persona perteneció a una de las familias puntanas destacadas en el aspecto musical. Cortez Aparicio sobresalía en la interpretación de la guitarra. La razón de establecer este premio se ubica en las palabras que siguen: *la intención primaria fue destacar a aquellos que en lo cultural tuvieran alguna importancia para la localidad* (CAA E1).

En 1985 y a raíz de la propuesta de de los profesores Luis Girardi y María del Carmen Aranda se inician las clases de danzas folklóricas con la intención para formar cuerpos de baile estables en la localidad. Se constituyó el ballet infanto- juvenil y el Ballet Ayeen Hueche. Concurrían a ellas niños y jóvenes de ambos sexos quienes a partir de ese momento intervinieron activamente en la fiesta de la tradición. En los años posteriores recorre varios escenarios provinciales y nacionales participando en festivales y encuentros folklóricos representando a la localidad.

Posteriormente, nuevas actividades emergieron a partir de la labor de la Comisión de Cultura y de la fiesta de la Tradición. Siguiendo un criterio cronológico a continuación se detallan las que participaron en la fiesta: las Bastoneras Infanto-juveniles de Buena

²⁷ Entrevista 3 MAE Vecino de la localidad integrante de agrupación gaucha

²⁸ Describe además la vestimenta del hombre de campo de la zona “bombacha, bota-el que la podía tener- su gorra o sombrero, pañuelo al cuello, cinto con su rastra, su facón. Esa es la vestimenta nuestra.

Esperanza (1988); la Banda de música Estrellas del Sur Puntano (1991) Centro tradicionalista Los dos Venados (1991). Ballet Alas de mi patria y Ballet Argentino.

En un principio la gente se fue acercando en poca cantidad y paulatinamente se fue involucrando en ellos. Fue fundamental el trabajo con los niños y adolescentes en los distintos talleres culturales de artesanías, de instrumentos musicales, de danza –sin dejar de lado los adultos- que los capacitaron para transformarse de simples espectadores o admiradores de..., en productores, permitiendo descubrir vocaciones e inclinaciones artísticas. Con el paso del tiempo, los primeros grupos crecieron en edad y ahora sus hijos se han sumado a las experiencias dando continuidad a la capacitación.

Por otra parte fue imprescindible otros modos de intervención, cumplir nuevos roles y aprender nuevas habilidades ya que era necesario hacerse cargo de la atención de la gente que arribaba la localidad, tanto las autoridades, como los artistas. La infraestructura existente no era suficiente para albergar y atender a los visitantes. De manera que tuvieron que prever lo necesario para atender estas cuestiones: comida, hospedaje, mayor oferta de cantinas, etc.

La preparación y arreglo del salón de cultura, lugar de realización del espectáculo de música y danza folklórica. Diseño y arreglo del escenario., que implica año a año la puesta en juego de la creatividad de uno o varios vecinos

En la realización de cada evento hay mucha gente que disfruta observando y mucha gente que participa de otro modo: trabaja voluntariamente y desinteresadamente en: la atención de cantinas, elaboración de la comida, cobro de entradas a los espectáculos, atención de las delegaciones, artistas y autoridades visitantes.

Durante más de treinta años la fiesta se ha celebrado con la misma estructura con el agregado de un baile popular en la noche de cierre. No solo fue responsabilidad de las diferentes comisiones municipal de Cultura la organización y realización del evento ya que junto con ellos una gran cantidad de personas se fueron sumando para que siguiera encendida la llama de la Fiesta Provincial de la Tradición que forma parte “de la identidad y el Patrimonio Cultural de Buena Esperanza”²⁹

Conclusión

La Fiesta de la tradición provoca mayor atracción en los habitantes que esperan año a año la realización de la misma. La gente, el pueblo asiste para observar las distintas actividades de la fiesta de campo y al festival folklórico. A lo largo del tiempo, muchos

²⁹ AMONDARAIN, Carlos Alberto (2004) Hechos y relatos de Buena Esperanza. Ediciones San Luis Sur. En forma artesanal. Buena Esperanza San Luis.

habitantes se transformaron de meros espectadores, asistentes, en portadores y productores de la misma: artesanos, poetas, artistas, bailarines, pintores, etc.

Por otro lado surge el reconocimiento de las actividades del hombre de campo sus habilidades en el manejo de los instrumentos de labor tradicionales que usa en su vida cotidiana no solo para trabajar sino también en los momentos de ocio y diversión y que permite mostrar destreza y habilidad.

Retomando los momentos de la fiesta Preparación, Realización y Recuerdo, quiero rescatar la figura de una persona que todos los habitantes que lo conocieron y compartieron con él evocan, que los informantes en las entrevistas nombran, asocian con la fiesta y remiten a su figura continuamente: Pocholo Peluaga³⁰ participante de la primera Comisión de Cultura; gestor de la fiesta de la tradición, organizador de “sorpresas” en la fiesta de campo; propiciador de la participación de todos los habitantes; en torno a él niños, adolescentes, jóvenes y adultos se involucraban en la fiesta porque “Pocholo lo decía y todo el mundo lo seguía”. La comunidad ha resguardado su memoria a través de múltiples homenajes anuales en un monolito que lo recuerda y en el escenario de la fiesta que lleva su nombre.

Por otra parte, se destaca además la conjunción de voluntades para que se mantenga la permanencia en el tiempo este ha permitido que forme parte de la identidad del pueblo como lo señalan los informantes:

La distingue en el sentido que mucha gente identifica a Buena Esperanza a través de la fiesta de la tradición y a su vez lo relaciona con las actividades más importantes de la zona que son las ganaderas; la ganadería ha sido el motor de toda esta zona (CAA E1).

Buena Esperanza tiene el orgullo de tener su fiesta por treinta años, no fue fácil mantenerla. Se ha realizado mucho con el aporte voluntario de todos”. (MAE E3).

Año a año esta expresión elegida por Pocholo marca el momento en que comienza la celebración: *Con el poncho y las espuelas, con la rastra y el facon, aquí se hace señores la Fiesta de la Tradición.*

Bibliografía

- AMONDARAIN, Carlos (2004). Aportes para la Historia de Buena Esperanza en su centenario. San Luis: Ediciones SLS San Luis Sur.
- AMONDARAIN, Carlos (2004). Hechos y relatos de Buena Esperanza. Buena Esperanza, San Luis: Ediciones San Luis Sur. En forma artesanal.

³⁰ Padre de la autora fallecido en 1985.

- Colectivo de autores (2004). Poesías y prosas de Buena Esperanza. I Bienal Literaria Departamento Gobernador Dupuy, 1979. Concurso Poesías Instituto Secundario, 1977. Selección poesías de ayer y hoy. Canciones a Buena Esperanza. Ediciones San Luis Sur en forma artesanal . Buena Esperanza San Luís
- BENEDETTI, Sebastián. Folklore por todo el país. Verano festivalero. Revista Rumbos. Año 4 Número 175. Domingo 31 de diciembre de 2006
- CUENCA CABEZA, Manuel. "El ocio humanista". Documentos de Estudio del Ocio N° 16 Instituto de Estudios del Ocio. Universidad de Deusto. <http://es.calameo.com/read/0000202105c8cf6d26d71>
- CUENCA CABEZA, Manuel (1995) Temas de pedagogía del ocio. Universidad de Deusto. Bilbao.
- FIESTA NACIONAL DEL VALLE DEL SOL http://folklore.unsl.edu.ar/valle_del_sol/ Consultada día 1-9-10
- LAZARO FERNANDEZ, Yolanda. Fiestas populares: una vivencia de Ocio para las comunidades. <http://www.ocio.deusto.es/servlet/BlobServer?blobheadername3=MDT-Type&blobcol=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobheadervalue2=inline%3B+filename/1.8.pdf&blobheadername2=Content-Disposition&clobid=1178114097641&blobheadervalue1=application/pdf&blobkey=id&blobheadername1=content-type&blobwhere=1148897832566&blobheadervalue3=abinary%3B+charset%3DUTF-8>
- PELUAGA ALFONSO, Silvia (2009). "La Comisión Municipal de Cultura un hito en la vida cultural de Buena Esperanza". Ponencia presentada en la VI Jornadas de Historia de la Provincia de San Luis Merlo Septiembre 2009.
- PELUAGA ALFONSO, Silvia (2004). "Los pobladores de la localidad de El Volcán y la ocupación del tiempo libre". Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. FCH. UNSL. Inédito.
- PEREZ, Alfredo y REVIGLIO, María T. (2004). Buena Esperanza. Su gente sus vivencias 1904-2004. 100 años de historia. Villa Mercedes, San Luis: Editorial El Tabaquillo.
- SECRETARIA DE CULTURA. PRESIDENCIA DE LA NACION. Sistema de Información Cultural. Mapa Cultural de la Argentina <http://sinca.cultura.gov.ar/sic/mapacultural/index.php> Consultado 4/9/10
- SEVILLA, Fabián y SEVILLA, Ariel: La fiesta de la vendimia. Bacanal al pie de la cordillera. Revista Todo es historia Año XXXVIII marzo 2006 N° 464 pp 46-54

Entrevistas Mayo 2009

- Entrevista 1 CAA Vecino de la localidad ex integrante de la Comisión de Cultura.
- Entrevista 2DDP Vecina de la localidad ex integrante de la Comisión de Cultura.

- Entrevista 3 MAE Vecino de la localidad integrante de agrupación gaucha.
- Entrevista 4 TMM Vecina de la localidad, docente jubilada.
- Entrevista 5 CHP Vecina de la localidad docente jubilada.
- Entrevista 6 SMR Vecina de la localidad ex candidata a reina.
- Entrevista 7 CDL Vecino de la localidad ex integrante de la Comisión de Cultura.
- Entrevista 8 SN vecino de la localidad integrante de conjunto musical.
- Entrevista 9 NM vecino de la localidad ex integrante de la Comisión de Cultura.
- Entrevista 10AMB vecina de la localidad ex integrante de la Comisión de cultura.
- Entrevista 11 ADP Vecino de la localidad.

PROPUESTAS PARA UNA CARTOGRAFÍA SOBRE PELIGROSIDAD EN MEDIO URBANO. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA SOBRE UN CASO: SAN LUIS

Autores: Diego O. Espinosa - Mónica Alicia Oliveira

E-mail: *diegoscar@yahoo.com.ar*

Introducción

Este trabajo se inscribe dentro de la geografía del riesgo. El peligro o amenaza es un componente del concepto y abordarlo nos lleva a comprender la dinámica espacio – sociedad que la sustenta. Los peligros a los que se encuentra expuesta la sociedad humana se han convertido en los últimos tiempos en un tema cada vez más relevante en las preocupaciones de la geografía. La razón no está solamente en el notable aumento de pérdidas tanto materiales como en vidas humanas, sino que, por otra parte, ha pasado a ser un problema fundamental en el campo científico y en el compromiso social que la ciencia asume.

La geografía, particularmente, al tomar el estudio de los riesgos naturales “cobra un doble significado en la medida que, además, contribuye a forjar la tan ansiada síntesis entre el medio natural y el medio humano. Es por lo tanto, un elemento de análisis vital para comprender la dinámica del binomio hombre – medio”¹.

Como cualquier fenómeno geográfico, las fuentes generadoras de riesgos así como sus efectos relevantes pueden expresarse cartográficamente. Esa dimensión, traducida en punto, línea y superficie, y toda una suerte de combinaciones garantizan la posibilidad de representar un peligro tanto como su carácter geográfico. El espacio lleva las marcas de la acción humana y advierte que una multiplicidad de peligros acecha la dinámica de los hombres. Muchos peligros han detonado produciendo desde serios problemas a catástrofes. De esto puede dar cuenta la cartografía como herramienta significativa.

Desde el campo pedagógico, se busca la concientización del ciudadano en constante formación y una actitud crítica y comprometida. En este caso, trabajada en un espacio educativo, los resultados fueron evidentes: los intercambios de información y de experiencias y el debate en torno a esta problemática enriqueció la clase y generó un aprendizaje auténtico y para nada forzado. El compromiso asumido por los alumnos fue espontáneo y rico. De esto da cuenta este trabajo.

¹ ESPINOSA, D. y OLIVEIRA, M. (2004). Una herramienta para el registro del riesgo. Propuesta para una cartografía sobre riesgos, en: Metodología para la enseñanza e investigación del medio ambiente. Mendoza: EcoGeo. Facultad de Fil. y Letras. UNCuyo.

Peligro o amenaza es la situación potencial a la que se encuentra expuesta un individuo o sociedad, por el que queda expuesto a la posibilidad de perder su salud o vida y sus bienes materiales.

El escenario terrestre, lugar donde se modela el espacio geográfico, se caracteriza por unos mecanismos y procesos que son vitales de interpretar y explicar para así entender los impactos en la vida humana y los modos más adecuados de intervención por parte de la sociedad y la tecnología, con el fin de no provocar rupturas severas y no lamentar pérdidas sociales.

“Los marcos naturales sobre los que se asientan definitivamente las sociedades constituyen soportes magníficos, verdaderos complejos de vida, donde se combinan una multitud incontable de componentes que se resuelve en sistemas valiosos para la vida humana. Sin embargo hay que advertir de su dinámica y constante evolución, que en la mayoría de los casos, no es comprendida por el agente humano, volviéndolos de este modo vulnerables, tanto como las sociedades que los ocupan y habitan”².

Por otra parte, una dinámica mucho más violenta y grave, toma curso, complejizando el proceso de cambio de estos conjuntos: la del deterioro de los geosistemas. Este proceso negativo tiene como punto de partida la acción humana, cuando ésta no tiene en cuenta los procesos y mecanismos naturales. Prego, en relación a esto, expresa que la velocidad que adquiere el deterioro del complejo natural depende de los siguientes condicionantes: el grado de inestabilidad propio de cada conjunto natural, la intensidad del uso de sus componentes y la irracionalidad en su administración y manejo (Prego, 1988).

Es necesario advertir que, en la mirada colectiva de las sociedades, esos cambios naturales y necesarios que van modelando el conjunto, son vistos como peligrosos y nocivos para la organización y sus intereses. Si bien esto es cierto, suele ir asociado a una cierta “culpabilidad” asignada a la naturaleza. Pero debe entenderse que los peligros y riesgos a los que se expone la sociedad humana, no tienen más que una explicación: se “detonan” por la propia acción humana.

Así, el concepto de riesgo natural, por ejemplo, aborda cuestiones atribuibles a la naturaleza, pero no deja de ser un concepto social (Espinosa y Oliveira, 2004). No sólo porque tiene naturaleza humana: el hombre elige espacios, detona procesos de deterioro del medio, altera mecanismos, acelera cambios naturales volviéndolos peligrosos y se somete a procesos inevitables que hacen a un territorio en constante transformación.

² ESPINOSA, D. y OLIVEIRA, M. Op. Cit.

El hombre activa el riesgo ya que se expone a las amenazas o potenciales peligros distribuidos geográficamente. Por otro lado, este concepto conlleva además condicionantes de carácter social, que ponen en evidencia las diferencias socioeconómicas que marcan la vida de los hombres. Esto es, una vulnerabilidad diferencial por parte de los grupos que componen la sociedad. De este modo, si se cartografiasen los niveles socioeconómicos por un lado y los riesgos por otro y se superpusiesen las cartas obtenidas, podrían obtenerse impactantes conclusiones acerca de nuestra naturaleza y condición humana.

“El riesgo es toda situación de peligro -natural, tecnológico o social- a la cual se encuentra sometido el hombre, de modo individual o colectivo, tanto en su seguridad física como en sus bienes económicos y culturales”

Este significativo análisis de la sociedad interactuando con el medio, tanto natural como intervenido, se ha convertido en una transecta vital tanto en el tratamiento de la geografía como en su enseñanza. La geografía del riesgo cobra hoy un lugar indiscutible para enfocar la disciplina.

Este trabajo se inscribe dentro de esta línea. Identificar el peligro es un posible punto de partida para comprender este diálogo entre espacio y hombre.

La carta de peligrosidad urbana

Como cualquier fenómeno geográfico, las fuentes generadoras de riesgos así como sus efectos relevantes pueden expresarse cartográficamente. Esa dimensión, traducida en punto, línea y superficie, y toda una suerte de combinaciones garantizan la posibilidad de representar un peligro tanto como su carácter geográfico. El espacio lleva las marcas de la acción humana y advierte que una multiplicidad de peligros acecha la dinámica de los hombres. Muchos peligros han detonado produciendo desde serios problemas a catástrofes. De esto puede dar cuenta la cartografía como herramienta significativa.

Para ello, se sugiere tener en cuenta varias cuestiones metodológicas para arribar al resultado esperado: una cartografía que represente –de la manera más aproximada y precisa- la presencia de un peligro.

Para este caso, se ha pensado en una cartografía a gran escala, que exponga un espacio urbano determinado: la ciudad de San Luis.

Su finalidad es servir como herramienta de trabajo: la carta de fuentes de peligro, como un componente del riesgo. Su utilidad en el campo científico es constituir una herramienta con la cual se pueda llegar a la toma de decisiones por parte de los

organismos competentes que operan a macroescala: el gobierno estatal, el municipio, la unidad vecinal autorizada o las ONG como interesados más directos. Desde el campo pedagógico, la concientización del ciudadano en constante formación y una actitud crítica y comprometida. En este caso, trabajada en un espacio educativo, los resultados fueron evidentes: los intercambios de información y de experiencias y el debate en torno a esta problemática enriqueció la clase y generó un aprendizaje auténtico y para nada forzado. El compromiso asumido por los alumnos fue espontáneo y rico. De esto da cuenta este trabajo.

Propuesta metodológica

Si bien, esta experiencia se sustenta en un contenido de dimensión procedimental y se asocia directamente con la praxis, es necesario advertir que es fundamental configurar un marco teórico y establecer objetivos claros. Sin ellos, es muy posible caer en una sobrecarga de información y datos que, aunque puedan vincularse con el tema de los peligros, no represente con claridad lo que se está buscando. Para evitar esto, en primer lugar, se debe partir de una definición conceptual precisa (términos de peligro vulnerabilidad, riesgo) y que, por otra parte, sostenga objetivos de representación espacial.

Se partirá entonces de la siguiente propuesta de definición:

Peligro o amenaza es la situación potencial a la que se encuentra expuesta un individuo o sociedad, por el que queda expuesto a la posibilidad de perder su salud o vida y sus bienes materiales.

Con esta definición del concepto no sólo se busca resolver objetivos cartográficos, sino poder tratar a escala urbana riesgos tanto de orden natural como social. Cabe aclarar entonces, que se busca en esta ocasión un concepto de riesgo abarcativo –no ambiguo ni impreciso- que alcance no sólo fenómenos de orden natural: los riesgos naturales, sino además aquellos que hacen a la intervención humana y las relaciones entre ellos: los riesgos tecnológicos y sociales.

La metodología a emplear es sumamente importante para dar lógica y rigor a la información y los datos relevados. De este modo, tanto en el campo de la investigación como en la docencia habrá garantías de un trabajo coherente y seguro.

Como marcha metodológica, los pasos deberán abarcar búsqueda, selección y clasificación, sistematización y finalmente, graficación de los datos relevados.

Bibliografía

- ANEAS de CASTRO, S. (2000). "Riesgos y peligros. Una visión desde la geografía", en Revista electrónica de Ciencias Sociales. N°60. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CALVO GARCÍA TORNEL, F. (1984). "La Geografía de los riesgos", en Cuadernos Críticos de Geografía Humana. N° 54. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CAPITANELLI, R. G. (1981). "Carta dinámica del ambiente", en Boletín de Estudios Geográficos. N° 78. Vol. XX. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.
- CAPITANELLI, R. G. (1991). Proyecto de ordenamiento ambiental, urbano y territorial de la ciudad de San Luis. Buenos Aires: CFI-Gob. De la Provincia de San Luis.
- ESPINOSA, D. y OLIVEIRA, M. (2004). "Una herramienta para el registro del riesgo. Propuesta para una cartografía sobre riesgos", en Metodología para la enseñanza e investigación del medio ambiente. Mendoza: EcoGeo. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.
- ESPINOSA, D. y ARROYO, J. (2000). "La ciudad de San Luis. Su sitio y medio ambiente", en Ensayos. San Luis: ICCED.
- ROBLEDO, S. y otros (2005). Educar para actuar, Actuar para educar. Un camino para mejorar el medio ambiente. Mendoza: Facultad Filosofía y Letras. UNCuyo.

TRABAJO Y PRODUCCION



Foto: José La Via

APORTES DOCUMENTALES SOBRE LA CIRCULACIÓN ENTRE EL RÍO DE LA PLATA Y CHILE: EL TRÁNSITO DE LOS ESPAÑOLES POR SAN LUIS (SIGLOS XVI Y XVII)

Autor: Guillermo F. Genini

Institución de procedencia: Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo “Mariano Gambier”, UNSJ /IFDC San Luis

E-mail: *gfgeni@yahoo.com.ar*

Categoría: Avance de investigación

Introducción

El presente trabajo forma parte de las tareas de investigación realizadas en el Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo “Prof. Mariano Gambier” (UNSJ), en el marco de sus proyectos institucionales sobre el período del contacto hispano-indígena, dirigido por la Dra. Catalina Teresa Michieli.

En esta oportunidad se presentará un aporte documental sobre la circulación que se estableció entre el Río de la Plata y Chile a través del territorio de la actual provincia de San Luis desde mediados del siglo XVI y a comienzos del siglo XVII. Si bien la afirmación que San Luis surgió como etapa intermedia entre Chile y el Río de la Plata no es novedosa¹, carece en gran medida de pruebas documentales. La documentación utilizada para intentar salvar este vacío corresponde en su mayoría a fuentes editadas en Chile, Argentina y España desde el siglo XIX poco conocida en el ámbito historiográfico local. Al examinar con atención esta documentación se pudo hallar una serie de referencias al tránsito de distintos grupos españoles por el actual San Luis como parte de una amplia vinculación de circulación bioceánica entre el Río de la Plata y Chile, en el contexto dominante del Virreinato del Perú.

El objetivo de este trabajo es aportar al conocimiento sobre la circulación de los españoles por el territorio del actual San Luis entre mediados del siglo XVI y comienzos del siglo XVII. Además se realizará una descripción aproximada de las rutas y principales grupos que circularon por Cuyo durante este período. Consideramos que de esta manera estaremos aportando a la historia local y regional, en un amplio escenario americano desde una óptica documentada y novedosa.

¹ Gez sostuvo que San Luis fue fundada en “un lugar conveniente del camino real, para proteger las comunicaciones entre Chile y el Río de la Plata”, mientras que Nuñez sostuvo que la ciudad fue fundada “en la Punta de los Venados, a la vera del camino que conducía a Córdoba”.

La unión del Atlántico y el Pacífico: una larga postergación

Tras la frustrada expedición de Pedro de Mendoza en 1535 y la despoblación del puerto de Buenos Aires, el proceso de vinculación y circulación directa con España a través del Atlántico sufrió una interrupción por casi medio siglo. Sin embargo, tal como lo señaló Roberto Levillier², su utilidad y necesidad no pasó desapercibida para las autoridades del cada vez más poblado interior de la América Española que vieron en el estuario del Río de la Plata una alternativa a la vía del Océano Pacífico. Levillier resalta que la frustrada expedición que comandó Francisco de Aguirre³ en 1569 imposibilitó una fundación en las actuales Sierras Pampeanas y en Gaboto, es decir en las costas del Río Paraná, que hubiera significado un gran adelanto en esta comunicación. Si a ello le agregamos que a fines de la década de 1570 el *Mar del Sur* dejó de ser exclusivo de los españoles por la presencia de los primeros corsarios y piratas ingleses⁴ y holandeses, se comprenderá mejor el contexto internacional en que se impulsó la unión bioceánica.

Así por ejemplo, el licenciado Juan de Matienzo de la Audiencia Real en la ciudad de La Plata solicitó en 1567 al Rey de España se fundase un puerto en el Río de la Plata para facilitar la comunicación con el Tucumán y otros territorios al interior. Escribió Matienzo: “Con el Capitán Juan Ortiz de Zárate escribí avisando a Vuestra Majestad de un puerto que se podía descubrir por la Mar del Norte para que con menos peligro de salud y de corsarios, y con menos costas y en más breve tiempo se pudiese ir de esta tierra a España y para que los del Río de la Plata se pudiesen aprovechar también del mismo puerto y comunicar en esta tierra por Tucumán poblándose un pueblo en la fortaleza de Gaboto o un poco más abajo”⁵.

El propio Virrey del Perú Francisco de Toledo, en un informe oficial al Rey en 1572, sostenía sobre los territorios ubicados al sur del Tucumán y al este de Chile identificadas como “de la Sal y por otro nombre del Cesar”, fueron tierras negadas al menos a dos conquistadores que propusieron ocuparlas desde Chile. En su pensamiento era mucho más factible intentar su conquista desde el Río de la Plata directamente desde España por lo que propuso la apertura de un puerto en su

² LEVILLIER, R. (1928). Nueva crónica de la conquista del Tucumán. Tomo III. Varsovia: Macon. Págs. 154-168.

³ Op. cit. Tomo II. Págs. 74-96.

⁴ En octubre de 1578 Francis Drake penetró en el Océano Pacífico tras su paso por el Estrecho de Magallanes. Durante algunos meses se dedicó al saqueo de las costas chilenas provocando gran consternación entre la población que veía sorprendida a los primeros “luteranos” en sus costas. Después del éxito conseguido por Drake otros piratas ingleses y holandeses lo imitaron con suerte diversa.

⁵ COLECCIÓN DOCUMENTOS INÉDITOS PARA LA HISTORIA DE CHILE. 2º serie. (1960). Santiago: Fondo Histórico y Bibliográfico J. T. Medina. Tomo II. Pág. 94.

estuario: “para sustentarse se la ha de abrir puerto en la Mar del Norte adonde es la fuerza de la gente de ella en mayor altura de la boca del Río de la Plata”⁶.

Sin embargo, la muerte del Adelantado Juan Ortiz de Zárate en 1576 postergó esta doble recomendación. La fundación de Córdoba en 1573 implicó un avance en este sentido desde el Tucumán, pero no desde Chile. Así, hacia fines de la década de 1570 aún prevalecían como referencia toponímica del territorio que después sería San Luis nombres que no prevalecieron en la historia regional (excepto Conlara) y que no estaban vinculados a la circulación.

Cuando en abril de 1579 el Gobernador de Chile Rodrigo de Quiroga otorgó un título de encomienda de indios a Juan de Soria Bohórquez en el actual territorio de la provincia de San Luis, los lugares que aparecen mencionados no corresponden a ninguna referencia a camino o punta que indicarían tránsito. Se mencionan otros lugares más bien referidos de igual manera que lo hiciera Juan Jufré en su expedición descubridora de 1562. Aparecen en este documento los nombres de Valle de Conlara y Veracruz, Valle de Veracruz, provincia de Conlara, ciudad de Benavente, tierra de Solma y cordillera de los Apóstoles⁷.

La referencia a la ciudad de Benavente por su parte, representa una alusión sin referencia geográfica o jurídica concreta pues sirve de excusa para la dotación de una encomienda sobre una jurisdicción a concretarse, lo cual revela la escasamente fundada legalidad del título dado, toda vez que las encomiendas necesitaban una referencia concreta a una ciudad o jurisdicción. Esta situación queda claramente expuesta cuando afirma Quiroga: “Encomiendo en vos el dicho Juan de Soria Bórquez en las provincias de Cuyo y Caria en términos de la ciudad de Benavente que con la ayuda y favor de Nuestro Señor se ha de poblar en el Valle de la Veracruz, provincia de Conlara, al Contenta y el cacique Oyopianta y el cacique Comismerena”⁸.

En este documento, que es uno de los más antiguos que se pueden hallar con denominaciones sobre el actual territorio puntano, no existen referencias ni a la circulación ni a ningún tipo de vegetación o fauna que permita el sustento de una posible población estable, excepto cuando se recomienda en forma genérica que el nuevo encomendero, a quien se le otorgaba una encomienda vacante otorgada en 1563 por Francisco de Villagra a Diego Rodríguez Fragoso⁹, debía “aderezar los

⁶ Op. cit. Tomo II. Pág. 463.

⁷ COLECCIÓN DOCUMENTOS INÉDITOS PARA LA HISTORIA DE CHILE. Op. cit. Tomo II. Págs. 398-399.

⁸ Op. cit. Tomo II. Pág. 399.

⁹ Esta sería la misma referencia que la Comisión Provincial de 1944 designada para investigar la fecha y autor de la fundación de San Luis, dio en la página 47 al citar una encomienda otorgada por el

puentes y caminos reales que cayeren en términos de los dichos indios”. Por lo tanto no existe ninguna relación directa o indirecta a caminos concretos o necesidad de comunicación, tal como acontecería con posterioridad a 1580 cuando, tras largos años de postergación, se fundaría por segunda vez el puerto de Buenos Aires.

Apertura del camino bioceánico entre el Río de la Plata y Chile

El camino desde Buenos Aires a Chile lo abrió el designado gobernador de Chile Alonso de Sotomayor en 1583. Sotomayor, caballero de la Orden de Santiago y destacado soldado de las campañas españolas en Italia y Flandes, fue designado por Felipe II gobernador de Chile en 1581. Además de su designación recibió expresas instrucciones de proteger el estrecho de Magallanes de las primeras incursiones de los piratas ingleses que como Drake habían entrado en el Océano Pacífico. Por ello fue el primero que recibió la orden de tomar un camino distinto para llegar a Chile desde el Océano Atlántico Sur, pues la ruta habitual era llegar vía Tierra Firme (Panamá) y Perú¹⁰.

A ello contribuyó en forma decisiva que en 1580 se había refundado el puerto de Buenos Aires por parte de Juan de Garay, concretando el encargo dado a Juan Ortiz de Zárate. Esta fundación había cambiado por completo la forma de percibir el espacio interoceánico que había predominado desde la fundación de Santiago de Chile en 1541, permitiendo un paso alternativo al de las Antillas para llegar a Chile ya sea por el Estrecho de Magallanes o por el Río de la Plata. Esta nueva situación modificó también la política de seguridad de la Corona en el Sur de América. Efectivamente, la Corona, conocedora de las nuevas circunstancias originadas en la constitución exitosa de un puerto cerca del lugar donde Pedro de Mendoza había intentado la primera fundación, se abocó a preparar una flota que debía partir hacia el Atlántico Sur al mando del Almirante Diego de Flores para proteger el Estrecho de Magallanes.

Bajo estas nuevas circunstancias las órdenes impartidas a Alonso de Sotomayor representaban una parte de los planes imperiales de dominación y defensa de su extenso, y ahora amenazado, territorio. Tras reunir costosamente hombres, armas,

Gobernador y Capitán General de Chile en 1563 tomando como referencia la obra de Pablo Cabrera quien cita a su vez al *Estudio Histórico* de Carlos Morla Vicuña, publicado en 1903.

¹⁰ Felipe II le ordenó reclutar 600 hombres y partir a Chile y, como firma su biógrafo, “y que fuese por el Estrecho de Magallanes en conserva de la armada que iba a poblarle a cargo de Diego de Flores de Valdez”. Tras su regreso a España en 1604 recibió de nuevo el encargo de ser gobernador de Chile. Pero esta vez las instrucciones eran más precisas “Y para acudir a esto he mandado que se levanten mil hombres soldados y pobladores, y se os enviará por el Río de la Plata con la brevedad que el tiempo diere lugar”. Este segundo mandato no llegó a cumplirse pero demuestra que el camino que abrió se había constituido en el oficial para el envío de tropas para Chile. CARO DE TORRES, Francisco. (1864) *Hechos de Don Alonso de Sotomayor*, en: COLECCIÓN HISTORIADORES DE CHILE Y DOCUMENTOS RELATIVOS A LA HISTORIA NACIONAL. Santiago: Imprenta del ferrocarril. Tomo V. Págs. 47 y 77-79.

dinero y pertrechos Sotomayor se embarcó a fines de 1581 hacia Brasil¹¹ donde una serie de graves peripecias frustraron los planes de llegar al Estrecho. Sotomayor no pudo pasar hacia la Patagonia y decidió bajar en el Río de la Plata y atravesar por tierra la distancia que lo separaba de Chile. En el desembarco se perdieron gran parte de los elementos que se trajeron desde España, lo que originó que la travesía fuese muy dificultosa: “El día que llegamos a Buenos Aires la nao ‘Corza’ en que yo iba dio en un banco y abrióse. Salióse toda la gente y mucha ropa y todo lo que estaba debajo de la segunda cubierta no se podía sacar ninguna cosa hasta el día que yo partí, en que había siete piezas de la doce que yo traía para Chile”¹².

Estas circunstancias y el escaso apoyo que pudo darle el fundador de Buenos Aires, Juan de Garay, condicionaron su partida directamente hacia Chile a comienzos de 1583, por lo que decidió dejar a la mayoría de los hombres que sobrevivieron en Buenos Aires y marchar a la ciudad de Santa Fe en busca de víveres y comprar caballos: “Desde Buenos Aires recibí la ayuda de Juan de Garay y puedo partir a Santa Fe aunque con pocos viveres por no haberlos en la ciudad recién fundada. Las dificultades eran muchas y los temores mas. (...) Esta gente que traigo ha llegado buena y con animo de pasar a Chile, aunque ven las dificultades que se les ofrecen en el camino y el es tan largo, pues desde Buenos Aires a los primeros lugares de Chile han de caminar mas de doscientas leguas y todo por tierra despoblada, sin tener otra comida mas de la que se llevare de caballos desde aquí”¹³.

El resto de la columna debía remontar la orilla del Paraná hasta “veinte e cinco leguas de esta ciudad” donde debía recibir los elementos que le posibilitara iniciar la travesía “que se ha de llevar para Chile”.

En carta al Rey fechada el 28 de febrero de 1583 Sotomayor informó del plan de marcha, ya que precisó que se adelantó a la ciudad de Santa Fe dejando la mayoría de los hombres al mando de su hermano Luis de Sotomayor quien debía seguir el mismo camino pero con un ritmo menor de marcha. Sin embargo, la situación que vivió Don Luis en la jurisdicción de Santa Fe complicó aún más el plan informado. Alonso de Sotomayor consiguió algunos víveres que necesitaba para su viaje, pero a costa del desvío de la ruta directa. Por su parte las autoridades de Santa Fe no disimularon su intención de quedarse con hombres y materiales que traía Sotomayor. Los argumentos utilizados por los santafesinos para atemorizar y atraer a los recién llegados eran

¹¹ Desde 1578 la unión de las coronas de España y Portugal en la persona de Felipe II había facilitado en alto grado la navegación hacia el Atlántico Sur toda vez que las flotas españolas recibían la asistencia de los principales puertos en Brasil.

¹² COLECCIÓN DOCUMENTOS INÉDITOS PARA LA HISTORIA DE CHILE. Op. cit. Tomo III. Pág. 190.

¹³ Op. cit. Tomo III. Pág. 191.

contundentes: en la ciudad había alimento y ropa para los soldados, desde Santa Fe se podrían ir al Potosí y así evitarían un largo y dificultoso “camino que traen de manera que todos perecerían en él”, especialmente por la escasez de alimentos y los grandes ríos que debían cruzar¹⁴. Es por ello que Don Luis sufrió la deserción de algunos de sus hombres que huyeron a Santa Fe con la anuencia de las autoridades locales.

El rumbo que habría tomado Luis de Sotomayor tras esta experiencia negativa fue directamente hacia el suroeste, evitando la ciudad de Córdoba¹⁵. Por su parte Alonso de Sotomayor como adelanto a su llegada a Chile, envió mensajeros a Santiago, la Audiencia de Charcas y al Virrey del Perú, además de comunicar la presencia de naves inglesas en el extremo sur de América.

En Santiago el oficial real Bernardino Morales de Albornoz dio cuenta al Rey que se esperaba la llegada de Sotomayor que había dado aviso de su llegada por medio de mensajeros que alivianados en su marcha pudieron pasar la Cordillera de los Andes al comienzo del otoño de 1583 antes que se cerrara por la nieve: “dando aviso de su llegada y gente que traía a la provincias e Cuyo de la gobernación de este reino de la otra parte de la gran sierra nevada y haber llegado a los doce de abril e que por mucha nieve no pudo dar el aviso antes”¹⁶.

Sin embargo, son muy interesantes las ideas que expone Morales sobre la novedosa ruta que estaba abriendo Sotomayor, ya que aclaraba que el nuevo camino no era en sí mismo una buena noticia para Chile si es que el propio camino no brindaba los recursos y descansos necesarios para sustentar a los hombres en marcha. De sus palabras se destaca la comparación del nuevo camino con un “cuchillo”, es decir algo peligroso más que benéfico, pues la llegada de Sotomayor y su gente representaba una nueva carga para Chile sobre todo en alimentos y ropa, más que un alivio: “El nuevo camino que ha descubierto Don Alonso plega a Dios no sea cuchillo de este reino, dando alas a los soldados para que viéndose tan rotos y desnudos causen en él desventuras dificultosas de remediar.”¹⁷

¹⁴ Ya en 1582 el soldado Fernando Retamoso mencionó en su información de méritos que el gobernador del Tucumán Gonzalo de Abreu, tras una frustrada fundación al norte de Santiago del Estero, se dirigió al sur de su jurisdicción en búsqueda de la ciudad de los Césares pero que “a falta de comida que le faltó se volvió al Río Cuarto que llaman, para desde allí rehacerse y volver a su jornada por camino diferente”. Si bien menciona Río Cuarto como punto de referencia, no indica la dirección del camino, aunque ha de suponerse se dirigió al norte en búsqueda de la ciudad de Córdoba. LEVILLIER, R. Op. cit. Tomo II. Pág. 132.

¹⁵ Levillier afirma que Alonso de Sotomayor pasó por Córdoba, pero que Luis Sotomayor fue guiado, tras su paso desde el “Carcaraña” hacia Río Cuarto, por el soldado Cristóbal Hernández hasta Mendoza. LEVILLIER, R. Op. cit. Tomo III. Pág. 158.

¹⁶ COLECCIÓN DOCUMENTOS INÉDITOS PARA LA HISTORIA DE CHILE. Op. cit. Tomo III. Pág. 196.

¹⁷ Op. cit. Tomo III. Pág. 197.

Efectivamente, Alonso de Sotomayor marchó hacia Cuyo pasando por Río Cuarto, rodeando las Sierras Pampeanas. Su intención fue abrir y señalar el camino para el grueso de la tropa pero marchando lo mas rápidamente para llegar a Chile antes del cierre de la Cordillera¹⁸. Llegó a la ciudad de Mendoza el 12 de abril de 1583 pero no pudo pasar y debió permanecer en Cuyo hasta septiembre en que pudo finalmente trasponer la Cordillera hacia Chile. Durante el invierno su mayor preocupación fue abrir el camino hacia el Río de la Plata y auxiliar a su hermano Luis y sus hombres: “ocupándome en que se descubriese el camino que don Luis mi hermano había de traer, el cual se descubrió, aunque con mucho trabajo y dificultad por la grande aspereza de montes y espinos. Los que descubrieron dicho camino hallaron a don Luis y al gente en el Río Cuarto que vierte desde estas cordilleras al Río de la Plata y estaban congeladísimos y afligidos por no saber ni tener luz del camino que se habría de traer”¹⁹.

En estas comunicaciones no hay referencia a ningún espacio en concreto, es decir carece de toponimia, ni a su fauna, salvo que se trataba de tierra que se encontraba cubierta por “montes y espinos”. En otro pasaje de sus informes sostuvo que debió pasar por “tierra tan inhabitable y montuosa y haber de venir abriendo para el pasaje y ser tan largo y pesado”²⁰, haciendo referencia a la vegetación propia de las sierras, pues cuando se refiere a la región de Río Cuarto, donde debió invernar Luis de Sotomayor, afirmó que se trataba de tierra “donde hacia mucho frío y falta de leña, aunque tiempo seco”.

Si bien Sotomayor no da mayores indicaciones a accidentes geográficos o a toponimia indígena que pudiera ser tomada como referencia, su relato sirve para reconstruir el camino tomado en base a los nombres de las ciudades y ríos que atravesó y las características de la flora descritas. Estas referencias hacen suponer que el trayecto que siguieron corresponde al pasaje por el extremo sur de las Sierras de San Luis, en camino llano y directo entre Mendoza y Río Cuarto evitando las dificultades que representaba abrir un camino por la densa vegetación que cubría la sierra.

San Luis en el paso bioceánico: la conexión entre el Río de la Plata y Chile

Ya en el gobierno de Chile, Alonso de Sotomayor no dudó en recomendar al Rey de España el envío de tropas, esclavos y suministros a Chile por el camino que había descubierto en 1583 y que calculaba en una extensión de “duosientas ochenta leguas

¹⁸ Op. cit. Tomo III. Pág. 207.

¹⁹ COLECCIÓN DOCUMENTOS INÉDITOS PARA LA HISTORIA DE CHILE. Op. cit. Tomo III. Pág. 198.

²⁰ Op. cit. Tomo III. Pág. 207.

de camino” entre Buenos Aires y Cuyo, evitando Santa Fe. Por ejemplo, cuando recomendaba los métodos para mejorar las minas de oro en Chile afirmó que sería de gran ayuda el envío de mano de obra esclava desde el Río de la Plata por el camino que él “descubrió”: “Paréceme que si Su Majestad enviase por Buenos Aires mil negros y estos se diesen a los vecinos de Coquimbo fiados (...) se haría gran beneficio a aquellas tierras”²¹.

Cuando a comienzos de 1585 informó a Felipe II sobre las necesidades de Chile, pidió que los refuerzos solicitados vinieran por el puerto de Buenos Aires resaltando un cambio de trascendental importancia en la circulación de los españoles en el extremo sur de su imperio: la transformación de un camino de a pie o a caballo en camino carretero: “Si V.M. fuere servido de enviar gente de España por el Río de la Plata vendrá en cinco meses a estas provincias por el camino que yo tuje y si esto fuere, será necesario que los navíos en que viniere no pasen de doscientos toneladas y que traigan por lastre cada navío dos docenas de carreras con todo su aderezo (...) y la persona que trujere la gente a cargo traiga cédulas de V.M. de manera que por ellas el avien en Buenos Aires y Santa Fe y Córdoba, si llegaren a estas dos ciudades y que teman que han de ser castigados si no lo hacen y usan de la desorden que conmigo en sonsacarme la gente”²².

Las advertencias de Sotomayor no eran fruto de especulaciones sino de hechos que le acontecieron a él y sus hombres unos años antes como vimos y el fin de dejarlas explícitas era evitar la pérdida de los valiosos hombres y pertrechos que con tanta urgencia requería su gobernación en manos de otras ciudades que pertenecían a otras gobernaciones como el Río de la Plata o Tucumán que gozaban de mejores condiciones de paz con los indios. A esas jurisdicciones le atribuía en forma precisa la función de abastecimiento bajo mandato de la máxima autoridad de la Corona. Además pretendía que por las razones señaladas los recursos ingresaran lo más directamente posible a los términos de su gobernación que ya estaban determinados en el Corregimiento de Cuyo, atravesando el territorio de la futura jurisdicción de San Luis, aunque sin precisión en las estribaciones meridionales de las Sierras Pampeanas que la separaba de la jurisdicción de Córdoba.

Esto quedó en evidencia cuando le señaló al Rey el camino preciso que debían seguir los contingentes: “El viaje que ha de traer esta gente en tomando a Buenos Aires es que comprando allí bueyes, así para las carretas como para como es hasta la tierra de Chile, vengan caminando por la orilla del Río de la Plata arriba, hasta el Río

²¹Op. cit. Tomo III. Pág. 230.

²² COLECCIÓN DOCUMENTOS INÉDITOS PARA LA HISTORIA DE CHILE. Op. cit. Tomo III. Pág. 237.

Cuarto, que habrá setenta leguas y en llegando al Río Cuarto vayan subiendo por el Río Cuarto arriba, que allí hallarán maíz y indios que les guíen tratándoles bien, por los mismos caminos y alojamientos que trajo mi gente hasta la ciudad e Mendoza, que es una de la de este reino de la otra parte de la cordillera”²³.

El itinerario del viaje sería el siguiente considerando la doble mención a Río Cuarto como un río por donde se puede penetrar el territorio desde el camino “por la orilla del Río de la Plata” entre Buenos Aires y Santa Fe correspondiendo al actual Río Carcaraña y el mismo río como camino para remontar hacia Cuyo (Mendoza), actual Río Cuarto, tributario del anterior ²⁴.

En este documento aparecen dos datos nuevos: la presencia de indios amigos ya habituados a guiar a los españoles que comenzaban a frecuentar este espacio, y la forma de asegurar el abastecimiento de las tropas: bueyes para el suministro de carne y maíz en las cercanías de Río Cuarto, logrado mediante el buen trato con los indios.

Esta vía de comunicación comenzó a ser el habitual medio de comunicación entre la vertiente atlántica y pacífica del imperio español. Por ejemplo cuando en abril de 1587 el corregidor de Córdoba, Gaspar de Medina, fue informado de la presencia de barcos ingleses en el Río de la Plata envió un mensajero²⁵ desde Córdoba a Mendoza para que se le avisara a Sotomayor de la emergencia.

Las indicaciones y observaciones de Sotomayor se convirtieron en una de las principales guías para la acción de la Corona en la lucha contra los corsarios ingleses y para el envío de refuerzos para Chile. Esto quedó en evidencia cuando se trató de llegar a un acuerdo en la Casa de Contratación de Sevilla sobre la ruta que debía tomar la flota que trasladaría 700 soldados para la guerra de Arauco en 1588, así como el número de barcos y tonelaje de las mismas. Una de las propuestas era llegar “a Chile por el Río de la Plata” dada por Gonzalo de Mesa, piloto de Sotomayor en su llegada al Río de la Plata.

Tras analizar la situación, una de cuyas opciones era constituir la flota según las indicaciones de Sotomayor con naves de 200 toneladas para evitar zozobrar en el desembarco en el Río de la Plata,²⁶ su hermano Luis sugirió el paso por Tierra Firme y Perú. El principal motivo de esta indicación fue que, conociendo las dificultades en el aprovisionamiento que había sufrido en 1583, el trayecto entre Buenos Aires y Cuyo

²³ Op. cit. Tomo III. Pág. 237.

²⁴ Levillier afirma que esperando en el Carcaraña el paso a Chile, Luis de Sotomayor dio muerte a un grupo de indios en venganza por la muerte de Juan de Garay, quien había acompañado el viaje de algunos hombres retrasados de Sotomayor remontando el Paraná. LEVILLIER, R. Op. cit. Tomo III. Pág. 157-158.

²⁵ COLECCIÓN DOCUMENTOS INÉDITOS PARA LA HISTORIA DE CHILE. Op. cit. Tomo III. Pág. 310.

²⁶ Op. cit. Tomo III. Págs. 430-431.

carecía de los recursos suficientes para alimentar a tan elevado número de soldados. Sostuvo Luis de Sotomayor: “no hay hombre hoy en España que haya andado el camino por tierra desde el Río de la Plata hasta Chile sino soy yo, ni que pueda saber las dificultades del y así en esto no hay que tomar parecer de nadie porque no puede ser con fundamento decir que por Tierra Firme se quedará toda la gente”²⁷.

Afirmaba además que viniendo en la flota el nuevo Virrey del Perú, García Hurtado de Mendoza, mucha gente se alistó para pasar con él, lo que garantizaba un suministro adecuado para la “muchacha principal, bien vestida y armada” que traía. Los refuerzos para Chile tendrían asegurado su regreso por la promesa de Mendoza de que “sirviendo un algún tiempo en Chile tiene orden de V.M. para darles de comer en el Perú”, puesto que la costa y los puertos del “Mar de Sur” estaban mejor provistos que los del Río de la Plata con un costo para la Corona mucho menor.

Finalmente la Corona dispuso que los refuerzos para Chile se embarcaran por Tierra Firme. Esta decisión tomada en Sevilla en 1589 postergó en más de una década el tránsito regular por el camino entre Chile y el Río de la Plata pasando por el territorio del actual San Luis. Por otra parte los refuerzos nunca llegaron porque el Virrey Mendoza les ordenó que regresasen a España al mando de Luis de Sotomayor para proteger los caudales reales ante la presencia de piratas ingleses restándole a Chile de muy valiosos refuerzos. Desde Lima el nuevo Virrey reclutó e hizo embarcar sólo 200 hombres con escaso armamento, por lo que la necesidad de refuerzos siguió siendo una urgencia, al igual que la constitución de una ruta que garantizara un pasaje seguro entre el Río de la Plata y Chile, evitando el Perú y la escasa predisposición de sus soldados a viajar a Chile para combatir a los indios insurrectos.

Sin embargo, durante el gobierno de Alonso de Sotomayor que concluyó en 1592, no se ha detectado la iniciativa de poblar el extremo oriental del Corregimiento de Cuyo, jurisdicción de Chile lindante con las gobernaciones de Tucumán y Río de la Plata, pese a la gran necesidad de facilitar el traslado de los muy necesarios refuerzos provenientes de España. La falta de hombres para el combate en el Arauco fue el principal impedimento para fundar una ciudad en Cuyo. De hecho el historiador chileno Barros Arana afirmó que la escasez de recursos impidió incluso al propio gobernador Sotomayor fundar dos ciudades que tenía proyectadas en la frontera con el Arauco y retomar la campaña militar²⁸.

²⁷ Op. cit. Tomo III. Pág. 436.

²⁸ BARROS ARANA, D. (1990). Historia General de Chile. Santiago: Editorial Universitaria. Tomo III. Págs. 91-92.

Pese a que no se pobló el extremo oriental de Chile ya se había constituido en un lugar habitual de paso, lo que originó la aparición de los primeros nombres en tal sentido. En 1589²⁹ Fray Reginaldo de Lizárraga, en su función de visitador de los conventos dominicos, utilizó el camino carretero entre Córdoba y Mendoza, por entonces la “primera población del Reino de Chile” dejando una descripción de su recorrido. En esta descripción se resalta la llanura del camino y la abundancia de pastos, es decir que el camino de carreta se realizaba rodeando las Sierras Pampeanas, y la enumeración de los ríos que debía atravesar el camino llano entre la ciudad de Córdoba y Mendoza. Al paso por el extremo sur de las Sierras de San Luis ya lo identificaba como “Punta de los Venados”, lo cual refiere a una noción de circulación o paso. De norte a sur Lizárraga nombra estos elementos de la siguiente manera: “De la ciudad de Córdoba al primer pueblo de españoles del reino de Chile, desta parte acá de la cordillera, llamado Mendoza, hay cien leguas tiradas, todas despobladas y llanas, camino carretero, en el cual hay algunos ríos, al tiempo de las aguas, grandes. Al río de Córdoba llaman el Primero; al que sigue, Segundo; al otro, Tercero; al otro, Cuarto, y al último, Quinto. (...) Hay en este camino algunos indios de guerra, pocos, en la Rinconada, términos de Córdoba, y en la punta de los Venados, términos de Chile; empero pocas veces salen a hacer daño, porque luego son castigados por los nuestros, como se hizo poco antes que por esta Rinconada pasásemos. Nosotros un o ningún indio vimos, y si como dicen se ha poblado la punta de los Venados, no hay que temer, ni antes lo había, como no les hiciesen daño. En este camino hay despoblados sin agua de a quince y más, de la punta de los Venados adelante, y casi uno tras otro, y si ha llovido no hay falta de agua”³⁰.

Esta descripción indica que la Punta de los Venados aún no estaba poblada pero es posible su poblamiento. En tal sentido la frase “si como dicen se ha poblado la punta de los Venados” implica la posibilidad o duda sobre su poblamiento, hecho que acontecería muy poco tiempo después de verificado el paso de Lizárraga.

Efectivamente, en 1592 fue designado como nuevo Gobernador de Chile, García Oñez de Loyola, rico caballero de Calatrava residente en Cuzco, quien llegó a Santiago directamente desde el Perú. Ante la escasez de recursos solicitó nuevamente refuerzos al Perú con escaso éxito, por oposición del Virrey Mendoza.

²⁹ Ricardo Rojas, en la Noticia Preliminar al Libro Primero de su *Descripción Colonial*, sostuvo que Fray Reginaldo de Lizárraga debió recorrer como visitador de los conventos dominicos en la dilatada provincia del Perú, hoy territorios de Chile, Argentina y Paraguay, entre 1586 y 1591, pasando de Córdoba a Mendoza en 1589. LIZÁRRAGA, R. (1916). Descripción colonial. Buenos Aires: La Facultad. Libro Primero. Págs. 11-21.

³⁰ LIZARRAGA, R. Op. cit. Libro Segundo. Pág. 253.

Así, tras un período de profunda inactividad desde Chile se decidió solicitar nuevamente refuerzos directamente a España por la vía del Atlántico. Para ello Oñez de Loyola envió a comienzos de 1595 a su propio secretario Domingo de Eraso a Buenos Aires para evitar el paso por el Perú. El pedido era estricto: los refuerzos debían llegar directamente desde España por el Río de la Plata para evitar que conocieran los relatos sobre la desastrosa guerra de Chile y que se mezclaran con los enganchados de Perú que generaban gran número de desertiones. La ruta entre Cuyo y Buenos Aires se activaba pero en un sentido contrario al original que había hecho Sotomayor.

Es en este contexto que debe ubicarse la fundación de San Luis, hecho contemporáneo a la partida de Domingo de Eraso hacia España vía Buenos Aires, lo cual revela que se trataba de una medida pensada con anticipación y que por razones de escasez material se había postergado con anterioridad. A tal fin el gobernador Oñez de Loyola le habría encargado la misión fundadora a Luis Jufré, hijo de Juan Jufré descubridor de la llamada provincia del Conlara en 1562.

Esta circunstancia no era desconocida por Oñez de Loyola. Luis Jufré combinaba dos circunstancias que lo hacían el personaje ideal para concretar la fundación de un punto de referencia, seguridad y abastecimiento en la ruta entre el Río de la Plata y Chile: tenía por parte de su padre información de primera mano sobre la zona a explorar y poseía recursos propios (dinero, indios encomendados, alimentos) necesarios para enfrentar la expedición sin afectar a los ya menguados recursos del gobierno de Chile³¹.

Domingo de Eraso cumplió su cometido en España según las instrucciones de Oñez de Loyola y solicitó posiblemente a fines de 1597, sin mayor suerte, el envío de tropas a Chile por Cuyo ya que afirmó que debían llegar por el “Río de la Plata y Buenos Aires por el atajo y nuevo camino que yo viene, sin entrar por Tucumán ni otra ninguna tierra poblada hasta la de Chile se obliga el dicho Martín García de Loyola de

³¹ A fines del siglo XVI Luis Jufré era uno de los encomenderos más ricos de Chile por herencia de su padre Juan Jufré. Poseía varias encomiendas en la ciudad de Santiago y en las cercanías del Río Mataquito. Ver: GENINI, G. (2010). Luis Jufré, encomendero de Chile, en: Actas del Segundo Congreso de Historia de San Juan. San Juan: Academia Provincial de la Historia. Por su parte Barros Arana sostuvo que los recursos para la fundación fueron extraídos del propio Cuyo: “Aún en medio de las angustias producidas por aquel estado de cosas y, sobre todo, por la escasez de gente, los españoles que poblaban la gobernación de Chile, persistían en la antigua costumbre de esparcirse en una vasta extensión de territorio y de fundar nuevas ciudades. Bajo el gobierno de Oñez de Loyola, el año de 1596, según el mayor número de los cronistas, fue fundada en la región de Cuyo, al otro lado de los Andes, la ciudad de San Luis, condenada por su alejamiento y por su escasez de pobladores, a llevar por largos años una existencia oscura y miserable. Aunque se le dio el nombre de San Luis de Loyola, en honor del gobernador de Chile, seguramente su fundación fue la obra exclusiva de los vecinos de Mendoza, estimulados por la esperanza de beneficiar los terrenos auríferos que existían en aquellos lugares”. BARROS ARANA, D. Op. cit. Tomo III. Pág. 173.

llevar toda la dicha gente proveída de caballos y todo lo necesario, sin que a S.M. le cueste nada mas de solo los bastimentos y comidas desde Lisboa hasta el dicho Río de la Plata para tres o cuatro meses que se podrá tardar en llegar allá³².

En su extenso Memorial sin embargo no menciona a San Luis, que debió ver fundada ya. En igual sentido se refiere otro cronista contemporáneo, Antonio de Herrera, en su *Descripción de las Indias*, escrita en 1601, donde no menciona la ciudad. La ausencia de referencias documentales en Chile lleva a afirmar a Barros Arana que el pueblo de San Luis era “casi del todo desconocido” para la historia de Chile.

De hecho, hemos podido hallar tal vez la primera descripción de la ciudad en el testimonio de un capitán español que pasó por San Luis a comienzos del siglo XVII, quizás como retardado producto de las gestiones encargadas por Oñez García de Loyola en España por medio de Domingo de Eraso, pues la expedición se ajustó a su solicitud. Cuando se supo de la muerte del Gobernador Loyola en manos de los indios de Chile, Felipe III organizó una expedición que tenía la expresa orden de llegar a Chile por el Río de la Plata, previo paso por Córdoba pues era comandada por el nuevo Gobernador del Tucumán, Francisco Martínez de Leiva. La expedición de 500 hombres partió de Lisboa en septiembre de 1600 y llegó a Buenos Aires en marzo de 1601. Entre los oficiales al mando estaba el capitán Alonso González de Nájera a quién se debe la siguiente descripción de la ciudad de San Luis en el otoño de 1601 en su paso desde Córdoba a Mendoza siguiendo la ruta descrita con anterioridad por Lizárraga: “San Luis de Loyola, el mas pequeño de los tres [comparada con las ciudades de Mendoza y San Juan], tendrá cincuenta casas con dos monasterios, aunque de a uno o dos frailes, dominicos y de la Merced. Fúndola el gobernador Martín García de Loyola. Tiene muy buen sitio, auque no mucho agua para el regadío, muchos frutales y monte. Abunda la caza, especialmente de avestruces, tanto que me acaeció a mí matar dos dellos con galgos dentro del mismo pueblo, por cuyas calles suelen atravesar muchos. Lllaman comúnmente a este punto la Punta de los Venados”³³.

Tras invernar en Mendoza, el tercio español traspuso la Cordillera de los Andes para unirse en diciembre de 1601 al Gobernador Alonso de Ribera en la lucha contra los indios en las cercanías del Río Bio Bio.

³² Memorial de Domingo de Eraso, en: COLECCIÓN DOCUMENTOS INÉDITOS PARA LA HISTORIA DE CHILE. Op. cit. Tomo V. Págs. 1599-1602.

³³ GONZÁLEZ DE NÁJERA, A. (1889). Desengaño y reparo de la guerra de Chile. Santiago: Imprenta Ercilla. Pág. 15.

A comienzos del siglo XVII se registró un segundo paso de tropas españolas desembarcadas en el Río de la Plata para su cruce a Chile, aunque en este caso no han quedado mayores constancias de su viaje por territorio puntano, pues las fuentes se limitan a describir en general su recorrido entre Buenos Aires, Córdoba y Mendoza, lo que supone su paso ya habitual por San Luis en el otoño de 1605. Sobre el mismo ya había escrito Nájera que era posible su tránsito pues afirmaba: “El camino de tierra que los socorros llevan después de desembarcados, hasta llegar a quel reino, que serán cerca de trescientas leguas, abundan todo el de perdices, que por su mucha mansedumbre esperan a que las pesquen con lazo, puesto a la punta de una caña. Y asimismo hay muchos avestruces y grandes rebaños de venados, como de ganado que con no muy lijeros perros se matan, todo sobrado manteniendo para cualesquiera caminantes, siendo toda la tierra por extremo llana y de apacibles ríos, proveídos en todo tiempo de bonísimos pescados, y que al cabo solo tiene por conocido azar el pasaje de la gran cordillera o sierras nevadas, que tiene cuarenta leguas de travesía, que es de la ciudad de Mendoza hasta la de Santiago, cabeza del reino de Chile”³⁴.

Efectivamente, González de Nájera se refería al paso que él mismo recomendó del cuerpo de 1000 soldados comandado por Antonio de Mosquera. Este cuerpo debió invernar en Mendoza produciendo una gran resistencia entre los vecinos encomenderos de Cuyo por los enormes esfuerzos que ocasionaba su presencia en esa ciudad, efecto no deseado de la circulación ya habitual³⁵.

Conclusión

Como parte de la política imperial española en el Virreinato del Perú se ha podido comprobar que desde la apertura de la comunicación bioceánica con la fundación del puerto de Buenos Aires en 1580, se hizo posible el envío por vía terrestre desde el Río la Plata a Chile de tropas y otros elementos necesarios para su sostenimiento.

En esta nueva dimensión espacial como producto de las necesidades de comunicación y defensa interna (guerra de Arauco) y externa (presencia de piratas ingleses y holandeses) el paso bioceánico otorgó una alternativa a Chile para la comunicación con el Río de la Plata, y es por ello que se hizo necesario una nueva fundación en el extremo oriental del Corregimiento de Cuyo, tanto para asegurar el paso entre ambos espacios como para asentar el dominio de Chile dentro de su jurisdicción. Esta situación quedó planteada en numerosa documentación donde las

³⁴ Op. cit. Pág. 198.

³⁵ MICHIELI, C. T. (1988). El despoblamiento indígena y la situación de las ciudades de Cuyo a principios del siglo XVII: dos nuevos documentos, en: Publicación 16. San Juan: IIAM.

autoridades de Chile recomendaban evitar el paso por otras jurisdicciones como el Tucumán.

Además, se ha podido asegurar que el espacio puntano no sólo representa un sustrato de tránsito (terrenos llanos con agua fácilmente transitables evitando las elevadas sierras y su impenetrable anillo de espinos) sino además cumplía una función esencial de sustento y abastecimiento por sus elementos animales (avestruces, guanacos, venados, peces), vegetales (pastos, leña, algarroba), humanos (indios amigos), aunque en menor grado que Mendoza, lugar habitual para invernar antes de cruzar la Cordillera.

La aparición de nombres vinculados con la circulación, tal como el de “Punta de los Venados” y “Río Quinto” a fines del siglo XVI, marca una evolución con respecto a una nomenclatura originada a mediados de ese siglo sin mayor trascendencia. Se han podido localizar y situar históricamente una serie de documentos y citas que confirman fehacientemente que el origen de San Luis estuvo vinculado con la circulación entre el Pacífico y el Atlántico, tantas veces afirmada.

Bibliografía

- BARROS ARANA, Diego. (1990). Historia General de Chile. Tomo III. Santiago: Editorial Universitaria.
- COLECCIÓN DOCUMENTOS INÉDITOS PARA LA HISTORIA DE CHILE. 2º serie. (1960). Tomos I al V. Santiago: Fondo Histórico y Bibliográfico J. T. Medina.
- COLECCIÓN HISTORIADORES DE CHILE Y DOCUMENTOS RELATIVOS A LA HISTORIA NACIONAL. (1864). Tomo V. Santiago: Imprenta del Ferrocarril.
- INTERVENCIÓN FEDERAL. (1944). La Fundación de San Luis. Informe presentado al Gobierno de la Provincia por los señores Guillermo F. Valerga Aráoz, Nicolás Jofré, Gilberto Sosa Loyola y Juan C. Saá. San Luis.
- GENINI, Guillermo. (2010). Luis Jufre, encomendero de Chile, en: Actas del Segundo Congreso de Historia de San Juan. San Juan: Academia Provincial de la Historia.
- GEZ, Juan W. (1916). Historia de la Provincia de San Luis. Buenos Aires: Editorial J. Weiss & Preusche.
- GONZÁLEZ DE NAJERA, Alonso. (1889). Desengaño y reparo de la guerra de Chile. Santiago: Imprenta Ercilla.
- MICHIELI, Catalina Teresa. (1988). El despoblamiento indígena y la situación de las ciudades de Cuyo a principios del siglo XVII: dos nuevos documentos, en: Publicación 16. San Juan: IIAyM.
- NUÑEZ, Urbano J. (1980). Historia de San Luis. Buenos Aires: Plus Ultra.

- LEVILLIER, Roberto. (1928). Nueva crónica de la conquista del Tucumán. Tomos II y III. Varsovia: Macon.
- LIZÁRRAGA, Reginaldo. (1916). Descripción Colonial. Buenos Aires: La Facultad.
- SAÁ, Víctor y otros. (1994). Los cuatro siglos de San Luis. Tomo I. San Luis.

**RELEVAMIENTO DE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS RELACIONADAS
CON LOS PROCESOS PRODUCTIVOS EN SAN LUIS. ESTUDIO PRELIMINAR:
ASOCIACIONES, COOPERATIVAS Y MUTUALES.**

Autoras: Patricia Adriana Alegre - Susana Leonor Quiroga¹

Institución de procedencia: Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales
- Universidad Nacional de San Luis

E-mail: *palegre@speedy.com.ar* - *sulquirola@gmail.com*

Categoría: Avance de investigación

Introducción

Las políticas públicas de manera explícita o implícita, tienen objetivos y metas por cumplir y deben valerse de instrumentos para su implementación. Estas políticas suelen dar contenido a sus objetivos y metas mediante la participación de instituciones que cumplen un rol como instrumentos de las mismas.

En esta primera etapa, el presente trabajo tiene como objetivo mostrar un avance del relevamiento de las distintas instituciones sin fines de lucro existentes en la provincia de San Luis que de una u otra manera se relacionan con alguna actividad económica o con actividades asociativas de la comunidad, abarcando cámaras empresariales y ONG's, entre otras.

Para efectuar el relevamiento se tomó como base los datos proporcionados por los diferentes registros de Sociedades y Asociaciones existentes en la provincia, tales como: Registro de Sociedades Comerciales, Registro Provincial de Personas Jurídicas, y Registro de Sociedades Cooperativas, que depende de este último.

El trabajo forma parte del Proyecto de Investigación El Rol de las Instituciones como Instrumento de Políticas Económicas, Proyecto N° 50708, que tiene por objetivo realizar un relevamiento de las diferentes instituciones nacionales, provinciales y municipales relacionadas con la actividad productiva provincial, como así también del conjunto de instituciones privadas sin fines de lucro. Se busca establecer un mapa de la provincia que exprese una caracterización cuantitativa y cualitativa de la presencia

¹ Las autoras son docentes investigadoras del Proyecto N° 50708, "El Rol de las Instituciones como instrumento de políticas económicas". Director: Dr. Enrique Elorza.

institucional en la actividad económica local y su relación con los períodos democráticos a partir del año 1983.

En esta oportunidad presentamos una breve síntesis con algunas valoraciones cuanti y cualitativa.

El rol de las Instituciones como instrumento de políticas económicas.

Las instituciones pueden concebirse como las reglas de juego de una sociedad o, de manera más precisa y formal, como las restricciones humanamente concebidas que dan forma a la interacción humana, cumpliendo un papel relevante en la estructuración de los incentivos del intercambio humano, ya sean políticas, económicas o sociales.

Las instituciones y el desarrollo económico están vinculados de manera muy cercana, siendo un dato tenido en cuenta por los investigadores, a los efectos de ponderar el crecimiento económico de un país, región u otros territorios locales.

A su vez existen algunas instituciones públicas con fines productivos, cámaras empresariales, y otras sin fines de lucro, que se vinculan e inciden en el proceso productivo y el desarrollo local y/o regional.

Estas instituciones pueden ser el resultado de la iniciativa privada y de su voluntad de asociación, o surgir a partir de la voluntad estatal y estar normalmente orientadas entonces al cumplimiento de finalidades que responden a políticas públicas.

Dentro de este contexto interesa al Proyecto de Investigación efectuar un relevamiento de las instituciones sin fines de lucro, tanto públicas como privadas, que intervienen en el proceso productivo en la provincia de San Luis, a saber, Cámaras Empresariales, ONGs, Asociaciones, Cooperativas, y otras.

Es de interés del proyecto de investigación analizar si estas instituciones contribuyen a los requerimientos de la economía de la región; si favorecen a través de sus acciones al desarrollo local; si existe vinculación entre asociaciones productivas y sociales; cómo articulan acciones y políticas con el sector privado, y finalmente, cómo interactúan con los gobiernos provincial y municipal.

De esta manera procuraremos dar respuesta a algunos de los interrogantes que forman parte del Proyecto de Investigación:

- ¿Las instituciones objeto de estudio cumplen con los objetivos fundacionales esperados?

- ¿Cómo inciden las políticas nacionales en los objetivos y logros de estas instituciones?
- ¿Cómo articula cada institución sus políticas con los diferentes niveles de gobierno?
- ¿Cómo articular a aquellas pequeñas instituciones (microcrédito y micro instituciones) que responden a intereses del desarrollo local, con políticas de orden superior que no las tienen en cuenta a pesar de ser parte del entramado productivo?
- ¿Las instituciones dan respuesta a las demandas o requerimientos tecnológicos, productivos, o de acciones específicas inherentes al desarrollo local?
- ¿Qué tipo de vinculación suele establecerse entre la actividad productiva, las relaciones de este tipo de instituciones y las relaciones sociales?

Para ello se toma como base los datos obtenidos en las entidades consultadas, buscando en esta primera etapa un relevamiento cuantitativo, para en una posterior etapa avanzar en un análisis más detenido de la situación actual de las instituciones públicas con fines productivos e instituciones privadas productivas sin fines de lucro en el territorio provincial.

Relevamiento preliminar: Las Instituciones en la provincia de San Luis.

En el marco del proyecto de investigación del cual formamos parte recientemente, se realizó una investigación exploratoria, recopilándose información relevante para la temática perseguida. La propuesta es el estudio de casos seleccionados (asociaciones – cooperativas - mutuales) en relación al contexto ya explicitado anteriormente.

A tal fin se realizó un relevamiento de las entidades debidamente registradas que tuvieran objetivos sociales o productivos, esto es, personas jurídicas tales como fundaciones, asociaciones, cooperativas y mutuales.

La técnica de recolección de datos utilizada es a partir de entrevistas a los responsables de los Registros de Personas Jurídicas y Cooperativas y Mutuales de la provincia, quienes suministraron las bases de datos para el análisis preliminar que se presenta en este trabajo.

Se trabajó fundamentalmente con datos primarios recolectados a partir de entrevistas a los actores involucrados en las prácticas organizacionales y a personas claves representativas de las instituciones y/u organizaciones. Se accedió a las bases

de datos de la Dirección de Constitución y Fiscalización de Personas Jurídicas y Cooperativas, dependiente del Ministerio de Gobierno, Justicia y Culto - Programa de Relaciones Institucionales y Culto, y del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social.

La tarea de recabar información permitió identificar a instituciones relevantes de los distintos sectores socioeconómicos, por lo que se efectuó:

- relevamiento y análisis de documentación inherente al registro de sociedades, asociaciones, cooperativas y mutuales.
- entrevistas a funcionarios y técnicos vinculados con las mismas, y actores sociales que interactúan con estas instituciones a fin de recabar datos primarios que permitan alcanzar los objetivos propuestos.
- relevamiento y análisis bibliográfico y documental sobre el tema en estudio.
- análisis de instituciones productivas, ONG's que intervengan en los procesos productivos, etc.

a.- Asociaciones:

A los fines de un preciso rigor conceptual diremos que asociaciones son todas aquellas entidades que conducen hacia un objetivo de bien común y son esencialmente no lucrativas, no teniendo por ende en miras el reparto de ganancias.

A partir del relevamiento realizado se ha podido identificar a las asociaciones que se relacionan con actividades productivas que eventualmente estén vinculadas con acciones asociativas del ámbito de la economía social. (Ver anexo)

El objetivo primario ha sido obtener información relevante de la Dirección de Constitución y Fiscalización de Personas Jurídicas y Cooperativas, dependiente del Ministerio de Gobierno, Justicia y Culto - Programa de Relaciones Institucionales y Culto, donde se entrevistó al Responsable de la misma, quien facilitara parte de la información para el propósito del tema que se está indagando.

El total de personas jurídicas registradas en nuestra provincia, al mes de junio 2010, asciende a 3.098, según dato otorgado por la mencionada Dirección Provincial. En una primera aproximación, se han considerado como productivas a un total de 138.

Según la base de datos con la que se cuenta, sería relevante aportar a este trabajo las diversas categorías o tipo de sociedad en la cual se encuentra inscripta y/o registrada cada asociación, a fin de determinar a futuro la incidencia que cada una aporta a la economía provincial o, en su caso, si fuese posible identificar políticas

públicas que fomenten la registración de asociaciones, o bien inscripciones registrales que incidan en las decisiones institucionales.

Siguiendo este criterio, la base de datos con que se trabajó permitió determinar el tipo de persona jurídica en la cual se encuentra inscripta y/o registrada cada asociación. Para tal fin se tomó el total de asociaciones, sin distinguir entre productivas y no productivas.

Numéricamente se observa que las Asociaciones vecinales y civiles abarcan – cada una de ellas- un 20% de la totalidad de las instituciones inscriptas; las cooperadoras, un 13 %, y el resto de las asociaciones, tales como, religiosas, culturales, educativas, gremiales, de salud, colegios profesionales, de fomento, deportivas, de empleados, etc, un 47%.

Resulta importante destacar que las instituciones entrevistadas no cuentan con un sistema de información digitalizado de sus sistemas de registro, fiscalización, control, seguimiento, etc., dato que no es menor, pues de contarlo, facilitaría y aseguraría en su caso el cumplimiento de las normas legales de las sociedades registradas, resguardando con ello el interés público, razón de ser del registro obligatorio.

Más aun cuando la provincia cuenta entre sus Ministerios al del Progreso cuya finalidad, tal como surge textualmente de su página institucional es “Diseñar estrategias tendientes a insertar a la comunidad en el uso y mejor aprovechamiento de las tecnologías de la información, asegurando su ingreso a la sociedad del conocimiento”. Que asimismo el citado Ministerio tiene como propósito “Modernizar las instituciones y Registros de Estado Provincial”, y que además la Cámara de Senadores ha establecido una ENMIENDA CONSTITUCIONAL de INCLUSION DIGITAL.²

b.- Cooperativas.

Las cooperativas tienen como características normativa ser “... una asociación autónoma de personas que se han unido voluntariamente para hacer frente a sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes por medio de una empresa de propiedad conjunta y democráticamente controladas”.³

Con el mismo fin, y tendiente a conocer las cooperativas que interactúan en nuestra provincia, se consultó el I.N.A.E.S. (Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social)⁴, instituto en el cual se encuentran integradas todas las cooperativas

² Lo citado es extraído de la página web www.ministeriodegobierno.gov.ar

³ www.inaes.gov.ar

⁴ www.inaes.gov.ar

del país, consulta a través de la cual se pudo comprobar que en nuestra provincia existe un total de 73 cooperativas registradas.

En esta primera etapa del relevamiento de información se pudieron obtener los siguientes datos (ver anexo):

- a. Del total de cooperativas registradas: 36 son cooperativas de trabajo; 18 son cooperativas de servicios públicos; 7 son cooperativas agropecuarias; 6 son cooperativas de provisión; 3 son cooperativas de vivienda y construcción; habiendo luego sólo 1 cooperativa de consumo, 1 cooperativa de consumo y crédito y 1 cooperativa de federación y confederación;
- b. En cuanto a su localización geográfica, 30 de ellas corresponden a la ciudad de San Luis, y el resto al interior de la provincia;
- c. El mayor número de registraciones se realizaron en el año 2005, con un total de 11 cooperativas inscriptas, dato que a priori no resulta relevante en esta etapa de la investigación.

La exploración se propone profundizar y especificar las hipótesis, así como alcanzar nuevos aspectos del objeto, tales como asociaciones, fundaciones, cooperativas, etc., para lograr una mejor caracterización.

En una segunda etapa se prevé la distinción entre personas jurídicas productivas con fines de lucro y sin fines de lucro, a fin de aportar al proyecto de investigación, la suficiente especificidad para su cometido. A tal fin resultará necesario aproximarse al conocimiento del Estatuto Social de cada una de ellas, ya sea mediante su toma de conocimiento, entrevistas o lectura de legajos.

Al igual que con las asociaciones, en una segunda aproximación, se avanzará en el análisis de las cooperativas a fin de determinar el carácter productivo o no, como también su real funcionamiento.

c.- Mutuales.

El Mutualismo difiere del Cooperativismo en que no produce bienes para ser colocados en el mercado, actuando sólo en el campo de los servicios, basado en la idea de ayuda mutua. A tal fin suelen constituirse asociaciones de ayuda económica, consumo, vivienda, recreación, turismo, deporte, etc., las que en ocasiones integran una red de apoyo económico para las pequeñas y medianas empresas locales.

Según datos obtenidos a través de INAES, nuestra provincia posee 20 mutuales registradas en tal institución. En una segunda etapa se identificará las prácticas de

estas organizaciones, que a priori identificamos como no productivas, con entrevistas a personas representativas de cada organización.

Consideraciones finales

Describir el desempeño de estas instituciones, identificar sus objetivos y analizar de qué manera las políticas nacionales/provinciales inciden en los mismos, es claramente el propósito de estudio, a fin de aportar además, el marco normativo tanto nacional como provincial en el cual estas instituciones se encuadran.

Enmarcada en la búsqueda intencionada de conocimientos, se transita el camino investigado, precisando las técnicas, las maneras en que se ha de recorrerlo a fin de procurar llegar a una hipótesis o conocimiento que permita elaborar un supuesto de la realidad.

Este supuesto de la realidad, como se especifica en el Proyecto de Investigación, es el análisis de algunas instituciones públicas con fines productivos, cámaras empresarias y otras sin fines de lucro, y sus vínculos con el proceso productivo en el desarrollo local y/o regional. Interesa conocer cómo estas instituciones responden a los requerimientos de las economías regionales, cómo contribuyen al desarrollo local; cómo articulan acciones y políticas con el sector privado; cómo interactúan con el gobierno nacional, provincial, municipal; qué vinculación existe entre instituciones productivas y sociales; qué grado de inserción tienen con actores sociales y productivos vinculados con la actividad económica de la región; cómo ciertas instituciones provenientes de la economía social conviven con aquellas más próximas al mercado.

A fin de concluir y tal como se señalara brevemente con anterioridad, es importante destacar que una de las mayores limitaciones encontradas al efectuar el relevamiento es que la provincia no cuenta con un sistema digitalizado de registro de sus asociaciones y organizaciones.

Un registro digitalizado redundaría en importantes beneficios para todos los actores sociales, a saber:

- Posibilidad de un control más efectivo respecto del cumplimiento de las pautas o requisitos organizacionales de cada tipo de institución;
- Posibilidad de consultas remotas por internet;
- Búsqueda de información a partir de datos que puedan ser incompletos;
- Preservación de los documentos originales;

- Eliminación o reducción de la circulación y manipulación de documentos;

Este trabajo muestra un aspecto de la realidad de la Provincia de San Luis, relacionada con el quehacer económico, social y cultural, a través de este avance preliminar del relevamiento de las distintas instituciones sin fines de lucro existentes en la provincia que de una u otra manera se relacionan con alguna actividad económica o con actividades asociativas de la comunidad, abarcando cámaras empresariales y ONG's, entre otras.

Esta primera aproximación de la temática abordada ha permitido acceder a datos relevantes a fin de conocer ciertas instituciones no gubernamentales de nuestra provincia, siendo necesario futuras profundizaciones para determinar, como se mencionara, el grado de vinculación con las políticas públicas y la incidencia de ellas en las organizaciones.

Bibliografía

- ALBURQUERQUE, Francisco. (2004). El enfoque del desarrollo económico local. Cuadernos DEL N° 1. Buenos Aires: Organización Internacional del Trabajo.
- ELORZA, Enrique; OCAMPO, Susana y QUIROGA, Cecilia (2007). La gestión institucional en la articulación productiva territorial: ¿Una tarea incompleta?. Ciudadanía, Democracia y Ética Pública. Río Cuarto: Fundación ICALA.
- MANZANAL, Mabel. (1999). La cuestión regional en la Argentina a fines de siglo. Realidad Económica N° 166. Buenos Aires: IADE.
- NORTH, Douglass C. (1990). Institutions, Institutional Change and Economic Performance. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Cantidad de Instituciones registradas en la Provincia de San Luis Objeto del presente análisis

Asociaciones ¹	Cooperativas ²	Mutuales ²
138	73	20

Tabla 1

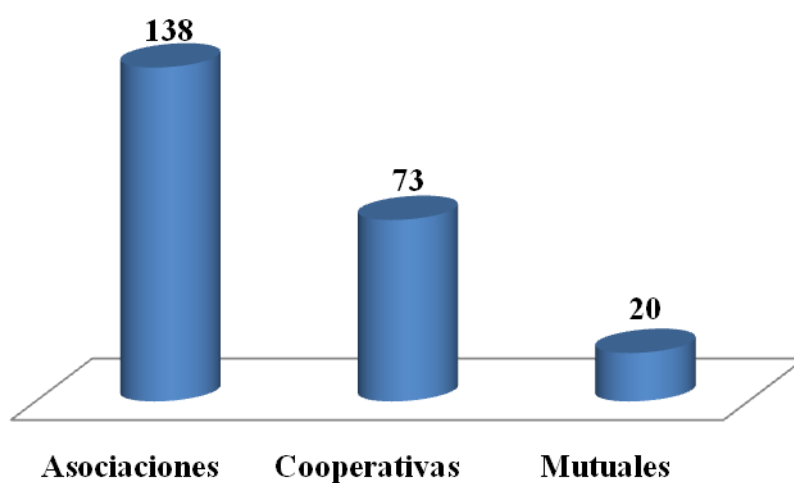


Gráfico 2

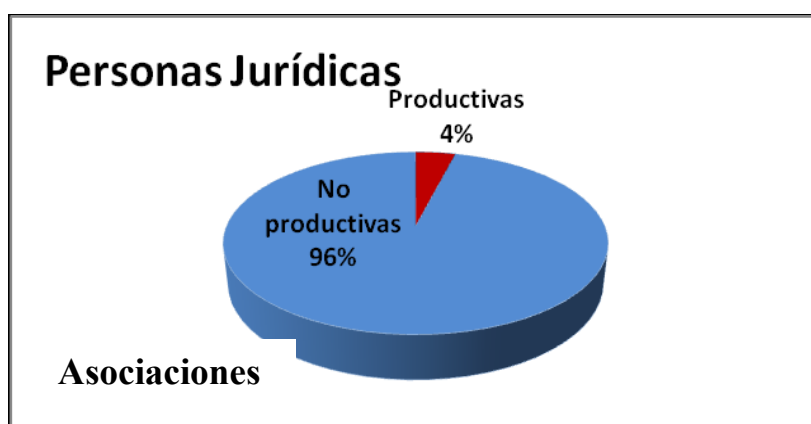


Gráfico 3

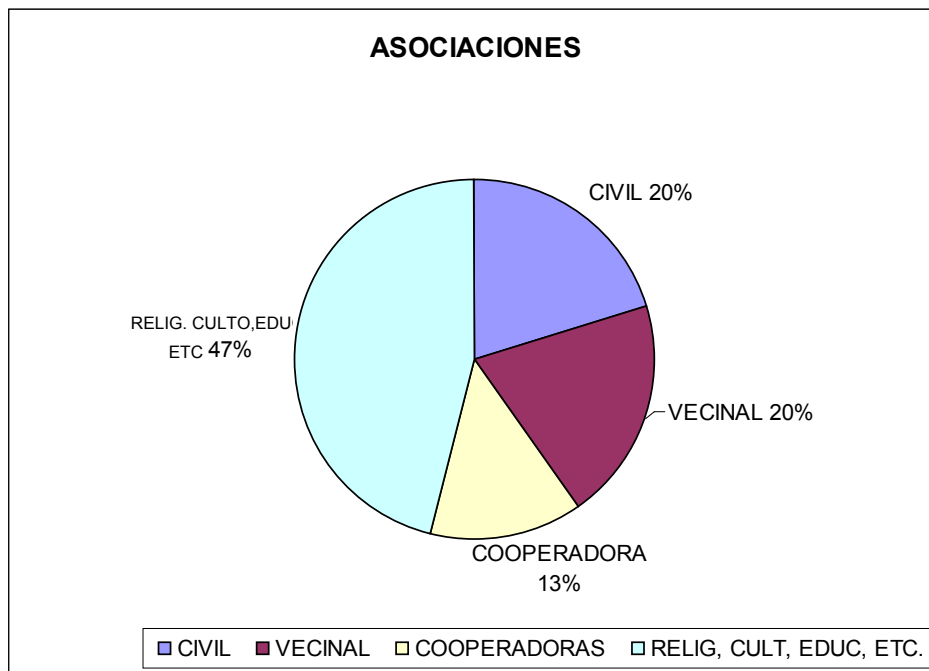


Gráfico 4

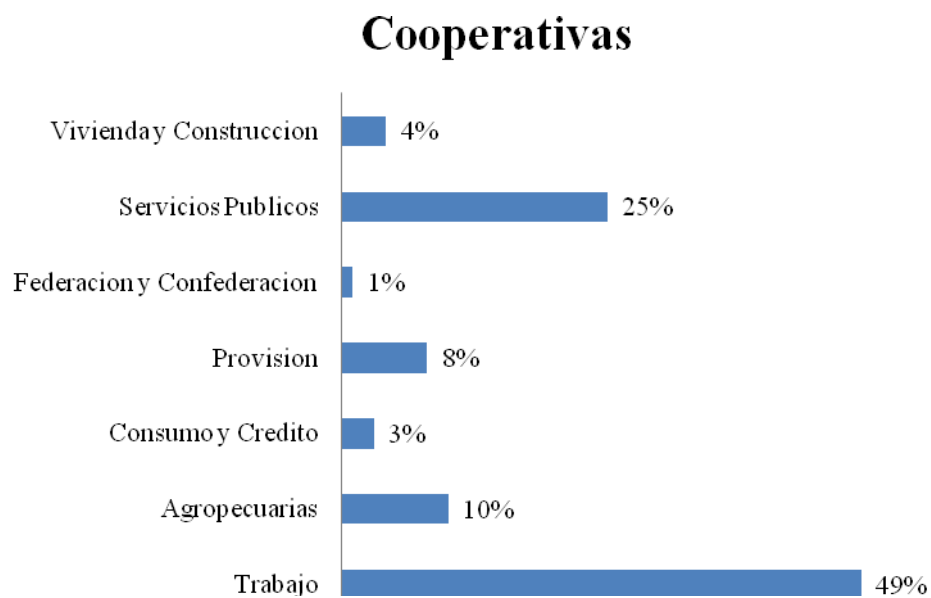


Gráfico 5

Fuente: (1) Dirección de Constitución y Fiscalización de Personas Jurídicas y Cooperativas.

(2) INAES

MODERNIZACIÓN CAPITALISTA, CRECIMIENTO ECONÓMICO Y TRANSFORMACIONES SOCIALES EN EL EJE QUINES-CANDELARIA DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA

Autor: Juan Matkovic

E-mail: *jcmatkovic@yahoo.com.ar*

Categoría: Avance de investigación

El escenario nacional

El recientemente denominado “conflicto del campo” puso en escena un proceso social complejo y contradictorio. Si por un lado los relatos apologistas ponían énfasis en el crecimiento de la producción y de la productividad agraria nacional producto de una mayor inversión de capitales por hectárea en nuevas tecnologías (aplicación de la siembra directa, utilización de semillas genéticamente modificadas, inoculación de fertilizantes, etc.), y de la extensión de la frontera agrícola a tierras deprimidas aún de las regiones extra-pampeanas durante las tres últimas décadas, por otro lado, y durante el mismo período, la República Argentina sufrió una crisis social y económica devastadora.

Al respecto comentan Eduardo Hecker y Matías Kulfas: “Las postales de Argentina en los inicios de este nuevo siglo nos hablan de un panorama complejo y contradictorio. La irrupción de un país con la mitad de la población sumergida en la pobreza, con una creciente proporción de desocupados y de ocupados informales o precarios, convive con una distribución del ingreso inequitativa y bolsones de prosperidad que se asemejan a los estilos de vida de las capitales de los países industrializados”¹.

Esta combinación de crecimiento económico agrario y de polarización social de alcance nacional no conjuga procesos aislados y desconectados entre sí. Al contrario la desigualdad y la polarización social son endógenas al crecimiento de la riqueza en el espacio rural. La siguiente cita confirma lo expresado: “Por otra parte [el sector agropecuario argentino] respondió a las nuevas condiciones con una paradoja: mientras duplicó su producción y el volumen de las exportaciones (y modernizó su tecnología y equipamiento), sufrió a la vez un muy acelerado proceso de

¹ HECKER, E. y KULFAS, M. (2005). Los desafíos del desarrollo. Buenos Aires: Capital Intelectual. Pág. 11.

concentración y exclusión en la estructura social agraria. De ese modo afectó a pequeños y medianos productores y a los trabajadores del sector en general”².

¿Cómo explicar que en un ciclo de inversiones crecientes de capital por hectárea, con crecimiento sostenido de la productividad y de la producción de bienes aumenten, no obstante, la desocupación y la subocupación, la precarización laboral y la pobreza? ¿Por qué crecen la desigualdad y la inequidad social en el campo argentino?

La respuesta está en la lógica interna del capitalismo en el campo: “la acumulación de capital, que permite el incremento de la cantidad de bienes existentes, supone un desarrollo mayor del capital constante (maquinarias, materias primas, infraestructura, etc.) en relación a la parte destinada a la absorción de trabajo obrero (capital variable). Esto es, una cantidad reducida de fuerza de trabajo pone en marcha mayor fuerza productiva y produce mayor cantidad de bienes”³.

A grandes rasgos este proceso implica:

- Una cantidad superior de capital constante a disposición de la fuerza de trabajo.
- Mayor inversión de capital por unidad explotada.
- Aumento del rendimiento por hectárea.
- Incremento del capital constante en relación a la fuerza de trabajo.
- Aumento de la composición orgánica del capital.
- Pérdida de fuentes de trabajo y crecimiento de la desocupación.
- Reemplazo de campesinos por empresas capitalistas y tendencia a la proletarianización y pauperización de los primeros.

El cometido de este trabajo será conocer el impacto de este proceso contradictorio en el campo local.

La problemática local

El espacio territorial elegido para esta investigación, esto es, el Corredor Quines-Candelaria, está situado al norte del Departamento Ayacucho, Provincia de San Luis. Según el Censo Nacional del año 2001 el Departamento Ayacucho registraba 16.906 habitantes, con una densidad poblacional de 1,7 habitantes por km² y un 22,3% de

² LATTUADA, M. y NEIMAN, G. (2005). El campo argentino. Buenos Aires: Capital Intelectual. Pág. 9.

³ VIÑAS, I. (1973). Tierra y clase obrera. Buenos Aires: Achaval Solo. Pág. 41.

hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas. Mientras la localidad de Quines registraba 6.126 habitantes, la localidad de Candelaria sumaba 2.269 ⁴.

Desde el punto de vista de la Geografía Física el territorio pertenece al bioma Parque Chaqueño.

Pero el espacio elegido no es solamente un espacio natural: es, asimismo, un espacio socialmente construido.

Ahora bien, para sintetizar la información mencionada, ¿desde qué enfoque teórico abordaremos el desarrollo local?. Dada la brevedad que exige este trabajo nos limitaremos a reproducir textualmente las sugerencias formuladas por Carlos Mattos:

“La primera observación que habría que realizar (...) sería que en los supuestos de estos paradigmas subyace una visión idealizada de lo que realmente es un espacio regional o local en una sociedad de clases, esta visión omite que este es un espacio de articulación de relaciones sociales, donde conviven los propietarios de los medios de producción y los trabajadores (asalariados y no asalariados). Se trata, por lo tanto, de un espacio conflictivo, donde el logro del consenso en torno de un supuesto ‘interés general’ regional o local, presenta las mismas dificultades que a nivel nacional(...)

No parece factible que una colectividad regional o local pueda impulsar una estrategia propia de desarrollo si esta difiere, de manera importante de aquella que ha sido definida para la totalidad de la que forma parte (...). En situaciones nacionales donde los procesos centrales de acumulación son impulsados, principalmente, por grupos económicos que valorizan sus capitales a través de la diversificación sectorial y territorial de sus actividades, el interés regional o local juega un papel necesariamente secundario en sus preferencias.

Aún reconociendo que algunos empresarios identificados con las necesidades del lugar en que viven puedan tratar de intensificar y diversificar allí sus ‘producciones’ (...) estas difícilmente puedan alcanzar la magnitud necesaria para realizar los incrementos de acumulación que se requerirían para sustentar un efectivo desarrollo regional o local”⁵.

En resumen, el desarrollo local en los tiempos del capitalismo actual es desigual, contradictorio y escasamente asentado en mecanismos endógenos.

⁴ CLARIN. (2007). Atlas total. N° 24. Buenos Aires. Pág. 80.

⁵ MATTOS, C. (1990). Reestructuración social, grupos económicos y desterritorialización del capital, en: Revolución tecnológica y reorganización productiva. Impactos y desafíos territoriales. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

A partir de la consolidación del capitalismo en su faz imperialista, en la segunda mitad del siglo XIX, hasta la actualidad caracterizada bajo el nombre de capitalismo globalizado donde el planeta entero es un sólo gran mercado sin fronteras preferentemente para el capital más concentrado, la circulación espacial del capital hacia territorios que ofrecen recursos naturales y fuerza de trabajo baratos y exenciones impositivas e infraestructura brindadas por el Estado es una constante.

En este contexto, entendemos, debemos encuadrar la reciente modernización rural del corredor Quines-Candelaria

Carlos A Borsotti caracteriza el proceso de modernización en el agro como al “conjunto de transformaciones en las estructuras y relaciones socioeconómicas de la agricultura, que tienden a profundizar el carácter capitalista de su régimen de producción”⁶. Esta afirmación destinada a encuadrar el proceso rural latinoamericano entre 1950 y 1975 es válida y tiene vigencia para abordar la presente investigación.

Además, Borsotti agrega que esta modernización “ha tenido lugar en el marco de ciertas tendencias generales y de una redefinición de su papel en la acumulación de capital a nivel nacional e internacional”⁷.

Escapa a las posibilidades de esta presentación resumir las tendencias esbozadas por el citado autor, pero serán incorporadas como conjeturas en la etapa de la investigación.

La investigación se ajustará fundamentalmente a la metodología sugerida por Pierre Vilar en su libro “Crecimiento y desarrollo”, y estará basada, aunque no exclusivamente, en las teorías de las sociedades formuladas por Marx.

Para Vilar “un análisis de largo alcance puramente económico no tiene sentido”⁸ pero insiste en “la idea de productividad del trabajo como medida de todo progreso”⁹. Anteriormente señala: “la organización y la técnica –fuerzas de producción que modifican la productividad del trabajo- son admitidas como primer motor. Pero aproximación limitada, pues allí donde Schumpeter ve el primer motor de la economía, Marx descubre, ‘en último análisis’, el de toda la historia”¹⁰.

El historiador catalán propone atender “a la interacción continua entre los factores históricos, al mismo tiempo que una desconfianza sistemática hacia toda idea de

⁶ BORSOTTI, C. A. (1984). Sociedad rural, educación y escuela en América Latina. Buenos Aires: Kapelusz. Pág. 30.

⁷ Ibidem. Pág. 30.

⁸ VILAR, P. (1993). Crecimiento y desarrollo. Buenos Aires: Planeta-Agostini. Pág. 25.

⁹ Ibidem. Pág. 29.

¹⁰ Ibidem. Pág. 27.

causalidad unilateral” y advierte que la interpretación del crecimiento económico “no podrá limitarse al plano material, pues en el examen de las condiciones de producción, de las condiciones del equilibrio social, de las condiciones de la capacidad política y militar habrán tenido que tomarse en cuenta las nociones de potencial intelectual y de cohesión moral”¹¹.

Y agrega otra sugerencia que iluminará esta investigación: “Sin embargo, el mismo progreso técnico no constituye una ‘variable independiente’, su empuje está condicionado por la estructura social del grupo y por la coyuntura de la historia, y si la verdad es que representa la condición necesaria para el crecimiento humano global, no es la condición suficiente para cualquier avance histórico, ya que reproducen rápidamente resistencias contra el desarrollo de las fuerzas de producción. Es que el hombre –hasta ahora- trata primero de explotar al hombre, y no actúa todavía globalmente, por medios científicos, sobre los recursos naturales exclusivamente”¹².

Acotando que nos proponemos un análisis histórico de la última década en el corredor Quines-Candelaria, que “difiere del análisis económico en el hecho de agrupar los factores de crecimiento en vez de aislarlos, y que, sería absurdo estudiar el crecimiento económico de nuestro tiempo, ignorando la lucha de clases”¹³, repetimos que nuestro análisis contemplará los estadios de la observación e interpretación del proceso histórico territorial teniendo en cuenta los siguientes temas:

- El número de hombres
- La producción de bienes
- El movimiento de las rentas
- El balance de los intercambios
- Equilibrio social y poderío político.

¹¹ Ibidem. Pág. 10.

¹² Ibidem. Pág. 11.

¹³ Ibidem. Pág. 38.

Bibliografía

- BORSOTTI, Carlos A. (1984). Sociedad rural, educación y escuela en América Latina. Buenos Aires: Kapelusz.
- CLARIN. (2007). Atlas total. N° 24. Buenos Aires.
- HECKER, Eduardo y KULFAS, Matías. (2005). Los desafíos del desarrollo. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- LATTUADA, M. y NEIMAN, G. (2005). El campo argentino. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- MATTOS, Carlos. (1990). Reestructuración social, grupos económicos y desterritorialización del capital, en: Revolución tecnológica y reorganización productiva. Impactos y desafíos territoriales. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- VILAR, Pierre. (1993). Crecimiento y desarrollo. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- VIÑAS, Ismael. (1973). Tierra y clase obrera. Buenos Aires: Achaval Solo.

MUJERES



Foto: José La Via

LA MUJER A PRINCIPIOS DEL DIECINUEVE EN LA PROVINCIA DE SAN LUÍS. SU VISIBILIDAD EN LA CORRESPONDENCIA OFICIAL (1810-1830)

Autora: Silvia Susana Peluaga Alfonso

Institución de Procedencia: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luís.

E-mail: *speluaga@unsl.edu.ar*

Categoría: Recopilación de información

En memoria del Profesor Hugo Arnaldo Fourcade

Introducción

La mujer a lo largo de la historia ha cumplido diversas funciones o papeles: madre, esposa, hija, nuera, hermana, abuela, madrina, huérfana, viuda, criada, esclava. Las mismas reflejan lazos y diferencias generacionales, vínculos de consanguinidad (por la sangre), vínculos no biológicos enmarcados o no en instituciones como: compromiso, matrimonio, comadrazgo entre otros. Reconocemos a la historia de la familia como el corpus que puede contener el foco de la indagación que se pretende realizar.

Se reconocen dos formas de llegar al tema motivo del estudio: por una parte un trabajo realizado con anterioridad sobre el Licenciado Santiago Funes, que comprende el contexto temporal y espacial que ahora se selecciona¹, y por otro, una ponencia elaborada en coautoría sobre las mujeres². Con relación al primero se consultó el libro de correspondencia oficial, rastreando la presencia del personaje en cuestión en las cartas recibidas. Este nuevo acercamiento es el resultado de algunos interrogantes planteados a partir de la curiosidad de algunas cuestiones que se mostraban las misivas oficiales recibidas que se guardan en el Archivo Histórico Provincial

A partir de la lectura de las temáticas exhibidas en estos registros, se pretende analizar la presencia de la mujer en la sociedad de la provincia de San Luís a principios del siglo XIX. Se concentra la investigación entre los años 1810 a 1830.

¹ PELUAGA ALFONSO, Silvia (2007) Una aproximación a la figura del Licenciado Santiago Funes en el acontecer provincial del siglo XIX. Boletín de la Junta de Historia de San Luis pp173-198. N° 24.

² DOMENICONI, Susana, PELUAGA ALFONSO, Silvia (2004) "Mujeres Cuestionadas. El discurso adverso hacia las actividades culturales y asistenciales de las mujeres en los inicios del siglo XX, en San Luis." XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. La educación en la Argentina. Balances historiográficos, inventarios del presente y desafíos de la investigación. Buenos Aires. Noviembre de 2004.

A través de la recopilación y análisis documental se busca descubrir -a través de los conflictos, problemáticas y sucesos en los que se involucra el género femenino y trasciende el círculo cotidiano, íntimo y familiar para ingresar en el contexto público- la consideración de la mujer, el modo en que son caracterizadas las mujeres de diferentes clases sociales, tanto de elite como de estratos pobres de la sociedad, asimismo elucidar sus posibilidades, obligaciones y prohibiciones. También establecer el modo en que se refleja en la correspondencia oficial, en lo escrito, la desigualdad e inequidad racial, social y de género.

Acerca de la correspondencia oficial

Comunicaciones escritas, de puño y letra, en forma manuscrita, en soporte papel que se emitían y recibían, generalmente dirigidas por personas individuales, autoridades nacionales, provinciales, o locales, que se encuentran contenidas en el Archivo Histórico de la Provincia de San Luís. Para acceder a estas cartas se cuenta con un listado contenido en tres tomos en el que se anota: carpeta (número), documento (número), fecha y asunto o tema. En este registro se organiza la información por carpetas que contienen cartas. A cada una de estas se le da un número y se anota la fecha –día, mes, año- de emisión. Y bajo el título tema se anota el objetivo de la carta.

Estas misivas fueron dirigidas a las autoridades provinciales que fueron sucesivamente Teniente Gobernador Vicente Dupuy, al gobernador José Santos Ortiz, al Alcalde de primer voto, a autoridades militares entre otras.

Se encuentran comunicaciones de las Juntas de gobierno de Córdoba, de Buenos Aires; de Mendoza; del gobernador de San Juan: Gutiérrez de la Concha; del Triunvirato, De don Juan Martín de Pueyrredón.

Cartas al Cabildo de San Luís de Don Gervasio Antonio Posadas, del Cabildo de San Juan y del Cabildo de Mendoza.³

También se encuentran cartas de alcaldes de distintas localidades que informan el estado de situación de la población, posibles invasiones de los indios, listados de tiendas y pulperías y padrones de vecinos de la ciudad de San Luís.

Misivas anotadas como borradores, que presumiblemente son las respuestas del Cabildo de San Luis o de la autoridad vigente en ese momento, o que originan la comunicación:

³ Fechadas en 1814.

. Para las autoridades de Buenos Aires, por ejemplo: felicitando al Director Supremo Don Carlos Maria de Alvear por su nombramiento⁴;

. al Comandante General de Armas de las Provincias de Cuyo, comunicando estado de hombres, detallando cargos.⁵

Forma de trabajo

Es una recopilación de información y análisis de la misma con un carácter descriptivo. El abordaje y estudio de la temática en cuestión se realiza en varios momentos que comprenden: lectura del libro de la correspondencia; identificación en el tema de si el emisor fue una mujer o si se alude a las mismas, registro de los temas a los que se refiere la misiva; tipificación de las temáticas aludidas en ese párrafo; selección de algunos documentos y lectura y análisis en profundidad de acuerdo al corpus teórico.

El periodo de tiempo establecido para realizar la indagación es de 20 años, desde 1820 a 1830.

Caracterizaciones de la mujer en la zona de Cuyo

A partir de preguntarnos cuales eran las actividades que desempeñaban y las obligaciones que poseían las mujeres en esta región de Cuyo y leer la bibliografía disponible, podemos afirmar que las de clases alta -las pertenecientes a familias vinculadas al poder político o económico- estudiaban en su casa, se aplicaban a las labores de la casa. Y "... aprendían en las tertulias como ser buenas madres y esposas. Las de sectores bajos trabajaban junto a los hombres en el campo y, a veces, tenían acceso a lugares públicos, como pulperías o el mercado."⁶ Esto sucedía en Mendoza.

Por su parte en San Juan "...tenia costumbres y rutinas muy arraigadas. Sólo los hijos varones podían estudiar y ayudar a sus padres en los negocios o en la política. Las mujeres se casaban muy jóvenes y estaban dedicadas al hogar. Muy pocas aprendían a leer y escribir en sus casas."

Las tareas que realizaban las mujeres de clase alta en San Luis se ubican en la descripción correspondiente a las hijas de Tomas Varas o Baras, vecino de la ciudad, "La tarea de la semana. que principiaba con el alba para terminar a la media noche,

⁴ Carpeta 18 documento 2220 fecha 7/1/15.

⁵ Carpeta 18 documento 2235 fecha 30/3/15.

⁶Diario Los Andes en línea MANONI, Gisela La Mendoza de 1810 que recibió las noticias de la revolución. Martes 25 de mayo de 2010
<http://www.losandes.com.ar/notas/2010/5/25/sociedad-491919.asp> .

no resultaba nada sencilla. Aunque tenía a sus órdenes criados¹ en número que no era menos de veinte, ella debía ordenar, disponer y vigilar el trabajo; atender la carneada, generalmente un novillo por semana, la preparación de charque, jabón, velas; el lavado, aseo general y diario de la casa, y lo más grave, lo que ahora desespera a las dueñas de casa, la preparación de una buena mesa. Era también su obligación informarse del desayuno que cada uno prefería, no faltando alguna traviesa que exigía sabrosos pastelitos para las seis de la mañana”⁷.

Además de las tareas en la casa, ya señaladas, el desempeño de roles de actividad social de intercambio: visitas, tertulias, acompañamiento y cuidado de los mayores.

Por otra parte la elección de marido era realizada por los progenitores sin la participación de la interesada, como se cuenta en estas líneas: “La niña [...tenía...] obediencia ciega; y desde lo banal hasta lo importante se resolvía sin consultarla. Lo mismo la preferencia de una tela que la elección de esposo. Era costumbre que los padres hicieran por su cuenta esta elección, corriendo por cierto con los riesgos de la suerte o la desgracia de la hija. Tal vez la intención hiciera milagros, pues los matrimonios hallábanse bien avenidos y felices dentro del marco de modestas aspiraciones de la mujer”. Todo estaba reglamentado por la familia y las posibilidades de desobediencia eran inexistentes, las hijas consentían la imposición de sus padres. Esto se muestra en lo siguiente: “ ...-Al menos tú lo has visto, sabes que es buen mozo y mi padre dice que es todo un caballero: yo, en cambio, sólo sé que debo aceptar novio porque es voluntad del tatita”⁸ La anécdota citada se relata en ese libro obviando los apellidos de las familias involucradas por respeto a los descendientes - nietos- que vivían en 1924 cuando fue publicado. Carmen Guiñazú lo califica como un “episodio histórico” y a la imposición de los padres como una “tiranía”.

Es posible que tales descripciones y comentarios se cumplieran en las sociedades patriarcales de esta región y en el país ya que como comenta María Verónica Rossi “En aquella época (1830) era una práctica común cementar los lazos entre las principales familias porteñas a través de matrimonios, para resguardar a los suyos de supuestas desigualdades de sangre, morales, sociales y económicas. Si bien hubo excepciones como Mariquita Sánchez de Thompson que en 1801 se negó a casarse

⁷ GUIÑAZU de BERRONDO; Carmen () El buho de la tradición Fondo Editorial Sanluisenseño. Pág. 35

<http://biblioteca.sanluis.gov.ar/Publicaciones/EL%20BUHO%20DE%20LA%20TRADICIÓN.pdf>

⁸ GUIÑAZU de BERRONDO; Carmen () ob.Cit. Pág. 12 .

con el novio que le habían seleccionado, la practica frecuente era el arreglo de matrimonios.”⁹

¿Que información encontré?

En lo que se refiere al género, las preocupaciones, actividades, conflictos de la vida cotidiana. Y esto se hace a la visible, trasciende, en la sociedad de San Luis a través de la correspondencia.

Solo se toma en cuenta el motivo o contenido de la carta que se consigna o escribe en el índice considerado previamente. A partir de esto se intenta de algún modo categorizar las misivas dando por resultado lo siguiente:

Entre 1810- 1820

En este periodo se consideran las cartas contenidas desde la carpeta N° 12, documento N° 1733 de fecha 2 de enero de 1810 hasta el documento N° 3081, último de 1819. En este lapso de diez años se recibieron 1348 cartas. Se advierte que se ha registrado en esta década cinco años: entre 1810 a 1816 - siete años completos- y todo el año 1818.

A través de la lectura del listado de cartas se puede establecer una mínima categorización en orden a compartir alguna característica, entonces hay misivas que son:

-Cartas de mujeres particulares que se dirigen a las autoridades como el gobernador Don Vicente Dupuy, antes citado con diversos propósitos como:

. Recomendar ante la autoridad a otras personas, viajeros que vienen de Chile y van a Buenos Aires.¹⁰

. Realizar algún pedido en especial como que entregue una comunicación escrita a una persona en particular como es el caso de Mila de La Rosa – quien pudo ser la esposa, hija ,nuera, madre del teniente gobernador de San Juan José Ignacio de la Rosa que gobernaba San Juan, al mismo tiempo que Toribio de Luzuriaga lo hacía en Mendoza y Vicente Dupuy en San Luis. Las tres provincias integraban la Intendencia de Cuyo dirigida, en ese entonces (1814-1817), por José de San Martín.¹¹

⁹ ROSSI, María Verónica (1999). “Entonces la mujer. Eduarda Mansilla: una temprana escritora argentina”. Revista Todo es Historia. N° 378. Pág. 39.

¹⁰ Carpeta 22 documento 2700 fecha 24/1/1818 Carta de Josefa Luján al gobernador Dupuy recomendando a Antonio Sagarra y Don Gabriel Borrás sujetos salidos de Chile con dirección a Buenos Aires y que pasaron por San Luis.

¹¹ Carpeta 23 documento 2979 fecha 16/11/18 Mila de la Rosa pide al gobernador Vicente Dupuy haga entrega de una carta a Don José Ignacio de La Rosa.

. Solicitar un préstamo de dinero para solventar gastos.¹²

.Solicitar se le desocupe una casa de su propiedad en que habitan las tropas destacadas en el Desaguadero.¹³

. Para –por su intermedio-comunicarse con otros varones como lo hace Francisca Vivar de Marcó del Pont a su marido o suegro.¹⁴ Posiblemente haya sido Casimiro Marcó del Pont, Gobernador la Capitanía de Chile entre 1815 y 1817, quien fue tomado prisionero, trasladado y encarcelado en San Luis en 1817, en La Estanzuela, donde muere en 1819.

- Cartas en las que no se especifica que cargo oficial ocupaban las personas a las cuales estaban dirigidas como militares, como es el caso de Doña Juana Bolaños al Brigadier D. Juan Antonio Balcarce donde le pide que averigüe el paradero de su hijo Santiago Recarte (en cartas sucesivas se descubre una misiva que de cuenta que el granadero a Caballo Santiago Recarte ha fallecido en Carpeta 22 documento 2873 y 2899 de 7/6/18 y 26/6/18 respectivamente).¹⁵

- Cartas en las que se hacen distinto tipo de pedidos y reclamos como: la entrega de un esclavo¹⁶ o de un terreno, como lo hace Doña Petrona Moreno quien reclama una suerte de tierra en la Estancia San Lorenzo¹⁷

- Cartas o documentos en que las mujeres solicitan trámites civiles de distinto orden como posesión de tierras o y mensura de tierras¹⁸ de pagarle una deuda Doña María Paez solicita se le abone un crédito que le adeuda la testamentaria de don Manuel Moreno¹⁹

- Cartas que se refieren a mujeres por situaciones anómalas como:

. Que han sido separadas de su hogar y luego vuelven a su lugar de residencia o vivienda; o que una hija ha sido separada de su madre y ordenan restituírsela.²⁰

¹² Carpeta 23 documento 2997 Sin fecha Martina Estrada al gobernador solicita le preste dos pesos para comprar alimentos.

¹³ Carpeta 17 documento 2134 fecha 10/3/1814 Doña Maria del Carmen Lucero hace este pedido.

¹⁴ Carpeta 22 documento 2705 fecha 31/1/1818 Francisca Vivar de Marcó del Pont al sr. Francisco Casimiro Marcó del Pont.

¹⁵ Carpeta 22 documento 2853 fecha 10/5/1818.

¹⁶ Carpeta 16 Documento 2071 fecha 20/10/13 María Dolores Quiroga pide se le entregue al esclavo Agustín.

¹⁷ Carpeta 16 documento 2096 fecha 5/2/13.

¹⁸ Carpeta 14 Documento 1947 fecha 9/12/12 Tierras fiscales Doña Apolinaria Alaniz pide mensura de un terreno en el lugar de Pampa Grande y Arroyo de las Cañas.

¹⁹ Carpeta 12 documento 1796 fecha 17/10/10 Doña María Paez solicita se le abone un crédito que le adeuda la testamentaria de don Manuel Moreno.

²⁰ Carpeta 12 documento 1737 fecha 28/1/10 Orden de depositar en la misma habitación que estaba a Doña Melchora Peralta.

. Por cometer delito (quizás una contravención como puede ser arrastrar leña por la calle) por el cual se le fija una multa.²¹

. Un auto criminal en el que se involucra a féminas: Doña Antonia y Doña Clara Moreno.²²

. Una causa por poligamia seguida a Doña Maria del Transito Islas y Montenegro.²³

. Por situación particular en la que se implican personas que ocupan posiciones de gobierno y por lo tanto, tienen y ejercen el poder como Dionisio Peñalosa y Tomás Varas.²⁴

- Cartas de varones que se refieren a mujeres

. Don Isidro Suaste de Renca plantea situación sobre bienes de su sobrina Maria del Jesús Basconcelos.²⁵

. Juan Clímaco Lucero al Teniente Gobernador Don Vicente Dupuy le comunica entrega de la herencia de un menor a Doña Maria de la Cruz Pachoch.²⁶

. Francisco de Bengolea se refiere a que el teniente Gobernador Don Vicente Dupuy reclama una muchacha que trajo robada Jose Bargas²⁷

. Jose Nicasio Becerra comunica que delante de testigos le hizo entrega de los bienes del europeo Garcia Miras que tenía a su cargo a doña Rosaria Basconcelos.²⁸

- Cartas intimas, personales de familiares del gobernador como las de su esposa Joaquina Manuela Perdriel e Islas Garay²⁹ quien le escribe sobre el alquiler de una

Carpeta 12 documento 1739 fecha 26/1/10 Orden de entregar la menor a su madre.

²¹ Carpeta 14 documento 1927 fecha 16/7/12 Justicia de crimen auto imponiendo multa a doña Juana Amores por arrastrar leña por la calle.

²² Carpeta 16 Documento 2052 fecha 4/9/13 auto criminal contra Doña Antonia y Doña Clara Moreno.

²³ Carpeta 17 documento 2146 fecha 6/4/1814 El Gobernador Intendente de Córdoba Don Antonio Ortiz de Ocampo, comunica al Teniente Gobernador de esta provincia (Dupuy) que en ese gobierno y juzgado se sigue la causa a Doña Maria del Transito Islas y Montenegro.

²⁴ Carpeta 12 documento 1741 fecha 5/2/10 Nota que remite a daños causados por Dionisio Peñalosa y Tomás Varas a la maestra de postas de esta ciudad.

Carpeta 12 Documento 1769 fecha 13/6/10 Cornelio Saavedra al subdelegado de San Luis se refiere a un expediente promovido por la maestra de Postas de esta ciudad Doña Antonia Barbosa sobre posesión de terrenos de su posta.

²⁵ Carpeta 18 documento 2266 fecha 19/7/15.

²⁶ Carpeta 20 documento 2512 fecha 23/9/16.

²⁷ Carpeta 20 documento 2515 fecha 26/9/16.

²⁸ Carpeta 19 documento 2411 fecha 30/4/16.

²⁹ Coronel Vicente Dupuy e Islas Garay. Nacido el 22 de enero de 1774 en Buenos Aires. Murio el 18 de enero de 1843 a los 68 años. Militar y Gobernador de San Luis. Asistente al Cabildo Abierto de 1810. Padres: Luis Dupuy Ezquerria (1730_1788) y Joaquina Celedonia Islas Garay y Ladrón de Guevara. Casado con Manuela Joaquina Perdriel e Islas Garay. Fuente

casa. O Manuela Perdriel pero no especifica por que le escribe, pero que es la misma persona, su mujer.³⁰

Por otra parte, también se encuentra el padrón de vecinos de esta ciudad realizado en 1810³¹ en el cual se pueden mencionar a las mujeres dueñas de propiedades.

Entre 1820-1830³²

Dentro de este período también encontramos a las mujeres en las misivas de la correspondencia oficial. Se identifican y seleccionan las siguientes:

- Cartas de mujeres a las autoridades peticionando autorización para trasladarse a otro lugar³³, que dan información sobre otras personas como lo hace Severiana Dias Barroso sobre Sebastián Lucero.³⁴

- Carta de mujeres en relación a trámites de justicia civil como los que se especifican a continuación:

- . Expediente promovido por Doña Antonia Becerra contra los herederos de Manuel Baca.³⁵

- . Haciendo saber una decisión en torno a una herencia como la presentación de doña Fermina Gatica viuda de Mariano Bustos, que conservara la herencia de un hijo.³⁶

- . Dar la libertad a esclavos, como lo hizo Doña Bernarda Lucero.³⁷

- . Presentando un recurso defendiéndose como lo hace Pascuala Juarez por la demanda de don Meregildo Alba.³⁸

- . Contestando una demanda que le realiza Doña Tránsito a Nicolasa Funes.³⁹

<http://gw4.geneanet.org/index.php3?b=markos1&lang=en;p=coronel+vicente;n=dupuy+e+islas+garay>.

³⁰ Carpeta 23 documento 2943 Manuela Perdriel a Vicente Dupuy.

³¹ Carpeta 12 documento 1793 fecha 18/10 Padrón de vecinos de esta ciudad.

³² Desde la carpeta N°25 documento 3082 fecha 1/1/1820 a Carpeta N 41 Numero documento 4165 fecha Son 1083 cartas en 10 años.

³³ Carpeta 32 documento 3548 fecha 28/3/ 25.

³⁴ Carpeta 26 documento 3118 fecha 12/1/21 Sumaria información por doña Severiana Dias Barroso contra Sebastián Lucero.

³⁵ Carpeta 26 Documento 3119 fecha 27/1/21.

³⁶ Carpeta 33 Documento 3664 fecha 25/11/25 Carpeta 26 Documento 3119 fecha 27/1/21 Expediente promovido por doña Antonia Becerra contra los herederos de Manuel Baca.

³⁷ Carpeta 26 Documento 3122 fecha 12/2/21 Documento de libertad a favor de los esclavos de doña Bernarda Lucero.

³⁸ Carpeta 27 documento 3217 fecha 14/8/22.

³⁹ Carpeta documento 4078 Nicolasa Funes hace referencias a una demanda que le ha hecho injustamente una mujer llamad Tránsito.

. Remisión de hijuelas de la testamentaria de doña Mercedes Montiveros.⁴⁰

- Cartas de mujeres denunciando a otras personas tanto por posesión de tierras como lo hace Doña Francisca Barbosa Chacón contra Flor Basconcellos⁴¹, o por intentar sacar de su casa a una niña Como lo comunica Jacinta Rovere de Ferreira , quien expresa que Don Santiago Funes quiere sacar de su casa a una chica llamada Severa.⁴²

- Cartas íntimas o familiares de madres, o esposas o sobrinas del gobernador ya sea Maria Inés y Anastasia Camargo, sobrinas de José Santos Ortiz, a quien escriben pidiéndole socorros pecuniarios⁴³. También se encuentran cartas de la madre del mismo gobernador, Doña Candelaria Freites de Ortiz en una misiva de carácter particular y en otra en la cual le solicita a su hijo se interese en comprar la estancia La Cruz⁴⁴. Por otro lado se hallan cartas particulares, personales al gobernador escritas por su esposa Inés Vélez.⁴⁵

- Cartas dirigidas al gobernador Ortiz y escritas por mujeres no familiares como la de María Isabel Merlo que escribe desde Río de la Cruz.⁴⁶ (calificada en el libro indice como carta particular).

- Cartas escritas por varones que atañen a mujeres y sus problemáticas como la redactada por José María Peralta donde se refiere a un despojo de oveja a su cuñada Bárbara Figueroa por parte del alcalde Jerónimo Ortiz.⁴⁷ O también la enviada por el defensor general de menores, quien hace referencia al comportamiento díscolo de Petrona Rosales, por lo que pide se tomen providencias ya que es tutora de sus hijos por fallecimiento de su esposo Don Pedro José Miranda y ha contraído segundas nupcias. Señala además que está dilapidando la herencia de sus hijos.⁴⁸

- Cartas por delitos cometidos por mujeres

⁴⁰ Carpeta 27 Documento 3233 fecha 31/9/22.

⁴¹ Carpeta 32 documento 3543 fecha 29/1/25. Denuncia de Doña Francisca Barbosa Chacón contra Flor Basconcellos por posesión de tierras.

⁴² Carpeta 32 documento 3627 fecha 22/10/25.

⁴³ Carpeta 33 documento 3659 fecha 24/11/25 Maria Inés y Anastasia Camargo. Carta intima a su tío el gobernador Ortiz.

⁴⁴ Carpeta 27 documento 3214 fecha 5/8/22 Candelaria Freites a su hijo José Santos Ortiz. Carta familiar.

Carpeta 27 documento 3204 fecha 20/7/23 Candelaria Freites de Ortiz a su hijo el Sr. Gobernador Don José Santos Ortiz pidiéndole se interese en comprar la estancia La Cruz.

⁴⁵ Carpeta 36 documento 3871 Fecha 5/4/27 Carta íntima al sr. Gobernador de su esposa.

⁴⁶ Carpeta 29 Documento 3366 5/7/23.

⁴⁷ Carpeta 27 Documento 3186 fecha 29/6/22.

⁴⁸ Carpeta 37 documento 3887 fecha 13/8/27 El defensor general de menores pide se tomen providencias por Doña Petrona Rosales.

En una misiva dirigida a las autoridades, el alcalde de Primer Voto, Don Joaquín Pérez, presenta cargos, acusa a María Argumedo por intento de bigamia y por vivir violando las leyes morales ⁴⁹.

- Cartas particulares de mujeres a sus varones como Pascuala Morales a su hijo Don Francisco Morales. Carta íntima.⁵⁰

En profundidad

En un intento de avanzar en la complejidad de la indagación se propuso ahondar en la consideración de los documentos que merecen una lectura en profundidad.

En orden a las posibilidades de continuar con este paso se decide focalizar en documentos de la década situada entre 1820 y 1830 que hagan referencia a compromiso, matrimonio y divorcio que corresponde a los documentos números: 3323 y 3787. No se considera el documento 3271⁵¹

El primer texto seleccionado documenta un compromiso escrito ante la demanda de divorcio de la Señora Nicolasa Funes contra su esposo Flor Basconcelos basado en la causal de malos tratos. En el documento se relata las acciones realizadas y establece el primer paso en el proceso civil de divorcio. El esposo “se compromete a atender a su familia conforme al amor paternal que le debe”, en otro párrafo, “a moderarse en las distracciones del juego, uno de los motivos en que estribaban los disgustos de su consorte”⁵² firman este acuerdo ambos esposos Nicolasa y Flor y el gobernador José Santos Ortiz. Nuevos interrogantes se plantean: si bien el casamiento era –en ese momento- una unión religiosa realizada por ministros de la iglesia católica, ¿Cómo se justificaba el divorcio?, ¿era una opción posible para una mujer en esa época? Por otra parte, ¿que reglamentación, o ley amparaba, o regulaba las conductas con respecto a las uniones de pareja, o las no llevadas a cabo ante la iglesia?. ¿Qué valor tiene las leyes de indias⁵³ para la sociedad en ese momento?.

La idea era continuar con la lectura de las misivas que se referían a Impedimento para un matrimonio como el planificado entre Juan Antonio Fernández y Francisca Jofré⁵⁴ y consentimiento para matrimonio, que lo dispensaba el progenitor,

⁴⁹ Carpeta 35 documento 3828 fecha 4/12/26.

⁵⁰ Carpeta 27 Documento 3144 fecha 18/3/22.

⁵¹ Carpeta 28 Documento 3271 fecha 23/11/22 Dispensa para contraer matrimonio.

⁵² Carpeta 29 Documento 3323 fecha 22/3/23 Justicia Civil transacción celebrada entre los esposos Don Flor Basconcellos y doña Nicolaza Funes, en una acción de divorcio.

⁵³ “Legislación promulgada por los monarcas españoles para regular la vida social, política y económica entre los pobladores de la parte americana de la Monarquía Hispánica” WIKIPEDIA http://es.wikipedia.org/wiki/Leyes_de_Indias

⁵⁴ Juan Antonio Fernandez, reconsideración sobre denuncias para impedir su matrimonio con Francisca Jofré.

básicamente para la contrayente femenina, y lo daba a conocer a la sociedad como lo hace Joaquín Pérez para su hija Valeriana.⁵⁵ Pero en el marco de este trabajo no contamos con el tiempo suficiente para poder realizarlo; para identificar conflictos, prohibiciones, enfrentamientos o acatamientos en torno a este tema y profundizar en la lectura individual de cada carta. Esta tarea queda pendiente para una posterior etapa.

A modo de cierre provisorio

Reiterando que este es un trabajo exploratorio sobre la mujer. Solo se ha ubicado e identificado algunos documentos que de alguna manera hacen visible a la mujer en la sociedad. No se ha profundizado cada documento considerado salvo los seleccionados en párrafos anteriores. Esta acción merecería un mayor tiempo y consideración para poder realizar un análisis exhaustivo y completo que permitiera caracterizar la imagen social de la mujer. Sin embargo la presencia y la visibilidad de la mujer en la sociedad de las décadas de los años 1810 a 1830 ha sido comprobada. Se muestran algunos conflictos y problemáticas en las cuales la mujer emerge peticionando, defendiendo, opinando, demandando, obedeciendo, en su rol de madre, de esposa, de hija, de vecina, comerciante, como sujeto de derecho, etc. con su propia voz, escribiendo ella misma o haciéndolo un varón que se hace eco de la situación. Resta profundizar en la información y analizar por ejemplo como se considera a la mujer en la correspondencia oficial, el modo en que son caracterizadas las mujeres de diferentes clases sociales, tanto de elite como de estratos pobres de la sociedad, asimismo elucidar sus posibilidades, obligaciones y prohibiciones. Estos abordajes serán considerados en un futuro trabajo.

Bibliografía

- Diario Los Andes en línea MANONI, Gisela La Mendoza de 1810 que recibió las noticias de la revolución. Martes 25 de mayo de 2010
<http://www.losandes.com.ar/notas/2010/5/25/sociedad-491919.asp>
- DOMENICONI Susana, PELUAGA, Silvia (2004) "Mujeres Cuestionadas. El discurso adverso hacia las actividades culturales y asistenciales de las mujeres en los inicios del siglo XX, en San Luis." XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. La educación en la Argentina. Balances historiográficos, inventarios del presente y desafíos de la investigación. Buenos Aires. Noviembre de 2004

⁵⁵ Carpeta 34 Documento 3787 fecha 17/4/26 Joaquín Pérez al Alcalde de Primer voto Comunica sobre consentimiento paterno para matrimonio de su hija Valeriana Villegas con Remigio Cáceres.

- Fundación Bataller. San Juan al mundo."Época colonial: la ciudad viviendas, educación y costumbres."
http://www.fundacionbataller.org.ar/enciclopedia_visual/paginas/sanjuan_colonial2.php
- GENEANET
<http://gw4.geneanet.org/index.php3?b=markos1&lang=en;p=coronel+vicente;n=dupuy+e+islas+garay>
- GUIÑAZU DE BERRONDO, Carmen. El búho de la tradición. Fondo Editorial Sanluisense edición digital.
<http://biblioteca.sanluis.gov.ar/Publicaciones/EL%20BUHO%20DE%20LA%20TRADICIÓN.pdf>.
- Índice de la correspondencia oficial, Tomo I 1690-1816; Tomo II 1816. ARCHIVO HISTORICO PROVINCIA DE SAN LUIS
- MAYO, Carlos (2008). "El cortejo amoroso entre 1779 y 1860. El amor en el Río de la Plata". Revista Todo es Historia. Marzo 2005 N° 452 p. 24-27.
- MORENO, José Luís (2004). Historia de la familia en el Río de la Plata. Bs. As.: Editorial Sudamericana. 1° edición.
- PELUAGA ALFONSO, Silvia (2007) "Una aproximación a la figura del Licenciado Santiago Funes en el acontecer provincial del siglo XIX". Boletín de la Junta de Historia de San Luis pp173-198 Año 2007 N° 24.
- RINS, E. Cristina y WINTER, María (2000). La Argentina una historia para pensar 1776-1996. Madrid: Editorial Kapeluz.
- ROSSI, María (1999). "Entonces la mujer. Eduarda Mansilla: una temprana escritora argentina". Revista Todo es Historia. N° 378.

LAS MUJERES Y LA “LIBRE ELECCIÓN” DEL FUTURO PROFESIONAL EN LA DÉCADA DEL '30 EN SAN LUIS

Autoras: Ana Ramona Domeniconi - Alejandra Ivon Orellano - Olga Cristina Auderut
Débora Lorena Ibaceta

Institución de procedencia: Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: *aridomeni@gmail.com*

Categoría: Trabajo de investigación.

Presentación

Es propósito de esta ponencia comunicar una serie de análisis sobre la manera particular en que cuatro mujeres realizaron la elección del magisterio en la ciudad de San Luis, durante la década de 1930. Entendemos que el objeto de indagación tiene un perfil eminentemente social, dado que apunta a dar cuenta del carácter socio- histórico de dicho proceso, ligado a los orígenes del magisterio en la Argentina hacia fines del siglo XIX, a las formas particulares que asumió este proyecto en la sociedad puntana y a la posición que se le asignaba a la mujer en dicho momento histórico.

Este trabajo es parte de la producción científico- académica del Proyecto de Investigación Consolidado 4-0107¹. Que tiene por objeto aportar para una historia social de la educación en San Luis, tomando como instrumentos de investigación documentos escritos, periódicos de la época y fundamentalmente la entrevista a informantes claves y maestros normales que realizaron su formación entre las décadas del '30 y del '50.

Para comprender las formas particulares que tuvieron en la sociedad puntana las elecciones realizadas por las mujeres se tomaron en consideración los testimonios brindados por cuatro maestras normales, egresadas de la Escuela Normal Paula D. de Bazán de dicha ciudad, durante la década del '30. Buscando una articulación entre el análisis de las estructuras, relaciones y condiciones materiales objetivas de la sociedad de San Luis de esa época y el análisis de la historia incorporada por los sujetos. Esta última dimensión remite al orden de lo subjetivo y personal que se entrama con las condiciones de las propias familias, las posiciones de clase, los capitales en juego y las representaciones sobre las mujeres.

En tanto historia hecha cuerpo, las condiciones de producción y reproducción de la historia colectiva del magisterio encuentran arraigo en las diversas experiencias educativas

¹ El Proico 4-0107 “La formación de maestros durante el primer gobierno peronista en la ciudad de San Luis” pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis, tiene su continuidad en el anterior “El lugar de las prácticas de lectura en la formación docente, el normalismo antes del primer gobierno peronista”.

que las docentes atravesaron a lo largo de sus trayectorias de formación, primero como alumnas y luego en el ejercicio de la docencia como maestras. Experiencias que se encontraban ligadas a prácticas y discursos de la docencia como una tarea para mujeres por la supuesta docilidad de los cuerpos y espíritus femeninos aptos para la tarea civilizadora.

Si bien en este trabajo el mayor esfuerzo de análisis está puesto en lo que las maestras, a partir de su propia voz, recuerdan acerca de su período de formación, en el modo en cómo dialogan con su pasado y recuperan algunos significados y sentidos de las experiencias vividas durante esos años, no desconocemos las determinaciones y condiciones impuestas desde el orden de la historia efectiva. Entendemos que la recuperación de aquellas experiencias, articuladas con dichas condiciones objetivas, permitirá una mejor interpretación de algunos procesos socio-históricos ligados a las elecciones de futuro realizadas por mujeres en la década del '30 en la ciudad de San Luis.

Cabe destacar que en este trabajo se utilizan los nombres reales de las docentes entrevistadas entre 2007 y 2009, que han dado la autorización pertinente para ello.

El origen y sus trazas imborrables

En el desarrollo del sistema educativo nacional, si bien se continuó con el discurso fundacional de homogenizar y unificar la cultura para crear un sentimiento de identidad nacional, con el avance del nacionalismo se desplazaron algunos valores positivistas que ponían el énfasis en la relación con el conocimiento de la ciencia para la formación. Ahora bien, es importante recordar que el buen maestro desde el inicio debía, además, tener fundamentalmente una vocación innata, cualidades morales, buenas costumbres, conocimiento pedagógico subsumido en lo metodológico, buena presencia y buenos modales que reflejaban la interioridad del docente. La paciencia, la dulzura, la abnegación y la entrega eran valores altamente apreciados para quienes se formaban como maestros porque, más allá del discurso positivista, la docencia como apostolado fue una marca que se imprimió en los orígenes mismos de las Escuelas Normales configurando un habitus caracterizado por el sacrificio y el desinterés.

La docencia en el proyecto normalista fue rápidamente definida como una tarea femenina, dentro de un discurso de continuidad con la formación familiar, y asociada a una práctica tutelar. Aparece así la imagen de la maestra como una segunda madre que apoya, ayuda, corrige, etc., la mujer como una “educadora natural”, ya que por su condición biológica “determina una capacidad física de dar a luz y una facultad primitiva para la crianza: el instinto. Este es el instrumento innato de las mujeres para una enseñanza exitosa”²; de este modo la representación de la tarea de enseñanza destinada a niños queda

² MORGADE, G. (1997) “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes ‘legítimos’”, En *Mujeres en la Educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930* Pág. 75.

fuertemente anudada, desde una dimensión biológica, a la imagen de la mujer-madre, mientras que la figura masculina quedaba ligada a los grados superiores y a los cargos de dirección y supervisión.

De esta manera es posible encontrar una fuerte correlación entre el modelo social impulsado desde los grupos hegemónicos y el modelo de formación docente para la constitución de la ciudadanía. En el discurso de Sarmiento ya aparecen elementos de una feminización de la tarea docente, por considerar a la mujer con determinadas características que la volvían apta para la tarea de enseñar. Yannoulas (1996) en un apartado de su libro que denomina “¡Suaves y ... baratas!”³ explicita que entre las cualidades atribuidas a la buena maestra se encuentran la sencillez, la prudencia, humildad, amor a los niños y a la patria, despojándola de cualidades de tipo intelectual⁴, a partir de las cuales pudiera concretar una tarea más creativa y creadora de nuevos sentidos.

La apertura de las Escuelas Normales constituye una opción para continuar con estudios secundarios y dar lugar a un “campo de trabajo legítimo y protegido”⁵, tal como lo entiende Morgade (1997), que operó como una posibilidad importante para muchas mujeres y sus familias que veían el futuro de un trabajo remunerado, reconocido socialmente y la oportunidad de ascenso social. Por otra parte a muchas mujeres también les permitió pensar en otro destino que no fuera sólo el de lo doméstico a partir de un buen matrimonio al que también se accedía a través de los estudios de magisterio.

La necesidad de instalar la elección /opción de las mujeres por el magisterio en la cuestión de género cobra relevancia en tanto que, analizar aquello que ha definido y define aún “lo femenino” y “lo masculino”, posibilitan una mejor comprensión de las posiciones que asumen los sujetos sociales y de los mandatos, prescripciones que regulan sus comportamientos y sus elecciones. Los atributos que definieron al “buen maestro” y a la mujer como “madre educadora” que describiéramos párrafos más arriba han marcado fuertemente el ejercicio de la docencia hasta épocas muy recientes, cobrando aún realidad en algunas prácticas escolares. El colectivo docente y sobre todo las mujeres han asumido

³ Al interior del Capítulo Feminización, en el cual diferencia el concepto de feminización de la mujer y va dando cuenta del crecimiento de la matrícula femenina y la consecuente obtención del título, Yannoulas ubica este subtítulo por demás elocuente.

⁴ YANNOULAS, S. (1996) *Educación: ¿Una profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia (1870-1930)*. Bs. As: Kapelusz. En la página 79 transcribe la siguiente cita de Avellaneda, en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1903: “La experiencia ha demostrado efectivamente que la mujer es el mejor de los maestros, porque es más perseverante en su dedicación a la enseñanza, desde que no se le presentan como al hombre otras carreras para tentar su actividad o su ambición, porque sus salarios son más económicos, y porque se halla, en fin, dotada de esas cualidades delicadas y comunicativas, que la hacen apoderarse fácilmente de la inteligencia y atención de los niños. Con la presencia de la mujer, dice el educacionista americano [Mann], la Escuela ha dejado de ser esa prisión sombría, que entristece y desalienta a los niños, para convertirse bajo su dulce influencia en una prolongación del hogar doméstico. La gracia misma y la belleza dan un encanto secreto a sus lecciones.”

⁵ MORGADE, G. Op. Cit. Pág. 77.

en mayor grado, que otros sectores de la sociedad, estas definiciones/ prescripciones de lo femenino y lo masculino, y debido a ello como plantea Morgade (1996) es uno de sectores menos propensos a la posibilidad de desarrollar una conciencia de género que permita hacer uso de dicha categoría para realizar análisis críticos y promover transformaciones.

En el dispositivo normalista el énfasis en la formación y el desempeño estaba puesto en el “ser” del maestro, antes que en el “saber” así es una figura a quien imitar, pero no un sujeto de conocimiento de quien aprender. Un maestro que debía saber “lo justo” para enseñar y nunca saber por saber. Portador de un escaso reconocimiento social en el campo de la producción de conocimiento y también en términos materiales, en tanto que los salarios fueron desde el origen míseros y pagados fuera de término. “Un maestro humilde económica y culturalmente hablando”⁶, aspectos que tornaban poco atractiva la profesión para el hombre, a quien culturalmente le ha sido otorgada la función de proveedor.

Reconstrucción de algunas condiciones sociales

Hablar de la elección/opción de las cuatro maestras normales seleccionadas requiere en primera instancia describir y analizar brevemente la situación socio-política-económica y cultural de San Luis en la década del '30. Al respecto podemos decir que, a partir de realizar un rastreo en diferentes crónicas, publicaciones literarias, culturales y políticas, que no constituyen estudios sistemáticos sobre el tema, entablar una búsqueda en periódicos de la época y fundamentalmente recuperar la voz de los sujetos entrevistados en el marco del Proyecto de Investigación, es que podemos decir que San Luis se caracterizaba como una ciudad de diversas pobreza.

En el período señalado la actividad económica de la ciudad estaba circunscripta a pequeños comercios de carácter familiar y al desempeño de diversos oficios de producción artesanal, tales como talabarteros, carpinteros, pintores, herreros, sastres y oficios menos reconocidos como la albañilería y la plomería, que la mayoría de las veces eran ejercidas por el mismo trabajador. En algunos casos estos oficios eran aprendidos en el seno de la familia que también incorporaba aprendices y constituían “empresas” de escasa envergadura⁷.

Algunos comercios ligados a productos manufacturados como panaderías y soderías y una imprenta que concentraba mayoritariamente la actividad gráfica, cuatro farmacias, entre otros. Un alto número de la población activa se desempeñaba en la administración pública provincial y nacional. Tanto la actividad agro-ganadera como la industrial eran muy escasas en la provincia por lo cual es posible afirmar que había ausencia de capitales privados que posibilitaran una mayor circulación monetaria y la oferta de trabajo desvinculado de la

⁶ ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (Comps.). (1992). Maestros. Formación, práctica y transformación escolar, Buenos Aires: Miño y Dávila. Pág. 9.

⁷ Sobre este tema se puede profundizar en LARTIGUE y YÁNEZ (2005) “Talabarteros y herreros... oficios que se perdieron en el tiempo” en <http://patrimoniosl.unsl.edu.ar/documentos/talabartero.pdf>

dependencia estatal o de pequeños emprendimientos familiares. José Samper (2006) interpreta que entre 1914 -1947 (período intercensal) se produce un ciclo de estancamiento en diversos aspectos y que coincide con el fin del período de desarrollo de la producción agro-exportadora del país y por ello la provincia “se estanca mucho más que el país ya que no obtiene el saldo marginal de la producción agrícola ganadera...”⁸

En una publicación anterior (Auderut y otros; 2007) se da cuenta de testimonios de maestros normales varones, que caracterizaban su realidad económica como precaria y con escasas posibilidades de realizar una elección para la vida profesional futura, al respecto Hugo (86 años) expresa “La mayor parte de las familias cuyo sustento económico era reducido o escaso prefería que sus hijos terminaran de maestros, porque una vez que se concluía la carrera de maestro uno podía ingresar inmediatamente en el mercado de trabajo...”⁹; Enrique (93 años) también aporta otros elementos en relación a las condiciones de pobreza y la posibilidad de comprar los libros de texto para la escuela “no se podían comprar, era insignificante el gasto, pero había que comprar los libros, entonces Don Jorge Barboza le dice [a su padre que era albañil] ‘no!, cómo vas a sacar al muchacho de la escuela! yo voy a hacer que las chicas’, las hijas de él, ‘te presten los libros’... y ellas me los prestaron y por eso le digo era una pobreza terrible.”¹⁰

Alcanzar el sueño de ser maestro y lograr esta reputación posibilitaba suplir con otros capitales, las carencias económicas, así esta carrera permitía posicionarse como “una persona bien considerada con una profesión honorable...”. Arévalo (1974) al referirse a la situación social de la ciudad de San Luis hacia fines de los años '30 expresa que era una ciudad pobre, con una mayoría de familias pobres pero “que viven con decoro su estrechez. La falta de finanzas holgadas convida a pertrechar otras riquezas.”¹¹ El historiador Toribio Lucero (1989) caracteriza a la ciudad del mismo modo, además como muy religiosa y marca la creación de la Acción Católica en 1931 como un hito importante por la actividad social y cultural que se despliega a partir de ella.

Por otra parte el dominio político era ejercido por algunos pocos sujetos encumbrados en posiciones de poder que facilitaban la “cuña” necesaria para acceder a un cargo en la administración, por lo tanto los maestros dependían de los favores políticos para obtener las designaciones o del sistema de relaciones de algunas familias amigas. Anisia (88 años), maestra entrevistada, rememora que en San Luis nunca pudo trabajar. Cuando le

⁸ SAMPER, J. (2006) San Luis. Entre el retraso y el autoritarismo. Buenos Aires: Dunker. Pág. 42.

⁹ AUDERUT, O. (2007) Las prácticas de lectura en la formación de maestros en San Luis, entre las décadas del '30 y '40, En Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico: El Aula Escolar: Problemas, Teorías y Propuestas, San Luis, Argentina: LAE, Universidad Nacional de San Luis Pág.88-89.

¹⁰ Op Cit. Pág. 90.

¹¹ AREVALO, J.J. (1974) La Argentina que yo viví (1927-1944), México: B. Costa-Amic Editor. Pág. 441.

preguntamos las causas expresa: *porque mi papá no era político, ni le iba a pedir a ningún político, era un español cerrado... había que pedirles ¡Claro! a los Arancibia Rodríguez, que eran los que pisaban fuerte en esa época, que era senador y..., no solamente era senador sino que era como el capo de acá, porque era el que manejaba la provincia.* La figura del “chileno” Arancibia, como lo llamaban, es recuperada por varios de los entrevistados en el marco del proyecto, como un sujeto con mucho más poder que el gobernador y que recibía en su casa a aquellos que necesitaban pedirle algún “favor”¹².

En el terreno político el derrocamiento de Yrigoyen no constituyó modificación alguna para la sociedad puntana, situación que puede ser interpretada en virtud de existir condiciones de posibilidad inscritas en una hegemonía conservadora, la persistencia de gobiernos de familia, el control de la oligarquía local - configuradas en el régimen oligárquico del '80 de la ciudad de San Luis - y una participación política reducida de militantes radicales y socialistas que no lograban conformarse como grupos políticos de poder.

¿Libre elección o elección restringida?

Entendemos inicialmente por “elección” a la acción que realiza un sujeto, en uso de sus facultades, para decidir concientemente por una cosa, escogida entre otras varias posibles, de este modo elegir es un acto voluntario. El término “opción” requiere de un análisis más minucioso; si bien el diccionario de la Real Academia Española define a este término como “Libertad o facultad de elegir”¹³, en el presente trabajo vamos a diferenciar este vocablo del primero en el sentido de *restricción de elección* a partir de la “distribución desigual de posibilidades educativas de acuerdo con el origen social” y también por la variante de género que define las posibilidades futuras a partir de “la influencia de los modelos tradicionales de división del trabajo (y de los ‘dones’) entre los sexos.”¹⁴ Siguiendo con Bourdieu y Passeron (2003) las posibilidades de elegir para los sujetos pertenecientes a sectores desfavorecidos es mucho más limitada afirmando que “Como regla general, la restricción de las elecciones se impone a la clase baja más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo.”¹⁵

Siguiendo con la argumentación ofrecida por estos autores franceses vamos a diferenciar “elección” como real facultad de elegir entre más de dos posibilidades, de “opción” como posibilidad restringida, para el análisis de los relatos ofrecidos por estas

¹² ARÉVALO, J. J. (1974) Op. Cit., p. 446. Destaca también la influencia política que ejercía el senador nacional Alberto Arancibia Rodríguez en la provincia de San Luis, la cual según sus palabras constituía un “feudo” bajo su poder y “podía afirmarse que no se nombraba un solo empleado en toda la administración pública de la Provincia, que no tuviera el ‘pase’ del senador”.

¹³ Real Academia Española (1970): Diccionario de la Lengua Española, Madrid: Espasa-Calpe. Pág. 944.

¹⁴ BOURDIEU y PASSERON (2003) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Bs. As.: Siglo XXI. Pág. 19

¹⁵ BOURDIEU y PASSERON (2003) Op Cit. Pág. 20

mujeres. A partir de estas precisiones teóricas nos preguntamos ¿De qué manera las mujeres de la ciudad de San Luis podían escapar al destino de ser maestras para modificar su situación de origen?, ¿En qué medida la posición de clase de las familias intervenía en la posibilidad de elegir u optar por el oficio docente?, ¿Qué posibilidades futuras se abrían para quiénes alcanzaban el título de maestras?, ¿La ubicación geográfica de la ciudad de San Luis y su escaso desarrollo económico incidían en las posibilidades de las mujeres, de qué modo?, ¿De qué forma la carrera de magisterio contribuía a la reproducción del orden conservador dominante?, entre otros interrogantes.

Caso Porota

Porota (87 años) es una maestra egresada en 1938 que pone de relieve que el magisterio *era la única posibilidad de aquella época, la mujer solamente docente...* Agregando *Mi madre yo no se qué estudió, pero mi madre en comparación a mi padre tenía más instrucción. Era muy lectora.* Hija menor de inmigrantes españoles, que se habían conocido en el barco y transitado por varias ciudades antes de establecerse en San Luis, recuerda haber participado poco tiempo en El Orfeón Puntano en las reuniones de canto coral como única actividad cultural. De las actividades de sus padres Porota recuerda *Mi mamá era ama de casa como se usaba entonces y mi padre había formado como una pequeña empresita de pintura de las casas, no de brocha gorda, brocha fina, al aceite.*

Esta maestra no habla de vocación, ni de capitales culturales en su familia, sino de una opción restringida para mejorar sus condiciones de vida a partir de reflexionar *en aquella época éramos pobres todos... ¡Éramos muy pobres!... te diré que en aquella época, como pasa ahora también, todos iban a la Escuela Normal, las mujeres casi todas, de niveles muy bajos y toda esa gente se distribuyó en todo el país, maestras en Mendoza, Neuquén, Río Negro, en el Chaco y de allá venían muchas en muchas mejores condiciones, con su autito, sus hijos ya iban a la universidad.* Estas reflexiones nos permiten pensar que la posibilidad de un futuro diferente, sobre todo para las mujeres, se encontraba en el estudio del magisterio.

La pobreza, el escaso capital cultural y económico de sus padres y la ubicación geográfica de San Luis fueron condicionantes para que ella no pudiera pensar en el acceso a estudios en otra ciudad, sin embargo, relata que una de sus hermanas escogió otro destino: *mi hermana Chabela fue al Colegio Nacional y ella era para técnica, yo no.* Cuando se le pregunta por qué esa hermana tomó un camino distinto ella explicita que para poder ir a la universidad debía ir al Colegio Nacional, ya que el título de bachiller articulaba con aquella, a diferencia del título de maestra. Esta respuesta nos lleva a preguntar nuevamente si es que las condiciones económicas así lo permitían en ese momento y ella atribuye a la casualidad que Chabela fuera a estudiar a Córdoba *ella fue casualmente a vivir a la casa de una sobrina que vivía en Córdoba, hija de esa hermana de mi madre que vino de España...*

entonces no tenía que pagar nada, esa fue la posibilidad. Advertimos en Porota una suerte de contradicción que no nos fue posible esclarecer del todo ya que ella dice que inició estudios de matemática en el Instituto del Profesorado dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo creado al año siguiente de su egreso, pero su experiencia fue negativa. Ella relata: Yo me inscribí, pero yo no sabía como era A + B, porque tuve una profesoras tan malas, casi siempre eran mujeres esposas de políticos que eran conservadores, en esa época, y que les daban esas horas cátedras para que cobraran unos pesos...

Este último comentario nos lleva a profundizar en la comprensión del dominio político y sus diversos aspectos que no siempre eran visibles, sobre esto la entrevistada narra con cierta amargura que ella nunca tuvo un cargo efectivo, hecho que se inicia al momento de su egreso: *A mí, por mi promedio me regalaron un libro, fue el mejor promedio de la práctica de la enseñanza y me tenían que dar un empleo, no me dieron ni un reemplazo. Yo me cansé de ir acá, a la cuestión de la Nacional hasta que el padre de N.S. me dijo 'le voy a dar un consejo no venga más, no se lo van a dar nunca y sabe por qué, porque usted está de novia con un Domeniconi, por más que venga la orden de arriba no se lo van a dar, el libro sí. El noviazgo con un opositor al gobierno bastaba para no cumplir con una reglamentación vigente.*

En otro encuentro se le preguntó a Porota si tenía algún interés o inquietud por la docencia, aún reconociendo que era lo único que había y ella rememora: *Bueno era la única posibilidad, a mí me gustaba mucho el francés porque había tenido un buen profesor y me gustó. Tenía facilidad, entonces quise estudiar, pero acá no existía ni siquiera la Alianza Francesa, no había nada y mis padres no tenían la posibilidad de mandarme a ninguna parte.*

En Porota hay inquietudes por otro futuro que se expresan en la inscripción en el profesorado en matemática o su deseo por estudiar francés, sin embargo, la pobreza en su formación y la falta de posibilidades económicas para ir a otra ciudad devienen en determinantes para aceptar el camino del magisterio como único destino.

Caso Martha

Martha (86 años) es una de las maestras de la cohorte 1939, quien desde el comienzo de la entrevista pone de manifiesto que el magisterio para ella fue una real elección *porque me gustaba de alma, me gustaba muchísimo. Yo vengo de una familia de docentes y la Escuela Normal era mi sueño. En aquel tiempo vos podías decir 'era la mejor escuela' (...)* Todas las hermanas de mi padre y no sé si vos has visto acá en la Escuela de Niñas, un retrato que dice 'Carmen Quiroga de Chena', era Directora, hermana de mi papá. Así que ¡no! Por antecedentes docentes ¡toda! (...) yo que tenía todos mis antecedentes familiares en la Escuela. Calculá que yo cuando entré mi tía Camucha de Chena era Directora acá.

Yo siempre hubiera elegido la docencia, aunque hubiera habido [estudios universitarios] No se si la hubiera elegido a nivel primario o secundario, pero hubiera elegido la docencia, a mi la docencia me encanta. En Martha es clara la elección fundamentada en una vocación por la docencia primaria, como una condición constitutiva de su existencia, ligada a su espíritu, que la lleva a no pensar en los estudios universitarios como posibilidad futura. Es posible interpretar que esta docente se haya constituido subjetivamente en una trama vincular en que las prácticas y los discursos se encontraban ligados al oficio de la docencia en su familia y de este modo respondió a un mandato familiar impregnado de valoraciones positivas, en las que se percibía al maestro como *una persona respetada, respetable y de prestigio* a lo que la entrevistada agrega *uno procuraba ser acreedora a ese prestigio, a ese respeto...* Reconocemos, en la lectura de la entrevista, que el respeto por los maestros era inculcado desde estos hogares *lo primero de todo que nos inculcaban, que era la continuación de lo que en ese tiempo [se enseñaba] en la casa, [era] el respeto, la corrección en los modales, en el hablar, uno veía en el profesor o en el maestro una figura que uno debía acatar sin discusión...* Así la autoridad magisterial era una construcción social en la que participaba de manera marcada la familia.

Para Martha la valoración por este quehacer se inicia en su infancia *cuando jugábamos entre niños, siempre hacía de maestra. Sí, eso lo he tenido desde chica.* Es probable que a través del juego la entrevistada haya explorado el mundo docente adulto, ya que la imitación como conducta simbólica responde a usos, costumbres, valores, etc., de una cultura y por ello es que no ocurre al azar, sino que el niño durante la actividad simbólica se identifica.

Es importante señalar que en Martha la docencia es asumida como una responsabilidad moral con la escuela y con la sociedad. Al respecto expresa: *ya te digo, como alumna fui abanderada desde 2° Año porque en ese tiempo no era que tenía que ser del último curso. No, el más alto promedio que tenía. Yo he sido abanderada de la Escuela y tenía como quien dice, como docente, tenía un compromiso moral con la Escuela ya y me dediqué, porque yo me dediqué a la escuela.* También en relación con la relevancia de un deber ser que orienta la tarea del maestro, nos señala la diferencia con otros oficios: *porque, por ejemplo, la empleada administrativa trabaja con papeles, nosotros trabajamos con personas. A los niños no se les puede decir 'estoy triste', 'estoy cansada'. ¡No! con el niño hay que estar como se debe estar, para rendir lo que debemos rendir.*

La posición de la familia de Martha era de clase media trabajadora con ciertas condiciones económicas “medianamente holgadas”. En lo evocado por ella advertimos la posesión de capitales diversos que le posibilitaron la apertura a diferentes ámbitos en su vida futura, al respecto dice: *mi padre era hacendado y mi madre era ama de casa. Mi padre siempre se ocupó de sus bienes. Mirá, te voy a decir, para te ubiqués un poco, yo soy nieta del Gobernador Lindor Quiroga. Mi padre era hijo del gobernador Lindor Quiroga.*

Esta maestra caracteriza la situación económica de la familia como *mediana, sin ser abundante. Tenés épocas buenas, como yo les digo a las chicas, a mis nietas: el campo o te da muy mucho o te funde y por todas las épocas se pasa.*

Caso Anisia

Anisia es maestra de la cohorte 1938 y en referencia a las razones que motivaron la realización de sus estudios magisteriales expresa: *¡Porque era lo único que había corazón! No había más que eso y bachiller, que había tres o cuatro chicas nada más y todos eran varones en el Colegio Nacional ¡no había otra cosa! (...) pensé en estudiar farmacia, pero me tenía que ir a Córdoba. Acá no había nada, nada, nada. Entonces no me fui tampoco, mi papá no quería deshacerse de nosotros. Nunca me decía 'andá, te busco una pensión', no, no, no (...) Era lo único que había, ¡yo le digo la pura verdad y me gusta! ...como yo en un principio pensé que podía irme a seguir farmacia, Luis Scala me trajo anotado todas las materias, porque si usted estudiaba bachiller podía seguir una carrera universitaria, así que como yo era maestra tenía que rendir las equivalencias en el bachillerato. Me acuerdo que me las trajo él, pero no las estudié nunca, ni nada porque como no me iba ir, yo sabía que no me iba ir a vivir a Córdoba. En esa época todos los que tenían que estudiar, los bachilleres, se iban a Córdoba ¡hacían desastres por Córdoba! según decían. Se iban a vivir por ejemplo cinco en una pensión, no pagaban la pensión, se escapaban con las sábanas, se salían... era... había... unas conversaciones así de que se portaban mal, había muchos puntanos... bueno, pero cosas de la juventud. Se iban a estudiar escribanía, farmacia, medicina, muchos iban a Mendoza. Pero yo no me iba a ir nunca, mi papá me dijo '¡sí, preparate te vas a ir!'. Me quedé nomás tranquila, me quedé con el título de maestra nada más.*

El padre de Anisia era un farmacéutico español, dueño de la farmacia Argentina en el centro de la ciudad, casa propia con servicio y buen pasar. Había enviudado cuando su hija tenía 12 años y se hizo cargo de su cuidado y el de su hermano. El hermano de Anisia abandonó los estudios secundarios y ayudaba a su padre en la farmacia, lo que nos permite interrogarnos sobre otras razones que pudieron haber operado para que ella no continuara estudios universitarios ligados al negocio familiar. En otro de los encuentros con la maestra volvimos a preguntar sobre su decisión de no continuar estudiando y ella dice *porque no estaba bien visto, eso de irse sola a Córdoba, se acuerda que le conté de lo que hacían allá los puntanos (...) ¡imagínese que una niña fuera ahí!*

Como puede advertirse hay en la voz de esta maestra una cierta contradicción respecto de la actitud de su padre para enviarla a estudiar a Córdoba y su propia percepción sobre lo “permitido” socialmente para una mujer joven y soltera en la década del '30. Algunas mujeres de San Luis en esa época se fueron a otras ciudades para continuar sus estudios, pero Anisia opina que *si uno pensaba en formar una familia, entonces no podía. Ser maestra*

era importante. Fijate Margarita se casó bien y la Porota también. Las maestras se casaban bien.

En el caso de Anisia también se visualiza que el acceso a un cargo docente se lograba a través de relaciones familiares con personajes con cierto poder en esta provincia y en otras. Recordemos que en páginas anteriores al describir el contexto político de la época Anisia comentaba que ella no había podido trabajar en la ciudad de San Luis *porque mi papá no era político, ni le iba a pedir a ningún político.*

Es por ello que Anisia junto a su marido se vieron obligados a trasladarse a la provincia de Corrientes para poder obtener un cargo docente y desempeñarse en el mismo. Al respecto expresa: *...Porque un tío que vivía por allá, una vez nos escribió una carta si queríamos ir a Corrientes que él tenía, estaba bien vinculado con gente que estaban en el poder en ese momento, ¡a mí me invitaba para ir!, entonces yo le dije si era a los dos si uno solo no, entonces nos nombraron a los dos.*

Caso Margarita

Margarita (88 años), maestra de la cohorte 1937, recuerda que llegó a San Luis cuando tenía 8 años y su padre la ubicó en la casa de unos amigos como pensionista. Rindió para ingresar a la Escuela Normal sabiendo ya leer, a pesar de no haber asistido a ninguna escuela *yo allá no iba a la escuela, pero mi tío era maestro... y puede ser que yo aprendiera con él;* esta práctica le permitió el ingreso a primero superior. En el relato de Margarita no se advierte ninguna elección, inclusive en la primera entrevista expresa el gusto por otra profesión *yo siempre dije me hubiese gustado ser diseñadora, que me gusta diseñar, pero bueno y ahora está de moda el diseño ¿no? Pero antes no, no existía, la carrera no existía, está hace poco la carrera...*

En el tono de voz pausado, en los gestos, se advierte una cierta resignación sobre algunos acontecimientos del pasado y una firmeza sobre las reflexiones del presente, *pero lo importante era ser maestra y maestra de vocación y atender a los chicos que eso era lo importante. Ahora ya el magisterio se ha venido abajo y ya creo que ya no existen. (...) la vocación es lo fundamental para ser maestro, y eso ya se nace, ya se gusta, ya se quiere, ¿no es cierto? Ya se nace más con la vocación. A mí me ha gustado mucho. Yo creo que si volvería a nacer no estaría mal que fuese maestra de nuevo.*

En otro momento de la entrevista Margarita expresa: *...pero yo tuve suerte porque a mí me gustaba la docencia y entonces tenía ganas de trabajar y había que trabajar y entonces mi padre me consigue un reemplazo en el orden nacional porque en ese entonces existían las provinciales y las nacionales....* En el relato de Margarita podemos advertir que ser docente no fue una elección, sin embargo, “tuvo la suerte” de encontrar el gusto por esta

profesión. Asimismo, es posible interpretar que su padre tuvo la “cuña” necesaria que le permitió acceder a un cargo docente.

Margarita es huérfana de madre y su padre trabajaba en el campo; sobre sus primeros años rememora *nací en Córdoba, en un pueblo que se llamaba El Campillo. Vine de 8 años. Cuando nazco fallece mi mamá... es una historia que... bueno y yo no sé por qué mi papá me lleva con unas tías, primero con mi abuela y después con esas tías en El Campillo, que vivían en El Campillo. Pero esas tías parece que no me tenían mucho afecto ¿no? y mi papá andaba trabajando. Mi papá tenía máquinas trilladoras y alquilaba esas máquinas trilladoras, motores y todo eso de la época.*

En relación a la expectativa familiar, ella se acuerda que su padre quería que estudiara *yo tenía todos los libros, porque en ese sentido mi papá quería que estudiara y entonces me compraba los libros....* También recuerda del esfuerzo que hacía éste para que a ella no le faltara nada en la casa de pensión, *nunca dejó para después [el pago de su manutención], para traerme todo lo que yo precisaba, de darme dinero, todo lo que yo necesitara. ¡No! en la parte material fue hermoso, en la parte espiritual no, nunca estaba con él. En la parte paternal diría, no, nunca estuve con él. No tenía otra familia, tampoco, yo acá, nadie.* A partir de la recuperación de sus experiencias y de los significados otorgados durante su historia, es que consideramos que las expectativas familiares que pudieran haber operado en Margarita fueron expectativas de carácter acotado, puesto que como ella misma refiere fue sólo su padre quien ejerció influencia en decisiones importantes que desde la infancia marcaron su vida. ¿Cuáles eran las posibilidades de elegir para alguien que desde muy niña se encontraba en casas de pensión? La soledad y el desconcierto son algunos de los sentimientos que advertimos en las expresiones de Margarita cuando trae al presente su llegada a San Luis a los 8 años *...pero una vez agarró esa niñita de la mano y se la trajo aquí a San Luis. ¿¡Dónde!?, ¿¡no sé dónde la puso!?*

Si bien su padre es una figura escasamente presente como la propia entrevistada lo dice, es posible interpretar que el hecho de haberla traído a la ciudad de San Luis, hacerla ingresar en la Escuela Normal, se configurase en un mandato familiar que la ligaba afectivamente a él. Al mismo tiempo, podríamos pensar que este mandato responde a connotaciones sociales más amplias, ya que al formarse en una escuela normal tendría la posibilidad, no sólo de una educación, sino también de establecer relaciones sociales.

Cuatro historias: lo común y lo diferente

A partir de recobrar las voces de estas cuatro maestras es que podemos hacer un conjunto de interpretaciones provisionarias en torno a la cuestión de la elección/opción de las mujeres de la ciudad de San Luis por la carrera de magisterio sobre la base de los casos considerados.

Queremos destacar, en principio, que investigar desde una historia social de la educación, integrando el uso de diversas herramientas metodológicas, nos permite construir conocimiento histórico acerca de las prácticas sociales cotidianas a partir de documentos de la época y los testimonios de los propios sujetos involucrados. Hemos logrado alcanzar una mejor comprensión de las elecciones/opciones por el magisterio de cuatro mujeres en la década del '30 en la ciudad de San Luis. Intentamos hacer búsquedas en rincones olvidados de la historia, indagando sobre acontecimientos no valorados por la historia oficial y que tuvieron como protagonistas a mujeres que se constituyeron en los condicionantes de esa época. Es posible advertir que estas pequeñas historias se inscriben en una trama socio histórica más amplia que les otorga sentido.

Es importante remarcar que no se cuenta con producciones sistemáticas sobre la formación de los maestros en San Luis, la mayor parte de la producción historiográfica de la provincia está centrada en cuestiones políticas o constituyen crónicas breves sobre acontecimientos sociales, instituciones, etc. Esta situación torna más compleja nuestra tarea, a la vez que se nos impone como un desafío gratificante y que nos modifica en cada encuentro con la palabra de los maestros.

Los cuatro casos fueron seleccionados, a partir de encontrar características diferentes en torno a los capitales familiares y las trayectorias de vida de estas maestras. En el primer caso se advierte claramente la ausencia de capitales de diversa índole, a lo que se suma ser la menor de cinco hermanos, que ayuda a su madre en las tareas de la casa. Ella no cuenta con familiares con prestigio que le pudieran abrir algunas puertas para alcanzar aquello que le fuera negado, la posibilidad de estudiar algo diferente al magisterio; tampoco con un capital monetario, como en el caso de Anisia, que le impulsara a movilizarse hacia la construcción de ese camino. En este sentido es posible decir que Porota carecía de los bienes necesarios para jugar el juego social de la elección libre, por otra parte y siguiendo a Bourdieu (1979) aún teniendo bienes culturales en estado incorporado y en estado institucionalizado reconocidos oficialmente, no logra invertirlos para alcanzar a obtener un capital simbólico que se hubiese traducido en un cargo que por derecho le correspondía.

El caso de Porota revela ciertos intereses que fueron olvidados hasta que pudo recuperarlos en el espacio de las entrevistas y que le permitieron “mirar” el pasado con otros ojos y otros sentidos, ella dice no recordar algunos aspectos de aquella época, tal vez este olvido sea parte de mecanismos para protegerse de lo que produce dolor y que no ha podido resolverse.

En el segundo caso es posible inferir que ella era portadora de múltiples capitales a los que accede por la línea paterna, esto le permite inscribirse en un campo de relaciones sociales y políticas que le facilitaron el ingreso y desarrollo de su carrera como maestra. Ella tuvo la oportunidad de seguir estudios universitarios, cuando en 1940 se inician los

profesorados de la Universidad Nacional de Cuyo en la ciudad de San Luis, sin embargo, esta posibilidad no es considerada como alternativa posible, dado que su decisión de ser maestra estaba fuertemente arraigada. Martha explicita que para ella su quehacer constituía un compromiso moral que le exigía una dedicación, que volvía incompatible el iniciar otra carrera, sobre lo cual expresa: *yo nunca he sido partidaria de hacer las cosas a media. O te dedicás a esto o a esto. ¡y no! Ya trabajando no era fácil*. Podría considerarse que en Martha hay una “autorización social y simbólica” para hablar y decir lo que se quiere, lo que está definido por el volumen y el tipo de capital cultural, social y simbólico que ella posee.

En este segundo caso todo el entorno social y cultural fueron posibilitando un proceso de socialización centrado en diversas prácticas, valores, costumbres, normas, etc. que dieron lugar a una elección con mayor convicción. Por otra parte, y si bien no es objeto de este trabajo, resulta interesante expresar que su capital social y simbólico le han permitido tomarse la atribución de pensar en otras posiciones respecto a cuestiones de la escuela, la docencia y de su propia vida.

En el tercer caso es posible interpretar que la posición económica independiente de la familia le permitió a Anisia el acceso a bienes culturales como libros, revistas, etc., sin embargo, no hay evidencias en las entrevistas de la presencia de un capital social y simbólico. En este caso el magisterio aparece como la única salida para continuar estudios secundarios frente a la escasa oferta educativa en la ciudad, que contaba con dos escuelas normales y el colegio nacional, sin embargo, queda flotando una cierta duda respecto de la posibilidad de haber emprendido otro camino, ya que no se advierten en las entrevistas demandas o deseos frustrados respecto de un futuro que pudo ser.

Frente a la oportunidad de continuar estudios universitarios en Córdoba advertimos la emergencia de dos proyectos posibles antagónicos entre sí: el casamiento o los estudios universitarios. Pero la opción más fuerte es la de casarse y formar una familia ya que las experiencias conocidas le mostraban que las maestras se casaban bien. De este modo encontramos que ella se reconoce como mujer en el lugar doméstico de esposa, madre y en el lugar social de educadora, respondiendo a mandatos sociales de la época.

El caso de Margarita es tal vez el más conmovedor, puesto que su desprotección y soledad en la infancia y adolescencia queda de manifiesto en casi todas las entrevistas. Las experiencias vividas en las casas de pensión, la muerte prematura de su madre, el desarraigo y poseer como toda familia a su padre, nos permiten inferir que su posición de clase, si bien, no le posibilitó una elección sobre su futuro como maestra, operó para que ella fuera construyendo la docencia como proyecto de vida. Proyecto que se entamaría con el temprano matrimonio y la familia.

Conclusiones provisionarias

Hay en tres de los relatos ofrecidos una voz callada sobre el magisterio como una profesión que requiere compromiso, responsabilidad, esfuerzo y dedicación en el estudio. Estos sentidos fueron otorgados a la tarea realizada en el aula y al interior de la escuela durante el desarrollo laboral posterior y no durante la formación docente. En las entrevistas el modo en que perciben la tarea que realizaron y la responsabilidad con la niñez en formación, está siempre marcada por la preocupación y necesidad de buscar nuevas formas.

En todos los casos queda de manifiesto el carácter opresivo de la sociedad puntana que no contaba con capitales económicos privados que impidieran la monopolización y manipulación de políticos que favorecían a determinados grupos. La “cuña” o acomodo surge en los cuatro casos seleccionados, como así también en otros, lo que nos permite afirmar que esta sociedad se encontraba bajo la dominación de una clase política que concentraba el poder en unas pocas familias, situación que prevaleció durante varias décadas y cuyas huellas perduran aún hoy.

La imagen de la mujer como educadora, en la ciudad de San Luis en el '30 aparece ligada a la maternidad y a atributos “innatos” tales como la dulzura, docilidad, paciencia, tolerancia, en palabras de una entrevistada “aguantadora”; si bien esto no es exclusivo de esta ciudad, cabe destacar que se enlaza con las características de pobreza de la región que no ofrecen el terreno de posibilidad para “otras” imágenes de mujer.

La falta de ofertas educativas y culturales en la década del '30, que les permitieran a los jóvenes puntanos acceder a experiencias diversas y a la posibilidad de elegir con mayor libertad, como un menú que se despliega para aquellos que saben interpretar lo que se ofrece, emerge como un elemento fuerte a tener en cuenta en las elecciones y los modos en que se piensan. En los cuatro casos encontramos que fuera de la escuela no existía otro espacio significativo para construir vínculos sociales y con la vida cultural, excepto por la corta experiencia de Porota que no persiste en las reuniones de canto coral.

A partir de los casos analizados podemos advertir que la carrera docente no fue una elección sino que se convirtió en una opción restringida por diversos motivos y situaciones: familiares, económicas, sociales, culturales, etc. Sin embargo, podemos advertir que estas maestras fueron construyendo la docencia y el ser docente como proyecto de vida, asumiéndolo con respeto y responsabilidad, más allá de la corta edad con la que egresaban.

Bibliografía:

- ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (Comps.) (1992) Maestros. Formación, práctica y transformación escolar, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ALLIAUD, A. (2007) Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino. Bs. As.: Granica.
- AREVALO, J.J. (1974) La Argentina que yo viví (1927-1944) México: B. Costa-Amic Editor.
- AUDERUT, O. (2007) Las prácticas de lectura en la formación de maestros en San Luis, entre las décadas del '30 y '40, En Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico: El Aula Escolar: Problemas, Teorías y Propuestas, San Luis, Argentina: LAE, Universidad Nacional de San Luis Pág.83-96.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2003) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Bs. As.: Siglo XXI.
- LUCERO, T. (1989) *La década del 30 en San Luis*, Mendoza, Editora Radiocop.
- MORGAGE, G. (1997) "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos'", En Mujeres en la Educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930 . Bs. As.: Miño y Dávila.
- TENTI FANFANI, E. (1998) "Contradicciones iniciales", en ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Bs. As.: Miño y Dávila.
- THOMPSON, P. (2003/2004) "Historia Oral y Contemporaneidad", en Historia, memoria y pasado reciente. Anuario N° 20.UNR. Rosario: Homo Sapiens.

ROSENDA QUIROGA: DOCENTE ENTRE DOS SIGLOS

Autoras: Ana Carbonel - Graciela Barón Guiñazú

Institución de procedencia: Instituto de Formación Docente Continua-San Luis.

E-mail: *anacarbonel@yahoo.com.ar*

Categoría: Recopilación de información

“Que uno sea o no un intelectual es algo que se manifiesta sobre todo en la relación que mantiene con su trabajo y con el todo social del que forma parte”.
Adorno, Theodor

Introducción

Desde el marco del Programa de Formación Cultural que desarrollamos en el IFDC-SL realizamos este trabajo de investigación, desde la perspectiva del modelo historiográfico de la Microhistoria que propone una nueva inteligibilidad para la acción humana y una nueva explicación de generalidades partiendo del análisis de experiencias personales y singulares (Aróstegui, J. 2001: 161). En tanto metodología de investigación histórica, la Microhistoria “se basa en esencia en la reducción de la escala de observación, en un análisis microscópico y en un estudio intensivo del material documental”¹.

Los registros documentales que se presentan fueron tomados de los cuadernos de clase de Rosenda Quiroga, que se conservan en su casa de San Francisco, lugar este que ha sido rescatado por la municipalidad de San Francisco y la acción de la Señora Liliana Peri de Domínguez. El análisis del accionar pedagógico que se desprende de esta documentación, permitirá comprobar, que si bien Rosenda Quiroga había sido formada como docente normalista y cumplía con las prescripciones curriculares del momento, también aplicaba una metodología de enseñanza innovadora, que fue adquiriendo a lo largo de su tarea docente.

Desarrollo

La corriente llamada normalizadora, que caracterizaba a la docencia, de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, según Adriana Puiggrós (1998), consideraba que educar al ciudadano era una misión. Sus seguidores creían en la necesidad de la escuela pública. Eran profundamente sarmientinos, pretendían que se clasificara todo en registros de asistencia y de conducta, en bitácoras, boletines de calificaciones y cuadernos de tópicos. El

¹ Levi, G. Sobre Microhistoria, citado en P. Burke, ed. 1993, *Formas de hacer Historia*, Madrid: Alianza Editorial. P. 122.

normalismo con el tiempo fue adquiriendo una cierta autonomía respecto a las políticas oficiales y a la pureza de las teorías de la época. Esto influyó sobre el pensamiento y la actividad de maestros y profesores, quienes tomaban posiciones propias en las aulas, en las Conferencias Pedagógicas, etc. (Puiggros, A: 36)

En los libros de clases de Rosenda Quiroga se registran estas denominadas “Conferencias Pedagógicas” que reflejan las reuniones periódicas con sus docentes para discutir nuevos métodos de enseñanza, formas disciplinarias consensuadas con la comunidad educativa, etc. En estos manuscritos, elaborados y refrendados por Rosenda, aparece información organizada en tres categorías: Conferencias Semanales y Circulares, junto a Conferencias Prácticas en el primer libro, escrito entre 1898 y 1909 y en el segundo libro se registran Observaciones de clases correspondientes al año 1916.

Del Libro de **Conferencias semanales** de la Escuela graduada de niñas de San Francisco² se va a seleccionar y transcribir el material, teniendo en cuenta algunos de los tópicos del sistema educativo de la época: Programas y lecturas, Patriotismo, Enseñanza de la Historia y de la Lengua, Organización escolar y disciplina, Enseñanza, y una de las Conferencias prácticas que habitualmente se realizaban.

Programas y lecturas

De la conferencia del día sábado 18 de junio de 1898 se selecciona el fragmento en donde se puede observar cómo la directora Rosenda Quiroga da libertad al accionar de sus docentes sobre el desarrollo de sus programas, lo mismo para con las lecturas.

Ante la imposibilidad de contar con los textos escolares sugeridos por el Consejo de Educación, Rosenda escribe:

La directora les comunicó a las maestras la libertad que ellas tenían para ampliar los programas darle la extensión y alcance necesario, de acuerdo en todo con ella, (...) este modo su independencia moral y criterio propio y dando ancho campo a su iniciativa como a si mismo, a la de los alumnos cuyo perfeccionamiento físico, moral e intelectual depende principalmente de su trabajo personal y espontáneo. (op.cit.: 65)

Y a continuación acuerda sobre las lecturas lo siguiente:

Las maestras de 2do y 3er grado manifestaron la inconveniencia de llevar la clase de lectura por uniformidades de textos por la falta de ellos y reconociendo las ventajas de la lectura libre, se acordó adoptar esta siquiera dos veces por semana en tal

² Fuente documental: Libro de Conferencias semanales de la Escuela graduada de niñas de San Francisco.

concepto las alumnas traerían a su voluntad en libros diarios etc. una lección elegida por ellos mismos. (op.cit.: 65)

Patriotismo

La “cuestión nacional”, generada en la segunda mitad del siglo XIX por la inmigración masiva, prescribió una pedagogía cívica intensa desde la escuela pública, para imprimir un carácter nacional a la educación, a través de un fuerte peso otorgado a la enseñanza de la historia argentina.

En este sentido Rosenda en la Conferencia dada el día sábado 6 de junio de 1898 describe:

Acordamos que en todas las lecciones se aprovecharía la oportunidad de hacerles comprender a los alumnos el significado de las fiestas julias tratando de levantar el espíritu patrio y a parte de las lecturas narraciones oportunas se haría en cada grado un pequeño trofeo preparado por las alumnas con la dirección de la maestra para cuyo objeto se dibujaría el escudo nacional en los pizarrones se colocarían banderas y cuadros de los hombres patriotas. (op.cit.: 67)

En la Conferencia del día sábado 13 de mayo 1899 acuerda ideas con sus docentes tomando como eje transversal de las distintas asignaturas la temática del Patriotismo y registra:

... convenimos confeccionar el programa para la semana de mayo procurando dar aplicación patriótica a los diferentes clases señalados por el horario y relacionando cada materia en lo posible según su naturaleza con los hombres y acontecimientos más culminantes de nuestra emancipación política.

1er grado Lectura. Enseñanza de las palabras patria – Escudo- bandera argentina – libertad. Frases cortas en que entren estas palabras.

2°3°4° grado – Lecturas hechas por las alumnas y por el maestro sobre temas históricos y morales.

Los cuatro grados – Aritmética- Problemas y cálculos cuyos datos están relacionados con fechas en que hayan ocurrido hechos históricos procurando adaptarlos a la comprensiones y alcances de cada grado

“ “ “ I. Nacional – Conversaciones sobre anécdotas y episodios de la guerra de la Independencia Nacional (en los grados anteriores) análisis lógicos y gramaticales de frases célebres y composiciones sobre temas de significación patria e histórica.

1°2°3° grado Geografía – Términos Geográficos- al dar idea de un término se dará explicación de los hechos ocurridos en la guerra de la Independencia.

“ “ “ C. Naturales – animales útiles- el caballo en los ejércitos – La mula su aplicación referente al paso de los andes-

Plantas- El pino de San Lorenzo y otros árboles históricos.

“ “ “ Escritura Nombres y fechas históricas.

“ “ “ Dibujo – El Escudo y la Bandera – La pirámide de Mayo con tizas de colores (3° y 4°) retrato de algunos prohombres.

“ “ “ Descripción – De láminas y cuadros históricos.

“ “ “ Moral é Historia – nada mas a propósito que estas clases para hablarles de patriotismo-

Canto – por los cuatro grados el Himno Nacional – (op.cit.: 84)

Ya en la Circular del 1º de Mayo de 1909 acercándose la conmemoración del Centenario de la Patria enfáticamente escribe:

Como un medio de exaltar el sentimiento patriótico, hacer sentir amor é inspiración por los grandes servidores de la Patria y que los niños graben el triple recuerdo de cada uno, asociando el nombre la imagen y el hecho, formaríase en todo lo que sea posible una especie de museo histórico por medio de retratos de los personajes, láminas y vistas de sucesos y de todo cuanto esté relacionado con nuestra glorioso pasado.

Con el fin de arraigar en el alma de los niños el significado moral de ciertos preceptos que trazan la línea de conducta á la cual han de ajustarse-y siendo para la observación de los mismos, necesario saberlos y comprenderlos dispónese que cada maestra en su grado respectivo en grandes caracteres y en el sitio más visible coloque un letrero con algún pensamiento moral, patriótico ó tendiente a corregir defectos inveterados del lenguaje.

Para cultivar igualmente el sentimiento estético y hacer amar la escuela haciendo de ella una casa atrayente rodeada del mayor encanto posible, dispónese adornar las galerías y saguan con plantas de cuyo cuidado se encargaran las alumnas bajo la vigilancia de la maestra. (op.cit.: 190)

Enseñanza de la Historia

Se promovía la enseñanza de la Historia como un cuadro vivo y la educación cívica una práctica y no una serie de contenidos vacíos. Los docentes eran patriotas, enseñaban con convicción la historia, la geografía y los símbolos de la Nación.

Así, en la Conferencia dada el día sábado 27 de agosto 1898:

La Sta Rosario Sosa maestra de 2° dijo que para dar idea a las alumnas del lugar del nacimiento de algunos hombres ilustres había hecho hacer un estudio sucinto de la República Argentina aunque el programa no lo indicaba, lo que aprobamos como muy acertado.

La Sta de 3° grado Luisa Astudillo nos pidió opinión sobre la enseñanza de Historia en su grado, en vista de lo complicado difícil en su primera parte y lo poco interesante de esta bajo el punto de vista del adelanto y mejoramiento de la ciudad de S.Luis opinamos que el estudio se haría dando una ligerísima idea desde Dupuy hasta el 1° Gobierno constitucional y desde este hasta el período de Concha, más minucioso. (op.cit.: 73)

Enseñanza de Lengua – Idioma Nacional

Conferencia dada el día sábado 4 de agosto año 1899:

Con el objeto de hacer una enseñanza más práctica y de utilidad del I. Nacional las Stas. Maestras acordaron que : los ejercicios de lenguaje deben ser diarios y variados consistiendo antes que en la repetición de reglas gramaticales en ejercicios de dictado para corregir los errores, copiar una página del libro, exigiendo que la alumna imite la ortografía para que así mejore la suya. Las diferencias de concordancia número, persona deben aprenderse por ejemplos prácticos que la maestra dé en conversación con sus alumnas. (op.cit.: 89)

Organización escolar y disciplina

Conferencia dada el día sábado 4 de agosto año 1899:

La Directora hizo advertencia especialmente a la maestra de 1°grado: la maestra debe ser modelo de amabilidad y dulzura para con sus alumnos, está obligada a dar ejemplo de buen genio a sus pequeñuelos. El mal humor, terquedad y ligereza para violentarse por cualquier cosa trae malísimas consecuencias, son estas cosas harto sabidas y destiérrese la disciplina de rigor. (op.cit.: 89)

Enseñanza

Comenio (1592-1670) en su Didáctica Magna (1628-1632) subrayó el valor de estimular el interés del alumno en los procesos educativos y enseñar con múltiples referencias a las cosas concretas más que a sus descripciones verbales “enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres”.

En la siguiente conferencia se puede observar cómo Rosenda Quiroga en su rol de directora propone a sus docentes una metodología menos rígida en la enseñanza privilegiando el desarrollo de la mente.

-Conferencia del día 18 de Mayo de 1901:

Con asistencia de los cinco miembros que constituyen el personal docente se trataron los asuntos entrados.

Dióse lectura a la circular fecha ----- del corriente y considerando acertadas y sin objeción alguna de las indicaciones que en ella se hacen, condenando el uso de textos en los tres primeros grados y de todo aquello que tienda a hacer empírica, rutinaria y mecánica la enseñanza, se resolvió hacer prácticas en adelante esas disposiciones procurando las maestras perfeccionar sus métodos y conforme al ideal de la enseñanza, antes que suministrar conocimientos desarrollar la mente. ...

Estando en vísperas de la “semana de mayo” se dispuso preparar el programa de desarrollar en ella de modo que en todas las materias se diese aplicación a la enseñanza patria, formulando bosquejos de lecciones relativos al 25 de Mayo y abundando en ejemplos que hagan comprensible la lección y despierten nobles sentimientos de patriotismo en las alumnas e ilustrando las clases con los significativos colores de la bandera, cuadros de prohombres, etc, etc. (op.cit.: 101)

En 1901 en la Escuela de Niñas que funcionaba en la Banda Norte, siendo su directora la señorita Rosenda Quiroga se realizaban las **conferencias práctico-pedagógicas**, los días sábados en la última hora de clase. Se reunían las docentes, la directora junto a los alumnos del docente seleccionado para dicha conferencia. Luego de observada la clase las docentes y su directora evaluaban las “bondades” y “defectos” de la clase presentada, a la manera de una jornada de reflexión sobre la práctica. Al respecto “En 1877 se reglamentaba la Observación y Práctica de la Enseñanza, que comprendía el dictado de clases y la tan nombrada “Crítica pedagógica”. El dictado de la lección como escena pedagógica tenía actores específicos: el aprendiz de maestro, pero también el profesor, los alumnos-compañeros, los alumnos de la escuela de aplicación.” (Carli, 1993: 198)

A continuación se seleccionó una de estas conferencias a modo de ejemplo:

Segunda conferencia práctica efectuada en la escuela de Niñas, San Francisco 2 de septiembre de 1901.

Con asistencia de los cinco miembros que constituyen el personal docente cuyos nombres figuran al margen y bajo la presidencia de la Dra. Rosenda Quiroga, se dio la segunda conferencia práctica por la maestra Sta Rosario Sosa sobre Historia cuyo tema fue: Patriotismo de una madre en 2º Grado.

Principió la clase con una pequeña conversación sobre lo que llamamos patria para averiguar al niño si teníamos o no deberes con ella.

Trató sobre esto ligeramente para entrar a convencer al alumno de los distintos modos de demostrar el patriotismo. Enumeró las batallas que Belgrano dio en Bolivia donde tuvo sus fatales resultados, eran estos en Vilcapujio y Ayohuma.

Expuso la lección para en segunda, hacer que las niñas la repitiesen, hasta concluir con el punto determinado y últimamente para convencerse (que) fue aprovechada, recapituló.

Terminada la lección se procedió a hacer la crítica, anotando sus bondades y defectos.

Bondades – Se sujetó al plan de la lección-

Su pronunciación fue clara y correcta fue afable y bondadosa con las niñas.

Defectos – Dejaba poco trabajo a la alumna al formular la respuesta. No exigió envolviendo en la respuesta la pregunta.

Se descuidó algo con el lenguaje de las alumnas.

Faltó repetición a las palabras Vilcapujio y Ayohuma a fin de grabarlas mejor en la mente del niño, por cuya razón quedó la mayoría sin saber el verdadero nombre de estas pampas.

Interrogaba con frecuencia a unas mismas alumnas, quedando las más perezosas sin trabajar.

Al fin de su lección sentó como conclusiones pedagógicas las siguientes:

1º Como la enseñanza de la Historia tiene por objeto desarrollar sentimientos patrióticos y formarles para las virtudes cívicas para hacerla interesante debe enseñarse por medio de conversaciones.

2º Se debe dejar que las alumnas expliquen o refieran lo enseñado y formen juicio.

3° La maestra debe usar lenguaje claro y buena pronunciación.

4° Para concretizar la lección debe hacer uso de cuadros láminas y mapas.

5° El estudio de la Historia disciplina la inteligencia, educa la voluntad y forma el carácter.

Sus conclusiones fueron aceptadas y en resumen su lección fue clasificada de buena.

Ese mismo día se designó a la maestra Sta Josefa Rodríguez Arias para que diera la tercera conferencia práctica determinando como punto de su lección Moral en 3° grado. (op.cit.: 107, 108 y 119)

En el segundo libro de clase³ dejado por Rosenda Quiroga encontramos el registro de lo que fueron sus observaciones de clases que realizaba desde el cargo de sub-gerente y catedrática de la Escuela Normal Nacional, que ejerciera desde 1915 a 1930.

La configuración del normalismo fue cuestionada por reformistas como Saúl Taborda quien exponía su visión negativa sobre el modelo consolidado, cuyos alcances especificaba: se trataba de un espacio rígidamente prescriptivo, difusor de valores excluyentes, que promovía el acatamiento pasivo a verdades transmitidas mecánicamente. El sistema educativo había convertido a niños y adolescentes en sujetos que debían ser controlados mediante una educación coercitiva que reprimía, expresamente toda práctica que diera cuenta de su “ser niño”, adolescente o joven, sofocando su creatividad. A cambio, proponía la constitución de un ámbito escolar que fuera “una forma de vida”, un espacio de contención, un espacio grato y creativo (Roitenburd y Abratte, 2007).

A continuación se seleccionan algunas observaciones realizadas por Rosenda Quiroga en las que se percibe su apertura hacia una innovación en la educación, referidas en particular a potenciar la intuición y la experiencia directa, las “lecciones de las cosas”, como fundamento del conocimiento humano. Las siguientes transcripciones nos permitirían vislumbrar aproximaciones a Pestalozzi y luego a Dewey y Decroly:

- el principal objeto (es), educar la observación y ejercitar los sentidos.
- que el niño observe directamente, perciba con sus sentidos, estudie en sus variadas manifestaciones y sienta en sus intensas palpitaciones de vida y de energía. De otro modo y simplemente por referencias, resultan abstractas, clases que debían ser eminentemente materiales y concretas.

³ Fuente documental: Libro de observaciones de clases correspondientes al año 1916.

- darle carácter regional a la enseñanza, por todos lados encontramos lo necesario para ilustrar las clases.
- lleve a sus alumnos a observarlas en el sitio donde están adheridas que las arranquen y se den cuenta de las resistencias que ofrece hasta el mas modesto yuyo cuando se pretende sacarlo del medio donde vive. Si quiere enseñarles las diferentes clases de raíz tráigalas y si a usted no le es posible pídalas el día anterior a sus alumnos que ellos son grandes colaboradores de nuestra obra cuando se los sabe interesar.
- Estas cosas deben estar bien previstas y de acuerdo con un plan bien concebido.
- Saque a sus pequeños alumnos y hágalos observar, que reparen en el color de las nubes *en su forma*.⁴

Transcripciones completas de las observaciones de tres clases

24 de Marzo de 1916 - 3° grado

Fenómenos físicos y químicos

Mtra Sta Dominga E. Jofré.

Sta Jofré: Su clase sobre fenómenos que he tenido el placer de observar, me ha parecido bastante buena porque acusa preparación previa por parte de usted, se conoce que domina el asunto y que se ha provisto de las ilustraciones correspondientes. Pero me permito señalarle algunos defectos que sino malograron en ninguna forma el resultado de la clase, le restaron algo del mérito que tuvo.

Estas clases deben ser eminentemente experimentales, puesto que, aparte de otras facultades a desarrollar, tienen por principal objeto educar la observación y ejercitar los sentidos. El experimento de quemar el trocito de madera para demostrar su transformación en carbón fue simplemente un intento puesto que apenas se vio la llama y muy poco se carbonizó. Si el tiempo no le permitía esperar la consumación del fenómeno debía haber tomado otro cuerpo mas inflamable por ej: el papel. Es cierto que usted les dijo que se quemaba y transformaba en carbón pero no lo hizo.

No se debe desestimar lo que el niño dice y sobre todo cuando es la perfecta verdad, por ejemplo cuando al dejar caer una costilla los niños dijeron que producía ruido debió haber aceptado solo que no fue lo que usted quería sacar que no alteraba de forma.

Para demostrar el fenómeno de la disolución del azúcar o sal en el agua y su condensación después, debe hacerse verdaderamente el experimento y no contarse

⁴ Op.cit.. Pág. 15 a 21.

simplemente. Para ello es menester que se provea con tiempo de los materiales necesarios.

Al decir que los plateros usan el ácido para limpiar la plata debía decirse qué ácido es porque hay muchos y cada uno tiene su nombre y si se refiere a la disolución de las virutas de hierro en el ácido sulfúrico debiera haber hecho el experimento.

Por lo demás repito a Ud. Que le reconozco especiales aptitudes y un decidido ánimo de trabajar.

Conforme Firma la maestra observada: Dominga Elvira Jofré (op.cit.: 15 y 16)

28 de Marzo de 1916

Clase de Botánica (Las raíces)

3° gdo – Mtra Sta Dominga E. Jofré

Sta: Al observar su clase sobre las raíces echo de menos las ilustraciones que por su variedad y abundancia deben caracterizar esta clase. Unos pocos dibujos de las raíces en el pizarrón y una pequeña tabla con unas cuantas raíces secas y deformadas por el tiempo no llenan ni aproximadamente las exigencias de su clase según los puntos que ha tocado en ella.

Creo que conversando con ustedes desde el primer día hemos convenido en que la enseñanza sobre la naturaleza deben darse en tal forma que el niño la observe directamente, la perciba con sus sentidos, la estudie en sus variadas manifestaciones y la sienta en sus intensas palpitaciones de vida y de energía. De otro modo y simplemente por referencias, resultan abstractas, clases que debían ser eminentemente materiales y concretas.

Dijimos además que nuestra flora es muy rica y que si hemos de darle carácter regional a la enseñanza, por todos lados encontramos lo necesario para ilustrar las clases.

Si se estudian las funciones de la raíz, lleve a sus alumnos a observarlas en el sitio donde están adheridas que las arranquen y se den cuenta de las resistencias que ofrece hasta el mas modesto yuyo cuando se pretende sacarlo del medio donde vive. Si quiere enseñarles las diferentes clases de raíz tráigalas y si a usted no le es posible pídalas el día anterior a sus alumnos que ellos son grandes colaboradores de nuestra obra cuando se los sabe interesar.

Al hablar de las utilidades de las raíces debía haber abundado en ejemplos puesto que es ese el asunto de las clases y presentar además muchas raíces de las que

mencionan en clase. Nada cuesta pues, traer raíces de cebolla, de dalia, de papas, de zanahoria, raíces coloradas etc, etc.

Le aconsejo que evite el cuchicheo entre los alumnos siempre es molesto y le declaro que toda distracción en clase desaparecerá cuando haya material abundante y ameno de que ocuparse.

Por lo demás, siempre reconozco en usted ánimo y buen humor para dictar sus clases y espero que estas indicaciones las tomará en cuenta en adelante.

Rosenda Quiroga - Conforme: Dominga Elvira Jofré (op.cit.: 19)

Marzo 28 1916

1° gdo inferior – Clase fenómenos el agua las nubes.

Mtra Sta Carmen Espinosa

Sta: Cualquier clase sobre la naturaleza y sus fenómenos debe ser eminentemente práctica y experimental.

Hemos convenido en esto desde el primer día que tuve el placer de conversar con Ud y tengo la seguridad de que en Ud tal razón es un convencimiento.

El niño no vive de abstracciones ni su mente alcanza a concebir lo que no ve ni pasa por sus sentidos y de tratarlo así corre el riesgo de adquirir ideas erróneas y de tardar en

Comprender lo que de una vez podría si se le hubiera explicado bien.

Para dar una idea de las nubes y la causa que las producen no es suficiente una pava con agua que tarda en hervir y que obliga a hacer salir a un alumno en busca de mas brasas. Estas cosas deben estar bien previstas y de acuerdo con un plan bien concebido. Una olla con agua sobre un brasero con bastante fuego y colocado sobre la mesa de modo que todos los niñitos puedan ver el vapor que se escapa del agua creo que es mas propio que una pava en las condiciones que le expreso más adelante. Después, la Naturaleza le brinda en el día de hoy lo que Ud necesita; hay nubes en el cielo. Saque a sus pequeños alumnos y hágalos observar, que reparen en el color de las nubes en su forma. A ninguno se le escapará que se parecen a los capullos de lana o algodón. Dígales que así como sale el vapor de la olla calentada por el fuego y ud, hacia arriba en la pieza de clase, así se levanta de los mares calentado por el sol y vá al cielo azul, como ellos le llaman. Saque de ellos la comparación de que el agua de la olla representa al mar, el fuego al sol y el aire de la pieza a la atmósfera.

Lo de escarcha y otros puntos que tocó en la clase serían tema para otra lección.

Por lo demás su clase la considero buena y las observaciones apuntadas no le restan todo el mérito que puede tener.

Conforme María del Carmen Espinosa Rosenda Quiroga (op.cit.: 20 y21)

Conclusión

Durante más de cuarenta años, la actuación de Rosenda Quiroga, dentro y fuera de la escuela fue múltiple, destacada y fecunda. Fue la propulsora principal de la cultura y el progreso en San Francisco.

En el acervo documental que se presentó se puede observar a Rosenda Quiroga como sujeto creativo, partícipe y recreador de sus prácticas, conocedora del ambiente en el que desarrolla su labor docente, como así también de sus alumnos con los que establece un fuerte vínculo pedagógico. El análisis del discurso escrito de Rosenda revela el sentido de comunidad educativa, el espíritu de cordialidad y respeto entre las docentes y su directora, y de las docentes hacia sus alumnos, su adaptación creativa a las circunstancias que imponía el medio, su flexibilidad frente al espíritu prescriptivo e impositivo del normalismo, que le permitió avanzar en la construcción de una educación abierta y sin embargo lejos del espontaneismo y la improvisación. Abordó de acuerdo a criterios innovadores todos los aspectos del acto educativo, transformando las tan cuestionadas configuraciones del normalismo vigente.

Rosenda Quiroga sino formó parte del movimiento de docentes escolanovistas de principios del siglo XX, se la puede considerar precursora en el ámbito provincial del mismo, ya que tomó aspectos innovadores para el ámbito educativo, posiblemente recibiendo la influencia de esta corriente reformista a través de sus contactos con intelectuales de la época.

Rosenda Quiroga decidió desempeñar el rol docente en San Francisco del Monte de Oro su lugar de origen. Ella supo relacionar su vocación docente con el todo social del que formaba parte, siendo su máxima aspiración cultivar el espíritu de los jóvenes de su pueblo, esta fue su misión.

Bibliografía

- ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación, la Filosofía y los Profesores*. Madrid: Ediciones Morata.
- ARÓSTEGUI, J. (1993). *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica.
- BURKE, P. (ed.) (1996). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.

- CARLI, S. (1993). "Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana. (1883-1930)". En: PUIGGROS, A. (dir.). *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales*. Tomo IV *Historia de la Educación en la Argentina*. Bs. As.: Galerna.
- MENENDEZ, N. (1994). *Breve Historia de San Luis*. San Luis. C.E.P.A.
- PUIGGROS, A. (1998) *Que pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Buenos Aires. Edit. Kapelusz. S/F.
- ROITENBURD, S. y ABRATTE, J. (2007). "Modulo 2: Modernidad, Escolarización y Formación". En: Cuadernos de la *Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación*. Córdoba. UNC.
- ROMERO, J. (1998). *El desarrollo de las ideas en la sociedad Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Edit. A-Z.
- SOLARI, M. (2000). *Historia de la educación Argentina* Bs. As.: Paidós Educador.
- WEINBERG, G. (1995). *Modelos Educativos en la historia de América Latina*. Bs. As.: Edit. A-Z.
- ZIPEROVICH, R. (1992) "Memoria de una educadora". En: PUIGGROS, A. *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. HEA. Tomo III.

FUENTES INÉDITAS

Documentos escritos

- Libro de Conferencias semanales de la Escuela graduada de niñas de San Francisco.*
- Libro de observaciones de clases correspondientes al año 1916.

**LA VIDA DE LAS MUJERES EN SAN LUIS ENTRE 1900 Y 1930.
LA RUPTURA DE LOS LÍMITES DEL ENCIERRO.**

Autoras: Susana L. Domeniconi - Romina Oyarzún - Débora R. Pereyra

Institución de Procedencia: Facultad de ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: *sldomeni@unsl.edu.ar*

Categoría: Avance de investigación

Presentación

El presente trabajo se centra en la reconstrucción histórica de las pautas de comportamiento social que debían observar las mujeres en las dos primeras décadas del siglo XX y cómo ellas fueron atravesando los rígidos límites dentro de los cuales se encontraban sujetas. En este sentido se pueden marcar algunos hitos que son significativos en este recorrido. Esto no significa una ruptura absoluta, sino un proceso, donde se observan una serie de cambios más acelerados que en siglos anteriores.

Es también necesario aclarar que recién a principios de siglo XX, algunas mujeres comienzan a hacerse visibles en ciertos espacios de la vida pública, pero no es un todo homogéneo. Solo son aquellas, dentro de las clases sociales más acomodadas.

Las mujeres más humildes no tenían oportunidades, generalmente cuando salían a trabajar afuera lo hacían para servir en los quehaceres domésticos de las clases altas. Además lo que estaba permitido en una clase social no lo estaba en otra. Por ejemplo no era lo mismo, que la hija de una familia socialmente encumbrada tuviera un hijo natural, a que lo tuviera una niña de condición social más humilde. Si esta última tenía un hijo, no revestía casi ninguna importancia, especialmente si el autor había sido el patrón o el hijo, del lugar donde ella trabajaba. Para eso se hacían los pactos triangulares de silencio, entre la esposa sometida, la mujer o niña deshonrada y el varón.

La cantidad de hijos legítimos y naturales registrados a principios del siglo XX, son un indicador de la sexualidad fuera del matrimonio y, para el año 1901, las cifras publicadas por el Registro Civil son: de 15 legítimos y 12 ilegítimos –en 15 días¹. Para 1902, en un trabajo publicado en La Revista Todo es Historia, San Luis tenía un 40,60%, de hijos naturales. Si bien esta no es la cifra más alta del país, no se puede negar que es relevante².

¹ Diario La Reforma, 18 de mayo de 1901; año IX, N° 1051. Pág 1.

² RODRIGUEZ MOLA, R. (1982). "Sexo y matrimonio en la sociedad tradicional" en Revista Mensual Todo es Historia, N° 187. Bs. As. Pág.36. Dice: "No es casual, en este sentido, que en 1902 los

Las mujeres más pobres, frente a cualquier sospecha eran recluidas en el Buen Pastor, en este sentido cabe transcribir dos avisos de Diarios que avalan esta posición: “La Reforma” que sostiene lo siguiente:

“Al Buen Pastor, fue llevada anteayer la mujer, María Rosa Albornoz sobre quien recaen vehementes sospechada de ser autora de un robo de dinero perpetrado en la casa de su patrón, el Sr. Salustiano Aguilera, el sumario fue elevado al juez de la competencia”.³

Otro Aviso de el Diario La Reforma en el apartado Noticias de policía dice: “La menor Basilea Ojeda se encuentra, internada en Correccional de Mujeres, por abandono de trabajo”⁴.

Las citas extraídas de diarios de la época nos muestran la vulnerabilidad de la mujer, que frente a situaciones de pobreza e injusticia social, era castigada como delincuente. Las mujeres que trabajaban como empleadas domésticas, corrían más riesgo que los hombres de la misma condición social. Una mujer, frente a una negación de acceder a requerimientos amorosos del patrón, podía ser acusada de robo o algún otro delito, eso era suficiente para ser recluida en prisión y el estigma de mujer delincuente le quedaba de por vida.

El modelo para las niñas de condición social más humilde era más flexibles, en el plano sexual y amoroso, quizás menos nítidos para la sociedad en general. La invisibilidad era en la medida, que sobre ellas recaía corrientemente el peso de la iniciación sexual de los varones, si trabajaban en alguna casa de gente pudiente y de eso no se hablaba. Por otra parte y en especial en las mujeres, no solo recaía la función receptiva de los extravíos sexuales de los más poderosos, sino también el trabajo más sacrificado.

En ciertas oportunidades algunas niñas de clase media pobres, fueron recluidas en el Buen Pastor, no siempre por mal comportamiento, sino con el fin de que no se fueran a descarriar en el futuro⁵. Este tipo de actuación represiva contra la mujer, dejó un discurso que circuló durante muchos años en San Luis probablemente hasta los años 80: “si te portas

porcentajes más altos de nacimientos ilegítimos corresponden asimismo a provincias con estructuras económicas más arcaicas y con un predominio de la oligarquía, terrateniente: Corrientes, 66,10%; Entre Ríos, 46,20%; Salta, 45,70%; San Juan, 45%; Santiago del Estero, 42,50%; (...) Provincia de Buenos Aires, 16,80%; Ciudad de Buenos Aires 15%; Santa Fe, 13,70%.

³ Diario La Reforma, enero, 1901; año IX, N° 1003, Pág. 1.

⁴ Diario La Reforma, mayo, 1901; año IX, 1051, Pág.1.

⁵ El Buen Pastor, fue fundado en San Luis a fines del siglo XIX. Desde sus orígenes fue una institución religiosa, cuyo objetivo era ayudar a mujeres de distintas edades, pobres huérfanas y delincuentes. La que inició estas instituciones para las mujeres fue una religiosa Santa María Eufrosia Peletier. Aún no se ha escrito la historia de esta institución en San Luis, por lo que solo se encuentran algunos datos dispersos sobre la misma.

mal te llevo al Buen Pastor”⁶. Algunos padres a manera de amenaza y otros de forma jocosa -padres menos severos-.

Del período en cuestión puede decirse que los trabajos escritos sobre las mujeres de San Luis son sumamente escaso, de cualquier origen social que provengan. Lo poco que se ha encontrado sobre ellas, las protagonistas son siempre las mismas, las de clase media alta.⁷ Estas últimas, eran colocadas siempre dentro de un modelo pre-establecido donde solo cabían las virtudes. Cuando se referían a ellas en los diarios, discursos escolares y otros, parecían hacer alusión a una condición, o a una realidad que no es propiamente la humana, sino más bien angelical. Este modelo que encorsetaba a la mujer no solo las uniformaba espiritualmente convirtiéndolas en personas iguales a la vista de la mayoría, -seguramente estaba muy lejos de ser así- sino que las forzaba meterse dentro de esa imagen etérea. Esta condición angelical era atribuida esencialmente a las niñas de familias de reconocimiento social. A continuación se pueden conocer algunos ejemplos:

“Honra esta capital una asociación de señoras que cuenta ya más de veinticinco años de existencia (...) siempre respetada por el pueblo y los gobiernos que veían en ellas el reflejo purísimo de sus sentimientos generosos” (...), más adelante en el mismo artículo, trata a las damas de beneficencia como los ángeles de la caridad⁸.

Cómo lo expresado en el párrafo anterior, podemos ver en diarios y en algunos discursos referidos a personalidades femeninas de San Luis un lenguaje barroco, cargado de alabanzas pero siempre referido a la clase alta.

Los hitos que permitieron a la mujer, ir rompiendo los rígidos límites que la tenían sujeta.

La mujer, solo en casos excepcionales hasta fines del siglo XIX, estaba recluida en el hogar. En ese sentido un paso importante fue la participación en La Sociedad de Beneficencia, -institución sin fines de lucro- que permitió a la mujer relacionarse con otras

⁶ Entrevista al Señor José Ojeda, 11/08/2009, (jubilado del correo Argentino), “comenta: yo era cartero y llevaba la correspondencia al Buen Pastor y recuerdo que allí había un torno donde yo dejaba las cartas pero no podía mirar para adentro. Las mujeres allí estaban muy vigiladas por las monjas, a pesar de eso, en algunas oportunidades intentaron escaparse” (...) “allí iban a parar mujeres de distinto comportamiento no siempre consideradas de mala conducta, la muchachada se sabía juntar en la esquina, creo que para mirar por las ventanas”. (aclara) “Yo estoy hablando de fines de los cincuenta”.

⁷ La Clase media alta en San Luis, la conformaban los hijos de familias conocidas que por algún motivo habían perdido sus bienes o hijos de una capa privilegiada de empleados públicos. A principios de siglo XX, ser empleado público implicaba tener un cierto status social, en la medida que eran puestos muy escasos. Un ejemplo de ello es que en 1910, la casa de gobierno contaba con siete personas, que eran amigos o parientes del gobernante de turno y en el cuál depositaban su confianza.

⁸ El Oasis; 21 de enero; año VI, N° 446, Pág. 2 anverso.

personas y en especial con sus pares⁹. Desde esta entidad se realizaban diversas actividades de bien común, tales como: socorrer familias necesitadas, hacer colectas para niños huérfanos y epidemias crear hospitales y otras¹⁰. Dentro de todas las actividades que realizaban, en algunas oportunidades intercedieron en función de auxiliar alguna de sus pares, que se encontraba en circunstancias muy poco felices, tales como ser culpada de algún delito, o algún otro problema.

En un artículo aparecido en el diario, El Herald, con título peyorativo “La Loca” dice: “Ingresó una mujer al hospital llamada esperanza Lucero, que sufre enajenación mental, después de haber estado varios días en La Intendencia de Policía durmiendo sobre las piedras del piso y semidesnuda, se le pide a la Sociedad de Beneficencia que se ocupe de ella”¹¹.

Desde la mirada actual quizás no se le dé la importancia que tuvieron las Sociedades de Beneficencia, inclusive en algunos momentos se han referido despectivamente a ellas. No obstante es innegable que tuvieron un papel relevante en diversos momentos y a la mujer le permitió ir ganando espacios fuera del hogar. Si bien no se le puede atribuir grandes innovaciones en el pensamiento femenino, en el siglo XIX, fue un espacio de producción de subjetividades y quizás un primer paso hacia la emancipación. Por otra parte el lugar asignado para las mujeres dentro de la sociedad, no les permitía demasiadas opciones. Este pequeño lugar ganado por ellas, ya en los inicios del siglo XX, comienza a resultar insuficiente y anacrónico.

Simultáneamente al filo entre los siglos mencionados en el párrafo anterior, la carrera normalista va a ser un hito que tendrá un papel decisivo en la configuración de subjetividad femenina. Fue fundamental, porque las mujeres comenzaron a estudiar diversas ramas del saber científico de la época¹². Es por eso que se puede sostener que la apertura de la mujer hacia la cultura, fue un mérito en gran parte del Normalismo y un elemento básico, para que pudieran acceder a otros ámbitos que les estaba vedado.

⁹ La sociedad de Beneficencia de San Luis fue fundada por Rosario Figueroa de Ojeda en el año 1857.

¹⁰ El Hospital de Caridad, comenzó a funcionar por iniciativa de la Sociedad de Beneficencia, entre 1860 -1870.

¹¹ Diario Herald; 16 de agosto de 1907; año I; N° 90. San Luis.

¹² El Normalismo tuvo su principal centro en la Escuela Normal de Paraná y en otras escuelas de esa modalidad, corriente que se inicia a fines del siglo XIX, enmarcada dentro del positivismo. Para definirlo como corriente pedagógica se ha tomado como referente al Profesor Carlos Uzín que sostiene: “El Normalismo se caracterizó por la valoración de lo europeo, frente a lo hispano criollo que era despreciado; la adhesión reverente al mito del progreso cientificista, que se traduce pedagógicamente en un enciclopedismo y el criterio de que el magisterio es un sacerdocio laico, con una sacralización de la idea de patria y de sus símbolos, y un fuerte sentido de autoridad”. UZIN CARLOS; 1979; La Escuela Normal de Paraná; Entre Ríos Argentina; Universidad Nacional de Entre Ríos; 1979; Pág.21.

La Escuela Normal de Niñas Paula Domínguez de Bazán fue donde se formaban las maestras normalistas¹³ y en La Escuela Normal Juan Pascual Pringles los varones que aspiraban al misma titulación¹⁴. Debido a que ambos establecimientos eran gratuitos, permitió que tanto varones como niñas de escasos recursos, comenzaran desde fines del siglo XIX, a acceder a una estricta educación. Para los varones de condición humilde que seguían el normalismo, significó en alguna medida un ascenso social. Pero para la mujer esta posibilidad fue revolucionaria, porque en algunos casos no solo significó ascenso social, sino que abría una puerta más, hacia la emancipación. No obstante a pesar de adquirir una sólida cultura, se intentaba seguir confiscando sus derechos, al punto de imponer el celibato a las mujeres que se dedicaban a la docencia.

Antes de comenzar a ejercer la docencia, las mujeres debían firmar un contrato donde se les imponía el cumplimiento de una serie de reglas, entre ellas: la obligación de permanecer solteras, no andar en compañía de hombres, llegando a reglamentar inclusive su vestimenta y otros aspectos de la vida privada.¹⁵

La sociedad en su conjunto no tenía un pensamiento homogéneo y en relación a la educación femenina había diferentes posturas entre ellas. Los más conservadores que no aceptaban de buen grado que la mujer recibiera educación intelectual y, pueden encontrarse algunos casos extremos, como considerar a la mujer abiertamente incapaz, aunque no era la generalidad. No obstante, en sus argumentos con respecto a la educación de la mujer, expresaban que debía aprender a ser una buena madre y ama de casa. En este sentido cabe el siguiente ejemplo:

“No se le debe a la mujer ningún descubrimiento matemático, ninguna teoría metafísica (...) En Grecia donde se agolpaban discípulos con tácito ardor alrededor de las grandes escuelas de filosofía, donde Pitágoras contaba con todo un pueblo de mujeres entre sus adeptos, no salió ningún sistema filosófico de la cabeza de una mujer...”¹⁶

¹³ La Escuela Normal de Niñas se fundó en 1884 y su primera Directora fue Adela Horney. Esta última era una de las maestras que había traído Sarmiento, con el fin de organizar las escuelas que formarían las futuras maestras Argentinas. Esta escuela fue fundada nuevamente el año 1884, que había sido cerrada anteriormente por Sarmiento por una huelga de maestras producida por bajos salarios.

¹⁴ La Escuela Normal de varones Juan Pascual Pringles, se fundó el 20 de enero de 1876. Actualmente es la escuela dependiente de La Universidad Nacional de San Luis.

¹⁵ Diario: La Provincia, 8 de julio de 1915, N° 981.

¹⁶ Diario: El pueblo, 21 de marzo de 1984; año V, N° 484.

El hombre ponía las reglas en el hogar y la esposa debía aceptar, cumplirlas y hacerlas cumplir, casi como si fuera una de las hijas. Las mujeres mayores, como la madre y la suegra, en la mayoría de los casos reforzaban el autoritarismo masculino, ya que ellas reproducían el modelo como natural o necesario para mantener el orden y las buenas costumbres.

Esta postura menos conservadora que la anterior pero no muy alejada, la encontramos en las conferencias, ofrecidas por Eva Canel, en el Club Social de San Luis en Junio de 1901, en ese sentido se ha creído oportuno reproducir parte del comentario realizado por el diario La Reforma:

“Eva Canel, oradora y literata española, ha emprendido una verdadera cruzada regeneradora, en la que aspira a elevar a la mujer a los nobles destinos que les están encomendados en la sociedad humana. (...) el gobierno y los educacionistas tienen el deber de velar, porque desde niña la mujer no se extravíe, no se forme una idea errónea de su misión...”¹⁷

Otros, argumentos sostenían, que la mujer no debía ser ignorante, porque de ese modo, no era útil para educar a los hijos, además para que no aburrieran a sus maridos con conversaciones frívolas. En este caso si bien aceptaban la educación de la mujer, no era en función de ella, como ser humano que debía educarse, sino en función de los hijos y del marido. En este sentido la mujer no era un sujeto, sino un objeto que servía para determinados fines.

Las posiciones más progresistas sostenían que la mujer debía educarse, pero no aceptaban su emancipación.

Cuando se realiza el seguimiento de los diarios y periódicos de la época, encontramos marchas y contramarchas en los discursos que circulan con respecto a las mujeres. En ese sentido se reproduce un artículo, en el cuál, se puede observar la retractación de la editorial del Diario La Reforma, con respecto a otro artículo aparecido en el número anterior. La retractación es cuidadosa lo que hace suponer, que lo publicado en el número anterior debe haber tenido importante repercusión, por lo que la editorial del diario, se vio en el aprieto de tener que retroceder con cautela, en sus apreciaciones. A continuación se transcribe parte del artículo:

“En el número pasado al acusar recibo de la interesante revista del Consejo Nacional de la Mujeres, órgano de La Federación de Asociaciones de beneficencia constituida en La Capital de la República, dijimos erróneamente, que el propósito del Consejo era la emancipación de la mujer y el goce de los

¹⁷ Reforma; 12 de junio de 1901; Año 9; N° 1044; San Luis.

mismos derechos del hombre ante la ley y la constitución. Error que apercibido nos apresuramos a rectificar. El objeto de la Federación es como lo dice claramente el artículo 2º de la misma, proveerá a los medios de comunicación entre las asociaciones de mujeres de todo el país, y dar oportunidad a todas las mujeres de la República para reunirse y conferenciar sobre las cuestiones relativas a la prosperidad de la sociedad y la familia, sin perder de vista el carácter representativo de asociaciones.

La distinguida Doctora Grierson para evitar la confusión en que en el primer momento incurrimos, define perfectamente el carácter del consejo en el discurso que pronunció en ocasión de su instalación, diciendo: que la palabra feminista - que no debe confundirse con sufragista - quiere decir el progreso de la mujer, en diversos sentidos, según la educación, tendencias y nacionalidades y que todas esas manifestaciones puedan tener sus representaciones en el Consejo Nacional de la mujer. Queda pues salvada la mala interpretación¹⁸.

La emancipación y el feminismo resultaban palabras conflictivas, al punto que si las mujeres pensaban en la posibilidad de adherir a esas posturas no lo podían expresar, ni en San Luis ni en otros lugares del país. Hablar de emancipación estuvo más circunscripto a las mujeres anarquistas.

Otros factores, van a contribuir a cambiar el pensamiento de las mujeres, y de la sociedad hacia ellas. Entre otros se puede mencionar: la llegada de inmigrantes europeos - entre fines del S XIX y la primera guerra mundial-, que produjo una renovación de la vida en general. Trajeron nuevas concepciones ideológicas, como el Anarquismo y el Socialismo. Estas tendencias, si bien, no tuvieron una manifestación abierta en la provincia, por ser pocos los que se radicaron en San Luis, ejercieron su influencia. Prueba de ello fue un artículo repudiando a los inmigrantes. Esta actitud de repudio y discriminatoria estaba relacionada con ideologías, que cuestionaban el orden establecido. Además tenían un pensamiento más progresista en relación a los derechos de la mujer¹⁹.

Otro punto, que se puede considerar un hito fundamental en el camino de la independencia femenina, es el comienzo de la incorporación de la mujer a la pequeña industria. Si bien en San Luis no había una clase obrera muy numerosa, ya había en 1910, existían: 188 industrias donde trabajaban 652 obreros -entre hombres y mujeres-. Desde

¹⁸ Diario, La Reforma; 1 de junio de 1901; año IX; N° 1041. San Luis.

¹⁹ Periódico Nueva Era; 18 de enero de 1919. Con el Título "Peligro Social", el artículo habla de los inmigrantes que vienen sin religión y sin principios morales, "que ningún provecho real ofrecen porque viven en covachas combinando maldades, sin usar higiene, sin cuidar la moral (...) es necesario que se reprima en forma enérgica".

1901 existía una sociedad de obreros de socorros mutuos que tuvo una larga permanencia, -más de 20 años-

Una señal del avance femenino, es la aparición de Los primeros trabajos escritos de mujeres de San Luis, aproximadamente por la segunda década del siglo XX. Es decir se hacen visibles, -porque ya varias de ellas escribían- y comienzan a avanzar en otro espacio, en el que no habían sido tenidas en cuenta. Van a escribir en diarios, en revistas intelectuales y comenzarán a publicar sus primeros cuentos y poemas.

En 1928 comienza a editarse la Revista de la Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán. Publicación esencialmente femenina, donde se abordan gran variedad de temas, Tanto científicos, como históricos y literarios. La culminación de este proceso será el acceso de las mujeres a la Educación Superior.

En las tres primeras décadas del siglo XX, vemos acceder a las primeras mujeres de San Luis, a la Educación Superior, entre ellas se puede mencionar a: Juliana Becker, es la primera universitaria de la provincia y se gradúa de médica en 1907. Era de familia de escasos recursos (su padre empleado de administración pública) logra terminar su carrera debido al otorgamiento de becas por parte del gobierno provincial y colaboraciones de algunos particulares. De ella no existe ninguna biografía, solo datos dispersos. Sí, se sabe por el Diario El Heraldó que cuando se graduó, un grupo de mujeres de San Luis organizó un gran banquete, oportunidad que recibió el saludo de mujeres de todo el país.²⁰

Carolina Tobar García, transita las aulas de la Universidad de Buenos Aires desde los comienzos del la década del veinte, graduándose en 1929. Debió vencer fuertes obstáculos entre ellos familiares, ya que le costó el repudio y desamparo paterno. Iniciada su carrera, la financió los primeros tiempos con los ahorros obtenidos, del trabajo de dos años de maestra en el campo y algunos ahorros que le dio su madre. Cuando se le terminó el dinero, se vio en la necesidad de abandonar sus estudios. Trabajó un tiempo dando clases en una escuela privada y luego que logró reunir algunos ahorros, retomó la carrera llegando a graduarse de médica.

Delfina Domínguez Varela: estudió en la Escuela Normal de Maestras de Villa Mercedes donde se recibió de maestra. Luego, se fue a Buenos Aires y comenzó a estudiar en a Facultad de filosofía y Letras, aproximadamente por 1926 y en 1934 se gradúa de Doctora en Filosofía y Letras. Escribe varias obras de filosofía y educación y tuvo una producción intelectual muy prolífica.

²⁰ Diario El Heraldó, julio 19, 1907; año I, N° 82.

Berta Elena Vidal de Battini: Se recibió de maestra Normal en la Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán. Se distinguió desde la adolescencia por su capacidad para escribir, por lo que fue, muy estimulada por la educadora puntana, Rosario M. Simón a continuar sus estudios universitarios. Es así que Berta Elena se traslada a Buenos Aires para Estudiar Filosofía en la Universidad Nacional de Buenos Aires. A poco de haber llegado a la gran urbe, publica su primer libro de poesía “Alas” en 1924. Se inclinó especialmente por el estudio del folklore y los mitos sanluiseños. Después de este primer libro vinieron varios más. Culminó su carrera universitaria con el título de Doctora en Filosofía. Actualmente sus obras son muy valoradas, no solo en San Luis donde se está preparando la edición completa de todas sus obras, sino también en otras universidades del país.

El arduo camino recorrido por las mujeres de San Luis en los primeros 30 años del siglo XX, culminará a fines de los cuarenta con la incorporación masiva a las universidades y a la actividad política.

Conclusión

En este trabajo se pretendió hacer un recorrido, marcando los hitos más importantes, que fueron jalonando el camino de las mujeres de San Luis hacia el reconocimiento de sus derechos. En este sentido, a través del mismo, se han podido conocer los obstáculos, que han debido vencer para conseguir, parte de la tan negada emancipación.

En esta investigación, se han marcado algunos puntos, por ser considerados los más relevantes, en cuanto la ruptura de los límites, que mantenía a las mujeres rígidamente aprisionadas. En ese sentido se ha re-significado a la Sociedad de Beneficencia, como un primer paso que permitió a la mujer salir del encierro del hogar. Al Normalismo como el que le proporcionó los elementos, para configurar una subjetividad más rica intelectualmente. Lo que condujo en alguna medida a que las mujeres comenzaran a producir obras literarias, y se expresaran en distintos medios escritos. El aporte de los inmigrantes en la renovación del pensamiento y la incorporación de las mujeres a la pequeña industria de San Luis, desde nuestro punto de vista, constituyeron factores que contribuyeron al cambio. Finalmente el acceso de las mujeres a la Educación Universitaria, fue un hito, pero en parte la consecuencia del camino que ya venían transitando. Las ideas y concepciones con respecto a los derechos femeninos se fueron consolidando, esto permitió a las mujeres poder iniciar estudios universitarios y enfrentar la dura oposición de sus progenitores.

Siendo este un primer acercamiento a la historia de la mujeres entre 1900 y 1930, queda aún mucho por investigar y conocer. Esto constituye solo una primera etapa.

Bibliografía

- ACKESLBERG, Martha (1999). Mujeres Libres. La lucha por la emancipación de las mujeres anarquistas. España: Editorial, La Llevir, S.I. Virus.
- DOMENICONI, Susana L. y RIVEROS Sonia (2000). Discurso sobre la Educación Femenina en San Luis Argentina entre los años 1880-1900. San Luis. Argentina: Alternativas; Año III; N° 3.
- FOUCAULT, Mitchel (1992). El orden el discurso. Bs. As.: Editorial Tusquets.
- GATICA DE MONTIVEROS, María (1988). Rescatando la memoria de la mujer puntana. Mendoza, Argentina: Inca Editorial y talleres gráficos Cooperativa de trabajo Limitada.
- RODRIGUEZ MOLAS, Ricardo (1982). "Sexo y matrimonio en la sociedad tradicional", en Revista Mensual Todo es Historia, N° 187. Bs. As.
- UZIN, Carlos (1979). La Escuela Normal de Paraná. Entre Ríos, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- VELAZQUEZ, Felipe (1995). El Chorrillero. San Luis, Argentina: Fondo Editorial Sanluisenseño. 3ra edición.

FUENTES PRIMARIAS:

Diarios:

- La Reforma; mayo de 1901, año IX, N° 1051, San Luis.
- La Reforma; enero, 1901, año IX, N° 1003, San Luis.
- La Reforma; junio de 1901, año IX, N° 1041, San Luis.
- La Reforma; mayo, 1901, año IX, N° 1051, San Luis.
- El Oasis; enero, 1882; año VI, N° 446, San Luis.
- El Herald; agosto de 1907, año I, N° 90, San Luis.
- El Herald, julio, 1907, año I, N° 82, San Luis.
- El pueblo, marzo de 1984, año V, N° 484. San Luis.
- La Provincia; julio de 1915, N° 981, San Luis.
- Nueva Era; 18 de enero de 1919, San Luis.

EDUCACIÓN: INSTITUCIONES SUJETOS Y PRÁCTICAS

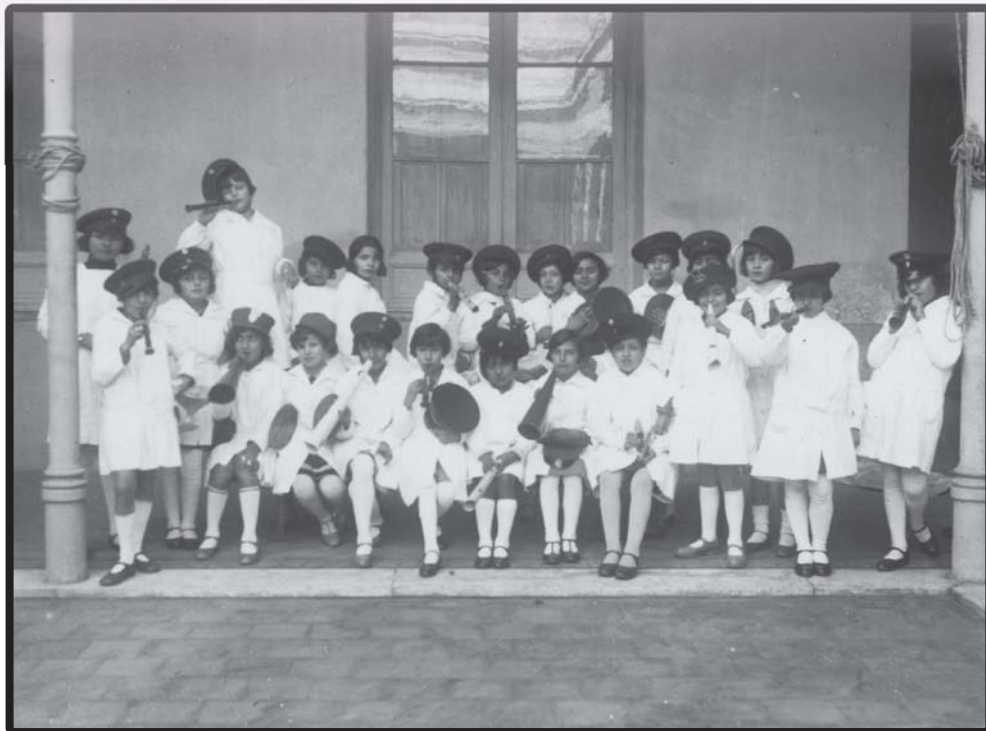


Foto: José La Via

EL SISTEMA DE BECAS EN LA ESCUELA NORMAL DE VARONES DE SAN LUIS (1887 – 1899)

Autora: Miriam Elisabeth Valles

Institución de procedencia: Instituto de Formación Docente Continua-San Luis.

E-mail: *valles_miriam@yahoo.com.ar*

Categoría: Avance de investigación

Introducción:

El presente trabajo constituye un avance del Proyecto de investigación “Historia de la Educación en San Luis. Segunda parte: El Normalismo en San Luis y sus instituciones”, del Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis.

Dicho Proyecto tiene como uno de sus objetivos principales “construir la historia institucional de las escuelas normales en el marco político, educacional, económico y social de San Luis”. De esta finalidad se desprenden objetivos específicos que permitirán la concreción de la investigación.

Este informe de avance se basa en el análisis de documentación inédita y bibliografía producto de relevamientos de distintas bibliotecas de San Luis que contienen información sobre las Escuelas Normales. De ella se utilizó el material documental preservado en la Biblioteca de la Escuela Normal Mixta “Juan Pascual Pringles” y el principal material relevado se compuso de un Libro de Circulares y cinco Libros Copiadores de Notas, que abarca al período que va desde los años 1887 a 1900, lapso que correspondió con el período de autonomía de la Escuela.

Entre los temas seleccionados en la investigación se consideró la importancia para la institución de los mecanismos de ingreso y retención del alumnado, especialmente las becas para los estudiantes de menores ingresos. Nuestro interés se centró en la relación entre la matrícula y el sistema de becas en la Escuela Normal de Varones de San Luis, en el período 1887 -1899.

Luego del primer acercamiento al material referido, el grupo de trabajo se reunió para establecer los primeros lineamientos a partir de lo surgido en el mismo material de investigación, el cual fue reflejando y develando desde el primer momento características propias del normalismo desarrollado a escala nacional, del cual la Escuela Normal de Maestros de San Luis daba claras cuentas de haber formado parte.

Entre dichas características cabe mencionar, según lo expuesto por Gladis Leoz (2006), cuando habla de las significaciones imaginarias: el imaginario social transmitido por el ideario, reflejado en el discurso de las notas emitidas desde la Dirección de la escuela; la estructura piramidal reproducida en su interior, propia del sistema educativo en el que estaba inserta y la importancia de la institución de becas para los estudiantes de menores ingresos.

Se puede observar características propias de esta escuela como son: la activa participación política de la institución a través de las personas que formaban el cuerpo docente y el propio alumnado; la transmisión de los preceptos del positivismo en un comienzo y de las nuevas corrientes de pensamiento que van surgiendo en la época, a partir de la implementación de determinados libros de textos autorizados para el dictado de clases; la situación laboral de los docentes reflejada en el sistema de otorgamiento de licencias y nombramientos de maestros sustitutos, entre otras.

En el material documental revisado y analizado, se encontraron muestras, en informes y planillas llevadas de manera periódica y minuciosa, de la importancia que se le asignaba al control de las becas, referido esto al control del dinero que se asignaba desde la Contaduría de la Nación, y además al control que se realizaba sobre los alumnos a quienes se les concedían las becas. A partir de esta observación, es que surge la inquietud sobre esta temática, y la intención de analizar esta faceta del sistema normalista como un elemento necesario para sostener al mismo.

Como se mencionó en el párrafo anterior, los documentos revelan reiteradas alusiones a la importancia de las becas para el mantenimiento de la regularidad escolar del grupo de personas favorecidas o agraciadas (al decir de las notas emitidas por la dirección de la escuela). Las preguntas centrales elaboradas a partir de estas observaciones fueron: ¿Cuál era la importancia de este sistema en la concreción del proyecto educativo del normalismo? ¿En qué proporción se encontraba el número de alumnos becados con respecto a los alumnos matriculados?

Orígenes y evolución del sistema de becas a nivel nacional

Según lo señalado por la historiografía de este período en general, y por Juan Carlos Tedesco (2003) en particular, el modelo agroexportador que se implementó como el medio generador de recursos económicos en nuestro país, no requería mano de obra con capacidades técnicas y es por esto que el principal objetivo de la educación habría sido el de homogeneizar a una población que se había vuelto heterogénea debido a la entrada masiva de inmigrantes extranjeros destinados a ser absorbidos como mano de obra. Es decir, y en palabras de Tedesco (2003), el

desarrollo de la educación cumplió en este marco más que una función económica, una función política, en el sentido del papel socializador de la misma, orientado al logro de una estabilidad política interna: “Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas”.¹

La educación era uno de los principales puntos a debatir de la época, y la organización de un sistema educativo que abarcara un extenso territorio y fuera capaz de mantener bajo control el funcionamiento del mismo bajo los mismos preceptos fue todo un desafío. Oszlak (1997) introduce el concepto de penetración territorial e ideológica del Estado Nacional, mecanismo mediante el cual el estado en formación lograría el control de una población heterogénea socialmente y demográficamente en crecimiento, y distribuida a lo largo de un extenso territorio, así como del territorio geográfico mismo. Según este autor, la educación como parte de esta penetración ideológica cumplía un rol fundamental ya que se impondría como “un instrumento que asegurase la gobernabilidad de “la masa” [...]. La educación se concebía más como garantía del orden que como condición del progreso”²

Frente a este contexto los gobernantes del período referido, decididos a darle impulso a la educación, “se encuentran con dos serios obstáculos. La falta de maestros idóneos, capaces de difundir la educación entre la masa del pueblo y, por otro lado, la carencia de instituciones capaces de formarlos para asumir la función técnica y cultural que la docencia implicaba.”³

Otro problema que se pone de manifiesto y del cual dan cuenta los cambios que fue teniendo la Escuela Normal -hasta lograr su autonomía de los colegios nacionales-, es la falta de un ciclo primario que diera la formación requerida a alumnos que posteriormente pudieran aspirar a la docencia. Esta situación es resaltada por Lucero (1951), quien manifestaba que:

“A los fines de la práctica pedagógica, cabe recordar aquí, que la organización de la enseñanza secundaria, tropezó en primer término con las deficiencias de la instrucción primaria en toda la República, y que con ese motivo se hizo necesario autorizar a los rectores de los colegios nacionales de Corrientes, Mendoza, Santiago del Estero, San Luis, Rioja y Jujuy, para establecer escuelas

¹ TEDESCO, J.C. (2003). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires: Siglo XXI.

² OSZLAK, O. (1997). La formación del Estado argentino. Buenos Aires: Editorial Belgrano. Pág.152.

³ LEOZ, G. (2006) “Cien años de normalismo en el imaginario social argentino”. En: Hermes Revista de Ciencias Sociales. Año 1, N° 2, IFDC, San Luis.

elementales que sirvieran de escala para la prosecución de los estudios secundarios. Esas escuelas fueron las que se transformaron después en escuelas de aplicación para los cursos normales anexos a la enseñanza secundaria.”⁴

El aumento del número de personal docente, como se mencionó con antelación, era necesario para promover el nuevo sistema educativo - enmarcado en la Ley 1420 de 1884, según la cual la enseñanza primaria sería obligatoria-, que sería funcional a las nuevas políticas del Estado, organizado según la ideología liberal y la idea de Estado-Nación, cuyo sentido de pertenencia del común de la población, sería construido y transmitido mediante la educación, funcionando como instrumento de control social⁵. Este nuevo orden era inclusivo pero a la vez homogeneizador y requería de un cambio en los preceptos devenidos del orden colonial, para el cual la necesidad de educación básica, formación intelectual y académica, era atinente sólo para un sector de la población.

En este contexto, en el que hasta ese momento sólo las clases altas recibían una educación superior, que los preparaba para ocupar los cargos que estaban reservados a la dirigencia política, y en que las clases populares veían al trabajo como único medio de sobrevivencia, por lo que los ingresos que obtenían del mismo, no eran suficientes para asignar a la educación de los miembros de una familia; se hizo necesaria la presencia del Estado para subvencionar a aquellos que aspiraban a dedicarse a la docencia, y que no contaban con los recursos necesarios para lograrlo, teniendo en cuenta que, el tiempo dedicado a estudiar para obtener capacitación en una ocupación de índole académica, no permitía obtener medios económicos inmediatos, tanto como para ayudar a los restantes miembros de la familia del estudiante, como para lograr mantener los gastos necesarios del mismo durante el lapso que duraran sus estudios.

En un momento en que se requería la presencia de maestros preparados para ejercer la docencia en los albores de un sistema educativo en formación y crecimiento, era necesario en un primer momento atraer aspirantes interesados en iniciar y realizar el ciclo académico correspondiente a la carrera de maestros, retenerlos en el sistema y por último y una vez graduados, los nuevos maestros tuvieran la disponibilidad y oportunidad de ingresar a un campo de trabajo que les ofreciera cierta estabilidad.

⁴ LUCERO, J. (1951). *Reseña Histórica de la Escuela Normal Superior “Juan Pascual Pringles” en el 75° Aniversario de su Fundación 1876-1951*, San Luis.

⁵ OSZLAK, O. (1997) *Op. Cit.* Pág.152

Para poder completar el ciclo, que culminaría con la obtención de un título de maestros y con la inserción de un nuevo profesional al campo laboral docente, era necesario la construcción e implementación de un sistema que garantizara que el ciclo descrito anteriormente se completara. Es en este sentido que se define el concepto de retención escolar, entendida como la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes.⁶

Desde la creación de las primeras escuelas normales, uno de los puntos nodales que se trataron, fue el de subvención de los alumnos a través de becas. Más aún, el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 (que dio origen y sustento a la Ley 1420 de 1884) trató en varias de sus sesiones sobre los temas referidos a las becas de alumnos, entre ellos los requisitos para el acceso a las mismas.⁷ Este hecho da cuenta del conocimiento y la claridad, sobre las necesidades de políticas públicas, de la dirigencia política, imprescindibles para poder implementar el sistema educativo pensado a instancias del nuevo Estado organizado.

El sistema de becas que se creó, desde el comienzo tuvo la función fundamental de retener en el sistema educativo, a las personas que accedieran al mismo; y los mecanismos mediante los que se implementó, se ocuparon a través de un estricto control, de que los alumnos que ingresaran a cursar sus estudios cumplieran los requisitos necesarios que asegurarían como resultado un maestro graduado idóneo para desempeñarse en la enseñanza primaria por el plazo de al menos tres años que, según lo estipulado por la Ley promulgada el 8 de octubre de 1870, “prescribe que todo joven que obtenga beca, contrae por este hecho, la obligación de dedicarse por tres años a la enseñanza pública, luego de que haya terminado sus estudios”. En caso de no cumplirse algunos de los requerimientos impuestos, el padre del alumno debería devolver al Tesoro Nacional el monto correspondiente al tiempo que su hijo hubiese recibido el beneficio.⁸

En cuanto al compromiso contraído con el Estado Nacional, Tedesco (2003) destaca que el gobierno no prosiguió con la creación de escuelas normales por observar que una vez graduados, los “normalistas profesores, apreciando su

⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. AGENCIA INTERAMERICANA PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO [AICD] (2003) *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*, pág. 19.

⁷ El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Volumen 1 (1881-1882), págs. 304-305; 311, 313. Congreso Pedagógico Internacional, 1882.

⁸ La Educación (1886). Año: 1, N° 9, págs.134-135.

competencia, se sienten llamados a seguir otras carreras consideradas de mayor importancia... de los que resulta que esos alumnos una vez que abandona las aulas y cuando se hallan en estado de servir al país en los puestos a que fueron destinados, desdeñan ocuparlos y se dedican al estudio en los colegios nacionales, al profesorado en los mismos, ... a los estudios universitarios o al desempeño de diversos destinos,... defraudando de esa manera los propósitos que tuvo el Gobierno”⁹. Según lo señalado por el autor mencionado, y basándose en la Memoria del Ministerio de Instrucción Pública, ésta fue una de la principales causas por las cuales en 1892 el gobierno suprimió las becas otorgadas a los varones en las escuelas normales, ya *que* “en lugar de enseñar en las escuelas primarias aspiraban a los cursos universitarios o se dedicaban a la política.”¹⁰

Las becas en los primeros años de la Escuela Normal de Varones de San Luis

Según lo señalado anteriormente, el inicio de la Escuela Normal de Varones de San Luis fue en el año 1875, cuando se promulgó la creación de la misma anexa al Colegio Nacional. Al igual se había hecho con la Escuela Normal de Paraná en 1870, se estableció un sistema de becas. La Ley del 28 de agosto de 1875, dice entre sus partes más relevantes: “Art. 1º Autorízase al P.E. para destinar las sumas que asigna el Presupuesto, para becas en el Colegio de San Luis, al sostén fuera del Colegio, de un número de jóvenes que estudien en él y se dediquen al profesorado en las escuelas públicas de la provincia.”¹¹

La citada ley (1875) establecía además que, los favorecidos, una vez concluidos sus estudios, contraerían el compromiso de dedicarse al profesorado por el término de cuatro años y se les asignaría el sueldo establecido por la Provincia para los maestros de escuela. Además, se fijaba el monto de la pensión a cobrar por los alumnos.

Mediante un decreto del Presidente Avellaneda, con fecha del 20 de enero de 1876, se instrumentó la citada Ley del año 1875. El mismo constaba de doce artículos, seis de los cuales reglaban el sistema de becas en su totalidad. La cantidad de artículos que tratan el sistema de becas, por sobre el total, permite inferir la importancia que se le daba a dicho sistema como medio fundamental para la implementación y el funcionamiento eficiente de las escuelas normales. La documentación analizada perteneciente a la Escuela Normal de Varones de San Luis reveló que esta institución no era la excepción, dado que el sistema de becas era

⁹ Memoria del Ministerio de Instrucción Pública 1884, pág. 237. En: TEDESCO, J. C. (2003). Op. Cit., pág. 147.

¹⁰ Memoria del Ministerio de Instrucción Pública 1884, pág. 21. En: TEDESCO, J. C. (2003). Op. Cit.

¹¹ LUCERO, J. (1951). Op. Cit., pág. 27.

controlado y se daba cuenta de ello a los organismos pertinentes, según los tiempos y las reglamentaciones dispuestas por las instituciones representantes del Estado nacional.

En el resto de los artículos del decreto de Avellaneda de 1876, se estipulaba el plan de estudios de cuatro años con sus asignaturas correspondientes y además en el Art. 11 se explicitaba que los Colegios Nacionales de San Luis y Corrientes (que es la otra provincia incluida en esta ley) se sujetarían al plan y método de la escuela de aplicación de la Normal de Tucumán. Podemos observar en este artículo la tendencia a homogeneizar el sistema educativo tanto en su funcionamiento como en sus planes de estudio.

Los requisitos establecidos para acceder y mantener las becas eran los siguientes:

“Art. 3º Para optar a dichas pensiones e ingresar como alumno maestro [...] será indispensable justificar plenamente ante el rector, lo siguiente: 1º Haber cumplido 16 años. 2º Tener buena salud y conducta moral. 3º Saber leer y escribir y contar correctamente. 4º Tener autorización expresa de su padre o tutor para dedicarse a la carrera de maestro de enseñanza primaria, por el tiempo exigido después de terminar sus estudios.

Art. 4º La edad se justificará por medio de la partida de bautismo, o en su defecto, por el testimonio de dos personas de respeto; la buena salud por el certificado de un médico de la localidad; la buena conducta por el del Cura o Juez de Paz del domicilio y el grado de instrucción, por medio de un examen.

Art. 6º Todo alumno becado por la Nación, contraerá a su ingreso en el curso normal, el compromiso de dedicarse por cuatro años después de obtenido su diploma de maestro, a la enseñanza pública en las escuelas que el gobierno designe, con tal que se asegure, por lo menos, la remuneración acordada a los demás maestros.

Art. 7º Tanto la falta al anterior compromiso como el abandono de los estudios sin causa justificada, o la expulsión por mala conducta, obligarán al alumno, a sus padres o tutores, a la devolución al Tesoro Nacional de las cantidades que hubiese costado la beca, a cuyo efecto se estipulará expresamente esta condición firmada por los padres, tutores y alumnos, al ingresar éstos al curso normal.”¹²

¹² Ibídem, págs. 29-30.

Según lo señalado por Lucero (1951), “el gobierno daba curso a las solicitudes pasándolas a consideración de Rector y una comisión designada por éste realizaba el examen de antecedentes y producía el dictamen en base del cual el P. E. de la provincia dictaba resolución acordando o denegando lo solicitado.”¹³

Cabe destacar que lo establecido en el decreto mencionado- en cuanto al sistema de becas- estuvo en vigencia, con algunos cambios leves, durante el período de autonomía de la Escuela Normal.

La escuela funcionó como anexa al Colegio Nacional hasta el año 1884, en el que ante la futura sanción de un proyecto que instrumentaría la creación de escuelas normales que contaran con una escuela de aplicación; no se les asignó presupuesto para el año 1884. Según lo referido en la Reseña Histórica de la Escuela Normal Superior “Juan Pascual Pringles” de Jesús T. Lucero, el rector de ese momento, Mauboussin, hizo las gestiones para que los alumnos de 2º y 3º año pudieran continuar sus estudios con sus propios recursos.

En el año 1885 se renovaron las gestiones para restablecer la Escuela Normal, el rector del establecimiento solicitó al Ministerio de Instrucción Pública la autorización para la continuación del Curso Normal, en las condiciones del año anterior hasta tanto se creara formalmente la Escuela Normal, aduciendo que “el gobierno local había becado a 20 jóvenes para que siguieran los estudios del magisterio”.¹⁴ La solicitud fue rechazada y el Curso normal dejó de funcionar.

Las becas en la Escuela Normal de Varones de San Luis (1887-1899)

Una reseña histórica hallada en uno de los copiadores de notas del año 1893 nos ofrece una visión acerca de la situación de la escuela, hasta el año 1885, en que fue suprimida:

“El modo de existir de ese primer ensayo de escuela normal, llevaba en si, el jermen de su impotencia. Su deficiencia organica la imposibilitaba para agrandarse y ser fecundo en el terreno de la practica, como lo demuestran palpablemente los frutos obtenidos.

En diez años de existencia contando con un numero de dieciséis becas costeadas por el tesoro nacional, apenas alcanzó a producir veinte y cuatro maestros.

¹³ Ibídem, pág. 40.

¹⁴ Ibídem, pág. 50.

Una parte de esos maestros graduados en ella, ocupan hoy puestos mas o menos importantes a la gerarquia escolar de la provincia, habiendo obtenido sus merecidos ascensos a costa de esfuerzos mas o menos largos, en epocas en que la mision del educador era, en el pais, un verdadero sacrificio. Fueron de los primeros elementos conscientes con que conto nuestra reforma educacional en los comienzos de su evaluacion.

El año de 1885, fue suprimida esta escuela normal, como lo habian sido y lo fueron todas las de su genero, para dar lugar a la implantación de un verdadero sistema de institutos profesionales organizados bajo un plan ordenado y metodico que en sus lineamientos abarco toda la republica.

Dentro de este sistema fue establecida la escuela actual, en 1887, que funciona con la debida independencia y con medios suficientes para desenvolverse en toda la extensión de sus verdaderos fines.”¹⁵

Mediante el Decreto del 2 de marzo de 1887, firmado por el presidente Juárez Celman se organizó el personal docente con sus correspondientes asignaciones y sueldos correspondientes a su cargo; además, se asignaron 40 becas con el monto de 20 pesos para cada una.¹⁶

En Nota de junio de 1887 se le comunicaba al Ministro de Instrucción Pública que las clases se habían iniciado el día 30 de mayo, y en nota del 6 de junio se comunica al Ministerio sobre la necesidad de aviso del inicio del goce de las becas de los alumnos beneficiados por la misma. En este año dichas becas comienzan a adjudicarse a partir del 12 de junio, por lo que se informa al Ministro de Instrucción Pública que se hará una deducción de nueve pesos y veinticuatro centavos m.n. para atender subvenciones devengadas por alumnos agraciados en los últimos días de dicho mes.¹⁷

Podemos observar que en este nuevo período el sistema de becas se perfeccionó, ya que se asignó una mayor parte del presupuesto al mantenimiento de las mismas, los requisitos, condiciones para su obtención y compromiso, al que se debía sujetar el beneficiario de la beca para retenerla, no recibieron modificaciones. Puede ser que el hecho de que el Curso Normal constara de tres años en vez de cuatro, pudiera haber influido en el momento de tratar el presupuesto a asignar.

¹⁵ ASTUDILLO, E. Reseña Histórica Diciembre 1º de 1892. Escuela Normal de Varones de San Luis. Copiador de Notas 1891- 1894. Fojas 199-210.

¹⁶ Decreto de Marzo 2 de 1887 firmado por Juárez Celman. Escuela Normal de Varones de San Luis. 1887. Nota: El Decreto se halló suelto entre uno de los libros copiadores de notas en papel de tipo encerado; por lo tanto no cuenta con número de foja ni página alguno.

¹⁷ Copiador de Notas 1887 – 1891, Folios 13- 22 y 23-

En todo el período de estudio, se pudo observar el cuidado con el que se llevaba el control en cuanto al manejo del dinero asignado a las becas, la minuciosidad de su tratamiento en cuanto a las reglamentaciones, en este caso desprendida de una resolución del Ministerio de Instrucción Pública, que determinaba una fecha exacta por la cual se deducirían de las becas la cantidad proporcional a los días pagados de más. Este mecanismo se evidenciaba además en la rigurosidad en el control de las planillas de asistencias de alumnos becados, que eran enviadas al Ministerio de Instrucción Pública mensualmente: “Al Ministro de Instrucción Pública: Remisión de listado de alumnos becados de la escuela: 18 alumnos en 1º año, 12 en 2º año y 8 en 3º año. F: Eulalio Astudillo.”¹⁸

Como establecía el art. 3º del citado decreto de 1876, para acceder a las pensiones era necesario rendir examen; en este caso, los alumnos que provenían de otras escuelas debían rendir una serie de exámenes de varias materias, mediante los cuales se determinaba si estaba en condiciones de ingresar a la escuela y por lo tanto acceder a la beca. Al comienzo del período, en el año 1888, se observaron seis solicitudes de becas mediante este mecanismo.¹⁹

En períodos posteriores la mayoría de alumnos solicitantes de becas procedían de la Escuela de Aplicación por lo que las notas de los exámenes finales de dicha escuela eran muy importantes para la obtención del beneficio: El director Julio de la Mota, eleva nota al Ministro de Instrucción Pública en la que le remite la solicitud del alumno Juan C. Cornejo, “quien ha cursado el año anterior 1º año normal encontrándose en el 2º año; siendo su conducta correcta”. Además de “cumplir con los demás requisitos que exigen las disposiciones superiores”, el director cree “que en justicia se le puede conceder la beca que solicita”. El mismo tipo de solicitud eleva al Ministerio para el alumno Ruperto Lucero que se encuentra en el 2º año normal, y que en el primer año obtuvo la clasificación de “distinguido”.²⁰

Las becas que quedaban en condición de vacantes, como el motivo de lo mismo, era informado al Ministro de Instrucción Pública y a Contaduría General: en nota dirigida al Ministro de Instrucción Pública, el director E. Astudillo le comunica que “han quedado vacantes las becas de los alumnos Ramón Reinoso, (ilegible) Gatica y (ilegible) Lucero. Los dos primeros por razones de salud comprobadas ante la

¹⁸ Copiador de notas 1891 – 1894. Folio 14.

¹⁹ Copiador de notas 1887 – 1891, Folios 138-143.

²⁰ Copiador de notas 1891 – 1894. Folios 370 y 371.

dirección y el tercero por repetir el curso” y el cuarto que cursa el 6º año por decreto con fecha 27 de noviembre de 1890.²¹

Las becas eran asignadas por el Ministerio de Instrucción Pública, previa solicitud elevada por el alumno mediante la Dirección de la escuela, que avalaba dicha solicitud. Se pudo observar que la Dirección de la escuela, en todo el período analizado, demostraba mucha preocupación cuando se retrasaban los pagos o demoraban las asignaciones de las becas. Las cartas dirigidas a las autoridades educativas nacionales pidiendo cuenta de la situación, o en otros casos solicitando colaboración a personas influyentes en Buenos Aires para que intercedieran a favor del restablecimiento de la situación conveniente para los estudiantes en cuestión, dan cuenta de las consecuencias negativas que acarrea el mal funcionamiento del sistema de becas, para el correcto funcionamiento del sistema escolar.

Una nota dirigida al Inspector de Colegios Nacionales y Escuelas Normales por el Director Eulalio Astudillo, pone de manifiesto situación descripta en el párrafo anterior. En dicha nota le comentaba que la “suspensión de las becas entorpece la organización de los cursos normales por que imposibilita a una parte importante de los alumnos para continuar con sus estudios. Para neutralizar tal medida y mantener la estabilidad del Instituto, el personal docente subvenciona alguno de los alumnos”; agregaba también que “se carece de textos” y que “los alumnos con el dinero de la beca se costeaban los mismos”, por ello hace el pedido especial de que se solucione este problema y adjunta un listado de los libros y útiles.²²

Si bien en las solicitudes de asignación de becas, no se detallan las condiciones sociales y económicas de los solicitantes,²³ éstas se manifiestan con claridad cuándo por alguna situación en particular, se produce un atraso en los pagos, en la asignación de las mismas o una suspensión total como la que ocurrió en el año 1892.

Con respecto a la mencionada suspensión de becas del año 1892, el Director E. Astudillo, manifestaba en nota al Ministro que los jóvenes no tenían “ni para proveerse sus útiles” por lo que no pudieron continuar sus estudios. Dichos jóvenes volvieron a solicitar becas cuando éstas se restablecieron pidiendo a su vez rendir exámenes para poder proseguir sus estudios desde donde interrumpieron su carrera; Astudillo, comentaba además, esta situación en otra nota dirigida al Ministro de Instrucción Pública, destacando que “los alumnos de 2º año Sava Orueta y Darío Fernández

²¹ Copiador de notas 1891 – 1894. Folio 29.

²² Copiador de notas 1891 – 1894. Folio 111.

²³ En dichas notas se hacía hincapié principalmente en las calificaciones y en la buena conducta del aspirante.

fueron aplazados en el examen final de 1891” y comunicaron que debido a la suspensión de las becas “careciendo absolutamente de recursos” no podían continuar el curso normal del año pasado y no rindieron dichas materias; continuaba diciendo que “restablecidas las becas para el corriente año”, “se presentan solicitando el examen requerido”, para continuar sus estudios en 3º año. La Dirección solicitaba la resolución de caso señalado, destacando que “los recurrentes fueron alumnos bien conceptuados en el establecimiento, por su aplicación y conducta moral y su aplazamiento se debe, en cierto modo, a circunstancias ajenas a su voluntad. F: Eulalio Astudillo.” ²⁴

Hacia fines del periodo estudiado, en el año 1897 el Vice Director J. T. Zavala expresaba en nota dirigida al Ministerio de Instrucción Pública, que se informaba sobre la reincorporación de seis alumnos que habían sido suspendidos por el Ministerio por los meses del año anterior; proseguía destacando que: considerando que “cumplieron la pena infligida” y que “sin incurrir en más faltas”, solicitaron se les permitiera continuar su carrera, y la Dirección “creyendo proceder dentro de sus atribuciones” concedía el pedido. Además de informar sobre el caso, el Vice Director pedía, en la nota citada, al Ministerio que se les restituyesen a los seis alumnos las becas que gozaban y que habían perdido debido a la suspensión. En notas posteriores, el Vice Director J. T. Zavala, volvía a referirse al caso de los 6 alumnos suspendidos reiterando el pedido de restitución de becas. La reiteratividad de la solicitud lleva a inferir que no obtuvo respuesta a sus requerimientos. Agregaba en notas posteriores referidas al caso que, los seis alumnos no podrían continuar con sus estudios “por ser en extremo pobres y no tener ni para su alimentación”. El Vice Director, al parecer no escatimó esfuerzos para la consecución de las becas para los alumnos en cuestión ya que se encontraron siete notas posteriores enviadas al Ministerio de Instrucción Pública²⁵, y notas a dos diputados de la Nación pidiéndoles que intercedieran ante el Ministro para la resolución de este asunto:

“Diputado Nacional Dr. Aleadoro Lobos: Ruégole gestione despacho mañana mismo de solicitud pidiendo rehabilitación en el goce de sus becas de los alumnos Juan Peralta, Eduardo Sosa,[...] quienes fueron suspendidos sólo por los meses del año anterior, y en éste siguen estudiando [...] A los que han quedado sin becas, con la intervención de Ud. y la del Dr. Daract, podrían conseguir que por este año se les acuerde de las diez becas vacantes que haya en la escuela de Mercedes de esta misma provincia las que no son ocupadas

²⁴ Libro Copiador de Notas 1891 – 1896. Folio 232.

²⁵ Libro Copiador de notas 1896- 1898. Folios 55 y 56; 109 y 110; 131; 153; 182 y 183; 198; 230

por falta de interesados, y para el año próximo tomarían de las que dejaran aquí los estudiantes que terminen su carrera. Hable con el Dr. Daract, él tiene informes míos [...] J. T. Zavala”²⁶

Siguiendo con la lectura de los documentos del copiadador de notas citado (1894 – 1896), se puede hacer un seguimiento del caso. En notas posteriores el Vice Director Zavala, vuelve a reiterar el pedido en numerosas ocasiones, recordándole al Ministro de Instrucción Pública sobre los seis alumnos suspendidos y reincorporados a clases, haciendo hincapié en la necesidad de recibir la beca que gozaban y que les fue suspendida debido a la medida disciplinaria; para lo mismo expresaba: “Los estudiantes son jóvenes muy pobres, necesitan imprescindiblemente de la protección de Gobierno Nacional para proseguir su carrera”, continuaba destacando que “su comportamiento actual es correcto y demuestran mucha aplicación en el cumplimiento de sus lecciones”²⁷

Es destacable el accionar del Vice Director Zabala, posiblemente él comprendía muy bien la necesidad de los jóvenes a los que había apoyado para la obtención de las becas en cuestión, debido a que su carrera había estado condicionada a este tipo de beneficio ofrecido por el Estado. Cabe señalar al respecto, que el sistema de becas le permitió acceder al sistema educativo, según lo relata en sus memorias, “en uno de los primeros días de 1876 supe que el gobierno de la provincia ofrecía tres becas nacionales para estudiar el magisterio en la Escuela Normal de Tucumán”²⁸ En su narración J. T. Zabala deja en claro que pertenecía a una familia numerosa de muy bajos recursos, que sobrevivía con el trabajo de campo.

Este es un claro ejemplo de cómo el sistema de becas pudo retener e insertar a personas pertenecientes a estratos medios- bajos en el sistema educativo, permitiéndoles el acceso a un medio de movilidad social, según lo señalado por Tedesco (2003), y cómo estas personas tuvieron acceso a una formación académica que les permitió incursionar en otros ámbitos, como por ejemplo las actividades y la militancia política con miras a ocupar cargos en la dirigencia de gobierno, como es el caso del Vice- Director Zabala. El Director Eulalio Astudillo también marca un antecedente en estos casos ya que obtuvo una beca para estudiar en la Escuela Normal de Tucumán.²⁹

²⁶ *Ibidem*. Folios 142 y 143; 144.

²⁷ *Ibidem*. Folios 109 y 110

²⁸ ZABALA, J. (1990). Años vividos. Política y Revolución. San Luis: Editorial Universitaria San Luis, pág. 65.

²⁹ LUCERO, J. (1951). Op. Cit., pág. 56.

Las becas eran de 20 pesos m.n., y se mantuvieron constantes en todo el lapso analizado, en proporción con el sueldo de un profesor que era de 100 pesos al comienzo, se produce una brecha mayor ya que dichos sueldos aumentaron mientras el monto de la beca se mantuvo constante, como ya se había mencionado.

El dinero asignado era controlado por la Contaduría de la Nación, a quien se debían remitir los comprobantes de pagos de alumnos becados mensualmente y los certificados de depósito de sobrantes de becas a la orden del Ministerio de Hacienda de la Nación, por sobrantes de becas vacantes. La ley de Presupuesto destinaba el monto para cubrir 40 becas y el sobrante se producía entre la diferencia de las becas asignadas y el monto destinado enviado el libramiento por Contaduría.

El Ministerio de Instrucción Pública era quien autorizaba el otorgamiento mediante pedido del Director de la asignación de las becas³⁰. Si no se producía dicha autorización, el alumno que solicitaba la beca no podía acceder a la misma, por más que hubiera en existencia dinero para el fondo de becas; si no había becas autorizadas por el Ministerio de Instrucción Pública, el dinero regresaba a Contaduría General bajo el concepto de “sobrante de becas”. Esta situación es llamativa, ya que en varias ocasiones se observó en las notas, que había alumnos solicitantes de becas, cuya situación económica era de extrema necesidad, pero al no existir la autorización de asignación de beca a su favor, la Dirección de la escuela, que reconocía y manifestaba la situación del alumno, no tenía las atribuciones para conceder el dinero de la beca, por más que el mismo figurara en existencia. Las notas expuestas a continuación dan cuenta de la situación referida: La primera está dirigida por el Director Martín Giménez al Ministerio de Instrucción Pública, la segunda y tercera nota son informes de becas vacantes y de sobrantes de becas devueltos a Contaduría mediante depósito bancario:

1. “Ministro de Instrucción Pública: “Hace algún tiempo a que se encuentran en tramitación ante ese Ministerio varias solicitudes de becas de alumnos del establecimiento a mi cargo las cuales han sido debidamente informadas por esta dirección, y como los solicitantes son jóvenes sumamente pobres en su generalidad y que necesitan por lo tanto la ayuda del Excmo. Gobierno de la Nación para poder continuar con sus estudios, me veo en la necesidad de molestar nuevamente la atención de V.E. sobre este asunto, rogándole quiera tener a bien acordar las becas a que me referido [...] Martín Giménez ”³¹

³⁰ Copiador de Notas 1896 – 1899. Folio 17.

³¹ Copiador de Notas 1896 – 1899. Folio 230.

2.“Contaduría General: Se envían cuentas y comprobantes de pago de sueldos y gastos por junio; y certificado de depósito procedente del valor de nueve becas vacantes (\$180)”³²

3.“Ministro de Hacienda: Envío de certificados de depósito correspondientes a sobrantes de nueve becas vacantes durante el mes de junio.”³³

El control de la asistencia a clases de los alumnos becados era de suma importancia, como se advirtió anteriormente, una de las disposiciones institucionales para la conservación de las becas estipulaba que en caso de inasistencias, las mismas debían ser justificadas; la acumulación de inasistencias podía ser un causal de pérdida de la beca. El Director Martín Giménez, daba cuenta de la situación de dos alumnos excedidos en inasistencias en una nota dirigida al Ministro de Instrucción Pública: “Tengo el honor de llevar a conocimiento de V.E. que los alumnos becados de 3º año, Isidro Quiroga y Arturo Sánchez se han excedido en el número de faltas que permite el Art. 1º del Superior Decreto, fecha diez de diciembre del año ppdo, habiendo incurrido el primero en cuarenta faltas y el segundo en treinta y cinco...”³⁴ Asimismo, se enviaba al Inspector General de Colegios Nacionales y Escuelas Normales una Planilla de Faltas de asistencia de alumnos Becados en forma mensual.

Otra causa de pérdida de becas era la expulsión por mala conducta, como lo especifica el art.7º del Decreto del Presidente Avellaneda del año 1876. En el período analizado se produjeron dos casos en el año 1895; se pudo observar en uno de los casos cómo se procedió acorde al citado decreto: en fecha 3 de octubre se eleva nota al padre de un alumno expulsado comunicándole que deberá devolver la totalidad del monto invertido en la beca del alumno en cuestión por el tiempo que le fue asignada la misma, deberá hacerlo, por intermedio de la Dirección de la escuela, al Tesoro Nacional.³⁵

Anualmente se enviaba información al Ministerio de Instrucción Pública acerca del número de alumnos graduados, especificando cuántos de los mismos eran becados. En una nota dirigida al Secretario de la Cámara de Diputados se puede analizar la proporción de alumnos becados en la Escuela Normal de San Luis:

“Al señor Pro- secretario de la Cámara de Diputados de la Nación

Tengo el agrado de acusar recibo a su apreciable nota fecha 26 de octubre ppdo, solicitando el [...] de los datos estadísticos referentes a la asistencia de

³² Ibídem. Folio 235.

³³ Ibídem. Folio 237.

³⁴ Libro copiador de notas 1896-1898. Folio 441.

³⁵ Libro Copiador de Notas 1895 – 1896. Folios 16 y 17.

los alumnos en este Establecimiento, los que me complazco en comunicar a continuación

Escuelas de Aplicación

Alumnos asistentes.....272

Curso Normal

1º año- asistentes becados.....11

1º año-asistentes no becados...5

2º año- asistentes becados.....11

2º año asistentes no becados....1

3º año asistentes becados.....8

3º año asistentes no becados.....” ³⁶

En el material documental relevado hasta el momento, no se encontraron casos que permitieran extraer muestras explícitas de la obligatoriedad del cumplimiento de los cuatro años de servicio de los alumnos becados recibidos; pero una nota dirigida al Comisión de Educación de la Provincia ³⁷ informando el número de alumnos becados egresados, podría dar indicios acerca del control del cumplimiento efectivo de esta norma. En otra nota del período 1891 – 1894, el director Astudillo, realizaba un recuento de alumnos graduados en años anteriores, diferenciando específicamente el número de alumnos graduados becados y no becados, y además cuántos de ellos estaban en ejercicio de la docencia. Posiblemente la función de la información referida -enviada en respuesta a una circular solicitada por el Inspector de Colegios Nacionales y Escuelas Normales-, era hacer un seguimiento de alumnos graduados para verificar el cumplimiento de la disposición referida a las obligaciones adquiridas por el alumno becado, es decir la obligatoriedad de cuatro años de servicio descriptas al comienzo del párrafo; la nota citada dice lo siguiente:

“Al Inspector: cumpliendo con circular de 25 de julio último, remito los datos que solicita:

“En 1889 se graduaron veinte alumnos becados; en 1890 seis y en 1891 seis. De estos, veinticinco ejercen actualmente el ministerio en la enseñanza primaria. Se han graduado además en los años referidos ocho

³⁶ Libro Copiador de Notas 1896- 1898, Folio 280.

³⁷ Libro Copiador de Notas 1891- 1894, Folio 120.

maestros que han hecho su aprendizaje sin ninguna clase de protección oficial, estando ocupados tres de ellos.” F: Eulalio Astudillo.³⁸

Conclusión

En cuanto a los interrogantes planteados al comienzo y a partir del análisis realizado, se puede percibir que el sistema de becas fue una de las partes fundamentales del proyecto normalista del período estudiado (1887 – 1899); ya que permitió que personas de clases populares tuvieran un medio de acceso al sistema educativo a largo plazo que les permitió acceder a un medio de trabajo y a desempeñarse en otras actividades que les conferían cierto estatus social.

El número y la proporción de alumnos becados de la Escuela Normal con respecto a los matriculados, es otra señal de la importancia de dicho sistema en el desenvolvimiento del sistema normalista en general, y en particular en la provincia de San Luis. Dicha proporción arroja una mayoría de alumnos becados que se dio desde el inicio del período hasta el final, por ejemplo, de un total de 58 alumnos, 39 son becados en el año 1890; en el año 1892, debido a la suspensión del sistema de becas, 8 alumnos abandonan quedando 21 alumnos sobre un total de 29; en 1897, de 36 alumnos en total 30 son becados; en el año 1898, el Director elevaba nota al Ministro informando que de no restituirse ciertas becas se vería obligado a suspender el tercer año ya que se quedaría sólo con dos alumnos. Esto nos da cuenta del perjuicio a nivel institucional y organizacional que causaba la demora en la restitución o en el otorgamiento de las becas, ya que para el caso de San Luis, y según lo expresado en las notas enviadas al Ministerio de Instrucción pública, la población que conformaba el alumnado de la Escuela Normal de Varones de San Luis provenía de estratos muy pobres de la población en general.

Como análisis pendiente quedaría la construcción de la composición social con relación a este sistema, si en algún momento existieron becas asignadas de manera arbitraria, es decir, a personas que no las necesitaran en realidad, y como se planteó anteriormente, que pasó con la norma que obligaba a los alumnos maestros egresados becados a trabajar durante cuatro años donde el gobierno los designara.

Bibliografía

- LEOZ, G. (2006) *“Cien años de normalismo en el imaginario social argentino”*. En: Hermes, Revista de Ciencias Sociales. Año 1. N° 2. IFDC, San Luis.
- LUCERO, J. (1951). *Reseña Histórica de la Escuela Normal Superior “Juan Pascual Pringles” en el 75° Aniversario de su Fundación 1876- 1951*. San Luis.

³⁸ Libro Copiador de Notas 1891 – 1894. Folio 170.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. AGENCIA INTERAMERICANA PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO [AICD] (2003) Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar.
- OSZLAK, O. (1997). La formación del Estado Argentino. Buenos Aires. Editorial Belgrano.
- TEDESCO, J. (2003). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires: Siglo XXI.
- ZABALA, J. (1990). Años vividos. Política y Revolución. San Luis. Editorial Universitaria San Luis.

Fuentes

- ASTUDILLO, E. *Reseña Histórica Diciembre 1º de 1892*. En: Copiador de Notas 1891- 1894. Escuela Normal de Varones San Luis. Fojas 199-210.
- Decreto de Marzo 2 de 1887 firmado por Juárez Celman. Escuela Normal de Varones de San Luis.
- El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Volumen 1 (1881-1882).
- La Educación. Año: 1. N° 9, 1886.
- Libro Copiador de Notas 1887 – 1891. Escuela Normal de Varones de San Luis.
- Libro Copiador de notas 1896- 1898. Escuela Normal de Varones de San Luis.
- Libro Copiador de Notas 1895 – 1896. Escuela Normal de Varones de San Luis.
- Libro Copiador de Notas 1891- 1894. Escuela Normal de Varones de San Luis.

Anexos

Informe dirigido a Ministro de Instrucción pública que indica las solicitudes de alumnos aspirantes a becas con sus correspondientes notas de examen

Marzo 14 de 1888 F. 138

Ministro de Instrucción Pública

El joven Teodoro Lucero ha iniciado ante esta Dirección un espediente solicitando una beca de las varias vacantes que existen actualmente en este establecimiento.

En consecuencia fue sometido a examen con arreglo a lo dispuesto en el art. [5] del Decreto de ese Ministerio en fecha 21 de Diciembre del año ppdo. obteniendo de la mesa examinadora las clasificaciones siguientes de acuerdo con lo intituido por el Decreto de [8] de Enero del año 1883: Lectura 9 – Escritura 8 – I. Nacional 5 – Historia 8 – Geografía 7 – I. Cívica 4 – Aritmética 7 – Geometría 5 – Dibujo 4 – Física 5 – Química 5 – Moral 5 – Francés 5 – Música 4 = Término medio 6.

En vista de las clasificaciones precedentes y demás justificativos que se acompañan esta dirección cree que el solicitante se halla en condiciones favorables para seguir sus estudios en el primer año del Curso Normal.

Escuela Normal de Maestros de San Luis

Planilla de faltas de asistencia de los alumnos becados, durante el mes de Mayo de 1890

Nombres	Faltas de asistencia		Clase a que faltó
	Justif.	No Justif.	
3er año			
Belisario Aguirre	6	0	Gimnasia 2. Historia nat. 2. Práctica 1
Daniel	9	2	H. Arg. 3- Pract. 3 –Hist. Nat. [...]
Bustamante	6	0	Gimnasia 3- H. Nat. 3
Antonio Pereira	2	0	H. Nat. 1 – Hist. General 1
Ramón Quiroga	9	0	Hist. Nat. 3 – Hist. General 3- Gim. 3
Manuel Romero	10	0	Hist. Nat. 3 – Hist. Gen. 3- Gim. 4
Avelino Velásquez	3	2	Hist. Nat. 3 – Hist. Gen. 1 – Gim. 1
Modesto Vega	2	1	Hist. Nat. 2 – Hist. Gen. 1
Luis Gutierrez			
2º Año	2	0	Hist. Arg. 2
Saturnino Agüero	1	0	Aritmética 1
Alejandro del Pino	3	3	Gimnasia 3 – Hist. Nat. 3
Fidel Domínguez	2	0	Arit. 1- Práct. 1
Zoilo Fredes	2	0	Gimnasia 1 – Hist. Nat. 1
Manuel Fereira	1	3	Gimnasia 2 – Hist. Nat. 2
Vicente Gatica	1	1	Gimnasia 1 – Hist. Nat. 1
Ambrosio Gomez	0	1	Gimnasia 1
Waldino Simon	1	0	Hist. Nat. 1
Felix Sosa	11	0	Historia argentina 2. H. Nat. 2- Arit. 2
Roberto Romero	2	2	Historia argentina 2. H. Nat
Teodoro Lucero			
1er Año	13	4	Gim. 2 – arg. 3 – arit...
Victos Aguilar	2	6	
Ramon [...]			

Cuadro elaborado a partir de la Reseña histórica de la Escuela Normal de Varones de San Luis de Jesús Lucero

Ley - Año	Decreto	Situación de la escuela normal	Situación del sistema de becas	Nº inscriptos curso normal	Nº de Becados	Nº de graduados becados
Ley 6 de octubre de 1869	Decreto de 13 de junio de 1870 que fijaba el plan de estudios: creación de una escuela modelo de aplicación graduada para niños y de un curso normal de 4 años.	Autorizó la fundación de dos escuelas normales: la de Paraná creada en 1870 y la de Tucumán en 1875.				
Ley del 28 de agosto de 1875	Decreto de 20 enero de 1876	Disponía que anexa a cada uno de los Colegios Nacionales de Corrientes y de San Luis se organizara una Escuela Normal para maestros de instrucción primaria	La ley Autorizaba al P. E. a destinar la suma para becas en el colegio de San Luis para jóvenes que se dediquen al profesorado en las escuelas públicas de la provincia. El decreto autoriza quince becas y da las condiciones para el acceso a las mismas.	15 inscriptos	15 becas de \$ 12. Nota del 2 de marzo 1876 el Ministerio autorizaba al rector para que de acuerdo con el gobernador otorgara las 15 becas creadas por el decreto respectivo a 15 alumnos	

Ley - Año	Decreto	Situación de la escuela normal	Situación del sistema de becas	Nº inscriptos curso normal	Nº de Becados	Nº de graduados becados
Ley 13 de octubre de 1875		Se autorizó el establecimiento de una escuela normal de maestras en la capital de cada provincia que lo solicitara				
Año 1877				20 inscriptos	20 becados	
Año 1879						9 graduados
Año 1880	Decreto de 24 de enero 1880	Unificación del plan de estudios de las escuelas normales en tres años			16 becas de \$ 16	
Proyecto de ley 1883		Se autorizaba al establecimiento de escuelas normales para todas las provincias que lo solicitaran				
Año 1884		Las escuelas normales quedan fuera del presupuesto y se suprimen, siguen funcionando ese año en condiciones especiales				7 graduad. 29 graduad. en 9 años
Año 1885		Se pidió autorización para que el curso normal siguiera funcionando en condiciones especiales hasta tanto se dictara la ley de escuelas normales pero no se dio curso a la solicitud y el Curso Normal dejó de funcionar.	Se becaría a 20 alumnos			

Ley - Año	Decreto	Situación de la escuela normal	Situación del sistema de becas	Nº inscriptos curso normal	Nº de Becados	Nº de graduados becados
Ley 16 de noviembre de 1886	Decreto de 31 de diciembre de 1887	Ley sobre fundación de escuelas normales de varones y mixtas				
Año 1887	Decreto de 2 de marzo de 1887, se organizó el personal y becas	La escuela se erige como instituto autónomo	Se establece el nº de 40 becas	60 alumnos	40 becas de \$ 20	
	Decreto del 19 de enero de 1887 establece las normas para la obtención de becas una cuarta parte para alumnos de la ciudad y la otras terceras partes para alumnos de la campaña					
Año 1892	Se suprimen becas					
Año 1893	Decreto del 21 de diciembre	Se dejan cesantes director Astudillo y profesores por conflictos políticos				
Año 1894	Huelgas y actos de indisciplina	Clausura temporaria de la escuela en dos oportunidades; se designan nuevas autoridades directivas				
Año 1900	Decreto de 26 de enero de 1900	Se suprimían las escuelas normales de maestros refundiendo los cursos normales en los de enseñanza secundaria en los colegios nacionales				

MECANISMOS DE CONTROL, DISCIPLINA Y PERTENENCIA EN LA ESCUELA NORMAL DE VARONES DE SAN LUIS (1887-1899)

Autora: Cynthia Ordoñez

Institución de procedencia: Instituto de Formación Docente Continua - San Luis

E-mail: *cynthiaordonez@live.com*

Categoría: Avance de investigación

“La disciplina escolar es sin disputa uno de los poderosos factores de la educación. Sin ese timón la nave de la escuela dirigida malamente encallará en los escollos de la insubordinación y naufragará en el irritable mar de los desórdenes, con perjuicio del piloto que tan inconscientemente la ha dirigido y de los tripulantes que pusieron en él toda su confianza.”¹

Introducción

El presente trabajo se inserta en el proyecto de investigación del Instituto de Formación Docente Continua de San Luis titulado *Historia de la Educación en San Luis. Segunda parte: “El Normalismo en San Luis y sus instituciones”*; cuyo objetivo principal es construir una historia de las instituciones educativas a nivel provincial, dentro del marco nacional y desde un enfoque social.

Se abarcó el periodo 1887-1899; poco más de una década de estudio de la historia institucional de la Escuela Superior Normal “Juan Pascual Pringles”. A nivel provincial, este caso cobra importancia considerando el rol crucial que cumplieron las escuelas normales como modelos educativos durante la etapa fundacional del normalismo en Argentina, según lo señala Leoz (2006).

La metodología utilizada consistió básicamente en el análisis interpretativo de la documentación histórica encontrada en un copiadore de notas (1887-1894) y un libro de circulares (1895-1899) existentes en la Biblioteca de la Escuela Normal Superior “Juan Pascual Pringles”, antigua Escuela Normal de Varones; además, se recurre a legislaciones de la época y material bibliográfico de apoyo.

El análisis se centró en los siguientes temas que se encuentran interrelacionados y que operan dinámicamente: el control burocrático u organizacional de la escuela, la disciplina

¹ GRITTA, José María (Dir.) (1884). La Revista Pedagógica. Año II. XXXVI. Buenos Aires: Sin Editorial. Pág. 265.

(unida a las concepciones que la determinan) y los mecanismos de pertenencia institucionales. Así, fueron tomados como objeto de estudio los diversos mecanismos de desenvolvimiento de la vida escolar a nivel burocrático, las condiciones necesarias para la correcta instalación y funcionamiento del sistema normalista (orden, disciplina) y los valores implícitos y las prácticas que fortalecieron la cultura escolar.

La decisión de abordar esta temática se fundamenta en la inquietud de percibir la fuerza y el alcance logrado en la implementación de un sistema educativo nacional en nuestra provincia, además de buscar las particularidades que pudieran surgir de acuerdo al contexto social e histórico sanluiseño.

Aproximación conceptual a los conceptos de control y disciplina

Etimológicamente, el término disciplina es una forma abreviada de la palabra *discipulina*, en correspondencia con el aprendizaje del niño (disci: niño). Según Hoskin (1993), “el término tiene una denotación educativa e, incluso entonces, manifiesta ambos aspectos de la ecuación poder-saber, por que se refiere *ab intio* al doble proceso: la disciplina que supone presentar un determinado saber al aprendiz y la disciplina de mantener a éste ante el saber. Tiene que ver con las tácticas de control cuyo máximo exponente era la *disciplina militaris* ...”².

Asimismo, tal relación es resaltada por Alterman: “En otras palabras, el término disciplina connotaba un doble sentido que aún subsiste en nuestros días: disciplina remite tanto a las antiguas artes del saber- filosofía, música y retórica- como a la disciplina *militaris* que refiere a los aspectos vinculados al control y poder.”³

En el devenir histórico encontramos connotaciones diferentes sobre la problemática de la disciplina dentro de la institución educativa, pero siempre la hallamos asociada al control. Instrucción, educación, crianza, prescripción, obediencia, orden, imposición, vigilancia, castigo son términos que, en la conciencia colectiva, se relacionan inmediatamente con el tema. Desde la época griega y romana, pasando por los pensadores del Antiguo Régimen (desde Comenio hasta el controvertido La Salle) hasta los del siglo XX, fueron planteando cuestiones entre las cuales podemos mencionar tácticas de control y vigilancia propuestas

² HOSKIN, K. (1993). El misterioso caso de la disciplina, Cap. III, citado en, ALTERMAN, N. (2006). *Disciplina y convivencia escolar: discursos y prácticas pedagógicas*. Seminario B. Carrera de especialización en pedagogía de la formación. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba, República Argentina.

³ ALTERMAN, N. (2006). *Disciplina y convivencia escolar: Discursos y Prácticas Pedagógicas*. Seminario B. Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba, República Argentina.

por La Salle (Alterman, 2006)⁴, de “fiscalización” (Puiggrós, 2001), de “sociedad de vigilancia” (Centeno, 1998)⁵ entre otros.

Consideramos que las perspectivas foucaulteana y durkheimiana no pueden estar ausentes en este recorrido. La primera propone a la disciplina como parte de la relación poder-saber, debiendo su origen a los proyectos educativos de la modernidad y entendiéndola desde un lado negativo (reprimir, encauzar, coaccionar) y desde otro positivo, el de promover espacios de realidad, de saberes, de verdad. Algunos aspectos destacados que rescata Alterman (2006, p. 19) sobre esta postura, están representados por la vigilancia jerárquica (actividad que se inscribe en la institución educativa al servicio del maestro, necesitando de la existencia de un aparato disciplinario que posibilite el control interno, el ver- sin ser visto), la sanción normalizadora (cuyo objetivo es regular los cuerpos, el tiempo y el espacio de una manera sutil, a nivel micro: “aparece el poder de la norma, se trata de normalizar a los sujetos identificándolos, diferenciándolos, corrigiendo sus conductas”⁶) y el examen que combina los dos elementos anteriores (para establecer un momento de objetivación de modo tal que se califique y clasifique a los sujetos, pudiendo separar e individualizar sus desviaciones y poder sancionarlos).

A diferencia de Foucault, Emile Durkheim coloca el énfasis en la educación moral, entendida ésta como sujeta a reglas preestablecidas que vienen a colocar freno a la actividad del hombre, a regular su conducta y en la autoridad moral como base para la disciplina, ambas provistas en la institución escolar de manera dócil, según Alterman (2006)⁷. Hacia la segunda mitad del siglo XX se visualiza un cambio en la significación de disciplina, centrada en el estímulo de lo bueno y en el autocontrol. Dewey se transforma en uno de los exponentes y fundadores de estas concepciones actuales sobre la problemática.

Finalmente, Fernando Savater⁸ alude al punto de coincidencia entre antiguos y modernos a cerca de este tema: no es posible el proceso de aprendizaje sin una cuota de disciplina, ya que se trata de esa exigencia hacia el niño de mantenerse atento al saber.

⁴ La Salle y sus seguidores contemplan una combinación de mecanismos, tácticas de control y vigilancia a través de los exámenes, de la alianza escuela- padres, de la descripción minuciosa de las actividades de los alumnos (reglas de buena educación), del control del tiempo y del espacio. De este modo, la disciplina escolar se plantea como “el recurso principal del ordenamiento del espacio escolar y resorte privativo de la autoridad pedagógica.” (ALTERMAN, 2006).

⁵ Citado en: ALTERMAN, N. (2006). *Disciplina y convivencia escolar: Discursos y Prácticas Pedagógicas*. Seminario B. Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba. República Argentina. 2006

⁶ FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, citado en ALTERMAN, N. (2006). *Disciplina y convivencia escolar: Discursos y Prácticas Pedagógicas*. Seminario B. Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba, República Argentina.

⁷ ALTERMAN, N. (2006). Op. Cit., págs. 20-21.

⁸ SAVATER, f. (1997). Págs.:99 y 100 citado en: ALTERMAN, N. (2006). *Disciplina y convivencia escolar: Discursos y Prácticas Pedagógicas*. Seminario B. Carrera de Especialización en Pedagogía

La visión normalista

Según Leoz (2006) la corriente positivista normalista define sus características principales con la generación pedagógica de 1896 centrando su atención en los aspectos biológicos, psicológicos y metodológicos de la enseñanza.⁹

De esa manera, las instituciones normalistas nacieron para “imponer normas”: por un lado, homogeneizando las prácticas de enseñanza conceptual y metodológicamente, por otro, controlando metódica y minuciosamente todas las variables de la vida escolar, más específicamente las relacionadas con lo conductual en el ámbito interno o externo a la institución.

Avanzando un poco más, el contexto histórico creó las condiciones para plantear a la escuela normal como el espacio más conveniente para promover la identificación con ideales que consolidaran la identidad nacional. En consecuencia, se posibilitó la aparición de una cultura institucional normalista, exigiéndose plena adhesión a ella por parte de sus miembros.

Mecanismos de control y disciplinamiento en la Escuela Normal de Varones de San Luis

La estructura organizacional de la Escuela Normal de Varones era de tipo piramidal (Leoz, 2006), respondiendo a los lineamientos nacionales y reflejando fundamentalmente los diversos niveles de autoridad.

Los componentes de esta organización pueden agruparse en dos tipos de acuerdo al rol fiscalizador (Pinskas, 2001) y a la posición que ocuparon con respecto a la institución. Unos de carácter “externo”: el Ministerio de Educación, la Inspección de Colegios Nacionales y Escuelas Normales de la Nación y otros “internos”: la Dirección de la Escuela, la Vice Dirección, la Regencia de la Escuela de Aplicación, los profesores tanto de los Cursos Normales como de la Escuela de Aplicación, los alumnos y los padres o tutores.

La vida institucional persiguió el objetivo de dar cumplimiento minucioso a las disposiciones vigentes -Ley 1420 (1884) y Reglamento General de Escuelas (1887) - con respecto a los mecanismos organizativos, regularidad que se observa durante todo el período. Así, se enviaron regularmente planillas de asistencia y matrícula de alumnos becados y docentes, informes con las faltas cometidas y medidas aplicadas a los alumnos maestros, tablas de gastos y bienes o de pagos de sueldos entre otros.

de la Formación. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba. República Argentina. 2006

⁹. LEOZ, G. (2006). “Cien años de normalismo en el imaginario social argentino”. En: Hermes Revista de Ciencias Sociales. Año 1, N° 2. Instituto de Formación Docente Continua, San Luis.

Entre los años 1887 y 1893 se destacó la figura del Inspector de Colegios Nacionales y Escuelas Normales de la Nación por su rol intermediador entre el Ministerio de Instrucción Pública y la escuela, en tanto a él se remitían pedidos de toda índole. Ya a mediados del año 1893 la amplitud de sus atribuciones se ve reducida, definiéndose su función de supervisión.

Se registran visitas periódicas, al menos una vez al año desde 1883¹⁰ (con excepción del año 1898) junto a convocatorias a reuniones con los maestros para reflexionar sobre la marcha de la enseñanza.

En circular N° 28 (1895) se transmiten las observaciones realizadas por la Inspección General sobre los resultados de los exámenes parciales últimos a los alumnos maestros. En la misma se expresa que “Dichos resultados distan mucho de los fines de la institución” y se citan ejemplos de los errores encontrados en los exámenes escritos: “defectos de ortografía, redacción, ambigüedades de conceptos y confusiones radicales de ideas principalísimas”. Es así que se detallan aspectos a mejorar: entre el mínimo múltiplo común y máximo común divisor para 1° año y entre ciudadanía natural y naturalización, deberes y derechos para 2° año. Además, se nota una excesiva abstracción en Geografía de 2° y se agrega que es una “obligación conjunta” de los profesores combatir el empirismo, la abstracción y la memorización, a favor de una enseñanza más práctica y eficiente de mayor utilidad a los maestros que la escuela estaba formando.

Es destacable la solicitud de la presencia del Inspector ante incidentes de mayor gravedad como los ocurridos en el año 1894, ocasión en la cual alumnos del tercer año se resistieron a asistir a clases en protesta y apoyo hacia compañeros que habían sido suspendidos a causa de un altercado con los directivos por causas políticas¹¹. A raíz de estos acontecimientos la Dirección llegó a solicitar la clausura de los cursos normales, lo que ilustra la gravedad de la situación. Lo que resulta extraño es la falta de medidas concretas por parte del Ministerio, tal como lo reclamara el directivo, en un contexto donde se le otorgaba gran importancia al mantenimiento de la disciplina y el orden.

Esta citación contrasta con el período donde la dirección estuvo a cargo de Eulalio Astudillo (1887-1893, una etapa de tranquilidad institucional. En su informe anual de 1892 Astudillo comenta que rara vez ha tenido que expulsar o tomar medida extrema. Sin embargo, se ejerce un control burocrático que se traduce en la fiscalización constante del

¹⁰ El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1883 - Año 2, N° 28 (abr. 1883), págs. 291-295.

¹¹ Los alumnos pidieron la separación de los cargos al Director y al Vice- Director. Estas acciones que la autoridad directiva nombra como de “insubordinación”, son por motivos políticos según este testimonio. Se sucedieron en poco tiempo varios acontecimientos como la suspensión de varios alumnos-maestros y la extensión de la protesta hacia la mayoría de los asistentes a los cursos normales, manifestada con su ausencia a clases. (Copiador de Notas. 1887-1894. Foja 400)

desenvolvimiento institucional, tanto a nivel pedagógico como disciplinar, el cual se acentuará con el tiempo.

Lo antes dicho se visualiza claramente en una resolución directiva transmitida mediante una circular en el año 1895, en la cual se pide a los profesores que presenten un informe que contenga: programa de las materias y bolillas estudiadas hasta el momento, datos sobre la conducta y aplicación de sus alumnos, medidas disciplinarias adoptadas y los “efectos producidos” e ideas sobre los métodos y textos adoptados, junto a la indicación de medidas que podrían tomarse para corregir las “deficiencias” (se repiten estos pedidos de informes). Ese mismo año se establece por resolución directiva lo siguiente:

“Siendo necesario controlar de una manera eficaz y que de ello quede constancia por escrito, por las autoridades superiores de la Escuela, la conducta y la preparación de los Señores Profesores, como también las lecciones de los alumnos maestros, la Dirección:

Resuelve:

Art 1°: El Vice Director llevará a su cargo un libro especial en el que anotará con toda la minuciosidad que le sea posible, todo lo que observe de importancia en las visitas de inspección que haga durante las horas de clase en las respectivas aulas. Estas anotaciones se referirán: 1° A la conducta que observe el profesor dentro del aula. 2° La preparación que revele el profesor en la materia que enseña y el lenguaje con que se esfuerza. 3° El método que adopte para enseñar la materia. 4° La conducta, preparación y el lenguaje de los alumnos maestros.

Art. 2° Todo Profesor que sea visitado por el Señor Vice Director o por el Director, está obligado a poner su firma en el “libro de visitas” que le presenten.

Art. 3°. El Sr. Vice Director podrá reunir a todos los Señores Profesores cuando lo considere oportuno, para hacerle las indicaciones que le surgieran sus observaciones y tendientes al mejoramiento de sus aptitudes docentes, o también podrá hacerlas privadas e inmediatamente cuando lo juzgue necesario que el Vice- Director tendrá a su cargo.

Art. 4° El Sr. Vice Director comunicará mensualmente a la Dirección el resultado de sus visitas de inspección, indicando las medidas que considere necesario tomar a fin de obtener los mismos fines.” (Firmado por Martín Giménez. Director de la Escuela Normal de Varones)."

Un claro ejemplo del intento de controlar las variables conductuales se encuentra en las grillas de faltas y penitencias aplicadas a los alumnos maestros, remitidas a la Inspección

General con regularidad desde 1891. Se penaba con detención la falta de lección, con apercibimiento la mala conducta y, con suspensión, la ausencia a clases.

Jesús Lucero en su *Reseña histórica de la Escuela Normal Superior “Juan Pascual Pringles”*¹², al transcribir el texto de creación de los cursos normales anexos a los Colegios Nacionales para San Luis y Corrientes, menciona el art. 7º en el que se establece como causal de expulsión la mala conducta. Si el alumno fuere becado, deberá devolver al Tesoro Nacional las cantidades dinerarias correspondientes a lo percibido en concepto de beca, por incumplimiento del compromiso contraído previo al ingreso en los cursos normales, de dedicar cuatro años posteriores a la graduación a la enseñanza pública o bien por abandono de los estudios sin causa justificada.

Por otro lado, se elevan al Inspector nóminas de “maestros y submaestros que no han cumplido estrictamente con el Art. 16 del Reglamento”¹³, en referencia al citado compromiso, aclarando luego que se debía a la falta de pago o de colocación que debía realizar el Consejo de Educación. Sin embargo, se trasluce la existencia de recursos de supervisión y preocupación sobre el cumplimiento “estricto” de lo establecido, aún cuando la falta estuviera más que justificada.

La fiscalización llegó hasta las autoridades de la Escuela Normal de Varones, pues su Director Eulalio Astudillo fue “apercibido” por el atraso en el envío de planillas de asistencias, solo a unos meses de la puesta en funcionamiento de la escuela:

“He recibido en nota de V.E. de fecha 25 del pasado, en la que se sirve apercibirme; a petición de la Inspección de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, por falta de cumplimiento al Decreto de fecha 22 de abril último. En su virtud, me permito expresar a V. E. que habiendo principiado a funcionar las clases de esta escuela, por motivos completamente ajenos a mi voluntad, el 30 de mayo, [...]comuniqué oportunamente a ese Ministerio el decreto en cuestión no podía aplicarse a mi funcionamiento sin desde el 1º de junio, porque es evidente que esa disposición que tiende a regularizar el trabajo de los profesores de los establecimientos nacionales de educación, no debe, según parece desprenderse del mismo documento, regir sino durante el funcionamiento de las clases. Esta interpretación, tal vez errónea, ha dado lugar a la denuncia de la Inspección Nacional. Explicando el motivo de la falta que se me atribuye saludo atentamente al Sr. Ministro. E. Astudillo.”¹⁴

¹² LUCERO, J. (1951) *Reseña Histórica de la Escuela Normal Superior “Juan Pascual Pringles”* en el 75º Aniversario de su fundación 1876-1951, San Luis, pág. 30.

¹³ Copiador de Notas. 1887-1894. Fojas 182-183.

¹⁴ Copiador de Notas. 1887-1894. Fojas 33 y 34.

Otro ejemplo es aquel en el que el Director Miguel Lascano en el año 1895 fue sancionado por la Inspección General a causa de la aplicación de un número importante de suspensiones a alumnos, registrados entre los años 1894-1895, determinándose que no debía aplicar esa medida en lo sucesivo. Lascano informó al Ministerio que no tenía otro instrumento de sanción, por lo que debía proceder a expulsar a los alumnos Espinoza y Fernández “para regenerar al culpable”, en tanto consideraba que la pena de la cual era el destinatario, se oponía al reglamento educativo. Por lo tanto, las medidas tomadas por la autoridad educativa hacia los alumnos resultaron entonces desestimadas y al mismo tiempo se ejerció un llamado de atención hacia dicha autoridad.

A través del Regente de la Escuela de Aplicación, el Director de los Cursos Normales Lascano, solicitó un “apercibimiento” para una Directora del Grado Suplementario, quien a la llegada del Director se encontraba leyendo durante la práctica de un alumno maestro. La causa de la sanción era justificada por la falta de cumplimiento al deber ya que no puede “corregir los vicios de que adolezca en el desempeño de su cargo” - el alumno- además de una falta de respeto hacia la “primera autoridad de la Escuela”¹⁵. Se advierte que la docente será castigada en caso de repetición de la conducta observada.

Otro aspecto del disciplinamiento se percibe a través de una denuncia interpuesta a la Dirección por un tutor a causa de malos tratos de parte de un profesor a su hijo, lo que nos introduce en la cuestión de los castigos. La Dirección informó que el hecho fue confirmado y que se tomaron las medidas necesarias. Posteriormente, se le llamó la atención al Regente de la Escuela de Aplicación, por no estar alerta ante este tipo de incidentes. El profesor citado fué sumariado y en el mismo comunicado le recuerda “que está prohibido ejercer castigos corporales y afectuosos”¹⁶ a los alumnos.

Queda claro que la postura de la institución frente a los castigos corporales estaba definida. Ya lo aclaraba Eulalio Astudillo en su informe del año 1892, donde detalló ampliamente su postura hasta cierto punto adelantada con relación al contexto histórico-pedagógico en que es elaborada:

“Ella (la disciplina) ha sido uno de los puntos que más fuertemente ha preocupado a la dirección, consiguiendo, no obstante dificultades inherentes a las condiciones mismas de la escuela, resultados verdaderamente satisfactorios.

El orden y el amor al trabajo son el punto de la formación, que formando en el niño la conciencia del deber, lo convierte en factor eficiente (...) (ilegible).

¹⁵ Libro de circulares. Circular N° 8. 1895.

¹⁶ Se corresponde con la Ley de Educación Común 1420, Artículo N° 28, Inciso 3.

Por este medio se excluye la violencia y el autoritarismo que conducen a la negación del carácter y de la personalidad del educando. Las bases de semejante sistema disciplinario se afianzan sin duda a costa de ímproba labor, para una vez consolidados no hay tampoco nada más fecundo en efectos saludables.”.

“La autoridad escolar ha sido acatada en todos los momentos sin crear antagonismos ni resabios, por que ha sabido imponerse por la persuasión, que excluye el autoritarismo y la violencia.”¹⁷

La relación entre control y disciplina se expresa a través del énfasis colocado en un conjunto implícito¹⁸ de valores que son propios del normalismo y que se traducen, en la Escuela Normal de Varones, insertas en la concepción sobre el “alumno maestro” que será desarrollada más adelante.

La misma denominación atribuida al estudiante indica la carga puesta sobre ese futuro maestro normal, cuya formación debe convertirlo en un profesional idóneo moralmente, imbuido en los valores del deber, la decencia y la vocación de servicio, ya que esta tarea es considerada un “apostolado”¹⁹. En palabras textuales del Director Eulalio Astudillo:

“La instrucción pública ha recibido un poderoso concurso, incorporando a sus escuelas, maestros idóneos, con la preparación suficiente para iniciar una evolución radical en la enseñanza, capaz de levantar, muy alto, el crédito educacional de la provincia.

Ya se siente la influencia civilizadora del maestro normal, que ha principiado a mejorar la institución, destruyendo los jérmenes del antiguo régimen, para dar cabida a las ideas reaccionarias de la escuela moderna, de la escuela de la razón y de la experiencia, que educa deleitando.”²⁰

Astudillo presentaba al maestro normal como reformador educativo y social en el país. Ser un maestro idóneo era reunir la formación profesional recibida en la Escuela Normal de Varones sumado a la capacidad de ejercer influencia en la “forma y calidad de la enseñanza” y en la disciplina de los alumnos de modo tal que marque un recorrido elevando “el crédito de la provincia de San Luis y en aras del progreso general del país”²¹. Juan T. Zavala, en cambio, visualiza al maestro normal como poseedor del elevado destino de perfeccionar a las nuevas generaciones, dirigiéndose su acción hacia los educandos y no hacia la transformación de la enseñanza.

¹⁷ Copiador de Notas 1893. Fojas 259-283.

¹⁸ Concepto de valores y significaciones propias de la corriente normalista elaborado por Gladys Leoz (2006).

¹⁹ Reseña Histórica del Director Eulalio Astudillo. Año 1982. Copiador de Notas 1887-1894.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

Otra característica de la relación control-disciplina radica en la importancia otorgada a las consecuencias que pudieran tener las malas conductas dentro de la institución, expresadas de acuerdo a una terminología que se corresponde con la visión normalista. Se transforma en una cuestión esencial el poder *reprimirlas* para evitar *contagios*, mayores alteraciones del orden, por el *peligro* mismo que significan para el mantenimiento de la disciplina de la escuela, de su *dignidad*²² y para la imagen de una institución cuyo objetivo es “*formar maestros bien educados*”.²³

En Circular N° 4 del año 1899 dirigida al Regente y profesores de la Escuela de Aplicación, dice el Director:

“Me dirijo a Uds., aunque comprendo que ya habrán principiado su obra en el sentido que voy a solicitar su atención, para obtener mayor oportunidad y para que sea mas uniforme el esfuerzo común sobre la aplicación de los principios generales de orden, de moralidad, disciplina y de salud de la agrupación escolar.

Fuera de que los niños por su naturaleza misma requieren que con frecuencia se les recuerde sus deberes, los que por primera vez se incorporan a esta Escuela lo necesitan imprescindiblemente.

Sírvanse, pues, hacer indicaciones sobre los siguientes puntos:

- Deberes que los alumnos cumplirán en sus relaciones entre si, con la Escuela y son sus maestros.
- Consejos particulares para estimular el estudio, para facilitarlo y para ser hombre bueno y querido por la sociedad.
- Recomendaciones especiales para ayudar a cuidar todo lo que haya en el edificio escolar destinado al bien de todos los que pertenecen a la colectividad.
- Consejos higiénicos para dentro y fuera de la Escuela, relativos a la alimentación, limpieza, vestidos, aire, luz y enfermedades contagiosas.
- El deseo de esta dirección, del Sr. Regente y de los Sres. Profesores, en este caso, es el de crear buenos hábitos, al mismo tiempo que se proscriben vicios y se previene males de todo género” (Firmado por Juan T. Zavala)

Esas virtudes morales en las que debían formarse los alumnos maestros constituyeron los requisitos solicitados para poder ejercer la profesión; en caso contrario, podían ser expulsados del sistema. Como ejemplo, citamos la ocasión en que se solicita al Inspector la

²² La cursiva destaca la terminología a la que se hace referencia más arriba y que expresa todo una concepción sobre la disciplina.

²³ Copiador de Notas 1887-1894. Fojas 244-245.

separación del cargo al Profesor de la Escuela de Aplicación, Sr. Genaro Pereira, proponiendo en su lugar al Sr. Pablo Peralta, *“que reúne las condiciones de competencia y moralidad que el puesto requiere”*.²⁴

“A fines de septiembre del año ppdo. fue suspendido por mala conducta en el desempeño de sus funciones el profesor de grado Señor Genaro Pereira, de cuyo acto se dio cuenta en oportunidad a la Inspección general.

El referido profesor, por el abandono de sus clases, por su proverbial inasistencia y por otras razones de orden pibado, se halla inhabilitado moralmente para ocupar, con decencia , un puesto en la enseñanza de esta escuela, máxime cuando el sub-director y el rejente han solicitado con insistencia su separación por considerarle perjudicial a la disciplina y al acto mismo de la enseñanza pues su grado ha sido reprobado, en su mayor parte en algunas materias, por indolencia del profesor, que no se sujetaba al programa con la estrictez debida.²⁵

Todo acto que fuera contrario al cumplimiento con respecto a estos valores eran considerados “contrarios a los principios pedagógicos, que causan daño moral por el castigo que recibiría el alumno”.²⁶

Los padres o tutores cumplieron un rol fundamental en este sistema: a ellos iban dirigidas las notificaciones en caso de suspensión, más aún cuando eran garantes ante el Estado Nacional de la solicitud de becas; eran los encargados de justificar las faltas de sus hijos o pupilos y eran convocados a reuniones informativas sobre el desempeño de los mismos.

El director Astudillo comentaba en su informe sobre el pedido que realizara a “los padres (...) para asegurar la influencia del profesor sobre caracteres resistentes a la obediencia y el convencimiento”²⁷ . En otra oportunidad se solicitó colaboración a un tutor en la “marcha regular del establecimiento”, ante el reclamo que realizara por la inadmisión de su hijo a clases con motivo de faltas numerosas:

“Esta Dirección no puede por otra parte admitir indicaciones o concejos (ilegible) superiores respecto a la disciplina o procedimientos establecidos (...) por que esa sea la opinión de un padre de familia tanto más cuanto que ese sistema da resultados satisfactorios. Lo ordenado es con el exclusivo objeto de mantener la disciplina del Establecimiento y seria de desear que los Señores Padres de familia no pusieran

²⁴ Copiador de Notas 1892. Fojas 154 y 168.

²⁵ Copiador de Notas 1893. Fojas 225-226.

²⁶ Libro de Circulares 1892. Fojas 53-54.

²⁷ Reseña Histórica del Director Eulalio Astudillo. Año 1982. Copiador de Notas 1887-1894.

obstáculos a esa marcha regular, siendo como son ellos los más directamente interesados.”²⁸

Pero el testimonio más revelador sobre la interacción de los mecanismos de control, disciplina e ideario se encuentra en los siguientes acontecimientos ocurridos en el año 1895. En esta oportunidad la Dirección de la Escuela Normal de Maestros convocó a los profesores a reunirse, según reglamento interno, para “juzgar las faltas reincidentes” de los alumnos maestros Fernández, Tisera y Espinosa. Los profesores se organizaron en “comisión” para estudiar los antecedentes del alumno Espinoza y sus faltas, mientras que otros conformaron un tribunal. Es el “*Tribunal de Profesores estatuidos en el art. 30 del Reglamento Interno*”²⁹ quien resolvió expulsar al alumno Fernández por ser “indigno aspirante al diploma de maestro”. Comunicado el hecho a los demás profesores se los instó a que “colaboren a los esfuerzos con que la Dirección trata de dignificar la Escuela y prevenir así que los alumnos maestros incurran en faltas punibles, y estimularlos a que eduquen sus facultades en los consejos del saber y al calor de las virtudes, que lo preparan para servir al progreso de la patria como maestros modelos.”³⁰

Tal testimonio pone a la luz cómo la reglamentación interna existente prevé un modo de organización para tratar alteraciones disciplinarias, en el que participaron miembros de la institución (en este caso los profesores y directivos) para deliberar y tomar medidas concretas al respecto (expulsión). Los términos utilizados en la elaboración de la circular denotan las significaciones que subyacen a esas acciones relacionadas con la cultura pedagógica de la que forman parte.

Mecanismos de pertenencia

Finalmente consideraremos en forma breve las prácticas que sirvieron para afianzar la identidad institucional. Estas prácticas tuvieron como finalidad imprimir dentro de las conductas de los alumnos “significaciones sociales que giraban en torno al discurso de los docentes y egresados de las escuelas normales de fines del siglo XIX”, tal como afirma Leoz (2006). Además, sirvieron como elementos comunes que brindaban identidad al individuo y activaban su pertenencia al normalismo como práctica social y pedagógica.³¹

Entre las prácticas que activaban los mecanismos de pertenencia institucional para este período podemos mencionar:

- Colocación de placa de bronce en honor a Juan Pascual Pringles.

²⁸ Copiador de notas. 1887-1894. Fojas 178-179.

²⁹ Libro de circulares 1895. Circular N° 49.

³⁰ Ibidem.

³¹ LEOZ, G. (2006). Op. Cit., pág. 16.

- Realización de conferencias en los cursos o grados sobre próceres (Sarmiento) o acontecimientos históricos relevantes en nuestro país, como “la importancia histórica del aniversario de la emancipación política argentina (9 de julio)”.
- Reunión para cantar el Himno Nacional de todo el establecimiento y el de Pringles en ocasión del 9 de Julio.
- Invitaciones a los profesores para participar en el Te-Deum o de la Misa-oración patria en ocasión del 25 de Mayo, en la Catedral de la ciudad de San Luis.
- Invitación a los profesores de ambos departamentos a reunirse el día 11 de diciembre de 1898 para celebrar lo que llaman “fiesta escolar”, sin encontrarse mayores detalles.

De este modo, las hoy conocidas efemérides, ya estaban siendo puestas en práctica con el objetivo de recordar y de alguna manera festejar hechos históricos para “crear los primeros lazos entre el individuo y la “comunidad imaginada”, formando las primeras representaciones de “nosotros” y los otros”, en palabras de Carretero (2007)³². El autor se refiere a la historia escolar, reservando la naturalización de estas prácticas en un ámbito cotidiano, donde de modo consciente o inconsciente se integran al sentido común para orientar la comprensión y experiencia de la realidad³³. Sin embargo estos ámbitos se entrelazaban, siguiendo la finalidad misma del pensamiento normalizador, en tanto conjunto que buscó invadir la vida social de sus miembros.

“Estos registros entretejen identidades e imaginarios que no sólo remiten al “saber”, sino también al “ser” y al “estar” cotidianos en un mundo socialmente construido.

Notamos que estos dominios son permeables y que se interrelacionan –en la escuela, en la calle y en la academia – y también que cada uno de ellos, en mayor o menor medida, ha creado sus instituciones propias y selectivas, como las disciplinas y los rangos jerarquizados o los lenguajes y los códigos especializados. La historia tiene un lugar central en la invención imaginaria de las sociedades modernas (...); rodea a los hombres e induce en ellos una sensación de pertenencia ancestral a la nación, que se percibe como una realidad esencial e inmemorial, como si las relaciones y las experiencias de cada uno y de todos habitaran en ella desde siempre”³⁴. (Carretero, 2007)

Fue durante el periodo seleccionado donde comenzó a formarse la identidad nacional argentina, utilizando para ello dispositivos creados para tal fin, entre ellos la escuela,

³² CARRETERO, M. (2007). Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós, Colección Entornos, págs. 15-16.

³³ Ibidem. Pág. 15

³⁴ Ibidem. Pág. 15

además de la historiografía nacional.³⁵ Aunque este fue un proceso a nivel mundial con distintos matices, los documentos analizados y los puntos citados anteriormente avalan la penetración profunda de estos mecanismos que fueron parte de un proyecto político y social a nivel nacional e implementado desde las capas sociales altas, concretados mediante la construcción del estado nacional argentino.

Conclusión

En directa relación con la corriente normalista, en la Escuela Normal de Maestros resultó fundamental el manejo de las variables administrativas, pedagógicas, sociales y culturales para un efectivo funcionamiento del sistema que se pretendía implantar. De ello se desprende la importancia del “control” como eje que articuló los diversos componentes del sistema, elementos que resultaron medios para la consecución de los fines y objetos mismos de fiscalización. Por otro camino, el festejo de hitos históricos de carácter nacional, especialmente el relacionado con la emancipación argentina, cumplieron un rol fundamental en la construcción de una identidad y una memoria institucional y ciudadana. A pesar que los ejemplos son escasos, denotan un principio en la consecución de estos objetivos.

La rigidez de la estructura organizacional, el respeto por la jerarquía, el cumplimiento exacto de los mecanismos burocráticos y discursivos fueron características constantes de la vida institucional que fueron acentuándose con el tiempo, al menos durante el período seleccionado.

Lo relevante de nuestro caso reside en la rapidez y la fuerza con que se pusieron en marcha dichos mecanismos. En el lapso de una década se logró avanzar sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje y sobre la conducta de los todos los miembros de la institución.

El concepto “maestro normal” evolucionó desde una perspectiva que lo concebía como ente reformador educativo y social a nivel nacional (Eulalio Astudillo), que iniciara una “evolución radical” en la enseñanza, hacia una visión que consideraba la acción del maestro dirigida hacia otro objeto: los educandos, es decir, como perfeccionador de las nuevas generaciones.

Se revela que una vez concluida la etapa fundacional de Astudillo y acotados los espacios de creación, se arriba a un período donde el objetivo fue “afinar” lo ya constituido.

Bibliografía

-ALTERMAN, N. (2006). Disciplina y convivencia escolar: Discursos y Prácticas Pedagógicas. Seminario B. Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. Córdoba.

³⁵ Ibidem. Pág. 36

- CARRETERO, M. (2007). Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós, Colección Entornos.
- GRITTA, J. M. (Dir.) (1884). La Revista Pedagógica. Año II. XXXVI. Buenos Aires: Sin Editorial.
- LEOZ, G. (2006). "Cien años de normalismo en el imaginario social argentino". En: Hermes Revista de Ciencias Sociales. Año 1, N° 2. Instituto de Formación Docente Continua, San Luis.
- LUCERO, J. (1951). Reseña histórica de la Escuela Normal Superior "Juan Pascual Pringles" en el 75° aniversario de su fundación 1876-1951. San Luis.
- PINKASZ, D. (2001). "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires". En: Puiggrós, A. (Dirección). La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945). Buenos Aires: Galerna.

Fuentes

- Escuela Normal Superior de Varones de San Luis. *Copiador de notas 1887-1894. Copiador de Notas 1895-1899. Libro de circulares. 1895-1899.*
- El Monitor de la Educación Común. Números varios. 1882-1900.
- La Revista Pedagógica. Números varios. 1882-1900.
- Ley de Educación Común, N° 1.420.

Anexos

Maestros de San Luis

Marzo 1891

(Planilla de faltas dirigidas al Inspector Nacional)

1°	Heriberto Claveles	Una	Dos	Aritmética
2°	Julio de la Mota	Una	Una	Geografía
3°	Juan Zavala	Tres	Cuatro	Gramática
4°	Primitivo Fernández	Cuatro	Tres	Dibujo
5°	Nicolás Jofre	Cuatro	-	Pedagogía
6°	Ricardo Melian	Una	-	Gimnasia
7°	Juan Pinto	-	Dos	Música
8°	Leontes Videla	-	Tres	E. Militares
Escuela de Aplicación				
9°	Waldino Romero	Diez y nueve	-	Clases en los grados
10°	Sofía Loyola	Una	-	Ídem.
11°	Ramón Quiroga	Una	-	Ídem.
12°	Ricardo Melián	Seis	-	Ídem.
13°	Federico Maubausin	Dos	-	Ídem
14°	José Menéndez	Dos	-	Ídem
15°	Manuela Novillo	Una	-	Ídem

Planilla de matrícula y asistencia media de los alumnos de la Escuela Normal de Maestros. 1891

Maestros de San Luis

31 de Marzo

Primer año	Siete	Seis
Segundo Año	Diez y seis	Catorce
Tercer año	Once	Diez
Escuela de Aplicación		
Grado Suplementario	Cincuenta y uno	Cuarenta y cinco
Primer Grado	Cuarenta y nueve	Cincuenta y dos
Segundo Grado	Cincuenta y tres	Cuarenta y tres
Tercer Grado	Cincuenta	Cuarenta y dos
Cuarto Grado	Cuarenta	Treinta y cinco
Quinto Grado	Veinte	Diez y nueve
Sexto Grado	Veinte y seis	Siete

San Luis. Abril 1°/91.

Exámenes parciales 1891

Clases	Alumnos examinados	Distinguidos	Buenos	Regulares	Aplazados	Repaso
1º año	9		5	4	-	-
2º	17		9	8	-	-
3º	9		5	2	2	-
Escuela de Aplicación						
Grado suplementario	47	-	29	-	-	10
1º	49	3	40	-	-	9
2º	43	-	18	16	6	-
3º	50	-	-	31	19	-
4º	32	-	5	25	2	-
5º	19	2	6	12	1	-
6º	7	-	5	-	-	
Total	282	5	122	98	30	27

“Cuadro demostrativo de penitencias aplicadas a alumnos maestros de la Escuela Normal de Varones”

San Luis. (Fecha ilegible)

(Ilegible)

Alumnos penitenciados	Clase de penitencia aplicada	Motivo de la penitencia
(Ilegible) Guiñazu	Detención	Falta de lección
Alejandro Delfino	Apercibimiento	Mala conducta
Manuel Ferreira	Detención	“ “
José Calderón	Ibíd.	Falta de lección
Avelino Maure	Apercibimiento	Mala conducta
Pedro (Ilegible)	Ibíd.	Falta a clase.
(Ilegible)	Detención	Mala conducta
Ramón Suárez	Suspendido	“ “
Santiago Castillo	“	Por haberse ausentado
Eriberto Torres	“	“ “ “
Luis Arce	“	“ “ “
Víctor Aguilar	“	“ “ “
(ilegible)	“	“ “ “
(ilegible)	“	“ “ “
(ilegible)	“	“ “ “
(Ilegible)	“	“ “ “

MECANISMOS DE CONTROL Y DE RESISTENCIA EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS NORMALES, EN LA CIUDAD DE SAN LUIS.

Autores: Lic. Débora Ibaceta y Lic. Alejandra Orellano

Institución de procedencia: Facultad de Ciencias de Humanos - Universidad Nacional de San Luis

E-mail: *dlibaceta@gmail.com - aliorell@yahoo.com.ar*

Categoría: Trabajo de Investigación

Introducción

El presente trabajo forma parte de un informe de investigación del Proyecto Consolidado 4-0107¹ de CyT de la Universidad Nacional de San Luis, en el cual se pretende conocer y analizar algunas prácticas de lectura que llevaron a cabo los estudiantes del magisterio de la ciudad de San Luis formados entre las décadas del '30 Y '40, para alejarse de los mecanismos de control ejercidos durante la formación normalista, en torno a dichas prácticas.

En este trabajo analizaremos algunas prácticas de lectura que llevaron a cabo los estudiantes del magisterio de la ciudad de San Luis formados entre las décadas del '30 Y '40, para alejarse de los mecanismos de control ejercidos durante la formación normalista, en torno a dichas prácticas.

A grandes rasgos podemos caracterizar a la ciudad de San Luis de comienzos de la década del '30, a partir de lo expresado por el historiador Toribio Lucero (1989) como una ciudad pobre, con una población aproximada de 30.000 habitantes y de profundas raíces religiosas. Una ciudad marcada por una inquietante falta de movilización y participación política-social, producto en cierta medida de las características de la población, que permitieron dar continuidad a un sistema político tradicional basado en el clientelismo y la corrupción, lo que pudo propagarse por el apoyo de la Iglesia Católica. Dicha situación se vió reflejada en el control que unas pocas familias enriquecidas, tradicionales y conservadoras tenían sobre el destino de los cargos del Estado.

En base a trabajos realizados anteriormente es posible decir que “la actividad económica de la ciudad estaba circunscripta a pequeños comercios de carácter

¹ El Proico 4-0107 “La formación de maestros durante el primer gobierno peronista en la ciudad de San Luis” que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis, es continuidad del anterior “El lugar de las prácticas de lectura en la formación docente, el normalismo antes del primer gobierno peronista”.

familiar y al desempeño de diversos oficios de producción artesanal, tales como talabarteros, carpinteros, pintores, herreros y sastres. Algunos comercios ligados a productos manufacturados como panaderías y soderías y una imprenta que concentraba mayoritariamente la actividad gráfica, entre otros”².

Dadas las características socio-culturales, políticas y económicas de la ciudad de San Luis, el magisterio adquirió tintes particulares ya que gran parte de los aspirantes a maestros pertenecían a clases sociales desfavorecidas, y veían en la elección de esta carrera un medio para obtener un título que les permitiría una pronta inserción laboral, como así también una posible movilidad social.

En cuanto a la formación profesional cabe destacar que el magisterio en la ciudad de San Luis significó la posibilidad de formar parte de un grupo ligado al saber, el cual se regía por ciertos principios, códigos y costumbres que garantizaron una posición dentro de este ámbito. Es así que quien ingresaba al magisterio no sólo se hacía poseedor de un saber, sino también de cierto prestigio social.

Es importante señalar que para este trabajo se han entrevistado a 11 maestros normales formados en este período; de ese grupo se seleccionaron 2 casos de maestros normales formados durante las décadas del '30 y '40, pertenecientes cada uno a las dos Escuelas Normales de la ciudad de San Luis.

Acerca de la formación normalista en San Luis

Un rasgo que Porota (Egresada de la cohorte 1938) recuerda acerca de la formación y del contexto social de la ciudad hace referencia a: *en aquella época éramos pobres todos el albañil, el carpintero, el médico, el abogado, el ministro, todos éramos pobres, los otros eran miserables, se vivía mal, muy mal (...) te diré que en aquella época, como pasa ahora también, pero en aquella época ¡todos iban, todos iban a la Escuela Normal! Las mujeres, casi todas iban, de niveles muy bajos y toda esa gente se distribuyó en todo el país, maestras en Mendoza, maestras en Neuquén, Río Negro, en el Chaco y de allá venían....en muchas mejores condiciones, con su autito. Sus hijos ya iban a la universidad. Era una... un medio de vida más importante.*

En el relato de Porota se explicita claramente que la ciudad de San Luis era una ciudad pobre, en la que poseer un título no garantizaba liberarse de la condición de pobreza, podríamos interpretar que el acceso a esta formación en un futuro les daría la posibilidad de vivir holgadamente. Sin embargo, la pobreza impregnaba todos los

² AUDERUT, DOMENICONI, SAMPER y PEREIRA (2007). “Las prácticas de lectura en la formación de maestros en San Luis, entre las décadas del '30 y '40.”. Laboratorio de Alternativas Educativas. FCH. UNSL. Año XII, N° 49

órdenes de la vida social acentuando y contribuyendo a la reproducción del sistema político autoritario, conservador y verticalista que caracterizaba a la ciudad, cuyas fuentes laborales eran escasas, con pocas posibilidades de ascenso social.

En este sentido el magisterio en San Luis adquirió tintes particulares por las características sociales, culturales, políticas y económicas de dicha ciudad. Gran parte de los aspirantes a maestros pertenecían a clases desfavorecidas, siendo la elección de esta carrera el medio para obtener un título que permitiera una pronta inserción laboral, como así también una posible movilidad social. Al respecto Porota expresa: *el maestro era... bien considerado, ¡no una gran cosa!, pero era bien considerado; era muy importante tener hijos maestros...Importante... [Esto] quiere decir, no era económico, no era nada...Pero... que sabía, que estaba preparado, instruido, por lo general hijos de gentes de condiciones de, de... intelectuales muy bajas*". Es por ello que el normalismo y en particular los maestros normales fueron portadores de un lugar destacado y privilegiado en los diversos órdenes sociales.

De este modo se puede decir que la sociedad puntana de aquella época estuvo configurada por una pobreza que impregnaba los diversos aspectos de la vida social y cultural y, por un fuerte conservadurismo que pudo propagarse por el apoyo de la Iglesia Católica como así también por su presencia en las Escuelas Normales. La Iglesia tuvo injerencia en distintas actividades culturales a través de su presencia en dichas Escuelas de directivos, profesores y estudiantes de magisterio que respondían a estos ideales. Este influjo se manifestó, más allá de la clara intención laica del contenido pedagógico presente en el discurso de la formación normalista, en el fuerte catolicismo practicado por gran parte de los sujetos.

Formas de control y de resistencias en el ámbito de la formación normalista

Se puede considerar que el normalismo logró sostenerse y plasmarse como dispositivo educativo porque controló en detalle todas las prácticas de los sujetos, directivos, docentes y estudiantes del magisterio, como así también planes de estudio, programas y reglamentaciones vigentes, lo que por consecuencia le permitió alcanzar la homogeneidad social. Es así que aquellos maestros recibidos en estas instituciones se convirtieron en un sector social y simbólicamente reconocido y valorado.

De este modo se puede interpretar que este "control" suscitado por dicho sistema pudo instalarse ya que impregnó las diferentes prácticas educativas por medio de diversos mecanismos disciplinadores y normalizadores, es decir, porque pudo regular dichas prácticas a través de normas, reglas, rutinas, etc. Al decir de Guyot y Marincevic (1992) al institucionalizar estas prácticas se posibilitaron "regímenes de

prácticas”, es decir, “encadenamiento de lo que se dice, lo que se hace, las reglas que se imponen, las razones que se dan, los proyectos y las evidencias”³. Así el dispositivo normalista no sólo prescribió las prácticas institucionales que los estudiantes llevaron a cabo, sino que logró trascender y atravesar la vida fuera de la escuela.

De lo expresado anteriormente es posible destacar algunos rasgos que caracterizaron la formación normalista y que permitieron a este modelo educativo transformarse en dispositivo, algunos de estos rasgos fueron: la vocación, lo moral y principalmente el disciplinamiento.

La vocación del futuro maestro fue entendida no sólo como atributo esencial para ser un “buen maestro” sino también como aquella cualidad, tal como lo expresa Tenti Fanfani (1998), con la que se nace y no se hace.

Desde otra perspectiva Alliaud (2007) considera a la vocación como un trabajo de tipo evangelizador, en donde el maestro era aquel “apóstol”, “misionero que convierte infieles”⁴, es decir, quien tenía como misión conducir a los discípulos hacia el camino del bien y la verdad. Junto a este rasgo el buen maestro debía contar con ciertas virtudes físicas, morales y conductuales que le permitieran utilizarlas para que sus aprendices lo imitaran.

En relación a las virtudes morales y conductuales el maestro debía ser paciente, entusiasta, tierno, honesto, desinteresado, etc. Virtudes que al decir de Tenti Fanfani (1998) consistían en tener buenos modales, buena voz, buena vista, oído, un buen estado de salud, aseo, vestimenta, etc.

Con respecto al disciplinamiento el maestro debía llevar a cabo un trabajo minucioso y sistemático de observación y de control del comportamiento y actividades que los alumnos ejercían. En este sentido se comprende que el disciplinamiento era aquel conjunto de “métodos que permitieron el control minucioso del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad.”⁵

En este contexto la lectura no fue ajena a este control, sino que necesitó estar “cuidada”, controlada, alerta a las interpretaciones para que esta práctica no provocara ningún tipo de “rupturas” con la racionalidad, los valores y las normas impuestas en este contexto de posibilidades. La lectura y en particular la lectura de literatura fue y se

³ GUYOT y MARINCEVIC (1992). “Historia de la educación y prácticas educativas”. En: Poder Saber la Educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes. Bs. As.: Lugar editorial. Pág. 40

⁴ Diccionario Larrousse (1983). En: ALLIAUD, A. (2007). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio Argentino. Bs As. Argentina: Granica. Pág. 92

⁵ FOUCAULT, Michel (2008). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Bs. As: Siglo Veintiuno Editores. Pág. 159

consideró como algo “peligroso”, ya que en palabras de Petit “el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, sus deseos y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor”⁶.

Del rastreo realizado en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis se puede advertir que cada materia tenía un texto único a partir del cual se indicaba qué se debía leer, cómo se debía leer y de qué forma dar lección, esto se une a un mandato escolar que imponía la lectura obligatoria de los mismos. Es así que las prácticas de lectura institucionalizadas se convirtieron en otro espacio de ejercicio de poder y control a partir del cual el texto único contenía “todo” lo que los estudiantes debían saber.

El Ministerio de Instrucción Pública era quien se encargaba de seleccionar los libros y autores que los docentes podían utilizar en las diversas asignaturas y años, condicionando la elección que los docentes pudieran hacer en relación a un libro que no fuese el oficial. Optar por un texto “alternativo” era entendido como un enfrentamiento con la ideología y los valores que el Estado imponía a través de la escuela. En una de las Circulares encontradas en el archivo de la Escuela Normal Paula D. de Bazán se explicita: “por Resolución Ministerial recaída en el expediente I 109/936 (I), se aprueba la siguiente nómina de lecturas obligatorias en los cursos de castellano y literatura: NÓMINA DE LIBROS PARA SELECCIONAR LAS LECTURAS OBLIGATORIAS (ADVERTENCIA COMÚN PARA LOS TRES AÑOS DE CASTELLANO) De la siguiente listas escogerá el profesor tres libros para ser leídos integralmente, uno en clase y dos explicados, en resúmenes, de acuerdo con el cuestionario propuesto y señalará otros que considere oportuno para la lecturas fragmentarias: FAUSTO, de Estanislao del Campo; MARTÍN FIERRO, de José Hernández; FUETE OVEJUNA, de Lope de Vega; DON QUIJOTE, de Cervantes; LA CAUTIVA, de Echeverría; TABARÉ, de Juan Zorrilla de San Martín”⁷.

En otra Circular remitida por el Ministerio de Instrucción Pública se recuerda la (Resolución Ministerial de 24 de febrero de 1937 que dice así: “en el curso escolar de 1937 los profesores de los establecimientos de enseñanza media, oficiales e incorporados, dependientes del ministerio, elegirán como textos aquellas obras que

⁶ PETIT, Michele (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de la cultura económica. Pág 20

⁷ La lista de libros que figura en la Circular N° 42 de junio de 1937, incluye todas las obras literarias divididas por año que se podían leer en Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas. Escuelas Normales y de Comercio. Dicha lista es mucho más extensa, pero a los efectos del presente trabajo se han señalado sólo aquello que fueron rescatados por los maestros entrevistados. Perteneciente a la Escuela Normal Paula D. de Bazán.

consideren más aceptables a los nuevos programas, adoptándolas indistintamente entre las nuevas obras que se publicarán o las en uso en años anteriores)⁸

En coincidencia con Petit “la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos”⁹. Es por ello que se podría pensar que este control ejercido sobre la lectura no fue azaroso, sino que se convirtió en otro mecanismo que permitió encauzar a los estudiantes hacia determinados modelos de maestros y de hombres y de mujeres de la época, como también a custodiar aquellas interpretaciones que pudieran emerger de las prácticas de lectura.

Retomando lo planteado por Foucault (2008) se entiende que el dispositivo normalista se valió de la vigencia de las relaciones de poder, siendo más específicos de relaciones de fuerza que impactaron y atravesaron no sólo la constitución de prácticas escolares como así también las acciones y prácticas de aquellos sujetos que conformaban dicho espacio. Es posible interpretar que el funcionamiento de este dispositivo se asemejaría al de una red o entramado de regulaciones que dirigían el sentido de cada acción y de cada manera de entender y visualizar la realidad. Desde esta concepción nada quedaba ajeno a dicho poder, ya que este “es una estructura total de acciones destinadas a actuar sobre otras posibles acciones: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; en último extremo coacciona o prohíbe absolutamente; y siempre es, sin embargo, una forma de actuar sobre un sujeto actuante o sujetos actuantes en virtud de su actuación o de su capacidad de acción. Un conjunto de acciones sobre otras acciones.”¹⁰

Como se dijo anteriormente las cualidades del buen maestro eran imprescindibles para llevar adelante las prácticas educativas y sobre todo para que los estudiantes tuvieran un modelo de hombre y/o de mujer a seguir; es así como el maestro debía educar no sólo a partir de las virtudes del saber sino a través de su propio ejemplo. De este modo es posible comprender que el normalismo se arraigó no sólo porque pudo instalarse como mecanismo de control, de disciplinamiento de las prácticas educativas sino porque principalmente pudo sellarse en los procesos de interiorización que los estudiantes del magisterio llevaron a cabo.

Esta situación permitiría explicitar el doble ejercicio de poder al que se sometía quien ingresaba en dicha formación ya que, por un lado, aquel estudiante que

⁸ Circular N° 16 de febrero de 1938, perteneciente al archivo de la Escuela Normal Paula D. de Bazán

⁹ PETIT, M (2001). Op cit. Pág. 31

¹⁰ FOUCAULT, M. (1995). Sujeto y el poder. En: FOUCAULT, M. Discurso, poder y subjetividad. Buenos Aires: El cielo por Asalto. Pág. 181.

pretendiera darle continuidad a su formación debía aceptar las regulaciones impuestas por el engranaje normalista, dejando atrás cualquier posibilidad de improvisación o apertura a nuevas modalidades de acción. Por otro lado, se pueden mencionar que estos procesos de sujeción externas impuestas al estudiante, impresas en cada práctica desarrollada al interior de la institución, se convertían en procesos de sujeción internas, es decir, el propio estudiante en función de los mecanismo regulatorios externos propiciaba maneras “correctas” de percibir y accionar en la cotidianidad de su vida.

Los rasgos que atravesaron la formación de los futuros maestros, las inculcaciones y lo establecido no impidieron que los estudiantes pudieran llevar a cabo prácticas culturales y educativas que respondiesen a sus inquietudes, intereses y demandas. La literatura, la historia no oficial, la participación en espacios políticos, religiosos y culturales constituían vías de escape a lo instituido.

Caso Porota (Egresada de la escuela Normal de Niñas en el año 1938)

Porota es Maestra Normal Nacional recibida en la Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán en el año 1938. En cuanto a algunos rasgos de su historia familiar se puede expresar que sus padres vinieron de España en el año 1910, oriundos en el caso de su madre de Málaga y su padre de Almería. Porota destaca que: [su padre] *se dedicó después a la pintura [creando una pequeña empresa de pintado de hogares], pero su profesión, su oficio era picapedrero, trabajar en la piedra* y su madre *era ama de casa, como se usaba entonces, ama de casa... Y mi madre, mi madre yo no sé... que estudio ella tenía, pero mi madre era... como decirte... con relación a mi padre, tenía más instrucción... Era muy lectora*. Asimismo, comenta que tiene cuatro hermanos, tres mujeres también recibidas de maestras y un varón.

En relación a algunos aspectos de su formación para maestra se puede resaltar que se recibió con un plan de estudios de cuatro años, en donde obtuvo las mejores calificaciones de su promoción y que por su título y promedio *me dieron, me regalaron un libro, fue el mejor promedio de la práctica de la enseñanza y me tenían que dar un empleo, ¡no me dieron ni un reemplazo!....* Manifiesta que en tercer año tenían *las prácticas de la enseñanza, que teníamos hasta dos clases semanales a veces, y en cuarto año ya fue más intenso porque incluso teníamos el..., no me acuerdo como se llamaba, una semana completa en un grado*.

Con respecto a las prácticas de lectura llevadas a cabo en la escuela Porota no recuerda clases específicas como lengua, literatura presentes en sus programas de estudios y que tuvieran como eje de sus contenidos la lectura. A partir de indagaciones

anteriores se pudo indagar que el desarrollo de las clases generalmente se caracterizaban por el dictado y/o exposición oral del profesor, copia del pizarrón o desarrollo de la lección por parte de los alumnos. Sin embargo, en sus recuerdos evoca las clases de manualidades como el espacio donde se realizaban diferentes lecturas en voz alta y de diversos autores. Si bien estas prácticas, al decir de Porota, tenían como objetivo mantener el orden y el control de la clase, se considera que de algún modo se propiciaba un lugar de encuentro con la lectura, un lugar en el que se colaboraba con procesos de apropiación, de aprendizajes y de constitución del sujeto. En relación a lo expresado Porota dice: *...y ella nos hacía leer por ejemplo novelas o libros famosos... Los clásicos, sí. Trabajábamos mientras cocíamos, bordábamos, recortábamos lo que fuere que teníamos que hacer. Una lea usted, lea usted practicábamos lectura, había orden, porque teníamos interés en la lectura, entonces trabajábamos tranquilas... Un día leía una, otro día leía la otra entonces nos hacía leer este...esas novelas muy light, que ahora son light, light este... y que... eran aceptadas por las autoridades esas lecturas.*

En dicho relato se puede apreciar claramente que el objetivo de la lectura era mantener el orden y en cierto sentido “practicar” y ejercitar para alcanzar una fluidez y una correcta pronunciación. Teniendo en cuenta el objetivo de dicha práctica, se puede interpretar por qué las lecturas propuestas no eran de mucha profundidad, complejidad, denominadas por Porota como lecturas Light. Este carácter Light se podría asociar a un tipo de lecturas que no implicaba “peligro” alguno o posibilidad de ruptura con el orden establecido.

Cabe destacar que la interpretación que Porota realiza de las lecturas desarrolladas en el ámbito escolar, podrían estar vinculadas a su propia historia familiar y a los diversos acercamientos que fue teniendo con los libros y la lectura en este ámbito.

Haciendo referencia al lugar que la lectura ocupaba en su ámbito familiar Porota rememora: *Nosotras éramos muy lectoras... Nosotras comprábamos, nos prestábamos. Yo he leído en aquella época que yo era muy jovencita obras de los clásicos... Ella [su madre] era lectora. Pero era muy lectora mi hermana la farmacéutica, todas éramos lectoras, mi hermana la mayor también...mi madre nos hacía leer...*

En otro momento de evocación Porota recupera nuevamente el papel de su familia: *...sí, sí, siempre hubo lecturas. Mi padre ya te digo era español, los dos eran españoles y ellos compraban siempre el diario...el diario estaba todos los días,*

nosotros en mi casa, se leyó siempre los diarios y hay otros que venían de Buenos Aires...

Se advierte que la familia de Porota desempeñó un papel relevante en la construcción del vínculo que estableció con la lectura. De algún modo su madre, su padre y sus hermanas a través de prácticas tales como comprar el diario todos los días, prestarse libros, comprarlos, leerlos en diferentes momentos del día, etc. actuaron como iniciadores, mediadores o pasadores del deseo de leer y de continuar leyendo *sí, sí he seguido leyendo, no muchísimo. No soy de esas lectoras que terminan un libro y pas! Pasan a otro ¿no?, no soy una lectora así* (Porota).

...Y después en mi casa tenía... éramos cinco hermanas, yo era la menor y mis hermanas mayores muy lectoras eran porque no había tv, poca radio este... no había muchas cosas más, entonces leíamos mucho. Y yo en aquella época aunque era muy chica todavía leía... lo mismo que ellas leían leía yo... Y por ejemplo [leían] de los grandes autores: franceses, ingleses (Porota).

Es interesante resaltar que en el testimonio de Porota se rescatan libros y autores que leía en la escuela como también aquellos que leía en su casa, estableciendo diferencias entre las mismas. Podría interpretarse que dichas diferencias se presentaban en cuanto al contenido, género literario como también al origen de los autores de dichas lecturas.

Como se mencionara anteriormente, el tipo de lectura que se promovía en la escuela era, según palabras de Porota, lecturas light. Este modo de clasificar la lectura literaria en el espacio escolar podría estar ligado al género que predominaba en las mismas, pues se puede advertir su género romántico¹¹, [leíamos] *“El amo de las herrerías” me acuerdo, muy bien, muy romántica... Y recuerdo que yo había leído “María” de Jorge Isaac... Bueno y al lado de los otros que yo había leído me parecía una sonsera realmente... Y nos preguntaba [la profesora] si la habíamos leído y ¿les gusto?, no, no me gustó, me gustan más estas cosas que yo he leído... ¡vieras que mal me trató!...*

En estos recuerdos acerca de las lecturas que se les proponía realizar en este espacio, es posible pensar que la falta de interés por estas obras se debía a que en el ámbito de su hogar había logrado construir y experimentar lecturas tales como: “Los miserables”, “El hombre mediocre” de José Ingenieros que era *un libro muy especial. Yo leía algunas cosas y las entendía y había otras que no le entendía mucho*; el

¹¹ Se entiende por género romántico a aquellos relatos que narran historias de amor, en términos “delicados” y espirituales. Literatura soñadora y/o sentimental.

“Santo de la espada” de José Ingenieros, “La dama de las camelias”, “María Antonieta”, etc. De alguna manera a través de esta forma de mencionar la lectura escolar Porota deja entrever que sus intereses, motivaciones y necesidades transitaban por aquellas lecturas que la aproximaban a situaciones reales, sucesos históricos, espacios geográficos, sociales, culturales, etc. y no sólo a lecturas que exaltaban los sentimientos entre personas, el amor por ejemplo, etc. Esto permite pensar por qué manifiesta la lectura de las novelas que realizaba en la escuela como “sonseras”.

Asimismo, se podría comprender que a través de la lectura de obras literarias de autores franceses y españoles Porota podía conectarse con situaciones y contextos que la transportaban a aquellos lugares, geografías donde habían crecido y vivido sus padres antes de partir hacia la Argentina. Es decir, estas lecturas adquirieron un importante valor afectivo, pero también significaron la oportunidad de conocer otras formas de vida y costumbres sociales, y culturales, diferentes a las que encontraba en el espacio de la escuela. Lecturas que le permitían situarse históricamente y a su vez conocer la realidad social de ese momento en otros países que no fuera la Argentina.

Entre algunas de las sensaciones, emociones, actitudes, tiempos y espacios que Porota recupera sobre las lecturas que realizaba en su hogar expresa: *...¡ah! esas novelas me entusiasmaban muchísimo, yo me acuerdo que a veces y a la siesta que hacían unos calores terribles y todos dormían, entonces yo por un agujerito así, corría el visillo y por ahí leía para no molestar a nadie porque había quedado en lo mejor... no se... analizaría los... lo que sucedería en ese momento...me lo imaginaba a lo mejor, me adelantaba un poco a la... al romance ponele vos. Aunque eran libros de aquella época... libros mas duros...no como ahora. Eran libros... cómo es, de más realistas de la vida...* Estas lecturas cobraron relevancia no sólo por hallarse en caminos paralelos a imposiciones y exigencias educativas formales sino porque emergieron de sus intereses particulares ¡no, no, no!, *eran por cuenta propia, por cuenta propia, sí y lo comentábamos me gusta esta parte, me gusta esta otra*, como también el medio para acercarse a la lectura y aprendizaje de la vida real y de sus condiciones.

En su búsqueda de recuerdos Porota manifiesta no haber realizado muchas lecturas en la escuela, pues señala, como se mencionara anteriormente, algunas experiencias en asignaturas como manualidades, en la cual leían novelas literarias y en otras asignaturas haber leído Martín Fierro, El Fausto, El Quijote, donde acudía a un destacado médico de la ciudad destacado por su biblioteca y por ser muy lector. Este personaje realizaba *resúmenes para casualmente prestarles a los estudiantes*,

entonces nos libraba de leer los libracos grandotes, entonces con los resúmenes ya estábamos muy bien. A veces eran libros difíciles de poder leer, por ejemplo si para la semana que viene leer tal cosa nos dicen. Pero eran los libros más bien de la vida argentina, nuestra.

Para Porota estas lecturas y sus prácticas formaban parte de la asignatura de literatura, lecturas definidas por ella como difíciles, de alguna manera de mucha complejidad, pero que igualmente no llamaban su atención. En su relato no emerge un destacado interés por este tipo de lecturas, lo que podría estar ligado a que respondía a objetivos escolares y no personales como también a la ausencia de características propias de lecturas provenientes del continente Europeo. Cabe destacar que gran parte de este tipo de literatura narraban historias de hechos contemporáneos, como así también sobre preocupaciones e ideales de la época, entre otros.

Caso Pocho (Egresado de la Escuela Normal de varones en el año 1946)

Pocho es Maestro Normal Nacional recibido en la Escuela Normal Juan Pascual Pringles el año 1946. Su padre era sastre, sastre cortador y tenía algunos campos con animales; falleció cuando Pocho tenía seis años. Su madre era ama de casa y ayudaba a su padre en el trabajo de sastrería, *era una criolla más guapa... quedó viuda muy joven*, relata Pocho. Recuerda también que su madre los crió sola y como pudo.

Pocho llegó a la ciudad de San Luis sin conocerla, cuando tenía 14 o 15 años. En su testimonio reconoce que su madre hizo un gran sacrificio económico para que él pudiera estudiar y residir en casas de pensión; en una de ellas en las que vivió era una casa de familia que recibía pensionistas *ahí conocí mis primeros amigos, dos chicos... que éramos tres estudiantes que parábamos ahí, después ya deambule por otras pensiones...*

Realizó su primaria en Santa Rosa y *por consejo de un primo mío que vive acá en San Luis me vine a San Luis, ¿no? Bueno este... ingresé a la Escuela Normal en el año 1941...*

Asimismo expresa que es el hijo menor de la familia y que sus hermanas también se recibieron de maestras. Es por ello que vino a la ciudad para satisfacer el “deseo ardiente” de su madre para que su hijo menor fuese maestro, al respecto Pocho recuerda: *y yo por deseo de mi madre le di el título, fui maestro, mi madre bueno ya estaba un poco cieguita, mi pobre madre, le di el título de maestro que en Santa Rosa era un título importante.*

Cuando Pocho ingresa a la Escuela Normal se encontraba vigente un plan de estudio de cuatro años pero en ese mismo año nombran a un nuevo Director que implementó un plan de estudios de seis años, “la necesidad de elevar el nivel general de los estudios del magisterio con el objeto de salvar las deficiencias de la formación profesional que desde hace varios lustros han venido señalando las autoridades encargadas de la educación, congresos pedagógicos y educadores experimentados, tuvo inmediato eco en la Universidad Nacional de Cuyo, que por inspiración de su rector Dr. Edmundo Correas, puso en vigencia a principios de 1941, un nuevo plan, de seis años de estudio destinado a proporcionar una cultura general y profesional más en concordancia con las exigencias actuales” ¹².

El sacrificio económico que realizó la madre de Pocho y la ayuda de uno de sus hermanos dificultaban que pudiera tener la totalidad de los libros que se le solicitaba en la escuela. Asimismo cuando se le pregunta a Pocho si habían libros en su casa responde: *¡no que voy a tener! (enfatisa) los compañeros me prestaban con D. L. por ejemplo, él era humilde como yo, necesitábamos seis libros teníamos uno o dos y él compraba uno o dos y yo también compraba uno o dos y nos prestábamos los libros...*

En el ámbito escolar Pocho recuerda haber leído Martín Fierro de José Hernández (poema narrativo gauchesco), El Quijote de Cervantes y Tabaré de Juan Zorrilla de San Martín (poema nacional del Uruguay). Con respecto al lugar que ocupaba la lectura en éste ámbito expresa que en la clase en la que se leía era en la de lengua. Esa asignatura estaba a cargo de una profesora a la que *le gustaba mucho, le encantaba recitar. Yo aprendí de ella a recitar (lo dice con énfasis). Yo me defiende bastante en el recitado hasta ahora en el Centro (de jubilados) yo hago los versos, bueno. Y éramos alumnos que a veces íbamos sin estudiar y llegaba la señora profesora y le decíamos `señora profesora por qué no recita algo, usted que lo hace tan bien´, para que no nos tomara clase la hacíamos recitar a ella. (Se ríe) Bueno... así que ahí aprendí... a gustarme la literatura, el recitado, la poesía.*

En otro momento de la entrevista recuerda a otra profesora de lengua que llegaba a la clase y les pedía que evocaran: *haber alumnos evoquen ¿qué dirían ustedes de este día? ... y nos hacía hacer trabajitos de estas cuestiones y nos hacía recitar ¿no? y yo siempre levantaba la mano para recitar, porque me gustaba.* Dicha composición luego era leída para el grupo total, de manera que las lecturas eran compartidas y se le dedicaba “tiempo” para escucharlas.

¹² LUCERO, Jesús T. (1951). Reseña histórica de la Escuela Normal Superior “Juan Pascual Pringles” en el 75º aniversario de su fundación 1876-1951. San Luis. Universidad Nacional de Cuyo. Pág 157

En el relato de Pocho se advierte que si bien existía una picardía por parte de él y de sus compañeros en pedirle a la docente que relatase poesías, se considera que de algún modo se estaba habilitando un lugar para lectura, en este caso de literatura. Se podría pensar que más allá de que la docente pretendiera transmitir e instruir en determinados contenidos, las actividades de evocación y recitado se fueron convirtiendo en una “invitación” por parte de las docentes y fueron colaborando para que Pocho se convirtiera en sujeto lector: *bueno me gustan los versos, la poesía y ella nos enseñó el gusto por la poesía, me acuerdo que llegaba la señora a darnos la lección, la clase de sujeto, cualquier cosa no, y señora cuando nos va a recitar una poesía usted que recita tan lindo, todos estos vivos, por favor y se pasaba la clase recitando y no enseñaba, me acuerdo eso de la higuera “por que áspera y fea, por que” y ella nos intensificó mucho el gusto por la lectura y la poesía...*

Tal como lo entiende Petit (2003) un sujeto lector se construye y necesita de la intervención o de la invitación de otro que colabore en este proceso. Es por ello que se podría considerar que una de las señoritas de lengua se convirtió en la iniciadora de este proceso: *de allí me empezó a gustar literatura y eso de la parte de las poesías hasta la fecha me encanta, ella nos inició, fue una influencia de la...*

En su testimonio Pocho expresa que las lecturas que realizaba en el ámbito de su hogar eran lectura tales como: “Los Miserables”, Víctor Hugo y rescata al autor Vargas Vilas de origen colombiano y considerado como un escritor moderno y polémico de principios del siglo XX. Sus ideales estaban ligados a la libertad y a la crítica contra el clero y las ideas conservadoras. Al respecto Pocho manifiesta: *soy realista y franco, nosotros en los años del secundario no es cierto, el romanticismo esas cosas que uno leía porque leía nomás, en una época me leí todos los franceses este, estaba de moda en esa época no del secundario unos libros de un famosos que eran medio bueno no... Vargas Vilas, Vargas Vilas era un autor erótico tenía cada libro, bueno pero a los muchachos nos gustaba, pero bueno he... y de los españoles también he leído bastante no.* En este caso aparecen dos lecturas diferenciadas por un lado, por el ámbito en el que se llevaban a cabo: el escolar y el hogareño; y por el otro según el contenido de las mismas.

Como puede apreciarse en el ámbito escolar se realizaban lecturas ligadas al género romántico ya sean novelas o poesías y, en el ámbito del hogar la lectura iba un poco más allá y se ligaba profundamente a los intereses e inquietudes de Pocho. Se trataba de lecturas del género francés por un lado y, de lecturas de tipo “eróticas” altamente prohibidas en la escuela, por el otro.

En el archivo de la Escuela Normal Paula D. de Bazán se encontró la siguiente Circular: "Que se ha hecho público que en las mediaciones de las Escuelas Primarias, Normales y Colegios Nacionales se exhiben y venden libros inmorales y pornográficos, puestos en esa forma al alcance de escolares y jóvenes estudiantes; Que si bien la tarea de velar por la moralidad y las buenas costumbres de la población corresponde a las autoridades municipales, el caso particular que se denuncia públicamente... debe interesar...y muy especialmente a este Departamento por la honda significación que tiene para la educación de los niños y jóvenes, EL MINISTRO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA RESUELVE: Art. 1º- Dirigir nota al Sr. Ministro del Interior solicitándole que por intermedio de la Policía se extreme la vigilancia de las librerías próximas a escuelas y colegios donde puedan venderse esa clase de libros..."¹³. Si bien la Circular recabada no corresponde a la Escuela en la que Pocho se formó, a partir de las características de la época y del funcionamiento de ambas Escuelas, es posible interpretar que este tipo de control también se realizaba en Escuela Normal Juan Pascual Pringles.

Cabe destacar que la edad en la que este maestro se estaba formando oscilaba entre los 13 y 18 años, plena adolescencia en busca y descubrimiento de la identidad y, la "lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios..."¹⁴. Podría pensarse que las lecturas que Pocho llevaba a cabo por fuera de la escuela correspondían no solo a sus deseos de leer por placer sino también a la búsqueda, experimentación y explicitación de fantasías, anhelos y secretos; es decir la lectura como un medio para conocer y encontrar respuesta a las inquietudes propias de la edad, ya que cuando se lee y, sobre todo la lectura de literatura provoca la emergencia de sentimientos y las emociones intensas, ofreciéndole a los sujetos lectores otras formas de mirar los escenarios sociales, de imaginar, de percibir, sentir y escaparse hacia otros mundos posibles. Es por ello que "la lectura puede ser una vía privilegiada para inventar un camino particular, para construirse una identidad abierta"¹⁵.

El deseo de leer se extendía a tal punto que Pocho buscaba diversas estrategias para continuar esta práctica más allá de las condiciones de posibilidad. Es así que

¹³ Circular N° 33 s/f perteneciente al archivo de la Escuela Normal Paula D. de Bazán.

¹⁴ PETTIT, Michèle s/f. En: BRITTO, A. y FINOCCHIO, S. (2009). Abrir caminos entre lectura, escritura y educación. Diplomado Superior en Lectura, escritura y educación. FLACSO. Argentina. Pág. 4

¹⁵ PETIT, Michèle (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica. Pág. 74

concurría a la Biblioteca del Banco, se prestaba o intercambiaba libros con sus compañeros y faltaba a clases de educación física para quedarse a leer, al respecto Pocho recuerda: *en las pensiones por ejemplo siempre tuve la veta de la lectura, yo llegaba a casi 20 faltas porque me quedaba a leer en vez de ir a educación física, y bueno hasta la fecha sigo un poco atravesado por... Cada librito que veía por ahí o pescaba por ahí. Ya le digo, siempre digo a mí me ha gustado, hasta la fecha... Yo a lo mejor no iba a clase pero leía mucho...*

A modo de cierre

La lectura en el ámbito de formación de los maestros normales entrevistados estuvo fuertemente controlada a partir de Circulares enviadas desde el Ministerio de Instrucción Pública quien seleccionaba libros y autores obligatorios condicionando la elección que los docentes pudieran hacer en relación a un libro que no fuese el oficial como así también a partir de la propia institución que también contaba con circulares internas en las que se pedía por ejemplo: “se extreme la vigilancia de las librerías próximas a escuelas y colegios donde puedan venderse esa clase de libros”, refiriéndose a libros inmorales y pornográficos.

Por un lado se vigilaba qué es lo que los alumnos debían leer en este ámbito como así también el sentido que debía construirse en torno a dicha lectura. Esto se expresa claramente en el relato de Porota cuando comenta que un profesor la trató mal porque no le gustó determinada lectura.

El propósito, el qué y el cómo de la lectura lo establecía el docente. Es así que se puede expresar que leer se ligaba a cumplir con lo que la formación les demandaba, siendo esto una condición para continuar con la regularidad en sus estudios. Sin embargo como dice Petit (2001) “nadie puede estar seguro de dominar a los lectores, aun allí donde poderes de toda índole tratan de controlar el acceso a los textos”¹⁶.

A partir de lo expresado se considera que este tipo de control sobre docentes y alumnos no era azaroso. Las lecturas en este ámbito se ligaban al sentimiento nacional ya sea argentino en el caso de Martín Fierro o no, que abordan la construcción de la identidad de un lugar como por ejemplo Tabaré de Juan Zorrilla y tal como lo expresa Porota: *eran los libros más bien de la vida argentina, nuestra.*

Esto lleva a pensar que los sujetos pudieron realizar lecturas enajenadas, de exterioridad, ya que este tipo de lecturas no daban lugar a la expresión de pensamientos, emociones, sentimientos. Tal es así que a partir del relato de los

¹⁶ PETIT, M. (2001). Op. cit. Pág. 107

maestros entrevistados al interior del Proyecto, se puede advertir que en las prácticas de lectura que llevaban a cabo los estudiantes se evaluaban la postura del cuerpo, la correcta pronunciación, puntuación, velocidad y memorización de lo leído. Lo que permite interpretar que dichas regulaciones se sostuvieron en base a establecer una relación de desigualdad y de distancia entre quienes ejercían el poder y quienes no contaban con el, es decir, los estudiantes del magisterio. Cabe destacar que el qué decimos y el cómo lo decimos nos ubica en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros.

Más allá del control ejercido en el ámbito escolar se puede visualizar a través de los casos analizados que si bien los maestros tuvieron distintos acercamientos a la lectura de literatura: Porota tuvo a su familia como promotora de ésta práctica y Pocho a la escuela, y más específicamente a sus docentes de lengua; ambos maestros hallaron los “intersticios” necesarios para continuar con esta práctica y se encontraron con iniciadores que les ayudaron a establecer un vínculo con la lectura y colaboraron también en que estos sujetos pudieran construir sus “propias pasarelas”. Es decir que a partir de este vínculo ambos maestros fueron buscando y delineando diversos caminos de encuentro con esta práctica: comprar o prestarse libros, recurrir a la biblioteca del banco, leer corriendo el lisillo de la cortina y soportando el calor de la siesta, faltar a educación física para quedarse a leer...

Estos caminos estaban ligados a las motivaciones, intereses y necesidades de los estudiantes. En ambos casos se observa que se realizaban lecturas de autores franceses y, en el caso de Pocho también leía autores de origen hispanoamericanos como ser Vargas Vila, escritor moderno y polémico que cuestionaba algunos ideales de la Iglesia. Es posible interpretar que estos autores les permitirían quizás, aproximarse a situaciones reales, sucesos históricos, espacios geográficos, sociales, culturales, etc. ya que gran parte de esta literatura narran historias de hechos contemporáneos, como así también sobre preocupaciones e ideales de la época, entre otros. Se podría pensar que los intereses se ligaban a lecturas más “revolucionarias” y profundas, que los ayudaban en este camino de búsqueda y construcción de la identidad.

Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea (2007) Los maestros y su historia: los orígenes del Magisterio Argentino. Buenos Aires: Gránica.
- FOUCAULT, Michel (1995) “Sujeto y el poder”. En: FOUCAULT M. Discurso, poder y subjetividad. Buenos Aires: El cielo por Asalto.

- FOUCAULT, Michel (2008) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Bs. As. Siglo Veintiuno Editores.
- GUYOT y MARINCEVIC (1992) "Historia de la educación y prácticas educativas". En: Poder Saber la Educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes. Bs. As.: Lugar editorial.
- LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos (2006) Entre pedagogía y Literatura. Argentina: Miño y Dávila.
- LUCERO, Jesús T. (1951) Reseña histórica de la Escuela Normal Superior "Juan Pascual Pringles" en el 75º aniversario de su fundación 1876-1951. San Luis. Universidad Nacional de Cuyo.
- PETIT, Michèle (2001) Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de la cultura económica.

POLÍTICA EDUCATIVA Y POLÍTICA PARTIDARIA: LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA NORMAL DE VARONES Y LA POLÍTICA DE SAN LUIS

A FINES DEL SIGLO XIX

Autor: Guillermo F. Genini

Institución de procedencia: Instituto de Formación Docente Continua San Luis

E-mail: *gfggenini@yahoo.com.ar*

Categoría: avance de investigación

Introducción

El presente trabajo se inserta en el proyecto de investigación del Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis titulado: Historia de la Educación en San Luis. Segunda parte: “El Normalismo en San Luis y sus instituciones”, cuyo objetivo principal es construir la historia de las instituciones educativas a nivel provincial, dentro del marco nacional y desde un enfoque social.

Con este fin se plantearon una serie de actividades heurísticas que dieron como resultado el estudio de documentación inédita de la Escuela Normal de Varones de San Luis a fines del siglo XIX preservada en la Biblioteca de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”. En su mayoría se trata de libros de circulares, notas y comunicaciones elaborados entre 1887 y 1900. Sobre esta documentación se hicieron una serie de preguntas, interpretaciones y delimitaciones temáticas que interesaron a cada miembro del equipo, siguiendo la metodología propia de la disciplina histórica. Una de las problemáticas identificadas fue la relación entre el personal de la Escuela y la política partidaria de San Luis.

Así, los atravesamientos políticos entre ambas esferas fueron puesto al descubierto como resultado de una actividad poco conocida hasta el momento, pues más allá de los antecedentes descriptos por algunos protagonistas, como el caso de Juan T. Zabala, la investigación al respecto ha sido escasa.

El objetivo de esta ponencia es pues, aportar al conocimiento de las relaciones que se establecieron a fines del siglo XIX entre la Escuela Normal, una entidad nacional y nominalmente centrada en la política educativa, y la política partidaria provincial, en un período de gran inestabilidad institucional local, donde se insertaron varios personajes directivos y docentes de la Escuela Normal en grupos opositores y oficialistas alcanzando incluso la gobernación local.

Consideramos que de esta manera estaremos aportando tanto a la historia de la educación argentina como a la historia de la política provincial desde una perspectiva documentada y novedosa.

La actividad política provincial y la Escuela Normal

Dentro de las reflexiones que puede contener el análisis del normalismo en la Argentina a fines del siglo XIX puede citarse una gran cantidad de temas, desde los estrictamente pedagógicos hasta las más amplias historias institucionales. Sin embargo, un aspecto que ha quedado en cierto modo soslayado es la relación entre la política partidaria y el ejercicio cotidiano del normalismo, toda vez que en algunos notorios casos ambos campos se conjugaron en los mismos protagonistas.

Si tomamos el caso de la Escuela Normal de Varones de San Luis veremos que desde las vigentes páginas de la historia institucional escrita por Jesús Lucero (1951), la relación con la política partidaria de San Luis aparece señalada en varias y notorias ocasiones. En el período donde la Escuela Normal logró su autonomía después de 1887 y hasta 1900 aproximadamente, período de nuestro interés, puede leerse que bajo la dirección de Eulalio Astudillo la escuela logró un perfil definido y cierta estabilidad institucional. Este período de consolidación de la estructura normalista en San Luis fue clausurado con una grave perturbación política en 1893 que afectó en gran medida al personal docente y directivo de la Escuela. Afirma Lucero respecto a Astudillo su doble actividad docente y política partidaria, sin ser el único caso:

“Los acontecimientos políticos de 1893, según decimos en otro lugar, determinaron su separación junto con la de otros compañeros de méritos reconocidos. Su actuación posterior, sea en el ministerio del gobernador Gutiérrez, en la cátedra, en el Consejo de Educación, en el periodismo, etc., marca nítidamente la figura del educador y hombre de gobierno de cualidades no comunes”.¹

A fines del siglo XIX San Luis compartía las mismas prácticas políticas de gran parte de la Argentina, es decir, un ejercicio limitado de la representación política manifestada por medio de una restricción electoral permanente que no dejaba espacio de maniobra para el ejercicio de los derechos políticos, lo que originaba frecuentes tensiones y estallidos violentos. En este contexto la política de acuerdo entre los *notables*, la lucha de facciones y el nepotismo no distinguían a San Luis

¹ LUCERO, J. (1951). Reseña histórica de la Escuela Normal Superior “Juan Pascual Pringues” en el 75° aniversario de su fundación 1876-1951, pág. 57.

del resto de las provincias argentinas. Desde el inicio del predominio del *roquismo*, la provincia se alineó dentro de la política nacional del tucumano y esta pertenencia se vio reflejada en el ámbito local. La versión puntana del roquismo a la que le correspondió el dominio político provincial se plasmó en un sistema de dominación denominado “*mendocismo*”, por estar encabezado por los hermanos Toribio y Eriberto Mendoza. El mendocismo era una estructura política flexible y discontinua que representaba al Partido Autonomista Nacional en San Luis. Desde 1878 los hermanos Mendoza dominaron el escenario político local constituyéndose en los electores principales de la provincia que determinaban el reparto de los cargos públicos locales y nacionales entre un reducido número de individuos pertenecientes a las más importantes familias puntanas.

Durante la mayor parte de la década de 1880 no contaron con una oposición organizada salvo por la presencia de los restos del mitrismo nacional, muy reducida en su capacidad de movilización. A decir de Juan T. Zavala el PAN “constituía gran mayoría en la provincia”, es decir no contaba con una oposición organizada. Los inicios de la oposición local estuvo representada por un grupo de simpatizantes del movimiento cívico en 1889, luego radicales, congregados en torno a la figura de Teófilo Saá. Muchos de los integrantes de la nueva situación se habían escindido del propio oficialismo, como el caso del propio Zavala, por lo que compartían muchas características sociales y económicas entre ambos sectores. Entre estos dos grupos se desenvolvería la dinámica política entre 1890 y 1900.²

Atravesamientos políticos en la Escuela Normal de Varones

En este contexto una temprana manifestación de cierta inquietud política dentro del alumnado de la Escuela Normal y del Colegio Nacional ya se había producido a mediados de 1890 lo que originó un informe del Inspector de Colegios Nacionales al Ministerio de Instrucción Pública, por tratarse de establecimientos que respondían a la jurisdicción nacional. Pocos días antes de producirse el levantamiento de los cívicos en la llamada *Revolución del Parque* en Buenos Aires, se celebró el 21º aniversario de la fundación del Colegio Nacional, por lo que se reunieron el alumnado de ambos establecimientos así como su personal docente y directivo. En medio de los festejos y causando una gran inquietud el Inspector sostuvo que:

“en medio del entusiasmo de la fiesta los alumnos dieron vivas al rector, vicerrector, a varios profesores del establecimiento y de la escuela normal, al

² MENÉNDEZ, N. (1994). Breve historia de San Luis. San Luis: C.E.P.A., págs. 23-32.

general Sarmiento fundador del Instituto, al Dr. Teófilo Saá, al Colegio Nacional, a la libertad y por fin a ellos mismos// No he percibido ninguna manifestación hostil en contra de personas o poderes determinados ...”³

Esta escueta información marca que desde comienzos de la década de 1890 ya existía una cierta inclinación de la juventud puntana por exaltar algunas figuras políticas, en este caso Teófilo Saa, que va perfilando una cierta inclinación hacia las simpatías radicales de los integrantes de los colegios nacionales en San Luis. Esta tendencia se vio reflejada con posterioridad con la conformación en octubre de 1890 de la Unión Cívica Popular presidida por Saá y donde se encontraban como miembros activos Eulalio Astudillo, Nicolás Jofré, Juan T. Zavala, Waldino Romero, entre otros, es decir parte del personal docente y directivo de la Escuela Normal de Varones.

La tendencia a que el alumnado y el personal de los colegios nacionales de San Luis se incorporasen a la oposición ha quedado reflejada en la biografía de Juan T. Zavala quien refiere a que dentro de los revolucionarios de 1893 eran numerosos los alumnos del Colegio Nacional y docentes de la Escuela Normal que lucharon en el alzamiento. Zavala, con el objetivo de preservar su empleo en estos establecimientos, no formó parte del breve gobierno de Teófilo Saá surgido del triunfo revolucionario entre julio y agosto de 1893. Sin embargo, tras intervenir la provincia por parte del Presidente Luis Sáenz Peña y sin la protección del renunciado Ministro Aristóbulo del Valle, el Interventor Federal, General José María Arredondo, inició una persecución de todos los componentes revolucionarios.

La represión incluyó el despido de quienes fueron acusados de incitar “el levantamiento de estudiantes del Colegio Nacional y Escuela Normal”, principalmente Zavala y otros docentes y directivos. En diciembre fue declarado cesante⁴ junto con otros comprometidos en la revolución: Eulalio Astudillo, Nicolás Jofré, Ramón Quiroga, Juan Tello, José Menéndez, entre otros. Esta situación originó una forzosa renovación del cuerpo docente y directivo del establecimiento y, según Zavala, una situación similar en el magisterio provincial que obligó a muchos docentes a abandonar la provincia⁵, contribuyendo así al tradicional éxodo de

³ Libro Copiador de Notas, 13/05/1890, págs. 405-406.

⁴ ZAVALA, J. (1990). Años vividos. Política y revolución. Págs. 94 y 169-171. Lucero afirma que la separación de los cargos fue realizada por decreto del Presidente Sáenz Peña del 21 de diciembre con el argumento de que estos cargos estaban ocupados por personal “enrolados en un partido político que hace abierta ostentación de desacatar la autoridad constitucional”. Ver: LUCERO, Op. Cit., pág. 70.

⁵ ZAVALA, Op. Cit., págs. 171-172.

docentes puntanos que favorecieron con su saber a otros territorios y provincias argentinas. El propio Zavala debió “exiliarse” de San Luis para preservar su vida.

La designación del nuevo personal directivo y docente fue desafiada por el alumnado de los cursos normales que realizaron distintos actos de resistencia e indisciplina durante 1894 con el objetivo de revertir los cambios sufridos en la estructura institucional. El nuevo Director, Julio Feliciano de la Mota, no pudo controlar la situación de agitación y, según Lucero, la Escuela Normal debió interrumpir su actividad en dos ocasiones. Tal como lo informó el propio de la Mota, la insubordinación llegó a interrumpir el normal desenvolvimiento de las actividades docentes. Puede leerse en un informe telegráfico a los superiores del 11 de abril de 1894:

“Tengo el sentimiento de poner en conocimiento de V. E. que durante las horas de clase del día sábado 7 abril un alumno maestro de 3º año cometió actos de insubordinación contra el Vice Director primero y enseguida paso a la Dirección e hizo lo mismo, resistiéndose a cumplir las ordenes que le di viéndome obligado a solicitar el auxilio de la Policía para hacer salir al alumno que en presencia de sus condiscípulos desobedecía abiertamente las ordenes del jefe del establecimiento.

El mismo comisario tuvo la necesidad de hacer uso de la violencia para poder conseguir que el alumno mencionado saliera, lo que produjo un leve desorden en el aula del 3º año, donde trato de buscar la protección de dichos alumnos que según datos obtenidos estaban de acuerdo con el para resistir la autoridad de la Dirección.

La Dirección como medida previa, resolvió suspender al alumno motivo de este desorden, conforme lo tengo comunicado ya a V. E.

Igual medida he tomado con los alumnos de 3º año Darío Fernández y Juan (Ilegible) que han tomado como parte dirigente en los actos de disciplina que han tenido lugar.

Los cursos de 1º y 2º año permanecieron el mencionado día sábado por la mañana, mas por la tarde seducidos por seis alumnos de 3º año protestando que no volverían hasta no se levantara la suspensión al alumno castigado o fuéramos separados de nuestros puestos el Vice Director y el suscrito y no se han presentado hasta la fecha.//

El cuerpo docente del establecimiento también se ha reunido a objeto de persuasión a los alumnos del error en que se encuentran sugestionados por

las influencias contrarias a sus propios intereses, pero todo ha sido inútil y los alumnos se resisten a concurrir esperanzados en la separación del Director y Vice.

En esta situación he creído conveniente pedir a V. E. como yo lo he hecho por comunicación telegráfica mande uno de los señores inspectores para que tome las medidas que fueran convenientes.”⁶

Ante la activa participación de la “juventud” normalista, protagonista, según de la Mota, de “insubordinación colectiva” y “complot”, inspirada “por influencias que obedecen a mezquinos propósitos políticos de que ha sido el foco esta Escuela desde tres años a esta parte” surgida del personal docente, el Ministerio de Instrucción Pública designó nuevas autoridades en mayo de 1894, lo que redujo el ambiente de agitación que predominaba en el establecimiento. Bajo la dirección de Martín Lascano no se registraron mayores inconvenientes hasta marzo de 1896 cuando la agitación estudiantil retornó con una huelga que dio como resultado el alejamiento del Director.

En ese ambiente de agitación asumió Adeodato Berrondo como Director y casi de inmediato Juan T. Zavala como Vice, lo cual no presagiaba una buena convivencia. Efectivamente, cuando Zavala regresó a San Luis en 1896 y asumió el cargo de Vicedirector de la Escuela Normal⁷, los conflictos políticos volvieron a entremezclarse en la vida institucional, en este caso al enfrentarse con un representante del “acuerdo” provincial, Adeodato Berrondo, Director del establecimiento. Berrondo se había distinguido como miembro permanente del elenco oficial compartiendo al igual que Astudillo, Jofré y Zavala, la doble actividad docente y política⁸, aunque en este caso como parte del oficialismo mendocista. La

⁶ Informes del Director de la Mota del 11 y 19 de abril de 1894, al Ministerio de Instrucción Pública de la Nación.

⁷ De su biografía se desprende que por capacidad profesional el cargo le correspondía, pero por otras razones se resistía a asumirlo, lo cual puede interpretarse como una diferencia que suponemos política con el Director Berrondo, a quien Zavala conocía por haber sido miembros del Consejo de Educación Provincial entre 1885 y 1887. Al referirse a su asunción, Zavala escribió “En 1896, en junio, retomé mi ejercicio profesional, con el nombramiento de Vicedirector de la Escuela Normal, a cargo de la dirección de Adeodato Berrondo. Al principio rehusé la aceptación del puesto, pero cedí ante la insistencia del Dr. Eleodoro Lobos, director de La Prensa y diputado nacional, y el pedido telegráfico de muchos comprovincianos residentes en la Capital Federal”. Ver ZAVALA, Op. Cit., pág. 94.

⁸ Adeodato Berrondo se había desempeñado como Inspector General Nacional de Escuelas de San Luis y como tal formó parte del Consejo Provincial de Educación. Posteriormente fue Ministro de Gobierno y Hacienda del gobernador Mauricio Orellano. En este cargo le correspondió movilizar a las fuerzas provinciales hacia Villa Mercedes en prevención al movimiento cívico ocurrido a fines de 1890.

breve dirección de Berrondo duró hasta fines de 1896 cuando asumió como Gobernador de San Luis.

Un aspecto poco conocido de los conflictos políticos que afectaban a la Escuela Normal era la participación del alumnado dentro de las movilizaciones de tropas en prevención de revueltas políticas. Dentro de la currícula del establecimiento se impartía la asignatura “Ejercicios Militares”⁹, lo cual habilitaba a que parte del alumnado fuera movilizado. Esta situación reflejó el ambiente de tensión política en que asumió Berrondo a comienzos de 1897, tras un complejo proceso de renuncia a la Dirección de la Escuela Normal, pues se informaba que el comienzo de ese año lectivo no había sido normal porque de los 36 alumnos de los cursos normales “13 alumnos estaban movilizados en el campamento de Mercedes”.¹⁰

Quien debió hacerse cargo de la Dirección del establecimiento, fue precisamente el Vicedirector Juan T. Zavala y desde el comienzo de su gestión se evidenció una tensa relación con el gobierno de la Provincia, en especial con Berrondo. A ello contribuyó fuertemente un largo conflicto por un faltante de mil pesos en las cuentas de la Escuela Normal, retirado por Berrondo en octubre de 1896 sin los correspondientes recibos de su imputación. Como nuevo administrador de la escuela, Zavala solicitó al Gerente del Banco de la Nación “me informe lo que sepa al respecto” resultando que “el libramiento N° 3.232 del 20 de octubre de 1896 por mil pesos del Ministerio de Hacienda Nacional, a la orden del Director de la Escuela Normal, fue pagado en 28 de octubre de 1896 al Señor Director D. Adeodato Berrondo”. Ante esta grave irregularidad Zavala solicitó al Ministerio de Instrucción Pública que le permitiera iniciar las actuaciones para “recuperar el dinero desaparecido” pues la escuela “en la actualidad experimenta imperiosas necesidades este instituto de enseñanza; hay que proveerlo de algunas cosas que le son indispensables a su marcha normal”.¹¹

Ante la ausencia de logros en sus diversos reclamos (libros de textos, nuevos espacios dentro del Colegio Nacional, pago de becas y sueldos), Zavala decidió recurrir a sus contactos políticos entre los legisladores nacionales de San Luis. A

⁹ En el Libro Copiador de Notas del 24/03/1897 puede leerse que Abraham R. Domínguez fue “nombrado profesor de Gimnasia e Instrucción Militar” de la escuela.

¹⁰ Libro Copiador de Notas, 10/03/1897. Igualmente informó Zavala que durante ese año estas no eran las únicas dificultades pues “El curso de tercer año normal de esta escuela no puede continuar sus clases porque, compuesto de ocho alumnos, cuatro están movilizados en el campamento de Mercedes; y de los otros cuatro que concurrían a las aulas dos acaban de retirarse hasta que consigan becas...”.

¹¹ Libro Copiador de notas, 18/03/1897, págs. 98-100.

comienzos de 1896 recién regresado de su exilio, Zavala impulsó la candidatura de su amigo y correligionario Eleodoro Lobos como Diputado Nacional, junto con la de Mauricio Daract. Gracias en parte de su apoyo ambos lograron el triunfo por lo que poco meses después no resultó extraño que recurriera a sus correligionarios en pos de lograr algunos beneficios para la Escuela Normal. A tal fin dirigió sendas comunicaciones a Lobos y Daract solicitando gestiones sobre diversos aspectos, tal como la que sigue:

“Ruégole gestione despacho mañana mismo de solicitud pidiendo rehabilitación en el goce de sus becas de los alumnos Juan Peralta, Eduardo Sosa, // quienes fueron suspendidos sólo por los meses del año anterior, y en éste siguen estudiando. Igualmente hágame despachar una solicitud mía por sueldos. A los que han quedado sin becas, con la intervención de Ud. y la del Dr. Daract, podrían conseguir que por este año se les acuerde de las diez becas vacantes que haya en la escuela de Mercedes de esta misma provincia las que no son ocupadas por falta de interesados, y para el año próximo tomarían de las que dejaran aquí los estudiantes que terminen su carrera. Hable con el Dr. Daract, él tiene informes míos //...”¹²

Pese a los reclamos y gestiones de los directivos de la Escuela Normal, el año 1897 parece haber sido muy irregular pues no solo debieron enfrentar un largo y enojoso asunto del faltante del dinero¹³ recibido por Berrondo, sino que la situación política local siguió siendo causa de graves perturbaciones para la organización institucional y su vida interna. A raíz de una nueva crisis política provincial, San Luis fue intervenida en mayo de ese año y tras un período de especulación política, el gobernador Berrondo fue repuesto en su cargo en junio. Sin embargo, las movilizaciones y persecuciones afectaron al alumnado y personal de la Escuela Normal. En un dramático comunicado dirigido al Ministro de Instrucción Pública, Zavala detalló el complejo panorama:

¹² Libro Copiador de notas 18/04/1897, págs.142-143.

¹³ Tras numerosos reclamos, finalmente Francisco Píscopo presentó ante la Dirección de la escuela una rendición de “los ingredientes de física y química” que supuestamente justificaban el pago de los mil pesos faltantes. Sin embargo Zavala, aduciendo graves irregularidades se negó a recibirlos, expresando “en mi carácter de Director de este establecimiento de educación y figurando comprometida la suma de mil pesos sin antecedente alguno aquí y no siendo suficiente el valor de la prueba que Ud. me ofrece con la nota del 4 de noviembre” y remitió el reclamo directamente al Ministerio de la Nación, para su resolución. Sin percibir con claridad el final de este reclamo, en octubre de 1898 se solicitó que el propio Berrondo, siendo Gobernador de la Provincia, rindiera cuenta directamente ante las autoridades nacionales por el uso de ese dinero”. Libro Copiador de Notas, 13/10/1898, pág. 498.

“Hoy ha sido la asistencia a clases muy irregular por los profesores y alumnos, debido al acuartelamiento de gente que se hace por el gobierno de la provincia. Hay profesores presos, algunos en servicio militar y otros están ocultos. Muchos alumnos han sido obligados a tomar las armas y algunos hasta han marchado en la fuerza que ha ido a pelear a Villa Mercedes. Lo pongo todo en conocimiento de V.E. a fin de que si cree conveniente, influya para que las autoridades de ésta provincia garanticen libertad personal de los miembros de esta colectividad escolar. Saludo atentamente. J. T. Zavala”.¹⁴

La situación de tensión política culminó con la designación inmediata de un nuevo Director de la escuela, Martín Giménez, quien de inmediato se avocó a eliminar la constante repercusión de los conflictos políticos locales dentro de la Escuela Normal. Entre sus primeras medidas estuvo el intento de despolitizar al alumnado y personal del establecimiento. A escasos días de asumir, Giménez¹⁵ resolvió para los cursos normales y en la Escuela de Aplicación “La Dirección, en uso de sus atribuciones. Resuelve: Artº 1º. Queda desde la fecha terminantemente prohibida la entrada al establecimiento de los periódicos de la localidad. Artº 2º. Comuníquese, etc. M. Giménez”. Con esta medida pretendía eliminar una constante fuente de conflicto interno.

Con mayor tiempo a su disposición el nuevo director acometió la separación de personal docente que a su criterio había sido incorporado por medio de preferencias políticas sin tener en cuenta su capacidad profesional, hechos conocidos con anterioridad pero que no pudieron subsanarse en un ambiente de constante agitación. Con este objetivo solicitó el reemplazo de varios docentes al Ministerio de Instrucción Pública, tal como puede apreciarse en esta comunicación de comienzos de 1898, basada en informes previos desde 1894:

El Profesor sustituto D. Jesús Miranda, profesor a la carrera del magisterio, a pesar de tener varios servicios prestados a las escuelas primarias de la Provincia, aún así, no posee ninguna buena recomendación que lo habilite para formar parte del personal docente de la Escuela de Aplicación. Sólo el favoritismo y las influencias políticas que no respetan los sagrados intereses de la Educación pueden haberlo llevado al puesto que hoy ocupa con tanta desventaja.//

¹⁴ Nota del 3 de mayo de 1897. Libro Copiador de notas, pág. 166.

¹⁵ Libro Copiador de Notas, 13/05/1897, pág. 180.

Efectivamente Excelentísimo Señor Ministro durante el tiempo que ocupó la Dirección de esta Escuela he adquirido la convicción de que el Señor Miranda carece de la preparación técnica y de las condiciones necesarias para ocupar un puesto como lo es el de Profesor de Grado en la Escuela de Aplicación y considero, pues, que su permanencia en esta Escuela contraria los altos propósitos de su institución.

Esto expuesto, me permito proponer en reemplazo del Señor Miranda al maestro normal Señor Víctor Páez”.¹⁶

Pese a una baja en la conflictividad interna, la situación no varió demasiado con respecto a años anteriores, al menos así lo entendía el Vice- Director Zabala, quien insistió en que se continuara dictando la asignatura “Instrucción Militar” a los alumnos de los cursos normales que, como ya se vio, servía también para que ante una eventual participación activa de los estudiantes en una revuelta armada pudieran contar con conocimientos en el manejo de las armas. Para ello solicitó y obtuvo el envío de un fusil mauser para la escuela, encargando a Pedro Astudillo su retiro y utilización:

“Habiendo acordado el ministerio de Instrucción Pública de la Nación, ceder a esta escuela un fusil mauser para la enseñanza militar, y siendo necesario autorizar para que lo reciba a una persona de confianza de ésta dirección, no he trepidado en pedir a Ud. este servicio. Le acompaño un recibo con el cual se presentará para solicitar le sea entregado el arma. Puede remitirla en encomiendas por Villalonga a pagar el flete en San Luis. Esperando de su generosidad y patriotismo quiera representar a esta Escuela en el acto indicado, saludo a Ud. con mi distinguida consideración. J.T. Zavala.”¹⁷

De igual modo insistió en su retención y utilización cuando desde el Ministerio de Instrucción Pública se solicitó su regreso pues se suprimió en la curricula la asignatura Instrucción Militar, dentro de un amplio contexto de modificación de la relación entre la población civil y los cuerpos militares iniciado por el Presidente Roca. Este proceso de modernización culminaría poco después con el establecimiento del servicio militar obligatorio en 1901. En este sentido puede leerse:

“Al Señor sub-secretario del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación

¹⁶ Libro Copiador de Notas 06/01/1898, págs. 308-310.

¹⁷ Libro Copiador de Notas 07/10/1897, pág. 263.

Tengo el honor de dirigirme al señor sub-secretario acusándole recibo de su nota circular fecha 15 del corriente, por la cual se pide la devolución del fusil máuser que se envió a ésta Escuela, para la enseñanza de la Instrucción Militar.

Habiéndose suprimido la enseñanza de la materia aludida solamente en los colegios Nacionales y no en las Escuelas Normales como dice la nota de la referencia- y teniendo en cuenta la gran utilidad que presta el fusil para el conocimiento práctico de sus partes constitutivas, así como la manera, de desarmarlo, etc me permito manifestar al Señor Sub-secretario la conveniencia que hay en dejar a esta Escuela el fusil máuser que se ordena remitir a esa sub-secretaría, por las razones aducidas someramente.”¹⁸

Esta tendencia también se notó en una nueva política del Estado nacional en separar a los establecimientos nacionales (Colegios Nacionales y Escuelas Normales) de la actividad partidaria local. Desde influyentes tribunas oficiales se indicaba por ejemplo que había sido contraproducente para el ejercicio pedagógico las constantes interrupciones por causa de cuestiones políticas. Desde publicaciones oficiales¹⁹ se resaltaba que, si bien no alentaba el retiro de los docentes de la actividad política, se debía “mantener la escuela neutral y ajena a todo cuanto pueda herir el derecho de los demás”. En este sentido se apelaba a la responsabilidad del docente como “funcionario público” con iguales deberes que los demás, pero con la enorme responsabilidad de poder influir en las ideas “de la tiernas inteligencias que asisten a la escuela”. Igualmente se resaltaba que los directivos debía abstenerse de orientar sus acciones con respecto al personal docente, toda vez que eran frecuentes desavenencias institucionales por causas de conflictos partidarios, tal como se ha visto ocurrieron en la Escuela Normal de Varones de San Luis. La propuesta oficial consistía, en definitiva, en “separar los deberes de los funcionarios de los derechos del ciudadano”.

En 1899 estas ideas culminaron en un decreto del gobierno nacional declarando incompatible el ejercicio de un cargo en los profesorados nacionales con otras funciones, lo cual suponía poner fin a la tendencia al doble ejercicio de trabajos docentes con cargos políticos o administrativos. En San Luis esta disposición fue criticada por el oficialismo encabezado por Adeodato Berrondo y por su hermano Luis, Presidente del Consejo de Educación de la Provincia. La principal causa de esta oposición fue el temor que se removieran de sus cargos a miembros

¹⁸ Libro Copiador de Notas 21/04/1898, pág. 376.

¹⁹ El Monitor de la Educación Común, N° 300, 31 marzo de 1898, pág. 1.

de la situación oficial, pues además de la incompatibilidad, se dispuso que para retener los cargos en los colegios nacionales, se debía rendir una “competencia por concurso”. Esta situación fue criticada por el oficialismo provincial pues suponía el regreso a un mal que pretendía ser erradicado, esto es la intervención política en los establecimientos escolares, entre otras razones²⁰.

Pese a las críticas locales, desde la Dirección de la Escuela Normal se reunieron los tribunales examinadores y desde comienzos de 1899 comenzaron los llamados para cubrir cargos por concurso.²¹ Esta nueva situación habría disminuido las tensiones políticas internas, pues tras los conflictos entre alumnos producidos en marzo de este año, por “aspiraciones políticas, tratándose de eliminar todos los elementos contrarios a una fracción partidaria dominante en la escuela”²², no se registraron nuevos incidentes, pues hacia el año 1900 la tensión política habría cedido su lugar a una nueva situación institucional que terminó con la Escuela Normal de Varones nuevamente anexada al Colegio Nacional por decreto del Gobierno nacional del 26 de enero de 1900.

Conclusiones

Iniciando una aproximación a la temática de la relación entre la política partidaria y el normalismo en San Luis, hemos podido comprobar que la vida institucional de la Escuela Normal de Varones a fines del siglo XIX fue alterada en alto grado por conflictos políticos locales. Estas alteraciones alcanzaron tales dimensiones que pueden explicar gran parte de los cambios de directivos y docentes acontecidos especialmente en el período 1893-1897, disminuyendo hacia 1900.

Además las evidencias documentales permiten afirmar que existió una notable actividad política en la Escuela Normal, no solo en sus figuras directivas (Astudillo, Jofré, Zavala, Berrondo) con su doble rol de docentes y políticos, sino también entre su personal docente e incluso entre el alumnado que frecuentemente se movilizó expresando sus opiniones políticas, por medio de acciones directas o era movilizado por la situación oficial para defender el orden existente. Las persecuciones y represalias por cuestiones políticas también se encontraron presente en el período estudiado, distinguiéndose las promovidas por las autoridades del establecimiento de las provenientes del gobierno nacional.

²⁰ Diario La Reforma, 18 de febrero de 1899, pág. 1.

²¹ LUCERO, Op. Cit., pág 74.

²² Diario La Reforma, 25 de febrero de 1899, pág. 1.

Finalmente puede evidenciarse una marcada tendencia dentro de la Escuela Normal de Varones de San Luis hacia el apoyo de las facciones opositoras del oficialismo local, especialmente aquellos vinculados al movimiento de los cívicos y posteriormente de los radicales. Estas fuerzas nacionales tuvieron una alta aceptación en la juventud normalista que participó activamente en acciones directas tal como la revolución de 1893. Este y otros aspectos descriptos pueden ser profundizados y es nuestra intención continuar su estudio en futuras investigaciones.

Bibliografía y Fuentes

- MENÉNDEZ, Néstor (1994). Breve historia de San Luis. San Luis: C.E.P.A.
- NÚÑEZ, Urbano (1980). Historia de San Luis. Buenos Aires: Plus Ultra.
- ROCK, David (1992). El radicalismo argentino 1890-1930. Buenos Aires: Amorrortu.
- LUCERO, Juan (1951). Reseña histórica de la Escuela Normal Superior “Juan Pascual Pringles” en el 75º aniversario de su fundación 1876-1951. San Luis.
- VELÁSQUEZ, Felipe (1889). Memoria descriptiva de la Provincia de San Luis. San Luis: Imprenta del Pueblo.
- ZAVALA, Juan (1990). Años vividos. Política y revolución. San Luis, UNSL.
http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=90019039&num_img=90019039_0913-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&c=&vh=s&rot_ant=0&zoom=125
- Diario La Reforma de San Luis. Año 1899.
- Escuela Normal de Varones, Libro de circulares 1889-1894, Libros Copiadores de Notas 1889-1900.
- El Monitor de la Educación Común, números varios 1887-1900.

LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DOCENTE NORMALISTA EN SAN LUIS EN LA DÉCADA DEL ´40

Autor: Nicolás A. Pereira

Institución de Procedencia: Facultad de Ciencias de Humanos - Universidad Nacional de San Luis

E-mail: *npereira@unsl.edu.ar*

Categoría: Trabajo de Investigación

Introducción

El presente avance de investigación es una producción que forma parte del Proyecto de Investigación Proico 4-0107 “La formación de maestros durante el primer gobierno peronista en la ciudad de San Luis”. Proyecto que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Humanas, en la Universidad Nacional de San Luis y desde el cual se pretende realizar un aporte a la historia social de la educación de la ciudad de San Luis.

Este trabajo se centrará en el análisis de las concepciones respecto a las prácticas de formación que tuvieron lugar en la Escuela Normal de Mujeres “Paula Domínguez de Bazán” y en la Escuela Normal de Varones “Juan Pascual Pringles”, escuelas dedicadas a la formación de maestros en la ciudad de San Luis.

Para realizar dicho análisis hemos tomando como fuente lo expresado por sujetos formados a fines de la década del ´30 y mediados del ´40 en las dos instituciones mencionadas y documentación oficial encontrada en ambas escuelas. No obstante, cierta desidia institucional y la falta de una política de preservación de archivos por parte del gobierno provincial, han operado en desmedro de la posibilidad de que la ciudadanía, la institución y los investigadores puedan acceder a fuentes documentales de suma valía.

El estudio de tales prácticas de formación implica considerar los acontecimientos que se desarrollaban en la esfera política y social, como producto del surgimiento del peronismo, haciendo especial hincapié en los lineamientos más importantes que se intentaron imprimir a las instituciones educativas y desde allí a la formación docente.

En función de lo mencionado consideramos relevante analizar, en primer término, algunos aspectos que se pudieron modificar en relación a la formación docente producto de la transición política desde fines de la década del ´30 hacia mediados de la del ´40 y, en segundo término, indagar sobre las características que revistieron esos

posibles cambios que intentó imponer el peronismo en la formación normalista.

Partimos de la intención de articular las particularidades de lo contextual, la formación docente propia del normalismo y la visión de su propia formación por parte de los docentes. Es en este sentido que entendemos que, indagar sobre cómo perciben el pasado los docentes, permite observar mejor al estudiante-maestro en relación con su contexto histórico; al poner de manifiesto la intersección entre su historia y la de la sociedad y ver bajo una nueva luz el abanico de elecciones, contingencias y opciones que se abren para el individuo.

El hecho de reflexionar sobre las vinculaciones entre lo subjetivo, lo educativo, lo formativo y lo social en sentido amplio, nos posibilitará acercarnos a la comprensión de la complejidad de las prácticas educativas, por lo que se hace imprescindible, desde esta posición, someter a un continuo análisis algunos de los modos de vinculación entre los aspectos anteriormente mencionados.

Orientaciones metodológicas

Para el presente trabajo hemos utilizado la entrevista en profundidad como una valiosa forma de acercarnos a lo acontecido desde la propia voz de los protagonistas, ya que consideramos que es la herramienta de recolección de información más adecuada por permitir obtener información sobre hechos del pasado, específicamente del período investigado, y desde allí indagar en los sentidos otorgados por los sujetos en el presente. Por ello en función de poder orientar en cierta medida la entrevista, a partir de algunos tópicos definidos se ha trabajado con una estrategia de entrevista semi-estructurada y en profundidad.

La utilización de ese tipo de herramienta permitió, por un lado, obtener información sobre hechos valiosos del pasado, y por el otro, indagar en los sentidos que las/os alumnas/os-maestras/os le otorgan a los hechos de su pasado y de la institución en que se formaron, desde la rememoración de aquellos aspectos en los que se advertirán algunos de los principales rasgos que poseían las prácticas de formación.

Por otro lado el trabajo realizado durante el periodo que lleva de desarrollo la investigación ha demostrado que la libertad concreta de que disponen los sujetos para expresarse, en adición a la generación de un clima de cordialidad, permitió que salieran a la luz aspectos fundamentales para entender las prácticas formativas de los mismos. Es así como hemos podido acercarnos a la comprensión de los sentidos por ellos otorgados a sus prácticas de formación y, desde allí realizar un pequeño aporte a la reconstrucción de una historia social y de la educación que por diversos motivos en la ciudad de San Luis no se encuentra sistematizada con cierta rigurosidad.

En relación a los sujetos que han integrado la muestra con que se trabajó para este avance, han sido seleccionados tomando en cuenta información institucional de la Escuela Normal de Mujeres “Paula Domínguez de Bazán” y de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” (en adelante ENJPP) a partir de nóminas de maestros normales egresados entre las décadas en estudio.

Para las entrevistas se establecieron algunos criterios de selección, en función de conformar la presente muestra. Tales criterios fueron: 1-que se hubieran formado como maestros normales entre finales de la década del '30 y mediados de la del '40; 2- que residan actualmente en la provincia de San Luis; 3- que manifiesten su voluntad de ser entrevistados y dejar registrada su voz en cinta; y 4- condiciones de salud física y mental que les permita recordar su época de estudiantes de magisterio.

Con respecto a la muestra con que se trabajó para este avance la misma estuvo compuesta por tres maestros normales varones formados en la ENJPP a los que denominaremos Víctor, Pocho y Cacho y dos maestras normales formadas en la Escuela Normal de Mujeres “Paula Domínguez de Bazán”, Ana y Elda. Cabe destacar que estos docentes se formaron entre fines de la década del '30 y mediados del '40.

En cuanto a las fuentes de archivo, se ha venido realizando un profundo proceso de relevamiento y análisis sobre documentos internos de ambas instituciones correspondientes a la época, como cuadernos de circulares y de notas, los que sin lugar a dudas han enriquecido las producciones del proyecto.

Marco socio-histórico político

Una de las premisas fundamentales de trabajar con la historia social de la educación de una ciudad, consiste en asumir la complejidad y la interrelación de las distintas esferas que dan forma a la vida social de un determinado tiempo y lugar, lo que nos lleva a realizar un esfuerzo por comprender este entramado. Es por esto que se intentará realizar un análisis del marco histórico y político-económico de la provincia, sin dejar de hacer mención a la vinculación de éstos con los acontecimientos político-educativos de índole nacional.

En el plano político y económico se podría caracterizar la provincia de San Luis, entre mediados de la década del '30 y principios de la del '40, como una provincia dominada por algunos líderes políticos conservadores que manejaban el acceso a gran parte de los cargos públicos, espacios que aparecían como unas de las pocas instancias posibles de movilidad social. Por otra parte, la marcada ausencia de capitales económicos privados, hacían de los oficios como talabartería, sastrería y herrería (entre otros) las formas más comunes de ganarse la vida, por lo que el

magisterio se presentaba como una potente alternativa para las clases más desfavorecidas de mejorar su condición social.

En el plano estrictamente político a comienzos de la década del 40, exactamente a principios 1942, Reynaldo A. Pastor gobernaba la provincia durante solo seis meses -entre noviembre de 1942 y junio de 1943- hasta el advenimiento del autodenominado movimiento revolucionario de 1943.

Luego del golpe, se dispusieron sucesivas intervenciones en la provincia en el siguiente orden: Cnel. Mariano Laprida, Gral. Justo Rojo, Cnel. Horacio Carranza, Dr. Agustín Jurado y Dr. Abelardo Álvarez Prado. Estas intervenciones finalizaron con la elección que proclamó gobernador al Dr. Ricardo Zabala Ortiz en 1946. Zabala en principio radical hasta la llegada de Perón, tuvo un segundo mandato consecutivo que no llegaría a su término y duraría hasta mediados de 1952.

Según los análisis de la época, Zabala Ortiz intentó establecer durante su gobierno un fuerte vínculo con el gobierno nacional, a partir de la concreción de numerosas acciones tendientes a reflejar su simpatía con el líder del movimiento. Algunas muestras interesantes de lo expresado son los decretos que daban creación al Departamento Presidente Perón, (hoy Departamento General Dupuy) y la adquisición de terrenos en San Luis capital y Villa Mercedes para ser donados a la fundación Eva Perón.

Zabala Ortiz expresa su postura en relación al gobierno central en un interesante y esclarecedor discurso: “He inspirado mi acción de gobernante en los postulados justicialistas proclamados por el excelentísimo Señor presidente de la República, General Juan Perón, jefe, líder y abanderado del Movimiento Revolucionario que ha conmovido la vida nacional, que desde su gobierno prestigia con su ejemplo y con su obra, con la ponderación de su espíritu, con las luces de su cerebro y con sus patrióticas vibraciones de su alma como semilla bienhechora ha sido arrojada (...) para encender en el fondo de la vida individual, la luz permanente de la felicidad, que ha de permitir a su pueblo reír en su risa...”¹

De esa manera durante el periodo en estudio, primero en un marco de transición política, y luego con la llegada del primer gobierno de Perón, la sociedad toda y por ende las instituciones encargadas de formar a los maestros/as normales estuvieron atravesadas por el mensaje político-ideológico particular del peronismo.

En estrecha vinculación a la imperiosa necesidad de conseguir un cargo en el sistema educativo provincial, algunos políticos enrolados en el peronismo local podían

¹ En PASTOR, R. (Ed.). (1970) San Luis su gloriosa y callada gesta. Bs. AS. Pág. 341.

facilitar el acceso al trabajo para quienes recién egresaban con el título de Maestro Normal Superior y Bachiller de las dos escuelas normales de la ciudad. En referencia a lo expresado Pocho nos comentaba: (...) *en tiempos fuertes del peronismo había un diputado Hugo Flores que manejaba toda la... me llama y che -dice- te necesito acá te voy a nombrar maestro de grado de la escuela del pueblo, la n° 64 Dr. Hipólito Irigoyen pero te vas hacer cargo de la unidad básica.*

Las palabras de Pocho coinciden con lo expresado por Victor cuando manifestaba: (...) *Uno puede ponerse a observar un listado de docentes en determinados años del dominio político de un partido político, significaba el acceso a la docencia secundaria...*

En el caso de varias egresadas de la Escuela Normal "Paula Domínguez de Bazán" cuando se les consulta por las posibilidades concretas de trabajar luego del egreso comentan: (...) *Cuando yo me recibí no conseguí inmediatamente trabajo porque la primera pregunta que me hicieron cuando yo fui a pedir, a ver si... a inscribirme y pedir un puesto de maestra, me preguntaron, me pidieron el aval del partido peronista y no lo tenía...*

En referencia a lo expresado, y haciendo alusión al ámbito académico-institucional en numerosas circulares se hace referencia a la obligación de dictar clases alusivas por ejemplo, referidas a la importancia del voto femenino durante las clases de historia, castellano, instrucción cívica y nociones de derecho. Así también se puede hacer referencia a una circular de mayo de 1950 donde se manifiesta con claridad como lo político-ideológico se convierte en primer término en un tema de recurrencia y en segundo lugar en un contenido a enseñar desde las distintas asignaturas. Un claro ejemplo que se repite en las circulares durante este periodo reside en la cantidad de temas alusivos al día de la juventud, de la independencia económica, temas estos a los que obligatoriamente se debe hacer referencia desde las diferentes asignaturas: "(...) *se les solicita a profesores de Historia, Castellano y Geografía que expliquen en sus clases del día 07 el porqué, cómo y por quién fue declarada la independencia económica argentina el día 9 de julio de 1947 y su importancia desde la soberanía integral de la patria. Los profesores dejarán constancia de esta clase en el libro de tema como lo hizo el profesor de Instrucción Cívica en el día de la fecha*" (ENJPP, Circular del 6 de julio de 1949).

En otra circular de la ENJPP, correspondiente al 22 de febrero de 1949 se hace referencia al enrolamiento del personal femenino "(...) considerando que es obligación de todo organismo del Estado hacer cumplir las disposiciones del gobierno nacional. Buscan con la resolución recordarle al personal femenino la obligación de enrolarse se

emplaza a todo el personal femenino hasta el 10 de marzo para que presenten su enrolamiento y éste sea registrado en la oficina de Estadística y Personal. Vencido el plazo no se dará curso a ninguna solicitud del personal femenino que no haya acreditado el enrolamiento”.

Estos nuevos lineamientos que se hicieron presentes a nivel de contenidos pedagógicos, demuestran el nuevo sentido que el peronismo intentó otorgarle a las instituciones educativas como centros difusores de una determinada ideología. Un claro ejemplo de lo expresado, radica en la importancia otorgada por el primer gobierno de Perón a la educación moral, desde la religión y la nueva orientación nacionalista. Esto quedó demostrado con la incorporación de tradiciones regionales y populares en el currículum y la incentivación de las prácticas y rituales patrióticos (Puiggros, 1995).

Para ilustrar lo mencionado cito una circular de la Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán, correspondiente a mayo de 1948, donde se comunica: “Visto la necesidad de transmitir a la enseñanza pública una orientación informada en objetivos nacionales y considerando: que la formación del hombre argentino ha de lograrse en su plenitud si se promueven (...) los factores educativos que emergen de nuestra concreta realidad; que el movimiento de renovación trascendental que vive la nación exige que los futuros ciudadanos adquieran por el estudio... una conciencia cabal de los problemas argentinos en sus proyecciones políticas, económicas y sociales” “(...) Qué la Antártida, los derechos del trabajador y el plan de acción del gobierno son bienes que, por afectar a la esencia misma de la nacionalidad, no pueden omitirse, como contenidos educativos, en una enseñanza patrióticamente orientada”.

Algunas lecturas sobre las políticas educativas en el primer peronismo

A la hora de hacer referencia al plano nacional resulta ineludible resaltar el complejo carácter que posee el peronismo como movimiento político-social, complejidad que, en principio, radica en la multiplicidad de interpretaciones y valoraciones que sobre dicho movimiento se han realizado.

En adición a ello, la complejidad es creciente si se hace referencia al papel que dicho movimiento le adjudicó al sistema educativo, teniendo en cuenta que la escuela fue el lugar elegido para que la integración y la movilidad social encontraran su canal privilegiado de concreción. En palabras de Zanatta (2009) “desde sus primeros años de gobierno Perón se apresuró en transformar a la escuela en un instrumento que pudiera plasmar nuevas generaciones de argentinos en armonía con los dictados de

su revolución: programas, libros de texto y selección de los docentes, fueron amoldados pues al nuevo curso político”².

Desde este avance intentaremos plasmar, intentando no caer en excesivos reduccionismos, algunos de los principales argumentos e interpretaciones realizadas sobre el sistema educativo durante el primer peronismo.

La primera línea de pensamiento que se analizará sostiene a grandes rasgos la idea de que el movimiento peronista reorganizó el sistema educativo como un gran engranaje adoctrinador encargado, entre otros aspectos, de hacer circular y posteriormente naturalizar concepciones propias del partido o la doctrina peronista y alejadas de la esfera de lo estrictamente estatal o nacional. En este marco interpretativo podemos ubicar a Plotkin, (1994) para quien el gobierno de 1943 consideró que la educación era una cuestión de gran prioridad, puesto que se juzgaba necesario encarar una reforma del sistema educativo con el fin de corregir los males que venían produciendo una educación pública de carácter liberal, caracterizada como atea, cosmopolita y enciclopedista.

Contrariamente se entendía que el sistema educativo debía ser el responsable de brindar una educación pública que incorporase nuevamente el nacionalismo y que tuviera como finalidad la formación del carácter e inspirar en el individuo y en su familia valores patrióticos y principios de la moral cristiana. Cabe recordar, en referencia a los valores religiosos, que en el plano educativo provincial en numerosas entrevistas y fuentes de la época, hemos podido advertir que la religión católica estuvo siempre presente en los horarios de clase y en numerosas prácticas pedagógicas de la formación docente normalista lo que demuestra que el artículo 8 de la ley 1420, al menos en San Luis no se cumplió en forma completa. La presencia de la religión en la formación de los alumnos-maestros aparece claramente en lo que nos dice Cacho: (...) *Lectura, de religión. Siempre lecturas de religión, muy... muchas de religión.*

En lo que a finalidades o funciones del sistema educativo respecta, otra serie de argumentaciones, que podríamos considerar se contraponen con la anterior y sostienen que las políticas educativas del estado peronista no han sido analizadas desde un marco interpretativo más centrado en el propio contexto y, que si esto sucediera, dichas prácticas cobrarían nuevos sentidos entendiendo que tal trama no es el efecto de un discurso dominante. Éste es el caso de Puiggrós, (2006) quien sostiene que las políticas educativas estatales durante el primer gobierno peronista son en cambio “el resultado de una compleja interacción entre las interpretaciones

² ZANATTA, L. (2009), Breve historia del peronismo clásico. Bs. As: Sudamericana. Pág. 96.

diversas de diferentes sectores sociales hacia el estado con los enunciados educativos que convierten a este último en representante de un nuevo conjunto de intereses y, desde ese lugar, en la fuerza dirigente de toda la sociedad”³.

Siguiendo los lineamientos de ese enfoque, el peronismo sería una especie de emergente político sumamente necesario en ese momento para encausar el orden y el progreso nacional. Para Puiggrós una gran diversidad de sectores, en donde se incluyen al ejército, los sectores eclesiásticos, la clase obrera, empresarios, los socialistas liberales y hasta los nacionalistas conservadores, apostaban, a un estado fuerte que, entre otros aspectos, “solucione el problema de la ubicación favorable de la nación en el escenario internacional, que regule las relaciones entre los nuevos sectores de clase técnicos-profesionales y político-culturales que habían madurado en la década anterior y que impulse el proceso de modernización”⁴.

Por último respecto a las diversas interpretaciones sobre las políticas educativas del peronismo podemos afirmar que existe una tensión permanente entre varios aspectos. Por un lado, se podría destacar el crecimiento sostenido de la matrícula escolar, la participación de sectores hasta entonces marginados del sistema estatal y el reconocimiento de derechos laborales. Por otro lado, contrariamente debemos destacar la inculcación de contenidos doctrinarios partidarios, la conversión de centros educativos como dispositivo de propaganda partidaria, y el fortalecimiento de la educación religiosa privada, aspectos que hacen que los análisis sobre los aspectos educativos del peronismo revistan tanta complejidad.

La formación docente normalista hacia mediados de 1940. El lugar de la práctica en la formación docente

Desde nuestro punto de vista uno de los rasgos centrales a considerar a la hora de intentar analizar las prácticas de formación docente, en este caso las propias del normalismo, lo constituye el lugar que tales prácticas de formación ocuparon dentro del corpus de conocimientos que se consideraban indispensables, en función de un determinado modelo, para desarrollar la tarea docente. Resulta ineludible expresar que desde este análisis se entenderán por formación docente al proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes (Achilli, 2000).

Por prácticas de enseñanza entenderemos al conjunto de acciones formativas que generalmente se fundan en conocimientos y experiencias prácticas y que requieren la

³ PUIGGROS, A. (2007) Peronismo: Cultura política y educación. Bs. As.: Galerna. Pág. 75.

⁴ ÍDEM

ejecución de diversas actuaciones en tiempo real. Tales prácticas se configuran a partir de diferentes factores institucionales, un modelo de organización escolar, una cierta tradición y la destreza profesional de los profesores, entre otros aspectos (Gimeno Sacristán, 1998).

Aún cuando podamos rescatar el valor de lo teórico, numerosos estudios sobre la práctica hacen referencia a la escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos, ya que muchos saberes prácticos se vinculan a las experiencias construidas por los docentes a lo largo de los años a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo.

Resulta necesario aclarar que dicho análisis sobre las prácticas debiera realizarse considerando al alumno-maestro en su total dimensión en el marco de la complejidad que implica la formación docente, aspecto vital para entender el modelo de maestro que se deseaba formar en función de las determinadas políticas educativas sostenidas desde los sectores de decisión política de turno.

Retomando el análisis del lugar de las prácticas de formación, en un interesante planteo Litwin, E. (2008) sostiene que a la hora de revisar las cuestiones sustantivas de los procesos formativos, podríamos preguntarnos qué fue lo relevante y que no lo fue, en este caso, para la formación normalista. Es decir, que tuvo más relevancia en este momento de la formación o la práctica o el dominio de la disciplina que se pretende enseñar.

En relación al segundo aspecto se ha hecho referencia en trabajos anteriores en el marco del proyecto P-4-0107 sobre la formación disciplinar, en función de la titulación obtenida, de algunos maestros normales⁵ y de la visión que los alumnos-maestros tenían y tienen sobre sus formadores. Sobre este tema cabe resaltar que en numerosas entrevistas -realizadas en el marco del proyecto- la formación de los docentes formadores de los alumnos-maestros aparece a luz del testimonio de los entrevistados como deficiente y en ciertos casos se asocia el ejercicio de la docencia más vinculado a un estatus social, en relación a determinadas relaciones sociales que facilitaban acceder a un cargo, que a un conocimiento medianamente riguroso sobre la disciplina a enseñar. Sobre esto Elda comentaba: (...) *porque tuve unas profesoras tan malas, casi siempre eran mujeres esposas de políticos que eran conservadores, en aquella época y que les daban esas cátedras para que cobraran unos pesos, porque en aquella época éramos pobres todos el albañil, el carpintero, el médico, el abogado,*

⁵ AUDERUT, C; DOMENICONI, R; SAMPER, O; y PEREIRA, N. (2007) "Las prácticas de lectura en la formación de maestros en San Luis, entre las décadas del '30 y '40, LAE, ISSN-0328-8054- Año XII N°49, FCH, UNSL.

el ministro, todos éramos pobres, los otros eran miserables, se vivía mal, muy mal.

Algunos docentes al consultárseles sobre la formación de sus formadores se manifiestan de este modo: (...) *no sé si sabían las materias, ellas nos hacían exponer, o a lo mejor habían leído el libro de tanto tener esa materia.*

En conexión con esto, existía en la formación una lógica de tipo mecanicista donde la repetición de ciertos hábitos y conductas aparecían como uno de los elementos centrales de la formación, vaciando en numerosas ocasiones a las teorías pertinentes de una verdadera significación, y que en raras ocasiones iluminaban u orientaban la práctica en un sentido más amplio.

Cabe destacar, en estrecha ligazón con lo anterior, que la tradición de la enseñanza normalista asignó distintos lugares y valoraciones a las prácticas de enseñanza. En primer lugar se la consideraba la expresión de un rito de iniciación con un valor que podríamos definir como más simbólico que de verdadero aprendizaje. En segundo lugar se las consideraba desde una perspectiva formativa, la práctica consistía en una o varias clases con un tema proporcionado por el docente a cargo del grado.

Al ser las prácticas de enseñanza denominadas de ensayo contenía una suerte de propuesta experimental o de laboratorio (esto queda reflejado en la función asignada al depto. de aplicación en las escuelas normales) que podríamos decir en ningún caso esa práctica podría suponer una experiencia paradigmática o ejemplificadora para la construcción de los saberes del oficio que –hoy se sabe- refieren a procesos lentos y complejos. Para ponerlo de otro modo, entiendo siguiendo en esta afirmación a Pérez Gómez, A. (2010). que en este sentido la práctica no debería considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario que reviste un alto grado de complejidad e incertidumbre donde se producen interacciones que según el autor el docente “merece la pena vivir y a la vez observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, por tratarse de espacios y procesos generadores de nuevos procesos”⁶. En referencia a lo expresado una docente formada en la Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán comentaba: (...) *Y después ya en tercer año sí, teníamos las prácticas de la enseñanza que teníamos hasta dos clases semanales a veces, y en cuarto año ya fue más intenso porque incluso teníamos él..., no me acuerdo como se llama, una semana completa en un grado...*

Coincidiendo con lo expresado por esta docente Cacho comenta: (...) *de clases*

⁶ PÉREZ GÓMEZ, A (2010) Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes, Zaragoza. RIFP. Pág. 110.

dábamos todas las semanas en la escuela normal, nos mandaban a tercer grado a segundo, todas las semanas teníamos que preparar y dar clase, a sexto también. A primero.

Consideramos que no es casual que los maestros normales entrevistados asocien los textos o los contenidos de las materias pedagógicas, sobre las que se puede decir que existe un gran vacío a nivel memoria, al plano estrictamente metodológico o técnico. Al decir de una maestra normal: (...) *No me acuerdo como se llamaban....Es decir... Metodología.*

En relación a la importancia que se le otorgó a este tipo de práctica, un análisis realizado por Pérez Gómez destaca que el pensamiento práctico como sistema de comprensión y acción solamente se pone en juego, se exponen al cuestionamiento y se abren a su reestructuración, en los contextos reales de la vida en el aula. Es decir, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y demanda estrategias concretas para una intervención adecuada.

No obstante se podría afirmar que la mera práctica en los contextos reales del aula tampoco garantiza el aprendizaje crítico de lo vivido, ni la exploración de alternativas, ni por tanto, la intervención adecuada, desde el punto de vista educativo, y frecuentemente no supone más que la reproducción de las tradiciones docentes. (Lortie, 1995)

Si se considera que la formación docente es un proceso complejo donde interactúan múltiples variables, la formación requiere provocar la reflexión en, sobre y para la práctica, en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, y de la comunidad educativa donde interviene el docente.

El ¿fin? de la formación positivista en el normalismo

Sobre este punto sería interesante analizar algunos de los cambios políticos-ideológicos que se le intentó imprimir a la formación normalista desde el peronismo y haciendo énfasis en las características formativas que se intentaron impulsar en contraposición a los lineamientos impulsados desde la conformación del sistema educativo, a partir de una formación positivista que desde el peronismo se intentó combatir.

Para ilustrar lo expresado vale la pena rescatar algunos de los planteos de Jorge Pedro Arizaga (ultranacionalista y católico) designado Subsecretario de Instrucción Pública, quien aunque poseía formación normalista, durante su gestión criticó fuertemente a los maestros normalistas y a la formación de los mismos, contraponiendo constantemente la imagen de un maestro verbalista y teórico, rasgos

con que caracteriza al maestro normal, con la de un conciliador entre las posibilidades individuales y los imperativos sociales y estatales, un maestro con sentido nacional comprometido con el entorno específico, condiciones que debería reunir el nuevo perfil de maestro, a partir del nuevo proyecto de país (Puiggrós, 2006).

El mismo Arizaga cuestiona además la proliferación de establecimientos escolares que, según su visión, se comportan como si fueran fábricas en lugar de organismos forjadores de cultura nacional, criticando además al metodismo que habría vuelto rígida a la escuela normalista colocándola fuera de la evolución social, aspectos que habrían llevado según su análisis, al alto índice de deserción escolar y de ineficacia escolar.

Arizaga en sus discursos atribuye a los docentes un papel de intermediarios entre el gobierno y el pueblo y los describe como hombres y mujeres de “(...) de espíritu apostólico y de militar envergadura ya que como el sacerdote y el soldado, cumplan con dios y con la patria”⁷.

Las fuertes influencias escolanovistas del mencionado subsecretario se manifiestan en la intención del peronismo de romper con la tradición formativa que unía al normalismo con el positivismo. No obstante siguiendo la visión de Suarez, D. (1990) a pesar de la caída del paradigma positivista como marco referencial de justificación para las modelizaciones del maestro normalista, “el cuerpo de connotaciones que caracterizaban y prescribían lo que debería ser un maestro quedó, en términos generales, inalterado con el advenimiento de las argumentaciones espiritualistas”⁸.

En lo que respecta a la formación docente en San Luis en la década del '40, y a modo más de interrogante que de afirmación, consideramos valioso indagar desde los próximos abordajes hasta qué punto se modificaron las prácticas de formación en relación a los nuevos encuadres teórico-metodológicos que intentó imprimir el peronismo.

Parece no haber, al menos en lo que a este primer acercamiento respecta, demasiada información en las entrevistas realizadas sobre cómo impactaron estos nuevos lineamientos que se le imprimieron a la formación docente en lo pedagógico-formativo. Es decir, sí podríamos afirmar que hay conciencia en la mayoría de los sujetos entrevistados con respecto a la influencia y las modificaciones que el peronismo como movimiento político desencadenó tanto en lo político-económico

⁷ PUIGGRÓS, A (2006) Peronismo: Cultura política y educación. Bs. As., Galerna, pág. 129

⁸ SUAREZ, D. (1990) Normalismo, profesionalismo y formación docente. Bs. As., IICE-UBA.pág.5

como en las normativas y acciones institucionales educativas. Pero, por el contrario no aparecen elementos claros y contundentes a partir de los cuales los docentes egresados durante ese periodo puedan rescatar modificaciones o alteraciones que se hayan impuesto en el supuesto nuevo modo de ser docente.

En estrecha relación a lo planteado, resulta importante analizar los planes de estudio en donde queda reflejado el tipo de docente que se desea formar. En la ENJPP, el plan de estudios de 6 años de duración de principios de la década del '40, refleja la poca presencia de materias pedagógicas ya que recién en 4° año aparece Pedagogía y en quinto Didáctica General y Observación y en sexto Práctica de la Enseñanza. Como contraste queda reflejado un excesivo énfasis, por ejemplo, de la formación para la Educación Física y en Ciencias Físico-Naturales que aparecen desde primer hasta quinto año.

A modo de cierre parcial

En este primer acercamiento parcial y limitado ya sea en el análisis, siempre complejo de la formación docente, como en el tiempo socio-político enfocado desde este avance, surgen algunos elementos que consideramos relevantes. Entre ellos se destaca la importancia que el primer gobierno peronista le otorgó a las instituciones educativas tanto como centro inculcador y difusor de sus bases doctrinarias, como elemento primordial de la tan mentada movilidad social, para citar solo uno de los aspectos que se muestran como contradictorios en este movimiento.

En cuanto a las prácticas académica-formativas en lo que respecta a la conformación de un sujeto docente, se puede afirmar que la práctica ocupó un lugar preponderante en relación a otro tipo de saberes, como por ejemplo el manejo de la disciplina a enseñar que hemos visto constituye una de las críticas más reiteradas de los entrevistados hacia algunos de sus formadores. En consecuencia, imperó una concepción de práctica entendida como una repetición mecánica de ciertas actividades que supuestamente favorecía la adquisición de un tipo específico de saber, que otorgaba seguridad en el manejo de las situaciones áulicas. En adición a esto, las recetas sobre cómo ser un buen docente, nos llevan a pensar sobre el carácter prescriptivo que se le otorgó a la práctica durante la formación de los alumnos-maestros.

En referencia al primer gobierno de Perón, existe escasa presencia de lineamientos con respecto a las características pedagógicas para la nueva formación docente. Esta ausencia en función de las circulares relevadas y desde lo expresado en las distintas entrevistas, hace afianzar la idea de que más allá de las nuevas

prácticas de índole político-institucional que hemos reflejado, no aparecen elementos claros, en la documentación analizada, sobre cómo debían formarse a los estudiantes de magisterio.

Sobre este tema, consideramos oportuno reforzar este primer acercamiento para, en un segundo momento, seguir indagando sobre cómo incidió la llegada del peronismo en la formación docente normalista a nivel pedagógico y cómo se posicionaban los alumnos-maestros en función de las exigencias del sistema y su propia visión sobre sus prácticas formativas y su posterior actuación en la docencia.

Bibliografía:

- ACHILLI, E. (2000) Investigación y formación docente. Rosario: Laborde Editor.
- ALLIAUD, A. (2007) Los maestros y su historia. Buenos Aires: Granica
- CUADERNO DE CIRCULARES (Mayo 1939-julio 1942) Archivo Biblioteca Escuela Normal Juan Pascual Pringles.
- CUADERNO DE CIRCULARES (Mayo 1945-Agosto 1947) Archivo Biblioteca Escuela Normal Juan Pascual Pringles.
- CUADERNOS DE CIRCULARES Escuela Normal de Mujeres "Paula Domínguez de Bazán" (1948).
- LITWIN, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Bs As. Paidós
- LUCERO, J. (1951) Reseña Histórica de la Escuela Normal Superior Juan Pascual Pringles en el 75° Aniversario de su Fundación. 1876-1951. San Luis, Publicación de la Universidad Nacional de Cuyo.
- PASTOR, Reynaldo. (1970) San Luis. Su gloriosa y callada gesta 1810-1967.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010), Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado N°68. Zaragoza. España.
- PUIGGROS, A. (2006) Peronismo: Cultura, política y Educación. Bs. As. Editorial Galerna.
- PUIGGROS, A. (Dir.) (1995), Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1946-1955). Bs As: Editorial Galerna.
- SOMOZA RODRIGUEZ, M. (2006), Educación y política en Argentina (1946-1955) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SACRISTAN, G. (1998), El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata. (VIII Edición)
- SUÁREZ, D. (1990), Normalismo, profesionalismo y formación docente. Bs. As: IIICE-UBA.
- ZANATTA, L. (2009), Breve historia del peronismo clásico. Buenos Aires: Sudamericana.

LA BICOCA EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA POLÍTICA DE VOUCHERS EN LA PROVINCIA DE SAN LUIS

Autora: Martha Verónica del Rosario Quiroga

Institución de procedencia: Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

E-mail: mvquirog@unsl.edu.ar

Categoría: Avance de investigación

Introducción

El presente trabajo constituye un avance de investigación en el marco del desarrollo de la Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Es asimismo, una ampliación de la reconstrucción iniciada en el ensayo “Las bienaventuranzas de la Iglesia en la viña del Estado sanluiseño: el caso del bono educativo para las escuelas privadas”¹. En aquella oportunidad se intentó dilucidar el papel que fueron jugando dos actores claves en la fabricación de la política educativa, el Estado provincial de San Luis y la Iglesia Católica desde mediados del siglo diecinueve hasta la aparición de los bonos educativos en el año 2001. Los bonos educativos constituyen un mecanismo de financiamiento basado en la demanda, que fuera destinado al sostenimiento de la educación privada y benefició mayoritariamente a instituciones escolares confesionales. En esta ocasión, de acuerdo con el análisis que aporta la inclusión de otras fuentes primarias, se escudriñarán algunos de los argumentos extraídos de las sesiones deliberativas del Poder Legislativo cuando se sometió a tratamiento la inclusión de los bonos educativos y la aparente novedad que estriba en esta política orientada por el interés de generar un *quasi* mercado educativo, atento al reclutamiento de clientela. Cabe destacar que lejos de la práctica en la que la investigación está puesta al servicio de la construcción de argumentaciones *ad hoc*, que justifican la acuñación de una idea preconcebida, se pretende la puesta en cuestión de lo que es visible en la apariencia, en este caso en particular responder a los interrogantes sobre si los bonos educativos en tanto mecanismo de financiamiento por la demanda son una novedad o en qué aspectos se introduce la novedad de esta política. El enfoque teórico-metodológico en el que se enmarca este avance de

¹ Ensayo realizado en setiembre de 2007 en el marco del Seminario “Bases políticas y normas legales de la Educación Argentina” de la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, bajo la responsabilidad de la Lic. Susana Vior y la Dra. Marcela Pronko. Versión adaptada publicada en la Revista Razón y Revolución, Número 18, segundo semestre de 2008. Buenos Aires, Argentina: Ediciones r y r, págs. 207-219.

investigación es el que proporciona el materialismo histórico, intentando dilucidar el papel del Estado puntano en la constitución de esta política educativa concreta, entendido como la relación social que organiza la dominación burguesa y que es también escenario de la lucha de clases. Para esta reconstrucción se analizaron, fundamentalmente los debates parlamentarios que dieron origen a la Ley N°5253/01 de Educación Pública de Gestión Privada que introdujo los bonos educativos y normativas emparentadas con esta Ley.

Breve introito que justifica la persistencia de la Historia que sigue sin fin

"Érase una vez, en el país de Alifbay, una ciudad triste, la más triste de las ciudades, una ciudad tan míseramente triste que hasta había olvidado su nombre. Estaba junto a un mar lúgubre lleno de peces taciturnos que tenían un sabor tan insípido que te hacían eructar de melancolía aunque el cielo estuviera azul.

Al norte de la ciudad triste había grandes fábricas en las que (según me han contado) se producía, envasaba y despachaba tristeza a todo el mundo que nunca parecía tener bastante. Las chimeneas de las fábricas de tristeza vomitaban un humo negro que se cernía sobre la ciudad como una mala noticia(...)

Cuando llegaron a la ciudad triste todavía llovía a cántaros. Muchas calles estaban inundadas. '¿Qué importa? -exclamó Rasid Khalifa alegremente-. Vamos andando a casa. Hace años que no me mojo bien.'(...)

Al cabo de un rato, Harún advirtió que, realmente, las calles de la ciudad estaban llenas de gente que jugaba como ellos, corriendo, saltando, salpicando, cayéndose y, sobre todo, desternillándose de risa.

_Parece que, por fin, esta vieja ciudad ha aprendido a divertirse -sonrió Rasid.

_Pero ¿por qué? -preguntó Harún-. En realidad, nada ha cambiado, ¿verdad? Mira, las fábricas de tristeza no han dejado de trabajar. Desde aquí se ve el humo. Y casi todo el mundo sigue siendo pobre...

_Eh, tú, cara larga -gritó un anciano caballero que debía de tener por lo menos setenta años pero que bailaba por las calles inundadas agitando un paraguas doblado como si fuera una espada-. No nos vengas a nosotros con Canciones Tristes.

Rasid Khalifa se acercó al caballero.

_Hemos estado fuera de la ciudad, señor. ¿Ha ocurrido algo? ¿Acaso un milagro?

_Es la lluvia -respondió el vejestorio-. Hace feliz a la gente. Incluyéndome a mí. ¡Yajaaaa... Yupiiii! -y se alejó deslizándose por la calzada(...).

_Yo te diré el motivo de esta alegría -dijo un policía que pasaba flotando en un paraguas vuelto del revés-. Hemos recordado el nombre de la ciudad.

_Di, pronto, ¿cuál es el nombre? -preguntó Rasid, muy excitado.

_Kahani -dijo el policía alegremente mientras se alejaba por la inundada calle-. ¿No es un hermoso nombre para una ciudad? Significa **historia**, ¿saben? (...)."²

El ejercicio de análisis teórico-conceptual que se procura encarar en este trabajo está en tensión con lo que se ha inaugurado como la trayectoria historiográfica hegemónica de la actualidad, signada por el abandono de las grandes narrativas identificadas con el ideal de progreso y emancipación. Desde esta vertiente posmoderna, consecuente y funcional al orden neoliberal se plantea la dimisión de la concepción de totalidad, de teleología que no debe ser confundida con la monocausalidad y de utopía (Foster, 1999), aspectos que caracterizan, entre otros, al pensamiento marxiano. Con el abandono de estas concepciones, se silencian aquellas categorías útiles para la aprehensión de los fenómenos de la realidad y si de la concepción de sociedad se pasa a la noción hayekiana de catalaxia, o aquel orden espontáneo del mercado en que los individuos se encuentran para el intercambio y tráfico de bienes (Hayek, 1966); de los constructos de clase al *homo œconomicus* y de los grandes relatos de la Historia a la microhistoria, la teoría del caos, la historia de las mentalidades, el fin de la Historia. De alguna manera, se reedita la visión idealista hegeliana de acuerdo con la cual el discurso y en términos más cotidianos, las representaciones subjetivas, desplazan la observación directa e indirecta sobre las condiciones concretas en que los hombres viven, rechazándose cualquier realidad que exista fuera del texto. Desde esta perspectiva, como afirma "se optó por continuar los caminos abiertos por el post-estructuralismo a partir de Foucault, Deleuze o Derrida y se lanzaron al cultivo del tipo de historia posmoderno que rechaza las periodizaciones y las interpretaciones globales, y que pide la sustitución de la Historia, con mayúscula, por las historias, con minúscula, y de las afirmaciones sobre la realidad por metáforas(...) [representa] la obsesión por el discurso que está llevando a muchos a disolver los problemas reales en palabras y símbolos"³.

Este paradigma hegemónico, abyecto por su acatamiento al capitalismo, vivifica el mito del eterno retorno, negador del futuro como posibilidad y reificador del presente a través de las aleatorias colecciones de fragmentos históricos, prescindentes de cualquier argumentación causal. De ese muestrario de instantáneas del presente

² RUSHDIE, S. (1991). Harún y el mar de las historias (fragmento adaptado). Barcelona, España: Seix Barral, págs. 7; 187-189.

³ FONTANA, J. (1998). História: análise do passado e projeto social. São Paulo, Brasil: EDUSC, pág. 271, traducción de la autora.

difícilmente se pueda arribar a un análisis del pasado para su ulterior superación. En contraposición, se plantea la necesaria repolitización del examen del presente, reimplantando la consideración sobre el Estado (Fontana, 1998). ¿Por qué un trabajo enmarcado en la Historia de la Educación debería virar la mirada hacia el Estado? Básicamente porque el Estado constituye la organización de la dominación burguesa, en que se desarrolla la economía capitalista, sin que esto implique la negación de su carácter conflictivo en tanto es él mismo, escenario de la lucha de clases. De allí el carácter político de ese examen porque reposiciona la mirada sobre las pugnas de poder y el combate de clases y a la vez, aleja el fantasma de la concepción lineal y de progreso que ha teñido buena parte de la producción historiográfica, porque no narra la secuencia de hechos exitosos en términos de evolución natural de los hombres, sino cómo fue la correlación de fuerzas sociales y qué intereses de clases primaron en función de la reunión de ciertos recursos de poder (ideológicos, políticos y económicos). En términos de Harvey Kaye “la historia es en definitiva el relato de la lucha de los hombres y de las mujeres por la libertad y por la justicia, es por ello un campo de disputa temido por las clases dominantes”⁴. Esta concepción plantea la apertura a la crítica de las condiciones de producción de la vida material. Desde una perspectiva marxiana la historia constituye un proceso objetivo porque es independiente de las representaciones subjetivas; contradictorio porque está signado por la tensión de intereses sociales antagónicos; social porque involucra a grupos o clases puestos en relación que actúan siguiendo diferentes grados de conciencia y guiados por determinadas intencionalidades o teleologías (Netto, 2006).

¿La novedad o la novela de los bonos educativos?

Contra la historia liliputiense, en este trabajo se procurará reconstruir los fundamentos de la política de los bonos educativos a partir de las discusiones y argumentaciones esgrimidas en el parlamento puntano, y descubrir, como señala Benjamin “las astillas incrustadas del tiempo mesiánico”⁵. El Poder Legislativo, mecanismo por antonomasia del Estado moderno capitalista, ha sido preconizado por John Locke como el ámbito de representación de la burguesía y de freno al poder del soberano, implica la enajenación del poder popular aún cuando se delibera evocando la fórmula abstracta de “Nosotros, el Pueblo” (Wood, 2000). “El Pueblo” dio sanción a la Ley N°5.253/01 de Educación Pública de Gestión Privada, en ella se añadían nuevas fuentes de financiamiento: el aporte estatal subsidiario básico, el aporte estatal

⁴ Citado en, FONTANA, J. (1998). História: análise do passado e projeto social. São Paulo, Brasil: EDUSC., pág. 279, traducción de la autora.

⁵ BENJAMIN, W. (2004). Sobre el concepto de historia. México: Contrahistorias.

subsidiario de incentivo a la calidad educativa y el aporte estatal subsidiario de equidad o bono educativo. A los efectos de este análisis importan sobremanera los debates que se sucedieron en la Cámara de Diputados en la sesión del día catorce de mayo del año 2001 en el que se hicieron explícitos los argumentos a favor y en contra del bono educativo. Cabe destacar que el proyecto entró sobre tablas por pedido del Diputado Justicialista (el oficialismo en San Luis) Félix Quiroga Besso que después de justificar su tratamiento en esa sesión, obtuvo el voto unánime⁶ de la Cámara Baja:

Señor presidente, las razones que motivan el pedido del tratamiento de esta ley sobre tablas, es la necesidad de que con rapidez sancionar el nuevo marco legal, jurídico de la educación privada. En este sentido este proyecto de ley, iniciativa del Poder Ejecutivo de la Provincia, había ingresado tiempo atrás ya en este Recinto, y dentro de lo que es el sistema de educación pública provincial estaba faltando ya casi a mediados de año la sanción de esta ley que viene a suplir y a corregir algunas de las falencias de la legislación anterior, particularmente de la Ley 4.164⁷ que está vigente desde el año 1984.

Había una necesidad de una nueva legislación porque esto surgía del amplio consenso de las autoridades públicas de la provincia, como de los responsables de los Institutos de Educación Públicos de Gestión Privada que venían insistentemente desde hace tiempo reclamando la sanción de un nuevo marco regulatorio. Nosotros entendemos que esta nueva ley viene a corregir algunas de las falencias que registraba la legislación anterior y avanzado el año no teníamos todavía esta ley aprobada; por lo cual las razones de urgencias están dadas porque sería lo que falta para el sistema de educación pública de la Provincia, la legislación sobre los Institutos Públicos de Gestión Privada, necesitaba una rápida sanción atento a que tienen también implicancias económicas sobre el desenvolvimiento de los mismos. Estas serían las razones muy sucintamente por las cuales hemos solicitado el tratamiento sobre tablas de un proyecto de ley que cuenta con un despacho por unanimidad de los distintos integrantes de la Comisión de Educación.

A pesar de la aparente dilación en la generación de un marco regulatorio de la educación privada, paradójicamente el poder político ha actuado con una manifiesta celeridad cuando de resguardar los intereses de ese sector se ha tratado. En ese sentido, durante el año 2004 cuando se dejó en suspenso el corpus de normas para su

⁶ En la sesión de la Cámara de Diputados de la Provincia de San Luis del 14 mayo del año 2001 el Presidente (Diputado Ochoa del Partido Justicialista) la declara abierta por la existencia de quórum legal con la presencia de cuarenta diputados.

⁷ Se trata del Decreto N° 4.164 emitido por el último gobierno de facto en el año 1980, antes de la asunción de Adolfo Rodríguez Saá.

íntegra revisión, ante la adhesión en los actos de protesta de las patronales de las escuelas privadas, una de las primeras leyes en ser ratificada con nimias correcciones fue la Ley N° 5.253/01, a partir de entonces Ley N° 5.549/04.

A las catorce horas con veintiún minutos se había declarado el inicio de la sesión, alrededor de las quince y quince se pasó a tratar el Proyecto de Ley sobre educación privada, con una alocución de la Diputada del Partido Justicialista, Teresa Lobos que reprodujo, en su defensa de una ley para la educación privada, el mito de que la educación libera al hombre al sostener que *sólo con la ejercitación de un pensamiento reflexivo el hombre llega a la plenitud de la libertad* y se garantiza el desarrollo y la expansión económica. La ley defendida por esta Diputada introduce, como se señaló con anterioridad, un mecanismo de financiamiento basado en la demanda, el de los bonos educativos ligados al modelo de *voucher* sostenido por Milton Friedman y aplicado durante el gobierno de Margaret Thatcher en Inglaterra, por lo que resulta llamativo que la legisladora advierta que: *En cuanto a la ética del sistema... ¿Qué modelo de hombre deseamos tener? No será necesario acudir a los modelos extranjerizantes que siempre marcaron a fuego la pedagogía argentina. Simplemente debemos fijar como modelo del ser nacional a esa gran figura moral, cuya grandeza nos conmueve y sacude desde lo más íntimo a nuestras entrañas argentinas: El General Don José de San Martín.* Finalmente instaba a aprobar el Proyecto de Ley porque *sin duda alguna resulta perfectamente compatible con los claros objetivos enunciados, y cuenta con la invalorable colaboración de Monseñor Lona [el Obispo de la Diócesis de San Luis], quien con su intervención da trascendente muestra del necesario reencuentro ansiado por el pueblo sanluiseño, entre Gobierno e Iglesia. Para quienes miran con disfavor la educación pública de gestión privada es menester recordarles que la misma encuentra sustento en artículo 77° de la Constitución Provincial y el proyecto tiene estricta observancia al mismo. La educación pública de gestión privada constituye una valiosa herramienta para el desarrollo humano, que en definitiva es la meta final del desarrollo.*

Con posterioridad, hizo uso de la palabra el Diputado Félix Quiroga Besso quien aclaró que se había realizado un importante trabajo en comisión, con un dictamen por unanimidad en que habían colaborado los bloques de los diputados de la Alianza, los diputados del bloque Leandro Alem (aliados al Gobierno, de filiación radical) y el bloque del oficialismo, con la participación de la Ministra de Educación, Karina Arenas Bonansea y el Poder Ejecutivo. En la justificación de la introducción de esta norma acentuó el carácter democratizador de la misma porque la regulación anterior databa de la última dictadura militar, mientras que ésta instalaba *criterios objetivos de equidad*

y de igualdad que sólo se contemplaban para el resto de la educación pública. Sin embargo, más allá del obvio cambio de una regulación impuesta por un gobierno de facto por otra en que se había restituido la institucionalidad democrática, lo cierto es que esta nueva normativa diversificaba el financiamiento del Estado hacia las instituciones privadas, a través de los bonos educativos. Por sugerencia de dos diputados de la Alianza, aquellos Institutos de Educación Privada ubicados en zonas de riesgo social, o que atienden a poblaciones desprotegidas o de niveles de recursos más escasos dispondrían de atención preferencial respecto a este nuevo mecanismo de financiamiento. En ese sentido, el diputado Quiroga Besso argüía que,

Cuando se discutía en la comisión el articulado de la ley precisamente se puso como ejemplo algunos Colegios Confesionales del Interior de la Provincia que están realizando prácticamente con un arancel simbólico, o un arancel mínimo, una importantísima tarea educativa atendiendo preferentemente en lugares alejados de los centros urbanos a poblaciones de chicos que provienen de familias de muy escasos recursos. Bueno, para esto la ley, entonces, las modificaciones introducidas en el articulado han acentuado lo que ya venía en el proyecto original del Ejecutivo, pero diferenciando claramente que deben ser estos institutos los que tengan de parte del Estado un reconocimiento y una atención especial.

Frente a este argumento, resulta preciso evocar la impresión que Norma Bravo, la Secretaria de Educación y Prensa de SADOP (el sindicato de los docentes de escuelas privadas) sostenía en una entrevista en el año 2005, al afirmar que no existían en la Provincia escuelas privadas pobres o en situación de vulnerabilidad porque *la escuela privada es una empresa(...) no vemos justo que el Estado siempre tiene que estar socorriendo todos los problemas empresariales de nuestros institutos porque no es justo, no es una escuela estatal. Es una escuela que tiene ganancias, no son sin fines de lucro. Nuestros institutos cobran cuotas (...) tienen subsidio del Estado (...) si el bono educativo merece estar o es necesario, debería estar para las escuelas más necesitadas que no hay escuelas pobres, por eso digo escuelas más necesitadas (...) no hay empleador pobre (...) en las escuelas privadas*". Al finalizar su presentación, resulta contradictorio que a pesar de haber justificado en sucesivas oportunidades la necesidad del reemplazo de una normativa producida por una dictadura, el Diputado Quiroga Besso concluya afirmando que se trata de *una historia y de un pasado del país que todos queremos olvidar, que al menos no queremos que se repita*, sin reparar que el olvido y la amnesia social son las condiciones suficientes para reeditar eventos del pasado.

Con posterioridad, el Diputado del Bloque de la Alianza, Juan José Laborda Ibarra intervino para aclarar que hubo dos anteproyectos de Ley cuyo autor era el Poder Ejecutivo Provincial que fueron presentados durante el año 2000 y que estaban atravesados por un cariz economicista porque *se buscaba financiar la demanda, es decir el Estado de alguna manera se desobligaba de financiar los colegios como tales y buscaba el financiamiento, (...) lo que se buscaba financiar era la matrícula, o sea financiar los colegios a través de la cantidad de alumnos matriculados*, un aspecto que según este Diputado había cambiado sustancialmente en este tercer proyecto, también elaborado por el Ejecutivo. De acuerdo con el Diputado Laborda Ibarra, los dos primeros proyectos parecían influenciados por la Fundación “Gobierno y Sociedad” de Miguel Ángel Broda con su proyecto de escuelas *charter*, mientras que el tercero responde a (sic) *una idea o una ideología mucho más tradicional y conservadora*. Luego de la intervención del Diputado Laborda Ibarra, quien subrayó la defensa del principio de justicia distributiva presente en el Proyecto, fue aprobado por unanimidad en términos generales, sometiéndose posteriormente al análisis cada uno de los artículos que lo componían.

Entre los argumentos a favor del Proyecto, el Diputado Quiroga Besso expuso que con él se garantizaba la equidad sobre todo para aquellas poblaciones de riesgo o poblaciones de menores recursos que viven en determinados lugares de la provincia. Con referencia al bono educativo o Aporte Estatal Subsidiario de Equidad, aunque si bien reconoció la necesidad de una reglamentación precisa, sostuvo que el mismo implicaba *una posibilidad muy importante, tal vez una innovación en materia legislativa, por lo menos, en lo que hace a la República Argentina en cuanto a que introduce una ampliación del concepto tradicional de becas, que es muy importante para garantizar y para ampliar los beneficios de la libertad de elegir por parte de los padres y particularmente por parte de los padres de menores recursos*. En ese sentido, recalcó que este bono abría la posibilidad al ejercicio de la libre elección para concretar la opción por una formación confesional que pudiera tratarse (sic) *de la religión Católica u otra religión o a Institutos que ofrecen servicios adicionales que exceden el marco de la Ley Federal de Educación*. En palabras del Diputado, *amplía el marco de elección de los padres, esto no quiere decir que los chicos sean derivados hacia los institutos privados, ni es el propósito de la ley. Simplemente el propósito de la ley es que un chico de bajos recursos también tiene en la Provincia de San Luis la posibilidad, eventualmente, de acceder a un tipo de educación diferencial, en algunos aspectos; que en otra ocasión o con leyes anteriores no tenía la posibilidad de acceder. El Bono Educativo de Equidad, entonces debe ser entendido como una*

ampliación de la posibilidad de libertad y como precisamente una búsqueda de una mayor equidad, porque siempre son los sectores de menores recursos los más desfavorecidos y entonces la legislación busca hacer una norma afirmativa que tienda a aumentar progresivamente las condiciones de equidad que deben existir en el sistema educativo. El Diputado del Bloque opositor de la Alianza, Laborda Ibarra; el otro interlocutor en el debate, sin objetar el artículo 12º (que introducía los bonos), sostiene que este Proyecto supera los dos anteriores en que había tenido injerencia el Ministro de Educación, Héctor Omar Torino. En aquéllos *decía exactamente lo contrario a lo que hoy estamos votando acá, decía Torino que el criterio de subsidiar la matrícula y no la planta de personal como es el Proyecto de Ley que estamos votando hoy, era un proyecto sensato. Sensato era(...) financiar la matrícula porque realmente se piensa en el alumno como centro que debe ser de cualquier propuesta educativa cambiando el viejo concepto de pagar por docentes. Bueno, tenemos la suerte que esta Cámara de Diputados no vote como votó el Senado Provincial, que se mantenga ese viejo concepto como lo califica Torino y se mantenga el actual criterio de subsidiar la oferta educativa a través del concepto de pagar por docentes.*

Sin embargo, entre los argumentos en contra, Laborda Ibarra, no cuestionó la introducción de los bonos educativos sino que expuso sus dudas sobre la reglamentación de la ley en que tendría que ejercerse especial vigilancia para garantizar el principio de “justicia distributiva” entendido según él como la asistencia del Estado al que más lo necesita y (sic) *se ayude menos al que más tiene*. En consecuencia sugiere que se tengan en cuenta algunos antecedentes nacionales en que se aplican “criterios de equiparación” en función de la zona en la que está el colegio y la situación económica de la familia de los alumnos, criterios que parecen haberse aplicado al establecer la grilla de puntajes para la evaluación de los postulantes al bono educativo que era presentada en el Decreto Reglamentario N°782/03.

De acuerdo con el Diputado Laborda Ibarra se debía actuar con cautela a la hora de reglamentar el bono educativo porque en la defensa de su introducción y la identificación de los destinatarios del mismo, los funcionarios gubernamentales habían sostenido argumentos contradictorios. Por un lado se había señalado que el bono operaría como un salvoconducto hacia la escuela privada por escasez de vacancias en el ámbito público. Por otra parte, se enfatizaba que el sentido de este aporte subsidiario de equidad era ampliar la libertad de elección o de opción de los padres de modo que la existencia de recursos económicos limitados no les impidieran enviar a sus hijos a un colegio privado. El vocero del primer argumento había sido el ex

Ministro de Educación, Héctor Torino, quien había intervenido en la presentación de los dos proyectos anteriores en el Poder Legislativo. Laborda Ibarra rememoró que la participación del Ministro en apoyo del informante del oficialismo (Partido Justicialista), el Senador Moretti, había suscitado la intervención del Senador por la Alianza, Jorge García para expresar que (sic) *no se aprobaba la negligencia del Estado Provincial en lo que se refiere a la escuela pública y desde las bancas opositoras se exigiría al Estado que cada alumno tuviera la opción de ir a una escuela pública y gratuita si así lo deseaba y por lo tanto se exigiría la previsión de un banco para cada uno de aquellos que optaron por escuela pública y en ese momento estaban en lista de espera.*

Sin embargo, con respecto al otro argumento de defensa de los bonos basado en el fomento de la libertad de elección de los padres hacia una institución educativa privada, Laborda Ibarra, señaló que esta normativa introducía un sentido inédito y contradictorio con la legislación argentina sobre el rol del Estado frente a la educación privada. De acuerdo con sus palabras, con la ley de creación de las universidades privadas en 1958, el Estado sólo reconocía el aumento de la oferta educativa a través de aquellas instituciones pero (sic) *expresamente prohibía el aporte estatal bajo el fundamento de que el Estado Nacional garantiza la universidad pública, pero si hay algún hijo en edad de ir a la universidad que quiera ir a una universidad privada, puede ir pero el Estado no se hace cargo, porque la responsabilidad del Estado se termina en el límite de sus partidas presupuestarias para sostener la universidad pública, no continúa con esta especie de aumento de la opción.*

Por otra parte la objeción más contundente de parte del Diputado Laborda Ibarra referiría a las mayores obligaciones presupuestarias que implicaba la puesta en marcha de esta nueva Ley. En ese sentido expuso que (sic) *en todas las ejecuciones presupuestarias de por lo menos siete años a la fecha, la Provincia destina de su presupuesto siete millones y medio anuales para transferencias a la Educación Privada, este porcentaje hasta el día de la fecha se mantiene. Según Laborda Ibarra a partir de esta Ley, más allá de un período de transición(...), la Provincia va a asumir mayores obligaciones que aún hasta el momento no hemos logrado tener de parte de la Ministra un cálculo aproximado(...) de cuánto se va aumentar la partida presupuestaria como consecuencia de la aplicación de esta Ley. Nosotros creemos, señor presidente, que hace un principio de responsabilidad fiscal que cuando el Estado decide asumir una obligación, por lo menos un cálculo aproximado debe tener.* En relación con la objeción planteada anteriormente, el mismo legislador recordó que el Gobierno de la Provincia de San Luis había contratado la asesoría en materia de

educación de la ex Ministra Nacional Susana Decibe, cuyo Jefe de Prensa, un reconocido Periodista del Diario “La Nación”, Albino Dabove, escribió un libro llamado “Escuela Pública o Privada”. Según Laborda Ibarra, Dabove citaba en ese libro al académico Héctor Félix Bravo, que de acuerdo con el testimonio del orador señalaba que *reducir los escasos recursos que el conjunto de la sociedad destina al sostenimiento de la enseñanza pública para aumentar los correspondientes a la enseñanza privada, subsidiada en jurisdicción nacional desde el año 1947 que es la Ley 13.047(...) trae la consecuencia siguiente, debilitamiento de la enseñanza pública u oficial en detrimento de los sectores populares y fortalecimiento de la particular o privada en beneficio de las élites, el dogmatismo y el conservadorismo con las consecuencias políticas institucionales que es fácil imaginar*. Laborda Ibarra concluía su alocución señalando que había dudas sobre cuánto iba a incrementarse el presupuesto para la educación privada y en desmedro de qué sector iba a producirse ese incremento porque (sic) *la historia en la Argentina por lo menos en términos de este debate es que hay veces que el presupuesto educativo a favor de los institutos privados ha sido hecho a costa de la educación popular que ha estado en manos del Estado*. De todas maneras, con visos de tratarse de un debate esquizoide, el Proyecto de Ley y el controvertido artículo 12º que introducía nuevas fuentes de financiamiento de la educación privada, entre ellas los bonos educativos, fueron aprobados por unanimidad, e incluso el Diputado opositor Laborda Ibarra adelantó que a pesar de sus objeciones y sospechas respecto del Proyecto iba a (sic) *correr el riesgo de votar afirmativamente*. Cabe destacar, que contrariamente a lo que había sostenido Laborda Ibarra sobre este Proyecto, quien expresaba que no implicaba financiamiento por la demanda, los bonos educativos incluidos en el Artículo 12º remedan el Programa de Plazas Asistidas impulsado por el Partido Conservador en 1980, los primeros años del Thatcherismo (Whitty, 1986). De acuerdo con aquel Programa se pretendía fomentar la libertad individual y el derecho a ejercitar la libre elección consecuente con el compromiso filosófico asumido con el sector privado. Las “plazas asistidas” constituían una especie de beca destinada al alumno que deseara concurrir a un establecimiento privado. Al respecto uno de los ministros responsables de su introducción durante el gobierno de Thatcher alegaba que este Programa, “fue claramente promovido... como una oportunidad a través de un programa de becas. Concretamente en lo que a mí respecta, pretendía que en los barrios del interior de las ciudades, los niños pudieran beneficiarse de la enseñanza que se otorgaba en lugares como *King’s Edward, Bradford Grammar School y Manchester Grammar School*. Nunca lo consideré como una privatización del sistema estatal... ni tan siquiera como una privatización de ningún tipo... Lo promoví en base a dos puntos. El primero, en que subyacía la idea de

la beca... y, el segundo, como una ampliación de la libertad de elección por parte de los padres”⁸. Como bien señala el estudio de Whitty sobre las reformas impulsadas por el Partido Conservador, éstas estuvieron basadas en el subsidio estatal a los individuos y no a las instituciones, a través de las cuales se buscó dar impulso a un programa extendido de financiamiento por medio de bonos o *vouchers*. Aún cuando no se trata de la aplicación de un *voucher* basado en el modelo desregulado de Mercado (Cosse, s/f) inspirado en las elucubraciones de Milton Friedman, quien planteaba la asignación de recursos públicos a las escuelas (públicas y privadas) a través de un cupón distribuido a los padres, con la posibilidad de que se añadan sumas suplementarias en función del poder adquisitivo familiar; tanto el modelo inglés de plazas asistidas como el bono educativo puntano constituyen un mecanismo de financiamiento basado en la demanda. En cierto sentido podría especularse que el bono representa un preludio para la aplicación de un modelo basado radicalmente en las leyes del mercado. Es asimismo, un fomento de la privatización de la educación aún cuando sólo se restrinja a las instituciones que ya eran privadas, porque existe con su aplicación un redireccionamiento de fondos públicos que necesariamente implica recortes en el sector estatal, lo cual demuestra la falacia del principio de repartición proporcional de los recursos del Estado que acuña los sectores subsidiaristas. Este mecanismo de privatización opera en el sentido de constituirse en una campaña proselitista encarada por el Estado para pregonar las ventajas y bonanzas de la educación privada, deslegitimando al sistema público como una alternativa aceptable, una concepción amargamente evidente en neoliberales como Friedman que llegan a aducir que “los más preocupados por el bienestar de sus hijos probablemente serían los primeros que cambiarían a éstos de escuela [a una privada]. Incluso si sus hijos no fueran tan listos como los que se quedarán, dispondrían de mayores estímulos para el aprendizaje y tendrían un ambiente familiar más favorable. Existe la posibilidad de que algunas escuelas públicas se quedarán con ‘la hez’, llegando a ser de peor calidad que actualmente”⁹.

El déjà vu de los bonos educativos puntanos

En alguna medida, con la aparición de los bonos educativos puntanos se introdujo una novedad que aunque no es original responde a las tendencias actuales

⁸ Entrevista de campo realizada por Geoff Whitty el 16 de noviembre de 1982, en WHITTY, G. (1986) “Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la social-democracia y la respuesta del Thatcherismo” en FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (ed.) (1986) *Marxismo y Sociología de la educación*. Madrid, España: Akal, pág. 294.

⁹ FRIEDMAN, M. y FRIEDMAN, R. (1993) *Libertad de elegir*. Barcelona, España: Planeta-Agostini, pág. 236.

neoliberales basadas en el modelo de mercado (Moreno, 1998). Este modelo pretende la generación de *quasi* mercados en la educación (Whitty, 2000) a través de la aparición de proveedores de un servicio para captar usuarios o clientes y sobrevivir en la selva de la libre competencia. Pero también, los bonos forman parte de una historia de vieja data y en eso tiene cierto asidero el comentario que el Diputado Laborda Ibarra sostenía sobre el Proyecto finalmente sancionado como Ley N° 5.253/01, cuando señalaba que respondía a *una ideología mucho más tradicional y conservadora*. Así como el final del siglo XX marcaría la sucesión de gobiernos dinásticos de los Rodríguez Saá del Partido Justicialista, el final del siglo XIX había sido el turno del grupo político mendocista (Menéndez, 1994) (ligado económica, ideológica y genéticamente a la familia Mendoza) representante local de Partido Autonomista Nacional (PAN) y vinculado a los intereses de la oligarquía argentina. Pero ambos finales de centuria, además de compartir ciertas características del sistema de dominación, comparten algunos rasgos de la política educativa. Con Adeodato Berrondo, gobernador entre 1897 y el año 1900, surgió la “Ley de Instrucción Pública de la Provincia de San Luis”, sancionada por la Cámara Legislativa de la Provincia el 24 de julio de 1899 a través de la cual podría avizorarse la cepa que se replicó casi un siglo después en la Ley N° 5.253/01. En su Capítulo X “Subvenciones” se establece:

Art. 52°.- El Gobierno de la Provincia subvencionará con cuarenta pesos a toda escuela particular en la campaña en que se eduquen más de cuarenta y cinco niños y con ochenta cuando se eduquen más de noventa, con la misma suma en la Capital cuando se eduquen más de cincuenta y cinco.

Art. 53°.- Estas subvenciones se pagarán de rentas generales y no de las destinadas a gastos de educación.

Art. 54°.- Todo Director de escuela particular que quiera acogerse a los beneficios de esta Ley deberá justificar en forma, que se encuentra en las condiciones del Art. 50°.

Aquella Ley de 1899 reconocía, cuarenta y ocho años antes de la Ley Nacional N° 13.047/47, las subvenciones al ámbito privado pero en función del número de alumnos, es decir un mecanismo de financiamiento por la demanda. La manera en que se pautaba la aplicación de este subsidio parecería haber inspirado a los legisladores en el año 2001 porque se preveía una asignación diferencial en función de la zona en que se ubicara el establecimiento escolar. De alguna manera, han sido reeditados en los “criterios de equiparación” que reclamaba el Diputado Laborda Ibarra, en consonancia con el alegato de quien había presentado el Proyecto en la Cámara Baja,

el justicialista Quiroga Besso que sostenía que este mecanismo de financiamiento tendría como principales destinatarios a los alumnos que concurren a establecimientos ubicados en zonas de riesgo social, pertenecientes a poblaciones desprotegidas o de niveles de recursos más escasos.

En conclusión, a través de este análisis se ha pretendido dar cuenta de que no hay nada nuevo bajo el sol del neoliberalismo y la Nueva Derecha, sino que frente a la pérdida del ejercicio de la memoria colectiva y politizada, las élites dominantes vuelven a desplegar sus apolillados ardides, camuflados en un léxico de tecnócratas pero con el afán de conservar ciertas conquistas de antaño. En ese sentido, antes de pensar en la inmediatez y la urgencia para emprender reformas o consentirlas, vale la pena el ejercicio retrospectivo, de análisis histórico-político o en palabras de Ferro “controlar el pasado ayuda a dominar el presente, a legitimar dominaciones e impugnaciones”¹⁰.

Bibliografía

- BENJAMIN, W. (2004). Sobre el concepto de historia. México: Contrahistorias.
- COSSE, G. (s/f). “La propuesta del voucher: Resurgimiento, fundamentos, crítica y análisis de la experiencia en Estados Unidos”.
- Decreto Reglamentario N° 782/03.
- Diarios de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Provincia de San Luis, del 14 de mayo de 2001.
- Entrevista a la Delegada Organizadora de SADOP en el año 2002, Prof. Norma Bravo realizada en la Ciudad de San Luis el día 20 de abril de 2005 (a cargo de la Secretaría de Educación y Prensa de SADOP al momento de la entrevista).
- FONTANA, J. (1998). História: análise do passado e projeto social. São Paulo, Brasil: EDUSC (traducción de la autora)
- FOSTER, J. (1999) “Em defesa da história”, en WOOD, E. y FOSTER, J. (orgs.) Em defesa da história. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Editora.
- FERRO, M. (1993). Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- FRIEDMAN, M. y FRIEDMAN, R. (1993). Libertad de elegir. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- HAYEK, F. (1966) “Los principios de un orden social liberal”, en Estudios Públicos. Trabajo presentado en el encuentro de Tokio de la Sociedad de Mont Pèlerin.
- Ley de Instrucción Pública de la Provincia de San Luis, sancionada por la Cámara Legislativa el 24 de julio de 1899.

¹⁰ FERRO, M. (1993) Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, págs. 9-10.

- Ley Provincial N° 5253/01 de Educación Pública de Gestión Privada.
- Ley Provincial N° 5.549/04 de Educación Pública de Gestión Privada.
- MENÉNDEZ, N. (1994) Breve Historia de San Luis. San Luis, Argentina: Centro de Estudios del Pensamiento Argentino.
- MORENO, J. (1998) "Organización y financiación de la educación postobligatoria: modelos, instrumentos y mecanismos", en MORENO, J. (1998) Economía de la Educación. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- NETTO, J. (2006) "Relendo a Teoria Marxista da História", en SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. y SANFELICE, J. (orgs.) (2006) História e história da educação. O debate teórico-metodológico atual. São Paulo, Brasil: Editora Autores Associados.
- RUSHDIE, S. (1991) Harún y el mar de las historias. Barcelona, España: Seix Barral.
- WHITTY, G. (1986) "Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la social-democracia y la respuesta del Thatcherismo" en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.) (1986) Marxismo y Sociología de la educación. Madrid, España: Akal.
- WHITTY, G. (2000) "Quasi mercados en la educación: la retórica y la realidad", en WHITTY, G. (2000) Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación. Valencia, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- WOOD, E. (2000) Democracia contra capitalismo. México: Siglo XXI Editores.

Anexo

Cuadro N° 1

Concepto para evaluación de puntajes del Anexo 1 del Decreto N° 782/03

1) Solicitantes sin recursos:	
Se considerará al solicitante dentro de este rango cuando los padres, tutores o encargados están desocupados	50
2) Solicitantes con recursos insuficientes:	
Ingreso total familiar igual o inferior a \$300 con un hijo a cargo	40
Ingreso total familiar igual o inferior a \$400 con dos hijos a cargo	42
Ingreso total familiar igual o inferior a \$500 con tres hijos a cargo	44
Ingreso total familiar igual o inferior a \$600 con cuatro hijos a cargo	46
Ingreso total familiar igual o inferior a \$800 con más de cuatro hijos a cargo	48
3) Vivienda en zonas marginales, barrios carenciados, con ausencia de alguno de los servicios de infraestructura básica	10
4) Alumnos con necesidades educativas especiales y/o capacidades diferentes	20
5) Alumnos que por distintas razones, no tengan banco en escuela estatal	5
6) Alumnos que el ciclo anterior han sido becados por la institución o han recibido bono educativo en el anterior ciclo lectivo y acredita para el presente ciclo lectivo las condiciones socioeconómicas establecidas como criterio de selección	5
7) Alumnos con promedio general de calificaciones igual o mayor que 8 puntos	2
8) Distancia desde la vivienda en que habitualmente reside hasta el establecimiento en que cursa mayor a 2 km	5
9) Alumnos con destacada participación en eventos provinciales, regionales o nacionales	2
10) Mérito otorgado por el Establecimiento (para situaciones especiales)	1

TENSIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y FORMACIÓN EN EL DISCURSO INAUGURAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE SAN LUIS

Autora: Sonia Elizabeth Riveros

Institución de procedencia: Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis - CONICET

E-mail: *sriveros@unsl.edu.ar*

Categoría: Avance de investigación.

Introducción

El tema a indagar es el resultado de una de las líneas de indagación del trabajo de tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación y, a los fines de esta ponencia, se intentará dar cuenta de un acontecimiento trascendente para la historia de las universidades argentinas y en particular para la UNSL: la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación con sede en San Luis. Esta Facultad surge el 31 de diciembre de 1946 por Decreto del Poder Ejecutivo de la Nación N° 25. 621 y en marzo de 1947 quedó finalmente inaugurada. Este acontecimiento fue el resultado de un fructífero proceso que comenzó a gestarse a través de la reconocida trayectoria que venía desempeñando el Instituto Pedagógico de San Luis, desde sus inicios y a partir de un conjunto de acciones llevadas a cabo por la Asamblea Universitaria, se propuso una nueva estructura para la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) que consistía en elevar al mencionado Instituto a la categoría de Facultad de Ciencias de la Educación.

Resulta relevante analizar dos de los discursos que fueron pronunciados a propósito de su inauguración y que estuvieron a cargo del Interventor de la UNCuyo y el Delegado Interventor de la Facultad de Ciencias de la Educación. De la lectura de los mismos, hemos podido arribar al siguiente supuesto: que dado el régimen de veridicción de la época, 1946- primer gobierno de J. D. Perón, se evidencia una tensión entre dos enunciados, “universidad” y “formación”, como resultado de unas singulares condiciones de posibilidad histórica de carácter nacional y provincial, que encontramos como rastros en los componentes discursivos a analizar.

Recorriendo la trama de una historia

Para poder comprender la tensión entre los enunciados “universidad” y “formación” al interior del discurso –creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en San Luis-, se requiere dar cuenta de las condiciones de posibilidad de nivel nacional y provincial que contribuyen a comprender los regímenes de visibilidad y enunciación de la época y a situar los ejes de análisis como resultado de los proyectos, aspiraciones y realizaciones de la misma.

En este sentido, el 4 de junio de 1943, el golpe militar puso fin a la década infame y terminó con el gobierno de Ramón Castillo que los revolucionarios acusaron de “conservador, fraudulento y corrupto”. La trama político- social del nuevo régimen encabezado por Ramírez tenía como finalidad estratégica eliminar la corrupción moral y política, buscar la unión del pueblo y restituirle sus derechos, ante el intento por hacer frente a la crisis política que estaba atravesando el país en esa época. Conforme a estos lineamientos, en la primera etapa del gobierno militar, se ponen en evidencia regímenes de veridicción y jurisdicción marcados por una orientación nacionalista, industrialista y autoritaria, con signos derechistas, que afectó en mayor o en menor medida a las universidades intervenidas. Buchbinder (2005) señala que dos sectores se estaban diferenciando en la política nacional durante aquellos agitados años y estaban integrados, por un lado, por los grupos plegados al régimen militar gobernante que conformaron una alternativa política alrededor de uno de sus líderes, el Coronel Juan Domingo Perón – que a fines de 1943 estaba al frente del Departamento de Trabajo-. La figura de Perón había reorganizado de manera original las fuerzas sociales y los significantes políticos y su movimiento había constituido un nuevo protagonista, el pueblo-trabajador. Contó con el apoyo mayoritario del sindicalismo y la clase obrera industrial como así también, de sectores provenientes del conservadurismo, del nacionalismo, la Iglesia Católica y del Ejército. El otro sector, se encontraba constituido por la mayoría de las organizaciones empresariales, las clases medias, los profesionales e intelectuales y gran parte de los universitarios. Estos últimos, junto a la clase trabajadora se enfrentaron durante el año 1945 y provocaron tensiones ante las diversas movilizaciones para liberar a Perón por entonces prisionero de un sector del Ejército. Este hecho le valió a Perón su liberación el 17 de octubre y su posterior elección como presidente constitucional en 1946. Pero, antes que Perón asumiera, las universidades se constituyeron nuevamente en blanco de poder-saber y fueron intervenidas por el mismo Perón, pero dicha acción fue llevada a término por el saliente gobierno de Edelmiro Farrell. Los argumentos que fundamentaban los decretos de intervención se sustentaban en la necesidad de

asegurar una absoluta neutralidad política en el ámbito universitario, que se reestructurasen las instituciones de nivel superior modificando las leyes y los estatutos vigentes y que volviesen a dar orientación a la vida científica y cultural del país. Entre las múltiples tácticas desplegadas por el gobierno peronista se crea la Universidad Obrera Nacional como blanco de un dispositivo nacional de aprendizaje con orientación profesional destinado a la formación de ingenieros de fábrica. El despliegue de un rígido control estatal en las universidades constituyó entonces, otra táctica que condujo a la supresión de los últimos restos de los ideales reformistas. Este hecho y los latentes enfrentamientos y luchas de fuerzas entre las capas medias de intelectuales frente al gobierno peronista trajeron aparejado un vaciamiento importante en el cuerpo docente y en el estudiantado universitario, renunciadas, cesantías y expulsiones para quienes no acordaban con los ideales que implantaba el gobierno peronista. Silvia Sigal (2002) en "Intelectuales y poder en Argentina. La década del sesenta", sintetiza muy bien estas luchas de poder-saber, cuando expresa que tanto el peronismo como el antiperonismo compartían la misma alternativa, "pueblo o cultura", antinomia que remontaba a la pertenencia mayoritaria de los intelectuales a la tradición liberal, que incluía también a la Reforma que "entronca con la Revolución de Mayo y con la mejor línea liberal argentina"¹.

En San Luis el espíritu peronista encontró eco durante el gobierno del Dr. Ricardo Zabala Ortiz, el 20 de mayo de 1946. Sus Ministros eran los doctores Domingo Flores, Marcial Rodríguez y Guillermo Maqueda. Al concluir en 1950 su mandato de cuatro años, fue reelegido por un nuevo período que no concluyó por haber sido electo Senador Nacional. Durante su gobierno impulsó y promovió significativos avances para la provincia en el orden cultural, económico y social, por ejemplo: la creación de la biblioteca y el archivo de la Legislatura; la Dirección Provincial de Turismo; la Caja de Jubilaciones y Pensiones de la Provincia; la Escuela Hogar de Quines y la de Villa Mercedes; los escudos regionales para las municipalidades, colaboró en la reforma de la Constitución Nacional en 1949 y adhirió al voto femenino. También donó terrenos para que se concretaran las tareas de la Asistencia Pública en San Luis de acuerdo al Plan Quinquenal de la Nación.

Durante ese periodo se produjo un acontecimiento relevante para la historia de los estudios superiores en San Luis, encarnado por la inauguración de la Facultad de Ciencias de la Educación el 31 de diciembre de 1946, cuyo Decreto N° 25.621 contó con la firma del Poder Ejecutivo que aprobó la resolución de la Asamblea Universitaria.

¹ Cfr. CIRIA, A., Y SANGUINETTI, H. (1968). Los Reformistas. Bs. As.: Jorge Álvarez. Pág. 23, tomado por SIGAL, S. (2002). Intelectuales y poder en Argentina. La década del sesenta. Bs. As.: Siglo XXI. Pág. 34.

En dicho decreto, se proponía una nueva organización docente y administrativa para la Universidad Nacional de Cuyo². La reestructuración académica consistía en transformar al organismo Universitario del Instituto Pedagógico³ en Facultad de Ciencias de la Educación, hecho que significó jerarquizar sus dimensiones y en marzo de 1947 quedó finalmente inaugurada dicha Facultad, en la que “proseguía una límpida y pujante trayectoria”.

Asumió como nuevo Rector el Prof. Ireneo Cruz y como Delegado Interventor de la Facultad de Ciencias de la Educación, el Dr. Juan Carlos Saá. Los acontecimientos producidos en la nueva Facultad, implicaron cambios en toda su estructura, en especial en el orden académico en el que no se descuidó la tradición humanística y científica que se brindaba desde la emergencia de los estudios superiores en San Luis. Se otorgaban los siguientes títulos: Profesor en Matemática y Física, Doctor en Matemática, Doctor en Física, Profesor de Química y Mineralogía, Doctor en Química, Profesor de Pedagogía y Filosofía y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Quedaban

² En 1939 se crea la UNCuyo incorporándose la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” a su dependencia. Surge como una necesidad de la comunidad sanluiseña por contar con estudios superiores en San Luis, tomando como referencia la tradición normalista que la ha caracterizado. En el Decreto de su fundación se designa al primer Consejo Universitario nombrando como Rector al Dr. Edmundo Correas. En su Art. 5° se expresa la nueva estructura quedando integrada por la **Facultad de Ciencias**, la cual corresponden la Escuela Industrial (sede en San Juan), Escuela de Agricultura, Escuela de Ciencias Económicas, el Liceo y la Escuela de Comercio de Mendoza (sede en Mendoza) y la Escuela Normal de Maestros (Sede en San Luis). **La Facultad de Filosofía y letras**, a la cual se corresponden los siguientes Institutos y cátedras: Biblioteca, Archivo y Museo Cuyano; Filosofía, Historia, Literatura (Sede en Mendoza) y el Conservatorio de Música (Sede en Mendoza). A la Facultad de Ciencias se le suman los siguientes institutos y escuelas con sede en las ciudades de Mendoza, San Luis y San Juan. Se destacan la Academia de Bellas Artes, el Conservatorio de Música, y Arte Escénico, la Escuela de Lenguas Vivas, el Liceo Agrícola y Enológico “Domingo Faustino Sarmiento”, la Escuela de Comercio y Liceo Nacional “Martín Zapata”, el Instituto Nacional del Profesorado y la Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles” (Sede San Luis), la Escuela de Minas e Industrial y Artes y Oficios, el Instituto de Lingüística, Economía, Investigaciones Históricas, Etnografía Americana, Petróleo y Olivotécnica. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (1940). Creación, Organización y Planes de Estudios. Mendoza: Talleres Gráficos Belmonte, pág. 33.

³ El Instituto Nacional del Profesorado es reemplazado por el Instituto Pedagógico de San Luis designándose el 30 de Mayo de 1941 por Resolución N° 1166 al guatemalteco que provenía de la Universidad Nacional de La Plata, Dr. Juan José Arévalo. Es nombrado como Director Técnico de la Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles” y organizador ad-hoc del recientemente creado instituto. El Instituto quedaría entonces constituido por tres Departamentos: a) Departamento de Estudios Superiores compuesto por los antiguos profesores de Química y Mineralogía; Física y Matemáticas más el recientemente creado de Pedagogía y Filosofía, b) Departamento de Biblioteca y Publicaciones, c) Departamento de Cultura Física, Social y Artística y d) La Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles”, que modificó su plan de estudio y llevó la carrera del magisterio a seis años y al cual se incorporó la enseñanza de la religión Católica como materia regular por Ord. 121/44. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (1948). Creación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Instituto de Investigaciones Pedagógicas. San Luis: Taller Gráfico Celorrio, págs. 6-7.

previstas futuras especialidades a ser impartidas por las distintas Facultades. La Escuela Normal de Maestros, dependiente de la Facultad, otorgaría en adelante el título de “Maestro Normal Superior”.

Universidad y formación en los discursos inaugurales

La ceremonia de inauguración de la Facultad de Ciencias de la Educación “sencilla en sus dimensiones pero profunda en su proyección”, contó con un numeroso público de diferentes sectores; autoridades civiles, universitarias, militares, eclesiásticas, legisladores, profesores, directores de escuelas, docentes y alumnos de todos los niveles educativos. Los discursos estuvieron precedidos por el Interventor de la UNCuyo, Dr. Alfredo M. Egusquiza, y por el Delegado Interventor de la Facultad de Ciencias de la Educación, Dr. Juan Carlos Saá.

Dichos discursos acontecieron al interior de una institución universitaria, en una época históricamente singular, tal como hiciéramos referencia, es por ello que se hace necesario precisar lo que entendemos por institución y más precisamente por “institución educativa”. Con referencia a tal concepto, Michel Foucault sostiene que las instituciones operan a modo de focos de concentración y de reproducción de relaciones de poder y de saber y lo que las singulariza es su capacidad para organizar en forma concertada relaciones moleculares de poder en una instancia mayor de carácter molar. Es decir, las instituciones se constituyen como focos de condensación de unas relaciones de poder que afectan aquello que puede ser visto y ser dicho, inciden en la reproducción, pero también en la producción de unos saberes históricamente acotados. Es decir que, “La producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjugar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”⁴.

Desde ese registro, nos preguntamos ¿qué posibilidades nos abre desde este presente indagar los discursos fundacionales?, pues acordamos con Foucault que la función de la historia es la de despertar los olvidos, suprimir los encubrimientos y problematizar los obstáculos. A ello, cabría oponer el análisis de los sistemas discursivos históricamente definidos a los que se pueden fijar umbrales y asignar condiciones de aparición y desaparición⁵. Tal es la “aparición” del discurso peronista que impregnó los discursos y las prácticas de todo el sistema educativo argentino y cuyo rastro aún perdura en la memoria de quienes se formaron en aquella época. En

⁴ FOUCAULT, M. (1992). El orden del discurso. Bs. As.: Tusquets. Pág. 11.

⁵ Cfr. FOUCAULT, M (1991). Saber y verdad. Madrid: La Piqueta.

el discurso del 1° de mayo de 1949, el Presidente de la Nación sintetizaba los principios rectores que orientaban la educación del pueblo argentino:

- Que en la conciencia nacional encaje exactamente la justicia.
- Hacer comprender que el fin de la vida no es la riqueza sino la virtud.
- Que el individualismo es egoísta y destructor.
- Que el conflicto humano es esencialmente un conflicto entre la fe y la incredulidad; la recuperación de la fé es el objeto de nuestra cruzada”.⁶

Algunas de estas unidades discursivas podemos rastrear en los discursos objeto de estudio, donde los enunciados “universidad” y “formación” aparecen, por momentos ejerciendo tensión en la época, en cuanto a una nueva forma de concebir la institución universitaria ligada, por un lado, a la “sujeción”, tanto en lo discursivo como en las prácticas, a los principios peronistas de justicia social, cultura popular, nacional y, por otro lado, con la necesidad de limitar la politización universitaria. En contraste con otras universidades, como por ejemplo, la de La Plata, en la que aún en esa época se puede identificar los rastros de un movimiento de politización universitaria que adhería a los ideales propuestos por el movimiento reformista de 1918 (emancipación, libertad, creación, entre otros) lo que trajo aparejado la renovación, por cesantía y renunciadas, de sus cuadros docentes.

Desde un análisis “intradiscursivo”⁷, en el caso del discurso del Interventor de la Universidad Dr. Alfredo M. Egusquiza, a manera de “ritual” fija la eficacia supuesta o impuesta de las palabras que usa, su efecto sobre aquellos sujetos a los cuales se dirige. Ello se evidencia, por ejemplo, en el modo en como describe y caracteriza “el espíritu” singular de cada una de las diferentes regiones que integran Cuyo y resalta las óptimas condiciones de posibilidad de San Luis para contar con una Facultad propia:

“Mendoza es la tierra del trabajo y del esfuerzo. Es el pueblo de las grandes obras y de las grandes empresas. Su rasgo es el progreso, ese progreso que aspira a ubicar del modo más perfecto al hombre sobre la tierra...Vecino a él y también bajo la protección del mecenas andino, vive el pueblo de San Juan...Los hijos de Sarmiento son, a mi juicio, los depositarios más fieles del genio español. Su Sarmiento pudo haber nacido en La Mancha como don

⁶ GAGLIANO, R. & CAO C. (1995). “Educación y política. Apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990)” en: PUIGGRÓS, A. & LOZANO C. (Comp.) Historia de la Educación Iberoamericana. Buenos Aires: Miño y Dávila, pág.31.

⁷ Foucault entiende por intradiscursivo, aquellas dependencias que existen entre los objetos, las operaciones y los conceptos de una misma formación discursiva.

Quijote en San Juan...Y ya más lejos del Andes, junto a la pampa, estudia y medita –vive– el pueblo de San Luis. San Luis es tan austero como un filósofo. El cielo no ha sido hasta ahora pródigo con él. Su fértil tierra aguarda aún la caricia fecunda de la lluvia o la vertiente... ¿Es eso un mal o es eso un bien? Casi no me atrevo a responder, porque este hombre que no tiene gran ocasión de manejar el arado o volcar la simiente, se reconcentra en sí mismo, se aparta del mundo y cultiva su espíritu”.⁸

Con prosa literaria destaca el valor del suelo puntano, como espacio de posibilidad para que el pueblo se consagre al “cultivo de la tradición del espíritu”, expresión que viene a fundamentar la elevación del Instituto al rango de Facultad, como una recompensa a su esfuerzo.

En el discurso también se hace mención, a otro acontecimiento, la inauguración de los Cursos del Instituto del Trabajo⁹, el mismo podemos decir, se constituyó en otra de las tácticas puestas en juego durante el gobierno peronista que ya funcionaba en las ciudades de Mendoza y San Juan. La puesta en acción de estos cursos “...aspira a promover un acercamiento entre la Universidad y el pueblo, que es la preocupación central del Gobierno en materia universitaria”.¹⁰

Pues se trataba, del dictado de clases para obreros y empleados, a fin de ampliar sus conocimientos sobre materias relacionadas con sus propias prácticas y con la resolución de problemas de orden general que afectaban a la sociedad y al estado. La universidad entonces pasaría ahora a tener una función mucho más social y la formación tendría como blanco a los trabajadores, es decir, “hacer de cada trabajador un hombre culto para que pueda ejercer el sentido de su responsabilidad ciudadana”¹¹.

⁸ Cfr. Discurso del Interventor de la UNCuyo, Dr. Alfredo Egusquiza (1948) en: “Inauguración de la Facultad de Ciencias de la Educación”. San Luis, Taller Gráfico Celorrio.

⁹ Según el entrevistado Prof. Fabián Barroso: *...el Instituto del Trabajo empezó como un movimiento en la época del Gral. Perón en el que empezaron los obreros a pedir que se les permitiera entrar a las universidades para estudiar y eso creó un gran movimiento y que floreció sobre todo en Mendoza allí fue donde se le dio el impulso correspondiente a todo y encontró el eco favorable para que así de esa manera empezara a funcionar cursos para poder darle estudio y mejor posibilidades a toda esta gente. Ahora para poder ser un poco mas aplicado en el tiempo yo creo que el periodo de organización de estos cursos en Mendoza que empezaron allí más o menos entre el 40. 45, hasta el 50'. Bueno estos eran apoyados en todo por el gobierno nacional. Porque las autoridades de la Universidad de Cuyo eran muy amigos del Gral. Perón porque además el que fue precursor y alma mater en todo esto el Dr. Irineo Fernando Cruz, ese fue rector después de la universidad. Al principio cuando estos cursos empezaron a tener movimiento estaba como interventor el Dr. Urquiza entonces fue también uno de los que puso la piedra fundamental para que esto pudiera tomar las bases correspondiente y cumplir los objetivos que le había solicitado tengo entendido el Gral. Perón.*

¹⁰ Op. Cit. Discurso del Interventor de la UNCuyo, Dr. Alfredo Egusquiza (1948). Pág. 9

¹¹ Op. Cit. (1948).

Al final del discurso, el interventor expresa que este hecho constituye el punto de partida de una fecunda y sustancial renovación en la obra y acción de la Universidad.

Por su parte, el Dr. Juan Carlos Saá, al referirse a la fundación de la nueva Facultad, expresa en sus palabras iniciales que: “pocas veces en la vida, tendremos la oportunidad de asistir a un acto de auténtica trascendencia histórica... Por ello, por tratarse de algo que quedará indestructiblemente ligado con la cultura del pasado, del presente y del futuro de San Luis –con la esencia misma de de historia y de su destino-”.¹²

Resalta el valor histórico del acontecimiento y el alcance del mismo desde una triple dimensión de la temporalidad, pasado, presente y futuro, pero desde un presente que apela a la historia para otorgar sentido al futuro. Recupera la “labor educativa” que viene desempeñando hace setenta y un años la Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles”, iniciada primeramente como un anexo del Colegio Nacional de San Luis, durante la presidencia del Dr. Nicolás Avellaneda, transformada después en una institución independiente y en 1939 incorporada a la Universidad de Cuyo, dependiendo académica y administrativamente de ella. Nuevamente en este discurso los procedimientos discursivos que pone en juego hacen visible la “conjugación del poder” para fundamentar tal acontecimiento a partir del impulso del General Perón que ha dado respuesta a una necesidad planteada por los puntanos:

“...en el sentido de que se les reconozca, como a sus demás hermanos de Cuyo, la jerarquía universitaria que en justicia les corresponde. Siendo la Facultad de Ciencias de la Educación, el más joven organismo universitario argentino, posee en cambio, como campo de experiencia y base de sustentación espiritual, una vasta y firme tarea pedagógica que la vincula con la entraña misma de nuestra historia”¹³.

Asimismo, ubica al “bautismo de esta Facultad” al interior del “libro que sintetiza la más grande esperanza de la Nación”; el Plan del Gobierno del General Perón 1947-1951, denominado Plan Quinquenal, que esboza un campo de acción, de futuro y esperanza. Acude al poeta portugués Teixeira de Pascoes para enaltecer tales enunciaciones:

“...somos en el futuro, imaginado, y recordando somos en el pasado. El presente pertenece a los animales de la tierra y a nuestro cuerpo. Ser, es ser en

¹² Op. Cit., SAÁ, Juan Carlos. Pág.11.

¹³ Ibidem. Pág. 11.

esperanza, en luz de aurora, porque la vida brota en el futuro y se precipita en el pasado”¹⁴.

Esa mirada puesta en el futuro, implica asumir una responsabilidad en cuanto a la educación y a la cultura de su presente, que lleva al Dr. Saá a expresar la necesidad de “hacer la historia y no dejarla hacer”, cuya máxima encuentra fundamento en uno de los más destacados historiadores argentinos, José Luis Romero (1909), a propósito del concepto de “conciencia histórica”. Se trata de saber “descubrir las empresas que las generaciones pasadas emprendieron y que es deber suyo proseguir”, empresa en las que “cada época como cada hombre debe jugar su carta”¹⁵. Pero este legado, se entrama con el acervo espiritual que implica emprender este proceso para lograr finalidades superiores y recurre al escritor y filósofo español Eugenio D’ Ors para retomar los dos elementos que caracterizan a la cultura según su postura:

“Universidad y perennidad, es el perentorio llamado de la conciencia histórica, es el ‘fiat’ que permitirá a la Nación hallar el camino, en medio de la vorágine desatada por las pasiones y los intereses de facción. Sólo así, con esa comprensión y con esa profundidad, es como puede llegar a afirmarse que ‘lo pretérito, lo presente y lo porvenir, apenas son, en el infinito del tiempo, segmentos arbitrariamente separados en una línea naturalmente ininterrumpida”¹⁶.

Esta perennidad, no es otra cosa más que la perpetuación de un proceso dialéctico del tiempo presente, pasado y en vistas a un porvenir, que sin lugar a dudas está atravesada por una temporalidad ininterrumpida de sucesos.

Por otra parte, no pierde de vista el espacio geográfico y las condiciones productivas que caracterizan al San Luis de su época y que se vinculan directamente con el acontecimiento de una Facultad de Educación superior en San Luis. Destaca, por ejemplo, las obras hidráulicas “que han de permitir el arraigo del hombre a su tierra”, la línea férrea longitudinal que se extiende de Quines a San Luis “que ha de facilitar el intercambio a través de sus departamentos Ayacucho, Belgrano y Capital, vinculándose con el Norte Argentino”, entre otros desarrollos. La Facultad de Ciencias de la Educación, con su cuerpo docente dedicado a la investigación científica y a la enseñanza universitaria, ha de estimular el esfuerzo del hombre de trabajo, adaptando

¹⁴ Ibidem, pág. 11.

¹⁵ SAÁ J. C. (1948). Discurso del Delegado Interventor de la Facultad de Ciencias de la Educación en, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (1948), Creación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Instituto de Investigaciones Pedagógicas. Historia-Organización- Propósitos. Pág. 11.

¹⁶ Ídem, pág. 11.

su labor a las necesidades regionales, sin perder su finalidad “eminentemente nacional”. En relación a este último punto, Foucault, nos dirá “¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal... sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?”.¹⁷

Con tal interrogante, Foucault nos problematiza en torno a la función del discurso al interior de una institución educativa, de un sistema de enseñanza, de un nuevo campo de visibilidad y enunciación histórico, nos alerta del efecto doctrinario de los discursos que se producen al interior del dispositivo universitario, las funciones de los sujetos que hablan, la distribución y adecuación del discurso en función a los poderes y saberes que se busca radicar.

Finalmente, el Dr. Saá toma como blanco discursivo a los estudiantes, diagnostica la situación por la que se encuentra atravesando la formación de los jóvenes en nuestro país y afirma que, su futuro dependerá de si la formación comulga con los principios que postula la doctrina peronista en el Plan Quinquenal; sólo a partir de esta acción, tendrá la posibilidad de constituirse en una formación integral con fuerte anclaje en lo social.

“El Poder Ejecutivo Nacional ha dado su opinión en el Plan Quinquenal y en el Proyecto de Ley sobre régimen universitario sometido al Congreso. Con sabiduría, rectitud y pensamiento patriótico, se ha encarado la solución anhelada, sosteniendo que ‘toda educación, a más de los elementos de conocimiento teóricos o prácticos que la misma suministre, debe tender a crear y afirmar el concepto de personalidad, el espíritu de iniciativa, de cooperación y de trabajo y el sentimiento de responsabilidad, dentro de una concepción humanista de la vida y de la justicia social’”.¹⁸

Tales principios básicos, dan cuenta de la totalidad del plan educativo, aplicable a todos los niveles primario, secundario y universitario. Así también, en el discurso hace visible la necesidad de incorporar a la formación la enseñanza religiosa, “sin afectar ni lesionar” la libertad de conciencia. Se pregunta ¿Qué se persigue con esta enseñanza? y encuentra respuesta nuevamente en el Plan Quinquenal, cuando afirma que el Estado tenderá a que el pueblo no olvide que con la religión heredada recibió también una formación de cultura, de moral, de fortaleza espiritual y de convivencia social. Esta problemática trajo aparejada tensiones y polémicas en los dispositivos

¹⁷ FOUCAULT, M. El orden del discurso (1992). Bs. As.: Tusquets. Pág. 38.

¹⁸ Ibidem, pág. 12.

universitarios de la época produciendo en algunos casos las renunciaciones masivas del cuerpo docente.

Por último, el Dr. Saá concluye su discurso poniendo énfasis en los tres aspectos fundamentales que debe sustentar la joven Facultad más allá de su trascendencia local:

“La Facultad de Ciencias de la Educación que acabáis de inaugurar oficialmente, ha de llenar en los tres aspectos fundamentales de sus estudios, pedagógicos, humanísticos y técnicos, un hondo vacío. La misión no estará reducida a los límites estrechos de la localidad ni de la región. Aspiramos a que un día no lejano, la juventud argentina de las más distintas provincias, pueda llegar a nutrir su espíritu en nuestras aulas, al abrigo de su hospitalidad y de la sabiduría de sus profesores...Con ello se habrá llenado armoniosamente el más bello capítulo de la historia puntana en el presente siglo”.¹⁹

Consideraciones finales

Hemos podido advertir cómo a partir de un acontecimiento puntual “creación de la Facultad de Ciencias de Educación” se fueron entramando y constituyendo líneas de poder y saber que respondían a unas condiciones históricas locales y nacionales singulares. También nos habla de una situación de poder que ha ocupado la educación y más precisamente las Ciencias de la Educación²⁰ en el dispositivo universitario cuyano, fiel a la tradición que ha caracterizado el normalismo puntano.

Por otra parte, podemos decir en primer lugar, que los discursos “inaugurales” analizados nos permiten confirmar que éstos, son elementos o bloques tácticos en el campo de las relaciones de fuerza en función a una estrategia mayor, en este caso, sustentar los lineamientos propuestos por el peronismo. Los enunciados “universidad” y “formación” que hemos intentado analizar a modo de un primer acercamiento –no exhaustivo- nos ha permitido inferir que las tensiones operantes en el dispositivo universitario de la época tuvo diferentes efectos no solo en el campo de las prácticas discursivas sino en el plano de las prácticas efectivas, llevando a la resistencia de algunos y/o la sujeción de otros. Por otra parte, resulta relevante la posición que ocupa la historia en ambos discursos como la posibilidad de pensar el presente, en vistas al pasado –de los pueblos de Cuyo y de San Luis en particular- hacia un futuro cargado de esperanza para las jóvenes generaciones.

¹⁹ Ibidem, pág. 13.

²⁰ En relación a la constitución de campo de las Ciencias de la Educación en San Luis, la autora ha producido diferentes trabajos, publicaciones y ponencias en relación a la problemática, en el marco del desarrollo de escritura de la Tesis de Doctorado.

Bibliografía

- BUCHBINDER, P. (2005). Historia de la universidad Argentina. Bs. As.: Sudamericana.
- GAGLIANO, R. & CAO C. (1995). "Educación y política. Apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990)" en: PUIGGROS, A. & LOZANO C. (Comp.) Historia de la Educación Iberoamericana. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- FOUCAULT, M. (1992). El orden del discurso. Bs. As.: Tusquets.
- FOUCAULT, M, (1991). Saber y verdad. Madrid: La Piqueta.
- RIVEROS, S. (2010). "La Universidad Nacional de San Luis. Su historia" en: "La UNSL en contexto, su historia y su presente. San Luis: Nueva Edit. Universitaria.
- SIGAL, S. (2002). Intelectuales y poder en Argentina. La década del sesenta. Bs. As. Siglo XXI.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (1948). "Inauguración de la Facultad de Ciencias de la Educación". San Luis: Taller Gráfico Celorrio.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (1940). Creación, Organización y Planes de Estudios. Mendoza: Talleres Gráficos Belmonte.
- Entrevista Prof. Fabián Barroso.

**CUANDO EL CONTEXTO SE VUELVE TEXTO.
EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN LA ESCUELA RURAL PUNTANA**

Autora: Paola Figueroa

Institución de procedencia: Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis

E-mail: *psfigue@unsl.edu.ar*

Categoría: Avance de investigación.

Introducción

Durante los años 2008 y 2009 trabajé en espacios de capacitación para docentes de escuelas rurales de la provincia de San Luis. En esos encuentros el común denominador en los relatos de sus experiencias era la soledad y el abandono que vivenciaban en su tarea docente.

Movilizada por los decires de aquellos maestros, es que me dispuse a recopilar información que permitiera echar luz a aquellos sentires y comenzar a delinear desde un saber más sistemático, las implicancias que estos tienen en relación al trabajo docente. En este sentido el objetivo que me planteé para el presente trabajo es el siguiente: Describir como el tiempo y el espacio vivenciados por los docentes de escuelas rurales, van configurando una determinada organización del trabajo y organización pedagógica.

Caminando en pos del objetivo planteado realicé entrevistas en profundidad a cuatro docentes rurales de la provincia de San Luis; dos de ellos permanecen en la escuela de lunes a viernes y los otros dos se trasladan todos los días desde la ciudad a la escuela. Las áreas de indagación incluidas en la entrevista fueron:

- Descripción del tiempo y el espacio en la organización pedagógica.
- Descripción del tiempo y el espacio en la organización del trabajo.
- Descripción de tiempos y espacios de encuentro con la comunidad.

Es preciso mencionar que el presente trabajo - caracterizado como recopilación de información- debe considerarse como un acercamiento a la temática de la educación rural sanluisense, pues la provincia como veremos más adelante, no presenta un contexto rural homogéneo.

Espero que la presente ponencia colabore con la construcción de conocimiento acerca del trabajo docente en contextos de ruralidad, pues en la actualidad la mayoría

de los textos que abordan esta temática son limitados pues, habitualmente se remiten a cuestiones vinculadas a lo pedagógico didáctico o a la relación escuela - comunidad.

¿Qué se entiende por ruralidad?

Tradicionalmente se ha reducido la definición de lo rural a lo geográfico; caracterizándolo como espacio aislado con una economía primaria y asociada a la pobreza. Dicha definición no refleja la diversidad de realidades localizadas en contextos rurales ni evidencia la complejidad de las relaciones que en ellos se establecen, merced a los cambios sociales, económicos, culturales que han atravesado al país en los últimos treinta años.

El Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), identifica como población rural a toda aquella que vive en poblaciones con menos de 2000 habitantes o a campo abierto. Si se toma en consideración la definición difundida a nivel internacional por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la población rural es aquella que se localiza en zonas de densidad demográfica inferior a 150 habitantes por km² y a una distancia de las zonas urbanas (consideradas como aquellas con más de 100 mil habitantes) superior a una hora de viaje.

Para Borsotti (1984) “Un asentamiento rural es un conjunto de personas, familias y otros pequeños grupos que, en razón de la proximidad física de la residencia, mantienen entre sí relaciones que presentan cierto grado de intensidad y estabilidad y, por tanto cierta forma de estructuración (...) Dichos asentamientos constituyen una unidad social restringida, que vive sobre un territorio dado y posee algún tipo de organización (informal o formal), con una cierta homogeneidad de costumbres y con vocación predominantemente agrícola y/o ganadera. Parte de la vida de los niños y de las mujeres transcurre en ellos y está condicionada por ese medio física y social. En la comunidad rural existen ciertas analogías que han llevado a los residentes a agruparse en los asentamientos y hay una homogeneidad relativa en lo referente a problemas y necesidades, a condiciones ambientales, servicios e infraestructura”.¹

B. Fainholc (1991) expresa que la ruralidad se encuentra caracterizada por actividades económicas primarias y el trabajo que realizan los sujetos, en su gran mayoría, se encuentra atravesado por el contacto directo con la naturaleza. Pero marca dos grandes diferencias en relación a lo plantado por Borsotti y tienen que ver con los cambios sociales, económicos y culturales. Uno de esos cambios los sitúa en la incorporación de nuevas actividades económicas en estos contextos: artesanos, comerciantes, empleados de servicios terciarios, aunque es muy clara al sostener que

¹ BORSOTTI, C (1984). Sociedad rural, educación y escuela en América latina. Bs As.: Kapeluz. Pág 34, 42.

estas nuevas formas de trabajo no han marcado una transformación radical en la economía agraria o ganadera propia de la ruralidad. La autora en este sentido explicita que en las zonas rurales comienza a instalarse el desempleo y el subempleo, situación que en muchas ocasiones da lugar al segundo cambio que es la migración a la ciudad. “...la ciudad domina políticamente al campo y éste le envía un flujo de recursos, generalmente en forma de tributos, parte de los cuales sirven para el sostén de la población urbana. A esto se agrega por ejemplo que en la década del 80 Argentina se hallaba entre los diez países más urbanizados del mundo”.²

Pérez (2001) redefine el medio rural como “Un conjunto de regiones o zonas (territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros. En dichas regiones o zonas hay asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior, y en los cuales interactúan una serie de instituciones, públicas y privadas.”³

Este autor define la ruralidad desde a) un *territorio* que funciona como fuente de recursos naturales y materias primas, receptor de residuos y soporte de actividades económicas; b) una *población* que, con base en un cierto modelo cultural, practica actividades muy diversas de producción, consumo y relación social, formando un entramado socioeconómico complejo; c) un conjunto de *asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior* mediante el intercambio de personas, mercancías e información, a través de canales de relación; d) un *conjunto de instituciones públicas y privadas* que vertebran y articulan el funcionamiento del sistema, operando dentro de un marco jurídico determinado.

De las tres definiciones seleccionadas vamos observando como la concepción de ruralidad va mutando desde un sentido tradicional configurado por lo geográfico y las actividades económicas primarias, a un sentido más dinámico y de relaciones mutuas entre lo urbano y lo rural, con características múltiples que van desde la producción de materia prima a la explotación turística, pero a su vez no escapa de las problemáticas acuciantes de la urbanidad como el desempleo o subempleo.

¿Cuándo una escuela es rural?

Como se evidenció en el apartado anterior la ruralidad en la Argentina contempla muchas aristas que van, desde aquellos parajes cuya economía se caracteriza por ser

² FAINHOLC, B (1991). Educación Rural: Temas Claves. Bs. As.: Aique Pág. 43

³ PÉREZ C. E. (2001) Hacia una nueva visión de lo rural. En Giarracca, N (comp) Una nueva ruralidad en América Latina. Disponible <http://168.96.200.17/ar/libros/rural/perez.pdf>. Pág. 23

del sector primario hasta los poblados explotados turísticamente. A todos esos sectores llegó la escuela, y si bien presentan diferencias por el contexto en el que se enmarcan, es posible establecer una serie de particularidades que la caracteriza como escuela rural.

El Ministerio de Educación de la Nación, en una publicación realizada en el año 2007, identifica una serie de rasgos identitarios de las escuelas rurales:

- “Pequeñas escuelas dan respuesta a las necesidades educativas de poblaciones aisladas, considerando el contexto particular de cada comunidad y promoviendo el enriquecimiento del capital cultural que poseen los alumnos.
- Estas escuelas, debido a que atienden a comunidades aisladas, reciben matrículas reducidas, insuficientes para conformar un grupo por año de escolaridad.
- Se constituye una organización particular en las escuelas rurales que les otorga una característica específica: la conformación de grados agrupados.
- Los docentes generalmente deben afrontar en soledad la toma de decisiones que su tarea requiere y no es habitual que tengan la oportunidad de participar en instancias de encuentro con otros docentes sin alejarse de sus lugares de residencia y trabajo.”⁴

Analizando la caracterización que realiza el Ministerio de Educación de la Nación en el documento citado, se puede observar que el énfasis está marcado en la organización del trabajo pedagógico, y en segundo lugar aborda someramente el trabajo docente; pero no hace alusión a la estrecha vinculación que estas escuelas rurales - en la mayoría de los casos - establece con la comunidad, ya que suele ser el único referente del Estado en esos contextos.

Contextos y sujetos

La provincia de San Luis no presenta una escuela rural homogénea ya que algunas de ellas se encuentran ubicadas en parajes, otras en poblados cercanos a ciudades, y también existen aquellas arraigadas en ámbitos donde la explotación turística le otorga otra dinámica a la ruralidad.

En esta diversidad de escuela rural el trabajo docente se desarrolla en tiempos y espacios específicos que le imprimen cierta particularidad.

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA Nación. (2007) Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en escuelas rurales. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Pág 17.

Es por eso que se hace necesario contextualizar las escuelas donde trabajan los docentes entrevistados.

Pedro⁵ y Marta⁶ se encuentran trabajando en escuelas de personal único, situadas en parajes. Las familias desarrollan actividades ganaderas, y algunas mujeres de la zona reciben planes asistenciales. Una vez a la semana circula -por el camino zonal- un comerciante en un camión que abastece con alimentos básicos (harina, azúcar, etc.) a los vecinos del lugar, ya que la ciudad o el pueblo más cercano son visitados por estas familias una vez al mes aproximadamente. Los alumnos arriban a la escuela caminando, en burros o en caballos ya que la distancia entre la escuela y el lugar donde viven es de aproximadamente entre cuatro y diez kilómetros.

Los maestros permanecen en la escuela de lunes a viernes y los fines de semana vuelven a la ciudad donde reside su familia.

Lucía⁷ y Mariela⁸ son docentes en escuelas rurales cercanas a pueblos; cuentan con un equipo de dos docentes en cada una de las instituciones. Las actividades económicas de las familias son variadas, algunas de ellas trabajan como empleados de una empresa avícola de la zona, otras reciben planes sociales, en menor porcentaje se encuentran aquellas que se dedican a actividades del sector primario y artesanal. La mayoría de los vecinos visitan el pueblo diariamente y la mayoría concurre a la ciudad más cercana durante la semana por motivos de recreación o comercialización de productos.

Los alumnos asisten a la escuela en bicicletas o las maestras los trasladan en sus vehículos ya que la distancia entre la escuela y sus hogares ronda entre los tres y seis kilómetros.

Las docentes viajan a la escuela todos los días desde la ciudad donde viven, utilizando sus medios de movilidad porque en horarios escolares no circula ningún medio de transporte de pasajeros.

El tiempo y el espacio en la organización del trabajo docente

La tarea de enseñar se sostiene en un imaginario social caracterizada por la vocación y entrega social, que presenta ciertas ventajas vinculadas al poco tiempo de

⁵ Docente con diez años de antigüedad en la docencia. Siempre trabajo en escuelas rurales.

⁶ Docente con ocho años de antigüedad en la docencia. Seis de ellos trabajó en escuelas rurales.

⁷ Docente con cuatro años de antigüedad en la docencia. Siempre trabajo en escuela rural.

⁸ Docente con quince años de antigüedad en la docencia. Trabajo en escuelas urbanas y rurales.

trabajo, situación que le permitiría – sobre todo a la mujer- dedicarse a tareas familiares.

Investigaciones realizadas sobre la temática del trabajo docente han demostrado como estos imaginarios sociales, hacen de la docencia un “aparente” trabajo de cuatro horas, con una carga afectiva sostenida por el estrecho vínculo que se establece con el alumno y su familia, entre otros aspectos que analizaremos, más adelante, generando en el trabajador de la educación malestar docente.

El trabajo docente se puede analizar desde dos dimensiones: la organización del trabajo docente y la organización pedagógica o escolar. Oliveira y otros (2004) expresan que la **organización del trabajo docente** “es un concepto económico y se refiere a la división del trabajo en la escuela; podemos considerar que es la forma en que la labor del profesor y demás trabajadores se da en la institución escolar, para alcanzar los objetivos tanto de ésta como del sistema. Se refiere a la manera como las actividades y el tiempo están divididos; a la distribución de las tareas y competencias, las relaciones de jerarquía que reflejan las relaciones de poder, entre otras características inherentes al modo en que el trabajo está organizado.”⁹

Tal como se expresa en el cuadro 1 (anexo) tanto los docentes que residen en las escuelas, como aquellos que van diariamente, presentan una clara intensificación del trabajo docente, pues la jornada laboral se amplía realizando labores que no se ajustan a la tarea de enseñar solamente, sino que se vinculan por un lado a la responsabilidad de tramitar soluciones ante las problemáticas vinculadas a la calidad de vida de la comunidad rural; y por el otro a tareas vinculadas a la manutención del edificio. Pero esta intensificación del trabajo se vuelve autointensificación, pues el docente asume esto como deber y responsabilidad del mismo ya que como menciona Pedro *acá las cosas hay que hacerlas y es nuestro deber porque sino ¿quién las hace?*, y Mariela agrega *sabes que hay no son cuatro horas son más pero es nuestro deber hacerlo ¿sino quién?*

Tanto para Pedro como para Marta, tener que habitar la escuela de lunes a viernes en parajes tan distantes de lo urbano, hace que ellos vivencien esta situación desde la contradicción: tranquilidad – espacio - temporal del paisaje e intranquilidad ocasionada por la soledad y el desamparo. Pedro dice al respecto *el paisaje me ganó hondo, uno se acostumbra: aire limpio, mañanas radiantes, la falta de ruidos, nunca*

⁹ OLIVEIRA, D.; GONCALVES, G.; MELO, S. (2004) Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencia para los profesores. En Investigación Temática/trabajo docente y subjetividad magisterial. Revista mexicana de investigación educativa. Enero – marzo 2004. Vol. 9, Núm 20. Pág. 185.

disfrute tanto el silencio como lo hago acá. Ahora tengo tiempo para leer, es raro suspender el reloj, pero también pienso ¿si me pasa algo? Yo estoy solo acá, el vecino más cercano vive a cinco kilómetros, no tengo ni celular porque acá todavía no hay antenas; y Marta agrega estando acá tenés tiempo para vos, cuando los chicos se van y quedas sola podes pensar un poco más... tengo tiempo para sentarme a fumar y leer tranquila, para tejer. Después sabes que ese tiempo de tranquilidad se va acumulando y el día de trámites corrés en la ciudad para pedir; pedís semillas, que desinfecten por el Chagas, que la salita de salud o el camión sanitario que no pasó..."

Es un tiempo en donde convive la tranquilidad de la vorágine urbana- llena de ruidos y desde donde ellos recuperan espacios íntimos y personales vinculados a la lectura, al tejido; tiempo sin urgencias que permiten pensar- con la intranquilidad que les provoca el abandono y la soledad en la que habitan. Tiempos y espacios donde la escuela se convierte en el único representante del estado donde la comunidad puede golpear la puerta y sabe que va a haber alguien que responda.

En lo que respecta al vínculo con la comunidad ambas escuelas han podido proyectar proyectos comunitarios que llevan a cabo con vecinos de la zona. A su vez la escuela se convierte en el lugar donde los vecinos se encuentran en las fiestas tradicionales de la zona. Estas fiestas tienen un valor plus en estos ámbitos porque es el único espacio – tiempo para la recreación en la zona. Allí los vecinos participan desde la elaboración de la comida hasta las propuestas culturales musicales. Marta dice al respecto *las fiestas son únicas acá en la escuela, un mes antes ya vienen los vecinos a preguntar como nos vamos a organizar (...) en esas fiestas esta Alfonso con su guitarra y ahora se suma el nieto, eso es muy importante en esas fiestas los chicos y los grandes están divirtiéndose. Eso en la ciudad no se ve, por eso la escuela debe seguir manteniendo esas fiestas o los proyectos con el INTA donde los chicos y los grandes trabajan o se divierten juntos.*

En cuanto a los reclamos laborales, el espacio caracterizado por la distancia pareciera operar como una vida entre paréntesis, allí es difícil reclamar y hacerse oír; esto genera un adormecimiento en cuanto a la participación de luchas laborales porque al no estar en contacto directo con otros compañeros de trabajo, no pueden visualizarse como parte del colectivo docente. Marta dice en relación a esto, *cuando hay paro nosotros no los hacemos, acá nadie se entera de las cosas, las cosas importantes pasan en la ciudad, si haces paro los únicos que se perjudican son los chicos; ¿que querés que hagamos? ¿Una manifestación entre nosotros, si estamos solos? Es muy difícil luchar en la ruralidad.* Y Pedro sostiene al respecto *Si yo tengo*

que ir a una manifestación pierdo plata, tengo que llamar a un remis para que me lleve y me vuelva a traer... la ruralidad esta inmovilizada

Para Lucía y Mariela, habitar cinco horas el espacio laboral, hace que el tiempo durante la semana se vivencie como apresurado, sobrecargado de tareas que no estaría dando la posibilidad de un encuentro tranquilo con el hacer docente. La urgencia parece ser el patrón de distribución de las tareas a realizar. Mariela expresa *me levanto a la mañana y hago una lista de cosas que tengo que hacer, veo que tiempo me queda para las tareas de la casa y preparo lo que me queda por hacer para la escuela. Ya se hace el mediodía y tengo que salir corriendo para la escuela porque los alumnos me esperan en la ruta (...), uno no termina nunca de correr o de pensar en la escuela. Lucía agrega recién el fin de semana pienso un poco en mí y mi familia en tiempo completo, si es que no suena el teléfono de mi compañera que me dice que se le ocurrió algo para hacer en la escuela porque los problemas siguen rondando en la cabeza. Siempre tenés a los padres contándote los problemas que tenés que solucionar, por eso nos vas a encontrar en la policía, en la salita...la escuela rural es de tiempo completo.*

El habitar la escuela durante unas horas al día, hace que el vínculo con la comunidad se centre en la resolución de problemas y no haya un sostenimiento de proyectos en común. Solo los actos surgen como un lugar de encuentro donde la comunidad se reúne en la escuela.

En relación a las luchas laborales se observa la existencia de participación colectiva. Estar en la ciudad y compartir su trabajo con otras colegas hace que puedan tener una participación activa en reclamos laborales. Lorena dice *estamos en contacto entre nosotras y vamos a las marchas o hablamos con los padres acerca de la situación de los docentes o lo que quiere hacer con la educación rural sobre todo con el cierre de los hogares escuelas en la ruralidad o el quite de pago por zona. Fijate que si no pagan la zona a mí ni me conviene poner el auto para llegar a la escuela y aparte traigo a los pibes y eso nadie me lo paga. Por eso hacemos paro, vamos a las marchas y a veces nos vamos en colectivo a San Luis a pelearla.*

El tiempo y el espacio en la organización escolar o pedagógica.

Comenzaré retomando la palabra de los autores citados en el apartado anterior, para conceptualizar la **organización escolar** como “las condiciones objetivas bajo las cuales la enseñanza está estructurada. Desde las competencias administrativas de

cada órgano del poder público, hasta el currículo que se práctica en las clases, pasando por las metodologías de enseñanza y procesos de evaluación adoptados.”¹⁰

En lo que respecta a la organización pedagógica propiamente dicha no se encontraron diferencias entre ambas situaciones de ruralidad (de permanencia en la escuela y la asistencia laboral diaria). Todos los docentes trabajan con la modalidad plurigrado. “La denominación aulas multigrado incluye una diversidad de situaciones que comparten la particularidad de que en un mismo espacio y al mismo tiempo trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad. Responden a esa caracterización desde aquellas escuelas donde muy pocos alumnos de algunos años de escolaridad forman la matrícula total de la escuela (habitualmente denominadas *escuelas unitarias* o de *personal único*), hasta las que agrupan de muy diversas formas años diferentes (por ciclo o incluso compensando la cantidad de alumnos de cada subgrupo, independientemente del ciclo). En todos los casos, la exigencia que se presenta al docente es generar propuestas de enseñanza diversificadas para los distintos años. Cabe consignar que se trata de instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de las comunidades rurales pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y en su mayoría caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos.”¹¹

En las entrevistas realizadas la enseñanza de plurigrado parece centrarse en tres núcleos:

- Criterios para los agrupamientos
- Contenidos a ser enseñandos.
- Materiales didácticos utilizados.

En relación al primer núcleo los docentes mencionan que un primer nivel de agrupamiento está dado por las edades de los estudiantes (los más pequeños- los más grandes) y que coincide generalmente con otro criterio que es el agrupamiento por ciclos, o el grupo alfabetizado y el que está en proceso de alfabetización. Al mencionar las estrategias de enseñanza, los docentes expresan que no recibieron formación acerca de estrategias pensadas para multigrado y que ellos han

¹⁰ OLIVEIRA, D.; GONCALVES, G.; MELO, S. (2004) Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencia para los profesores. En Investigación Temática/trabajo docente y subjetividad magisterial. Revista mexicana de investigación educativa. Enero – marzo 2004. Vol. 9, Núm 20. Pág. 185 - 186

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA Nación. (2007) Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en escuelas rurales. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Pág 18

implementado la enseñanza en simultáneo; esto es separan el pizarrón en tantas columnas como agrupamientos se encuentren en el aula y desarrollan las tareas para cada uno, con el respectivo desarrollo explicativo del tema y/o tarea.

En cuanto a los contenidos a ser enseñados los docentes mencionan que si bien los contenidos básicos de matemática y lengua pueden ser transmitidos sin mayores dificultades, el problema – en algunas ocasiones- se ha centrado en naturales o sociales, pues los saberes o creencias que los estudiantes poseen se suelen contraponer con los saberes escolares.

En relación a los materiales didácticos los docentes denuncian una imposición de lo urbano por sobre lo rural, pues no existen materiales - por ejemplo libros de textos- con situaciones en contextos de ruralidad. Ante esta problemática Mariela expresa: *yo un año me tomé el trabajo de tomar fotos de la zona y las pegué en hojas canson. Los alumnos iban viendo las imágenes pasando por la descripción a la invención de historias que fueron registradas para que pudieran aprender a leer desde la lectura de su propio mundo. Uno lo hace pero no sabe si eso está bien o no.*

Como primer punto de análisis de estos tres núcleos es preciso citar a Terigi (2008) cuando expresa “en Argentina se habrían generado dos *modelos organizacionales* (el aula urbana graduada, la sección múltiple rural), pero un único *modelo pedagógico*, correspondiente a la primera, y sustentado en la enseñanza graduada y simultánea. Como consecuencia, los maestros y maestras que se desempeñan en las secciones múltiples deben afrontar la tarea de enseñar con herramientas estructuradas para otras condiciones organizacionales.”¹²

Esto estaría situando la escasa producción de saberes pedagógicos y didácticos en relación a la modalidad de plurigrado, en el caso de los docentes entrevistados ellos diseñan alternativas didácticas, pero al no ser compartidas y comunicadas, parecen quedar en el cuadro de buenas intenciones llevadas a cabo en algunas escuelas.

El trabajo pedagógico con la modalidad plurigrado posibilitaría el trabajo entre pares, desde las teorías vigoskianas, o pensar un curriculum integrado atravesado por problemáticas o temas de interés del grupo clase, que posibiliten pensar el conocimiento como herramientas culturales, más que contenidos fragmentados. Pero

¹² TERIGI, F (2008) Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de maestría. FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES -SEDE ACADEMICA ARGENTINAMAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACION. Disponible en internet. Pág 173.

el aula multigrado se sigue sosteniendo en un modelo pedagógico pensado para la organización gradual urbana, reiterando los planteos realizados por Terigi.

Conclusiones y propuestas.

El recorrido del trabajo realizado nos muestra como el contexto se vuelve texto en tanto que las vivencias de tiempo y espacio posibilitan o clausuran la construcción de un colectivo desde donde plantear una participación activa.

En cuanto a la organización del trabajo docente se puede decir que la escuela rural, atravesada por el abandono de un estado que la sobredemanda y sobreexige, tiene como consecuencia la autointensificación en las tareas que el docente realiza, veladas por el mandato del deber ser del docente.

Las condiciones concretas del trabajo docente en escuelas de paraje, con docentes que viven de lunes a viernes en ellas, hacen que establezcan un vínculo más cercano con la comunidad, involucrándose desde proyectos comunitarios u organizando fiestas. Viven el tiempo rural, un tiempo “más lento”, que permite encontrarse con uno mismo y con la ruralidad.

En cambio las maestras que diariamente asisten la escuela, pareciera que llevaran las urgencias de la ciudad a la ruralidad, vivencian un tiempo apresurado y solo pareciera encontrar respiros los fines de semana. Si bien hay vínculos entre la escuela y la comunidad, estos parecieran ser menos estrechos que aquellos que permanecen en la escuela de lunes a viernes, pues no se mencionan proyectos en los que se vincule escuela comunidad, sino que la escuela sería solo quien resuelve los problemas de la comunidad.

En cuanto a la organización pedagógica los docentes piensan, diseñan y ponen en acción estrategias pedagógicas didácticas para acercar los saberes de la comunidad a los saberes escolares. El problema radica cuando se implementa en una modalidad de plurigrado estrategias pedagógicas didácticas pensadas para una organización pedagógica graduada urbana.

Queda como desafío promover acciones para promover el encuentro entre educadores rurales y urbanos que permita:

- reconstruir el colectivo docente, desdibujado en contextos de trabajo solitario.
- compartir experiencias y producciones de saberes pedagógicos didácticos que le permitan al trabajador de la educación, reconocerse como hacedor de su práctica docente y no un mero aplicador de políticas públicas educativas, situación que lo

aliena y lo llena de fatalismo al sentir que está sobredemandado y sobrexigido por las problemáticas del contexto.

Bibliografía:

- BORSOTTI, C (1984) Sociedad rural, educación y escuela en América Latina. Buenos Aires, Kapeluz / UNESCO- CEPAL- PNUD.
- CASTILLO, S (comp.) (2007) Escuelas ruralizadas y desarrollo regional. Lecturas pedagógicas. Santa Rosa, Instituto para el Estudio de la Educación, en Lenguaje y la Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de la Pampa/ Miño y Dávila editores.
- CORVALÁN, J (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países, en Revista Colombiana de Educación. Nro. 51. pp. 40- 79. Bogotá.
- FAINHOLC, B (1990) Educación Rural Argentina. Buenos Aires. Editorial Sudamericana. Librería del Colegio.
- FAINHOLC, B (1991) Educación Rural: Temas Claves. Buenos Aires. Aique Rei Editores.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA Nación. (2007) Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en escuelas rurales. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
- OLIVEIRA, D.; GONCALVES, G.; MELO, S. (2004) Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencia para los profesores. En Investigación Temática/trabajo docente y subjetividad magisterial. Revista mexicana de investigación educativa. Enero – marzo 2004. Vol. 9, Núm 20
- PÉREZ C. E. (2001) Hacia una nueva visión de lo rural. En Giarracca, N (comp) Una nueva ruralidad en América Latina. Disponible <http://168.96.200.17/ar/libros/rural/perez.pdf>.
- TERIGI, F (2008) Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de maestría. FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES -SEDE ACADEMICA ARGENTINA - MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACION. Disponible en internet

ANEXOS

Cuadro 1

Docentes que viven en la escuela de lunes a viernes	Docentes que asisten todos los días a la escuela
-Limpieza de la escuela -Preparación del desayuno -En invierno preparar las estufas. -Acondicionamiento, carga y encendido del equipo electrógeno, cuando funciona. - Organizar las fiestas de las zonas con los vecinos en la escuela. -Una o dos veces al mes deben realizar trámites administrativos de la escuela en la ciudad (planillas de organización, informes, rendiciones de cuentas, etc), a la que se le anexa otros trámites relacionados con la "gestión social comunitaria": trámites en Vialidad por el estado de los caminos; en Salud por la visita del camión sanitario; en INTA para la provisión de semillas y plantas para los vecinos de la escuela; en transporte para la provisión de un servicio público de pasajeros en la zona, en Programa de Chagas para garantizar la desinfección de las casas; etc.	-acondicionar el auto para el viaje. -comprar los materiales de librería para utilizar durante la semana. -pasar a buscar a algunos chicos que viven lejos y no tienen en que ir a la escuela. - hacer trámites administrativos en la jurisdicción (presentación de informes, rendiciones de cuentas, etc). - escuchar a los padres con sus problemáticas (laborales, sociales) y pensar alguna alternativa para solucionarla.

Tareas realizadas por los docentes entrevistados y que responden a la organización del trabajo.

ABORDAJE HISTÓRICO SOBRE LA NORMATIVA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA PROVINCIA DE SAN LUIS

Autoras: León Madrid, Elizabeth D. - Morán Maldonado, Paula E.

Institución de procedencia: Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

E-mail: *edleon@unsl.edu.ar - paula_higiea@hotmail.com*

Categoría: Recopilación de información

Introducción

En este trabajo se realizará un análisis de las normativas existentes que regulan la Educación Inicial en la Provincia de San Luis (Argentina), algunas de orden nacional y así como la recuperación de entrevistas a diferentes actores de sistema educativo. Siendo éste nuestro objetivo específico.

En primer lugar, hacemos una breve mención de las situaciones históricas, sociales, económicas, políticas y culturales por las que atravesó tanto el país como la provincia, durante los años: 1958, 1960, 1985, 1993, 1997, 2004, 2006 y 2008; ya que los situados momentos corresponden con la sanción de leyes, decretos, estatutos, entre otros, de gran importancia para la educación.

También realizaremos un escueto detalle del abordaje metodológico, haciendo referencia de las principales técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos; así como además evocamos a las fuentes básicas de relevamiento de información empleadas para la construcción del informe.

Mas adelante, elaboramos la perspectiva teórica propia del trabajo. Esta contiene los principales núcleos conceptuales como: la normativa, el Nivel Inicial y el Jardín de Infantes, las diferentes leyes de educación, los estatutos del docente, entre otras.

Luego, construimos el análisis de la información exponiendo nuestros juicios de valor con respecto de algunas de las leyes más significativas. Estos se formularon en virtud de nuestro punto de vista, para la Educación Inicial, citando algunas de sus disposiciones. Además tendrán lugar diversos relatos de docentes, directivos, supervisores y funcionarios del gobierno de la provincia de San Luis.

Finalizando el informe, presentamos algunas conclusiones y recomendaciones para la Educación de la Primera Infancia.

Un recorrido histórico socio- político y económico del país y de la provincia

Pretendemos en primera instancia poder realizar una breve reseña histórica que abarque los años 1958, 1960, 1985, 1993, 1997, 2004, 2006 y 2008, tanto en la Provincia de San Luis, como en la República Argentina ya que fueron los momentos en que se aprobaron las normativas que construyeron los pilares de la educación, incluyendo el Nivel Inicial. Es necesario aclarar que se contempla el nivel nacional porque cada provincia debe poner en vigencia lo que decreta.

- Nivel Nacional

Creemos conveniente comenzar a nivel nacional ya que en el año 1958 se sancionó el Estatuto del Docente (Ley N° 14473). En este año era presidente de la Nación Arturo Frondizi, por la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI), con un proyecto desarrollista ganó las elecciones presidenciales con el apoyo del peronismo, de católicos nacionalistas y sectores de izquierda.

Sus políticas económicas y educativas generaron gran resistencia entre sindicatos y movimientos estudiantiles. Los reclamos fueron reprimidos por presión del ejército a través del plan CONINTES (Conmoción Interna del Estado), que ponía a los manifestantes bajo la jurisdicción de los tribunales militares.

Fueron aprobadas durante su mandato la Ley de Amnistía, la Ley de Asociaciones Profesionales, la de Nacionalización del Petróleo y la Ley de Enseñanza Libre.

En el año **1993** se aprobó la Ley Federal de Educación (N° 24195). Carlos Saúl Menem fue en este periodo el presidente de la Nación. Lo económico da comienzo con la privatización de YPF y se reforma la Carta Orgánica del Banco Central dándole autonomía respecto al Gobierno. Además se privatizan las industrias metalúrgicas, son vendidas las centrales hidroeléctricas y más de seis provincias se quedan sin ferrocarril. Se aprobaron la Ley de Reforma del Estado y la Ley de Emergencia Económica que dotaban al Poder Ejecutivo de amplias facultades. El plan fracasó; la inflación no se detuvo y la recesión fue en aumento.

A través de la presidencia de Menem no quedó ninguna empresa en manos del Estado. Se privatizaron: Aerolíneas Argentinas, La Caja Nacional de Ahorro y Seguro, Obras Sanitarias, energía eléctrica, seguridad social, radios, televisión, entre otras.

Menem indultó a los máximos culpables de la represión durante la dictadura (Jorge R. Videla, Roberto Viola, Leopoldo F. Galtieri) y unos 220 militares y civiles. Quedó, también abolido el servicio militar obligatorio.

En el año **2004** se dan a conocer los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) por el Sistema Educativo Nacional, sustentados por la Resolución N° 214/04. En este

momento era presidente Néstor Kirchner. Económicamente hablando los índices de pobreza y desempleo comenzaban a disminuir notablemente. Una de las principales medidas de su gestión fue cancelar por anticipado la totalidad de la deuda externa con el FMI.

Además, había impulsado el enjuiciamiento a los responsables por crímenes de lesa humanidad. Fueron anuladas las leyes de Obediencia Debida y Punto Final. Se le critican entre otras cuestiones, gestos contrarios a los Derechos Humanos, como las represiones en manifestaciones y el envío de tropas argentinas a Haití en el marco de la MINUSTAH de las Naciones Unidas

En el **2006** se emite la Nueva Ley de Educación Nacional (Nº 26206), encontrándose ya Cristina Fernández de Kirchner como presidente de la República Argentina. En este ámbito los pobladores de la ciudad de Gualeguaychú iniciaron un constante movimiento de oposición a la instalación de dos plantas de celulosa en la orilladle Río Uruguay, derivándose en un conflicto acentuado entre dos países. Dicho conflicto llevó a una frustrada mediación de Juan Carlos I de España, y una demanda argentina ante el Tribunal Internacional de La Haya y la relocalización de una de las dos plantas.

- Nivel Provincial

A nivel provincial podemos señalar que durante el año **1960** se sancionó Ley Nº 2886 del Estatuto del Docente de San Luis. En la provincia gobernaba Alberto Domeniconi¹ quien con discreción trataba de instaurar los principios del partido radical, cuyo jefe era el presidente Arturo Frondizi.

Durante su periodo se produjo la Reforma de la Constitución, se modificó la Ley Electoral, se expropiaron tierras destinadas a los edificios del Banco de la Provincia y de Correos y Telecomunicaciones. Además se creó el Departamento de Enseñanza Secundaria, Normal, Técnica, Especial y Artística; y el Departamento de Enseñanza Diferenciada. Se expropió un terreno con destino al Jardín de Infantes “Maestras Lucio Lucero” y se confiscó un terreno para la creación de una escuela en San Luis.

Es preciso aclarar que en el año 1960 estallo un levantamiento militar, encabezado por el General Fortunato Givannoni, el cual fracaso al no encontrar ningún apoyo en la guarnición local.

¹ Miembro de la U.C.R.I.. Fue electo desde el 1 de mayo de 1958 hasta el 23 de abril de 1962, en que cesó por un Decreto General de Intervenciones del presidente Guido Pastor.

Durante el año **1985** se aprobó la Ley de Educación Preescolar Obligatoria N° 4671, en el transcurso de la gobernación de Adolfo Rodríguez Saá. Durante su mandato se aprovechó la Ley de Radicación Industrial vigente (firmada durante el gobierno de Elías Adre) y apresuró la radicación de industrias en la provincia, lo cual trajo como consecuencia un gran crecimiento poblacional. Se impulsó la creación de viviendas, dando lugar a la formación de cientos de barrios tanto en la capital como en el interior de la provincia. Se construyeron numerosos diques- embalses para solucionar el problema del agua de riego y de consumo. Se creó el Ministerio de Industria y Producción. También se creó el Ministerio de Educación y Cultura en el lugar de la Subsecretaría existente. Se erradicaron todas las escuelas ranchos de la provincia y en su lugar se construyeron modernos edificios escolares con todos los servicios (luz eléctrica, agua, gas y telefonía).

En el año **1991** se promulgó la Ley de Educación N° 4947, el gobernador de la provincia era Adolfo Rodríguez Saá quien impulsó la copa de leche a todas las escuelas y apoyó la creación de comedores escolares en las escuelas rurales. Además continuó con los proyectos propuestos en sus periodos anteriores (debido a que fue reelecto).

Durante **1997** se publicó el Diseño Curricular Provincial emitido por la Subsecretaría de Cultura y Educación. En este año cumplía su mandato Adolfo Rodríguez Saá siendo relegido por cuarto periodo (1995-1999). En este momento se llevó a cabo en el Hotel Internacional Potrero de los Funes, la reunión de la Cumbre del MERCOSUR, con la asistencia de los presidentes de Chile, Uruguay; Brasil, Paraguay y Bolivia. Además se brindó apoyo a las Escuelas Técnicas y se abrieron otras con nuevas modalidades.

Durante el año **2006** el Ministerio de Educación y Cultura creó el Área de Educación Inicial, el cual emitió para todas las escuelas provinciales los “Lineamientos para la Educación Inicial” (aunque no poseen fuerza de Ley). En ese momento cumplía su mandato en el gobierno Alberto Rodríguez Saá, quien ha hecho hincapié en la inclusión digital de todos los habitantes, por dicha razón impulsó el Proyecto “San Luis Digital” (plan de 20 años) para que cada sanluiseño ingrese en la “sociedad del conocimiento”. El mismo es instrumentado por la Universidad de la Punta (ULP). La iniciativa consiste en la creación de un Parque Informático de la Punta (PILP), creado por la ley provincial N° VIII 0502-2006. Además construyó el Parque Astronómico La Punta (PALP). El cual contempla diferentes partes: El Solar de las Miradas (inaugurado en 2006), el Planetario de La Punta (inaugurado en 2007) y el Observatorio Astronómico Buenaventura Suárez (inaugurado en 2007). El planetario

cuenta con un móvil (inaugurado en 2006) y uno fijo (inaugurado en 2007). Para disminuir la desocupación puso en marcha el Plan de Inclusión Social para todos los habitantes de San Luis.

Perspectiva Teórica

Al comenzar con el desarrollo del marco teórico es conveniente mostrar cuál es la visión que tenemos acerca de la normativa. Luego exponer la perspectiva acerca de Nivel Inicial, infancia y Jardín de Infantes y por último hacer referencia a las leyes y decretos tanto nacionales como provinciales que hacen mención al Nivel Inicial.

Con respecto al concepto de normativa consideramos que “se refiere al establecimiento de reglas o leyes, dentro de cualquier grupo u organización. Siempre son necesarias las reglas, leyes y políticas, debido a que debe existir un orden y común acuerdo de los integrantes de los grupos u organizaciones”² Adherimos a este concepto ya que todo sistema educativo tiene normas que regulan su funcionamiento.

Además es necesario exponer que en la República Argentina la educación preescolar se denomina “nivel inicial” y comprende desde los 45 días hasta los 5 años, siendo obligatorio solamente el último año. Este nivel está dividido en Jardín Maternal y Jardín de Infantes (ambos con una propuesta pedagógica). El Jardín Maternal comprende las primeras salas, lactario (45 días al año), deambuladores (1 año) y sala de 2 años. Por otra parte el Jardín de Infantes comprende las salas de 3, 4 y 5 años. En estas etapas hay un privilegio por el juego (ya que aprenden por medio de éste) y la socialización.

A partir de lo expuesto es necesario señalar que concebimos a la infancia, es decir, a las infancias, (hablamos en plural ya que a lo largo de la historia se han producido diferentes transformaciones tanto en las relaciones entre los niños y los adultos como en las culturas y sectores sociales) como la etapa más importante ya que tanto la familia como la escuela contribuyen al desarrollo integral del niño, además de considerarlo como un sujeto de derechos, en donde el educarse es uno de ellos, es por tal motivo que el Jardín de Infantes se convierte en el espacio en donde hay un encuentro entre el docente y el niño con sus necesidades.

El Jardín de Infantes para que cumpla con su función hay que hacer referencia a la normativa, sin embargo cabe señalar que a lo largo de la historia, tanto los gobiernos nacionales como provinciales, han ido implementando políticas educativas que han modificado el Nivel Inicial. Es por ello que haremos un breve recorrido por las

² <http://es.wikipedia.org/wiki/Normativa> Recuperado en 2010.

leyes, decretos, estatutos, entre otras, promulgadas tanto a nivel nacional como provincial que hace referencia al Nivel Inicial, específicamente al Jardín de Infantes.

Normativa a Nivel Nacional.

En el año **1958** se promulgó la **Ley del Estatuto Docente de la Nación Argentina N° 14.473**, en la cual se plantea que el ascenso a los cargos (directivos, docentes, regentes, entre otros) en el jardín de infantes se hará por concurso de títulos, antecedentes y o posición, con la intervención de la Junta de Clasificación. Además se establece el escalafón en los jardines de infantes: “ c) 1, Maestro de jardín de infantes. 2, Vicedirector del jardín de infantes.3, Director del jardín de infantes. 4, Inspector del jardín de infantes. 4, Inspector del jardín de infantes y del departamento de aplicación. (...)”³. Así también se mencionan los requisitos para acceder a cargos directivos interinos y suplentes en jardines de infantes.

Durante el año **1993** se dictó la **Ley Federal de Educación N° 24.195** en donde se hace mención a la Educación Inicial en el artículo 10 en donde se expone que la Educación Inicial está constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último año y las provincias establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y presentaran apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas los brinden y ayuda a las familias que lo requieran.

En el Capítulo 2 “Educación Inicial” (misma Ley), en el artículo 13 se plantea que los objetivos de la Educación Inicial son: a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y la comunicación verbal y grafica. b) Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensoriomotor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo, y los valores de solidaridad y cooperación y de conservación de medio ambiente. d) Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia. e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficientes de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones

En el artículo 14 se menciona que todos los jardines infantiles, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las provincias.

En el título 6 “Obligatoriedad y asistencialidad” se menciona al nivel inicial en el artículo 40, en donde el Estado nacional y las provincias están obligados a garantizar a

³ Ley del Estatuto Docente de la Nación Argentina N° 14.473(1958).

todos los alumnos/as el cumplimiento de la obligatoriedad y de organizar planes asistenciales específicos para los niños/as atendidos por la Educación Inicial pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas, en concertación con organismos de acción social estatales.

En el Capítulo 2 “Del Consejo Federal de Cultura y Educación”, establece en el artículo 56 que se deben plantear los lineamientos para establecer los contenidos básicos comunes, los diseños curriculares, las modalidades y las formas de evaluación de los ciclos, niveles y regímenes especiales que componen el sistema educativo.

En el artículo anterior se plantea que se deben establecer los **Contenidos Básicos Comunes (CBC)**, es por dicha razón que en el año **1996** el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina junto a la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa publica los “CBC en la Escuela” destinados al Nivel Inicial, sustentados por las resoluciones N° 225/04, N° 225/04 (anexo) y N° 37/07. Los CBC son un “conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza en todo el país. La base de la cual las distintas jurisdicciones realizarán su tarea de diseño curricular. La base a partir de la cual las escuelas elaborarán su proyecto institucional en el marco de los diseños curriculares jurisdiccionales.”⁴

En el año **2004** se aprobaron por el Consejo Federal de Cultura y Educación los **Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (N.A.P.)** los cuales son sustentados por la Resolución N° 214/04.

Es indispensable explicar que un “núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.”⁵

En el año **2006** se promulga la **Ley de Educación Nacional N° 26.206**, en donde se menciona el Nivel Inicial en el Título II “El sistema educativo nacional”, particularmente, el Capítulo I “Disposiciones Generales” se hace referencia a la nueva estructuración del Sistema Educativo. Es por ello que en el artículo 17 se plantea que el Sistema Educativo comprende (4) niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior).

⁴ Los CBC en la escuela. Nivel Inicial (1996) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. P.p. 11.

⁵ Documento: Núcleos de aprendizaje prioritarios. Nivel Inicial (2004) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

En el Capítulo II de la presente Ley, hace referencia a la Educación Inicial desde el artículo 18 hasta el 25, en los cuales se expresan los siguientes aspectos:

- La Educación inicial comprende desde los 45 días hasta los 5 años, siendo obligatorio el último año.
- Universalizar los servicios educativos para los niños/as de 4 años.
- Los objetivos de la educación inicial, siendo algunos de ellos: promover el desarrollo y el aprendizaje de los niños; promover la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo; desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento; promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo del niño en todos sus aspectos (cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social); desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de distintos lenguajes, verbales y no verbales; favorecer la formación corporal y motriz; propiciar la participación de las familias; atender las desigualdades de origen social y familiar para favorecer la integración de los niños/as al sistema educativo; y prevenir y atender las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.
- El Estado Nacional y Provincial tienen la responsabilidad de expandir los servicios de educación inicial; promover y facilitar la participación de las familias; asegurar acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades y regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones.
- Se crearán en los ámbitos nacionales y provinciales mecanismos para articular con otros organismos gubernamentales, para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños/as en los ámbitos de educación inicial de 45 días a los 2 años.
- Están comprendidas dentro de la Ley las instituciones que pertenecen a la gestión privada y pública.
- La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características: el nivel comprenderá el jardín maternal (desde los 45 días hasta los 2 años) y el jardín de infantes (desde los 3 años hasta los 5 años); en función de las características del contexto se crearán salas multiedad o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades; las cantidades de secciones, cobertura de edades, extensión de la jornada y servicios complementarios de salud y alimentación, serán determinados por las

disposiciones reglamentarias, que responden a las necesidades de los niños y las familias.

- Los certificados de cumplimiento de la Educación Inicial serán válidos para la inscripción en la educación primaria.
- Las actividades pedagógicas realizadas en el nivel estarán a cargo de personal docente titulado. Las mismas serán supervisadas por las autoridades educativas provinciales.

Normativa a Nivel Provincial

En **1960** se promulga la **Ley del Estatuto del Docente de la Provincia de San Luis N° 2886**. En la misma se puede citar que en el Artículo 7° El Consejo de Educación clasifica a los establecimientos de enseñanza de acuerdo a su función, es por eso que menciona al jardín de infantes. En el Artículo 8° se señala que el escalafón profesional del personal para el jardín de infantes comprende: Director, Vice-Director, maestros secretarios y maestros de grado.

En **1985** sale en vigencia la **Ley de Educación Preescolar Obligatoria N° 4671**, la cual establece la obligatoriedad de la sala de 5 años para todos los establecimientos escolares.

En **1991** se promulgó la **Ley de Educación N° 4947**, la cual hace mención al nivel inicial en el Capítulo 4, en donde se coloca al Nivel Inicial como la base del Sistema Educativo, siendo obligatorio a partir de los 5 años. En el Artículo 27 se plantean los objetivos esenciales para el Nivel Inicial: “Promover la maduración del niño en lo sensoriomotriz, la manifestación lúdica, la imaginación creadora, el crecimiento socio afectivo y la expresión personal. Generar conocimientos, actitudes y habilidades que promueven aprendizajes eficaces en la iniciación de la lecto-escritura y de cálculo. Despertar el sentido y ejercicio de hábitos de convivencia grupal y social (...)”⁶

Con la Ley de Educación Nacional N° 24.195 cada provincia debe elaborar el Diseño Curricular para los distintos niveles. En **1997**, el Ministerio de Gobierno y Educación junto a la Subsecretaría de Cultura y Educación de la provincia de San Luis publicó el **Diseño Curricular** perteneciente al Nivel Inicial. En el mismo se establecen tres niveles de especificación curricular: nacionales (recoge necesidades, experiencias y aportes de las diferentes jurisdicciones que integran la Nación), jurisdiccional (supone la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales, incorporando los

⁶ Ley de Educación de la Provincia de San Luis N° 4947 (1991).

CBC y recuperando e integrando los contenidos regionales) e institucional (implica la formulación de un Proyecto Educativo Institucional, además enmarca los proyectos del aula desarrollados por los docentes). El Diseño Curricular constituye una ayuda para concretar el tercer nivel de especificación curricular.

En el año **2006** el Área de Educación Inicial de la Provincia de San Luis formuló los **“Lineamientos para la Educación Inicial”**, en los cuales se plantean las siguientes pautas: Matricula, Periodo de adaptación, Legajos, Planificación, Documento de Comunicación de resultados (libreta), De las reuniones, Normas de convivencia, Actos escolares, Muestra de experiencias científicas y tecnológicas, Modalidad de Trabajo: expresiones, Expresión visual y plástica, Momento del juego, Unos de cuaderno y/o cartillas y el Rol de auxiliar docente.

Abordaje Metodológico

En este apartado haremos referencia al abordaje metodológico; en líneas generales tomaremos un conjunto de instrumentos y técnicas esenciales para el relevamiento de la información.

Específicamente las técnicas utilizadas para recabar los indicios son: la entrevista y el análisis de documentos. En cuanto a la primera, ha sido seleccionada debido a que resulta ser una forma específica de interacción social, en la que se produce un dialogo peculiar y por sobre todo porque son efectivamente los actores sociales, quienes brindan sus propias experiencias, perspectivas, sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos, entre otras, datos, que de otra manera, seria complicada su apreciación e interpretación.

Las entrevistas fueron no estructuradas y por pautas; con esto queremos explicar que no existió una estandarización formal, es decir, que hubo un margen más o menos amplio, para formular con libertad preguntas y respuestas. Es necesario aclarar que, por otro lado, se contó con una especie de guía que poseía los centros de interés, con el objetivo que los temas tratados guardarán relación y coherencia entre sí, algunos de ellos fueron: la normativa que rige el Nivel Inicial, importancia del nivel, entre otros. El grabador de voz y las notas graficas, ambos fueron los instrumentos preferentes en el registro de la información.

Haciendo mención a la técnica implementada de análisis de documentos, podríamos decir que la misma se puso en marcha con la intención de realizar inferencias e interpretaciones a partir de un conjunto de información o productos comunicativos. Esta estrategia fue seleccionada ya que permite a construcción de nuevos conocimientos, a partir de exploración y procesamiento de contenidos. Los

documentos seleccionados fueron: leyes, decretos y resoluciones nacionales y provinciales.

Las fuentes de relevamientos fueron funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis (de diferentes áreas y programas), supervisores, directivos y docentes de establecimientos educativos (públicos, privadas, urbanos y rurales, en sus distintos niveles). Por otro lado, se consultaron varias leyes nacionales, federales y provinciales de educación junto a diversas disposiciones legales como decretos, resoluciones, circulares, entre otras.

La Normativa que rige al Nivel Inicial

Primeramente creemos importante considerar que la atención a la primera infancia en Argentina y luego en la provincia de San Luis, empieza a delinear su camino alrededor de 1870, y desde allí fue construyendo su propia identidad, junto a sus problemáticas, necesidades; vivenciando tanto avances como retrocesos, pero ante todo fue luchando para inscribirse en su propio espacio.

En esta oportunidad nos centraremos en la normativa que rige el Nivel Inicial en la provincia de San Luis, para ello es necesario hacer mencionar las leyes, decretos, entre otros nacionales ya que al ser emitidas al todo país, también se contemplan como normas vigentes en San Luis.

Primeramente realizamos comparaciones entre:

1. El Estatuto del Docente nacional y provincial
2. Las leyes de Educación nacionales (N° 25.195 y N° 26.206) y provincial (N° 4.947)
3. Los Contenidos Básicos Comunes y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

Luego analizaremos las normativas específicas del Nivel Inicial que han sido emitidas por la Provincia de San Luis:

1. Ley de Educación Preescolar Obligatoria
2. Lineamientos de la Educación Inicial

Estatuto del Docente (Ley Nacional N° 14.473) y Estatuto del Docente (Ley Provincial N° 2.886)

A nivel nacional durante el año 1958 se sanciona el Estatuto del Docente; el cual plantea:

- En el Art. 48, la cantidad de horas que podrán acumular los docentes de enseñanza primaria y demás niveles.

- En el Art. 70, explicita la normativa para poder ascender en cargos desde la preprimaria hasta el primario.
- En el Art. 101, establece cuál es el escalafón de los cargos en el Jardín de Infantes
- En el Art. 108, explicita la antigüedad mínima para acceder a diferentes cargos administrativos y directivos, dentro del Jardín de Infantes.
- En el Art. 116, nombra la reglamentación para aspirar a un cargo directivo interino o suplente.
- En el Art. 117, explica que en los beneficios y remuneraciones también son contemplados los docentes de Jardín de Infantes.

En la provincia de San Luis, en el año 1960, se aprueba el Estatuto del Docente. En el mismo concibe:

- En el Art. 7, al Jardín de Infantes como un establecimiento de enseñanza.
- En el Art. 8, plantea el escalafón profesional del personal docente del Jardín de Infantes.
- En el Art. 97, da a conocer la remuneración de los docentes del Jardín de Infantes y demás niveles.

A grandes rasgos, podemos percibir que el Estatuto Provincial del Docente hace escasa mención al Jardín de Infantes, estableciendo normativas para los docentes de la Educación General, sin poder otorgarle un espacio, dentro de la ley, al maestro del Nivel. Creemos que esto se debe a que aún en ese momento histórico, no se contemplaba al Jardín de Infantes como un nivel dentro del Sistema Educativo.

En relación al Estatuto Nacional del Docente, visualizamos que hay mayor claridad en información sobre la normativa para los docentes y directivos del Jardín de Infantes. Aunque, es válido aclarar que no existe ningún artículo o apartado específico para el docente del nivel, sólo se incluye en los diferentes artículos que hacer referencia a la educación general.

Ley Provincial de Educación (N° 4.947), Ley Federal de Educación (N° 24.195) y Nueva Ley de Educación Nacional (N° 26.206)

En el año 1991, en la Provincia de San Luis, se da a conocer la Ley de Educación, la cual menciona al Nivel Inicial en los siguientes artículos:

- En el Art. 26, como primer periodo dentro de la estructura del sistema educativo
- En el Art. 27, se plantean los objetivos esenciales para el Nivel.

Durante el año 1993, la Nación promulga la Ley de Educación N° 24.195, en la cual se considera al Nivel en los artículos:

- En el Art. 10, se instaura la Educación Inicial como parte del Sistema Educativo, planteando la obligatoriedad de la sala de 5 años.
- En el Art. 13, se exponen los objetivos de la Educación Inicial.
- En el Art. 14, se reglamenta la autorización y supervisión de establecimientos que presten dichos servicios, siendo esto extenso al Jardín Maternal.
- En el Art. 40, presenta la organización de planes asistenciales para los niños del Nivel Inicial, pertenecientes a familias de bajos recursos.
- En el Art. 56 se informa sobre la concertación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los Diseños Curriculares, las modalidades y formas de evaluación de los diferentes niveles educativos.

En el año 2006, se promulgó la Nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206, la misma menciona al Nivel Inicial:

- En el Art. 17, contempla al Nivel dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional.
- Desde el Art. 18 al 25, ponen de manifiesto las características del Nivel, entre algunas de ellas se encuentran: la obligatoriedad de la sala de 5 años, y las edades (desde los 45 días hasta los 5 años), la universalidad de la sala de 4 años, los objetivos, la expansión del servicio, la necesidad de promover la participación de la familia e instaurar la igualdad de oportunidades, creación de organismos gubernamentales para la garantía de los Derechos del Niño en los Jardines Maternales, entre otros.

Creemos necesario realizar una comparación entre la Ley Provincia de Educación y la Primera Ley Federal de Educación, ya que desde nuestro punto de vista, poseen ambas varias similitudes, debido a que consideran al Nivel Inicial como parte constituyente del Sistema Educativo y mencionan cuales son los objetivos generales. La Ley Nacional, además agrega la Obligatoriedad de la sala de 5 años, cuestión que la provincia de San Luis ya había resuelto ocho años atrás (Ley de 1985). Además, en el ámbito Nacional, se informa a través de la nombrada Ley, los Diseños Curriculares, los cuales son publicados en la provincia de San Luis, cuatro años más tarde (en 1997).

Vemos, de esta manera, que en las leyes están ausentes aspectos que son esenciales para el Nivel Inicial, su establecimiento, organización, administración, gestión, supervisión, entre otras cuestiones no menos importantes.

En la Nueva Ley Nacional de Educación, a simple vista podemos decir que se encuentran presentes muchas más pautas imprescindibles para la especificidad propia del Nivel Inicial abarcando no solo los objetivos que debe perseguir el nivel sino que incluyen aspectos orientando la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Aunque, a pesar de esto, y con una mirada sólo un poco más detallada, consideramos que hay una falta de políticas y líneas de acción para poder arribar a tales objetivos y fines propuestos por el Estado.

Los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N.A.P.)

La Nación Argentina, emitió los CBC en el año 1996, los cuales están sustentados por la Ley Nacional N° 24.195 y las resoluciones N° 225/04, 225/04 anexo y 37/07. Los mismos son un conjunto de saberes que deben apropiarse los alumnos, considerándose esenciales para su desarrollo tanto personal como social.

Por otra parte los NAP, fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación, respaldados por la resolución N° 214/04. Éstos son un conjunto relevante de saberes que contribuyen al desarrollo de los alumnos.

A pesar de que tanto los CBC como los NAP, están sustentados por leyes y resoluciones distintas entre sí; no encontramos una clara diferencia, ni tampoco características específicas que los definan como tales. Ambos, por medio de las entrevistas realizadas, pudimos apreciar que son nombrados indistintamente por los docentes cuando planifican las clases áulicas. Como lo señala A., Directora de una escuela de Ciudad Capital de San Luis: ... *Los docentes se apoyan en los CBC y en los NAP para planificar.*

O bien lo planteado por J., Directora de una escuela rural de la provincia de San Luis: *En cuanto a la normativa del Nivel, los NAP son los contenidos prioritarios bajados desde Nación, y los CBC, que son provinciales... debemos ajustarnos a los NAP, que son una extracción de los CBC.*

Así también B., Miembro del Ministerio de Educación del Área de Educación Inicial de la provincia de San Luis manifiesta: *En cuanto a lo pedagógico, los NAP es lo que nos han propuesto de la Nación, en cuanto a los contenidos, y transitoriamente los Diseños Curriculares que pertenecen a la antigua Ley de Educación.*

Ley Provincial de Educación Preescolar Obligatoria N° 4.671

En la provincia de San Luis, se aprobó en el año 1985, la Ley de Educación Preescolar Obligatoria, que establece, entre otras cuestiones, la obligatoriedad de la sala de 5 años. Otorgándole así, a la educación para la primera infancia, mayor valor, interés y un espacio significativo dentro del Sistema Educativo, en relación al país. Además ayudó a que los padres tomen la responsabilidad de que sus hijos asistan a la institución desde pequeños ayudando al desarrollo integral de los mismos.

Lineamientos para la Educación Inicial

El Área de Educación Inicial del Ministerio de la Provincia de San Luis, propuso en el año 2006, los Lineamientos para la Educación Inicial, los mismos plantean entre otras cuestiones, las siguientes pautas que giran en torno a: la matricula, periodo de adaptación, legajos, planificación, documentos de comunicación de resultados (libretas), reuniones, normas de convivencia, actos escolares, muestras de experiencias científicas y tecnológicas, modalidad de trabajos, expresiones, entre otras.

De las entrevistas realizadas, nos parece apropiado rescatar los siguientes relatos:

B.: Los lineamientos que se emitieron no están aprobados por ningún decreto, son solo lo que nosotros hicimos como una bajada desde el área (Miembro del Ministerio de Educación del Área de Educación Inicial de la Provincia de San Luis).

S.: Elaboramos, el año pasado, unos lineamientos del Nivel Inicial, que tienen algunas pautas como para que la gente más o menos tuviera algo claro. (Supervisora de la Provincia de San Luis).

A partir de lo expuesto, podemos decir que los lineamientos sólo son una especie de guía para directivos y docentes, ya que al no ser avalados por ninguna ley, decreto o resolución no se les otorga la importancia con la cual fueron formulados, hay que sumarle a esto que en muchos casos se carece de conocimiento sobre la existencia de los mismos, lo que lleva a que si no están presentes en las instituciones en algún momento dejar de contemplarse.

Conclusión

Para concluir con el informe consideramos pertinente señalar que tanto en el ámbito Nacional como Provincial todo el Nivel Inicial posee una escasa normativa legal y específica que lo regule. Ya que la mayoría de las leyes, decretos o resoluciones que existen han sido creados para la Educación Formal en General.

La problemática es aún más grave para el primer periodo del Nivel, el Jardín Maternal, que verdaderamente carece por completo de leyes o algún tipo de respaldo legal y exclusivo.

Pese a todos estos datos, el crecimiento en el acceso a Jardín de Infantes, en general, ha sido bastante positivo, llegando a lograr en la provincia de San Luis la universalidad de la sala de 5 años de edad; producto seguramente de la temprana sanción de la Obligatoriedad, y también de un conjunto de políticas puestas en marcha para arribar a la nombrada meta.

En cuanto a las salas de 3 y 4 años, el incremento es importante, aunque no se ha llegado a lograr la universalidad de las salas no obligatorias. Debido a esto queda un camino algo extenso para llegar a los objetivos propuestos en la ley, sobre la universalidad de este fragmento del Nivel.

Por último, deseamos agregar que es sumamente necesario poder conciliar esfuerzos, desde sectores del poder, para desarrollar y fomentar políticas educativas coherentes y participativas, como también aunar lazos entre los servicios, profesionales y padres. Del mismo modo, es imprescindible construir investigaciones evaluativas constantes, como estrategia primordial para la transformación y el progreso del Nivel Educativo para la Primera Infancia.

Bibliografía:

- Decreto N° 154- ME-2008. Nueva Estructura de Niveles de Educación. Ministerio de Educación (2008).
- <http://biblioteca.sanluis.gov.ar> recuperado en 2010.
- <http://canal-ar.com.ar> recuperado en 2010.
- <http://hoytecnologia.com> recuperado en 2010.
- <http://es.wikipedia.org> Recuperado en 2010.
- Ley de Educación de la Provincia de San Luis N° 4947 (1991).
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
- Ley del Estatuto Docente de la Nación Argentina N° 14.473(1958).
- Ley N° 24.195. (1993) Ley Federal de Educación. Sistema educativo Nacional.
- Ley N° 2886 Estatuto del Docente de la Provincia de San Luis (1960).
- Ley N° 4671 de Educación Preescolar Obligatoria (1985).
- Los CBC en la escuela. Nivel Inicial (1996) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

- MALAJOVICH, A. (2009) *Ocuparse de la infancia. Nuestra responsabilidad como docentes adultos*. En Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años. Puerto Creativo. Buenos Aires.
- MARTÍNEZ, M. (2008) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Ed. Trillas. Buenos Aires.
- Núcleos de aprendizaje prioritarios. Nivel Inicial (2004) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- Plan de Acción (2008-2011) Ministerio de Cultura y Educación. Área de Nivel Inicial.
- Resolución N° 214/04 Consejo Federal de Cultura y Educación.
- www.noticiasdelcosmos.com recuperado en 2010
- ZELMANOVICH, P. (2007) *Decir infancia, una historia de cambios*. En infancia, escuela y subjetividad. FLACSO. Buenos Aires.

MOVIMIENTOS SOCIALES Y VULNERACIÓN DE DERECHOS HUMANOS



Foto: José La Via

CASO MADAFS: VEINTE AÑOS DE INJUSTICIA

Autores: Carlos J. Pereyra - Daniel G. Gorra

Institución de procedencia: Departamento de Derecho Penal - Universidad Católica de Cuyo

E- mail: *gorra.daniel@gmail.com*

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar una causa judicial que se tramita en la Provincia de San Luis, y que constituye un paradigma de los procesos judiciales que se llevan sin respetar las normas, teñidos por la opinión pública y la intervención de otros poderes del Estado. Constituye una violación sistemática de los Derechos Humanos. Como interrogante del planteo del problema se formula el por qué de la ocurrencia de tales prácticas, sus consecuencias y la posibilidad de evitarlo.

La importancia del trabajo radica en que se trata de un antecedente sin precedentes conocidos desde la vuelta de la democracia en 1983 en la Provincia de San Luis.

Es un antecedente peligroso que pone en evidencia prácticas traídas de la dictadura y que continúan como *modus operandi* en plena época democrática.

Esta causa constituye un atentado a la seguridad jurídica y favorece el descrédito por parte de la comunidad hacia el sistema judicial y alienta vías de hecho que constituyen la base para la existencia del propio sistema.

Desarrollo

1. Antecedentes:

Nelson Madafs nació en la Provincia de San Juan y junto con su familia residía en una finca de esa Provincia, pero por cuestiones económicas se trasladaron a la Ciudad de San Luis, donde comenzaron a realizar trabajos rentados en distintas actividades. Nelson trabajaba en un horno de ladrillos.

En 1989 conoció a Claudia Renee Díaz, quien tenía 21 años, y comenzaron una relación de amistad. Se encontraban luego de la escuela en la plaza principal de San Luis. No tenían más de quince días de conocerse. Un día Nelson acompañó hasta la esquina de la casa a Claudia, quien en el camino le comentó que sufría agresiones de parte de su padrastro; eran las siete de la tarde cuando llegaron al domicilio y se despidieron; Nelson nunca imaginó que Claudia desaparecería ese mismo día.

Al enterarse de la desaparición, se acercó hasta la casa de Claudia y habló con la madre para saber de su amiga, lo que determinó su suerte futura, ya que la familia de Claudia lo denunció a él como responsable de la desaparición. Nelson fue detenido poco tiempo y dejado en libertad.

Dado el estado de situación de algunas provincias con casos similares en el año 1993, como el de Catamarca – con María Soledad-, y la petición pública del entonces Gobernador de San Luis en un programa de televisión –el de Mirtha Legrand- sobre que había que resolver el caso urgentemente, se detuvo a Nelson Madafs una madrugada en su casa, junto con su padre, su hermano y su hermana Violeta embarazada, sin orden de allanamiento y de noche. Además, se detuvo, ya por orden judicial, a otras personas de tal manera que en un momento llegaron a estar detenidas ocho personas a disposición del Juez Néstor Ochoa.

2.- Proceso Judicial Penal

Todo comenzó con un anónimo que recibió el Jefe de la Penitenciaría local, donde se sindicaba a Nelson como partícipe de los hechos.

Debemos decir que durante los primeros días estuvieron detenidos sin orden judicial, y tal es así que Violeta Madafs (embarazada) pasó ocho días sin ser llevada nunca ante el Juez. Así esta familia constituyó como **los primeros desaparecidos en democracia**.

Nelson fue torturado a fin de que se haga cargo del aborto seguido de muerte de Claudia Renee Díaz, y así lo hizo ante el 2º Juez de la causa Dr. Néstor Ochoa **donde se auto incriminó**, luego de que **este lo golpeará en la cara**. Su defensor, cuando se auto incrimina, había sido circunstancialmente el 1º juez de la causa Dr. Guillermo Levingston.

Al día siguiente Nelson pidió ser atendido por el abogado de oficio Dr. García Callejas, revocando la designación de Levingston. Sin embargo, en la nueva indagatoria lo asistieron los dos, **el nuevo y el revocado**, y se desdijo Nelson manifestando haber sido torturado por los policías que lo custodiaban. Pese a solicitar medidas los abogados, el Sr. Juez Ochoa decreta: “Téngase presente”.

No se ordenó realizar sumario judicial, tampoco la revisión médica por el Forense y tampoco se sustrajo a Madafs de sus “captosres”. Solo eso amerita en la Jurisprudencia Nacional la destitución de un Magistrado.

Se dictó la prisión preventiva y se lo alojó en la cárcel vieja de San Luis, donde periódicamente era retirado en horas nocturnas por personal policial de

investigaciones, los mismos de siempre, que luego de torturarlo a fin de que se haga cargo, le decían lo que tenía que declarar a fin de que indicara posibles lugares de enterramiento de Claudia Renee Díaz, lo que provocaba todo un trámite judicial y movimiento de abogados, periodistas y opinión pública hacia el lugar indicado como de depósito del cadáver.

Esto era alentado por abogados que en busca de publicidad y marketing para sus estudios declaraban alegremente cualquier hipótesis, provocando mayor confusión y nuevos detenidos.

Dado el tiempo de detención y la falta de avance en la causa, por el Pacto de San José de Costa Rica lo dejaron en libertad, en 1995.

Con el estigma de asesino, con los resabios de la tortura y con la noticia de que había adquirido HIV, sale a la calle.

3.- Torturas

En los primeros días estuvo alojado junto con algunos miembros de su familia en la División Investigaciones, siendo sometido a todo tipo de torturas, golpes de puños, con palos, piana eléctrica, submarino seco y mojado, aplicación de inyecciones con sustancias desconocidas (Nelson afirma que era sangre) que descartaban en un tacho grande. Le arrancaron uñas con pinzas, le sacaron dientes con vidrios de botellas y lo quemaban con cigarrillos. Estando ya en la Penitenciaría fue llevado por los Policías de Investigaciones al Río Quinto de noche y sumergido atado de los pies de un motor que tiraban al agua.

Los documentos de la Penitenciaría que podrían haber probado lo anterior se quemaron con una “Toma” del establecimiento en el año 2000.

4.- Desenlace de la causa penal originaria

La aparición con vida y con cuatro hijos de Claudia Renee Díaz en 1998 produjo el desenlace de la causa original y el posterior sobreseimiento de Nelson y los otros imputados.

Ella manifestó que se escapó porque se llevaba mal con la familia, y que se fue a pie rumbo a la ruta a San Juan la noche que Nelson la dejó en la esquina de la casa. Posteriormente de que un camionero la dejara en Caucete, trabajó en casas de familia y se unió en pareja con un hombre que afirmó era el padre de sus hijos.

5.- Falta de resolución en las causas penales y civiles

Con motivo de la aparición de Claudia, el Sr. Procurador ordenó se investigue la situación abriéndose sumario en el Juzgado Penal N° 1 a cargo de Mirta Esley, donde Nelson fue llamado como testigo e interrogado sin la presencia de su defensor, *“...sobre como pensaba, dijo el Fiscal Liceda, resarcir el mal causado...”*.

Al ser testigo, nunca se proveyó a la defensa de Madafs de presentación alguna en este expediente, ni se le dio a Nelson el Rol de Particular Damnificado, porque nunca hubo imputados.

Al estar como prueba el expediente original, en el nuevo expediente que inició el Procurador la defensa no pudo acceder a las causas penales nunca más, hasta que se inició la demanda por Daños y Perjuicios, con la que, al ofrecer como prueba las causas penales, se pudo acceder recién en 2004 a la información que contenían. Es decir, la demanda civil fue realizada a ciegas. En los expedientes penales consta que se le realizaron análisis clínicos a Nelson Madafs, ya estando detenido en Penitenciaria, que confirmaban la enfermedad de HIV.

Las causas penales desde 1998/9 no tienen movimiento judicial, ni se investigó el actuar de los torturadores, responsables judiciales y políticos, ni por qué en realidad desapareció Claudia Díaz; ni por qué se imputaron conductas por testigos que decían haber visto hechos que nunca ocurrieron; ni si cometieron delitos contra la integridad sexual de Claudia Díaz o si se cometieron contra la salud pública.

Las causas penales no están prescriptas y están a la espera de que los jueces se decidan activarlas.

El Superior Tribunal de Justicia hizo lugar íntegramente a la demanda de daños y perjuicios y condenó, en el plazo de quince días de quedar firme la sentencia, se abone al actor una indemnización total comprensiva de daños emergentes y moral con una suma de dinero determinada.

Entre sus consideraciones, dijo el Juez Horacio Zabala Rodríguez, miembro preopinante, lo siguiente: “...en el caso la detención ilegal del actor desde el 31 de enero de 1993, durante dos años, y su sobreseimiento tardío el 30 de julio de 1998, seis años y seis meses, no puede soslayarse y la responsabilidad del Estado es ineludible... citando art. 512, 902, 1068, 1069, 1109, 1112, 1113, 1122 y c.c. del Código Civil... es evidente la negligencia de la justicia del crimen y consecuente responsabilidad estatal para investigar las denuncias por apremios ilegales que realizara el actor... el Estado debe responder por las consecuencias dañosas de su proceder, derivadas tanto de la detención y procesamiento ilegal, como de la falta de investigación de los apremios denunciados y por los vejámenes inferidos al actor... el

actor ha sufrido un calvario que le ha traído gravísimas consecuencias en su salud e imprevisibles derivaciones en el futuro... una incapacidad de al menos el 80 %....".

6. Actuación de los poderes del Estado Provincial

La falta de independencia de los poderes del Estado está configurada claramente ante la orden de resolver el caso, y que determinó que se resolviera “a toda costa”, imputándole delitos a Nelson Madafa y a otras personas, que nunca ocurrieron.

La total permeabilidad Judicial “al Adolfo”, Gobernador en ese entonces, y a las necesidades políticas del momento determinó que no se midieran consecuencias. No solo el Poder Judicial sino el Ministerio de Seguridad respectivo, la Penitenciaría Local y los integrantes de la Policía de la Provincia,

Todos los poderes fueron funcionales al que ejercía “el poder real” en ese momento.

7. Responsabilidad del Estado - error judicial: ¿quién es el responsable de resarcir los daños?

La actividad u omisión del Estado, dentro del ámbito contractual o extracontractual y en el cumplimiento de cualquiera de sus tres funciones, ya sea administrativa, legislativa o judicial, es susceptible de causar daños a los particulares¹.

La Corte Suprema de Justicia de la Nación, a partir del fallo Devoto² en 1932, admitía, con anterioridad, que el Estado fuera declarado responsable cuando actuaba como persona de derecho privado, previa interposición de un reclamo administrativo.

En el fallo Devoto la Corte Nacional impuso al Estado resarcir los daños ocasionados por el incendio de un campo provocado por la negligencia de dos empleados del telégrafo. Allí la Corte sostuvo que en virtud del artículo 1113, correspondía responsabilizar al Estado por los actos ilícitos –en el caso se trató de actos negligentes de sus dependientes-³.

Hasta este precedente judicial el Estado debía prestar su consentimiento para ser llevado a juicio, a través de la *venia legislativa* consagrada por la ley 3952 del año 1900. Sólo se lo podía responsabilizar si previamente el Congreso lo autorizaba⁴.

¹ Marienhoff, M. (1992). Tratado de Derecho Administrativo. Buenos Aires: Abeledo-Perrot. Tomo IV. Pág. 656.

² CSJN “S.A: Tomás Devoto c/ Gobierno Nacional s/daños y perjuicios”, sentencia del 22/9/1933.

³ Sabalúa, F. M., en: Surgimiento y Evolución de la Responsabilidad del Estado por actividad ilegítima extracontractual. Recuperado el 6 de agosto de 2010, en <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/ctp/article/viewFile/944/820>.

⁴ Sabalúa, F. M. Op. cit.

En el fallo Devoto la Corte Suprema de Justicia de la Nación condenó al Estado a resarcir los daños que ocasionaran sus dependientes en ejercicio u ocasión de la función pública, por aplicación del artículo 1113 del Código Civil.

Además cabe agregar los fallos “Ferrocaril Oeste c. Provincia de Buenos Aires”⁵ y “Vadell Jorge F. c. Provincia de Buenos Aires”⁶, donde se configuró la aceptación de la responsabilidad del Estado.

Con respecto al caso “Vadell”, la Corte Suprema de Justicia de la Nación, admitió el carácter objetivo de esta responsabilidad, prescindiendo, señala Sabalúa, de todo “factor subjetivo de imputación, llámese dolo, culpa o negligencia y sustentándola en la falta de servicio”⁷.

En sus considerandos la Corte afirma que realiza una interpretación y aplicación innovadora del mencionado artículo.

Atendiendo a la "rama" del poder público que provocó el daño, la responsabilidad del Estado suele clasificarse en: responsabilidad del Estado legislador, responsabilidad del Estado-juez, y responsabilidad del Estado Administrador.

En lo que se refiera a la responsabilidad en el ámbito de la administración de justicia, atendiendo a las distintas ramas del derecho, podemos diferenciar distintos hipótesis de responsabilidad por error judicial. De acuerdo a la clasificación efectuada por Saravia Frías⁸, podemos hacer la siguiente clasificación:

- 1.- Responsabilidad del juez civil, que implica su obligación personal de resarcir patrimonialmente los daños producidos, siempre y cuando pueda imputársele un actuar doloso, culpa grave, desconocimiento palmario del derecho, etc., es decir, que su accionar trasciende el marco de la falta de servicio.
- 2.- Responsabilidad penal del juez, en caso de que su actividad encuadre en algunos de los tipos previstos en el Código Penal.
- 3.-La responsabilidad política del juez, en cuanto el ejercicio incorrecto de su función da lugar al juicio político o jury de enjuiciamiento.
- 4.- La responsabilidad administrativa del juez en sede disciplinaria.

⁵ La Ley. 12-122, con nota de Alberto G. Spota.

⁶ El Derecho. Tomo 114-217, con nota de Juan Carlos Cassagne.

⁷ Sabalúa, F. M. Op. cit.

⁸ Saravia Frías, Santiago, en: Responsabilidad del Estado por error judicial y deficiente administración de justicia. Recuperado el 10 de agosto de 2010 en: www.jurídica.unam.mx

5.- La responsabilidad directa y objetiva del Estado, al margen o subsidiariamente de la persona del juez por falta de servicios o errores judiciales en la administración de Justicia.

El punto 5 es el que merece objeto de análisis, ya que es precisamente este caso de responsabilidad por error judicial, que en virtud de la ley referida debe ser el Poder Judicial quien asume la obligación de este tipo de responsabilidades con su presupuesto, en caso de resarcimiento.

Si nos remitimos a la evolución jurisprudencial y doctrinal, la responsabilidad objetiva del Estado es en el ámbito penal, cuando la sentencia errónea fuera condenatoria.

Pero con el tiempo se fue extendiendo la tendencia hacia otras ramas del derecho.

Sostiene Reireiz que además de las sentencias erróneas debe incluirse “todos los actos vinculados al proceso principal o incidental y que tiende a que se decida con fuerza de verdad legal, una controversia entre partes, por medio de un órgano imparcial e independiente”⁹.

Conforme a ello, no sólo hablamos de los actos de los jueces, sino también de todos los actos de los empleados o auxiliares de justicia, sin perjuicio de la sanción interna que les corresponda.

Siguiendo a Bustamante Alsina el error judicial podemos considerarlo como “todo acto judicial ejecutado por el juez en el proceso, que resulta objetivamente contradictorio, con los hechos de la causa o con el derecho y la equidad, desviando la solución del resultado justo al que naturalmente debió llegar. Es así que el “error judicial” es un verdadero acto ilícito o contrario a la ley, cometida por el juez, sea por acción u omisión en el curso del proceso sometido a su jurisdicción”¹⁰.

La doctrina mayoritaria sostiene la admisión de la responsabilidad objetiva del Estado, en cualquier ámbito del derecho.

Pero en el ámbito del fuero penal, y teniendo en cuenta el principio inquisitivo que rige en los procedimientos penales de San Luis, aún cuando pueda haber un error de las partes que intervengan, el juez no está eximido por haber condenado

⁹ Reireiz, María Graciela, en: Saravia Frías, Santiago. Op. cit. Pág. 61. Recuperado el 10 de agosto de 2010 en: www.jurídica.unam.mx.

¹⁰ Bustamante, Alsina J, en: Responsabilidad del Estado por error judicial (el auto de prisión preventiva y la absolución). La Ley. Tomo 1996-B. Pág. 314.

erróneamente al imputado. Es decir, habrá responsabilidad objetiva por parte del Estado.

Conclusiones

El caso objeto de análisis es un antecedente lamentable en la historia judicial de San Luis, y deja en evidencia lo vulnerable que puede encontrarse un habitante de San Luis en una causa judicial, sin estar amparado por las garantías constitucionales.

El ejercicio del poder en provincias pequeñas y aisladas, con impunidad casi absoluta, en comunidades donde los principios democráticos son aportados por ciudadanos periféricos al poder mismo y sin ninguna injerencia en las decisiones, tiene como consecuencia directa la mala calidad de vida de los miembros de la sociedad en su conjunto, especialmente en lo referido al acceso a la justicia, seguridad, salud y educación, todas de naturaleza pública y con relación directa también a los estratos más bajos en la escala económica.

Bibliografía

- BUSTAMANTE ALSINA, J, en: Responsabilidad del Estado por error judicial (el auto de prisión preventiva y la absolución). La Ley. Tomo 1996-B.
- Corte Suprema de Justicia de la Nación "S.A: Tomás Devoto c/ Gobierno Nacional s/daños y perjuicios", sentencia del 22/9/1933.
- El Derecho. Tomo 114-217, con nota de Juan Carlos Cassagne.
- Expediente original del Juzgado Penal Nº 2 (ex. Nº 3 de Ochoa) caratulado: "GARAY LUCERO VDA. DE GODOY, MARINA Y OTROS s/ ABORTO SEGUIDO DE MUERTE Y HURTOS REITERADOS, EXPTE. Nº 27/93".
- Expediente originado por Procurador por la aparición de Claudia Renne Díaz en el Juzgado Penal Nº 1 de Mirta Esley caratulado: "PROCURADOR GENERAL PROMUEVE INVESTIGACION - EXPTE. Nº 194/98"
- La Ley. 12-122, con nota de Alberto G. Spota.
- MARIENHOFF, Miguel (1992). Tratado de Derecho Administrativo. Tomo IV. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.
- REIREIZ, María Graciela, en: SARAVIDA FRÍAS, Santiago. Responsabilidad del Estado por error judicial y deficiente administración de justicia. Recuperado el 10 de agosto de 2010 en: www.jurídica.unam.mx.
- SABALÚA, Francisco M., en: Surgimiento y evolución de la responsabilidad del Estado por actividad ilegítima extracontractual. Recuperado el 6 de agosto de 2010 en: <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/ctp/article/viewFile/944/820>.
- SARAVIDA FRÍAS, Santiago. Responsabilidad del Estado por error judicial y deficiente administración de justicia. Recuperado el 10 de agosto de 2010 en: www.jurídica.unam.mx.

EL DERECHO A MANIFESTARSE COMO DERECHO HUMANO: RECONOCIMIENTO Y VULNERACIÓN

Autores: Julio César Niño - Daniel Gustavo Gorra - Kariña Niño

Institución de procedencia: Centro de Estudios de Derecho Constitucional “Dr. Juan Llerena” - Universidad Católica de Cuyo

E-mail: *gorra.daniel@gmail.com*

Categoría: Crónica

Introducción

El objetivo del presente trabajo es analizar la normativa vigente durante la última dictadura militar en lo que se refiere al derecho a manifestarse, y en consideración a un fallo de los tribunales de la Provincia de San Luis, donde este derecho fue cercenado.

La metodología utilizada para el trabajo fue la búsqueda de material documental sobre la normativa vigente durante la última dictadura militar, y el análisis comparativo de esta con el régimen actual en la Provincia de San Luis, sobre la libertad de prensa.

La importancia y justificación del trabajo realizado, radica en dos de los derechos y garantías individuales fundamentales para el desenvolvimiento del hombre en sociedad: la libertad de prensa y el derecho a manifestarse. En la actualidad a través de la debatida Ley de Medios Audiovisuales, la sociedad comenzó a tomar conciencia sobre la injerencia que tienen los medios de comunicación como forjadores de la opinión pública. Más allá de la posición que se tome de acuerdo a cuestiones ideológicas o intereses políticos o económicos, debemos rescatar la posibilidad del debate, el disenso, la pluralidad y diversidad de opiniones en el sistema democrático. Indagar sobre nuestro pasado, permite observar que parte de la defensa de los derechos humanos ha sido el derecho del individuo a manifestarse libremente, y en gran parte de la historia de nuestro país este derecho fue desconocido.

Noción de los derechos humanos

Se ha dicho que los derechos humanos son una creación reciente, pero el que los sea no significa que su gestación date de pocos años o siglos. Por el contrario se nutre de antiguas y preciadas tradiciones de la cultura humana.

La herencia griega ha quedado en los derechos humanos en la obra “Oración Fúnebre” de Pericles, sus palabras sobre ideas de libertad, dignidad, limitación de poder, respeto a la vida, privada, tolerancia, han pasado a ser una herencia común humana y conservan sin

duda alguna vigencia, actualidad, no parecen que sean palabras escritas hace dos mil quinientos años.

Bien sabemos que tales conceptos humanitarios, que tales ideales se aplicaron a todos atenienses. No lo eran a los extranjeros “bárbaros”, ni muchos menos a los esclavos. Lejos estaban los griegos de concebir los derechos humanos como hoy lo concebimos, pero se empezaban a establecer las bases que sirvieron de fundamento posterior a los derechos humanos.

En la tragedia “Antígona”, de Sófocles, el conflicto entre la ley humana y la ley moral no escrita, la ley natural establecida por los dioses, que representa la joven Antígona que se niega a obedecer el decreto que impide darle sepultura a su hermano muerto en batalla, anticipa un tema que estará en la raíz misma de la moderna concepción de los derechos humanos.

Roma hace su aporte con sus tradiciones jurídicas, en verdad los más elaborados de la historia humana tal como su tentativa de establecer un imperio universal que acogiera a toda la humanidad bajo los beneficios de la Pax Romana. Pero sabemos que la realidad era la esclavitud, la guerra permanente, la represión, esclavos crucificados. El Derecho Romano era opresor para obtener nociones sobre derechos humanos, salvo algunos del llamado “derecho de gentes”, y del “jus (derecho natural).

En realidad, el aporte principal que ha hecho el mundo antiguo a nuestra moderna concepción de los derechos humanos, no proviene de la capacidad política y jurídica de griegos y romanos unida la esfera espiritual.

En verdad ha sido la religión judeocristiana la fuente mas fecunda para la creación de la base de valores morales sobre los que se asienta nuestra moderna creencia en los derechos humanos.

La religión, específicamente la cristiana logró imponer la convicción básica de la igualdad, fraternidad, dignidad entre los seres humanos.

El respeto por el ser humano, por la persona humana, es la piedra axial de la filosofía occidental y judeocristiana, así los derechos humanos hacen a la sustancia de la naturaleza humana.

Breve reseña de la Convención Americana de los Derechos Humanos:

La primera manifestación de un derecho humano puede situársela en 1826, cuando en Panamá se aprueba el art. 27 del Tratado de Unión, Liga y Confederación Perpetua entre

República de Colombia, Centroamérica, Perú y Estados Unidos Mexicanos, por el cual se comprometen a la completa abolición y extirpación del tráfico de esclavos de África.

En 1938 la VIII Conferencia Panamericana aprueba una Declaración de Defensa de los Derechos Humanos, y en 1945 en México, durante la Conferencia Interamericana sobre los Problemas de Guerra, y de la Paz se emite la Declaración sobre la Protección Internacional de los Derechos del Hombre”. En 1948 la Declaración de los Derechos Humanos.

En 1959 la V Reunión de Consulta de Ministros de RREE se aprueba una Resolución que encomienda al Consejo Interamericano de Jurisconsulto la elaboración de un proyecto de convención sobre derechos humanos y que instituye una Corte Interamericana y otros Órganos.

En 1960 el Consejo de Organización de los Estados Americanos aprueba el Estatuto de la Convención. Así se llega a San José de Costa Rica, el 22 de Noviembre de 1969, en donde en la Conferencia Especializada sobre Derechos Humanos se firma por doce Estados la Convención sobre Derechos Humanos.

Ha sido firmada por más Estados, ratificándola. Otros como Estados Unidos, no lo ha hecho.

La convención entra en vigencia de acuerdo a su propio dispositivo, el 18 de Julio de 1978 al ser depositado el instrumento de ratificación en Granada.

En 1988 se adopta el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre los Derechos Humanos, que versa sobre: derechos económicos, sociales y culturales.

En 1990 se adopta el Protocolo relativo a la Abolición de la Pena de Muerte.

Es oportuno destacar que en el artículo 16 del Pacto de Derechos Civiles y Políticos de las Naciones Unidas, adopta por Resolución 2200 A, del 6 de diciembre de 1966 en estos términos: Todo ser humano tiene derecho en todas partes al reconocimiento de su personalidad jurídica. Los sujetos del Derecho son las personas.

Se podría ampliar sobre los alcances, protección, competencia, etc, en relación a la Convención, pero excedería el objeto del presente trabajo. No obstante ello, nos referiremos al art. 13, que se titula: Libertad de pensamiento y libertad de expresión, que dispone: I. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de expresión. Este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección.

Además la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, en su Capítulo Primero – Derechos – Art. IV expresa: “Toda persona tiene derecho a la libertad de integración, de opinión y de expresión, y de difusión del pensamiento por cualquier medio”.

La temática que hemos abordado es muy amplia, habida cuenta que los derechos humanos básicos fueron en un momento (declaraciones revolucionarias francesas) la libertad, la propiedad, la seguridad; los derechos del ciudadano nacen de la libertad política.

Ahora bien, en el estado actual del Derecho, la vida en plenitud presupone: la igualdad, la libertad, la dignidad, y en el marco de los Documentos y Convenciones citados, se complementan con derechos humanos a la educación, salud, acceso a justicia, libertad de pensamiento y expresión, vivienda, etc.

Normas operativas y programáticas de la Convención y su aplicación en el sistema interno de la República Argentina conforme a la Jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Toda la normativa internacional contenida en las Convenciones Internacionales de Derechos Humanos, constituye el código universal de los derechos, por lo tanto es un asunto de interés para todos los países del mundo.

Este movimiento ha sido definido por el jurista italiano Mauro Capelletti como “*la dimensión transnacional del derecho y la justicia*”, por lo cual se aspira al respeto de las libertades humanas a un nivel metainternacional a través de organismos y preceptos con vigencia “a espacial”.

Es uno de los fenómenos más importantes del Siglo XX, en la búsqueda de alcanzar el rango de *lex universalis* es decir *operatividad espacial*, como afirman autores en la materia.

La Suprema Corte de Justicia de la Nación ha elaborado una importante doctrina en relación a los “efectos” de las “sentencias y recomendaciones” de los Organismos del Pacto de San José de Costa Rica”, “Corte Interamericana de Derechos Humanos” y “Comisión Internacional de Derechos Humanos”.

Toda la temática jurídica se desarrolla en casos judiciales como “Giroldi” (Sentencia de fecha 7/4/1995) donde por primera vez se expide sobre el valor constitucional de la jurisprudencia de la Corte Internacional de Derechos Humanos, y en su Considerando 11º y 12º se sostiene que: “... *ella debe servir de guía para la interpretación de los preceptos convencionales y su aplicación...*”

Luego en el caso “Bramajo” (Sentencia de fecha 17/9/1996) la Corte Suprema Nacional extendió la doctrina a los informes, dictámenes de la comisión, en similar sentido al caso “Girolidi”.

En el caso “Acosta” (Sentencia de fecha 22/12/1998), se repite la tesis del Caso “Gramajo”, pero en el Considerando 10º afirma: “... *que las resoluciones de la Comisión configurarían “guías” y no en forma obligatoria...*”. Y en el Caso “Felicetti” (Sentencia de fecha 21/12/2000), la mayoría retomó los lineamientos sentados en “Acosta”.

Acorde a la Jurisprudencia citada: 1) Las decisiones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos son finales y para nosotros de inexcusable acatamiento, por parte de la totalidad de los tribunales incluida la Suprema Corte de Justicia de la Nación; 2) Las recomendaciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos deben ser acatadas, pues sirven de guía orientadora, pero no revisten el valor de precedente jurisprudencial vinculante al no emanar de órgano jurisdiccional.

Análisis de un caso

En este apartado procederemos a hacer un comentario sobre los autos caratulados “Peñaloza, Mateo Abdon p.s.a - inf. art. 1º y 2º ley 21.323 (expte. nº 291-p-1976) que tramitaran ante el Juzgado Federal de la Provincia de San Luis., caso que constituyo

En la Ciudad de Villa Mercedes, San Luis, el día 27 de Julio de 1976, se encontraron en la vía pública volantes que identificaban a la “Agrupación Blanca Celeste – EVA PERON – JUAN PERON”, que según informe policial agraviaban a las autoridades nacionales y de tinte político.

Iniciada la investigación se procedió a detener a Modesto José Lorenzo Sgrimaglia, propietario de la imprenta del mismo nombre. Sgrimaglia declaró que los citados volantes los imprimió por encargo del ex diputado provincial Mateo Abdon Peñaloza.

El ex diputado Mateo A. Peñaloza no eludió su responsabilidad en relación a los hechos sucedidos, pero negó que haya violado la Ley Nº 21.323/76.

A su vez el Sr. Sgrimaglia, propietario de la imprenta donde se confeccionaron los volantes, previo acuerdo de precio, cumplía un trabajo encomendado en su negocio comercial de más de treinta años de instalado; su actividad comercial era lícita su taller no era clandestino, no obstante fue detenido y oportunamente se le dictó prisión preventiva, al igual que al que Peñaloza.

Ambos fueron condenados, por violentar la normativa de la Ley 21.323/76.

El 20 de diciembre de de 1976, se dictó la prisión preventiva para Mateo Abdon Peñaloza y Modesto José Sgrimaglia, por considerarlos autores del delito previsto y reprimido por el artículo 2 de la Ley 21.323.

El delito prescripto por el artículo 2 de la citada ley establecía: “Será reprimido con pena de prisión de UN MES A DOS AÑOS el que tenga de su poder, imprima, edite reproduzca, distribuya o suministrare material impreso o grabado por el se propaguen hechos, comunicaciones o imágenes que se refieran a las conductas incriminatorias en el art. 1°.”.

A su vez el artículo 1° establecía: “Se reprimido con prisión de un mes a tres años el que durante el dec. 6 de la Junta militar dictado el 24/3/76, realizare actividades entendiéndose por tales: a) Las tareas de organización o de difusión ideológica –partidaria-; b) La organización o participación de reuniones políticas – partidarias; c) La recaudación de fondos por cualquier medio, en beneficio directo o indirecto actividades propias de los partidos políticos, que se traduzcan en acciones de los incisos precedentes; d) El uso o la exhibición de símbolos o emblemas partidarios con fines de , propaganda , difusión o proselitismo.

La prisión preventiva es una medida cautelar que dicta el juez , mediante la cuál , una persona acusada de un delito es privada de su libertad, aún cuando no haya una sentencia firme en su contra, es decir, durante la privación de libertad rige el principio de inocencia. Se dicta en aquellos casos en que haya peligro de fuga por parte del sujeto, éste tenga antecedentes de reincidencia o de acuerdo a la pena impuesta para el delito por el cual se lo acusa.

Es de destacar, que la prisión preventiva es una de las más enérgicas medidas coercitivas personal privativa de la libertad que autorizan los códigos procesales penales contra el imputado.

Su propósito es, sujetar a la persona a la autoridad y vigilancia del Tribunal, como medio de asegurar el desarrollo del juicio, y la efectiva ejecución de la posible condena.

Ahora bien, es importante señalar la cuantía de la pena que tenía la ley 23.323, ya que en la actualidad un delito con esa pena, permitiría la excarcelación, y la persona acusada no sería privada de la libertad. Los delitos excarcelables, son aquellos cuya pena mínima no debe exceder de tres años de prisión. El mínimo de pena de los delitos que tipificaba esta ley era un mes. Sin embargo sobre ambos acusados recayó la prisión preventiva. Esto muestra la gravedad con lo cuál eran tratados los acusados que incurrían en estos delitos.

Para poder ver la diferencia, en la actualidad el homicidio culposo (ejemplo: accidente de tránsito) que es un delito más grave que por el que fueron acusados Peñaloza y Sgrimaglia es excarcelable.

Estamos hablando de dos personas privadas de su libertad, una por repartir volantes y la otra por imprimirlos.

La defensa en aquél momento planteó como estrategia la falta de autoría de Peñaloza en lo que se refiera a la propagación de los panfletos en la vía pública; que además sólo volcaba una idea personal pero sin intenciones de agrupar partido político alguno.

La defensa destacó que Peñaloza había actuado en ejercicio de un derecho con rango constitucional, previsto en el artículo 14 de la C.N. cuando se refiere al derecho que tiene todo ciudadano a publicar sus ideas, a expresarse.

Finalmente el 2 de Junio de 1977 se dictó la sentencia. Ambos acusados fueron condenados. Peñaloza quien repartió los volantes fue condenado a 6 meses de prisión en suspenso, y Sgrimaglia, quien los había impreso a 4 meses de prisión en suspenso. El carácter suspensivo de la pena significa, que no cumplirán la condena efectiva, sino que quedan en libertad bajo ciertos requisitos, que no cumplimentados convertiría en efectiva la privación de libertad.

En verdad en el presente caso y a la luz de las constancias de autos, las calidades personales del encartado, sin antecedentes de orden penal, la naturaleza del “delito” previsto en la Ley 21.323/76, demuestran la falta absoluta de razonabilidad de la prisión preventiva dictada oportunamente, conforme al Auto resolutorio de fecha 20 de diciembre de 1976.

Libertad de prensa en la provincia de San Luis

La libertad de expresión es completamente indispensable de la libertad de pensamiento, no concibiéndose la una sin la otra. La palabra escrita y especialmente impresa en la columna de los diarios, constituye hoy el instrumento más eficaz de la expresión del pensamiento humano, sin que ello signifique desprestigiar la importancia que como tal reviste el radio, la televisión, y los nuevos medios que nos brinda la tecnología actual,

De la letra y espíritu de las Convenciones Internacionales que hemos comentado surge en forma “clara e inteligible” que todo ciudadano tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión, libertad de pensamiento, Derechos con reconocimiento en nuestra Constitución Nacional y Provincial.

Entre las libertades que nuestra Constitución Nacional consagra, la de prensa es una de las que posee mayor entidad, al extremo de que sin su resguardo existiría solo una democracia desmedrada o puramente nominal. Tiene máxima jerarquía constitucional.

La Suprema Corte de Justicia de la Nación ha sostenido que la dignidad institucional de la justicia independiente y de la prensa libre son valores preeminentes del orden democrático (Fallos: 248:291; 591:664)

Si bien el Estado tiene facultad para impedir la circulación y venta de obras y publicaciones inmorales a fin de preservar la moral pública y buenas costumbres, como afirman fallos de la Suprema Corte, no debe utilizar los medios oficiales de comunicación para resaltar la opinión gubernamental.

Ello unido a la prensa oral y específicamente la escrita, con el mismo sentido, el mismo uso, produce una concentración de medios de comunicación que la democracia real desprecia. Más si ello se une la radiofonía (estratégicas FM), estamos en presencia de una suerte de omnipresencia del Estado, que es la negación de la libertad; es decir, como sucede en nuestra provincia, donde todos los medios de comunicación escrito, televisivo que llega a todos los rincones de San Luis, los dirige “manipula” el elenco gubernamental de turno de tiempo atrás. Los medios de comunicación a que hacemos referencia son Canal 13 y El Diario de la República.

El Diario de la República es el principal constructor de las representaciones colectivas en la Provincia de San Luis, pero además, es el medio más leído de la Provincia, está en la mesa de los bares y en las oficinas públicas donde se lee de manera gratuita, como afirmará Gloria Trocello (2008) en su libro *La manufactura de ciudadanos siervos*.

Luego al referirse al “capital informacional” nos narra que: “... *Los recursos mediáticos con que cuentan los gobernantes sanluiseños son poderosos y claramente dominantes. En San Luis “El Diario de la República” es el único medio escrito que cubre todo el ámbito provincial: Ha sido desde 1984 propiedad de la familia Rodríguez Saa a través de sociedades que controlan. “El canal de televisión por aire (Canal 13) es provincial y en consecuencia es dirigido por los gobernantes”. “Las radios AM y FM dependen económicamente en buena medida de la propaganda oficial”. “Existen voces periodísticas opositoras, otros periódicos, programas radiales o televisivos acotados a espacios locales, pero no alcanzan a moderar la importantísima influencia del medio escrito, ni la contundencia de la imagen televisiva”. “Además, por ser el único que publica noticias provinciales, su información es reproducida por las radios y canales locales de televisión”. “Su alto impacto permite sostener que es el primer actor mediático de la agenda publica*

sanluisense, el principal reproductor del discurso del poder, y además un recurso de dominación esencial" (Trocello, 2008).

El "Diario de la República" extiende sus avisos (control) sobre sus funcionarios, en general, sino que abarca el universo de los medios periodísticos, desde que se adquirió el diario que se denominaba "El Diario de San Luis", del Sr. Mario Hernando Perez. Luego de su compra, los Directores o Administradores han estado siempre en relación con el gobierno provincial, y su avance sobre las instituciones es avasallante, asfixiante, y pone en sus páginas la posición oficial, marcando el contenido de la agenda para el debate público. En este marco, debemos tener presente lo establecido por la Corte Internacional de Derechos Humanos, que el Estado debe fomentar la equidad informativa, con vista a un subproducto: el pluralismo informativo. Evidentemente, en San Luis, los medios concentrados como lo hemos manifestado dan "su realidad", y no lo que vive la sociedad en su conjunto. Se está frente a lo que se denomina "información disfuncional", direccionada con potencialidad que termina construyendo un ejercicio abusivo de la libertad de prensa, en clara vulneración a la libertad de expresión del ciudadano sanluisense.

Conclusión

La Provincia de San Luis, antes, aquí y ahora. La libertad de expresión es una piedra angular en la existencia misma de la sociedad. El Hombre debe gozar ciertas libertades para avanzar su propia proyección y felicidad. Ese conjunto de libertades individuales o civiles, derechos naturales, etc., deben ser asegurados por la democracia sin más limitaciones que las que impone el bien común que comprende, parafraseando a Jacques Maritain, el sentido del derecho, la libertad de todas las actividades, la prosperidad material y el esplendor espiritual, la recitad moral, la justicia, la felicidad, la virtud y el heroísmo en las vidas de los miembros del cuerpo político; en la medida en que todas esas cosas son comunicables y revierten sobre cada individuo ayudándole a perfeccionar su vida y su libertad como persona, constituyen el bien de la vida humana, y todos esos aspectos se hacen necesarios tenerlos presentes como cuando de meritúa el ejercicio de un derecho tan importante como lo es el derecho de publicar ideas (del argumento de la defensa)

Bibliografía

- ARIAS, Luis, (1998): "El Diario de San Luis, una lectura desde Bourdieu", Kairos, Año 2, n° 2.
- CAPPELETTI, Mauro, "Justicia Constitucional Supranacional" en Revista de la Facultad de Derecho de México, t. 28, n° 110, p. 361.
- CLARIA, Olmedo (1962): *Derecho Penal. T IV*. Buenos Aires: Ediar.

- COLAUTTI, Carlos (1999): *Derechos Humanos Constitucionales*. Buenos Aires: Abelo-Perrot.
 - GIANNI, Vattimo (1994): *El vínculo entre política y cinismo*. España: Paidós.
 - NIÑO, Julio César (2003): *Temas de Derecho Constitucional – Constitución Nacional y Provincial*. San Luis: Gráfica Pellegrini.
 - SAGÚES, Pedro (1995): “Metodología para la Enseñanza de los Derechos Humanos”, *Revista Jurídica La Ley*, t. 1995-C-920.
 - TROCELLO, M. Gloria (1993): “El discurso de la identidad y su función en la legitimación de un régimen patrimonialista”. 1º Congreso Nacional de Cien Política “el malestar en la democracia”, S.A.A.P., Huerta Grande.
 - TROCELLO, María Gloria. (2008): *La manufactura de ciudadanos siervo: cultura política y regímenes neopatrimonialistas*. San Luis. Editorial Nueva Universidad.
 - SAGÚES, Pedro (1995): “Metodología para la Enseñanza de los Derechos Humanos”, *Revista Jurídica La Ley*, t. 1995, sección doctrina.
- Fuentes normativas:
- Causa: Peñaloza, Mateo Abdon- p.s.a. – Inf. Art. 1º y 2º de la Ley 21.323 – Expte. N° 291-P-1976. Juzgado Federal de la Provincia de San Luis.
 - Constitución de la Nación Argentina.
 - Código Penal de la Nación Argentina.
 - Fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación.
 - Ley 21.323 de 1976. Publicada en el Boletín Oficial el 9 de Junio de 1976.
 - Pacto de San José de Costa Rica, sus reformas, protocolos, y estatutos.

AGRUPACIONES ESTUDIANTILES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS POLÍTICAS EN LOS '70

Autora: Laura Silvina Villegas Marino

E-mail: lasilvi_73@hotmail.com

Categoría: Avance de investigación

A modo de presentación

Al reconocer que la historia es un proceso, con continuidades y rupturas, es imprescindible considerar los antecedentes y aún los desencadenantes que movilizaron a los jóvenes estudiantes universitarios a luchar, durante las décadas del '60 y '70. Los factores movilizadores generalmente no quedan circunscriptos sólo a lo académico, sino que traspasan las fronteras institucionales para permearse con las problemáticas y conflictos de la sociedad que los contiene. Es por eso que, aunque hablemos de las distintas agrupaciones estudiantiles que existieron antes que la Universidad Nacional de San Luis se constituyera como tal y ,aunque este investigación aparenta ser un estudio localista, no por ello eludiremos el contexto nacional e internacional que influyó en la participación de aquellos estudiantes que se empeñaron en vivir su militancia con pasión, convencidos de la posibilidad de cambiar el mundo. Escuchar hoy las voces de aquellos militantes de los años '60 y '70 nos sitúa en un marco de *mucha pelea contra la injusticia, mucho fervor, mucha militancia, mucho estudio* (A.V.-MUN)¹, según lo definió uno de los entrevistados.

Desde esta perspectiva, *uno no puede hacer un análisis sin ver cuál era el marco internacional y nacional en la política, la economía. No existe un movimiento estudiantil al margen de eso*. En otras palabras, en la voz de otro entrevistado *no se puede analizar las tendencias sin la influencia del entorno y los conflictos de esa época* (M.M.-MAUDI)². Creemos que solo procediendo así, podremos transportarnos a esa etapa histórica, sumergirnos en la época, en un viaje por el tiempo para palpar el calor de la lucha. El propósito de nuestro trabajo es analizar lo que sucedió en aquel momento histórico en el terreno de las agrupaciones estudiantiles en la institución universitaria de la provincia de San Luis.

Los antecedentes

Muchos habíamos arrancado en el '67, tuvimos un brote de fiebre en el '68 , y nos desparramos por el mundo en el '76..." (A.B.).

¹ MUN, Movimiento Universitario Nacional.

² MAUDI, Movimiento de Agrupaciones Universitarias De Izquierda.

La Universidad Nacional de Cuyo tenía desde hacía un tiempo cuatro Escuelas universitarias en la ciudad de San Luis y, que luego se constituyeron en la Facultad de Ciencias. Por aquel entonces aún no se vislumbraban los acontecimientos que posteriormente enmarcarían el surgimiento de la Universidad Nacional de San Luis.

En el año 1960 gobernaba a nivel nacional el Dr. Arturo Frondizi y en el plano provincial lo hacía el Dr. Alberto Domeniconi. Es esta la etapa considerada por muchos como “la época de oro de la universidad argentina”, tiempo en que los sectores progresistas le dieron empuje a la tarea científica de la institución universitaria³. Según Luis Alberto Romero (1994) la confrontación entre la Universidad y el gobierno de Frondizi en 1958 “mostró cómo la Universidad se convertía en un polo crítico no sólo del gobierno sino de tendencias cada vez más fuertes en la sociedad y la política...”⁴.

Es así que la creciente politización y las simpatías que el proceso revolucionario iniciado en Cuba de la mano de Fidel Castro y Ernesto Guevara había suscitado una importante adhesión en el estudiantado y el cuerpo docente de las universidades nacionales, entre otros sectores sociales, lo que puso en alerta a los mandos militares.

En 1963 nuevamente se convoca a elecciones presidenciales, el peronismo estaba proscripto. Gana el Dr. Arturo Illia por la Unión Cívica Radical del Pueblo con tan solo el 25% de los votos; a pesar de los intentos por realizar una buena conducción, la suerte ya estaba echada: en 1966 los tres comandantes en jefe lo depusieron y asume en su lugar el Gral. Juan Carlos Onganía.

Durante los dos años previos a este Golpe de Estado, en la Facultad de Ciencias dependiente de la Universidad de Cuyo, encontramos que “un conjunto de ordenanzas universitarias establecieron nuevos planes de estudio para la Facultad, que se ajustaran a los objetivos propuestos (formación profesional y desarrollo de la investigación científica). La organización académica vigente desde 1958 que contaba con cuatro escuelas (de Matemática y Física; de Química, Bioquímica y Farmacia; de Pedagogía y Psicología; y de Física Atómica de San Carlos de Bariloche) se modificó por una nueva estructura: la de Facultad⁵.

³ “Al asumir la presidencia Frondizi encuentra las universidades prácticamente normalizadas. Estas habían podido hacerlo recuperando los postulados fundamentales de la Reforma Universitaria de 1918. Este proceso, en el panorama de las universidades argentinas, aparece ligado por la mítica figura de Risieri Frondizi, rector de la UBA”. MARINCEVIC, Juan (1995) “La Universidad Nacional de Cuyo entre 1958 y 1973”, en Crónicas de la vida universitaria en San Luis”. San Luis: Editorial Universitaria San Luis. Pág.153.

⁴ Romero, Luis Alberto (1994). Breve historia contemporánea de la Argentina. Bs. As.: Fondo de la cultura económica. Pág.220.

⁵ “En tal dirección, algunos años más tarde, y dentro de un horizonte político diferente, el decreto 7850/69 del Poder Ejecutivo Nacional avalaba las modificaciones referidas a la estructura académica que fijaba el nuevo Estatuto de la Universidad Nacional de Cuyo. En el mismo, la Facultad de

En tanto, la política educativa del Onganía apuntó tanto a redimensionar las universidades tradicionales (mediante la eliminación de las aulas de los alumnos considerados “crónicos”, sumado a los mecanismos selectivos de admisión), como a promover la coordinación centralizada del sistema de educación superior.

El autoritarismo que caracterizó la primera etapa de este gobierno lo llevó a intervenir las universidades nacionales, eliminando su autonomía. El episodio representativo que inicia este proceso es conocido como La Noche de los Bastones Largos, en el año 1966. La razón que esgrimió Onganía al ejecutar dicha intervención fue la lucha contra el comunismo ya que “consideraba que las manifestaciones en reclamo de mayor presupuesto eran un caso de gimnasia subversiva”⁶. La intervención derivó en protestas de grupos de estudiantes y de docentes, que fueron reprimidos y como resultado, provocaron la renuncia de reconocidos científicos que optaron por irse del país. No obstante la difícil situación, hubo integrantes de ambos claustros que aprobaron dicha intervención. La repercusión de lo sucedido en otras universidades también tuvo eco en San Luis, donde un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias programó un paro a fines de agosto de 1966.

De esta manera la Universidad Nacional comenzaba a ser vista como una cuna del comunismo ante los ojos de los amantes del orden y defensores acérrimos de los valores occidentales y cristianos. La creciente movilización popular y estudiantil obligó al cambio de estrategias por parte del gobierno nacional “en materia de redimensionamiento, encarada ahora por la vía de la descongestión de las universidades tradicionales a través de la creación de nuevos establecimientos”⁷. Estas últimas disposiciones del gobierno de facto en lo que respecta al campo de educación universitaria, marcan los albores de la Universidad Nacional de San Luis.

Hasta aquí hemos trazado rápidas pinceladas que aportan elementos generales, pero útiles para explicar el proceso histórico por el cual hubo de atravesar la universidad argentina a partir de la década del '60 y que, en muchos casos, fueron motivo de reacciones estudiantiles. A continuación nos abocaremos específicamente a la participación política estudiantil, que se desarrolló en ésta época, en el contexto local.

Ciencias se desdoblaba en dos facultades: Facultad de Ciencias Físico- Químico- Matemáticas, y Facultad de Pedagogía y Psicología”. MARINCEVIC. Op.cit. Pág.178.

⁶ ROMERO, Luis Alberto (1994). Op.cit. Pág.233.

⁷ CANO, Daniel (1985). La educación superior en Argentina. FLACSO. Bs. As.: Grupo Editor Latinoamericano. Pág.15.

“Las agrupaciones son las organizaciones que nuclean a los estudiantes y los representan. Defienden sus intereses, los auxilian en la resolución de sus problemas y constituyen para los mismos una vía o canal de expresión”.⁸

Basándonos en los relatos ofrecidos por ex-dirigentes, entrevistados, fue posible elaborar algunos rasgos de las agrupaciones estudiantiles en las que los alumnos universitarios se organizaron en la década del '60: el Centro de Estudiantes Universitarios, Ateneo Universitario y el Movimiento Integralista Universitario o Integralismo.

Centro de Estudiantes Universitarios (CEU)

Al intentar establecer el periodo histórico aproximado en el que transcurrió el accionar de esta agrupación, resulta impreciso determinar cuándo nace (solo conocemos que en la década del '60 ya existía). Este Centro de Estudiantes Universitario fue un espacio donde convergieron simpatizantes de distintas orientaciones ideológico- políticas. Un ex-dirigente de la agrupación en cuestión manifestó que *éramos cualquier cosa...había socialistas, había comunistas, había radicales, había conservadores, de todo. Hasta católicos. No tenía una unidad ideológica política; sí una unidad dentro del progresismo: tratamos de ser anti-imperialistas, anti-capitalistas y todos esos 'anti' que vos quieras....* (ARK-CEU)⁹.

Al intentar definir los principios y postulados el militante reconoció que *el CEU era una línea política reformista* (ARK-CEU). Este concepto hace alusión a la Reforma Universitaria de 1918, cuyos principios generales de autonomía, co-gobierno, libertad de cátedra, gratuidad, etc, eran banderas de la lucha estudiantil. El CEU, además de ser una agrupación, también estuvo al frente del espacio orgánico institucionalizado que conocemos como Centro de Estudiantes. Por lo general “la existencia de las agrupaciones estudiantiles gira sobre dos constantes que alternan su importancia: la expresión política y la labor gremial”¹⁰. En el caso del CEU, y basándonos siempre en lo mencionado por los entrevistados, era una agrupación-institución de claro carácter gremial.

En principio podemos considerar al CEU como una agrupación local que mantenía comunicación con las agrupaciones afines de las otras facultades de la Universidad de Cuyo, aprovechando las reuniones semanales del Consejo Superior en las que los representantes alumnos podían articular esfuerzos regionales con sus pares¹¹. *Era local,*

⁸ BRIGNARDELLO, Luisa (1972). El movimiento estudiantil argentino. Bs. As.: Ediciones Macchi. Pág. 65.

⁹ ARK-CEU, entrevistado perteneciente al Centro de Estudiantes Universitario.

¹⁰ BRIGNARDELLO, Luisa (1972)- op.cit. - Pág.70.

¹¹ El periodo en que esto ocurre es de finales de la década del '50 (“...con el rectorado de Cucchiani Acevedo ya había Consejo Superior, formado con los Decanos de las Facultades y también con delegados alumnos. Allí se discutía, pero las determinaciones las tomaba el rector interventor...” (MARINCEVIC, J.(1995). Op.cit. Pág.157) hasta mediados de la década del '60.

pero estaba adherido a la agrupación reformista nacional. Teníamos una agrupación reformista de Cuyo (...) era una agrupación básicamente regional, estábamos en contacto con los estudiantes en Mendoza y en San Juan (...) con otras provincias, sí había relación pero eran muy esporádicas...(ARK-CEU).

El accionar de esta agrupación culmina al poco tiempo de comenzado el gobierno de Onganía, quien no solo intervino las Universidades, sino que también prohibió “toda actividad que asuma formas de militancia, agitación, propaganda, proselitismo o adoctrinamiento de carácter político”, según el artículo 10 del Decreto-Ley N°17.245. Al respecto, este entrevistado nos cuenta que continuaron reuniéndose clandestinamente (...) *el CEU, siguió apoyando el tema de los estudiantes, [...] de alguna manera le dábamos una mano, pero no podíamos tener aparición pública* (ARK-CEU), según este ex-dirigente, la desaparición de esta organización estudiantil también se produjo por *falta de participación política*.

Ateneo Universitario¹²

El Ateneo Universitario desarrolló su accionar político en el ámbito universitario desde fines de los '50. La precisión de su nacimiento la ignoramos, pero sabemos que en el momento del “conflicto laica-libre”, en 1958, ya existía porque asume la defensa de la enseñanza libre (en oposición a la postura del CEU).

El recuerdo de los distintos entrevistados que pudieron aportar información definen al Ateneo como una organización estudiantil muy cercana a la iglesia católica. Uno de ellos recuerda que: *los militantes del Ateneo dependían directamente del obispado. Ellos tenían su sede detrás del obispado (...), ahí había un Colegio Mayor, un colegio universitario (...). Eran laicos dependientes (...) El Centro del Ateneo estaba ahí, ese era su lugar de trabajo* (ARK-CEU). Confirma esto lo mencionado por otro entrevistado: *estaba el Ateneo Universitario que era definitivamente clerical, funcionaba casi paralelo a la Acción Católica, funcionaba dentro de los colegios mayores* (TM-MIU).

El Ateneo Universitario comienza a extinguirse como tal alrededor de 1965. *En el '65 se disuelve, y les aconsejan incorporarse a Integralismo* (TM-MIU) recuerda un militante de esta nueva agrupación, a lo que agrega: *ya no tenía respuesta, habíamos crecido bastante nosotros, superándolos a ellos pero sin superarlo al Centro de Estudiantes*.

Movimiento Integralista Universitario o Integralismo (MIU)

¹² Reconstruir las características de esta agrupación ha resultado una tarea difícil y presta a correcciones, ya que ningún militante de Ateneo fue entrevistado, por lo tanto, carecemos del aporte de algún representante directo de la agrupación que en este punto nos ocupa.

El Integralismo nace en San Luis a principios de la década del '60, adoptando el nombre de Movimiento Integralista Universitario (MIU). Aunque en la Facultad de Ciencias de San Luis el MIU surge recién en la década del '60, sus orígenes nos remontan a la vecina provincia cordobesa¹³.

Sobre el MIU, Brignardello dice que el Integralismo adopta posiciones ideológicas que lo asocian con la línea social-cristiana progresista. Uno de sus ex dirigentes locales recuerda uno de sus ex-dirigentes que *Integralismo nace procurando dar (...) una visión del cristianismo dentro de la política universitaria y dentro de la política general, separado de lo que era el cristianismo clerical, digamos, de las agrupaciones estudiantiles que estaban ligadas o dependientes de la Iglesia... nos definíamos con lo que había en ese momento a nivel de doctrina social de la Iglesia* (TM-MIU).

Brignardello marcaba que Integralismo tenía “inclinación nacionalista-populista-peronista”. El ex-dirigente integralista entrevistado confirma: *nosotros sosteníamos lo nacional y popular; es decir, el hecho de que nosotros nos metiéramos en el peronismo nos daba una postura nacional y popular* que, al ponerla en práctica, distinguió esta agrupación de las otras *que simplemente se dedicaban al apunte del estudiante (...) es decir, a una política puramente circumscripta al ámbito universitario. Y nosotros decíamos: 'no, tenemos que interesarnos en todo lo que pasa en el país.*

El recuerdo de militantes de distinta tendencias aparecería como contradictorias cuando unos dicen que Integralismo es *una agrupación peronista, de derecha y clerical* (ARK-CEU); mientras que otros la evocan como *una agrupación de ideología peronista de centro-izquierda* (AO-PJ). Resulta por demás interesante, entonces, saber cómo se definían los mismos integralistas y es por ello que citaremos lo dicho por uno de los ex-dirigentes locales del MIU: *Hubo un discurso del general Perón que decía 'el mundo del futuro va a ser socialista, depende si lo damos a socialistas marxistas, ateos; o a un socialismo basado en lo cristiano'. El decía 'yo opto por una izquierda cristiana'; y ahí nos pusimos nosotros. Nos definíamos como de izquierda cristiana* (TM-MIU).

Será por todo esto, quizás, que cobra sentido la expresión desconcertada de otro entrevistado: *ellos se decían cristianos de izquierda, pero parecían también de derecha* (MM-MAUDI).

Un entrevistado aclara que *Si bien se utilizaba la sigla* (Integralismo), *había mucha autonomía sobre lineamientos políticos, sobre estrategias o tácticas para manejar problemas*

¹³ “Se constituye en Córdoba en 1955 como grupo exclusivamente gremial, pero va adoptando posiciones ideológicas que la ubican en la línea social-cristiana de avanzada, con inclinación nacionalista-populista-peronista. Luego se extiende a otras universidades (Nordeste y Cuyo). Brignardello, Luisa (1972). Op.cit. Pág. 216 y 217

políticos de las facultades o universidades; no había una política monolítica (AO-PJ). Esto nos permite entender que, aunque era un movimiento de alcance nacional, cada cual en su lugar tenía total autonomía de decisión (TM-MIU). La vida de esta organización se vio truncada, como la de otras tantas, cuando Onganía intervino las Universidades y prohibió toda actividad política.

Aunque el MIU no siguiera existiendo después de 1966, al haber pasado sus militantes a integrar la Juventud Peronista, permite suponer que los lineamientos político-ideológicos por ellos trazados durante su dirigencia encontraría, en ciertos aspectos, continuidad en alguna de las organizaciones nacidas en los años en que comenzaba a vislumbrarse una nueva etapa democrática y en la cual la ilusión de un nuevo gobierno peronista se tornaba cada vez más real.

La época setentista

Analizar este período convulsionado y contradictorio, cuyas consignas constantes eran revolución y cambio, exige realizar una lectura cautelosa, para así comprender mejor cómo se van relacionando dialécticamente las características del contexto histórico, con las particularidades de la nueva universidad. Principalmente interesará ver de qué manera estos factores generan elementos fundamentales y movilizadores entre los estudiantes universitarios en San Luis que los llevó a agruparse, y desde una estructura, más institucionalizada o menos institucionalizada, postular sus principios.

El hecho de conformarse en una nueva institución requería el trabajo en conjunto de quienes darían vida a la naciente universidad, vale decir, de docentes, alumnos y autoridades designadas por el Poder Ejecutivo Nacional. Organizarse y planificar un modelo de universidad coherente con el momento político-social no era tarea fácil, pero generó la participación entusiasta de muchos, que tenía su correlato en el compromiso y la movilización que signaba no sólo a gran parte de la juventud, sino también a la sociedad.

Muchos fueron los sucesos que marcaron esa época de gran convulsión. Algunos de estos hechos son los que a continuación se presentan subdivididos en dos partes: a) desde Onganía hasta Cámpora, y; b) desde Cámpora hasta el Golpe de Estado de 1976.

1.El declive de la Revolución Argentina y la salida democrática

“La lucha de las naciones por su emancipación, de los países por su independencia y de los pueblos por su revolución o liberación (la revolución china, la derrota del nazifascismo, la revolución cubana, la vietnamita, la revolución por la liberación nacional africana) todo esto tiñó el panorama mundial e influenció a las generaciones jóvenes de estudiantes”(M.M.- MAUDI. El declive al que hace alusión el título de este apartado refiere al ocaso del gobierno del Gral. Onganía y su reemplazo, primero por el Gral. Roberto

Levingston (desde agosto de 1970 a marzo de 1971) y finalmente por el Gral. Alejandro Lanusse (desde marzo de 1971 a marzo de 1973).

Algunos de los sucesos imprescindibles de recordar, que tuvieron lugar a finales de la década del '60 y principios del '70, fueron:

1. la crisis económica-social interna, que sirvió de caldo de cultivo a una de las mayores movilizaciones de nuestro país, teniendo como epicentro a Córdoba, en 1969, y que marcó el comienzo del fin del onganato;
2. las acciones de grupos armados que actuaban en el país;
3. la fuerte influencia que desde Madrid ejercía Perón con su política pendular;
4. los cambios suscitados al interior de la Iglesia, a partir del Concilio Vaticano II, que dio paso en América Latina al surgimiento del Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo;
5. la conflictividad creciente en las universidades nacionales.

Según Kimel y Fernandez Ahumada, “los estallidos sociales demostrarán que el divorcio entre el gobierno y la sociedad era total. Los sectores obrero y estudiantil no estarán esta vez solos en las calles de las principales ciudades del país para manifestar su repudio al militarismo. Junto a ellos, sectores numerosos de las clases medias apoyarán las movilizaciones y, en muchos casos, tendrán una participación activa”¹⁴.

Se cerraba la etapa del onganato para darle paso a una nueva, signada por una movilización creciente del movimiento obrero, al igual que del estudiantado. Además, irrumpen en el escenario político nuevas formaciones partidarias de izquierda, comienzan a cobrar fuerzas agrupaciones armadas¹⁵ que tomaban como modelo la revolución cubana, y se revitalizan en los sectores populares los ideales peronistas. Este período de transición se dio en llamar “la primavera de los pueblos”, pues la agitación y las ansias de cambio se vivía, con características similares, en otros continentes. Romero manifiesta que “si para el poder autoritario el desarrollo era el fruto de la seguridad nacional, para quienes lo enfrentaban la única alternativa a la dependencia era la revolución, que conduciría a la liberación”¹⁶.

¹⁴ Citado por KIMEL, Eduardo y RUIZ, María del Carmen (1988). 20 años de historia política (1966-1986). RR Ediciones SRL. Bs. As. Pág. 28.

¹⁵ De las organizaciones armadas, Montoneros fue una de las más destacadas, y su “núcleo fundador procedía de la derecha católica, adoptando la ideología justicialista a fines de la década del sesenta” KIMEL y RUIZ. Op.cit. Pág. 38. Romero también afirma esta tesis diciendo que ésta organización surge del integralismo católico y nacionalista y deviene al peronismo, Romero, Luis Alberto. Op.cit. Pág. 251. Además de Montoneros, existieron otras agrupaciones como: ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo); FAR (Fuerzas Armadas Revolucionarias); FAP (Fuerzas Armadas Peronistas).

¹⁶ ROMERO, Luis A. Op.cit. Pág. 245.

A la vez, la lucha por el retorno del viejo líder del justicialismo se sirvió de la estructura de la Juventud Peronista y su brazo universitario. Parte de la táctica de Perón era mantener la relación tanto con el ala derecha de su partido, particularmente con los sindicatos, como con la izquierda del movimiento representada mayoritariamente en la Juventud Peronista (JP). Así, los jóvenes se sintieron atraídos por el discurso actualizado de Perón, que presentaba una nueva imagen, adaptable a la percepción de distintos sectores y adecuada a las nuevas circunstancias.

Perón no aceptó la candidatura presidencial de transición que Lanusse pretendía, y mucho menos a cambio de su autoproscricción. Quería participar del proceso electoral, y si el gobierno no se lo permitía, la solución era proponer a Héctor Cámpora como candidato que allanara el camino del regreso. Además, muchos sectores de la sociedad, no sólo los trabajadores, confiaban en que Perón podría cambiar el rumbo y apaciguar las rebeliones¹⁷.

Si bien la figura de Perón contenía las pujas internas, “lo que planteaba esta silenciosa lucha era la existencia de proyectos políticos diferentes, en muchos casos imposibles de conciliar”¹⁸ entre la orientación de la derecha peronista, que rechazaba a los combativos y pretendían expulsarlos del partido; y la JP que anhelaba un gobierno antiimperialista y que estaba asociada a los Montoneros. Esas confrontaciones serían dirimidas de forma violenta. Estos sucesos fueron determinantes para que se produjera un giro en el sentido de la participación política de la sociedad civil.

Entretanto, en la provincia de San Luis gobernaba desde 1973 un militante incondicional a Perón, ligado a la izquierda peronista, el Sr. Elías Adre. De los conflictos que se daban a nivel nacional, San Luis no quedó exento, lo que generó disputas políticas entre sectores sindicalistas con montoneros. La ofensiva sindical, contra Adre, contó con el apoyo de José López Rega. Ambos acusaban a Adre de estar en convivencia con Montoneros. Tampoco en el partido justicialista de San Luis el gobernador tuvo un apoyo unánime, ya que en la legislatura lo enfrentaron los diputados Jorge Niño y Adolfo Rodríguez Saa que conformaron un bloque dentro del peronismo. Según Menendez y otros (2004) “podemos afirmar que desde principios del año `75 y hasta el golpe, el peronismo puntano estaría dividido en tres sectores principales: 1º, el hegemonizado por el gobernador Adre, que comprendía a los funcionarios de su gobierno y a sectores tradicionalistas del justicialismo, que ya habían salido de la Tendencia y pasaban a posiciones isabelistas; 2º, los opositores “tempranos” de Adre (...) que salieron desde el principio de la Tendencia y que hicieron gala de un fervoroso

¹⁷ “El peronismo resultó permeable a múltiples discursos, provenientes del catolicismo y el nacionalismo, el revisionismo histórico y también de la izquierda”, ROMERO, Luis Alberto. Op.cit. Pág. 248.

¹⁸ KIMEL y RUIZ. Op.cit. Pág. 90.

isabelismo y macartismo desde la asunción de Isabel Perón; 3º, los sectores de Montoneros, y sus diferentes agrupaciones se superficie”¹⁹.

En el plano universitario, se suscitaron las habituales acciones durante gobiernos militares: persecución ideológica y política; enfrentamientos y asesinatos durante movilizaciones estudiantiles, cesantía de numerosos docentes, además de la ya sabida pérdida de la autonomía. Es de destacar que una fuerte y notoria consecuencia de la intervención fueron las renunciaciones de profesores y de rectores.

Las principales medidas represivas del gobierno de Onganía hacia las Universidades tuvieron como efecto la reducción de la matrícula. Esta política restrictiva también contempló la introducción de exámenes de ingreso y el control de acceso a las universidades nacionales²⁰. Pero “es a partir de la gran movilización de Córdoba que el movimiento juvenil adquiere un reanimamiento que le permitirá en lo sucesivo participar activamente en la lucha democrática antidictatorial”²¹, rechazando la Ley N° 16.912, exigiendo el reconocimiento legal de las organizaciones estudiantiles y apoyando las luchas populares, participando en varias ocasiones en protestas obreras.

Desde la asunción de Lanusse al poder hasta la entrega del mandato a Cámpora. Al respecto Bertoni y Cano, sobre Lanusse nos dicen que “firma la autorización (...) para la creación de trece universidades nacionales. Es él quien impulsa y pone en aplicación el denominado “Plan Taquini” para la diversificación y descentralización del sistema universitario nacional. (...) Se liberalizan los controles para el acceso a la universidad pública, se realizan algunos concursos para reclutar el cuerpo docente y se atenúa la discriminación ideológica dentro de las Universidades Nacionales”²².

Los frecuentes enfrentamientos que a nivel nacional cobraron la vida de algunos estudiantes (Pampillón, Cabral, Bello, Blanco, entre otros) fueron uno de los puntos decisivos para considerar prioritario descongestionar las universidades que se presentaban como focos de protesta estudiantil. Diversificadas las instituciones, se fragmentaba al movimiento y se descomprimía el conflicto.

¹⁹ MENÉNDEZ, N. y otros (2004) “Informe sobre el momento represivo prodictadura y dictadura en la provincia de San Luis”. Trabajo inédito.

²⁰ Los sectores castrenses que sostenían la doctrina de la seguridad nacional, confundían al “peligro soviético”, con el “comunismo” y con los movimientos nacionales de tipo populista, extendiendo el concepto de subversión a límites extremadamente difusos, con lo cual se explicaría la intervención de las Universidades, como también la destrucción sistemática de toda manifestación cultural crítica o independiente del Estado. FERNANDEZ, Arturo (1985). “Las prácticas sociales del sindicalismo (1976-1982)” Biblioteca Política Argentina. Bs. As.: Centro Editor de América Latina. Pág. 39 y 40.

²¹ KIMEL y RUIZ. Op.cit. Pág. 39.

²² BERTONI y CANO. (1990) “La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas”, en Revista Novedades Educativas. Pág. 18.

Esta compleja situación favoreció la solicitud explícita de algunas provincias que requerían ser tomadas en cuenta como jurisdicción de futuras instituciones. Tal es el caso San Luis. Es así que mediante la Ley N° 20.365, promulgada y sancionada el 10 de mayo de 1973, durante el gobierno de Lanusse, nace la Universidad Nacional de San Luis, originada en realidad del desprendimiento de las facultades dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo.

Carlos Pedro Krotsch (1990) considera que esta expansión de universidades en provincias consistió en una “estrategia de modernización universitaria y descentralización, en la que jugó un papel central la departamentalización y la investigación, así como la articulación con el entorno regional”²³. No obstante, no transcurrió mucho tiempo en que los hechos demostraron que en el país no estaban dadas todas las condiciones necesarias e ideales, principalmente porque, a pesar de los créditos extranjeros, el gobierno no disponía de los medios económicos para aplicar adecuadamente un proyecto de tamaño envergadura. Y si a esto se le agrega la inestabilidad política y social, veremos que la intención de menguar las manifestaciones estudiantiles mediante la descongestión de las universidades tradicionales tampoco arrojó los resultados esperados.

2. Del fracaso democrático al Proceso de Reorganización Nacional

“La ola de movilización, que estaba llevando el enfrentamiento social a un punto extremo, contenía en sus orígenes un importante elemento de participación, visible en cada uno de los lugares de la sociedad donde se gestaba, desde una sociedad vecinal a un aula universitaria, o una fábrica” (*Luis Alberto Romero*)

El 11 de marzo de 1973 la mayoría popular declaraba electo a Cámpora con casi el 50% de los votos, que eran el reflejo de la esperanza, es decir que el nuevo gobierno diera solución a la grave situación económica y política que afectaba seriamente la producción nacional y a los sectores más humildes. Esto no significó que Los conflictos disminuyeran. Dentro del mismo partido eran notorias las disconformidades, pues Cámpora, proveniente de la fracción de la izquierda, conformó la mayor parte de su gabinete con personas provenientes de las fracciones tradicionales del peronismo y de la dirigencia gremial. Esto generó la reacción principalmente de la JP, que consideró que no había una correlación de fuerzas al ser la gran mayoría de los ministros de “la derecha”.

A prácticamente un mes de la vuelta a la democracia, Perón ya tenía previsto su regreso al país. Iba a ser su viaje definitivo, después del prolongado exilio que no logró mantenerlo ajeno a lo que sucedía en la Argentina.

²³ KROTSCH, Carlos (1990). “Política Educativa y poder social en dos tipos de regímenes políticos: hipótesis acerca del papel de la Iglesia católica argentina”, en Revista Propuesta Educativa (FLACSO). Año II, N° 2. Argentina.

Las diferencias se pusieron de manifiesto de manera trágica el 20 de junio de aquel año. “Cuando se había congregado en Ezeiza una inmensa multitud, un enfrentamiento entre grupos armados de distintas tendencias del peronismo provocó una masacre”²⁴.

A pesar de la aparente amplitud del caudillo, en su mensaje referente al hecho enfatizó su preferencia sobre el respeto a la verticalidad, mostrando así de qué lado se colocaría de allí en más.

Esto desilusionó a los muchos militantes que habían entablado la lucha antidictatorial con la esperanza de que Perón instaurara la “patria socialista” y encabezara el proceso de “liberación nacional”.

Mientras, el ala derecha del movimiento quería a Perón en el poder y en el gobierno. Era necesario sacar de alguna manera a Cámpora y Ezeiza fue la estocada que lo derribó. Presentaba su renuncia, junto a la de Solano Lima, el 13 de julio, a poco más de un mes de haber asumido. Luego de la dimisión anunciada y, haciendo uso de la Ley de Acefalía, asumió la presidencia Raúl Lastiri, presidente de la Cámara de Diputados y yerno de López Rega. Una vez en el cargo, prometió convocar próximamente a elecciones sin proscripciones, así Perón se acercaba más a la Casa Rosada, aunque con un estado de salud deteriorado. Como era premonitorio, triunfa la fórmula Perón-Perón. Asume por tercera vez al gobierno el 12 de octubre de 1973, ante las diferentes expectativas de los distintos sectores sociales e ideológicos.

Kimel y Fernández Ahumada se refieren al respecto de la siguiente manera: “pero el país que recibía en 1973 no era el mismo de 1945: la crisis económica endémica había erosionado la estructura productiva, los dirigentes políticos habían fracasado reiteradamente en la búsqueda de soluciones a los problemas nacionales, las fuerzas armadas habían institucionalizado su intervención en los poderes públicos a través del golpe de Estado; una nueva camada de jóvenes y sindicalistas, surgida al calor de las luchas populares contra la dictadura militar, se manifestaba indócil y dispuesta a llevar sus demandas mucho más allá del reformismo populista que había caracterizado las dos gestiones anteriores de Perón”²⁵.

El nuevo panorama con el que se encontraba, sumado a los continuos enfrentamientos entre los distintos sectores dificultaban la posibilidad de torcer el rumbo del país. Las diferencias entre sectores reaccionarios y fuerzas progresistas se ponían permanentemente de manifiesto tanto dentro como fuera del peronismo. Además los grupos armados continuaban actuando, tal es el caso del ERP y de Montoneros.

²⁴ ROMERO, Luis Alberto. Op.cit. Pág. 269.

²⁵ KIMEL y RUIZ. Op.cit. Pág. 163.

Según Kimel y Ruíz “desde fines de 1973 se hizo evidente la actividad de grupos parapoliciales de derecha que atentaban permanentemente contra locales políticos y gremiales de izquierda, contra dirigentes de oposición”²⁶ de esos grupos, el que alcanzó mayor trascendencia fue la triple A o Alianza Anticomunista Argentina, asociada a López Rega.

El caudillo “a partir de su regreso al país buscó disciplinar a los jóvenes de su movimiento, eliminando el contenido revolucionario de su programa, y tratando de circunscribir los objetivos del peronismo a un replanteo reformista de las relaciones internas e internacionales, sin atacar a fondo los intereses causantes del atraso y la dependencia de la Argentina.

Estos sucesos desconcertaban a los amplios sectores. Ese mismo desconcierto se trasladaba a las filas de la JP a principios de 1974, cuando los sectores juveniles se vieron obligados a definir si se ajustaban al verticalismo²⁷ del movimiento, o si se separaban del partido para enfrentarse decididamente a su conductor. Era cada vez más evidente que la derecha peronista estaba dispuesta a borrar del camino todo obstáculo, aunque se tratara de militantes del mismo movimiento. Fue la consecuencia lógica de la política pendular que por años había adoptado como estrategia Perón. La situación política del país se ensombrece aún más después de la muerte del caudillo, el 1 de Julio de 1974. “La ausencia del líder que lograba articular y conducir un movimiento muy heterogéneo, llevó a un 1º plano a la lucha social y al enfrentamiento violento entre las fracciones antagónicas del peronismo.”²⁸ Muerto el general, quien toma el mando en la presidencia es su esposa Isabel Martínez de Perón.

“El gobierno de Isabel no estaba en condiciones de asegurar los intereses de los grandes empresarios y de los militares en el marco un orden político estable. La desarticulación de la alianza social peronista, la pérdida de identidad política y el descrédito del gobierno favorecieron la formación de un frente golpista. Para estos dos sectores era imposible sostener a un gobierno que se mostraba incapaz de detener los conflictos sociales. El temor de que la crisis política favoreciera una radicalización de las luchas sociales precipitó el golpe militar.

El reclamo de orden se extendió a vastos sectores de las clases medias urbanas, quienes brindaron un implícito consenso a la intervención militar. La pasividad de la CGT, la incapacidad de los partidos políticos para articular un frente sólido ante los golpistas y una

²⁶ KIMEL y RUIZ. Op.cit. Pág. 178.

²⁷ Verticalismo entendido como respeto a las estructuras tradicionales del movimiento, incluyendo en esto a la figura de Isabel Perón como jefa del partido.

²⁸ ALONSO y otros (1997). Historia: la Argentina del siglo XX. Bs. As.: AIQUE.

opinión pública preparada por los medios de comunicación que anunciaban semanalmente la eminencia del golpe militar, fueron un marco propicio para que el 24 de marzo de 1976 las fuerzas armadas interrumpieran el ciclo constitucional e instauraran una dictadura militar”²⁹.

Repercusiones en la Universidad Nacional de San Luis

“Cuando el movimiento estudiantil empezó a tomar conciencia que el único sentido que tenía su lucha era si se sumaba a la lucha popular, es cuando le cayeron los ‘palos’ al movimiento estudiantil también”(AV- MUN)

El mismo anhelo democratizador del tercer gobierno de Perón penetraba en el ámbito universitario. Muchos intelectuales también querían “sumarse a la búsqueda de la liberación nacional apoyados en la teoría de la dependencia”, a tal punto que hubo un “gran desarrollo de las ciencias sociales y proliferaron los centros de investigación en esas disciplinas (...) Desde esta perspectiva, las universidades públicas argentinas son percibidas como espacios para la elaboración de discursos alternativos y de contracultura; ámbitos para la contestación política y de vinculación con los proyectos populares”³⁰.

Es que tanto los docentes como los alumnos asumían que la Universidad era parte del pueblo, semillero de la cultura nacional.

Durante este primer período del gobierno constitucional “se continúa y profundiza la política de creación de nuevas universidades nacionales. La gestión universitaria se inició con la supresión de todas las trabas que pudieran existir para el ingreso a la universidad. Estas dos medidas favorecieron un incremento extraordinario de la matrícula de la educación superior”³¹.

Es durante la presidencia de Cámpora que la UNSL, nacida quince días antes de la asunción del presidente electo, comienza a dar sus primeros pasos como institución autónoma. En ese momento es designado Delegado Organizador el Prof. Mauricio López, un mendocino que “se desempeñaba como Secretario Académico de la Facultad de Pedagogía y Psicología”³², y que fuera reconocido por su compromiso no solo con su tarea profesional, sino con su función como integrante del Consejo Mundial de Iglesias. El recuerdo de quienes lo conocieron lo califica como un defensor acérrimo de los derechos humanos que superando lo meramente idealista, se ponía de manifiesto en cada acción de su vida.

²⁹ ALONSO y otros (1997). Op. Cit. Pág 206.

³⁰ MARQUIS, Carlos (1990) “Dimensiones y modelos para el análisis de las universidades”, en Revista Propuesta Educativa (FLACSO). Año II, N° 2. Argentina: Miño y Dávila. Pág. 34

³¹ CANO, Daniel (1985). Op.cit. Pág. 17.

³² ARIAS, Germán (1995) “La universidad de San Luis: 1973-1995”, en “Crónicas de la vida universitaria en San Luis”. San Luis: Editorial Universitaria San Luis. Pág. 191.

Una de sus primeras disposiciones fue la creación de una Comisión Asesora para la Transferencia (Ord. N° 1/73) integrada por dos representantes de cada Facultad. Esta comisión tuvo como función, entre otras, estudiar los términos de la transferencia de bienes como de la partida presupuestaria a partir del desprendimiento de la Universidad de Cuyo, asesorando al rectorado al respecto.

Desde su nombramiento como Delegado Organizador, Mauricio López, se propuso poner en práctica “el proyecto de ‘Universidad participal’ que significaba un cambio revolucionario en su estructura, con el compromiso de todos sus integrantes. Respaldó sin titubeos el protagonismo estudiantil en la conducción universitaria, e impulsó la departamentalización y las áreas de integración curricular como medios para transformar las caducas estructuras académicas”³³.

Con respecto a la participación de todos los claustros en la construcción del proyecto de Universidad, sirve de ejemplo la constitución de la Comisión Asesora de Planeamiento Universitario³⁴ (CAPU), creada el 20 de julio de 1973 por Ordenanza N°2. Mauricio López estaba convencido que la Universidad debía estar comprometida con la sociedad, al punto de “contribuir con su estudio e investigación a la solución de los problemas que afectan esa sociedad”³⁵.

Así queda plasmada desde el inicio de la organización de la UNSL el anhelo democratizador desde el que se apostaba a la construcción colectiva de un mundo mejor. Obviamente esto no hace a una característica particular de Mauricio López, sino que es el reflejo de las peculiaridades de toda una época.

En el plano estudiantil en el segundo semestre del ‘73 se realizaron elecciones de centros de alumnos en todas las facultades del país. La tendencia verificada fue la consolidación del bloque reformista integrado por el MNR (socialistas populares) y Franja Morada en el interior del país, y la irrupción triunfante de la JUP en la Capital Federal.

En la UNSL la discusión giraba en torno al modelo de universidad que se deseaba construir en conjunto. *(Había una actividad y una participación y discusión política en cierto grado filosófica, muy muy importante, lo que exigía mucha preparación. Entonces hubo compañeros ‘de vuelo’. Tenés que medirlo por el ambiente en que vivíamos nosotros, un*

³³ WEINSTOCK, Raquel (1987). Mauricio Amílcar López. San Luis: : Editorial Universitaria San Luis. Pág. 11.

³⁴ La principal función encomendada a esta comisión era la de “producir documentos de trabajo y despachos relativos a la estructura organizativa; estructura curricular, de investigación y de servicios; infraestructura funcional, administrativa y financiera, dada en el marco social, económico y cultural provincial y regional” (art. 2º- inc. a).

³⁵ WEINSTOCK, Raquel. Op.cit. Pág.11

pueblito sin mayores luchas en la calle ni en la cabeza de la gente, con una actividad intelectual prácticamente nula fuera de la Universidad (RL -MAUDI).

En 1974 se sanciona la Ley N° 20.654 (Ley Taiana) que reglamentaría el funcionamiento de las universidades nacionales. Aunque esta ley no contó con el consenso absoluto, comenzó a implementarse a partir de marzo del '74 y las universidades nacionales debieron ajustar a esta legislación sus estatutos³⁶. Tal es el caso de la UNSL que crea por Ordenanza N° 37/74, el 5 de junio, una Comisión Redactora del Anteproyecto de Estatuto de la Universidad Nacional de San Luis. El mismo día también se dispone la integración del Consejo Asesor Universitario (Ord. N° 38/74).

Así, las universidades de todo el país entraban en una etapa de normalización “que no llegó a cumplirse y lo que sucedió de hecho fue que los cambios dentro del Poder Ejecutivo Nacional y las pugnas internas del peronismo fueron determinando el cambio sucesivo de autoridades universitarias directamente dependientes del Ministerio de Educación”³⁷.

Una vez que Perón murió e Isabel asumió la presidencia, Taiana fue reemplazado por el Dr. Ivanissevich; se iniciaba una de las etapas más oscuras a nivel nacional en todos los aspectos, incluido el educativo. La desconfianza que muchos académicos progresistas habían expresado en su momento, ante un nuevo gobierno peronista, prontamente se concretarían.

Uno de los objetivos que el nuevo ministro tenía era la eliminación de la izquierda en los claustros universitarios, ya fuera que la persona alineada en esta tendencia estuviera en algún cargo o fuera un simple estudiante. Para cumplir con este objetivo de “depuración” consideró primordial acabar con el ingreso irrestricto, aplicar cesantías a los docentes y permitir la presencia y accionar de personal uniformado dentro de la Universidad.

De esta manera, a dos años de haber sido creada la Universidad Nacional de San Luis aún esperaba el reconocimiento de su propuesta organizativa innovadora. Lograrlo era más difícil que antes del gobierno de Isabel, pues el ministro Ivanissevich perfiló su gestión con rasgos diferentes y contrastantes a la característica democracia participativa de comienzos de 1973. Es que “en el plano pedagógico, se considera responsable a la educación ‘progresiva de los años ‘70’ de haber quebrado en el sistema educativo los valores de disciplina, responsabilidad, orden y nacionalidad”³⁸

³⁶ Mediante “el artículo 61° de la Ley 20.654, por el que se establece que dentro del plazo de normalización establecido por el Art. 57°, las universidades deberán elevar al Poder Ejecutivo Nacional un Proyecto de Estatuto”, con ajuste a la mencionada Ley Universitaria”.

³⁷ BERTONI y CANO. Op.cit.- Pág. 19.

³⁸ PAVIGLIANITI, Norma (1996). “Las tendencias y los modelos de desarrollo universitario. Experiencias y alternativas futuras en América Latina y Argentina”, en Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad. Miño y Dávila editores.

Las expectativas puestas en la posibilidad de lograr los anhelados cambios prontamente se diluirían.

Según Cano “el golpe militar de 1976, si bien encuentra el terreno ya preparado por la Misión Ivanissevich, trae aparejada una represión y una caída del nivel académico y de investigación sin antecedentes comparables en la historia universitaria argentina”³⁹.

Apuntar estos sucesos como importantes significa rememorar lo que para muchos jóvenes fue el motivo generador de su compromiso social transformado en militancia en esos años. Los protagonistas del movimiento estudiantil universitario de San Luis desarrollarían su acción política y su compromiso social a través de agrupaciones universitarias que participaron activamente en esta primera mitad de la década del 70 en forma coincidente con la etapa fundacional y de organización de la UNSL.

En la Tabla 1 del Anexo presentamos un cuadro que desarrolla cronológicamente las agrupaciones universitarias que actuaron en ese periodo. Cabe aclarar que dicha información es bastante escueta, ya que por tratarse de un avance de investigación aún no he realizado un análisis más profundo de la misma para esta ocasión.

Conclusiones

Pilar Calveiro (2005) dice que “todo acto de memoria se interroga por su fidelidad, sin hallar jamás respuestas definitivas. Lejos de la idea de un archivo, que fija de una vez y para siempre su contenido, la memoria se encarga de deshacer y rehacer sin tregua aquello que evoca. (...) Se trata, en consecuencia, de un doble movimiento: recuperar la historicidad de lo que se recuerda, reconociendo el sentido que en su momento tuvo para los protagonistas, a la vez que visitar el pasado como algo cargado de sentido para el presente”⁴⁰.

Hablar de las agrupaciones estudiantiles universitarias ‘70 nos ha remitido a considerar su origen y antecedentes, aún en relación con el contexto socio-histórico-político. Es por eso que a grosso modo podemos decir que a comienzos de la década del ‘60 las agrupaciones fuertes y opositoras eran CEU y Ateneo Universitario. Diferentes entre sí, uno postulaba principios reformistas, mientras que el otro se fundamentaba en el cristianismo, guardando una estrecha relación con la Iglesia Católica. Al poco tiempo nace el Movimiento Integralista Universitario que en algunos aspectos se aproxima a Ateneo pero en otros se distancia, configurándose así como la tercera alternativa. El MIU o Integralismo, también tiene como base ideológica los principios cristianos, pero a ellos les agrega un asumido nacionalismo en

³⁹ CANO, Daniel. op.cit. pág. 18

⁴⁰ CALVEIRO, Pilar (2005). Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70. Bs. As.: Grupo editorial Norma. Pág. 11.

su versión peronista. Además, aunque son reconocidos como católicos, procuraron mantener distancia de la estructura eclesial, en búsqueda de un perfil más autónomo.

Cuando aún se vivía la provisorio democracia del gobierno de Illia, el Ateneo Universitario ya dejaba de existir, quedando solo el CEU y el MIU en la disputa de la arena política estudiantil universitaria. Esto no duró mucho tiempo. El golpe de Onganía acabó con la autonomía universitaria y atacó directamente toda actividad política en prevención del adoctrinamiento subversivo. Así, se vieron obligados a pasar a la inactividad política los militantes de ambas agrupaciones, aunque años después, con el retorno de la democracia por un breve periodo, seguían marcando el antecedente para los nuevos militantes de las nacientes organizaciones estudiantiles, como lo fueron AEL, TUPAC, MAUDI, MOR, MUN, JUP, Franja Morada. El contexto había cambiado, y los alumnos aprovechaban los espacios de participación que se abrían, aún en el mismo espacio institucional de la Universidad Nacional de San Luis que se independizaba de la Universidad Nacional de Cuyo días previos a la asunción de Héctor Cámpora.

Podemos suponer que aunque una agrupación se debilite y desaparezca, sus militantes encuentran en otras algunos ideales semejantes y el espacio para la realización de prácticas políticas. Sólo que con el golpe de estado de 1976 tal participación pasó a la clandestinidad y en otros casos directamente se enmudeció.

Acordamos con Pilar Calveiro cuando expresa que “reconstruir la historia de un militante desaparecido desde la normalidad de una vida plena injustamente truncada, desconoce precisamente lo que fue su intención: no ser un sujeto “normal” –buen alumno y ahorrador– sino un revolucionario, con una vida sacrificada, de renuncia de la plenitud personal para obtener un fin superior y colectivo”⁴¹.

Este trabajo solo es un avance de investigación, ya que la riqueza de los datos recolectados permite profundizar aún más lo que desde nuestro presente se muestra como imágenes difusas a aquellos que no vivieron la época, pero que pueden, desde la voces de “otros” - los protagonistas del pasado-, pensar, reinterpretar el presente.

Bibliografía

- ALONSO y otros (1997). Historia: la Argentina del siglo XX. Bs. As.: AIQUE.
- ARIAS, Germán (1995) “La universidad de San Luis: 1973-1995”, en “Crónicas de la vida universitaria en San Luis”. San Luis: Editorial Universitaria San Luis.
- BERTONI y CANO. (1990) “La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas”, en Revista Novedades Educativas.

⁴¹ CALVEIRO, Pilar (2005). Op. Cit. Pág. 16 y 17.

- BRIGNARDELLO, Luisa (1972). El movimiento estudiantil argentino. Bs.As.: Ediciones Macchi.
- CALVEIRO, Pilar (2005). Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70. Bs. As.: Grupo editorial Norma.
- CANO, Daniel (1985). La educación superior en Argentina. Bs. As.: FLACSO – Grupo Editor Latinoamericano.
- FERNÁNDEZ, Arturo (1985). Las prácticas sociales del sindicalismo (1976-1982). Biblioteca Política Argentina. Bs.As. Centro Editor de América Latina.
- KIMEL, Eduardo y RUIZ, María del Carmen (1988). 20 años de historia política (1966-1986). RR Ediciones SRL. Bs. As.
- KROTSCH, Carlos (1990). “Política Educativa y poder social en dos tipos de regímenes políticos: hipótesis acerca del papel de la Iglesia católica argentina”, en Revista Propuesta Educativa (FLACSO). Año II, N° 2. Argentina: Miño y Dávila.
- MARINCEVIC, Juan (1995). “La Universidad Nacional de Cuyo entre 1958 y 1973”, en “Crónicas de la vida universitaria en San Luis”. San Luis: Editorial Universitaria San Luis
- MARQUIS, Carlos (1990) “Dimensiones y modelos para el análisis de las universidades”, en Revista Propuesta Educativa (FLACSO). Año II, N° 2. Argentina.
- MENÉNDEZ, Néstor y otros (2004). “Informe sobre el momento represivo pro-dictadura y dictadura en la provincia de San Luis”. Trabajo inédito.
- PAVIGLIANITTI, Norma (1996). “Las tendencias y los modelos de desarrollo universitario. Experiencias y alternativas futuras en América Latina y Argentina”, en “Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad”. Bs. As.: Miño y Dávila editores.
- ROMERO, Luis Alberto (1994). Breve historia contemporánea de la Argentina.” Bs. As.: Fondo de la cultura económica.
- WEINSTOCK, Raquel (1987). Mauricio Amílcar López. San Luis: Editorial Universitaria San Luis.

Anexos

Agrupación	Tipo de organización	Principios y postulados	Orientación política	Relación con otras instituciones	Alcance	Participación
Movimiento de Agrupaciones Universitarias De Izquierda	Gremial.	Anti-imperialismo. Universidad del pueblo liberado. Cambio revolucionario. Unidos a los trabajadores (toman la consigna de la Reforma del '18)	Izquierda independiente del PC. Procubanos	Partido Comunista Revolucionario. Acercamiento a dirigentes de sindicatos clasistas.	Nacional, a partir del FAUDI.	Espacio: Comisión de Enseñanza. No había Centros de Estudiante.
Movimiento de Orientación Reformista	Gremial.	Reformista (pero no de Franja)	Izquierda.	Partido Comunista. Se referenciaba con la URSS (pro-ruso).	Nacional.	Asambleas (eran pocos los militantes)
Agrupación Estudiantil Libertaria (anarquistas)	No tenían agrupación (por convicción). Planteaban el cuerpo de delegados.	Socialismo. Anti-imperialismo. Libertario. Revolución.	Izquierda.	Independientes. Referentes históricos nacionales: la FORA. Se vincularon con sectores culturales de carácter popular.	----- -----	Asambleas. (La realidad les daba el motivo). Consejo de Escuela (participación real).
Movimiento Universitario Nacional (Antecedente Integralismo católico peronista)	No es solamente gremial, sino que está asociado a un proyecto político.	Nacionalistas. Unión obrero-estudiantil. Socialismo nacional (Guevara y Mao). "Patria sí, colonia no". Revolución.	Peronismo (al principio de izquierda; luego deriva en lo ortodoxo). Centro-derecha.	Verticalismo. Juventud Peronista (Transvasamento Generacional) Relación con sindicatos peronistas, Militancia extra-universitaria (barrio, sindicatos, etc), como parte de la estructura del movimiento nacional justicialista.	Frente Estudiantil Nacional, a nivel nacional, Guardia de Hierro = Transvasamento Generacional.	Asambleas. Trabajo conjunto (por eso se denominan movimiento nacional) En 1975 presentan la Lista Amistad. Trabajo en la clandestinidad

Juventud Universitaria Peronista	Ocupan el Centro. Participan activamente en la conducción de la UNSL. Política.	Unión obrero-estudiantil (lucha de clases). Socialismo nacional. Revolución.	Peronismo o de izquierda (peronismo como conciencia histórica de los trabajadores) Centro izquierda.	Montoneros. Correlato de la JP, de la Tendencia Revolucionaria. Relación con sindicatos. Estructura celular.	Nacional.	En 1973 ocupan el Centro de Estudiantes, hasta 1975. Consultan representantes para decidir el proyecto de la UNSL. Proponen rector. Elecciones por Centro de Estudiantes.
Tendencia Universitaria Para el Anti-imperialismo Combatiente (Antecedente: Ateneo Pavlov)	-----	Moral de los principios. Internacionalistas. Unión obrero-estudiantil.	Maoísmo (pro-chinos) Izquierda.	Vanguardia comunista. Estructuras celulares.	Local (¿?)	Alianzas momentáneas Elecciones por Centro Asambleas Manifestaciones
Franja Morada	Gremial	Reformismo universitario. Democracia. Funcionamiento de las instituciones. Apoyan al sindicalismo no-peronista	Radicalismo (centro-izquierda)	Unión Cívica Radical Movimiento de Renovación y Cambio	Nacional	Lista Morada Ganan el Centro en 1975 Desde 1976, actividades clandestinas



Fotografía que retrata un cartel que aún en la actualidad permanece en la fachada del edificio de la Universidad Nacional de San Luis, por calle Chacabuco.

***“Por una universidad al servicio del pueblo en una patria liberada
Que la universidad tenga planes de estudio latinoamericanista.”***

Un poco más arriba, como un sello, **“Vota JUP”**.

Los rumores afirman: Apuntes de MAUDI

- ① que los que eventualmente integraron la mesa directiva buscaban objetivos extraños al quehacer universitario

RESPUESTA: El nuevo texto de la ordenanza 14 es nuestra respuesta, proyecto original - luego retocado - de un alumno universitario

- ② que la medida de fuerza fue sorpresiva e inconsulta, pues las autoridades de la Facultad de Ciencias no dio pie a una medida así.

RESPUESTA: La Facultad de Ciencias puso una nota a la Facultad de Pedagogía y Psicología cominándola a terminar las clases el día 7/11/70.

- ③ que ya había una comisión de la Facultad de Pedagogía y Psicología estudiando la vieja Ord. 14, de modo que no se entiende la actitud del estudiantado

RESPUESTA: Lo que determinó la toma de la Facultad no fue sólo la Ord. 14, sino el presupuesto de ambas Facultades. Además, esa comisión se vio sorprendida por la cominación aludida en (2), y el alumnado actuó

- ④ La Facultad de Ciencias -sus autoridades- sostiene que nunca reclamamos ante ellos por la ord. 14.

RESPUESTA: No es ante ellos que hay que reclamar, sino ante un Rectorado que se cerró el diálogo.

- ⑤ La Facultad de Ciencias -sus autoridades- sostiene que cuando nos cominaron, nos ofrecieron aulas de la Escuela Normal J. P. Fringles

RESPUESTA: No se quieren dar cuenta que ellos, no obstante,

Notas escritas por un integrante de la agrupación MAUDI, y recuperadas por permanecer en su archivo personal. (parte 1)

Se sentan dueños del edificio

- ⑥ dicen que el Decreto Nacional 7850/69, garantiza la permanencia de Nuestra Facultad en San Luis
Respuesta: Ese decreto fue dictado por el Rector, de manera que en cualquier momento puede cambiarse, creando así las condiciones propias.

- ⑦ dicen que hay una "trenza" entre alumnos de Ciencias y de Psicología
Respuesta: El muerto se asusta del depollado... Además, repetimos, respondemos con la nueva Ord. 14.

- ⑧ sostienen que debemos dialogar, reflexionar, etc.

Respuesta: PRESUPUESTO PARA CADA ESCUELA DE LA FAC. DE CS F.Q.M.

Química, Bioquímica y Farmacia : 3 millones
Matemáticas y Física : 1/2 millón

En la forma de diálogo: la trenza de los profesores de Química se queda con la parte del con-

— 00 —

En fin... las cosas suceden y tenemos que tratar

Pobreza espiritual

LA VALIDACIÓN DE LOS TÍTULOS DEL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA PROVINCIA DE SAN LUIS. UNA MIRADA DESDE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICA.

Autor: Prof. Walter Olguín

Institución de procedencia: Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis

E-mail: *wolguin@unsl.edu.ar*

Categoría: Avance de investigación

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad” que en una de sus líneas se plantea como objetivos caracterizar los procesos de alfabetización académica y alfabetización política de los estudiantes universitarios. Teniendo en cuenta este propósito, en un primer momento se intentará reconstruir, a través de una crónica, un proceso de movilización, participación y debate político universitario que se desarrolló a partir de una situación que conmovió la realidad universitaria: la promulgación del decreto 3758 del Gobierno de la Provincia de San Luis en julio del 2008. Este decreto estableció el Nomenclador Docente para la valoración e incumbencia de Títulos y Antecedentes que redujo los espacios para el ejercicio de la enseñanza en el nivel medio a los títulos del profesorado en Ciencias de la Educación expedidos por la UNSL. En un segundo momento, del trabajo se intentará indagar acerca de la potencialidad alfabetizadora, en lo político y académico, que estos procesos generaron en los estudiantes y docentes universitarios.

Crónica de una movilización de las carreras de Ciencias de la Educación.

Con fecha de 30 de Julio del 2008 el ejecutivo provincial promulga el decreto 3758 que establece el Nomenclador Docente para la valoración e incumbencias de Títulos y Antecedentes para la calificación docente y modifica la resolución anterior, el decreto 428, vigente hasta ese momento. Estos nomencladores establecen los puntajes de los títulos docentes para acceder al sistema público de educación, en sus niveles primario y secundario. Hasta ese momento los egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSL veían como una salida laboral la enseñanza en el nivel medio por cuanto así lo establece el plan de estudios aún vigente, 20/99, que señala entre las incumbencias del Profesor en Ciencias de la Educación “Ejercer la docencia en los niveles medio y/o polimodal, y superior del sistema educativo.” Y cita para ello la Resolución 2785/85 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

La normativa provincial establece tres categorías de títulos con los cuales se puede ejercer la docencia: docente, habilitante y supletorio. Cada uno de ellos tiene un puntaje diferenciado. (Tabla 1)

Un análisis comparativo de los nomencladores, el 428 y el 3758, permite visualizar la validación de los títulos de los egresados de las Carreras del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. (Tabla 2)

De 8 asignaturas donde el Profesor en Ciencias de la Educación podía ejercer la enseñanza estas se reducen a 4. De una situación en donde poseía 6 títulos docentes y dos habilitantes con postítulos, a partir del decreto 3758 se encuentra con 1 solo título docente y 3 supletorios.

Ante esta situación, un grupo de estudiantes, egresados y docentes de la carrera de Ciencias de la Educación a partir de agosto del 2008 solicitaron reuniones con autoridades del Dpto. de Educación y de la Facultad de Ciencias Humanas. Las autoridades del Departamento de Educación, docentes y estudiantes de la carrera elevaron un informe al Consejo Directivo informando sobre la nueva situación de los títulos expedidos por la UNSL.

Estudiantes, docentes, egresados de la carrera se movilizan para convocar a una reunión y se invita a las autoridades de la Facultad para informar y decidir acciones a seguir. En estas reuniones las personas convocadas decidieron presentar notas dirigidas al Consejo Directivo, al Rector y al Consejo Superior de la UNSL solicitando pronunciamiento al respecto.

El 16 de septiembre del 2008, estudiantes y docentes se autoconvocan a la Sesión del Consejo Superior, en donde iba a darse tratamiento a la nota presentada solicitando pronunciamiento. En esta oportunidad los estudiantes y docentes piden la palabra y se realiza un debate interesante sobre el tema. En esa sesión el C.S. resuelve:

“a) Solicitar al Asesor Jurídico de la UNSL que instruya sobre las acciones legales que pudieren corresponder (si resulta posible un recurso de no innovar) ante la justicia Provincial y la justicia Federal, a fin de proteger el reconocimiento de las incumbencias profesionales de los Graduados de Nuestra Casa y resguardar los derechos adquiridos por los mismos.(...) b) Designar una Comisión Ad-Hoc integrada por miembros del Consejo Superior y representantes de las Facultades, para que elaboren un Comunicado de Prensa con la postura del Cuerpo sobre los alcances del mencionado Decreto. 3) Solicitar a las Facultades que eleven a la Secretaría Académica del Rectorado el análisis sobre los Espacios Curriculares pertinentes a las carreras involucradas de cada Unidad, en un cuadro comparativo

del alcance del Decreto 3758 y el anterior Decreto, con el propósito de concretar una presentación ante el Ministerio de Educación Provincial y ante el CEPRES.”¹

Los estudiantes, docentes y egresados organizan la primera marcha en contra del decreto.

Desde la Secretaría Académica Rectoral se solicitó a las 4 Facultades un estudio acerca de la afectación del Decreto 3758 en los títulos correspondientes a cada Facultad. Se elevó una presentación institucional conteniendo el Informe de 3 Facultades (excepto de la FQBYF) a la Ministro de Educación de la Provincia. Se solicitó vía telefónica una audiencia a la Ministro de Educación de la provincia, sin respuesta.

El Consejo Superior emitió un Comunicado con fecha 30/09/08 pronunciándose al respecto y difundido por las listas de correo de la UNSL y por medios radiales y televisivos.

Ante el pedido de asesoramiento por parte de Consejo Superior, acerca de posibles acciones legales que pudieran corresponder, el Asesor Jurídico de la UNSL respondió mediante Dictamen 216-DAJ-08 que: “...la acción por los derechos de aquellos que se sienten afectados por los alcances del Decreto N° 3758 ME-2008, debe ser ejercida por los propios titulares”.²

Primera respuesta del Gobierno de la Provincia: el Ministerio de Educación de la Provincia aprueba la Resolución N° 226 del 10 de octubre de 2008, donde se resuelve:

“ART.1º.- Establecer que deberán congelarse al 30 de junio de 2007 puntajes totales obtenidos por los docentes titulares, interinos y suplentes que se desempeñen en educación, inicial, primaria y secundaria.

ART.2º.- Determinar que deberán congelarse al 30 de junio de 2007 puntajes totales obtenidos por los aspirantes a interinatos y suplencias inscriptos que aún no han accedido a cargos docentes.

ART.3º.- Exceptuar del cumplimiento de lo establecido en los Arts. 1º y 2º de la presente Resolución, los ítems correspondientes a títulos, antigüedad y concepto docente, como así también los puntajes otorgados expresamente mediante Resoluciones emanadas del Ministerio de Educación de la Provincia.”³

Aunque algunos estudiantes marcaron cierta desconfianza ante esa primer respuesta del gobierno provincial, en general fue interpretada positivamente por los estudiantes, docentes y autoridades universitarias que estuvieron movilizados en un principio, pues se entendía que se “congelaban” los alcances del decreto.

¹ Acta Consejo Superior 16/09/08

² Dictamen Asesor jurídico 216-DAJ-08

³ Resolución N° 226 MEP

En el mes de Febrero del 2009, los profesores inscriptos en la Junta de Clasificación Docente al retirar la CÉDULA DOCENTE AÑO 2009, con los puntajes asignados para concursar por horas cátedra en el Nivel Secundario comprueban que el decreto 3758 tenía plena vigencia.

En la comparación de una cédula docente del 2009 con otra del 2008, que corresponden al mismo egresado en Ciencias de la Educación puede verse de manera concreta cómo la aplicación del decreto reduce drásticamente el puntaje para ejercer la docencia en las asignaturas y paradójicamente eleva el puntaje para ejercer la función de preceptor. Con lo cual prácticamente el título de profesor en Ciencias de la Educación habilita para ejercer la docencia en proyectos de intervención comunitarios y para preceptor. (Tabla 3)

Ante la cercanía de los primeros llamados a cubrir cargos docentes, un grupo de egresados en Ciencias de la Educación, vinculados a la UNSL, se movilizaron nuevamente intentando reinstalar el tema en la UNSL. Solicitaron audiencia al Rector y a la Decana de la FCH por quienes fueron atendidos y se comprometieron a movilizarse por esta problemática.

Estos egresados consultaron abogados externos a la UNSL quienes les sugirieron a) que realizaran un reclamo administrativo individual, “Recurso de Revocatoria con jerárquico en subsidio” ante la Junta de Clasificación Docente solicitando revocar el puntaje asignado mediante Cédula Docente 2009. b) Plantearle a las autoridades de la UNSL que inicien acciones legales ante la Justicia, puesto que el Decreto 3758 no sólo afecta a individuos particulares, sino que ataca los títulos expedidos por esta institución, desconociéndolos en sus incumbencias.

En relación a la instancia de reclamo individual, varios docentes hicieron presentaciones ante la Junta de Clasificación argumentando: “a) Arbitrariedad de la normativa vigente (Decreto 3758) b) Violación de derechos adquiridos c) Vulneración de la Resolución 226 c) Irretroactividad de la ley d) Teoría de la violación de los propios actos.”⁴

Como segunda respuesta del gobierno provincial ante dicho reclamo individual, la Junta de Clasificación emitió una comunicación en donde rechaza los recursos de revocatoria.

Por iniciativa de la FCH se conformó el Comité de Emergencia Laboral de la Facultad de Ciencias Humanas integrado por docentes, estudiantes y egresados de la Carrera de Ciencias de la Educación. Este Comité solicitó reuniones con las autoridades de la

⁴ Informe del Comité de Emergencia Laboral-abril 2009-

Facultad y del Rectorado, se reunió con abogados del medio local, y elaboró un informe para presentar al Consejo Superior.

El 10 de marzo del 2009 fue la Primer sesión del año del Consejo Superior de la UNSL, allí la Decana de la Facultad de Ciencias Humanas presentó sobre tablas el informe elaborado por el Comité de Emergencia Laboral y la solicitud de que la Universidad asuma como Institución la defensa de sus títulos.

En esa ocasión, el Rector explicó que estaba realizando las consultas al Colegio de Abogados de San Luis y al Instituto de Estudio Jurídicos “Dr. Marcelo Cetrino” para ver de qué forma iniciar las acciones legales pertinentes. El C.S. decidió que el Rector pida una audiencia con el gobernador de la provincia, se convoque a la próxima sesión del Consejo Superior a los abogados de Colegio de Abogados y del Instituto Nacional de Ciencias Jurídicas para conocer su estudio y recomendación y decidir en esa instancia el iniciar o no las acciones jurídicas pertinentes.

El Comité de Emergencia Laboral convocó al primer Inter-claustro de la Carrera de Ciencias de la Educación donde se informó a los docentes y estudiantes acerca de las distintas acciones realizadas hasta el momento y se tomaron las primeras decisiones. Estas primeras iniciativas tenían que ver con solicitar al Consejo Superior que asuma institucionalmente la defensa de los títulos de educación y participar de los debates que se den esa instancia. En las asambleas Inter-claustros muchos estudiantes plantearon su desconfianza a que se alcance una solución por los canales normales de la institución.

El 26 de Marzo se realiza la segunda Asamblea Inter-claustro.

Ante la solicitud de docentes de la FCH de convocar a Sesión Extraordinaria del Consejo Superior, el día 27 de marzo sesionó este cuerpo incorporando al temario, además del decreto 3758, el proyecto de creación de una Universidad Nacional en la Ciudad de Villa Mercedes, iniciativa impulsada por representantes del Gobierno Provincial en las cámaras legislativas de la Nación. En esta sesión extraordinaria se resuelve:

“que la Universidad como institución realizará las presentaciones legales y judiciales si correspondiere –incluso ante el INADI- contando para ello con el asesoramiento por escrito: del Colegio de Abogados de la Provincia de San Luis, de los distintos letrados que asesoraron a los particulares afectados y también lo dictaminado por el Asesor Jurídico de la UNSL. Además elaborar, a la brevedad posible, un spot publicitario ofreciendo el aval o patrocinio desde la Universidad para las

presentaciones individuales, el que será difundido por los medios radiales y la Web. Por último, realizar una marcha.”⁵

El 31 de marzo se realiza la 3º Asamblea Inter-claustro en la cual se evalúa lo acontecido en la sesión del Consejo Superior y se organiza la participación en la marcha convocada para el 1º de abril hacia la Legislatura Provincial donde el gobernador de la Provincia iba a realizar su discurso de apertura de la Cámara Legislativa.

El miércoles 1º de abril, con motivo del fallecimiento del Dr Raul Alfonsín, la vicerrectora de la UNSL planteó suspender la marcha, ante lo cual los estudiantes y docentes convocados por el Inter-claustro se manifestaron en contra de esa decisión y promovieron la realización de la marcha, la cual finalmente se llevó a cabo. Las consignas de la protesta referían a la creación de la Universidad Nacional de Villa Mercedes y al decreto 3758.

En nueva sesión del Consejo Superior, el 3 de abril, la vicerrectora de la UNSL manifestó su malestar ante la realización de la marcha llevada a cabo dos días atrás. En esta sesión la decana de la FCH hace explícito el conflicto político entre la Facultad de Ciencias Humanas y el Rectorado y el malestar percibido de autoridades universitarias hacia la asamblea Inter-claustro que un primero momento aparece vinculado a la gestión de la FCH:

“Afirma que muchas veces se ha sentido como que la ponen en el lugar de la enemiga; acota que no lo es aunque sí es cierto es que no comparte muchas cosas, entre ellas –algo que se le criticó en esa reunión- de la participación en el Inter Claustro, donde se ponía al Inter Claustro como el lugar más peligroso del que uno podía ser participante” ⁶

Uno de los Consejeros del Superior, se manifestó respecto de una posible toma de la UNSL organizada desde la Asamblea Interclaustro: “Afirma que en ciertos grupos han existido ánimos de tomar la Universidad porque lo escuchó en el ámbito estudiantil, pero a la vez muchos lo consideraron impertinente por eso no prosperó la medida.” ⁷

El 14 de abril se realizó el 4º Inter-claustro de Ciencias de la Educación. La Asamblea Inter-claustro decide organizarse en comisiones para hacer más eficiente la lucha por el decreto y se conforman las comisiones de: 1) Prensa 2) Manifestación y protesta 3) Lectura de estatuto docente y decreto, 4) Revisión de los nomencladores nacionales.

⁵ Acta Consejo Superior, 27/03/09

⁶ Acta Consejo Superior 3/04/09

⁷ Acta Consejo Superior 3/04/09

En la sesión del 21 de abril del Consejo Superior, por decisión de la Asamblea Inter-claustro de la carrera de Ciencias de la Educación, docentes, estudiantes y egresados se manifiestan en el Consejo Superior llevando redoblantes y pancartas:

“Siendo las 10:05 hs. ingresan a la sala un grupo de manifestantes, portando carteles pancartas y tambores, en reclamo por las acciones relacionadas al Decreto 3758/08 del PEP. Se manifiestan de manera muy ruidosa y se hace muy difícil sesionar.”⁸

En su informe el rector plantea que la universidad dará apoyatura técnica legal para aquellos que quieran hacer presentaciones individuales, que se ha confeccionado un borrador para presentar una denuncia al INADI, que están listos los dictámenes de asesoría jurídica de la UNSL y del doctor Pagano del Instituto de Ciencias Jurídicas.

Esta sesión se desarrolló en un clima de tensión, generado entre la presidenta del cuerpo en ese momento, la vicerrectora y los docentes, estudiantes y egresados del Inter-claustro.

El dictamen de Pagano abría la posibilidad de que la Universidad defienda como institución los derechos colectivos que se veían lesionados. Después de un largo debate acerca del dictamen del Dr. Pagano, se resuelve:

“El Cuerpo, por unanimidad, decide encomendar a la Dirección General de Asesoría Jurídica que prepare, a la brevedad posible, un documento para entablar una Acción Declarativa de Certeza contra el Poder Ejecutivo de la Provincia de San Luis, solicitando las colaboraciones que pudieran corresponder. Este documento deberá ser elevado ante el Consejo Superior para su tratamiento”⁹

El 28 de abril del 2009, la Secretaria Académica de la UNSL envía a la Secretaria Académica de la FCH una nota con copia de los memorandos de la SPU en relación a los trámites de reconocimiento oficial de títulos docentes expedidos por las UUNN. Esto da cuenta que desde la nueva normativa nacional, el profesorado y la licenciatura en Cs de la Educación no tendrían habilitación para el nivel secundario. El Comité de Emergencia Laboral comprende que la posición de la Secretaria Académica del rectorado va en el sentido de esta normativa, lo cual es contraria a los reclamos de la Asamblea Inter-claustro que justamente luchan por ampliar su espacio en el Nivel Medio.

El 28 de abril se realiza la 6º Asamblea Inter-claustro donde:

“se informará acerca del trabajo de las comisiones de prensa, lectura de estatuto docente y decreto, estudio de nomencladores nacionales, difusión en las facultades,

⁸ Acta Consejo Superior 21/0409

⁹ Acta Consejo Superior 21/0409

manifestación y lucha, y articulación con otros actores sociales. A su vez se aprovechará la ocasión para repartir panfletos a los automovilistas que circulan por la calle ejército de los Andes.”¹⁰

La Asamblea Inter-claustro decide hacer presentaciones a las defensorías del pueblo local y nacional.

El 5 de mayo, docentes, estudiantes y egresados, integrantes del Inter-claustro concurren a la defensoría del pueblo a entregar el petitorio elaborado por miembros del Comité de Emergencia Laboral y del Inter-claustro en el cual se compara la situación de los profesores de ciencias de la educación de San Luis con el resto del país.

Ese mismo día el resto de los estudiantes, docentes y egresados panfletearon en la puerta del Ministerio de Educación y fueron entrevistados por medios locales.

El 12 de mayo se realiza la 7º Asamblea Inter-claustro, en la cual se continuó informando acerca de actividades realizadas por las distintas comisiones.

Respuesta del Gobierno provincial: se reúnen el Rector de la Universidad y el Gobernador de la Provincia.

A raíz de esta reunión la Secretaría Académica de la UNSL recibió comunicación telefónica de la responsable del Programa de Educación Superior “invitando a las Secretarías Académicas de la UNSL a mantener una reunión con la Comisión de Títulos para considerar las rectificaciones o agregados que correspondieran, de acuerdo a lo peticionado por el Comité Académico de la UNSL en nota de octubre de 2008.”¹¹

La Secretaría Académica de la UNSL y de la Facultad de Ciencias Humanas mantuvieron reuniones de trabajo con integrantes del Comité de Emergencia Laboral en las que se elaboró un documento específico sobre la formación y alcances de los títulos y propuestas de valoración para el ejercicio docente. “Este documento fue entregado a un (1) miembro de la Comisión de Títulos, en entrevista mantenida sobre el particular.”¹²

El 21 de mayo, se reunió el Comité Académico de la UNSL con representantes del gobierno provincial. Se encontraban presentes la responsable del Programa de Educación Superior, las integrantes de la Comisión de Títulos: 1 por el Consejo Provincial de Educación y 1 por la Junta de Clasificación del nivel medio.

En la ocasión, la funcionaria del ejecutivo provincial, “en su carácter de vocera del Sr. Gobernador de la Provincia y la Ministra de Educación, expresó al Comité Académico que

¹⁰ Convocatoria a Interclaustro, Sec. Académica FCH 28/04/09

¹¹ Acta Consejo Superior 02/06/09

¹² Informe de la Secretaría Académica de la UNSL 25/06/09

quedaban suspendidas las reuniones mientras se mantenga la presentación por discriminación presentada por el Sr. Rector de la UNSL ante el INADI”¹³

El 27 de mayo se realiza la 8º Asamblea Inter-claustro, la convocatoria dice:

“Ante el fracaso de la reunión que llevarán a cabo representantes del Gobierno de la Provincia de San Luis y el comité académico de la UNSL, en esta ocasión se continuará discutiendo sobre las acciones a seguir para el logro de nuestras reivindicaciones.”¹⁴

El 2 de Junio, en sesión del Consejo Superior, el Comité Académico del rectorado solicitó que se manifieste respecto al apoyo a este Comité sobre las gestiones institucionales que estaba realizando ante el Gobierno Provincial; concretamente solicitó que se levante la denuncia al INADI. En esa misma sesión la Asamblea Inter-claustro de la Carrera de Ciencias de la Educación, planteó a través de una nota que no se retirara la denuncia al INADI. En la sesión del 2 de junio, el Consejo Superior decide levantar la denuncia al INADI para propiciar el diálogo.

Integrantes del Comité de Emergencia Laboral e integrantes de la asamblea Inter-claustro trabajaron con la abogada del gremio de ADU en la elaboración de una impugnación del decreto 3758. Se trata de un documento en donde se revisa la normativa nacional y se comparan los diferentes nomencladores de valoración de títulos de las provincias de la Argentina. Ante el llamado al diálogo por parte del Gobierno provincial, esta impugnación no fue presentada.

El Comité de Emergencia Laboral solicita al Comité académico de la UNSL, que se permita la participación de la reunión con los representantes del gobierno provincial a un integrante del Comité de Emergencia y a un integrante de la Asamblea Inter-claustro. La participación es en principio negada y se hace público el conflicto entre los dos “comités”. Finalmente la Secretaria Académica del rectorado consulta al la ministra de educación de la provincia sobre la inclusión de estos integrantes en la reunión, y la respuesta fue negativa.

El 8 de julio se reúne el comité académico de la UNSL con autoridades y miembros de la Comisión de Títulos del Ministerio de Educación del Gobierno Provincial. Según las autoridades de la UNSL:

“Los resultados se evalúan altamente favorables a las peticiones y propuestas efectuadas sobre valoración de títulos de las distintas Unidades Académicas, según los acuerdos a los que se arribara entre las partes, traducidos –en gran parte- en el

¹³ Informe de la Secretaria Académica de la UNSL-25/06/09

¹⁴ Mail convocatoria a Interclaustro Sec. Académica FCH 26/05/09-

Anteproyecto de Decreto 2009, respecto al Decreto 3758/08 ME. Este Anteproyecto, ha sido presentado para la aprobación del Poder Ejecutivo Provincial.”¹⁵

Luego de la reunión sostenida entre representantes de la Comisión de Estudio de Títulos del Poder Ejecutivo provincial y el Comité Académico de la UNSL, se publicó en la página Web del Ministerio de Educación un Proyecto de nuevo nomenclador de títulos (actualmente 33/09 ME), que derogaría al 3758.

El 5 de agosto, los Miembros del Comité de Emergencia Laboral por la Validación de los Títulos de Ciencias de la Educación, informaron sobre estas novedades (Tabla 4).

Después del proceso de movilización al interior de la universidad y de las “negociaciones” entre las autoridades universitarias y las autoridades del gobierno provincial, se recuperan 3 espacios curriculares en comparación con el decreto 3758 y se pierden 1 en comparación con el 428. A su vez se recupera sólo 1 título docente en comparación con el decreto 3758 y se confirma la pérdida de 4 títulos docentes en comparación con el 428 (Tabla 5).

Es imprescindible destacar que la elaboración del decreto 3758 realizado por la Comisión de Títulos en el cual se relega a los diplomas del profesorado por carecer de formación específica y se avanza, por lo tanto, en su exclusión del nivel secundario, se da en el marco de un cambio en la política educativa nacional para los profesorados, y en donde la formación docente pasa a ser regulada por el Estado Nacional a través del Instituto Nacional de Formación Docente. Esto implica un conflicto de jurisdicciones entre: los Ministerios de Educación Provinciales que deberían aceptar la nueva normativa y el Ministerio de Educación de la Nación y, a su vez, entre el Estado Nacional y las Universidades Nacionales que podrían ver lesionada su autonomía universitaria.

En el caso del decreto 3758, la UNSL no se manifestó como un bloque homogéneo, sino que en su interior se manifestaron al menos 4 posturas:

- a) La de desligarse del problema por cuanto la universidad no se consideraba afectada, sino los individuos que debían realizar su reclamo individual, tal cual lo expresaba el dictamen del asesor jurídico de la universidad.
- b) La de buscar una salida institucional dialogada, consensuada, negociada, pero no conflictiva con el gobierno de la Provincia de San Luis
- c) La de reclamar de manera enérgica, a través de pronunciamientos y acciones públicas, denuncias judiciales y denuncias ante diversos organismos.

¹⁵ Informe de la Secretaría Académica de la UNSL 8/08/09

d) La de modificar el plan de estudios de la carrera, ya que su formación general no preparaba para la enseñanza de las disciplinas de la secundaria y el decreto 3758 era una señal para reprogramar la oferta educativa al interior de la UNSL.

Alfabetización Académica y Política. Algunas Hipótesis.

Una vez realizada la crónica de lo que podría considerarse un proceso de movilización por la derogación del decreto 3758, queda ahora indagar acerca de la potencialidad alfabetizadora, en lo político y académico, que esta experiencia pudo haber generado en los estudiantes y docentes universitarios.

Fue Paula Carlino (2005) quien en nuestro país conceptualizó los procesos de Alfabetización Académica. Posteriormente, otros autores, ampliaron esta conceptualización: Gisela Vélez (Velez, 2008), Marta Marín (Marín, 2006). En el presente trabajo se tomará una definición que aporta nuevos elementos para pensar este concepto y que se intentará poner a prueba en el desarrollo de nuestra esa línea de investigación: La alfabetización académica es “un proceso psicológico y social amplio y permanente que transcurre en los distintos escenarios del sistema educativo. Se caracteriza por la apropiación/construcción de un conjunto de conocimientos lingüísticos, de nociones y estrategias para comprender y producir textos que se utilizan en contextos de estudio y habilita la construcción de marcos de referencia desde los cuales interpretar el mundo y actuar en él” (Sola y otros, 2010).

Para la conceptualización de alfabetización política se tomará la que plantea Henry Giroux, quien la define como aquel proceso “mediante el cual la persona se convierte en autocrítica respecto de la naturaleza históricamente construida de la experiencia propia. El hecho de poder mencionar la experiencia propia significa “leer” el mundo y comenzar a comprender la naturaleza política de los límites y las posibilidades que conforman la sociedad en general.”¹⁶

Desde la perspectiva de Giroux y Freire (1994) la alfabetización política debe enmarcarse dentro de una *política cultural* ya que el acceso a la cultura escrita o a la gramática propia de un campo disciplinar no es suficiente, y a veces hasta puede ser un obstáculo para pensar de manera autónoma, creativa y crítica la propia experiencia de estudiante al interior de una realidad social marcada por el conflicto las relaciones de dominación. Pensada al interior de la universidad, la alfabetización política debería poner en cuestión el carácter reproductor de los significados que circulan en un momento determinado y al mismo tiempo generar las condiciones para la producción de aquellos

¹⁶ GIROUX, Henry (2003) La escuela y la lucha por la ciudadanía. Ed. Siglo XXI. México. Pág.233.

saberes y significados que reafirmen las experiencias individuales y colectivas emancipadoras.

Teniendo en cuenta la base de datos que se ha utilizado para realizar la anterior crónica (decretos, actas, comunicados, informes) se podrían plantear las siguientes hipótesis: a) Hay condiciones que favorecen la toma de conciencia de la relación que existe entre la alfabetización académica y la alfabetización política de los estudiantes universitarios. b) Que estas condiciones se producen en momentos en donde se agudizan o se hacen explícitos determinados intereses de los actores institucionales, sociales y políticos respecto de una problemática de dominio público. c) El proceso de lucha y movilización por la derogación del decreto 3758 generó instancias de alfabetización política y académica entre los docentes y estudiantes.

Estas hipótesis encuentran cierto fundamento en algunas señales que pueden encontrarse en esta primera historización del proceso: los estudiantes “rompieron” la lógica de la reproducción de saberes de la propia disciplina para repensar estos saberes en función de una situación que los ponía en cuestión; es muy probable que las distintas instancias de debate en las asambleas inter-claustro hayan favorecido en los alumnos universitarios comprender experiencia de ser estudiante de ciencias de la educación en ese momento histórico y comenzar a identificar los proyectos políticos y de sociedad que subyacían a los conocimientos validados como legítimos. Si bien los resultados de la movilización no fueron los esperados por los estudiantes y los docentes, el hecho de que se modificara una reglamentación es probable que haya promovido en los estudiantes la construcción de un posicionamiento crítico y protagónico ante las regulaciones que afectan su formación en la realidad universitaria como también de la realidad histórica más amplia.

Queda ahora poner a prueba estas hipótesis a través de entrevistas a los actores que participaron en las distintas instancias y comprobar desde sus palabras si fue posible la construcción de una subjetividad crítica y activa tanto en lo académico como en lo político.

Fuentes Documentales:

-Decreto 3758 ME 2008 <http://www.sanluis.edu.ar/educacionasp/paginas/normas.asp>

-Decreto 33 ME 2009 <http://www.sanluis.edu.ar/educacionasp/paginas/normas.asp>

-Decreto 428/02. Boletín Oficial de la Provincia de San Luis.

-Comunicado Consejo Superior <http://www.unsl.edu.ar/~noticias/2009/03/firme-pronunciamiento-del-consejo.htm>

- Actas del Consejo Superior de la UNSL 16/09/08, 10/03/09, 27/02/09, 3/04/09, 21/04/09, 2/06/09. Digesto Administrativo UNSL.
- Informes de la Secretaria Académica de la UNSL. 25/06/09, 8/08/09
- Nota Secretaria Académica UNSL a la Secretaria Académica de la FCH 28/04/09
- Dictamen Asesor Jurídico de la UNSL 216 DAJ08
- Informes del Comité de Emergencia Laboral 18/04/09, 3/06/09, 05/08/09
- Nota presentada a la Defensoría del Pueblo.
- Resolución de Creación del Comité de Emergencia Laboral 028/09 FCH
- Convocatorias a Interclaustró 23/03/09, 30/03/09, 11/04/09, 28/04/09, 11/05/09, 26/05/09

Bibliografía

- GIROUX, H. (1989) La alfabetización y la pedagogía de la alfabetización política. En: Freire, P y Macedo, D. Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona Paidós.
- CARLINO, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- VELEZ, Gisela (2008) Repensando la alfabetización académica desde las experiencias lectoras de los ingresantes. En Badano, M del R y otras (comp.) Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad. Universidad Autónoma de Entre Ríos y Universidad Nacional de Entre Ríos.
- SOLA, Ana y otros (2010) Proyecto de Investigación "Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Posicionamientos Subjetivos", de la FCH. UNSL.

ANEXOS

Tabla 1: Categoría de Títulos en la Provincia de San Luis. Decreto 3758. ME 2008.

TÍTULO DOCENTE
Título Universitario Docente y/o Título Instituto de Formación Docente.....28ptos
Título Docente terciario.....27ptos
TÍTULO HABILITANTE:
Título Universitario Profesional de grado en la Especialidad 12ptos
Título Universitario en la especialidad (intermedio de grado).....0ptos
Título Terciario en la especialidad.....9ptos
TÍTULO SUPLETORIO:
Título técnico en la especialidad con formación docente.....5ptos
Título técnico en la especialidad.....3ptos

Tabla 2: Comparación decreto 428 y 3758 y espacios curriculares en el nivel secundario para los egresados de Ciencias de la Educación¹⁷

Espacio curricular	Decreto 428 (normativa anterior)	Decreto 3758 (normativa actual)
Ciencias sociales	El Profesor y el Licenciado en Ciencias de la Educación con postítulo en la disciplina tenían Título Habilitante para ese espacio	Ni el profesor ni el Licenciado tienen título que los habilite para trabajar en ese espacio.
Historia	El Profesor y el Licenciado en Ciencias de la Educación con postítulo en la disciplina tenían Título Habilitante para ese espacio.	Ni el profesor ni el Licenciado tienen título que los habilite para trabajar en ese espacio
Filosofía	El Profesor en Ciencias de la Educación tenía Título Docente y el Licenciado Título Habilitante.	El Profesor no está habilitado para trabajar en este espacio y el Licenciado tiene Título Habilitante.

¹⁷ Cuadro elaborado por Docentes de la Universidad de San Luis: Valeria Pasqualini, Ana Maria Corti, Paola Figueroa.

Psicología	El Profesor en Ciencias de la Educación tenía Título Docente y el Licenciado Título Habilitante.	El Profesor tiene título supletorio para ese cargo y el Licenciado tiene Título Habilitante.
Formación ética y ciudadana	El Profesor en Ciencias de la Educación tenía Título Docente y el Licenciado Título Habilitante.	El Profesor en ciencias de la educación tiene Título Supletorio para ese espacio.
Cultura y comunicación	El Profesor en Ciencias de la Educación tenía título docente.	El Profesor en Ciencias de la Educación tiene título Supletorio.
Proyecto de intervención socio comunitaria	El Profesor en Ciencias de la Educación tenía título docente.	El Profesor tiene título Docente
Sociología	El Profesor en Ciencias de la Educación tenía título docente.	El Licenciado en Ciencias de la Educación tiene Título Habilitante para este espacio. Y el profesor no tiene título que lo habilite en esta asignatura.

Tabla 3: Comparación de Cédulas Docente de una Profesora en Ciencias de la Educación

CÉDULA DOCENTE 2008	CÉDULA DOCENTE 2009
Formación Ética y Ciudadana 35,43 pts.	Formación Ética y Ciudadana 24,68 pts.
Psicología 35,43 pts.	Psicología 24,68 pts.
Preceptor 17,63 pts.	Preceptor 47,68 pts.

Tabla 4: Comparación decreto 428 y 3758 y espacios curriculares en el nivel secundario para los egresados de Ciencias de la Educación

Espacio curricular	Decreto 428 (normativa anterior)	Decreto 3758 (normativa actual)	Proyecto de decreto
Ciencias Sociales	El Profesor y el Licenciado en Ciencias de la Educación con postítulo en la disciplina tenían Título Habilitante para ese espacio	Ni el profesor ni el Licenciado tienen título que los habilite para trabajar en ese espacio.	Ni el profesor ni el Licenciado tienen título que los habilite para trabajar en ese espacio.
Historia	El Profesor y el Licenciado en Ciencias de la	Ni el profesor ni el Licenciado tienen título que los habilite	Ni el profesor ni el Licenciado tienen título que los habilite para

	Educación con postítulo en la disciplina tenían Título Habilitante para ese espacio.	para trabajar en ese espacio	trabajar en ese espacio.
Filosofía	El Profesor en Ciencias de la Educación tenía Título Docente y el Licenciado Título Habilitante.	El Profesor no está habilitado para trabajar en este espacio y el Licenciado tiene Título Habilitante.	El Profesor en Ciencias de la Educación tiene Título Habilitante. El Licenciado tiene título Supletorio
Psicología	El Profesor en Ciencias de la Educación tenía Título Docente y el Licenciado Título Habilitante.	El Profesor tiene título supletorio para ese cargo y el Licenciado tiene Título Habilitante.	El Profesor en Ciencias de la Educación tiene Título Habilitante. El Licenciado tiene título Supletorio
Formación ética y ciudadana	El Profesor en Ciencias de la Educación tenía Título Docente y el Licenciado Título Habilitante.	El Profesor en Ciencias de la educación tiene Título Supletorio para ese espacio.	El Profesor tiene Título Docente para el Ciclo Secundario Básico. El Licenciado tiene título Habilitante
Cultura y comunicación	El Profesor en Ciencias de la Educación tenía título docente.	El Profesor en Ciencias de la Educación tiene título supletorio.	El Profesor y el Licenciado tienen título Supletorio
Proyecto de intervención socio comunitaria	El Profesor en Ciencias de la Educación tenía título docente.	El Profesor tiene título docente	El Profesor tiene título Docente. El Licenciado tiene Título Habilitante
Sociología	El Profesor en Ciencias de la Educación tenía título docente.	El Licenciado en Ciencias de la Educación tiene Título Habilitante para este espacio. Y el profesor no tiene título que lo habilite en esta asignatura.	El Profesor tiene título Habilitante. El Licenciado tiene título Supletorio.
Ciencias políticas	No figuraba este espacio curricular en el cuerpo del decreto.	Ni el Profesor ni el Licenciado tenían incumbencia en este espacio.	El Profesor tiene Título Supletorio
Lengua y cultura global	Ni el Profesor ni el Licenciado tenían incumbencia en este espacio	Ni el Profesor ni el Licenciado tenían incumbencia en este espacio	El Licenciado tiene Título Habilitante

Tabla 5: Validación de los títulos de los egresados de Ciencias de la Educación.

Decreto 428:	Decreto 3758:	Decreto Actual
6 Título docentes 2 Títulos Habilitantes (con postítulo)	1 título docente 3 títulos supletorios	2 títulos docentes 3 títulos habilitantes 2 títulos supletorios

La omisión de trabajos y/o demás datos, en el presente material, se debe a la falta de envío de los mismos, por parte de los autores, al momento de cierre de esta publicación.

