

ISSN 1850-7255

**TIEMPO DE GESTIÓN N° 10**  
**EDICIÓN ESPECIAL BICENTENARIO**

Esta edición cuenta con la colaboración de:



**Universidad Autónoma de Entre Ríos**

**Rectora**

Mg. Graciela Mingo de Bevilacqua

**Facultad de Ciencias de la Gestión**

**Decana**

Lic. Teresa Guadalupe Luque

**Secretario de Investigación**

Ing. Eduardo Vivot

**Secretario Académico**

Ing. Daniel Sain

**Secretaria de Extensión**

Dra. María Victoria Molina

**Secretaria Administrativa**

Tec. Diana Schiantarelli



## **TIEMPO DE GESTIÓN**

Registro de la propiedad intelectual N°: 795269

Edición N° 10 - Octubre 2010

Propietario: Facultad de Ciencias de la Gestión

Urquiza 1225 - 0343 4211538

fcg\_investigacion@uader.edu.ar

Paraná - Entre Ríos - Argentina

### **Editor responsable**

Ariel Vittor

### **Comité de Arbitraje de este número**

Elena Albornoz

Mariana All

Isabel Corfield

Javier Cottet

Norberto Fortunato

Gustavo Marcos

Daniel Saín

Susana Valentinuz

Ariel Vittor

### **Diseño Gráfico**

María Soledad Trevisán

### **Colaboración Administrativa**

Claudia Scheihing

Inés Harispe

### **Corrección**

Victoria Valmarrosa

Ariel Vittor



**Editorial.** *Por Ariel Vittor.*

El Bicentenario, la miseria de la historiografía y las deudas de la academia. **Pág 9**

**Artículo I.** *Por Ricardo Aníbal Marcó Muñoa.*

Desde el Bicentenario. Una mirada a los edificios escolares entrerrianos en el Centenario. **Pág 21**

**Artículo II.** *Por Rubén Pak.*

Educación y Bicentenario. La formación docente: modelos, teoría y prácticas. **Pág 59**

**Artículo III.** *Por Félix Pablo Friggeri y Mariano Hadad.*

Estado Nación y plurinacionalidad. Un desafío para el post bicentenario argentino. **Pág 83**

**Artículo IV.** *Por Ruth Carengo de Gebhart y Norma Hoermann de Carlevaro.*

Bicentenario, Educación y Ciudadanía. **Pág 107**

**Artículo V.** *Por Jorge Mario Medina.*

Etapas en la planificación espacial del turismo en Entre Ríos. **Pág 117**

**Artículo VI.** *Por María Emilia Suárez y María Victoria Valmarrosa.*  
La lechería de los Aguer: una aproximación al oficio de tambero en  
Paraná en 1910. **Pág 131**

**Artículo VII.** *Por Silvina Mabel Cantondebat .*  
Sistema bursatil argentino. Más de 100 años de trayectoria al servicio  
de la Producción y el Trabajo. **Pág 141**

**Artículo VIII.** *Por Daniela Roxana Vivas.*  
La función cuadrática. Un estudio a través de los libros de texto de los  
últimos 40 años en Argentina. **Pág 163**

**Entrevista a Juan Antonio Vilar.** *Por Ariel Vittor.*  
Juan Antonio Vilar: "Los primeros en celebrar la formación de la Junta  
de mayo de 1810 fueron los ingleses". **Pág 181**

**Entrevista a Daniel Tirso Fiorotto.** *Por Ariel Vittor.*  
Daniel Tirso Fiorotto: "Hay intelectuales miopes que descalifican lo que  
ellos no manejan". **Pág 189**

**Entrevista a Roberto Romani.** *Por Ariel Vittor.*  
Roberto Romani: "Entre Ríos ha tenido un protagonismo absolutamente  
trascendente en la historia argentina". **Pág 205**

### **Normas.**

Para publicar en la *Tiempo de Gestión*. **Pág 213**



## **El Bicentenario, la miseria de la historiografía y las deudas de la academia**

*Por Ariel Vittor*

Lo propio del mito, como ha enseñado Roland Barthes, es convertir en naturales los productos de la historia humana, privándolos así de cualquier explicación cuestionadora. Para Barthes, el mito se asienta en la despolitización del lenguaje. "El mito es un habla despolitizada (...). El mito no niega las cosas, su función, por el contrario, es hablar de ellas; simplemente las purifica, las vuelve inocentes, las funda como naturaleza y eternidad, les confiere una claridad que no es la de la explicación, sino de la comprobación (...). Al pasar de la historia a la naturaleza, el mito efectúa una economía: consigue abolir la complejidad de los actos humanos, les otorga la simplicidad de las esencias, suprime la dialéctica (...), organiza un mundo sin contradicciones, puesto que no tiene profundidad..."<sup>1</sup>.

Desde el punto de vista de la construcción de un discurso, la desmitificación de un festejo probablemente sea una de las

operaciones más complicadas. Hay que elegir cuidadosamente las palabras para no pasar por aguafiestas mientras otros festejan. Empero, en esta zeditorial no encararemos tamaña tarea. La modesta intención de este editor se reduce a compartir algunas reflexiones sobre el devenir de la construcción de los relatos sobre nuestro pasado, al hilo de los festejos por los doscientos años de la llamada Revolución de Mayo. Este rumbo se adopta en la seguridad de que la construcción del relato histórico, la manera como se cuenta el pasado, no solo jamás ha sido inocente, sino que también se ha mostrado como un discurso fértil para la proliferación de los mitos.

### **Miseria de la historiografía**

Si tuviésemos que seleccionar un libro con un lugar bien ganado en la historia del pensamiento, cuyo título nos sirviese para parafrasear este momento de la historiografía argentina, probablemente haríamos bien en elegir *Miseria de la filosofía*, de Karl Marx.

Miseria es lo que campea en la historiografía argentina actual, de la que las explicaciones estructurales y abarcadoras han sido desplazadas en beneficio de las narraciones pasatistas o las descripciones anodinas, sin muchas causas ni razones.

El discurso de la historia, argentina en este caso, se ha convertido en un árido desierto. Las explicaciones fundamentadas sobre el devenir histórico han desaparecido. Las sistematizaciones teóricas generalizadas ya no se encuentran. Los grandes paradigmas omnicomprendidos se han descartado sin mucha discusión, o a lo sumo perviven en algún rincón como piezas de museo a las que se revisa por curiosidad arqueológica. También en Argentina, el paradigma estructural se ha visto en crisis. "La infinita relativización del proceso de conocimiento llegó acompañada de la deconstrucción de todo el discurso historiográfico establecido, el emplazamiento a los criterios de verdad y a la idea de temporalidad cronológica y sucesiva (...) De esta manera fue puesta en crisis la concepción comúnmente aceptada de que la labor del historiador consistía en demostrar que, en efecto, la sociedad constituía una totalidad estructurada que había evolucionado en el tiempo guiada por algunos principios rectores de validez universal que conferían unidad al proceso y le dotaban de un cierto sentido"<sup>2</sup>.

Nadando en los restos del naufragio de las grandes explicaciones, la historiografía produce ahora obras pobres emanadas de un paradigma conformista y posmoderno, que no superan la enumeración, la narración y/

o la descripción. La historia se ha tornado una especie de cuento de hadas en donde el encadenamiento de los procesos para producir síntesis conceptuales en distintos planos de análisis que habiliten miradas generalizadoras ha sido suplantado por la fragmentación, el acontecimiento, lo discursivo, la incertidumbre, la opacidad, lo micro.

Hasta no hace demasiado tiempo atrás, la historia se escribía para explicar los procesos estructurales de transformación de las sociedades humanas a lo largo del tiempo. También existía una historia, que a veces recibió el adjetivo de militante: la que desde la explicación del pasado pretendía ayudar a las luchas sociales de los pobres, los excluidos y los perseguidos. En estos tiempos de posmodernidad en las ciencias sociales, estos modos de escribir la historia han desaparecido. Convertida en un discurso academicista por una clase media que puede ir a la universidad, supuestamente legitimada por congresos y publicaciones, la historiografía ha devenido un discurso vacío en manos de traficantes de símbolos interesados más en el currículo propio que en la transformación de la sociedad. "En la actualidad, con el cuestionamiento de la función de la historia en la imaginación política, solemos pensar que la historia es un divertimento o un insumo para la formación de posiciones culturales. Hace ochenta o sesenta años un relato histórico tenía otro significado: explicaba las razones del posicionamiento político"<sup>3</sup>. Dicho en otras palabras: la historia era antaño un arma teórica, no una curiosidad de clase media universitaria.

Hasta un historiador moderado como Marc Bloch, sostuvo en su momento que "la historia no tendrá, pues, el derecho de reivindicar su lugar entre los conocimientos verdaderamente dignos de esfuerzo, sino en el caso de que, en vez de una simple enumeración, sin lazos y casi sin límites, nos prometa una clasificación racional y una inteligibilidad progresiva"<sup>4</sup>. Y desde las páginas de su imperecedero *Las venas abiertas de América Latina*, Eduardo Galeano nos sigue recordando que el sentido del conocimiento de la historia reside siempre en poder brindarnos alguna explicación: "la historia es un profeta con la mirada vuelta hacia atrás: por lo que fue y contra lo que fue, anuncia lo que será"<sup>5</sup>.

Una disquisición elemental probablemente atribuiría este cambio de paradigma a la irrupción del giro lingüístico en las ciencias sociales y quizás no estaría del todo errada. En otras disciplinas de la numerosa y no siempre bien avenida familia de las ciencias sociales se han visto procesos similares. Así por ejemplo, en la ciencia política, desde los años ochenta y noventa del siglo XX se ha impuesto el paradigma institucionalista, que privilegia el estudio

de la conformación de las instituciones del Estado, pero descarta temas como las formaciones socio-económicas, los modelos de acumulación y las luchas de clases. En los estudios de la comunicación, por su parte, se ha producido un desplazamiento desde problemas como el imperialismo, la dominación y la estructura de propiedad de los medios de comunicación hacia cuestiones como la decodificación aleatoria de los mensajes, el tráfico de símbolos, los significantes flotantes y los discursos sin relación con la realidad material. No ha sido distinto el derrotero de la sociología, donde "las corrientes agrupadas bajo la denominación de sociologías interpretativas (interaccionismo simbólico, fenomenología social, etnometodología) que se han ido desarrollando a partir de los años sesenta en los países anglosajones han ahondado las discrepancias entre estas sociologías atentas a los microprocedimientos y las sociologías llamadas estructurales, interesadas por las coacciones sociales exteriores al individuo y que consagran la primacía de la sociedad sobre el individuo, de la estructura sobre la práctica"<sup>6</sup>.

Sin embargo, y como se intenta exponer más adelante, el camino transitado desde las explicaciones estructurales hasta los micro-análisis simbólicos no es inocente ni tampoco queda al margen de la historia misma de las sociedades. Digamos por ahora que los efectos del paradigma posmoderno sobre la producción historiográfica han sido claramente devastadores.

## **Los olvidos de la historiografía**

En el actual desierto conceptual que ofrece la historiografía, no debería causar mucha sorpresa la desaparición y el ocultamiento deliberado y malintencionado de autores, libros, procesos y luchas de la historia del pueblo argentino. Esos ocultamientos forman parte de la destrucción de la historiografía estructural que perseguía la construcción de una visión global. Aunque no sea éste el lugar para reconstruir todos esos olvidos, ni el saber academicista esté muy dispuesto a indagar en sus propias miserias, conviene no pasar por alto algunos destrozos causados por el huracán posmoderno en la construcción del relato histórico.

En la historiografía entrerriana, por ejemplo, el nombre de José Artigas ha sido condenado al más cruel olvido. Con apenas velada malicia, la academia que intenta dominar la producción del conocimiento ha descartado como objeto de investigación a la figura señera de las luchas revolucionarias que el proceso independentista engendró en el litoral rioplatense. Artigas

acaudilló un proceso revolucionario original, profundo y popular, que entrañaba "la posibilidad de la independencia respecto de España, la reafirmación de las soberanías provinciales, el rechazo al centralismo porteño y su reemplazo por una confederación de provincias, la unidad latinoamericana, la redistribución de la riqueza, la conformación de un gobierno sustentado en la soberanía popular, la expropiación de los grandes terratenientes, la educación popular, la libertad de los esclavos y la reivindicación de los indios"<sup>7</sup>.

No hay que confundir la índole del problema al que estamos aludiendo. No se trata de que debamos ocuparnos de la historia de José Artigas por mero provincianismo telúrico ó por afán de nuevas mitologizaciones. De lo que se trata es de entender que la derrota del proceso artiguista abrió para Entre Ríos la posibilidad de la economía del saladero y los terratenientes que florecerá con Justo José de Urquiza. Ese modelo productivo fue la base material sobre la cual se construyó toda la formación social que dominó en la provincia durante la mayor parte del siglo XIX. Dicho de otro modo: la derrota de la revolución artiguista posibilitó la transición a un esquema productivo que es clave para entender la sociedad, la cultura, la política y las costumbres en Entre Ríos entre Cepeda y Pavón. Entonces, la disyuntiva entre ocuparse u olvidarse del artiguismo no es un problema reductible a la elección de un objeto de estudio académico, es que si uno no explica el decurso de la revolución artiguista hasta su derrota final, no puede entender lo que pasó después en Entre Ríos. Ignorar esto no es encarar de otro modo un problema histórico, es directamente no encararlo, es sinónimo de miopía conceptual, de cortedad de vista de la historiografía provinciana.

El artiguismo no es el único proceso importante del siglo XIX entrerriano sobre el que se aportan pocas explicaciones. ¿Sabemos acaso algo realmente serio acerca de la colonización iniciada por Justo J. de Urquiza, más allá de las eternas historias de emigrantes esforzados y trabajadores que vinieron a hacerse la América?. ¿Qué representó esa colonización?. ¿Fue, como consideraron en algún momento Rodolfo Puiggrós y Nahuel Moreno, una etapa de acumulación primitiva capitalista?. Si no fue eso (y perfectamente puede no haberlo sido), ¿qué cosa fue entonces?. La historiografía provincial ni siquiera ha incorporado estas preguntas a su agenda. Y no las ha incorporado porque, de momento, viene demostrando su incapacidad para ejecutar la operación intelectual que supone problematizar cómo se produjo la acumulación primitiva en el provincia.

Los olvidos de la historiografía actual se extienden a los libros. Si nos tomáramos la molestia de listar las obras señeras de la historiografía argentina

que la academia ha eliminado de la consideración pública con la simplona excusa de su “superación”, encontraríamos que la lista resultaría descomunal. Sólo por poner un caso, el trabajo de H. S. Ferns, *Gran Bretaña y Argentina en el siglo XIX*, obra cumbre para entender los vínculos entre ambos países en épocas de la economía del saladero, ha quedado relegado al rol de depósito de polvo en las muy escasas bibliotecas universitarias que aún lo conservan. El libro que escribió Ferns sirvió y sirve aún para entender qué efectos tuvo la expansión mundial del industrialismo británico en las formaciones sociales de las naciones poscoloniales latinoamericanas recientemente emancipadas de España. No es poca cosa como contribución a la historia argentina. En cualquier caso, es suficiente para revolver los estómagos posmodernos. El mismísimo Eric Hobsbawm, que ameritaría una mejor lectura que la que le dispensan los historiadores académicos argentinos, exaltó el libro de Ferns como una fuente bibliográfica fundamental para entender la inserción de las economías poscoloniales en un mercado mundial dominado por el industrialismo manchesteriano<sup>8</sup>. Los elogios de uno de los más grandes maestros de la historia social mundial no han impedido que el libro de Ferns haya sido borrado de los programas de estudio de la universidad argentina.

La reformulación en clave posmoderna de la historia también ha acarreado la censura de notables historiadores argentinos por parte de un aparato académico centrado en su propia reproducción antes que en encontrar las grandes explicaciones que necesita el pueblo argentino. Este es, por ejemplo, el caso de Rodolfo Puiggrós, injustamente castigado con el olvido y el desprecio por las mentes estrechas que transitan los pasillos académicos. Perseguido y condenado por los liberales por no ser mitrista, por los peronistas por ser marxista, por los comunistas por no ser antiperonista, sus libros han sido ahora marginados de los planes de estudio por la clase media que pulula en las universidades. La exclusión de Puiggrós no puede considerarse siquiera como resultante de un giro epistemológico, más bien es un síntoma de la ceguera intelectual que afecta a la historiografía académica.

En polémicos libros como *Historia económica del Río de la Plata, La España que conquistó el Nuevo Mundo* y *De la colonia a la revolución*, Rodolfo Puiggrós indagó en temas como la conformación socio-económica de la Argentina colonial, los vínculos entre esa formación social y el feudalismo español, las luchas de clases y la construcción del poder político en la colonia, las tensiones del mercantilismo y el librecambio, la inserción de la economía

criolla en el mercado mundial, la puja económico-política entre Buenos Aires y el interior, entre otros. Escribir sobre estas cuestiones, y para colmo hacerlo desde un punto de vista marxista, es un pecado que la academia posmoderna no ha podido digerir.

En un debate tan fructífero como inagotable, Rodolfo Puiggrós polemizó con Sergio Bagú, quien desde sus libros *Economía de la sociedad colonial y Estructura social de la colonia* sostuvo el carácter capitalista de la conquista de América. Puiggrós entendía que ese proceso había representado la traslación a América del decrepito feudalismo español. La riqueza de este debate se ha perdido, no porque se haya agotado, sino porque ya no quedan en la academia historiadores interesados en retomarlo. Este desinterés no parece achacable a una nueva corriente de pensamiento, sino que más bien se parece mucho a una especie de ignorancia institucionalizada.

Una lectura comparativa entre *De la colonia a la revolución* de Rodolfo Puiggrós y *Feudalismo tardío y capital mercantil* de Peter Kriedte pondría de relieve, para cualquier mortal medianamente inteligente, que el argentino sostenía ya en 1940 lo mismo que el alemán defendería recién en 1982 respecto del carácter de la conquista de América por España y Portugal. Pero, mientras Kriedte se enseña en las carreras de historia en Argentina (y no está mal que así sea), Puiggrós ha sido borrado de los planes de estudio y programas de cátedra.

Muchos otros historiadores argentinos han sufrido la marginación de la academia, pero no es nuestra intención cansar al lector con una enumeración extensa. La censura académica no siempre se rige por discrepancias ideológicas, lo cual por lo menos sería un criterio, porque en una hipotética lista de los censurados estarían desde Alberto Plá y Milcíades Peña hasta Félix Luna y Norberto Galasso. Sobre ellos, como sobre Rodolfo Puiggrós, la academia ha arrojado nubes de tierra discursiva para borrar de la historiografía la producción de unos historiadores que, sin ninguna duda, se merecen ese apelativo mucho más que cualquier engréido becario del CONICET de la actualidad. Porque, con sus defectos y virtudes, y hasta con las discrepancias ideológicas que los separaban, escritores como Plá, Peña, Puiggrós, Luna y Galasso se distinguieron ó distinguen por su honradez intelectual, su erudición demoledora, su inteligencia analítica y su abnegación en el trabajo. Muy pocos en la academia pueden exhibir esas virtudes.

## Las deudas de la academia

El desolador cuadro de destrucción del discurso historiográfico no estaría completo si dejáramos de aludir a las complicidades de la universidad en esa

destrucción. La universidad está en deuda con la sociedad en cuanto al relato histórico porque ha desertado de su tarea de explicarle a la sociedad cómo ha sido su pasado para alumbrar las tareas del presente. La cotidianidad de la vida universitaria muestra descarnadamente el desierto conceptual en que se ha convertido.

Los docentes luchan denodadamente por mantenerse en sus cargos y en los espacios de poder que han conquistado. Alrededor suyo, cual jefes de clanes de la antigüedad, levantan grupos endogámicos en donde casi nadie que no sea señalado por el dedo del mandamás puede entrar. Las peleas por tajadas de presupuesto universitario y espacios de poder llevan a virulentos enfrentamientos con otros grupos endogámicos. Las disputas teóricas son las cortinas de dudosa elegancia tras las que se ocultan feroces rencillas de pasillos en pos del dinero de la universidad.

Como el presupuesto de la academia es escaso y cada clan tiene apetitos insaciables, la búsqueda de dinero deviene casi una letra de tango de Homero Manzi o de Enrique Discépolo, con perdón de ellos. En el colmo de los oprobios, no fueron pocos los académicos que, en su momento, estiraron la mano para recibir algunos mendrugos financieros lanzados a las universidades por empresas mineras que, en Cuyo y el Noroeste, devastan el medio ambiente y las poblaciones de muchos argentinos que no pueden ir a estudiar a la universidad. Al tiempo que aceptaban los fondos, los involucrados balbucearon alguna explicación enrevesada, ladearon la cara con mal disimulado asco y tomaron el dinero. Semejante desvergüenza tiene muy pocos parangones en la historia de la universidad argentina.

Abundan los docentes de currículo artificialmente abultado que se sienten habilitados para decir o hacer lo que se les antoje sin tener que rendir cuentas de sus acciones a nadie, ni a los sufridos estudiantes, que se conforman con no perder tantas clases, ni mucho menos a la sociedad que paga sus sueldos. La estructura laboral de la cátedra universitaria favorece las peores clases de servilismo. Los segundones de los titulares son quienes realmente sostienen la educación universitaria, a cambio de sueldos lamentables, medrando a la sombra de los consagrados y abrigando la esperanza de crecer algún día.

La investigación está destinada a la carrera propia, no a construir aportes para enfrentar los problemas de la sociedad. La academia ha trastocado la vieja carrera de maestro. Ahora lo más relevante no es tener antigüedad en el aula, sino hacer muchas "investigaciones". Escribir un *paper* otorga más puntaje que dar clases durante una década. No son pocos los concursos que acaban convertidos en animados cafés literarios donde, para acceder a un



cargo docente, la mejor valoración la alcanzan aquellos que menos tiempo laboral han dedicado a dar clases. Esto, que la lógica más elemental identifica como un contrasentido, se ha convertido en un método académico para seleccionar docentes.

El discurso academicista se despega de la realidad y flota solo, sirve para juntar certificados en congresos y hacer carrera. Los mecanismos de concursos, becas, subsidios, premios y posgrados son las expresiones de una estructura corporativa interesada en su propia reproducción.

En semejante clima, no es de extrañar que la producción historiográfica académico-universitaria se distinga por su consumada desvinculación con cualquier atisbo de transformación social. Su único objeto es la preservación de mezquinas parcelas y el mejoramiento del currículo de los habitantes de esas parcelas. Sería ingenuo pedirles que nos expliquen en qué consiste la lucha de clases en la Argentina del Bicentenario. La historia que la academia universitaria genera es una historia emasculada de todo conflicto. Las explicaciones sobre las formaciones sociales han sido suplantadas por discursos, representaciones, imaginarios y símbolos que flotan sin anclaje en la realidad. Por supuesto, es mucho más fácil analizar discursos que flotan antes que, por ejemplo, estudiar los movimientos del mercado, los patrones de acumulación del capital o las luchas de clases en un determinado período.

No son pocas las carreras de historia en las que se enseña que la disciplina es nada más que un discurso destinado a satisfacer la curiosidad intelectual de los sujetos de clase media acomodada que pueden dedicarse a ella. La historia, según esta pseudo-explicación, no sería más que la deconstrucción de los discursos que se han escrito y se escriben sobre el pasado. Empero, no debemos ilusionarnos. No estamos ante un cambio de paradigma, ni siquiera ante una moda académica. La irrupción del giro lingüístico en la historiografía no es suficiente para explicar la transformación a la que aludimos. En verdad estamos ante un fenómeno que tiene raíces más profundas, precisamente en la historia de una formación social. Como escribiera Antonio Gramsci: "la formación de los estamentos intelectuales en la realidad concreta no se produce en un terreno democrático abstracto, sino conforme a procesos históricos tradicionales muy precisos"<sup>9</sup>.

## **La derrota política de la clase media**

Para la clase media universitaria que se da el lujo de escribirla, la historia se torna apenas un elemento más de su estilo de vida. Al lado de la historia

academizada, la clase media puede perfectamente agregar las vacaciones en la nieve, la mecánica de la cuatro por cuatro o las cirugías estéticas. En el espejo clasemediero, cada uno de los eslabones de la cadena de significantes es susceptible de metamorfosearse en el otro. No es una casualidad: todo es intercambiable precisamente porque, en ese espejo, todo se parece.

Ahora bien, el hecho de que la clase media que domina la producción universitaria se limite a pensar que la historia es un discurso, constituye la muestra más palmaria de su derrota histórica en el terreno de la lucha de clases, y su consiguiente renuncia a integrar un bloque de clases que se plantee la transformación de la realidad. La destrucción de la mirada de largo plazo y de la visión estructural de la historia es el resultado de una batalla perdida por quienes sostenían con su praxis esa mirada y esa visión. Al fin y al cabo, el viejo Karl Marx no se engañaba cuando sostenía que la lucha teórica es parte de la lucha de clases.

Estamos pagando la devastación que, también en el plano intelectual, dejó como saldo la última dictadura militar. En la historiografía, la dictadura arrasó con toda una producción que directamente se entroncaba con los procesos de liberación de los pueblos de Latinoamérica. Y no estamos hablando solamente de libros quemados, editoriales allanadas y escritores exiliados. Estamos diciendo que, finalmente, Domingo F. Sarmiento se equivocaba: las ideas sí se matan. Las ideas que hoy faltan en la producción historiográfica son precisamente las ideas de los 30.000 desaparecidos. Tal como escribiera Walter Benjamin: "Si el enemigo triunfa, ni los muertos en sus tumbas estarán a salvo".

En el árido desierto conceptual que la dictadura del Proceso dejó como parte de su triste herencia, sólo crecen las producciones intelectuales de una clase media ideológica y materialmente pauperizada. Esas pseudo-investigaciones insípidas desnudan, no sólo la descarnada falta de inteligencia de esa clase para construir objetos de estudio en las ciencias sociales, sino también su incapacidad teórica y su impotencia práctica para problematizar los fundamentos de la sociedad que integra. En una entrevista que le hicieran en 2005, Alejandro Horowicz, autor de *Los cuatro peronismos*, ejemplificó esto de un modo contundente: "Si uno se toma el trabajo de mirar temáticamente de qué se ocupa la historiografía profesional (...) va a ver que hay un conjunto de temas que han sido eludidos por completo, sin vuelta de hoja. Por ejemplo, del '76 para arriba prácticamente o no se ocupan o se ocupan de una forma muy tangencial o particularmente pobre. Cuando alguien

cree que se puede contar la historia contemporánea y hacer centro en 1983, esto es: 'democracia o dictadura', realmente no tiene idea de lo que es un ciclo histórico. (...) No se está eligiendo enfrentar conservadoramente una cuestión sino que se está eligiendo no enfrentar de ningún modo el problema. Y eso, desde el punto de vista de las ciencias sociales, es inaceptable. Dicho de otra manera, por debajo de un cierto nivel no se es ni de derecha ni de izquierda, se es bruto simplemente" <sup>10</sup>.

## Un cierre

El reflujo del neoliberalismo de los noventa, aunque lejos de implicar su derrota, ha abierto no obstante un cauce para la irrupción de nuevas miradas y nuevas conceptualizaciones sobre nuestro pasado. Si la universidad argentina no está en condiciones de escribir, por lo menos con un ápice de inteligencia y sentido crítico, la historia de la propia sociedad que la alimenta, lo mejor que podría hacer sería asumir su impotencia en ese terreno y hacerse a un lado para permitir que otros se encarguen de esa tarea. Tal como expresara Alejandro Horowicz, "la historia es algo demasiado serio para dejarla en manos de académicos profesionales y políticos oportunistas". <sup>11</sup>

Los argentinos nos merecemos la reconstrucción de una mirada sobre nuestro pasado que también se muestre comprometida con las tareas políticas del presente. Quizás no esté de más sugerir que esa tarea debería empezar por reconstruir las explicaciones estructurales que las supercherías posmodernas han intentado desechar. Y que quizás debería avanzar luego por plantearse la superación tanto de los liberalismos oligárquicos como de los revisionismos ingenuos que empañaron en diferentes momentos el relato sobre el pasado argentino.

Ojalá los festejos por el Bicentenario de los sucesos de mayo de 1810 se conviertan en la oportunidad para empezar a destejer la madeja de intereses que no nos dejan comprender cómo hemos llegado hasta acá.

## Notas

<sup>1</sup> Barthes, Roland: *Mitologías*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, pp. 238 y 239.

<sup>2</sup> Guerra Vilaboy, Sergio: "Los desafíos de la historia del nuevo siglo", en [www.ariadnatucma.com.ar](http://www.ariadnatucma.com.ar). Acceso: abril de 2010.

<sup>3</sup> Acha, Omar: "Estudio preliminar", en Moreno, Nahuel: *Método de interpretación de la historia argentina*. Buenos Aires, Fundación Pluma, 2008, p. 11.

<sup>4</sup> Bloch, Marc: *Introducción a la historia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 14.

<sup>5</sup> Galeano, Eduardo: *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires, Catálogos, 2005, p. 22.

<sup>6</sup> Armand Mattelart y Michelle Mattelart: *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, España, Paidós, 1997, pp. 89 y 90.

<sup>7</sup> Vittor, Ariel: "La traición de Pancho Ramírez", en revista *Telaraña*, n° 26, Paraná, Entre Ríos, abril/mayo de 2009, p. 35.

<sup>8</sup> Hobsbawm, Eric: *La era de la revolución: 1789-1848*. Buenos Aires, Crítica, 2007, p. 325.

<sup>9</sup> Gramsci, Antonio: *La formación de los intelectuales*. México, Grijalbo, 1967, p. 29.

<sup>10</sup> Lerman, Gabriel: "Se viene el estallido", entrevista a Alejandro Horowicz, en Página 12, Buenos Aires, 08/05/2005.

<sup>11</sup> Horowicz, Alejandro: "El Bicentenario, sólo la celebración de una historia familiar", en [www.elargentino.com](http://www.elargentino.com), 05/02/2009.

## **Desde el Bicentenario. Una mirada a los edificios escolares entrerrianos en el Centenario**

*Por Ricardo Aníbal Marcó Muñoa*

Este artículo se presentó como ponencia en el Congreso "Argentina: 200 años de historia", organizado por la Academia Argentina de la Historia y desarrollado del 5 al 7 de mayo de 2010. Se expuso en la Comisión de Historia de la Cultura de dicho Congreso.

### **Sobre el autor**

Ricardo Aníbal Marcó Muñoa es arquitecto (UBA, 1974). Actualmente es docente de Historia del Arte y la Cultura Nacional en la carrera de Turismo. Ha sido jurado de concursos docentes y tesinas en la Facultad de Ciencias de la Gestión UADER. Ex docente de las Facultades de Arquitectura de la Universidad Católica de Santa Fe (1976-1985) y de la Universidad Nacional del Litoral (1985-1997). Ocupó cargos técnicos en distintas áreas del Gobierno de Entre Ríos (1974-2007). Es miembro de la Junta de Estudios Históricos de Entre Ríos. Es autor de *Los vascos en Entre Ríos* (en colaboración con S. Dominguez Soler y otros, Edit. de Entre Ríos, Paraná, 2001). Presentó trabajos en congresos en Argentina, Uruguay y España.

## Introducción

La conmemoración del Bicentenario de la Revolución de Mayo es oportunidad propicia, como en 1910, para reflexionar sobre el rumbo general del país, que estará atado en parte al lugar y rol de la educación en la Argentina de hoy. En ocasión del Centenario, la República Argentina exhibía orgullosa el hecho de ser el país más alfabetizado de América Latina y superar en ese aspecto a gran parte de los países de Europa. Contaba asimismo con maestros formados en el país y con notables edificios escolares.

Estos logros eran consecuencia de la prioridad que le habían asignado a la educación pública los primeros presidentes a partir de Urquiza, la que se institucionalizó durante la primera presidencia de Roca, en 1885, con la ley 1420 de enseñanza laica, gratuita y obligatoria y de cuya sanción se cumple este año el 125° aniversario. Un cuarto de siglo de aplicación sistemática de esa ley había permitido alcanzar notables logros en materia educativa. En tanto, al asumir Roca la presidencia, en 1880, nombró rector de la Universidad de Buenos Aires al anterior jefe de Estado, Nicolás Avellaneda, que fue Ministro de Instrucción Pública de Sarmiento. A su vez, Sarmiento fue el primer titular del Consejo Nacional de Educación a cargo de la educación primaria. Hechos que demuestran la prioridad que tenía la cuestión educativa para los gobernantes de la época (*La Nación*, 2005).

En ese escenario, Entre Ríos no era una excepción. La preocupación de sus gobernantes por la educación pública fue una constante desde épocas muy tempranas, manifestada a través de la formación de maestros, de la creación de escuelas y de la construcción de edificios para albergarlas.

Este último tópico (la construcción de edificios para la educación) poco conocido e investigado en nuestra provincia, nos ha llevado a intentar en este trabajo iniciar una tarea que continúen otros investigadores.

Proponemos para este trabajo el escenario geográfico de la provincia y el horizonte temporal de 1902 a 1914, que comprende los gobiernos de Enrique Carbó, Faustino Parera y Prócoro Crespo. No obstante, al considerar los antecedentes de las acciones y gestiones desarrolladas por esas administraciones provinciales, fue necesario retrotraer aquel horizonte al siglo XVIII, cuando se intensificó la ocupación del territorio entrerriano y se formaron algunas de las villas que serían las ciudades del presente.

Asimismo, el tratamiento del material analizado nos alentó a ampliar, junto al horizonte temporal prefijado, el escenario geográfico e incorporar antecedentes que completan la visión del lugar y la época tratados.

Queremos señalar aquí el valor de la memoria colectiva en la consolidación

de la identidad de una sociedad. En la conformación de esa memoria colectiva juegan un rol importante ciertos elementos físicos, entre los que destacan los edificios que conforman el patrimonio arquitectónico heredado. Sus elementos conformantes (las obras de arquitectura<sup>1</sup>) son en Entre Ríos hitos destacados en paisajes urbanos y rurales, y son parte del patrimonio arquitectónico provincial. Los edificios escolares construidos en torno al Centenario son expresión genuina del ideario político de su época, tienen un alto carácter simbólico-significativo y se han constituido en esos hitos que señalamos dentro del paisaje urbano y, con tanto o más énfasis, en los campos entrerrianos. Constituyen asimismo una notable herencia común a generaciones de quienes poblaron Entre Ríos, más allá de sus creencias religiosas, ideas políticas y condición social o económica.

De la misma forma dan testimonio de la importancia que tuvo la educación pública para los gobiernos de los tiempos del Centenario y nos infunden esperanza en este 2010. Algunos de ellos tienen además una carga especial para la UADER porque allí se cursan varias carreras de nuestra universidad desde su creación.

Finalmente, parece oportuno resaltar el interés histórico de los gobiernos provinciales en la educación, en momentos en que nuestra casa de estudios ha iniciado gestiones y acciones para lograr la construcción de los edificios de las facultades de Humanidades y de Ciencias de la Gestión en la ciudad de Paraná, en lo que constituye un hecho ambicioso que confirma lo expresado y reafirma la voluntad de los gobernantes entrerrianos en adjudicarle a la educación una prioridad insoslayable y permanente.

## **PRIMERA PARTE**

### **Antecedentes**

#### **1. Los precursores**

A comienzos del siglo XVIII el Cabildo santafesino, bajo cuya jurisdicción estaba la Bajada del Paraná, se interesó por "la poca policía y ninguna educación en que se crían los niños, hijos de los vecinos de la otra banda del Paraná, por poca aplicación de sus padres". Ordenó entonces al Alcalde de la Hermandad que se buscara persona adecuada para que los niños paranaenses fueran "enseñados y adoctrinados". Para ello los vecinos deberían contribuir con "el costo necesario y acostumbrado". Estaba vigente

entonces una disposición del Papa Gregorio IX que exigía que los párrocos enseñaran las primeras letras y los mandamientos cristianos, por lo cual "es presumible que el Pbro. Arias Montiel, que acababa de hacerse cargo del Curato de la Bajada, de reciente creación, se encargara de satisfacer la exigencia del Cabildo de Santa Fe" (F. Reula: Historia de Entre Ríos).

Esta presunción del profesor Reula es compartida por Gianello y por Pérez Colman. Este último añade que la preocupación del Cabildo santafesino fue consecuencia de los informes del cura Arias Montiel, por lo que proclama al primer párroco de Paraná "el progenitor de la enseñanza pública en nuestro territorio"<sup>2</sup>. Añade Gianello que además de dedicarse a la acción propia de su investidura eclesiástica, Arias Montiel "se ocupaba por la instalación de una escuela" (L. Gianello, 1951). Dada la extrema pobreza del villorrio de la Bajada, cabe inferir que la enseñanza se impartía en la primitiva capilla o en casa del mismo Arias Montiel, por falta de lugar más adecuado.

Cuatro décadas más tarde, en 1774, la Junta de Temporalidades de Santa Fe dispuso crear una escuela de primeras letras en la Bajada que estuvo a cargo de Vicente Olmeda, reemplazado en 1787 por Miguel Broin de Osuna. En 1795 funcionaban dos escuelas de primeras letras en la Bajada, aunque no hemos hallado noticia de los locales que ocupaban.

También hubo escuelas en la campaña y en otras villas entrerrianas. En 1745 Juan de la Tijera tenía una en el arroyo Alonso, actual departamento Diamante. Los jesuitas tuvieron, hasta su expulsión en 1767, una a su cargo en su estancia San Antonio, en el Noreste provincial. Rocamora dispuso la creación de sendas escuelas en cada una de las tres villas que fundó y ya en 1785 Gualeguay tenía escuela y maestro, aunque recién en 1793 el Cabildo local dispuso que se construyera un edificio para escuela "para el mejor adelantamiento de la juventud".

Tomás de Rocamora, con una visión que sorprende por la época, en un informe elevado al virrey Vértiz en 1783, expone con una encomiable capacidad de síntesis lo que a su entender se debía enseñar a los alumnos entrerrianos de entonces, cómo debía ser el aula, cómo el mobiliario y la vivienda del maestro y la retribución que éste debía recibir, contemplando incluso la gratuidad de la enseñanza para quienes carecieran de recursos económicos. Todo un programa educativo enunciado en una frase: "...una casa cubierta de paja, que se compondrá de una entrada clara y grande, con bancos y mesas; y cuarto y cocina para un Maestro, que instruya a los muchachos en los primeros rudimentos de la Religión y de la Humanidad; a cuyo Maestro se le gratificará anualmente por la Enseñanza de los pobres



de solemnidad".

En 1801 el maestro de Gualeguay, Fermín de Susso, se quejaba de los pocos niños que concurrían a sus clases y (en lo que luego sería una constante) reclamaba por el exiguo pago que percibía por su labor.

Urquiza Almandoz apunta que en Concepción del Uruguay los párrocos eran también maestros, aunque en forma irregular, y varias escuelas creadas por el Cabildo tuvieron corta vida. En 1806 el síndico del Cabildo uruguayense reconocía la falta de un maestro en la villa y para obtener fondos para pagarlo se propuso cobrar diversos impuestos, entre ellos a las seis pulperías que entonces había en el pueblo, "con arreglo al ejemplar hecho en la villa de San Antonio de Gualeguay". Confirma este historiador que tampoco había allí edificio adecuado para este fin, por lo que la sacristía parroquial hacía las veces de aula. En 1786, sin embargo, se había construido una escuela, "quizá en una esquina que en 1851 ocupó el Colegio del Uruguay", la que estaba completamente derruida hacia 1806. Fueron estos los primeros edificios escolares levantados en territorio provincial, aunque por la precariedad de las construcciones, fueron tan efímeras como las instituciones creadas por las distintas instancias de gobierno.

El vasco Juan Insiarte, estanciero del departamento Uruguay, o su yerno el Dr. José Miguel Díaz Vélez<sup>3</sup>, habrían sido los fundadores de una escuela pública en Concepción del Uruguay, cuyo maestro era pagado por el Cabildo local. Poco después el Dr. Díaz Vélez costó la venida de un preceptor a la villa según Urquiza Almandoz, pero nada hallamos acerca del lugar en que se impartían las clases.

En tanto, en 1793 el Cabildo de Gualeguaychú pidió al virrey la creación de una escuela en la villa, y tres años más tarde se gestionaba la construcción de un edificio para tal fin, de cuya concreción no hay certeza, aunque la escuela funcionaba en 1801 y lo hizo hasta 1810 con relativa continuidad.

En Salto Chico, hoy Concordia, había una escuela en 1798; también hubo una por entonces en Nogoyá, así como en La Matanza-Victoria casi desde su fundación, en 1810.

## **2. El siglo XIX. La acción de Francisco Ramírez**

Desde que Entre Ríos tuvo identidad como provincia<sup>4</sup>, muchos de sus gobernantes mostraron preocupación por la educación pública, manifiesta, en el tema que nos ocupa, en la creación de escuelas y la construcción de edificios para tal fin.

En 1815, en medio de luchas y convulsiones políticas, Artigas ordenó a Hereñú, Comandante del Paraná, la creación de una escuela de primeras letras, aunque nada dice en su orden, sobre el lugar en que funcionaría esta escuela.

Pero fue Francisco Ramírez el primer gobernador que se interesó por la educación en forma orgánica. Tras la firma del Tratado del Pilar (primero de los Pactos Preexistentes mencionados en el Preámbulo de la Constitución Nacional) y después del rompimiento con Artigas, elaboró un plan de gobierno que dio a conocer mediante un decreto del 29 de septiembre de 1820, firmado y promulgado por Ramírez en su carácter de Jefe Supremo de la República de Entre Ríos, en el que se fijan normas para la Administración Pública, el Orden Político, el Orden Militar, el Orden Económico y la Policía. Conocido como Bando de 1820, es el documento fundacional del proyecto político de Ramírez, reflejaba su amplia visión de hombre de estado, su vocación federal y su espíritu innovador. Consecuencia del Bando de 1820 fueron los Reglamentos dictados para cada uno de los aspectos allí tratados, cuya redacción fue atribuida, entre otros, al Ministro General Cipriano José de Urquiza. El de Orden Político establece que la enseñanza será obligatoria, "al menos la de escribir, leer y contar" y gratuita para los niños pobres (arts. 36° al 39°), medida inusual entre los gobernantes de la época, que se ve agigantada por la inestabilidad política y estrechez económica por la que atravesaba Entre Ríos.

El Reglamento también obligaba al Gobierno provincial a proveer a los escolares "cartillas y libros necesarios para la enseñanza", que se harían en la Imprenta Federal que el general chileno José Miguel Carreras había traído a Paraná; dispuso la creación de una escuela pública en cada Departamento<sup>5</sup>; se comprometió al pago por el Gobierno a los alumnos aventajados que enseñaran<sup>6</sup>; aumentó la paga de los maestros y estableció que se proporcionaría "una casa cómoda para la enseñanza".

Consecuencia de lo dispuesto fue la creación de dos escuelas y la construcción a costa del erario público de sendos edificios escolares en Paraná y Concepción del Uruguay, los mayores centros urbanos entrerrianos de entonces. Entendemos que es esta la acción de gobierno que en Entre Ríos constituye el punto de partida de la hoy llamada arquitectura escolar, y una medida precursora en su tipo en el país, que junto a la política de Ramírez en materia de educación instituyó la instrucción pública en la Provincia.

Llama a reflexión y asombro que todo esto se hizo en muy breve plazo, ya que un nuevo enfrentamiento con Buenos Aires alejaría a Pancho Ramírez

de su Entre Ríos y concluiría con su romántica muerte el 10 de julio de 1821 en campos cordobeses.

Funcionaban entonces en la República de Entre Ríos veinte escuelas: doce en Corrientes y ocho en Entre Ríos, en concordancia con la población de ambas provincias que por entonces tenían respectivamente 36.697 y 20.056 habitantes, según datos del Censo mandado levantar por Ramírez mediante el ya nombrado Bando de 1820. Existía también una Escuela Militar en el Arroyo Jacinta, sobre la margen derecha del Guauguay, dirigida por el Comandante General de Armas de Entre Ríos, José Ricardo López Jordán, hecho también singular en el país de los convulsionados años veinte del siglo XIX.

Tras la muerte de Ramírez y la disolución de su efímera República, el porteño Lucio Mansilla ocupó el gobierno y la Legislatura Provincial y sancionó el Estatuto Provisorio Constitucional, que serviría de Ley Fundamental de la Provincia hasta 1854. Si bien en este Estatuto se contempló la instrucción pública entre las facultades del gobierno, escasa o nula fue la acción concreta en este campo durante las dos siguientes décadas, tanto por parte de Mansilla como de los gobernantes que le sucedieron, absorbidos por las sucesivas crisis políticas y las luchas internas y externas en que se vio involucrada la provincia.

En la tumultuosa década siguiente, regida por el estado de guerra y la convulsión interior, los gobernantes que se sucedieron vertiginosamente tuvieron escaso tiempo para la educación pública. Recién la elección como gobernador de Pascual Echagüe en 1832 trajo a Entre Ríos "la restauración del sosiego público" (Poenitz, *Enciclopedia de Entre Ríos*, 1978), y la educación ocupó nuevamente un lugar en la acción de gobierno.

Echagüe se propuso crear casas de estudios medios e impulsar la enseñanza elemental, pero al respecto reconoce este autor que sólo alcanzó a hacer "lo más que pudo". La difícil situación económica provincial y una Legislatura no siempre complaciente a las propuestas del Poder Ejecutivo obstaculizaron la concreción de sus proyectos.

Sólo se creó una escuela de latinidad en Paraná, que a poco de andar cerró sus puertas, en tanto otros proyectos referentes a la educación no se concretaron.

En 1834 se dispuso la creación de sendas escuelas en Villaguay y Feliciano, de cuyo funcionamiento no hallamos constancia, mientras que la pequeña Villa de Mandisoví tuvo su primera escuela en 1837, a la que llegaron a asistir 50 alumnos y hacia 1842 había 5 escuelas primarias en Paraná, con

254 alumnos. En todos los casos, no hallamos evidencia de la construcción de edificios para albergar estas escuelas.

### **3. Urquiza y la educación**

Bajo los sucesivos gobiernos de Urquiza nuevamente la educación cobró trascendencia en los planes y la acción de gobierno.

Su primera iniciativa en este sentido es de 1826, cuando era Diputado por el segundo Departamento Principal<sup>7</sup>. Apoyó entonces y firmó como Presidente de la Legislatura la Ley que propiciaba la creación de dos escuelas lancasterianas<sup>8</sup>, coincidente con lo dispuesto por Ramirez, como vimos, y disponía "tomar todas las medidas necesarias para proveer a la educación e instrucción de la juventud".

En 1846 Urquiza creó una Escuela de Niñas en Paraná, donde aquellas de familias sin recursos recibían educación gratuita; favoreció y protegió la educación de huérfanos y dispuso que el dinero recaudado por el cobro de multas fuese destinado a gastos de educación. En 1847 creó el Colegio Preparatorio de Paraná, dirigido por Manuel María Erausquin, donde se enseñaba Latín, Historia Antigua, Gramática y Dibujo, lo que constituyó un nuevo tipo de enseñanza que precedió a la creación de colegios y escuelas secundarias en el país. Entre 1847 y 1848 fundó escuelas en algunos distritos rurales, a las que hacía vigilar por los Jefes de Policía y Comandantes de Campaña. En tanto el gobernador delegado, Antonio Crespo, mediante un decreto del 29 de agosto de 1849, dictó el Reglamento para las Escuelas y Comisiones inspectoras que funcionarían en cada Departamento Provincial.

Por esos años se levantaron nuevos edificios escolares en varias localidades de la provincia. "A mediados del siglo pasado -sintetiza Urquiza Almandoz- existían 32 escuelas oficiales y varias particulares, algunas con subvención del Estado". El edificio de la escuela pública de varones de Concordia se levantó hacia 1848 frente a la plaza, en un terreno lindero al destinado a la iglesia, esquina sudoeste de las actuales calles Urquiza y Mitre, donde más tarde se levantó el primer edificio Municipal. Fue una amplia construcción que albergó por años en sus salones a la iglesia y sirvió asimismo para la realización de reuniones y fiestas sociales. En efecto, ante la ruina del rancho que servía de capilla desde la fundación de la ciudad y aceptando lo aconsejado por Urquiza, en 1849 el cura párroco D. Ramón Navarro trasladó todos los elementos de culto a la escuela y así fue que en

1855, cuando Martín de Moussy visitó Concordia, dejó asentado que había allí "una bella iglesia que remplazaba a la pobre capilla que databa de la fundación". Era este, según de Moussy, "un buen edificio de material, lujo en la época, (y) como era la mejor casa de la Villa, allí se celebraban todas las grandes fiestas de la población (...) Allí se dio el gran baile (...) el 9 de Agosto de 1850, con motivo de la erección de la pirámide en la Plaza de Mayo en homenaje al gobernador general Urquiza y que constituyó el más grande acontecimiento social de Concordia desde su fundación".

Pero la obra más trascendente de Urquiza fue sin duda el Colegio del Uruguay (su "único heredero" según sus propias palabras) creado en 1849, cuyo edificio fue iniciado ese mismo año, se habilitó parcialmente en 1851 y se concluyó en 1853, con un proyecto del Maestro de Obras Pedro Renom, francés, que había trabajado a las órdenes del arquitecto Pedro Fosatti en la obra del Palacio Arzobispal de Buenos Aires.

El edificio del Colegio, era de una planta y tenía un mirador de tres cuerpos que dominaba todo el conjunto. Se estructuraba en torno a un patio central rodeado de galerías, siguiendo el esquema de la casa colonial. En 1938 el edificio fue parcialmente demolido, remodelado y ampliado, hasta ocupar toda una manzana frente a la plaza Ramírez de Concepción del Uruguay. Desde 1941 es Monumento Histórico Nacional.

En 1850 Urquiza creó el Colegio de los Santos Justo y Pastor, en Paraná, destinado a educar niñas, donde las alumnas sin recursos cursaban en forma gratuita. Pocos meses antes de su muerte, estableció la obligatoriedad de "la instrucción primaria de lectura, escritura, aritmética, y de religión para todos los niños varones de 7 a 14 años y mujeres de 6 a 12".

Mientras esto ocurría en Entre Ríos, una década antes, Rosas, gobernador de Buenos Aires, tomó drásticas medidas económicas que entre otras consecuencias causaron la desaparición de la educación del presupuesto público.

El bloqueo del puerto de Buenos Aires y la consecuente caída del comercio y la recaudación aduanera habían afectado seriamente las arcas porteñas. Esto provocó entre otras medidas el arancelamiento de la universidad y determinó que las escuelas primarias públicas también debían financiarse mediante el cobro de aranceles a todos los alumnos, estableciéndose que quienes no pudiesen pagar lo dispuesto fueran despedidos. Dos gobernantes contemporáneos y dos visiones opuestas sobre el rol de la instrucción pública en la acción de gobierno.

En 1864 un decreto de Urquiza autorizó la creación de un colegio de

niñas en Paraná que estaría a cargo de una congregación de monjas, a la que se le otorgaría una subvención mensual a partir de que comenzara a dictar clases. Ese año comenzó a funcionar el Colegio del Huerto en el edificio que fuera del Senado de la Confederación (donde aún continúa) cedido para tal fin por decisión de Urquiza.

Este edificio, proyectado por el arquitecto Santiago Danuzio en 1858, es un muy buen ejemplo de la llamada arquitectura de la Confederación, "una obra ejecutada con sencillez, buen gusto y solidez" y la única de las construcciones gubernamentales de ese período que subsiste en Paraná, cuya "elegancia consiste en las proporciones justas y en la sobriedad de su construcción; no tiene decoración ni fuera ni dentro, pero es espacioso..." según el relato contemporáneo del naturalista Germán Burmeister. Hoy mantiene su aspecto originario en el exterior, aunque sólo el salón del Senado, actual salón de actos, permanece sin alteraciones sustanciales. Ha sido declarado Monumento Histórico Nacional e integra un conjunto monumental de características notables y equilibrada armonía, integrado por edificios de muy distinto carácter, concepción y diseño: la Catedral, el Palacio Arzobispal, el Palacio Municipal y la Escuela Normal del Paraná, sede principal de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER, que fue declarada Monumento Histórico Nacional.

Otro edificio erigido frente a la Plaza hoy llamada 1° de Mayo, en Paraná, la Casa de Gobierno de la Confederación, que una vez desafectado de su uso como tal, en 1862, fue destinado asimismo al uso educacional, lo que demuestra una vez más la importancia dada a la educación por Urquiza. El edificio de la Casa de Gobierno Confederado, obra también de Danuzio, fue iniciado en 1854. Estaba concebido "en antiguo estilo romano y tiene en sus alas pilastras jónicas; en el edificio central, arriba corintias y abajo sólidos pilares", según una descripción también debida a Burmeister, quien acota además que Danuzio "revela estudio de arquitectura" y añade que "ha acabado todas sus obras con elegancia y buen gusto". Allí funcionó desde 1867 el Colegio Paraná, creado por una sociedad privada, y a partir de 1871 la Escuela Normal, primera en su tipo del país, creada por decreto del presidente Sarmiento y su ministro el Dr. Nicolás Avellaneda. Este edificio subsistió casi hasta 1930, cuando fue demolido para construir el edificio actual.

Tras el encuentro de Sarmiento y Urquiza, luego de ríspidas relaciones, surgirá el normalismo en Entre Ríos. El Gobierno Nacional se comprometió a establecer una Escuela de Preceptores anexa al Colegio del Uruguay, la que fue creada por Decreto del 19 de julio de 1869. Por su parte, el Gobierno

Provincial se obligó a poner en funcionamiento una Escuela Normal para mujeres en Concepción del Uruguay, que demoró su apertura debido a la falta de un edificio apropiado. El asesinato de Urquiza postergó esta iniciativa, que recién se concretó el 17 de marzo de 1873, durante la gobernación del Dr. Leonidas Echagüe. Mientras tanto, el 16 de agosto de 1871 abrió sus puertas en Paraná la Escuela Normal en el viejo edificio de la Casa de Gobierno Confederado.

#### **4. El fin de siglo. Bavio y la "arquitectura escolar".**

La Constitución Provincial sancionada en 1883 instituyó la educación gratuita, obligatoria y laica, antecedente de la Ley Nacional n° 1420. Posteriormente la Ley de Educación promulgada en octubre de 1886 por el gobernador Eduardo Racedo (1883-1886) y su ministro general Dr. Miguel M. Laurencena, consagró y reglamentó este principio en la provincia. Para organizar la enseñanza primaria provincial se creó entonces el Consejo General de Educación, que comenzó a funcionar en enero de 1887.

Tras la muerte del gobernador Manuel Crespo, lo sucedió el vicegobernador, Clemente Basavilbaso (1887-1891), que debió sobrellevar la crisis económica nacional de 1890. Entre sus realizaciones en la materia que nos ocupa, dictó una ley que dispuso la creación de 56 escuelas rurales, se llamó a licitación y se inició su construcción de inmediato, a instancias del profesor Ernesto Alejandro Bavio, Director General de Escuelas y primer presidente del recientemente creado Consejo General de Educación<sup>9</sup>, quien otorgó gran importancia a la construcción de nuevos edificios escolares.

Al elevar su primer informe anual (Bavio, E. A., 1888)<sup>10</sup> al Ministro de Hacienda e Instrucción Pública, en abril de 1888, Bavio analiza el estado de la educación en la provincia "expresándose lo que se ha hecho, lo que falta por realizar y dificultades que se han opuesto a la más pronta y eficaz difusión de la enseñanza". Al enumerar las metas a alcanzar, coloca en primer término la "implantación de buenos edificios escolares en todas partes". Analiza la reciente Ley de Educación y celebra la creación de un fondo corriente de educación que se aplicaría a tres fines, uno de los cuales es la compra de terrenos y la construcción de edificios para escuelas, aunque deplora que estos recursos "son insuficientes para cubrir las legítimas aspiraciones de un Estado tan importante como Entre Ríos".

En su sustancioso e innovador informe pregunta por qué el presupuesto de educación ha de ser siempre inferior a los demás y defiende con

vehemencia el que presenta, incrementado respecto al año anterior, ya que cree necesario "triplicar el número de escuelas y en igual proporción el de maestros" para garantizar la obligatoriedad de la enseñanza consagrada por la reciente Ley, e incluye conceptos novedosos respecto a presupuestos anteriores. Por un lado la necesidad de refaccionar y conservar escuelas, aseverando que "todo edificio escolar debe ser pintado ó blanqueado anualmente, reparadas las averías (...) en puertas, ventanas, pisos, revoques, etc., por razón de higiene y decencia..." por último, respecto a la construcción de nuevos edificios informa que "en la Provincia, rara es la escuela del fisco que cuente con un local apropiado. Muchos años há se hicieron construcciones defectuosísimas, propias para almacenes, registros ó depósitos de tabaco ó yerba, pero de todo punto de vista inadecuadas para casas de enseñanza".

Aboga entonces por la construcción de nuevas escuelas sosteniendo que "la arquitectura escolar está en nuestros tiempos muy perfeccionada, pudiendo construirse edificios sencillos, severos, elegantes y de un modo económico, en que se consulten á la vez las necesidades presentes y futuras -no hablamos aquí de palacios- con buena voluntad y patriótica intención" (N. A.: Es la primera vez que hallamos la denominación "arquitectura escolar" -terminología impuesta en el siglo XX- en la documentación consultada). Más adelante reconoce "el poder educador de un edificio amplio, bien construido, cómodo..." y reitera que un edificio escolar debe ser severo y sencillo, "pero cómodo, elegante y limpio". De los diez capítulos que consta el informe considerado, uno de ellos está dedicado específicamente a la arquitectura escolar.

Por entonces había en la provincia 118 escuelas primarias costeadas por el gobierno, incluidas 14 privadas que recibían subvención estatal. De éstas, 24 eran escuelas graduadas (incluían todos los grados de la enseñanza primaria y podían ser de niñas, de varones o mixtas), 33 elementales (hasta tercer grado) urbanas y 64 elementales rurales. La mayoría de los edificios eran alquilados, unos pocos fiscales, y de estos "difícil sería señalar más de cuatro que reúnan positivamente las prescripciones de la ciencia". El informe de Bavio abunda en consideraciones sobre conceptos tales como la salubridad de las nuevas construcciones, la belleza del edificio escolar y su entorno, la facilidad de acceso, las dimensiones, los terrenos, los jardines, los espacios para ejercicios físicos, sin descuidar los pasos a seguir para la obtención de fondos, los proyectos, la construcción y otros aspectos dignos de ser parte de un moderno tratado de arquitectura escolar. Otra parte del informe, el



capítulo VIII, incluye normas sobre los muebles escolares, que según Bavio deben ser "fuertes, cómodos y agradables; pulidamente acabados; de madera bien estacionada, limpia y pura, y los ángulos y aristas redondeados".

El pensamiento de Bavio, de precisión y síntesis notables, desarrolla *in extenso* las ideas y prescripciones de Rocamora de cien años antes e incorpora las teorías vigentes en la materia a fines del siglo XIX.

En cuanto al estado de los edificios, basten algunos ejemplos de los muchos incluidos en el informe de Bavio, para dar una idea del estado de la edificación escolar a fines del siglo XIX.

Las dos escuelas de Federación, una de varones y otra de niñas, ocupaban edificios que "no reúnen las condiciones, ni las más indispensables para escuelas, primero por su estrechez, 2º por carecer de medios de ventilación, luz y calentamiento de las piezas (...) La Escuela de varones carece de cielo-raso, (...). El patio de recreo es muy reducido (...) El piso del patio está un metro más bajo que el piso de las piezas de clase, á las cuales se sube por escalones de ladrillo en los que los niños siempre experimentan fuertes golpes por las caídas, tanto al salir como al entrar á clase, por mas en órden que siempre los hace el Director que entren y salgan".

El edificio de la Escuela Mixta Graduada Nº 2 en Concepción del Uruguay "es de propiedad particular razón suficiente para deducir que no llena las condiciones del objeto á que se ha destinado, y consta de 3 piezas y un salón (...). Para dejarla en regulares condiciones sería conveniente envaldozar (sic) parte del patio y hacer blanquear toda la escuela, especialmente su interior; con esta lijera refacción se conseguiría aproximarse á la higiene que mucho debe respetarse en una Escuela. (...) El mobiliario y útiles de que dispone la Escuela, no puede ser más reducido (...) previniéndole que su estado es malo"<sup>11</sup>.

La escuela de Hernandarias, en tanto, ocupaba un edificio "construido por cuenta del Gobierno de la Provincia el año 79 á 80, (...) los salones para clase son espaciosos y ventilados (...), el salón que se ocupa se llueve mucho y el otro tiene mal piso, hundidas muchas tablas y no tienen vidrio sus ventanas, (...) Las 8 aberturas que tiene el edificio en clase de ventanas ninguna tiene reja. Fuera de la refacción del techo requiere un tapial que abraze algo mas que el frente del edificio para encerrar la letrina (...). Una cocina es de suma necesidad porqué causa mal efecto que en un edificio público anden sus moradores, según el viento, haciendo fogones".

El gobernador Sabá Hernández (1891-1895), aumentó notablemente el número de escuelas primarias, aunque en desmedro de las escuelas

municipales que por entonces funcionaban en muchas localidades entrerrianas. Pero nada se hizo en materia de construcciones escolares y se continuó con el gravoso alquiler de inmuebles en toda la provincia.

Hacia el fin de siglo Entre Ríos tenía una población de casi 300.000 habitantes y un buen número de escuelas urbanas y rurales para atender a la creciente población de origen mayoritariamente extranjero, que traían las sucesivas oleadas de inmigrantes. En tanto las colonias judías así como las de alemanes del Volga tenían escuelas en las que la enseñanza era bilingüe. Un informe de 1910 relata que había un regular número de escuelas judías, particularmente en los departamentos Villaguay y Uruguay, que tenían características peculiares: todas eran mixtas, se cobraba un canon mensual y se proporcionaba una comida a medio día a los alumnos. Generalmente estaban próximas a una sinagoga y su edificio era apenas un galpón con una o más aulas, en las que "domina el carácter religioso, aunque se procura infiltrar a los pequeños el amor a la nueva nacionalidad. De ellas una de las más concurridas y mejor organizadas (...) es la llamada Novibuco I, a unos tres kilómetros de la estación Basavilbaso. La escuela es mixta hasta los tres grados. Los alumnos entran a las 8 y 30 y salen a las 4 p.m. pero como la mayor parte de ellos tienen sus casas a mucha distancia, de las 12 a las 2 comen en un local del establecimiento una sopa y puchero de verdura (...) por una retribución muy módica: 80 centavos mensuales cada uno. (...) De las horas de clase se destina una y media para la enseñanza del hebreo y de la religión. En las demás clases, (...), se prohíbe a los niños terminantemente que hablen hebreo, a fin de que se perfeccionen en el idioma nacional. (...) Celebran igualmente fiestas escolares y bailes, cuyo producto destinan para sostenimiento del hospital de la colonia, parte para ayudar a la construcción de un edificio para la escuela provincial de Basavilbaso (...). Varios de los directores de las escuelas israelitas son diplomados por la Escuela Normal de Paris" (J. Barcón Olesa, 1910).

Como vemos, más allá del número de establecimientos, gran parte de las escuelas primarias públicas funcionaban en locales inapropiados, cedidos, prestados o en alquiler, lo que motivó a los gobiernos que reseñaremos a concebir un Plan de Construcciones Escolares ambicioso pero a la vez realista, que tuvo continuidad a través de tres períodos de gobierno y dotó a Entre Ríos de la mayoría de los edificios que hoy conforman su patrimonio arquitectónico educacional.

## 5. Antecedentes de la arquitectura escolar

Antes de considerar la cuestión que motivó este trabajo, veremos

someramente algunos antecedentes de la arquitectura educacional.

Las universidades de Takshasila y Nalanda, en la India, creadas en el siglo VII a. C., están entre las instituciones educacionales más antiguas de las que se tiene noticia. Como otras de Oriente estuvieron ligadas a monasterios y centros religiosos y sus ámbitos sirvieron de aulas.

En tanto en el mundo occidental, donde también la enseñanza se impartía en claustros y conventos, los primeros edificios construidos especialmente para la educación albergaron instituciones universitarias. Las universidades de Oxford (1167) y Cambridge (1224) en Inglaterra conservan edificios del siglo XIII; las de Bologna (siglo XII) y Padua (1222) en Italia y las españolas de Salamanca (1220), la de Alcalá de Henares y el Seminario del Escorial, creaciones del siglo XVI, mantienen aún parte de las construcciones de sus épocas fundacionales.

Ya en tiempos modernos, Prusia fue el país pionero en innovaciones educativas y en construcción de edificios funcionales para la educación. En 1763 su soberano, Federico el Grande, implantó la obligatoriedad de la educación elemental o primaria, y a principios del siglo XIX hizo otro tanto con la enseñanza secundaria. Estas medidas conllevaron la construcción de locales para la educación, que poco diferían de las capillas, donde hasta entonces se impartía la enseñanza.

El siglo XIX trajo grandes innovaciones en materia de educación y el nacimiento de la pedagogía moderna, impulsada por pensadores como Rousseau<sup>12</sup>, Pestalozzi<sup>13</sup>, Herbart<sup>14</sup> y Froebel<sup>15</sup>. Se sistematizó la educación primaria, considerada una etapa fundamental en la formación del niño; se sentaron las bases para la educación pre-escolar y se profesionalizó la tarea docente con las Escuelas Normales. Esta verdadera revolución en la educación tuvo su correlato en la construcción de pequeños edificios para la enseñanza elemental en toda Europa. Estaban conformados por uno o dos salones de forma rectangular con capacidad para entre 50 y 200 alumnos de distintas edades y niveles de aprendizaje, sentados a lo largo de mesas ubicadas en hileras paralelas, cada una de las cuales estaba a cargo de un celador. El maestro o preceptor se ubicaba al frente, sobre una tarima o estrado elevado sobre el piso del aula, flanqueado por columnas que le otorgaban cierto carácter escenográfico y tenían el propósito de investir al docente de mayor jerarquía y autoridad. Cada uno de estos salones se complementaba, según el número de alumnos, con una o más pequeñas salas de recitado, ubicadas en uno de los extremos del salón de clases, donde cada alumno a su vez repetía ante los celadores las lecciones

aprendidas, todo enmarcado en una rigurosa disciplina.

La ventilación e iluminación natural de esas aulas se obtenía a través de pequeñas ventanas ubicadas a una altura mayor que la de los niños, para evitar la distracción del alumnado por las vistas al exterior. El mismo esquema fue adoptado para las aulas de enseñanza secundaria<sup>16</sup>.

El edificio de la primera escuela pública de Estados Unidos, construido en Boston en 1847, presenta innovaciones respecto a aquel esquema. Por primera vez se dividen los alumnos en grados: cuatro aulas, correspondientes a otros tantos grados, se agrupan en torno a un pasillo central que conecta los dos ingresos al edificio. En cada aula se ubican 50 alumnos sentados en pupitres individuales y el estrado del docente ha desaparecido. La forma del aula sigue siendo rectangular, pero sus lados tienden a ser iguales. Los sanitarios eran exteriores.

En 1838 Henry Bernard había publicado en Estados Unidos un tratado de arquitectura escolar que incluyó los primeros intentos de sistematizar la forma y dimensiones de las aulas y el mobiliario escolar y establecer normas y estándares de iluminación y ventilación naturales para obtener mayor higiene y salubridad en los edificios para la educación.

Sin embargo fueron los países de origen germánico los pioneros en materia de construcciones escolares y sus innovaciones se trasladaron en primera instancia a los Estados Unidos y más tarde al Río de la Plata.

Los edificios construidos entonces tienen ciertas características comunes: son de una o dos plantas muy compactas, exteriormente tienen cierta monumentalidad y es común la adopción de formas góticas o neoclásicas con reminiscencias romanas y griegas para la composición de sus fachadas y el ornato de sus espacios principales. El ingreso es siempre muy importante, flanqueado de columnas monumentales que soportan imponentes frontis. Desde allí se llega a un hall también de dimensiones importantes en torno al que se ubican los espacios de dirección y administración y quizás la biblioteca. Las aulas se agrupan en torno a uno o dos patios centrales rodeados de galerías. La ventilación e iluminación naturales continúan siendo escasas.

El siglo XX trajo aparejado cambios en la sociedad toda, innovaciones en la pedagogía, adelantos tecnológicos y nuevas concepciones en el urbanismo, factores éstos que influyeron en la arquitectura educacional de ese siglo. El edificio escolar se torna funcionalmente más complejo, el esquema se vuelve más abierto, con visuales al exterior, con espacios más luminosos; cambia la forma de las aulas y la monumentalidad de los edificios cede poco a poco hasta transformarse en edificios de escala más humana.

## **6. Los edificios escolares en la Argentina del siglo XIX**

Fueron escasos los edificios construidos para escuelas en nuestro país hasta mediados del siglo XIX. La inestabilidad política e institucional de la primera década de vida independiente, las guerras civiles, la tumultuosa década de 1820 y los largos años de la tiranía rosista fueron épocas poco propicias para la creación y construcción de escuelas.

Por ello es destacable la actitud de Belgrano, quien luego de las batallas de Tucumán (1812) y Salta (1813), destinó los 40.000 pesos fuertes recibidos del gobierno porteño por esos triunfos para la construcción de cuatro escuelas en el norte del país. Años después la breve y fallida república rivadaviana no logró concretar sus ideas en materia de educación, más allá del impulso dado a la Universidad de Buenos Aires.

Comentamos antes el descuido de la educación pública bajo los gobiernos de Rosas, que incluyó el arancelamiento en todos los niveles de la enseñanza y la exclusión del sistema educativo de aquellos que no pudiesen pagar. En lo que atañe al tema de nuestro interés, la arquitecta Mariconde anota: "hasta después de la caída de Rosas no hay nuevos temas; luego se comienzan a multiplicar las obras y el elenco tipológico se va ampliando. (...) Se inicia la construcción de edificios escolares, la primera escuela -construida en Buenos Aires y aún en uso (N.A.)- es la de Catedral al Norte, iniciada en 1858, proyecto de Miguel Barabino" (M<sup>a</sup> del C. F. de Mariconde, 1983).

La segunda mitad del XIX se inicia bajo los signos auspiciosos de la Constitución Nacional de 1853, que consagra en su artículo 14° el derecho de todos los habitantes a enseñar y aprender. Fue este el instrumento que posibilitó iniciar el tan anhelado y tantas veces postergado proceso de Organización Nacional, que tuvo por artífice primero a Urquiza, cuya obra en materia de educación reseñamos. Reunificado el país con la reincorporación de Buenos Aires al concierto nacional, los primeros presidentes constitucionales incluyen en sus planes de gobierno la instrucción pública con carácter prioritario.

Pero es Sarmiento quien le da un impulso formidable a la educación en todos sus aspectos, lo que repercutió en gran parte de América. En sus viajes a Europa y Estados Unidos conoció las nuevas ideas y teorías en materia de educación, que luego implantó en nuestro país. En su obra "Educación Popular" expuso sus ideas, que luego plasmó como Director de Escuelas Primarias y Presidente del Consejo Nacional de Educación. Desde este último cargo, bajo la presidencia de Roca, propuso la implantación de

nuevos métodos de enseñanza y la construcción de edificios escolares adecuados para el éxito de las innovaciones pedagógicas. Implementó entonces un Plan de Construcciones Escolares bajo el cual se construyeron en Buenos Aires edificios de carácter monumentalista, tales como las escuelas Presidente Roca y Petronila Rodríguez, y en Paraná la ampliación de la Escuela Normal, a las que nos referiremos.

Veamos sucintamente tres de los edificios construidos en Buenos Aires a los que hemos aludido.

**1 ESCUELA DE CATEDRAL AL NORTE:** primer edificio escolar de América del Sur destinado a la educación común. Construido entre 1858 y 1860 en un terreno en calle Reconquista 461, su proyecto fue adjudicado mediante un concurso al arquitecto Miguel Barabino. Es un edificio de ocho aulas en dos plantas casi idénticas, dos patios cubiertos, área administrativa, sala de maestros, biblioteca y sanitarios. La planta baja estaba dedicada a las aulas de varones y la superior a las de niñas, separación esta que se mantuvo hasta principios del siglo XX aún en las escuelas de una sola planta, en las que solían proyectarse dos escuelas apareadas<sup>17</sup>. A su inauguración, coincidente con las Fiestas Julias en 1860, asistieron Urquiza, Derqui y Mitre. Posteriores intervenciones en el edificio alteraron tanto la planta como la fachada, aunque mantiene aún su carácter original. Hoy llamada Escuela José Manuel Estrada, es Monumento Histórico Nacional.

**2 ESCUELA PETRONILA RODRÍGUEZ:** ocupa un amplio lote con frente a tres calles, con una plazoleta anterior, frente a la Plaza Rodríguez Peña. Fue proyectada en 1889 como escuela para 1.500 alumnos por el arquitecto Carlos Altgelt<sup>18</sup>, autor del proyecto de varias escuelas y del edificio de la Dirección General de Escuelas de La Plata. De carácter monumentalista, albergó al Consejo Nacional de Educación y es hoy sede del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Tiene dos plantas y buhardilla y se organiza en torno a dos patios hacia el corazón de manzana. Sus fachadas tienen profusa decoración que incluye ménsulas, pilastras y medias columnas, esculturas de bulto y figuras de formas vegetales en un abigarrado conjunto que, con los techos de mansarda, le confieren al edificio un marcado aire afrancesado. En el ingreso principal tres puertas de gran altura conducen a un gran vestíbulo desde el que se ingresa a la biblioteca y a la escalera principal. La biblioteca, a la izquierda, es un gran espacio muy ornamentado, con esbeltas columnas metálicas que soportan un entrepiso y evocan la Biblioteca Sainte Geneviève, de París. En planta alta, en correspondencia con la biblioteca, está el salón de actos, con ventanas hacia el frente del

edificio. Su uso como edificio administrativo ha generado modificaciones, que no han alterado sus elegantes fachadas de alto valor significativo y urbano.

**3 ESCUELA PRESIDENTE ROCA:** Construida en 1902 en la esquina de calles Libertad y Tucumán, frente a Plaza Lavalle, junto a otros edificios de alto valor significativo, como el Teatro Colón y el Palacio de Tribunales, conforman un ámbito característico de la ciudad creada por la generación del 80, a imagen de las ciudades europeas. El edificio, proyectado por el arquitecto Carlos Morra<sup>19</sup>, es de carácter monumentalista y expresa cabalmente el concepto de edificio escolar que se tenía en ese momento: el "templo del saber". Su expresión arquitectónica está inspirada en el tradicional templo clásico grecorromano. El monumental ingreso, flanqueado por cuatro columnas y dos pilastras jónicas, remata en un tímpano sostenido por seis esbeltas esculturas griegas. El resto de la fachada principal repite las medias columnas jónicas. La fachada lateral, sobre calle Tucumán, mantiene el ritmo de la columnata adosada al frente. Interiormente se condicionó la planta a un rígido esquema simétrico, forzando la distribución de los locales, lo que conspira contra la funcionalidad necesaria en un edificio escolar. En la planta baja cuatro aulas se abren a un inmenso patio, separadas del exterior por un interminable pasillo. Se le ha asignado gran importancia al área administrativa. La planta alta mantiene la estructura de la planta baja (Frías, Jorge, 1967).

En tanto en 1882 se había iniciado en Paraná la construcción de una ampliación de la Escuela Normal, con un proyecto del Ingeniero Nacional Rafael León, que tiene algunas similitudes con las antes descriptas. El nuevo edificio se construyó en dos lotes linderos con frente a calle Andrés Pasos - entonces Gualeguay - que lindaban por los fondos y al Este con el viejo edificio confederal que ocupó la Escuela desde su creación (1871). Era un edificio compacto de dos plantas al frente, conformado por "ocho aulas; dos sótanos divididos en cuatro secciones; un gran salón central, dos patios, un extenso gimnasio, tres algibes y dos w.c." (Figuroa, Sara, 1934).

Una gran puerta de ingreso en el eje de la fachada conducía a través de una escalera de mármol al vestíbulo desde donde se ingresaba al salón de actos, mientras dos escaleras simétricas de cedro llevaban a la planta alta, donde estaban las aulas de niñas y niños, a cada lado del piso superior. La planta baja estaba elevada sobre el nivel de la vereda. El salón de actos, en el centro del edificio, tenía a ambos lados los patios también diferenciados por sexos. Al fondo del predio se ubicaban un gimnasio y los sanitarios. Los

aljibes estaban comunicados entre sí por cisternas subterráneas y alimentaban un tanque sobre la azotea. Los sótanos, con ingreso desde la calle a ambos lados de la puerta principal, eran usados para depósitos. Las aulas eran casi cuadradas, y cada una tenía dos ventanas al frente y una puerta y una ventana a la galería interior. El Salón de Actos tenía trece puertas: una al frente hacia el vestíbulo de ingreso, dos posteriores al gimnasio y cinco a cada lado; sus paredes estaban adornadas con el escudo nacional, de yeso pintado, y los de las catorce provincias históricas "pintados al temple"<sup>20</sup>; y el salón terminaba en "una tarima de un pie de altura situada en el extremo opuesto a la entrada principal". Este edificio incorporó notables "ventajas higiénicas", y el espacio suficiente para "establecer, en debida forma, y por primera vez en el país, el Jardín de Infantes" (Figueroa, Sara, 1934).

A la ceremonia inaugural del edificio, el 11 de diciembre de 1884, asistió el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Dr. Eduardo Wilde, y por la noche se celebró un "magnífico baile que congregó los elementos más selectos de la sociedad, en el nuevo Salón de Actos de la casa".

Fue demolido hacia 1930 para construir el nuevo edificio de la Escuela Normal. Su fachada era de composición académica, con un basamento y dos plantas diferenciadas; rematada en una voluminosa cornisa. Una ventana en forma de arco de medio punto sobre la puerta de ingreso iluminaba el vestíbulo de la planta alta. La fachada remataba en un frontis. La altura y carácter monumentalista del edificio contrastaba notablemente con el adyacente edificio sobrio del período confederal que albergaba la escuela.

Este, junto al Colegio del Uruguay, eran los edificios escolares más importantes existentes en la provincia cuando Antequeda propuso su Plan de Edificación Escolar. Ambos pertenecían a escuelas de nivel medio y habían sido concebidos como edificios para la educación. El parque edilicio destinado a la educación primaria, en tanto, presentaba casi sin variaciones el panorama que describió Bavio en su informe anual de 1887 al que aludimos.

## **SEGUNDA PARTE**

### **La arquitectura escolar en Entre Ríos a principios del siglo XX**

#### **1. Los gobiernos de Carbó, Parera y Crespo**

Como tantos gobernantes entrerrianos que los precedieron, manifiesta fue la preocupación demostrada por quienes gobernaron la provincia a



comienzos del siglo XX, en torno al Centenario de Mayo: Enrique Carbó (1903-1907), Faustino Parera (1907-1910) y Prócoro Crespo (1910-1914).

Se caracterizó el período analizado por la existencia de un plan de Edificación Escolar, que se gestó durante el gobierno de Carbó, continuó durante los tres gobiernos y se tradujo en la realización de una importante cantidad de escuelas nuevas, reparaciones y ampliaciones o "ensanches" en la terminología de la época. Durante la vigencia de este Plan se registró la intervención de proyectistas con formación universitaria; se avanzó en ensayos de sistematización de las construcciones, recurriendo a la prefabricación en madera y asbesto cemento; se levantaron muchas escuelas rurales, y se construyeron escuelas flotantes destinadas a la zona del delta entrerriano.

Un factor determinante en la aplicación y éxito del Plan de Edificación Escolar fue seguramente la continuidad de los funcionarios -con visión de administradores más que administrativos- que con una clara percepción del problema y de las metas a alcanzar, permanecieron durante la gestión de los tres gobernadores referidos.

Tenía Entre Ríos en esa época un Consejo Administrador de la Enseñanza Pública del que formaba parte el Presidente del Consejo General de Educación y Director General de Escuelas, profesor Manuel P. Antequeda<sup>21</sup>, quien se constituyó en el principal promotor, gestor y ejecutor del Plan de Edificación Escolar.

Acompañaron a Antequeda en su gestión al frente del Consejo General de Educación el profesor José M. Jaimes, el Dr. Guillermo Uriburu y el profesor Eduardo Laferriere.

## **2. El profesor Antequeda, alma del plan de edificación escolar**

Antes de considerar el plan y sus logros, creemos necesario hacer una breve semblanza del autor y su trayectoria.

El profesor Manuel P. Antequeda estuvo vinculado por años a la educación desde distintos cargos en Buenos Aires, Cuyo y Entre Ríos. Todo este bagaje dotó de conocimientos, formación y pensamientos en materia de educación pública a quien sería el pensador, creador y ejecutor del Plan de Edificación Escolar en nuestra provincia durante las tres gestiones de gobierno aludidas.

Manuel Pacífico Antequeda nació en Mendoza en 1860 y falleció en 1920. Fueron sus padres Cleofé Antequeda y Rosario Encina Recuero.

Después de cursar la escuela primaria viajó en 1875 a Paraná, para estudiar en la Escuela Normal recientemente creada. Egresó como Profesor en 1879 y recibió su diploma de manos de Sarmiento. Una difundida anécdota cuenta que al preguntarle Sarmiento por su futuro, el novel profesor manifestó sus intenciones de estudiar Leyes, a lo cual el viejo maestro y ex presidente le habría respondido: "el país no necesita abogados sino maestros, para difundir la Cultura, enseñar el respeto a la Ley y la defensa de la Libertad". Esta frase habría influido en Antequeda, quien dedicó su vida a la educación desde distintos cargos y ámbitos geográficos.

En 1880 fue Director de la Escuela Catedral al Norte, en Buenos Aires. De regreso en su ciudad natal, fue profesor en la Escuela Normal de Mendoza hasta 1882, año en que fue nombrado Inspector Nacional de Escuelas en San Juan. Allí fundó en 1886 la Escuela Normal de Maestros, de la que fue su primer rector, y permaneció en esta provincia varios años en los que desempeñó distintos cargos públicos: fue Intendente de la ciudad capital, Ministro de Gobierno e Instrucción Pública, Vocal del Consejo General de Educación durante 15 años, Director General de Escuelas y ocupó sendas bancas como Diputado y Senador Provincial. Simultáneamente escribió y expresó sus ideas sobre educación en varias publicaciones de las que fue fundador o colaborador.

En 1895 declinó el ofrecimiento del entonces gobernador de Entre Ríos, Dr. Salvador Maciá, para ocupar la Dirección General de Escuelas, pero en 1903 llegó a Paraná para quedarse e involucrarse en lo que conocía, era su vocación y manejaba con solvencia: la educación.

Al volver a suelo entrerriano Antequeda traía un rico bagaje en su haber, como dijimos. La educación había sido su ocupación y su pasión por casi 25 años; había actuado como legislador, administrador, pensador y ejecutor de su ideario.

En la fecunda y prolongada labor del profesor Antequeda como Presidente del Consejo General de Educación y Director General de Escuelas de Entre Ríos, ocupa un lugar principalísimo la creación de la Escuela Normal Rural Alberdi, pionera en su género en el país. Esta escuela se creó en campos que fueran del Gobernador Ramón Febre y la casa de la estancia fue su primera sede. Un egresado así la evoca: "la escuela por aquellos entonces del año cuatro era un gran caserón propio de una estancia, que lo fue del Gobernador Febre, creo que con más comodidades para una familia que para una escuela" (Villarreal, Mariano, 1951). El caserón a que se hace referencia, que aún subsiste aunque modificado, era un edificio de dos plantas

con frente al norte, dos alas de una planta rodeando un patio central embaldosado con un aljibe en su centro.

Para concluir esta breve semblanza queremos citar a un maestro "alberdino", como se llama a los egresados de la Escuela creada por Antequeda, quien al referirse a su obra, nos dice que abarcó "la legislación escolar, planes de estudio, programas, fundación de numerosas escuelas, creación de edificios dignos y funcionales para la educación, especialmente en el ámbito rural (el subrayado es nuestro, N. A.); puso al día al asumir los sueldos de los maestros que llevaban varios meses de atraso, en fin, administró la educación en su integralidad" (Trossero, Oscar R, 1994).

### **3. El plan de edificación escolar**

El 6 de mayo de 1904 Antequeda eleva al Ministro de Hacienda e Instrucción Pública una solicitud de construcción de obras "considerando que es imprescindible resolver el problema de la edificación escolar", retomando en cierto modo las ideas de Bavio de tres lustros atrás sobre el mismo tema.

Fundamenta su pedido en las carencias de los edificios existentes considerando tres aspectos: las exigencias pedagógicas y de higiene, la falta de espacio físico para contener la población escolar en aumento constante y lo significativo de los montos pagados en alquileres por edificios inadecuados para ser usados como escuelas. Por eso es que "la Dirección General de Enseñanza ha sometido a la consideración del H. Consejo Administrador pidiendo que se liciten 42 edificios para escuelas de campaña, bajo un plan uniforme" (el subrayado es nuestro, N. A.). Dichas escuelas "podrán contener 7.660 niños" argumenta Antequeda, duplicando la capacidad de los edificios con que se contaba hasta entonces.

Cabe aquí una acotación referente a la visión precursora de Antequeda respecto a la relación entre exigencias pedagógicas y espacio físico. Debió transcurrir más de medio siglo para que educadores y arquitectos consideraran en forma conjunta este tema y que desde el área de la educación se admitiera que el edificio escolar es parte integrante del proceso enseñanza-aprendizaje y no su mero continente.

Anuncia Antequeda que el 12 de aquel mes y año se licitará la construcción de las 42 obras en cuestión, a las que se agregarían algunos edificios cuya contratación ya había sido autorizada, como la Escuela Graduada Mixta de Concordia, para 500 alumnos, proyectada por el arquitecto

Bernardo Rígoli<sup>22</sup>, las escuelas agropecuarias de Concordia y de Don Cristóbal, Departamento Nogoyá, una escuela elemental del distrito María Grande 2<sup>a</sup>, departamento Paraná, y cuatro escuelas en la ciudad de Paraná, además de varias refacciones. Estas obras elevan el costo total de los trabajos a \$429.423,00 m/n, monto que incluía los pagos de escrituras, servicios hipotecarios "hechos y á hacer", y demás gastos y servicios. Esto a su vez significaba un considerable déficit frente a los recursos con que contaba el Consejo Administrador de la Enseñanza, calculados en \$370.000. En este punto es donde entendemos se debe resaltar el "hacer" de Antequeda. No se limita a plantear el problema (tarea de administrativo), sino que propone la solución (gestión de administrador).

En conocimiento de un crédito solicitado al Banco de Italia y Río de la Plata por el Gobierno Provincial para construir edificios policiales, propone el mismo procedimiento para financiar la totalidad de las construcciones escolares previstas, acompañando la presentación con un exhaustivo análisis de plazos, intereses, amortizaciones y recursos disponibles, e incluyendo como ingresos las economías que se lograrían por pago de alquileres, que en ocho escuelas de Paraná insumían \$5.760 anuales mientras una sola en Concordia costaba a la provincia \$3.120 al año. Añade que del total de escuelas en funcionamiento en la provincia sólo cincuenta y nueve edificios pertenecen al fisco, en tanto "se pagan crecidísimos alquileres por ciento quince. Y hay cuarenta y dos facilitados gratuitamente por los vecindarios, pero que, como se ha dicho, no responden a las exigencias actuales". Refuerza los fundamentos de su propuesta con los beneficios de albergar una población escolar numerosa y en constante crecimiento en edificios de calidad superior y más funcionales, e insiste en las economías que se lograrían con el sistema que propicia, que superarían el monto a pagar en concepto de intereses del crédito a solicitar.

Nuevamente advertimos el concepto de funcionalidad que defiende Antequeda, poco usual entre quienes entonces tenían a su cargo la educación.

El Ministro Mariano E. López contestó la solicitud de Antequeda concediéndole razón en sus argumentaciones: la necesidad de las obras "no se discute" y la operación de crédito propuesta es "fácilmente realizable", aunque "...a la vez cree que es más prudente por el momento aplazar la gestión de la operación de crédito (...) hasta después de que, con la redacción del Presupuesto del año próximo, se haga el estudio de los verdaderos recursos con que cuenta para ese ejercicio la Administración en general y también, por consecuencia, la repartición escolar".

No obstante, tras prever posibles "economías fáciles de realizar" y convencido de la necesidad de ejecutar las obras, el ministro "lo autoriza para contratar la construcción de dichos edificios, en cuanto esto dependa de los recursos que se piden".

Se inician entonces obras en toda la provincia, pero aún quedan otras por realizar y surgen nuevas necesidades. Mas en el espíritu del equipo encabezado por Antequeda continuó el afán por continuar la ejecución del "plan uniforme" y es así que el 4 de febrero de 1907, en una extensa nota al Ministro de Hacienda e Instrucción Pública, Dr. Prócoro Crespo, eleva a su consideración "un proyecto de edificación y la forma de realizarlo" (el subrayado es nuestro N.A.). Manifiesta allí que "del primitivo plan de edificación escolar que comprendía cien edificios de campaña y uno en cada ciudad, solamente 29 de los primeros, 4 de los segundos y 7 importantes ensanches (...) han podido hacerse en los últimos tres años", por lo cual es necesario continuarlo.

Alude luego al crecimiento de la matrícula, que pasó de 77.491 alumnos en 1902 a 81.087 en 1906, previendo que para el fin de la administración de Carbó serían 90.000, con las consecuentes necesidades que esto generaría.

"¿Cómo llenar tanta necesidad? -pregunta Antequeda- ¿Cómo disminuir el número ya crecido de analfabetos?" E inmediatamente responde: "Solamente edificando, ampliando los locales propios, puede satisfacerse esta necesidad siempre creciente" (el subrayado es nuestro N.A.). Continúa su preocupación por los alquileres, ya que en ese momento la provincia pagaba anualmente \$34.121,20 m/n "por arrendamientos de edificios inadecuados, carentes casi siempre de aire, luz y capacidad". Otra vez expresa su preocupación por lo que hoy denominamos calidad ambiental, pensamiento adelantado para la época.

Y nuevamente al planteo de las necesidades acompaña la propuesta de soluciones para "llevar a cabo la edificación escolar creando recursos especiales con ese objeto" ya que en su opinión "no es con las cantidades que fija el presupuesto de cada año que puedan llenarse tales necesidades". Así, habida cuenta de las experiencias de provincias que habían emitido empréstitos públicos -Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe- propone que Entre Ríos emita un empréstito destinado a financiar las obras, con un plazo máximo de 50 años. Arguye que "el Consejo Administrativo de la Enseñanza Pública cree en la conveniencia que para el fin propuesto ofrece la emisión de \$1.500.000 m/n en fondos públicos o bonos escolares, con el 5% de interés y el 2% de amortización anual acumulativos". Grande era sin duda la

confianza de gobernantes y de gobernados cuando se proponían operaciones a 50 años de plazo: aquéllos al emitirlos y los administrados, al invertir sus fondos a tan largo plazo. Pero los integrantes del Consejo Administrativo, con notable visión de futuro, creían que esto era equitativo, ya que los beneficios serían recogidos por las generaciones venideras, por lo que "no sería justo exigir a la actual que soporte ella sola el peso de los gastos".

El Poder Ejecutivo acepta la propuesta aunque disminuye el monto del empréstito a un millón de pesos moneda nacional, y el 22 de noviembre de 1907 eleva un proyecto de ley a la Legislatura, que ésta sanciona el 21 de marzo de 1908 con el número 2.132. En ella se dispone la construcción de dos escuelas superiores, cuatro graduadas, veintiuna elementales, ochenta y cinco rurales y un crecido número de "ensanches" de las existentes.

Esta ley fue ampliada o prorrogada en dos oportunidades -1909 y 1911- y se autorizó la emisión de bonos para posibilitar la concreción de los proyectos de Antequeda. Es así que en 1913, al hacer un balance de lo realizado en la década precedente, se contabiliza un importante número de obras en toda la provincia. La difusión de esta gestión de gobierno se hace mediante la publicación de un "Album de Edificación Escolar. 1903-1913" en el que se expone la obra de los tres gobiernos involucrados y se incluyen gran cantidad de los diseños de las obras ejecutadas en el período.

#### **4. Los hacedores**

Reseñaremos algunos proyectistas y constructores de edificios escolares del período y sus obras.

El proyectista es siempre citado como "autor de los planos", de donde inferimos que antes que reconocer el rol de diseñador, proyectista o creador de la obra, su trabajo era calificado como un insumo más de los que se conforma la obra.

La documentación gráfica incluida en el Álbum aludido consta de las plantas, un frente o fachada, y a veces secciones o cortes o una fotografía de la obra terminada. La ornamentación de las fachadas, en algunos casos abundante, es sugerida más que detallada. Esto nos hace suponer que habría planos de obra más elaborados y explícitos, ya que es difícil imaginar que la ejecución de obras de tal calidad y magnitud quedaba librada al oficio y a la artesanía de los operarios, constructores y directores de obra.

Los proyectistas y constructores eran casi siempre italianos, llegados al país en las últimas décadas del siglo XIX, que por décadas monopolizaron

las profesiones y los oficios de la construcción. Muestra de ello son algunos de los nombres que figuran en el Álbum: Juan Antonio y Juan Carlos Buschiazzo<sup>23</sup>, Cechini, Restagno, Gaggero, Giacomotti, Menegazzo, Natali, Rígoli, Tosi, Valli, Varisco, Volpe, Zamboni...

Varios de ellos venían de Buenos Aires y algunos se radicaron en Entre Ríos. Entre ellos el arquitecto Bernardo Rígoli, que llegó hacia 1879, dirigió el Departamento Topográfico del Gobierno Provincial y fue autor del proyecto de la Casa de Gobierno y de otros edificios públicos, entre los que se destacan algunos de magnitud, como las Jefaturas Departamentales de Policía de La Paz, Concepción del Uruguay y Gualeguaychú y varias escuelas superiores, mixtas y graduadas. Las numerosas escuelas rurales y muchas de las elementales fueron proyectadas por el Departamento de Obras Públicas y la Dirección General de la Enseñanza. Los proyectos de otros edificios escolares se deben a diversos autores, como veremos.

El ingeniero Juan Antonio Buschiazzo y su hijo Juan Carlos, arquitecto, desde su primer proyecto de escuela, en 1906, introducen el afrancesamiento y el eclecticismo tan en boga en Buenos Aires y dan a sus obras un carácter monumentalista, en oposición al mesurado academicismo italianizante de los proyectos de las reparticiones provinciales nombradas o de Rígoli, Massera, Restagno y los demás proyectistas, donde la ornamentación y los rasgos eclécticos son menos exhuberantes. A los Buschiazzo se deben también los proyectos de prototipos de escuelas rurales para los que adoptan exteriormente un aire pintoresquista, demostrando una vez más su adscripción al eclecticismo arquitectónico en boga.

El arquitecto Andrés Tosi es autor de varios proyectos de escuelas con un planteo lineal, de sobrias fachadas, en los que la vivienda del Director se ubica en el eje de la composición, en planta alta sobre el sector de ingreso, pero es quizás la "piscina para baños y la enseñanza de la natación" (no construida) su proyecto de mayor vuelo imaginativo. Se trata de una piscina de forma rectangular con los extremos menores curvos, de 32 X 16 metros. Junto a ambos lados rectos se preveían sendas tiras de vestuarios que exteriormente se resolvían con formas de la arquitectura árabe o islámica, donde no faltaban arcos trilobulados, almenas y cúpulas, en un sorprendente discurso pintoresquista y exótico para la geografía entrerriana. La cuba de la piscina estaba proyectada para construirse en hormigón armado, técnica entonces nueva en nuestra provincia.

Figuran también mencionados como "autores de planos" Emilio Massera, Arturo Melero y el ingeniero Antonio Restagno, quien operando un cambio

notable en los planteos lineales, compactos y simétricos de la época, diseña las escuelas en alas o pabellones que se implantan en el terreno girados respecto de sus bordes. Siguiendo principios higienistas, con esa disposición se buscaba mejorar las condiciones de asoleamiento y ventilación de las aulas. Dos de ellas se construyeron en Paraná: las escuelas prof. E. A. Bavio (antes San Martín) y Mariano Moreno.

El ingeniero Antonio Restagno es asimismo el autor de un proyecto tipo de escuela superior mixta para 600 alumnos que también presenta un planteo de pabellones aislados, pero no fue construido.

Entre los constructores figuran Pablo Natali, asociado al ingeniero Cesar Menegazzo o a Santiago Valli, Santiago Giacomotti, la empresa integrada por Erminio y Aristodemo Zamboni, Luis Cechini, Luis Volpe y Compañía.

## **5. Los hechos**

Las obras responden a cánones y conceptos de la época y las escuelas construidas en el período reseñado presentan una marcada coherencia entre la concepción formal y funcional. Las plantas son similares en cada uno de los tipos y categorías de las escuelas, en un válido intento de sistematización, lograda mediante la adopción de prototipos que se repiten con adaptaciones al terreno o al tamaño de la escuela.

Las aulas, siempre rectangulares y con medidas no constantes, se suceden a lo largo o alrededor de los patios, en los que las galerías articulan ambos espacios. Es casi una norma el ritmo de tres ventanas por aula, que se mantendrá invariable durante casi todo el siglo XX.

La simetría constituye una premisa de diseño en casi todos los edificios, a excepción de los ya nombrados del ingeniero Restagno.

Los ingresos se plantean generalmente en el eje de simetría o, en algunos proyectos de los Buschiazzo, en las esquinas. En el primer caso se remarca el ingreso adelantando ligeramente el volumen que lo contiene o ubicando sobre el cuerpo central la vivienda del Director, solución adoptada por Tosi y por Arturo Melero.

Un caso particular lo constituye la Escuela del Centenario, en Paraná, proyecto de los ingenieros Molina Civit y Giré, de Buenos Aires, donada en 1910 por el Gobierno Nacional a la Provincia como parte de un plan -no completado- que se propuso dotar de una escuela similar a cada capital de provincia para conmemorar el centenario de la Revolución de Mayo. Su carácter monumentalista está enfatizado por el sector de ingreso, concebido



como un arco triunfal de tres vanos en el que el central remata en una media cúpula con casetones. Los laterales corresponden a sendos ingresos diferenciados para niñas y varones. En coincidencia con el ingreso, y en el eje de simetría del edificio, se ubica una gran cúpula metálica vidriada sobre la biblioteca, espacio central en torno al cual se estructura el edificio. En realidad se trata de dos escuelas, una de niñas y una de varones, apareadas por sus espacios comunes: sector administrativo, biblioteca y salón de actos en forma de anfiteatro.

En los proyectos de Rígoli, más tarde adoptados por las oficinas técnicas provinciales, se observa el mismo criterio de separación por sexos, aunque generalmente los ingresos se unifican en un único hall de distribución. Es que la denominación de "mixtas" de muchas de las escuelas era todavía reciente. La escuela 25 de Mayo, de Paraná, construida a principios de la gestión de Antequeda, era una Escuela Modelo de Niñas, como reza la leyenda que aún ostenta en lo alto de su fachada, en correspondencia con el ingreso.

Las fachadas de los primeros años, sobre todo las de Rígoli, tienen un lenguaje italianizante y un cierto academicismo, con sus planos almohadillados, pilastras de órdenes clásicos y cornisas más bien austeras. Más tarde se generalizó el eclecticismo traído de Buenos Aires e incluso el afrancesamiento de los techos de mansardas de los Buschiazzo, adoptado por Emilio Massera en la Escuela Juan José Castelli de Gualaguay, de 1912. Esos techos fueron más tarde reemplazados por cubiertas de chapas de cinc con menor pendiente que no son visibles desde el exterior y privaron a los edificios de gran parte de la monumentalidad y empaque inicial, de acuerdo a la concepción de sus proyectistas.

Las escuelas rurales de primera y segunda categoría que elaboran las oficinas públicas muestran un menor desarrollo de los proyectos, salvo cuando "adoptan" modelos de Rígoli, Buschiazzo o Tosi. En cambio es notable la dedicación puesta en el diseño de patios y espacios ajardinados, muchas veces exagerados o forzados en construcciones de extrema simpleza.

En su aspecto externo las escuelas rurales no diferían de las urbanas, más allá del mayor o menor esmero puesto por el proyectista en la ornamentación de las fachadas. No obstante tratarse de edificios aislados, en casi todas aparece una fachada "urbana" y dos medianeras imaginadas por los proyectistas, aunque cabe aclarar que varias de las obras realizadas fueron remodelaciones de viviendas existentes, que la provincia compró o recibió en cesión o donación.

También merece detenerse en los prototipos de edificios de escuelas rurales de los Buschiazzo, a los que ya aludimos, por su lenguaje formal y planteo funcional, totalmente distinto a los planteos urbanos. Se trata de prototipos de escuelas de una, dos y tres aulas concebidos con una imagen doméstica y casi romántica más que institucional: semejan pequeñas casas de la campiña inglesa con techos quebrados y un aire pintoresquista emparentado con las funcionales construcciones ferroviarias que abundan en Entre Ríos. Advertimos que la corriente pintoresquista tuvo su auge en nuestro país casi dos décadas más tarde. Aún sin tener la certeza, arriesgamos que no se construyó ninguna escuela sobre la base de estos prototipos.

Por último, respecto de los proyectos de escuelas rurales, ni los salidos de las oficinas provinciales ni los de los Buschiazzo tienen galerías o espacios de transición entre el interior y el exterior, en lo que parece demostrar escaso conocimiento de las condiciones climáticas locales y una falta de adaptación de las obras al medio en el que se emplazan.

Aspectos destacables en la magna obra de construcción de edificios escolares del período considerado, lo constituyen las experiencias en prefabricación y la construcción de escuelas flotantes para la zona del delta entrerriano, que trataremos a continuación.

## **6. Escuelas prefabricadas**

Las obras construidas en la provincia en la década reseñada, -edificios nuevos, ampliaciones y remodelaciones- ascienden a ciento una, distribuidas en toda la geografía provincial.

En este número se incluyen 50 escuelas prefabricadas de madera construidas a partir de 1911 en zonas rurales, que merecen una breve referencia. La Escuela elemental Adolfo Alsina, en el Departamento Paraná fue la primera que se construyó de este tipo.

El proyecto y la construcción estuvo a cargo de la empresa A. Perasso y Cía.<sup>24</sup> Constan de dos pabellones de planta rectangular: uno con dos aulas y el otro destinado a vivienda para el maestro. Ambos están rodeados por una galería perimetral y tienen cubierta de chapas de cinc a cuatro aguas, sobre estructura de madera, que apea sobre columnas metálicas. Una cenefa en el borde del techo de la galería y una elegante crestería de cinc que corona la cumbre de ambos pabellones, eran casi los únicos elementos ornamentales en edificios netamente utilitarios. Las ventanas, a razón de cinco en cada aula, eran originariamente a la vez basculantes y de dos hojas

de abrir. Los materiales y sistema constructivo remiten a algunas construcciones ferroviarias de la misma época, encuadradas en la tradición funcional inglesa.

Separados de ambas construcciones se ubicaban los sanitarios, detrás del cuerpo de aulas, y la cocina próxima a la vivienda. Esta última no tenía baño propio.

Muy pocas de estas escuelas quedan en pie. Hacia 1992 registramos una próxima a Gualeguay, dos en el Departamento Uruguay y una en el Departamento Feliciano, todas en relativo buen estado de conservación. Las observadas tienen la cocina y sanitarios con paredes de mampostería de ladrillos, posiblemente posteriores a la construcción de las escuelas, o han sido parcialmente (y no racionalmente) modificadas. Una de ellas, en el Distrito Moreyra del Departamento Federal, desafectada como escuela, fue usada como estafeta postal.

También en 1911 se construyó la Escuela Pueyrredón, en un amplio predio próximo al Parque Urquiza y la zona de Puerto Nuevo en Paraná, con casi idéntica forma y tipología. Pero aquí el material de las paredes es asbesto cemento, sin duda novedoso para la época, y las dimensiones de los locales varían ligeramente respecto a las anteriormente descritas. Si bien no hemos hallado datos que lo confirmen, inferimos que fue este un ensayo único y anterior a las "casas de madera", como son llamadas las antes mencionadas. Un mayor costo<sup>25</sup> y el hecho de ser ésta la única de su tipo construida, nos lleva a tal presunción. En este caso el proyecto se debió a Carlos Pagni y Cía, en tanto la construcción estuvo a cargo de la empresa de Volpe y Gaggero, de Paraná.

En mayo del mismo año el constructor Andres Tosi elaboró los planos, presupuesto y pliego de condiciones para la construcción de los servicios sanitarios de la Escuela Pueyrredón, que incluyen los "w.c. para alumnos" y la "cocina y cuarto de baño para el maestro", así como "plantaciones y jardines" en el terreno circundante. Se trata de dos pequeñas construcciones de paredes de ladrillo visto, con carpintería de madera, vanos circulares para ventilación y techo a dos aguas de chapa, que nuevamente recuerdan la arquitectura ferroviaria y portuaria de la época.

## **7. Escuelas flotantes**

La idea de dotar a toda la geografía entrerriana de edificios escolares llevó a incluir escuelas flotantes para el área deltaica del sur de la provincia,

que ha tomado nuevo impulso recientemente con la construcción de escuelas flotantes, funcionales y aptas para la actividad educativa.

En 1909 se construyeron dos escuelas de este tipo destinadas a la zona de Islas del Ibicuy, en el entonces Departamento Gualeguaychú, actual Departamento Islas. Fueron proyectadas por la Dirección General de Enseñanza y construidas por diferentes constructores: José Izetta y Lázaro Giusto. Se trata de una especie de lanchones de dieciséis metros de eslora y seis de manga, que contienen un salón para clases y las habitaciones para el maestro, a lo que se agrega un pequeño sanitario. Las dos, incluidas en el Album de Edificación Escolar, difieren apenas en la distribución de sus espacios y creemos que fue este el primer intento de dotar a la región isleña de escuelas que se adapten a las condiciones de esa región.

## 8. Listado de obras y autores

Enumeramos a continuación algunos proyectos de los profesionales nombrados en el texto. La denominación del tipo de escuela corresponde a la de la época considerada.

Bernardo Rígoli: Escuela Modelo de Niñas 25 de Mayo, Paraná, 1906; Escuela Superior Mixta Nicolás Avellaneda, C. del Uruguay, 1902; Escuela Superior Mixta, (Cedida a la Nación para la Escuela Normal D. F. Sarmiento), Concordia, 1904; Escuela Superior Mixta B. Mitre, Villaguay, 1902; Escuela Superior Mixta Onésimo Leguizamón, Rosario del Tala, 1904; Escuela Elemental Juan J. Viamonte, Concepción del Uruguay, 1905; Escuela Elemental Alvarez Condarco, Chajarí, 1910; Escuela Elemental de Federación (demolida).

Andrés Tosi: Escuela Superior Mixta Juan J. Paso, Colón, 1914; Escuela Superior Mixta Independencia, Diamante, 1911; Escuela Elemental Hernando Arias de Saavedra, Villa Hernandarias, 1914; Escuela Domingo Matheu, Gualeguaychú, 1914.

Juan Antonio Buschiazzi e hijo: Escuela Superior Mixta Guillermo Rawson, Gualeguaychú, 1914; Escuela Superior Mixta (Cedida a la Nación para la Escuela Normal) Gualeguaychú, 1908; Escuela Superior Mixta Laprida, Victoria, 1911. Escuela Elemental Manuel Belgrano, Paraná, 1909; Prototipos: Escuela elemental Mixta para 600 alumnos (no construida); Escuela elemental Mixta para 250 alumnos (no construida); Escuela Rural de un aula y vivienda; Escuela Rural de dos aulas y vivienda; Escuela Rural de tres aulas y vivienda.

Emilio Massera: Escuela Superior San Martín, La Paz, 1910; Escuela Superior Mixta Juan J. Castelli, Gualaguay, 1912; Escuela Elemental Miguel Azcuenaga, Pueblo Brugo, Dpto. Paraná, 1911; Escuela Superior Mixta Alvear, Nogoyá, 1909; Escuela Superior Mixta Independencia, Diamante, 1911; Escuela superior Mixta Guillermo Brown, Victoria, 1910.

Antonio Restagno: Escuela Elemental San Martín (hoy Ernesto A. Bavio), Paraná, 1909; Escuela Elemental Mariano Moreno, Paraná, 1909; Proyecto de Piscina destinada al baño y enseñanza de la natación, (no construida); Escuela Superior Mixta de Pabellones para 600 alumnos, (no construida).

Arturo Melero: Escuela Elemental D. F. Sarmiento, Rosario del Tala, 1910; Escuela Infantil de 2ª Categoría, Estación Aranguren, Dpto. Victoria, 1909.

## **9. Conclusión**

Históricamente la educación en Entre Ríos ha ocupado un lugar destacado en el pensar y el hacer de sus gobernantes.

Como consecuencia de ello la provincia entró al siglo XX en condiciones singularmente favorables, que se sumaron al optimismo y la euforia que generó en el país y en sus gobernantes la proximidad del Centenario de Mayo. Argentina sobresalía entonces en el concierto mundial por el nivel de alfabetización de sus habitantes, y Entre Ríos figuraba entre las primeras provincias en ese aspecto.

Dos instituciones señeras en educación, reconocidas en todo el país por su prestigio, tenían su sede en la provincia: el Colegio del Uruguay y la Escuela Normal de Paraná. Ambas habían formado por décadas generaciones de hombres y mujeres de todas las provincias y aún de países vecinos. Muchos de esos hombres y mujeres trabajaban en Entre Ríos o volvían a ella para volcar sus saberes en pro de la provincia y sus nuevas generaciones, entre los que destacaban por su número creciente los hijos de inmigrantes.

Manuel P. Antequeda fue uno de esos hombres que se formó en Entre Ríos y a Entre Ríos volvió tras exitosa y proficua actuación en su Cuyo natal, donde fue maestro, legislador, gestor, administrador y escritor de temas de educación, en su accionar abarcó "la legislación escolar, planes de estudio, programas, fundación de numerosas escuelas, creación de edificios dignos y funcionales para la educación, especialmente en el ámbito rural..."

Tres períodos de gobierno permaneció al frente del Consejo de Educación,

donde "administró la educación en su integralidad". Convencido de la importancia de contar con edificios funcionales y aptos que posibilitaran "satisfacer tanta necesidad siempre creciente" en materia de educación pública, propuso, gestionó y ejecutó un ambicioso Plan de Edificación Escolar que en una década dotó a ciudades, pueblos y campos entrerrianos de escuelas que albergaron a sucesivas generaciones de entrerrianos, inmigrantes e hijos de inmigrantes por décadas que hoy suman un siglo.

En ocasión del Segundo Centenario de Mayo muchas de las escuelas debidas al impulso de Antequeda siguen recibiendo diariamente en sus aulas a miles de alumnos primarios y secundarios y en algunas de ellas tienen sus sedes Facultades de la UADER. Aunque los criterios de diseño y funcionalidad de la Arquitectura Escolar han experimentado la natural variación que conlleva el paso del tiempo y los adelantos técnicos y pedagógicos, los edificios que están cumpliendo cien años aún mantienen vigencia.

Pero no se reduce a esto su valor y significación. Son además portadores de una alta carga simbólica, son elementos que caracterizan el paisaje urbano y rural de Entre Ríos, integran por mérito propio el catálogo del patrimonio arquitectónico provincial y han contenido en sus aulas a miles de entrerrianos, inmigrantes e hijos de inmigrantes que hoy son los hombres y mujeres que día a día construyen el presente y el futuro de nuestra provincia.

## Notas

<sup>1</sup> El concepto de obra de arquitectura no conlleva exigencias de monumentalidad, de riqueza de concepción o de excelencia en su materialización. Tampoco se restringe a obras estrictamente arquitectónicas: muchas construcciones industriales o puramente ingenieriles ameritan integrar el catálogo del patrimonio arquitectónico de cualquier sociedad o pueblo.

<sup>2</sup> Francisco Arias Montiel se hizo cargo del Curato de la Bajada en 1731.

<sup>3</sup> Díaz Vélez era Alcalde de Primer Voto en Concepción del Uruguay al producirse la Revolución de Mayo.

<sup>4</sup> Por decreto del Director Supremo Gervasio Antonio de Posadas -1814- se creó la provincia de Entre Ríos y se definieron sus límites geográficos.

<sup>5</sup> La República ramiriana comprendía los Departamentos de Entre Ríos, Corrientes y Misiones.

<sup>6</sup> Era este uno de los principios de las Escuelas Lancasterianas, sistema monitorial debido al inglés Joseph Lancaster (1778-1838), en el cual los alumnos avanzados enseñaban a los que recién se iniciaban en el aprendizaje. Lancaster fundó la primera

escuela con este novedoso sistema en 1798 en Londres y el mismo año de 1820 se implementaron en Buenos Aires las primeras Escuelas Lancasterianas.

<sup>7</sup> La provincia estaba dividida entonces en dos Departamentos Principales; al Oeste del Río Gualeguay el Primero y al Este el Segundo.

<sup>8</sup> Ver nota 6.

<sup>9</sup> El profesor E. A. Bavio presidió el Consejo General de Educación entre 1887 y 1889 y luego entre 1892 y 1896.

<sup>10</sup> Las citas que continúan corresponden a esta publicación.

<sup>11</sup> En las transcripciones se ha respetado la ortografía del texto consultado.

<sup>12</sup> Jean Jacques Rousseau (1712-1778): filósofo, político, educacionista y ensayista nacido en Ginebra, Suiza. Autodidacta hasta que llegó a París en 1741 donde conoció a Diderot y los Enciclopedistas. En 1757 en Luxemburgo escribió su obra maestra, *El Contrato Social*, que introdujo la terna "Libertad, Igualdad, Fraternidad" e influyó en el pensamiento que impulsó la Revolución Francesa. En 1762 publicó su mayor obra sobre educación: *Emilio*, bajo forma de novela, que le valió el exilio en Suiza y luego en Inglaterra, donde escribió sus *Confesiones*, publicadas tras su muerte.

<sup>13</sup> Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827): educacionista nacido en Suiza, pionero de la educación universal de niños pobres. Fundó una escuela y escribió *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* en el que expone sus teorías educativas luego conocidas como Método de Pestalozzi.

<sup>14</sup> Johan Friedrich Herbart (1776-1841): filósofo y teórico de la educación nacido en Oldenburg, Alemania. Estudió en Jena y enseñó en Suiza, donde conoció a Pestalozzi y se interesó en su método. Enseñó filosofía en Göttingen y sucedió a Kant en Königsberg. Innovó las teorías psicológicas de su tiempo.

<sup>15</sup> Friedrich W. A. Froebel (1782-1852): educacionista nacido en Alemania. Estudió en Jena, Göttingen y Berlín. Enseñó en Frankfurt. En 1816 puso en práctica su sistema de enseñanza que intentaba estimular el desarrollo y crecimiento espontáneo y natural de la mente del niño, expuesto en *La Educación del Hombre*, (1826). Creó su primer jardín de infantes en 1836 y dedicó el resto de su vida a la enseñanza pre-escolar, desarrollando juegos y material didáctico destinado a favorecer el aprendizaje a través del juego.

<sup>16</sup> Téngase en cuenta que hasta bien entrado el siglo XIX la enseñanza estuvo casi exclusivamente a cargo de religiosos, que impartían sus clases en capillas e iglesias. De allí que la expresión arquitectónica de los primeros espacios construidos como aulas fuera una derivación de aquellas.

<sup>17</sup> La Escuela del Centenario, en Paraná (1914-16), tiene una planta con simetría especular que muestra dos escuelas idénticas con ingresos diferenciados (Ingreso Niñas e Ingreso Niños), apareadas a través de los espacios comunes: área administrativa, biblioteca y salón de actos.

<sup>18</sup> Carlos Algelt (1855-1937): arquitecto argentino de ancestros germánicos, estudió en Berlín y regresó al país en 1877. Fue Director de Escuelas de la Provincia de

Buenos Aires. Junto a su hermano Hans fueron autores de muchos edificios escolares en la ciudad y provincia de Buenos Aires.

<sup>19</sup> Carlos Morra (1855-1963): arquitecto italiano, estudió en la Real Academia de Turín, llegó al país en 1881. Fue arquitecto del Consejo Nacional de Educación y Director de Construcciones Militares en 1887. Proyectó las escuelas Mitre, Sarmiento, Belgrano y Roca en Buenos Aires y la Escuela Alberdi en Córdoba, varios cuarteles militares, el edificio de la ex Biblioteca Nacional, en calle México y el Tiro Federal Argentino.

<sup>20</sup> Esos escudos provinciales se conservan en el Museo Histórico Provincial Dr. Martiniano Leguizamón.

<sup>21</sup> El Art. 196, inc. 2º de la Constitución provincial de 1883, establecía que el Presidente del Consejo General de Educación era a la vez Director General de Escuelas. A partir de la reforma de 1909 el cargo pasó a ser Director General de la Enseñanza, para volver luego a denominarse Presidente del CGE y Director General de Escuelas.

<sup>22</sup> Adjudicada a la empresa Volpe y Gaggero, de Paraná, fue luego transferida al Gobierno Nacional para albergar a la Escuela Normal de esa ciudad.

<sup>23</sup> Juan Antonio Buschiazzo (1846-1917): nacido en el Piamonte, llegó al país en 1850 con cuatro años de edad. Se graduó de ingeniero en la U.B.A. Tras su muerte, continuó al frente del estudio su hijo Juan Carlos, arquitecto, que falleció en 1937.

<sup>24</sup> A. Perasso y Cía. era una sociedad anónima formada por Antonio Perasso a principios de 1900, que luego se asoció con Luciano Fortabat formando la Compañía Industrial de Maderas Argentino-Paraguaya, con escritorio en Buenos Aires y aserraderos en Misiones y el Paraguay. Antonio Perasso nació en Genova en 1841 y falleció en Asunción, Paraguay, en 1915.

<sup>25</sup> La escuela Pueyrredón tuvo un costo de 12.000 pesos, pero con las obras complementarias (sanitarios para alumnos, cocina, cuarto de baño, etc.) se llegó a un valor final de \$39.155,99, mientras que sus similares de madera costaron 9.846 pesos cada una.

## Bibliografía

*Album de Edificación Escolar*. Provincia de Entre Ríos 1903-1914, Buenos Aires, A. Mentruyt, Editores.

AUGUEIRA, M<sup>a</sup>. del Carmen: *El Proyecto Confederal y la formación del Estado Nacional* (1852-1862). 3. Los Intelectuales. Movimientos Orgánicos y Coyunturales. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1989.

BARCÓN OLESA, J, editor: *El Estado de Entre Ríos*, 1910.

BAVIO, Ernesto A.: *Educación Común*. Informe del Presidente del Consejo General de Educación. Año 1887. Paraná, Tipografía y



Encuadernación La Velocidad, 1888.

BOSCH, Beatriz: "1883. Año entrerriano crucial" en La Prensa, Buenos Aires, 16 de octubre de 1983.

BOSCH, Beatriz: *Urquiza, Gobernador de Entre Ríos 1842-1952*, 1ª Edición, Paraná, 1940.

CASTRO, Antonio P.: *Faustos comentados de Concordia, 1870-1920*.

DE MOUSSY, Martín: *Descripción de la Confederación Argentina*, Paris, 1884.

"El Bicentenario y la educación", en LA NACIÓN, Miércoles 11 de Mayo de 2005.

Enciclopedia de Entre Ríos -Historia, Tomo II. Paraná, Arozena Editores, 1978.

\*ARCE, Facundo, Cap. VI: De la Revolución de Mayo a la República de Entre Ríos (1810-1821) y Cap. IX: Gestión del Gobernador Gral. Justo José de Urquiza (1842-1854).

\*SEGURA, Juan Antonio, Cap. VII: De Mansilla a la Anarquía y al Gobierno de Echagüe (1821-1832).

\*POENITZ, Erich L. W. E., Cap. VIII: La Restauración del Sosiego Público. El Gobierno del Gral. Pascual Echagüe (1832-1841).

\*GIANELLO, Leoncio: Cap. V: El Gobierno de Entre Ríos en la Etapa Colonial; Cap. XIII: Desde la Constitución de 1883 a la aplicación de la Ley Saenz Peña.

FIGUEROA, Sara: *Escuela Normal de Paraná*. Datos Históricos (1871-1895). Paraná, Predassi Impresores, 1934.

FRÍAS, Jorge: *Arquitectura Escolar-Planificación Urbana-Rural*, Tomo I (E. A.), Buenos Aires, 1967.

GIANELLO, Leoncio: *Historia de Entre Ríos 1520-1910*, Biblioteca Entrerriana "General Perón", Vol. III, Paraná, 1951.

GUTIERREZ, Ramón, DE PAULA, Alberto, VIÑUALES, Graciela: *La arquitectura de la Confederación Argentina en el Litoral Fluvial (1852-1862)*. Resistencia, Chaco, Dpto. de Publicaciones de la Universidad Nacional del Nordeste, 1972.

MARCÓ MUÑOA, Ricardo, Izaguirre, Héctor et al.: *Los Vascos en Entre Ríos*, Editorial de E. R., 2001.

MARICONDE, Mª del C. F. de: *La Arquitectura del siglo XIX en Argentina*. Córdoba, U. N. C., 1983.

NEWLAND, Carlos: "La educación primaria bajo el gobierno de Rosas (1835-1842)" en La Nación, Buenos Aires, 14 de diciembre de 1988.

PÉREZ COLMAN, César Blas: *La Parroquia y la ciudad de Paraná en su Segundo Centenario*. Paraná, La Acción, 1930.

REULA, Filiberto: *Historia de Entre Ríos* Tomo I. Santa Fe, 1971.

SALAMONE, Juan Carmelo: *La Educación en Entre Ríos y los Cien Años del Consejo General de Educación (1883-1983)*. Paraná, Editorial Escolar, 1983.

SORS, Ofelia: *Paraná, dos siglos y cuarto de su evolución urbana, 1739-1955*. Santa Fe, Editorial Colmegna, 1981.

TROSSERO, Oscar R: "A 75 años de la muerte del creador del normalismo rural en el país", en *El Diario*, Paraná, 8 de febrero de 1995.

URQUIZA ALMANDOZ, Oscar: "Historia de Concepción del Uruguay" Tomo I. Editorial de Entre Ríos, 2002.

URQUIZA ALMANDOZ, Oscar: "Urquiza y la Cultura". S/d.

VILLARREAL, Mariano, egresado de la Escuela Alberdi en 1907: Carta escrita en 1951, citada en "Los 90 años de la Escuela Alberdi", por José Valentín Varela, *El Diario*, Paraná, 10 de julio de 1994.

## **Educación y Bicentenario. La formación docente: modelos, teoría y prácticas**

*Por Rubén Pak*

### **Sobre el autor**

Rubén Victor Pak realizó sus estudios de Licenciatura en Teología en el Instituto Superior de Estudios Teológicos en la Ciudad de Buenos Aires y sus estudios de Licenciatura en Sociología en la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Hizo su Doctorado en Teología en el área de Sociología de la Religión en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Estrasburgo, Francia. Donde además realizó su Maestría en Sociología en la misma universidad.

Fue Profesor en diferentes Universidades Centroamericanas (Nicaragua, El Salvador y Guatemala) en las décadas de 1980 y 1990.

Fue parte en los últimos años de los Equipos Técnico-pedagógicos del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (Dirección de Jóvenes y Adultos y de Educación Superior).

Actualmente es Profesor de la Facultad de Ciencias de la Gestión en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

## **Introducción**

De cara al bicentenario se están haciendo una serie de análisis, con diferentes enfoques, sobre estos 200 años de vida nacional. Creemos que es importante, también, hacer un balance de este período en lo referente a la educación, tanto a nivel nacional como provincial, las siguientes notas pretenden ser un aporte a la discusión sobre este tema en el nivel de la formación docente, el cual caracteriza los diferentes proyectos y modelos educativos que han imperado en la República Argentina.

La formación docente se realiza en las Instituciones de Educación Superior no universitarias, en las Universidades y con aquellas en las que se insertan laboral y profesionalmente sus egresados.

El fortalecimiento de la institucionalidad del Sistema de Formación Docente reviste una importancia substancial, en el marco de las definiciones de Política Educativa nacional y provincial. Es crucial, para estas esferas, la importancia del nivel en su relación con los restantes niveles del sistema educativo, por cuanto el mismo tiene la responsabilidad de aportar a la mejora del sistema en su conjunto.

## **La Educación en América Latina**

El título que inicia este apartado responde a algunas razones, entre las cuales destacamos la existencia de problemáticas comunes en la educación, que afectan a todos los países de América Latina. Creemos que en este contexto Argentina debe fortalecer su relación con América Latina y, en este sentido, rescatar las fortalezas propias de nuestro país, ligadas a nuestra historia educativa, para aportar al resto del Sub-continente, y así, aprender de otros procesos de países hermanos.

Una razón que justifica la elección que hacemos de los temas es la preferencia por analizar, en primer lugar, aspectos estructurales del fenómeno educativo. Consideramos que algunos de ellos, como el fenómeno de la dependencia, es lo que influye de manera decisiva en la orientación de la acción educativa y al mismo tiempo condiciona sus alcances. Esta selección no implica desconocer la importancia de otros problemas, ya sean de tipo cualitativo o cuantitativo.

Entre los problemas cualitativos consideramos aquellos que se refieren a la adecuación de los sistemas escolares a las necesidades reales de los países del continente, a la formación del personal docente que, en conjunto, requieren de una reforma educativa.

Entre los problemas cuantitativos, podemos mencionar la baja retención, salvo excepciones, en los distintos niveles de la enseñanza, la repetición y la deserción escolar, factores que se traducen en un bajo nivel educativo de la mayoría de la población.

Estas problemáticas, que parten de la situación de dependencia estructural que históricamente han tenido nuestros países en relación con las potencias extranjeras, influyen en materia educativa de diferentes maneras y pueden condicionar los lineamientos básicos de los objetivos, la organización y los contenidos transmitidos por los sistemas educativos.

Además, hay que señalar modificaciones en la concepción tradicional del alumno, esto como resultado de las nuevas condiciones tecnológicas, económicas y políticas.

Finalmente una de las problemáticas, que será el hilo conductor de este escrito, es el carácter público del sistema de educación nacional, considerado el mismo como una construcción social.

## **Nuestra evolución educativa**

La organización del estado nacional en América Latina, posterior al afianzamiento del capitalismo industrial en Europa y Estados Unidos, determinó que las economías de los países de la región jugaran un papel subordinado dentro de la estructura mundial de producción capitalista. Esta situación de dependencia fue evolucionando a través del tiempo en relación con los cambios del capitalismo. En un primer momento la vinculación se establece básicamente por medio de la exportación de productos primarios y la importación de productos manufacturados.

Este proceso implicó la aceptación de los modelos económicos, sociales y culturales de los países centrales. Así, el desarrollo educativo estuvo ligado al proyecto político de los grupos dominantes.

En un segundo momento y de cara a las guerras civiles que siguieron a la independencia, se le asignó a la educación un papel integrador y legitimador. Sarmiento, cuya proyección fue latinoamericana, es la máxima expresión de esta política educativa; la educación se utilizó como instrumento de legitimación del orden social dominante.

El sistema educativo entonces, como afirma la historiadora Adriana Puiggrós, "...debía acompañar este proyecto, mediante un proceso civilizatorio que integrara a las masas de inmigrantes que venían a poblar un territorio aborigen diezmado por la conquista del Ejército, con el firme propósito de

"educar al soberano" y generar una cultura universal basada en el progreso de las naciones"<sup>1</sup>.

Pero esta función nacionalista de la educación, no fue acompañada por un proceso de transformaciones económicas y sociales, como el acceso a la propiedad de la tierra, la industrialización, que sí hubieran dado las bases para una integración real.

En los ejemplos del primer mundo, fue a través de un desarrollo industrial capitalista en el que se sentaron las bases del desarrollo educacional. En América Latina, en cambio, el papel modernizador que se le asignó a la educación no fue acompañado por cambios en la estructura económica; lo que determinó la debilidad (o inexistencia) de los sectores sociales que podrían haberlo apoyado y solo conservó el papel legitimador (muchos textos escolares, de hecho, fueron realizados por personalidades políticas).

En este período la educación pública-estatal, con su influencia positivista europea, terminó masificando los valores de la República oligárquica-dependiente y disciplinando a los sectores subalternos de toda la sociedad argentina a los intereses particulares del sector agro exportador, que habían "privatizado" el Estado a través de sus intereses sectoriales.

En lo referente a la formación de las elites universitarias e intelectuales de la época, el elemento fundamental a destacar es la traslación de las estructuras y modelos de los países del primer mundo en América Latina. Las universidades y otras instituciones educativas se organizaron a imagen y semejanza de modelos europeos.

Este sistema dependiente se ve sacudido, según el investigador Juan C. Tedesco<sup>2</sup>, con el crecimiento de los sectores medios de la sociedad y el surgimiento del Partido Unión Cívica Radical, a principios del siglo XX, como su expresión política. Éste planteó un desafío a la hegemonía de la oligarquía tradicional y a su política educativa. El programa del radicalismo, en ese período, fue fundamentalmente político y su aspiración era participar en el poder por medio del sufragio universal, ya que no se postuló un modelo económico alternativo.

En esta etapa, lo público, en su dimensión educativa, es interpretado como un ámbito en el que se incorporan los sectores medios de la sociedad argentina, especialmente a la Universidad. Esta es la impronta que llevará la Reforma Universitaria de 1918. Lo público es todavía un ámbito restringido, incluye los estratos medios, pero deja fuera del sistema a grandes sectores del pueblo argentino, con lo cual se desvirtúa el concepto de lo público como expresión de toda la sociedad.

Otra experiencia a destacar es lo ocurrido en el período 1945-55, en el cual el presidente Juan D. Perón lidera una alianza de sectores sociales pro-industrializantes. La nueva alianza en el poder fue acompañada por una política de mayor participación de las clases populares, urbanas y rurales; esa voluntad política se manifiesta, entre otros aspectos, por una redistribución de la renta favorable a los sectores populares y en una política económica de sustitución de importaciones que echó las bases de una política que rompía con la dependencia.

En política educativa el gobierno peronista reflejó las condiciones sociales y económicas de la nueva alianza en la República Argentina. El crecimiento de la matrícula, en este período, será mucho más acelerado que en las décadas precedentes y posteriores. Se completa el proceso de incorporación de los estratos medios de la sociedad a la enseñanza secundaria. Se extienden las oportunidades educacionales a importantes sectores ocupacionales manuales (fundación de la Universidad Obrera) y creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP); todo esto permitió una movilidad social ascendente, como nunca, en la sociedad argentina. Este modelo fue bruscamente interrumpido por un golpe de estado reaccionario en 1955.

El período peronista, fue el de mayor inclusión en la educación pública de Argentina. Constituyó un intento por llegar con todos los niveles educativos al conjunto de la sociedad y la condición docente fue concebida como un espacio fundamentalmente de construcción pública.

Es en esa etapa en donde más se avanzó en la sociedad argentina, al concebir al sistema educativo como un ámbito privilegiado de lo público. Con el concepto de la comunidad organizada se sintetiza esa política de relación entre lo estatal y lo público como una expresión social y no como erróneamente se ha interpretado, que este fue un período de estatización total en que lo social estuvo absorbido por el Estado.

El golpe del '55 marcó un retroceso en la sociedad argentina, todas las conquistas obtenidas en el terreno social, económico, político y educativo, fueron suprimidas o mediatizadas. Por casi dos décadas Argentina vivió una inestabilidad política total, con el peronismo proscrito y con sucesivos golpes de estado.

En 1973 comenzó una nueva experiencia democrática, que fue interrumpida por el golpe de estado de marzo de 1976, donde se implementó una política ultra represiva en todos los ámbitos, y en especial, en lo educativo.

## La Sociedad Argentina en la actualidad

Una de las grandes herramientas de las potencias centrales en la última mitad del siglo XX, hasta la fecha, han sido las empresas multinacionales o transnacionales. Éstas, con su enorme poder económico, interfieren en la economía de nuestros países débiles y dependientes (dominan la producción, los mercados, el precio, la distribución y el consumo); la ideología de estas multinacionales es el neoliberalismo capitalista. Y su principio "moral" fundamental es el de la máxima ganancia y rápido enriquecimiento. En América Latina han llegado a derrocar gobiernos populares y democráticos y a apoyar las peores dictaduras (Chile 1973 y Argentina 1976, entre otras).

Esta dependencia se expresa también en lo cultural, en la incorporación de textos, modelos universitarios, profesionales formados a su medida, en el cine, la televisión, las modas y en las reformas educativas.

Actualmente, América Latina y la Argentina están sufriendo el proceso de Globalización (o Mundialización). Este es un proceso complejo, pero sintéticamente significa la internacionalización del capital a una escala que el sistema nunca había alcanzado a nivel mundial.

En las últimas décadas del siglo XX, con la llamada "crisis del Estado", se puso también en tela de juicio la "cosa pública", como un espacio de articulación entre el Estado y la sociedad civil. Consecuentemente, todo el sistema educativo público entró también en crisis, muchas consecuencias perduran hasta la actualidad en la educación nacional.

En síntesis, con el achicamiento del Estado, como parte del ajuste estructural y el crecimiento del Mercado, como principio de organización social; las políticas sociales (esfera tradicional del Estado) fueron decreciendo. Con la implementación de estas políticas las dos áreas más postergadas fueron la Salud y la Educación.

Creemos que no se produjo de manera casual lo acontecido en nuestro país con relación al rol del Estado, en la larga etapa neo-liberal, que comenzó en 1976 y se profundizó en la década de los 90, y su relación con la educación; ya que el papel del Estado en lo educativo perdió preponderancia y, paralelamente a esto, se fue produciendo una baja en la calidad de la educación pública. Este proceso, brevemente reseñado, atravesó todo el sistema educativo argentino en su conjunto. El mismo, significó, entre otras cosas, la conversión de la educación en una mercancía más, de apropiación privada, lo que destruyó la idea y la práctica de una educación como espacio de lo público.



En Argentina, la influencia del neo-liberalismo, en materia educativa, alcanzó rango jurídico con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 y la conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua. Aún hoy, los resabios de esta influencia, se evidencian en el uso de un lenguaje de mercado, en muchos de los discursos educativos.

Este proceso significó el debilitamiento y, a veces, hasta la disolución de la educación concebida como un espacio público de construcción social. Pensamos que lo educativo es fundamental en la sociedad en la medida en que estas instituciones son portadoras de procesos de producción, circulación y apropiación de saberes que orientan nuestras normas, valores, conductas y patrones sociales-culturales.

La crisis de lo público implicó, entre otras cosas, compromiso en la igualdad de oportunidades, problema del pensamiento abierto, pluralista y democrático; disolución de lo político como proyecto social y ciudadano.

Adoptar las premisas neoliberales conduce a exacerbar y radicalizar el individualismo, que tiende a eliminar o diluir la Nación como expresión social. La política se convirtió en mercado y la igualdad social en "individualismo meritocrático", con lo cual lo público, como una construcción social inclusiva, casi desapareció de la escena.

Es, a partir del año 2003, donde comienzan a ensayarse medidas que apuntan a la creación de un nuevo modelo socio-económico, a través de un nuevo proyecto nacional que ha sufrido en los últimos años avances y retrocesos. Y, en lo educativo, a una recuperación y resignificación del Sistema Educativo como cosa pública, tanto en su dimensión estatal como privada.

Esta nueva postura, está muy bien sintetizada en la presentación de la nueva "Ley de Educación Nacional", en la que expresa lo siguiente: "sus contenidos están claramente orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito básico para la integración social plena"<sup>3</sup>.

Y más adelante en el capítulo I Art. 2 se afirma: "la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado".

Estamos convencidos que a esta voluntad política tan claramente explicitada, debemos acompañarla con la voluntad institucional en la construcción de nuestras propuestas educativas.

## **Nuevas Realidades Educativas**

El avance de la ciencia y de la técnica produjo modificaciones importantes en la vida de los seres humanos en estas últimas décadas. Ya en los años '70 del siglo pasado se consideraba que el volumen de los conocimientos se duplicaba cada diez años y que el tiempo de vida útil de una máquina no pasa de ocho años en los países desarrollados.

La consecuencia inmediata de esta situación es que los conocimientos van cambiando y, por lo tanto, los individuos tendrán que actualizarlos varias veces en el transcurso de su vida de trabajo.

El ritmo, en nuestro medio, es más lento ya que la situación de dependencia tecnológica hace que fenómenos semejantes se produzcan también aquí. Como consecuencia de esto, en los niveles altos (ingenieros, técnicos) se hizo habitual la asistencia a cursos de actualización y de entrenamiento. En los niveles medios y bajos también comienzan a sentirse esas necesidades.

Estos hechos pusieron de manifiesto dificultades serias para que el sistema educativo (en todos los niveles), que fue hasta ahora, el principal agente de formación, pudiera adecuarse de manera satisfactoria a los cambios producidos en los nuevos conocimientos y las nuevas necesidades de la sociedad.

La conciencia de estas dificultades, produjo el florecimiento de acciones educativas realizada por instituciones que, tradicionalmente, no cumplían ninguna función educativa.

Se manifiesta una nueva distribución de la función educativa de la sociedad, entre el sistema escolar, por una parte (con objetivos y acción educativa específica) y por la otra, con instituciones de distinto tipo y carácter como empresas, asociaciones culturales, clubes, que eventualmente y de manera no sistemática, han encarado acciones educativas. Éstas tratan de transmitir aquellos contenidos que el sistema escolar no proporciona; cumplen así, una función compensatoria y, en ciertos niveles, una función de actualización.

Un proyecto nacional requiere la participación activa de los ciudadanos para su elaboración y puesta en marcha. Es verdad que habrá que atender inmediatamente a la resolución de las carencias históricas en materia cultural-educativa (analfabetismo, formación profesional); pero al mismo tiempo, debemos recuperar y dar un nuevo significado a la educación pública como espacio de educación social y ciudadana.

Este nuevo sistema educativo que se perfila, está fundamentado en la

formación para una nueva cultura ciudadana, basada en una educación en y para el ejercicio pleno de los Derechos Humanos; la resolución pacífica de los conflictos y los valores que caracterizan una cultura de Paz, Justicia y Desarrollo, aspectos que están expresados en la nueva Ley de Educación Nacional en el Artículo 3: "la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación".

Así también, nuestra Ley Provincial de Educación, en su Artículo 13, precisa los Fines y Objetivos de la Educación Entrerriana en el inciso d): "promover la formación de ciudadanos activos que contribuyan a la consolidación de la identidad nacional, a la democracia política social y cultural, a la valorización y preservación del patrimonio natural y cultural, al desarrollo económico de la Provincia y la Nación en un proceso de integración regional y latinoamericana".

Creemos que estas afirmaciones deben ser plasmadas en el sistema de Formación Docente de nuestra provincia.

## **El Sistema de Formación Docente en la provincia de Entre Ríos, pionera en la formación de docentes**

Poco después de la Independencia Nacional, en 1820, con Francisco Ramírez en el poder, se estableció en la provincia de Entre Ríos la obligatoriedad de la enseñanza básica (lectura, escritura y cálculo) y comienzan a nombrarse los primeros maestros en las escuelas públicas creadas en cada departamento.

A partir de 1853 con la nueva Constitución Nacional comenzó un período de organización de la Nación de la cual la educación no fue ajena. Entre los años 1862 y 1880 se implementó un amplio programa de gobierno en la República Argentina que afectó a la educación. Esta organización educativa se realizó con la influencia de los principios liberales de la época. Es preciso recordar, en este apartado, las líneas gruesas del proyecto de la generación del '80 de la cual Sarmiento fue su expresión más lúcida. Se trató de un proyecto de corte positivista-liberal que bajo el lema "orden y progreso", incluyó prioritariamente a los inmigrantes y excluyó a los nativos.

La educación general comenzó a ser prioritaria y la educación primaria cobró protagonismo. Es por esta razón que la prioridad estuvo centrada en la formación de maestros. Es aquí donde surgió la tradición normalista en

nuestro país y, en este contexto, la provincia de Entre Ríos, será pionera. La historiadora de la Educación Sandra Carli, en su obra, "Entre Ríos. Escenario Educativo 1883-1930" señala, según datos oficiales, que la Escuela Normal fue creada por una Ley en 1869, constituyéndose en la primera Escuela Normal de la Nación, con sede en Paraná, que dependía directamente de las autoridades nacionales.

Hay dos hechos que van a marcar a la educación básica a nivel general, la creación del Consejo Nacional de Educación en 1880 y la Ley 1420 en 1884; esto permitió homogeneizar y dar continuidad a la instrucción.

La historia de la Escuela Normal de Paraná tiene en su haber momentos contradictorios y variados que es preciso considerar. Una primera etapa marcada por la inestabilidad del momento debido a las guerras civiles en que se enfrentaron Urquiza y López Jordán. En esa época, la escuela fue dirigida por un norteamericano, George Stearns, quien siguió la línea propuesta por Sarmiento. No es casual que el primer Director fuera un extranjero de cultura anglo-sajona y de religión protestante. La mayoría de las maestras, también fueron traídas desde Estados Unidos. Fue el momento de la génesis de la Escuela Normal, estrechamente vinculado, desde el principio, al clima político nacional, provincial y a la política educativa trazada por Sarmiento.

El inicio (1871-1875) se desarrolló con muchas contradicciones: grandes problemas de índole económico-financiera, gran heterogeneidad cultural del plantel docente y poca población estudiantil. Todo esto provocó un comienzo muy incierto.

Con José María Torres (1876-1885) se inauguró una nueva etapa y la derrota de la propuesta original sarmientina. Este fue el momento de la estructuración organizativa de la escuela superando la crisis institucional de la etapa anterior. El nuevo director representó una línea caracterizada como "humanismo franco-hispanista", más acorde con la realidad socio-cultural de la provincia.

Se avanzó hacia una concepción más normativa en lo institucional, dejando de lado la improvisación e innovación de la etapa anterior; se instauró, además, una disciplina más rigurosa. El gobierno de la institución se volvió más rígido y se estableció una nueva articulación entre normalismo, cultura y política, propia de la república conservadora que se consolidaba con la generación del '80. Además se incorporó la religión en el plan de estudios, la educación tomó un giro más moralista y se incorporaron enunciados sociales y político-patrióticos.

Asimismo, la Escuela Normal, fue muy importante en la política de asimilación de las grandes corrientes inmigratorias de fines del siglo XIX y

principios del XX que poblarían la provincia de Entre Ríos.

Sería importante, que, luego de repasar esta historia, pudiéramos pensar en lo que significó la Escuela Normal y cómo posicionó a la provincia a nivel nacional e internacional. Este legado hay que resignificarlo en un doble sentido, a saber: por un lado, la condición de pionera de la provincia de Entre Ríos en la formación docente, la posiciona en un lugar destacado y por el otro, es preciso resignificarla en la actualidad, en el marco del debate en torno a la institucionalidad del Sistema de la Formación Docente.

Según historiadores de la educación, entre los que se encuentra Sandra Carli, coinciden en señalar que el papel desempeñado por la Escuela Normal no trascendió la coyuntura de la época, ligada a la necesidad de contar con maestros, y proyectarse como un polo de referencia en torno a la formación docente. Esta debilidad identificada en esta institución puede constituirse en el desafío a asumir desde una institucionalidad de la formación docente, pensada como espacio de lo público.

Otra vertiente docente que nació en Entre Ríos fue la que comenzó con la creación, el 17 de julio de 1904, de la Escuela "Juan Bautista Alberdi". El Gobernador de la provincia Enrique Carbó y el Director General de Escuelas, Manuel Antequeda, decidieron la creación de esta escuela en el casco de la estancia Nuestra Señora de los Ángeles, ubicada a pocos kilómetros de la ciudad de Paraná, la cual tuvo la finalidad de formar maestros para el ámbito rural. Esta escuela de formación de maestros rurales fue pionera en esta experiencia dentro del contexto sudamericano.

A los programas básicos generales que se le exigieron al maestro, se agregaron conocimientos sobre especialidades industriales, ganaderas o agrícolas que pudieron aplicarse en las distintas regiones de la provincia otorgando una formación más técnico-profesional, la cual continuó a lo largo de todos los períodos de la educación provincial.

## **Estado de situación actual y problemáticas del Sistema de Formación Docente**

En la actualidad, Entre Ríos, cuenta con un total de treinta y seis (36) Instituciones de Formación Docente públicas de gestión estatal, dependientes de la Dirección de Educación Superior. Las mismas presentan caracteres y formatos institucionales particulares, conforme a los distintos procesos históricos por los que atravesó la institucionalidad de la formación docente en el país y en la provincia.

Los procesos más significativos que constituyeron las circunstancias en

las que se crean las Instituciones de Formación Docente en la Provincia, se inician a fines del siglo XIX. En ellos, las escuelas Normales nacieron en un momento muy particular de la historia Argentina. En la provincia, pionera del normalismo, se crearon varias escuelas Normales en el período de fines del siglo y principios del siglo XX. Ya en 1914 había un total de 7 escuelas Normales en Entre Ríos. Estas fueron atravesando diversas etapas; una fecha de inflexión en la formación docente de la provincia fue el año 1930, con el Golpe de Estado Conservador. Las últimas creaciones de escuelas Normales se sucedieron hasta los años sesenta.

En la década de 1970-80 se crearon los Institutos de Formación Docente y del Profesorado. Se trató de una nueva etapa que desarrolló un nuevo proyecto en relación a la formación docente provincial. Es en este período precisamente, donde se fundaron la mayoría de los institutos que continúan su tarea hasta la actualidad.

En la década de los '90 se continuó con la creación de institutos y escuelas de formación docente; hasta el año 2005 cuando se crea la última experiencia provincial.

Las instituciones de formación docente y su concreción histórica, nos permiten visualizar una diversidad de formatos y mandatos institucionales, coherentes con las distintas épocas en las que se instituyeron. Esta característica del conjunto de los institutos superiores de formación docente plantea un gran desafío al momento de diseñar la institucionalidad del sistema de formación docente en nuestra provincia.

La institucionalidad a concretar, deberá partir, necesariamente, de este estado de situación diverso y tener la cualidad de integrarlo para avanzar hacia una unidad del sistema, no reñida con las particularidades de cada una de las instituciones de formación docente del territorio provincial.

En relación a los institutos de formación docente públicos de gestión privada, tuvieron su momento inaugural en la década de 1960 a partir de la autorización otorgada por la Superintendencia Nacional de Educación Privada (SNEP).

Algunas congregaciones abrieron institutos de formación docente en diferentes ciudades de la Provincia como: Diamante, Gualaguaychú, Concordia y Crespo, entre otras. Estas congregaciones religiosas le otorgaron, a la educación de gestión privada, un carácter confesional y marcaron una trayectoria importante en la formación docente con un alto reconocimiento social.

A partir del año 1991 estas instituciones dependieron de la

Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada. Con la sanción de la Ley N° 24.049 en el año 1992, pasaron a depender y a ser reguladas por el Consejo General de Educación de la provincia.

En la actualidad no sólo hay instituciones con un perfil religioso, sino que también se incorporaron fundaciones y asociaciones de carácter laico.

Actualmente la Dirección de Educación de Gestión Privada cuenta en la Educación Superior con 25 Institutos Superiores de Formación Docente, que ofrecen diversas carreras atendiendo a la formación de docentes para todos los niveles educativos en ciudades como Colón, Federación, Libertador San Martín, Chajarí, Paraná, Basavilbaso, Concepción del Uruguay, Victoria, Villaguay, Nogoyá, María Grande, Gualaguay, La Paz y Santa Elena, además de las citadas anteriormente.

## **Problemáticas Identificadas**

Atendiendo a las problemáticas relevadas después del análisis de situación, la historia brevemente reseñada y los diagnósticos realizados a nivel nacional y provincial, podemos señalar lo siguiente:

- Secundarización del nivel.
- Inexistencia de una planificación del Sistema Formador.
- Limitada diversificación de las funciones del Sistema Formador.
- Insuficiente evaluación de los procesos de cambio.
- Escaso desarrollo de la autonomía institucional.
- Aislamiento de las instituciones de Formación Docente.
- Reducida participación de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior.

Estas problemáticas que se han señalado, dan como resultado una notoria fragmentación y desarticulación del Sistema de Formación Docente.

Hacia el fortalecimiento de la institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Entre Ríos

## **Perspectivas actuales**

La institucionalidad del Sistema de Formación Docente de la provincia debe ser considerada como un ámbito privilegiado de lo público, es decir, como el espacio de aprendizaje de lo común; no es sólo el espacio de lo universal y lo abierto, sino también de lo justo. Esta nueva institucionalidad

se visualizará en una nueva estructura y dinámica organizativa.

Los conocimientos y saberes que se transmiten son públicos cuando estos están interesados en liberar a las personas. Es el lugar de liberación de lo que atenta contra la equidad y la libertad. Los saberes están interesados en el bien común.

Las instituciones educativas deben asumir este desafío a la hora de generar su perfil institucional, ser coherentes con su función social y pública. Ser espacios de integración, sin autoritarismos, sin marginaciones o exclusiones, ser constructos solidarios y cooperativos en todas sus tareas, es decir, deben construir una institución como un proyecto educativo común.

Mejorar la calidad de lo educativo es mantener vigente lo público como construcción pública y al servicio de lo público.

## **Unidad, identidad y especificidad**

Los acuerdos Federales, establecidos en la Resolución del CFE N° 30/07, remarcan que "la institucionalidad del sistema formador no puede responderse fundacionalmente, sino en diálogo con el desarrollo histórico y la situación actual del sistema formador, que ofrece elementos de cohesión, a las instituciones y a los actores".

"No se trata de transformar un conglomerado en un sistema -como si se tratara de una acción externa al sistema mismo-, sino de progresar con las instituciones desde una situación presente donde cada una desarrolla sus tareas en el marco de una agenda autocontenida en el currículo o el plan institucional, hacia la construcción de una perspectiva compartida de las acciones y hacia una mayor identificación y complementación de los distintos niveles, instituciones y actores que intervienen en la formación de maestros y profesores en todo el país"<sup>4</sup>.

Uno de los problemas, en nuestra tradición institucional, según el Consejo Federal de Educación, es que hemos identificado unidad y homogeneidad; esta situación, tal vez, se relacione con una tradición centenaria de nuestro sistema educativo en su expresión institucional y el análisis político educativo que se hiciera después de la dictadura del '76, centrada en la dupla unidad/diferenciación. Debido al peso de estos antecedentes se llegó a considerar como equivalentes los términos unidad y homogeneidad. Sin embargo, la diversidad hace impensable una homogenización unificadora; tampoco se trata de mejorar lo que pasa en cada institución, hay asuntos generales que exceden las posibilidades de cada instituto por separado.



La pregunta clave, en este sentido, es cuál es el aporte del sistema formador a la mejora general de la educación entrerriana. Es, precisamente, la respuesta a este interrogante la que ayudará a determinar la direccionalidad (y el sentido) de las políticas que conformen y fortalezcan el sistema de formación docente.

La Resolución N° 30/07 CFE, en el Anexo I, por otra parte, define la Identidad fundamental del sistema formador, como el sector del sistema educativo con responsabilidad principal en cuanto a la preparación de los docentes que trabajan en el sistema: "las políticas hacia la formación docente ganarán en consistencia y estabilidad si asumen, como definición precisa de la función del sistema formador, la formación (inicial y permanente) de los agentes del sistema educativo."

Respecto de la identidad del Sistema de Formación Docente, es preciso plantear y problematizar lo establecido en la mencionada resolución, con relación a la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación, como lo específico del sistema.

Estos interrogantes nos llevan a plantear la necesidad de precisar una institucionalidad, una organización de las instituciones de formación docente y sus vinculaciones, que garantice la institucionalización de instancias intra e interinstitucionales para producir, hacer público, comunicar, validar y socializar los conocimientos o saberes específicos que el sistema aporta.

En este sentido es válido preguntarse: ¿cuáles son las condiciones institucionales y de organización que posibilitarán la producción, validación y circulación de conocimientos, que contribuyan a la mejora del sistema educativo provincial en su conjunto?

Es difícil dar una respuesta categórica a esta pregunta, pero sí podemos afirmar que, por ejemplo, la incorporación de la investigación en los institutos y universidades impacta directamente en la problemática de las formas instituidas de distribución de autoridad en el campo pedagógico y en los respectivos campos disciplinares. El tema es cómo redireccionar a las instituciones formadoras hacia formas de producción de conocimientos y saberes que puedan obtener el reconocimiento en el campo educativo e incidan en los procesos de mejora de la calidad educativa.

## **Funciones del sistema de Formación Docente**

En nuestra provincia, tradicionalmente, las funciones del Sistema de Formación Docente se organizaron en torno a la formación docente inicial,

la capacitación y actualización docente y la investigación educativa.

Si bien para la ampliación efectiva de funciones es necesario favorecer la disponibilidad de tiempos rentados para la realización de tareas distintas a la formación inicial, también se deben asegurar otras condiciones; esto es, la formación específica para el desarrollo de nuevas tareas, formas de institucionalización de las nuevas funciones, construcción de redes que permitan romper el aislamiento de muchos de los institutos, entre otras.

Esta ampliación debe fortalecer el funcionamiento de las instituciones formadoras y mejorar las condiciones de desarrollo de sus propósitos específicos. Para considerar la ampliación y diversificación de funciones es necesario plantearlas a nivel del sistema formador, y no sólo en cada una de las instituciones. O sea, las políticas de ampliación tienen sentido en la medida en que no se las considere como un requisito que todas las instituciones deben cumplir.

Otra cuestión ligada a la anterior es establecer qué funciones fortalecen el desarrollo de las instituciones. Según algunas experiencias se puede afirmar que en ciertas condiciones la diversificación de funciones de las instituciones permite dinamizar su funcionamiento, por ejemplo cuando se incrementan la interlocución de la institución con otras instituciones y actores, como también, el desarrollo de unas funciones que retroalimenten a otras.

Una función como la investigación enriquece considerablemente al sistema formador, pero plantea una serie de retos complejos a la hora de incorporarla a las instituciones que no tienen esta tradición, su incorporación requiere construcción de una cultura institucional diferente, procesos extensos de formación, sostenimiento permanente de vínculos interinstitucionales que deben definirse a mediano y largo plazo.

Sintéticamente podemos afirmar que la ampliación de funciones depende de que éstas estén adecuadas a las características particulares de cada institución y dentro del contexto de la formación como sistema.

En nuestra provincia, en el año 1999, el denominado "Proceso de reconversión de los Institutos Superiores de Formación Docente", en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la Ley de Educación Superior N° 24.521, se aprueba la Resolución N° 161/99 CGE, en la que se establece la implementación de los Nuevos Diseños Curriculares para la Formación Docente y, en ese contexto, se puso en marcha, en la totalidad de los Institutos, el Área de Capacitación Docente juntamente con el Área de Investigación Educativa, como funciones del Sistema.

Los cambios en los planes de estudio constituyeron la coyuntura en la

que se inscribió la reubicación de los docentes, de acuerdo a "Normas Transitorias para la reubicación de Profesores que se desempeñan en Institutos de Formación Docente" y la consecuente creación del Área de Capacitación Docente y de Investigación, como alternativa de destino de las cargas horarias de los docentes. Esta circunstancia es en la que se asienta la definición de las funciones del Sistema Formador.

Las mismas, desde entonces, en las distintas Instituciones, han alcanzado distintos grados de desarrollo y formalización en su institucionalización. Será preciso, entonces, fortalecerlas, para luego avanzar en la incorporación de nuevas funciones del sistema.

Actualmente, este abanico, según lo establecido federalmente, se ha ampliado y diversificado con más funciones que son importantes. Por eso creemos que es fundamental discutir la diversificación de las mismas, tanto en el ámbito del sistema como en los institutos, tomando siempre en cuenta las condiciones de posibilidad que hagan viable esta ampliación o profundizar las ya existentes. Hay que discutir, además, las combinaciones de funciones más pertinentes y adecuadas.

Una ampliación de funciones supone contar con:

-Una planificación en la que deben participar las instituciones formadoras y las escuelas destino.

-Un análisis de situación de las necesidades del Sistema Educativo Provincial.

-Las condiciones, tradiciones, posibilidades e intereses de cada una de las instituciones.

Las condiciones institucionales y laborales que se deben discutir, en una ampliación de funciones, deben ser: financiamiento, formación (en el caso de funciones distintas a las ya desarrolladas), recursos institucionales, y las herramientas de evaluación y monitoreo.

Nuestra reciente Ley de Educación Provincial N° 9890, en consonancia con la Resolución 30/07 CFE, establece las siguientes funciones del Sistema de Formación Docente:

-Formación Inicial.

-Acompañamiento de los primeros desempeños docentes.

-Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia.

-Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo.

-Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión.

- Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio.
- Asesoramiento pedagógico a las escuelas.
- La formación para la integración de personas con discapacidad.
- Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales etc.).
- Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente.
- Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas.

## **Autonomía de las Instituciones de Educación Superior**

La autonomía de las instituciones, en nuestra concepción, está dada por el ejercicio de la libertad, siempre en el marco de lo educativo como ámbito privilegiado de la esfera pública. Éste sería su horizonte, pero también su límite.

De acuerdo con la Resolución N° 30/07 CFE, lo que ha caracterizado a las instituciones universitarias de las no universitarias, en el nivel superior, es el margen de autonomía que siempre ha sido mayor en el ámbito de las primeras.

Creemos que este tema debe ser tratado a la luz de la especificidad del sistema de formación docente, ya que el mismo fue ampliamente debatido en el ámbito universitario, produciendo concepciones extremas, que van de la completa asimilación al Estado hasta la conformación de "islas democráticas", a espaldas de las necesidades y expectativas de la sociedad argentina.

El ejercicio de mayores niveles de autonomía supone, para su funcionamiento, algunas condiciones:

-Condiciones institucionales adecuadas; tiempos, espacios y agentes con pertinencia para ejercerla. Esto requiere mayor profesionalización y una intensificación del trabajo a realizar. Sin duda, con una mayor autonomía se hacen mayores los márgenes de libertad institucional, pero el ejercicio de esta libertad implica, también, mayor grado de compromiso, más responsabilidad y una mayor y mejor profesionalización en el marco de las políticas de educación pública.

-El funcionamiento de órganos colegiados de gobierno en las instituciones, en cuyo marco se producen las normas y se toman las decisiones, de acuerdo

a las definiciones de la política educativa, debe evitar la "autonomía individual" o de algunos de sus sectores. La autonomía no significa, en absoluto, un individualismo anarquizante o la creación de "feudos" estamentales o sectoriales. La ampliación de la autonomía debe generar las condiciones necesarias para su ejercicio real.

Quizás, para salir de la trampa en que quedaron muchas de las discusiones en otros niveles del sistema educativo, habría que plantear dos temas anexos a esta polémica: interdependencia y conexionalidad (tratando de hacer siempre una relación entre lo local y lo global). Un aspecto que debe ser debatido detenidamente es si una mayor autonomía produce fragmentación dentro del sistema o, si por el contrario, promueve mayor participación y entendimiento racional y académico, entre los diferentes estamentos de los institutos provinciales.

Finalmente, debemos reconocer que un incremento en los márgenes de autonomía posibilita la diversificación en aquellos aspectos de funcionamiento o estructura, sobre los cuales la institución puede darse normas propias. Esto permitirá dinamizar el desarrollo institucional y mejorar las condiciones para el cumplimiento de sus propósitos. La diversidad resultante de la autonomía debe ser considerada como un rasgo positivo del sistema formador, siempre y cuando esta diversidad no atente contra la unidad en torno al proyecto político-educativo, tanto en el ámbito nacional como en el provincial.

Una autonomía que incremente la participación-compromiso de estudiantes y docentes, supone ciertas condiciones de posibilidad al interior de los institutos, como son:

- Fortalecimiento y construcción de culturas y dinámicas democráticas.
- Implementación de una gestión abierta e inclusiva.
- Promoción de un sistema de comunicación y articulación en redes, tanto al interior como al exterior de las instituciones.
- Facilitar la socialización y circulación de la información en la comunidad educativa.
- Puesta en marcha de una representación político-institucional, en la que los representantes no se "despeguen" o desliguen de sus representados.
- Establecimiento de estructuras organizativas que expresen y vivencien una cultura democrática-participativa.
- Acceso de los estudiantes, nucleados en sus Centros, a mayores instancias y ámbitos de compromiso y participación en la institución.
- Integración de los egresados en la vida de la comunidad educativa.

## EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE

Según Gloria Edelstein, "como ocurre con otras prácticas sociales, la docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja"; esta complejidad, es consecuencia de que la misma se desarrolla en "escenarios singulares" y en contextos diferentes... "es evidente la imposibilidad de uniformar"... "se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos"<sup>5</sup>.

Para Olga Delorenzi, en su artículo sobre la Formación Docente, debemos definir a la Práctica Docente como Práctica Social. Esta autora, toma la definición de Bourdieu sobre prácticas sociales, quien insiste en que las prácticas sociales deben ser definidas en función de la "incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho que tienen en principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi parcial, que ésta impone... Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero"<sup>6</sup>. En definitiva, las prácticas constituyen el resultado de la puesta en marcha de formas de percepción y de acción, no siempre explícitos.

Finalmente, la Práctica Docente en su interacción con el conocimiento y el alumno pone en juego aspectos valorativos. Es decir, decisiones éticas y políticas. Por tanto, la práctica docente es definida también, como una práctica política, esto en el sentido que no es una práctica neutra y ascética sino que está dotada de intencionalidad.

Hasta aquí podemos decir que estas son las características generales, desde un punto de vista teórico de la práctica docente considerada como práctica social en general.

Pero qué podemos agregar desde la óptica de lo histórico-concreto ¿cómo se ha encarado la Práctica Docente como una formación de grado?

Cómo se han construido y reconstruido las prácticas a partir de varios aspectos como el institucional, las historias personales, diferentes concepciones teóricas y epistemológicas, modelos pedagógicos y didácticos, prácticas de percepción, etc.

No hay duda que para responder a estos aspectos es necesario recurrir a la investigación educativa sobre las Prácticas Docentes en la formación inicial. Nos parece que tenemos una deuda pendiente en el sentido de profundizar un debate al respecto.

Ahora bien, históricamente la Prácticas Docentes han constituido "la

aplicación de la normativa y prescripciones teóricas", al final de la formación de grado. Por otra parte esa "aplicación" ha significado un desconocimiento de la actualidad escolar, donde el estudiante de profesorado debía realizar su práctica. En cambio, desde esta visión teórica, las prácticas docentes se han de generar en un proceso de construcción que reconoce el pasado, las biografías individuales, los modelos, las representaciones, la escuela y los docentes, en tanto, histórica, cultural y socialmente determinadas. Como establece Olga Delorenzi "la práctica centrada en la investigación educativa aborda el viejo problema de la relación entre teoría y práctica desde una visión dialéctica. Entendiéndola como "praxis", en tanto implica no la primacía de la acción sino, la relación dialéctica entre teoría y práctica que permite poner en práctica la teoría y teorizar sobre la práctica de manera crítica y reflexiva"<sup>7</sup>.

Domingo Contreras señala que la situación del practicante, en la residencia, ocupa un lugar un tanto ambiguo, en tanto es aprendiz y "juega" a ser maestro. "Esta situación de inestabilidad, provisionalidad y ambigüedad, hacen que la fuerza formativa de las prácticas iniciales o de residencia docente sea relativa. Por ello, de acuerdo con este autor, al período de las prácticas podría entenderse como una transición, como una fase intermedia, diferenciada, entre ser estudiante y ser maestro, como un período en el que los estudiantes tienen que hacer tres difíciles transiciones: de la universidad o institución formadora a la escuela, de alumno a profesor o maestro y de la teoría a la práctica"<sup>8</sup>.

De la misma manera M. Cristina Davini, en su obra nos brinda interesantes reflexiones sobre la condición del estudiante-practicante:

"(...) lo que es importante recuperar en este planteo es que las escuelas son, también, instituciones formadoras de docentes, tanto en el período de prácticas iniciales como en la posterior inserción laboral, que modelan las formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo"<sup>9</sup>.

Y continúa diciendo, "(...) es justamente, en la dinámica de las prácticas en las escuelas donde los estudiantes aprenden cuestiones básicas que definen su acción profesional, las que, posteriormente, afianzarán y ampliarán en el desempeño laboral"<sup>10</sup>.

Más adelante, esta autora, hace unas observaciones sumamente importantes en relación a cuestiones básicas que influyen en el desempeño profesional posterior de los estudiantes:

- "Pautas de manejo de grupo y formas de enseñanza que se transmiten

informalmente a través de la influencia de otros docentes y de los textos escolares o guías didácticas,

- estrategias de control y evaluación y de "sacar adelante" problemáticas de los alumnos,

- formas de interacción con los alumnos, los padres y los docentes entre sí, incluyendo formas de interpretar el fracaso escolar de los alumnos,

- la valoración de cuestiones de disciplina, comunicación y lenguaje,

- estrategias para construir su propia carrera docente, para pensar sobre sus condiciones de trabajo y mejorar su autoimagen,

- rutinas y rituales escolares, como unidades repetitivas de acción y matrices de significado, que regulan la distribución del espacio y del tiempo y determinan qué es prioritario y legítimo,

- una manera de vincularse al conocimiento,

- las normas y la autoridad que transmiten a los alumnos, de forma explícita o implícita"<sup>11</sup>.

Luego de haber recorrido diferentes enfoques y propuestas sobre las prácticas docentes, nos parece que estas debieran concebirse dentro de un marco crítico-reflexivo, en donde la relación entre teoría y práctica es de regulación mutua. Tiene relevancia la reflexión sobre la práctica como instancia ineludible para regular la propia intervención y transformar el contexto de escolarización. La teoría no configura la práctica (como en las concepciones tecnicistas), sino que se construye a partir de ella y se constituye, así, en herramienta para su lectura y transformación.

## Notas

<sup>1</sup> Puiggrós, Adriana "Volver a Educar" citado en Sociología de la Educación, María L. Dángelo. Santa Fe, UNL. Pág. 35.

<sup>2</sup> Tedesco Juan C.: *Educación y Sociedad en la Argentina*. 1880-1945. Buenos Aires, Ediciones Solar, 1978.

<sup>3</sup> Ley de Educación Nacional. Pág. 3 (el subrayado es nuestro).

<sup>4</sup> Resolución del Consejo Federal de Educación N° 30/07.

<sup>5</sup> Edelstein, Gloria: *Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes*. Pág.3

<sup>6</sup> Bourdieu, Pierre: *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991.

<sup>7</sup> Delorenzi, Olga: *Formación Docente: un desafío teórico-práctico*. Pág. 4.

<sup>8</sup> Contreras, Domingo: "De Estudiante a Profesor" en Revista de Educación N° 282. Madrid, 1987. Pág. 15.



<sup>9</sup> Davini, María Cristina: *De Aprendices a Maestros*. Buenos Aires, Papers Editores, 2002. Pág.15.

<sup>10</sup> Davini, op. cit. Pág. 15.

<sup>11</sup> Davini, op.cit. Págs. 94-95.

## **Bibliografía**

BOURDIEU, Pierre: *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991.

BOURDIEU, Pierre: *Cosas Dichas*. Gedisa, 1991.

CONTRERAS, Domingo: "De Estudiante a Profesor" en Revista de Educación N° 282 Madrid, 1987.

DAVINI, María Cristina: *De Aprendices a Maestros*. Buenos Aires, Papers Editores, 2002.

DELORENZI, Olga: "Formación Docente: un desafío teórico-práctico" en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/103.pdf>

DURKHEIM, Emilio: *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Schapire Editor, 1974.

EDELSTEIN, Gloria: *Imágenes e imaginación iniciación a la Docencia*. Buenos Aires, Kapeluz. 1995.

EDELSTEIN, Gloria: "Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes" en <http://www.rieoei.org/rie33a04.htm>

FERNÁNDEZ, Lidia: *Instituciones educativas*. Buenos Aires, PAIDOS, 1998.

FREIRE, Paulo: *Política y Educación*. México, Siglo XXI, 1996.

PUIGGRÓS, Adriana: *Volver a Educar*. Buenos Aires, Ariel, 1995.

TEDESCO Juan C.: *Educación y Sociedad en la Argentina*. 1880-1945. Buenos Aires, Ediciones Solar, 1978.

Ley de Educación Nacional.

Documentos del Instituto Nacional de Formación Docente y del Consejo Federal de Educación.



## **Estado Nación y plurinacionalidad. Un desafío para el post bicentenario argentino**

*Por Félix Pablo Friggeri y Mariano Hadad*

### **Sobre los autores**

Félix Pablo Friggeri es Licenciado en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Nacional de Quilmes y Especialista en Problemática Avanzada sobre América Latina en la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesor de Análisis Histórico del Presente en la F.H.A. y C.S., de Sociología de las Organizaciones e Historia Social y Política en la FCG de la UADER y de Antropología y Metodología de la Investigación en la UCU y Co-Director del Proyecto de Investigación "La Problemática Aborigen en Entre Ríos". Ha terminado de cursar el Doctorado en Ciencias Sociales de la UNER.

Mariano Hadad es Profesor de Historia. Dicta materias de Historia Argentina en la FCG y la FHAyCS de la UADER, y en la FCE de la UNER. Ha dictado numerosos cursos, escrito varios artículos y es Director del Proyecto de Investigación "La Problemática Aborigen en Entre Ríos". Ha terminado de cursar el Doctorado en Ciencias Sociales de la UNER.

## **Resumen**

El artículo revisa los postulados teóricos que dieron fundamento a los Estados Nación modernos plasmados a partir de la expansión del sistema capitalista. Estos Estados son interpelados en la actualidad por un conjunto de situaciones para las cuales están dejando de ser funcionales. Se toma para ello los casos de Ecuador y Bolivia como ejemplos de avance empírico y teórico sobre la cuestión de la plurinacionalidad, a la vez que se establece a la misma como un desafío concreto para el caso argentino a doscientos años de la Revolución de Mayo.

## **Cuerpo del trabajo**

El proceso desencadenado con la Revolución de Mayo se desarrolla con no pocas dificultades. Ente 1810 y 1820 no hay acuerdo para dictar una Constitución Nacional y no lo habrá por mucho tiempo más. Durante la llamada "década revolucionaria" se logra la independencia pero también se plasma el objetivo de secesionar el proyecto artiguista, quizás el más inclusivo socialmente hablando.

La historiografía tradicional califica de "anarquía" al período posterior a 1820, caracterizado por la imposibilidad de conformar un Estado Nacional y por la fuerte presencia regional de los caudillos. El tema de la distribución de las rentas aduaneras del puerto de Buenos Aires es uno de los puntos neurálgicos por donde giran los conflictos.

El polémico período rosista tampoco creó un Estado Nacional, en cierta forma Buenos Aires -que siguió controlando los recursos aduaneros- realizó una experiencia de fuerte contenido localista. A partir de Caseros, se abre otro período que, si bien sanciona la Constitución, no logra acuerdo con Buenos Aires, por lo que no hay unificación. Será recién con la controvertida batalla de Pavón, donde esta provincia firme la carta magna y se reubique como epicentro político de la llamada organización nacional.

Mitre, Sarmiento y Avellaneda son los tres presidentes encargados de lograr lo que hasta el momento no se había podido. En este período se sientan las bases de lo que será la posibilidad de la Argentina moderna, solucionando los problemas internos que acuciaban al país .

Ahora bien, ¿cuáles eran estos "problemas internos"? Básicamente tres: el guacho, el indio y el Paraguay. Las denominadas presidencias liberales intentarán literalmente exterminar a las últimas expresiones de los caudillos federales, limpiarán el "desierto" de "indios" y se sumarán al genocidio de la

### Triple Alianza en Paraguay.

Esta especie de "solución final" sentó las bases de la Argentina moderna que el capital inglés necesitaba para poder operar con tranquilidad. A partir de 1880, uno de los más inteligentes políticos de la oligarquía triunfante, el general Roca, establece un Estado Central que se va nacionalizando, a la vez de incorporar al país en la nueva división internacional capitalista del trabajo que, argumentando desde las "ventajas comparativas", ubicó a la Argentina en el marco de un modelo agropecuario exportador, sin realizar revolución industrial alguna.

El Estado Nacional Argentino se va construyendo mediante un oportuno sistema de alianzas políticas que transforma el decimonónico conflicto interoligárquico en un conflicto intraoligárquico, a través de la conformación del Partido Autonomista Nacional, nuevo espacio de resolución de los conflictos sin apelar a las armas.

La importación de un sistema económico y de un tipo de Estado, provenientes de Europa, implicó la necesidad de dotar a la población de una identidad que ahora sería más claramente nacional. Varias son las leyes que apuntan a lograr la homogeneización social buscada, entre las que se destacan la creación del Registro Civil, la ley de educación 1420 de espíritu laico y la creación del servicio militar obligatorio.

La creación de esta identidad nacional se construye en buena medida a espaldas de los aborígenes que habitaban el territorio desde miles de años atrás. Se piensan instituciones, cargos y funciones para el hombre blanco, se suprimen por omisión los idiomas ancestrales y se confina al aislamiento, la servidumbre (cuando no la esclavitud) y hasta a campos de concentración a los sobrevivientes de las masacres y sus descendientes.

Con algunas variantes, el Estado Nación del siglo XX trató siempre a los aborígenes de la Argentina como el resabio de lo pasado, lo primitivo, sin futuro, y por lo tanto, los excluyó de la planificación política. Sin embargo, el fracaso de la versión neoliberal del capitalismo ha producido, en los últimos quince años, un resurgimiento de esta problemática.

En Latinoamérica, en Argentina, pero también aquí en Entre Ríos, reaparecen no sólo individuos y grupos, sino una importante diseminación de la narratividad originaria que va ganando terreno social y político. El hecho de tratarse de culturas no destructivas del medio ambiente, pone en discusión la posibilidad de dar crédito a un tipo de conocimiento tradicionalmente ocultado y que se intentó, desde el poder colonial primero y el Estado Nación después, eliminar de la realidad social.

El presente está marcado por esta nueva situación, pero para no volver a cometer el genocidio físico y cultural, se hace necesario repensar un nuevo tipo de Estado que pueda funcionar pluralmente. A continuación se trata de revisar los fundamentos de los Estados Nación a través de la mirada de los clásicos europeos, posteriormente se desarrolla la discusión en torno a los fundamentos de la plurinacionalidad tomando para ello los casos de países latinoamericanos que le han dado status constitucional. Pensamos que el siglo XXI argentino tiene que entroncar con esto último.

## **El Estado Nacional**

El Estado es por definición una entidad monopólica, ese monopolio lo fue construyendo en base a expropiaciones a sectores privados y particulares. Establece un monopolio fiscal (cobro de impuestos) y uno simbólico (reproducción ideológica, sistema educativo, etc.).

En "Los orígenes de la familia, la propiedad privada y el Estado" Federico Engels sistematiza la teoría marxista del Estado. En discusión con el idealismo hegeliano, aparece aquí una crítica al supuesto de que el Estado es eterno, que no puede no existir y que es el núcleo de toda ideología. La ideología estatalista, cuyo prócer fue Hegel, se equivoca al suponer que el Estado no podría no estar. Entonces Engels hace un recorrido histórico, conjetural, influido por la antropología europea del siglo XIX (y particularmente por el científico norteamericano L. H. Morgan) donde en el desarrollo de las sociedades y en el proceso de diferenciación de clases, llega un momento en el cual éstas no pueden seguir sin crear un órgano que se sitúe "aparentemente" por encima de las partes en disputa, una "excrecencia" que se vuelve necesaria para el funcionamiento de la sociedad, porque si no ésta no podría existir o, mejor dicho, sólo podría hacerlo como una guerra de ricos contra pobres.

En lo fundamental esta idea estaba anunciada por Rousseau en el "Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres", en donde los ricos -que son los que tienen todo para perder- tienen que crear un Estado en el que los pobres, por obra de su "locura", es decir, del cálculo, del uso irrestricto de la razón instrumental, de no escuchar la voz paterna de la naturaleza, actúan racionalmente y firman el contrato para no morir.

Pero en aquel recorrido histórico realizado por Engels, se demuestra que la humanidad pudo vivir sin Estado, que cuando éste aparece lo hace como excrecencia social para resolver ciertas presiones que se produjeron

en determinado momento de su desarrollo, y que no está llamado a perpetuarse cuando aquellas contradicciones que estaban en su base y que lo explicaban desaparezcan por fuerza de la propia dinámica productiva de las sociedades y perecerá por simple falta de funciones que cumplir. En cierta forma ésta es un poco la tesis que posteriormente desarrollará Lenin en su libro "El Estado y la Revolución", en el que plantea que el Estado se extinguirá cuando se termine la lucha que en ese momento este revolucionario conducía desde el mismo contra los restos de las clases sociales que aún quedaban. El Estado es aquí un momento, luego de la revolución, para continuar la lucha a favor de la extinción de las clases, lo que hará que ese Estado revolucionario se extinga por falta de funciones.

El Estado Nación que ha sobrevivido al socialismo real y que lucha por sobrevivir al neoliberalismo, es uno de los elementos claves gestados al calor de la modernidad, pero no el único. Anthony Giddens en "Consecuencias de la Modernidad" sostiene que los dos rasgos centrales de la modernidad son la aceleración del cambio (ritmo) y el ámbito del cambio, es decir que no sólo hay un cambio acelerado sino que además impacta en un espacio cada vez más amplio que está interconectado. Frente al inmovilismo de la sociedad tradicional, la sociedad moderna se caracteriza por la aceleración del cambio que ya está inscrita en el origen de la palabra modernidad, aparecida por primera vez en un diccionario inglés de Oxford en 1627. La definición más célebre del término es atribuida a Charles Baudelaire en un trabajo que se llama "Le peintre de la vie moderne", escrito en 1863, que lo puso en boga como lo efímero, lo contingente, lo fugitivo; en cierta forma la modernidad se confunde con lo presente, lo contemporáneo.

La idea de fugacidad se ha radicalizado con el trascurso de la modernidad, esta aceleración ha generado una sobrecarga de sentidos y de información, lo que dificulta cada vez más la posibilidad de explicar lo que sucede. A las ciencias sociales hoy les resulta mucho más complicado que en el siglo XIX dotar de sentido a los acontecimientos; como se pregunta Boaventura de Sousa Santos en su escrito "De la mano de Alicia": "...¿en condiciones de aceleración de la historia, como las que vivimos hoy en día, es posible poner a la realidad en su lugar sin correr el riesgo de originar conceptos y teorías fuera de lugar?" (pág. 20). En parte esto explica la imposibilidad actual de generar sistemas teóricos totalizadores como los que en su momento construyeron Marx, Weber y Durkheim.

La modernidad es multidimensional, no existe posibilidad de explicarla por una sola dimensión. Los propios autores clásicos difieren en el énfasis

que hayan puesto según las dimensiones que hayan privilegiado para explicarla, por ejemplo para Marx el eje central es el capitalismo, quien motoriza el cambio acelerado. Es la burguesía la que al revolucionar constantemente los medios y las formas de producir genera cambios que son incontenibles. Ya en el Manifiesto Comunista, escrito en 1848 conjuntamente con Engels a pedido del partido comunista, se anticipan algunas de las líneas que serían constantes a lo largo de la modernidad. Ofrece una interpretación del capitalismo como el elemento que incesantemente convulsiona a la sociedad y que además tiende inherentemente a la mundialización por la necesidad de encontrar nuevos mercados, generando no sólo un espacio más allá de las fronteras nacionales para el intercambio de bienes materiales sino que también va modelando un espacio para la cultura, para el arte (bienes simbólicos). Si bien la expresión globalización e imperialismo estaban ausentes en el vocabulario de la época, lo que hace Marx es anunciar el primer triunfo globalizado del capitalismo a través del término "mundialización".

Introducimos aquí una categoría problemática: Nación. Lo que la vuelve interesante es la ambivalencia en que ésta, unas veces, para designar una cierta forma de lo universal se asocia con el Estado (Estado Nación) adquiriendo justamente un valor institucional y universalista. Y otras veces como cuando la vinculamos a la palabra pueblo (lo nacional-popular como sostenía Rousseau en el siglo XVIII al hablar de las lenguas nacionales-populares) no necesariamente se vincula al Estado y no adquiere aquí un valor institucional, universalista y consensualista, sino un valor conflictivista y de rechazo a los poderes antipopulares. De cualquier manera la Nación es un constructo que funciona y, a lo largo del tiempo, sedimenta y produce identidades sobredeterminadas por el Estado.

Hegel concibe al Estado como realidad de la idea ética, pero este pensador advierte permanentemente que todo orden contiene fisuras por las que se filtra el principio su propia descomposición y el anuncio de un orden futuro. Se podría decir que pudo pensar la "y" de la consigna decimonónica "Orden y Progreso" que es, sin lugar a dudas, una consigna desafiante. Para este desafío que consiste en pensar juntos al orden y al progreso, inventa un sistema -la dialéctica- que piensa el orden siempre fisurado, anunciando allí la inevitabilidad de un cambio que conduzca a otro orden. Asimismo piensa el progreso como tendencial, que anuncia en su propio desarrollo el orden venidero. Por lo tanto es un pensador del orden y del cambio.

En contrapunto con éste, y como emblema del pensamiento que se levanta



en la generación inmediatamente posterior, Marx desarrolla en su obra madura (desde la segunda mitad de los cuarenta hasta su muerte) una idea sobre la historia definitivamente diferenciada de la de Hegel. Pero cabe destacar que a pesar de esta diferenciación, la obra de Marx se apoya en Hegel, contiene una tradición dialéctica que lo hereda, lo cita cada vez que puede y se declara su continuador. Además sus metáforas y su modo de invertir a Hegel son hegelianos.

La gran inversión que Marx opera con la "Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel" consiste en que si allí el Estado es el sujeto de la historia, en Marx es el predicado de la misma, ya que el sujeto son las clases sociales. La historia la hacen las clases sociales y el Estado aparece como un complemento, una añadidura, una superestructura.

El otro gran referente del pensamiento sociológico clásico es Max Weber para quién la clave de la sociedad moderna radica en la racionalización. Marx y Weber están muy separados políticamente, pero pensaban sobre un mismo problema: la deshumanización del hombre en la modernidad, la pérdida del hombre, la alienación en medio de dispositivos que los hombres no controlan ni alcanzan a conocer. El primero aborda, en términos dialécticos, el tema de la gran industria; el segundo piensa, entre tensiones y paradojas, el tema de la burocracia y el dominio de la razón instrumental.

Ésta es una racionalidad que la distingue de otras sociedades, que está en constante avance y cuyas consecuencias no son siempre queridas. Aquí la idea de racionalidad no se limita únicamente al plano instrumental, al campo de la tecnología o del desarrollo económico, sino que la ve reflejada en el arte, en un tipo específico de Derecho que es previsible y calculable, en la reforma protestante; por lo tanto también la concibe en el plano ético. Este plano deriva en un politeísmo de valores que habla de la complejidad de la nueva sociedad que ya no está organizada en torno a creencias religiosas, sino al progreso científico.

La sociedad moderna y el avance de la racionalidad nos pone en condiciones de explicar racionalmente cosas que antes eran atribuidas a causas sobrenaturales, mágicas; en lugar del hechicero, el sacerdote o el mago ahora está el científico. Pero esto no resuelve un problema que sí resolvía la religión como es el del significado del mundo, el del sentido de la vida, ya que la ciencia no tiene capacidad de resolver esta contienda entre valores antagónicos. Entonces, no es que la sociedad moderna no tenga valores, sino que el fenómeno nuevo y fundamental es el hecho de que estos aparecen como mutuamente contradictorios. El pluralismo de la actualidad

tiene mucho que ver con la imposibilidad de establecer una jerarquía de valores.

El mismo Weber, a principios del siglo XX, es uno de los primeros en llamar la atención en lo que se convertiría en un tema central en la posmodernidad, esto es que la razón moderna nace con la promesa que a mayor razón mayor libertad (promesa emancipatoria de la ilustración). Advierte que la razón moderna asume el carácter de un nuevo tipo de dominación que se manifiesta sobre todo en la administración burocrática y que conduce a una privación de libertad. La burocracia sustentada en la razón instrumental -lo que le permite convertirse en un modo de administración eficiente- confía a aquellos que disponen de un saber profesionalizado y experto la tarea de resolver cuestiones de orden público.

Sin embargo ese saber técnico concentrado en la burocracia entra en contradicción con la promesa de participación democrática y, por lo tanto, hay un conflicto entre burocracia y democracia. Si la primera supone que las decisiones deben quedar en manos de los que saben (unos pocos en la cima de la cúspide), la democracia se sustenta en la promesa en que la decisión va a quedar en la base de la sociedad.

Específicamente en cuanto a los dos complejos institucionales que surgen con la modernidad, capitalismo y Estado, Iazzetta (2007) señala que fueron experimentando cambios; de un capitalismo básicamente industrial se va a pasar a uno actual que no sólo es industrial sino que se combina con otras fuentes de productividad. En tanto modo de producción este sistema sigue hoy siendo capitalista, pero en la actualidad es otro el modo de desarrollo con el que se combina. Es un modo de desarrollo informacional sustentado sobre todo en el conocimiento y la información, lo que según Manuel Castells lo ha rejuvenecido.

El otro complejo institucional mencionado -el Estado- también ha sufrido transformaciones, por diferentes razones ha perdido capacidad autónoma frente a los nuevos desafíos que se fueron configurando en el último cuarto del siglo XX. Si bien el Estado Nación no ha desaparecido por completo y sigue cumpliendo tareas, está hoy más acotado y con menor autonomía. Simultáneamente el mundo Estado-céntrico de la primera modernidad se fue diluyendo, en la actualidad resulta incompleto para comprender lo que sucede debido al avance del poder de las empresas transnacionales, de los organismos multilaterales de créditos, de organizaciones no gubernamentales, etc., que indican la coexistencia de una gran constelación de actores en donde el Estado es sólo un actor más. Existe por lo tanto una distinción entre

lo que sería la política a nivel oficial y la subpolítica en la escena mundial que contiene, además de lo ya dicho, los fenómenos del terrorismo, la mafia, el crimen organizado, el narcotráfico, que a su vez se han globalizado y representan para los Estados un desafío novedoso. Existen también riesgos globales como el del deterioro del medio ambiente, del calentamiento, para los cuales las respuestas de los países aisladamente no son suficientes. Estos problemas de origen global no pueden ser resueltos en forma individual pero afectan la gobernabilidad de los países ya que los reclamos de la ciudadanía, en general, no van dirigidos a entidades globales sino a los municipios, provincias o nación, creando una asimetría entre los problemas de gobernabilidad que deben afrontar los países y el origen global de los mismos.

Lo mismo sucede con la globalización financiera, probablemente la más destacada dimensión de la globalización. Si los especuladores deciden caer sobre un país por alguna razón particular, no hay banco central que pueda enfrentar la capacidad de chantaje que esos capitales especulativos puedan presentarle al Estado: todo el capital que se mueve en el mercado financiero en un día supera a las reservas de todos los bancos centrales del mundo. Novedad de una globalización que implica una redefinición del tiempo y el espacio, la posibilidad de que el mundo esté comunicado en tiempo real, inimaginable para el pensamiento clásico, ha generado un nuevo mercado y un flujo financiero muy volátil, especulativo y que tiene un sobredimensionamiento que no mantiene relación alguna con la economía real.

Otro problema es que la globalización avanzó mucho en el plano social, en el plano económico, en el plano cultural, pero no en el plano institucional. Al no haber instituciones globales hay una ausencia de regulación a escala global que ha dado lugar a todo tipo de conjeturas, como la que anuncia la desaparición del Estado Nación y el surgimiento de un Estado mundial, lo cual es difícil de imaginar.

El Estado y la sociedad eran responsables de lo que les pasaban a los individuos. Esto se ha quebrado, como dice Pierre Rosanvallon ya no rige el principio de solidaridad social sino uno de responsabilidad individual, implicando una individualización del éxito y del fracaso desmembrando la idea misma de sociedad.

Pero el aumento de individualidad no quiere decir que el individuo sea más autónomo, la paradoja consiste en que se trata de un individuo de masas, cada vez más sometido a condicionamientos de los mercados, de los medios de comunicación, etc. Ya John K. Galbraith advierte a fines de los cincuentas

en "La sociedad opulenta" sobre el fuerte desequilibrio existente entre opulencia privada y pobreza pública, ya que de nada sirve la primera si tenemos calles inseguras o espacios recreativos deteriorados, este diagnóstico si bien puede decirse que fue corregido con el transcurso de las políticas del Estado Benefactor, los años noventa muestran una regresión a la opulencia privada y un nuevo desequilibrio social muy pronunciado, por ejemplo en América Latina.

## **El Estado Plurinacional**

El Estado que durante tanto tiempo había sido "el virtual demiurgo de la historia" (Nun 2004: 7) aparece hoy con una configuración cuestionada: "... demasiado pequeño para los grandes problemas y demasiado grande para los pequeños." (Touraine 1999: 49). Sobre todo después del "éxtasis" neoliberal, es un Estado débil al cual "es fácil reducir a (...) una estación de policía local, capaz de asegurar el mínimo de orden necesario para los negocios, pero sin despertar temores de que pueda limitar la libertad de las compañías globales" (Bauman 1999: 92). Después de este auge neoliberal Boaventura de Souza Santos ve que el estado moderno está en una "crisis final" (2007: 26). En la búsqueda del fundamento de esta problemática, el mismo autor sostiene que la legitimidad de este Estado estuvo ligada al modo en que resolvió la tensión entre capitalismo y democracia (2004: 14).

Un Estado, una Nación, una Cultura, fue la fórmula bajo la cual se intentó configurar a estos estados nuestros, en una "... nacionalización de la identidad cultural" que "se asentó sobre el etnocidio y el epistemicidio: todos aquellos conocimientos, universos simbólicos, tradiciones y memorias colectivas que diferían de los escogidos para ser incluidos y erigirse en nacionales fueron suprimidos, marginados o desnaturalizados, y con ellos los grupos sociales que los encarnaban" (Santos 2004: 15).

La formulación moderna, que tomó características canónicas, de la Nación como fundamento del Estado contiene las falencias de la identidad nacional como un proyecto inacabado por un lado y contradictorio, sobre todo, por otro. La politóloga ecuatoriana Porras Velasco sostiene que "la identidad nacional -que suele ser un proyecto de las élites, llevado a cabo principalmente por el Estado- se hizo como en la mayoría de los países, entronizando como propios de la nación unos rasgos y no otros, que además coincidían con límites étnicos y económicos, lo que supuso un principio de exclusión" (2005: 325). Por eso el líder e intelectual indígena ecuatoriano

Luis Macas destaca cómo "desde la constitución de los Estados nacionales" no se reconoce la diversidad cultural "por su visión uninacional, vertical y excluyente" (Chancoso 2007).

Así se pensó incluso el concepto de sociedad. La "sociedad" en la que piensa el quehacer sociológico está en la línea de los estados nacionales "modernizados" (Giddens 1994: 25).

Para entender lo que significa el planteo de Plurinacionalidad frente a este tipo de Estados que tenemos en América Latina, conviene aclarar primero qué encierra el concepto de nacionalidad indígena, ya que aquél concepto proviene de la afirmación de éste.

Resulta interesante presentar un concepto amplio como el que plantean los bolivianos Albó-Barrios Suvelza. Estos autores parten de una aplicación de la distinción marxista de clase en sí y para sí. De esta manera, sostienen "que hay también etnias (en el sentido más restringido de pueblos indígenas) en sí y para sí; y una nación indígena sería una etnia para sí, es decir, con conciencia y orgullo de serlo y un proyecto político para desarrollarse y ser reconocida como tal por el Estado (...) del que siguen siendo parte" (2006: 44). Hay tres elementos en esta definición: conciencia, orgullo y proyecto.

Porras Velasco entiende como viable la noción de nacionalidad indígena -a pesar de la diversidad de situaciones-:

"(...) siempre y cuando se produzca un traslado de la estructura política de la nación: Estado y territorio, a uno cultural: identidad colectiva con proyecto: comunidad cultural, en términos de Castells. En estas circunstancias parece que la plurinacionalidad y el derecho de autodeterminación que le es implícito deben pensarse en distintos grados y características de acuerdo a la realidad de cada nacionalidad, pero esto reclama de las organizaciones indias y de sus bases un largo y detenido proceso de discusión que también incluya a los demás ecuatorianos" (2005: 236).

El politólogo Luis Tapia habla de "naciones comunitarias" en Bolivia. Son aquellas "cuya matriz social, que incluyen los procesos productivos, el orden social y la forma de gobierno político, se organiza en torno a una estructura de carácter comunitario". En ellas "el principio organizativo es la forma comunidad; es la participación en la forma comunidad lo que da derecho a la tierra y, también, a la participación en la toma de decisiones colectivas sobre el trabajo, la reproducción y el resto de los aspectos de la vida social" (2007c: 52).

Avanzamos entonces hacia el concepto de plurinacionalidad.

Entendemos que para esto se puede ir desglosando lo que decía sobre el

tema el ex presidente de la Ecuarrunari -organización indígena de la sierra ecuatoriana- Humberto Cholango:

"(...) los pueblos indígenas somos, aparte de reclamar, que hemos desnudado al Estado hegemónico, uninacional, colonial con estructuras que no corresponden a la realidad actual, hemos dicho que nuestra propuesta, nuestro aporte, a este sí es hacia el reconocimiento de estos pueblos, Nacionalidades indígenas, campesinos, sectores pobres, porque el hecho de ser pobre, el hecho de ser indígenas, el hecho de ser tal vez del área rural, también nosotros tenemos derechos, tenemos opciones políticas y por lo tanto nosotros estamos aportando a que este espacio, este Estado sea construido de manera democrática, sea construido con el reconocimiento de la verdadera historia del rostro interno de cada uno de los países, porque si no se reconoce eso no habrá democracia, si a los pueblos indígenas no los reconocen no habrá la verdadera participación o la transformación social. Y qué mejor que ahora esté sucediendo todo esto, nuestro planteamiento ha sido democratizar los espacios de poder. Estamos planteando la constitución y hemos planteado nuestra Constitución Política del Estado reconoce el Estado plurinacional. En síntesis, el Estado plurinacional es cambio en lo político, cambio en la visión cultural, cambio en lo económico, cambio en lo social, es decir, llegar a una justicia social, y más allá de esto, como pueblos indígenas, es un reconocimiento a la deuda histórica que tienen estos Estados con los pueblos indígenas, porque nos han sometido cobardemente a una explotación, a un sometimiento que no tiene nombre entonces este reconocimiento nos va a permitir unir, nosotros somos colectividades, somos sociedades colectivas organizadas nosotros no nos sometemos a sociedades individuales de Estado-Nación" (entrevista).

El primer elemento que aparece es el de "haber desnudado al Estado hegemónico, uninacional, colonial". Es que el reclamo indígena cumple un papel de "desnudar" a la institución estatal latinoamericana de aquellas ropas exóticas que se colocó y que mantuvo con algunas variaciones, que nunca llegaron a ser suficientemente profundas. Desnuda también una falsa presentación de la "identidad nacional" que solamente fue la afirmación de la hegemonía cultural occidental mediante un planteo violento y barnizadamente unificador que tuvo la principal -y casi exclusiva- función de reacondicionar a los distintos modos del capitalismo un modo de ser colonial que fue elegido para nuestros Estados. En el concepto de plurinacionalidad se ponen en juego "las formas hegemónicas de identidad sobre las que se construyeron (...) estructuras políticas nacionales" (Gómez S. 2007: 28).

El segundo elemento es que este Estado se ha formado y se mantiene "con estructuras que no corresponden a la realidad actual". Esta no correspondencia tiene, primero, raíces históricas, como se analiza más abajo. Por eso Cholango invita al "reconocimiento de la verdadera historia del rostro interno de cada país". La inserción del esquema liberal político-económico en los estados latinoamericanos, guardó una correspondencia hacia fuera, hacia los imperialismos capitalistas de turno, y, en ese mismo movimiento, dio la espalda a las realidades de sus pueblos. En ese sentido puede afirmarse, con Gómez Suárez, que el planteo de la plurinacionalidad es consecuencia de una situación real (2007: 49), a lo que agregaríamos: deliberadamente desconocida. Lo primero que hay que reconocer es, como dice la emblemática dirigente indígena ecuatoriana Blanca Chancoso, que "coexistimos otras naciones y pueblos dentro de un solo estado" (2007).

Este reconocimiento está inmensamente más cerca de ser efectivo entre las clases populares que entre los grupos de poder. Porque aún en medio de las opciones de las élites por afirmar el racismo de clase, una gran parte del pueblo, sobre todo el más pobre, se las ingenió para convivir y para vivir en pluralidad. Por eso puede afirmarse, como decía Julián Pucha -dirigente indígena del Chimborazo- que la plurinacionalidad también es una forma de vivir que practica gran parte de los sectores populares:

"En la Constitución hemos pedido que se refleje la realidad de la vivencia que se está practicando ahora. Si salimos de aquí a la esquina: ahí va un señor de corbata, pasa un señor con chompita normal y pasa de pronto otro con ponchito. Eso es para nosotros el estado plurinacional, toda esa identidad toda esa forma de vivir. Es que el pueblo ya estamos viviendo y quiénes son los que hacen el conflicto son pocos grupos que quieren acaparar el poder a su manera y a su juicio. Entonces nosotros ya estamos viviendo eso ya. La interpretación jurídica y todo eso: para eso ya hay especialistas, ya hay entendidos, Derecho y todo eso. Ya será tarea de ellos también. Por nuestra parte vamos a seguir viviendo esto" (entrevista).

El tercer elemento es el reconocimiento de los pueblos, el reconocimiento de sus derechos y de sus opciones políticas.

Como sostiene Rosa De la Fuente -de la Universidad Complutense de Madrid-, uno de los pilares en la construcción de los estados-nación latinoamericanos puesto "en jaque" por el Movimiento Indígena, ha sido el de "la igualdad de derechos civiles y políticos para todos los ciudadanos" (2007a: 2-3). Desde la imposición unicultural la igualdad se volvió deliberadamente imposible. Junto a la negación de la diferencia se estableció

hasta osificarse la desigualdad que implicaba la inexistencia política de los más pobres en el esquema liberal. Macas identifica a la plurinacionalidad con el hecho de que esto "permita el ejercicio de los derechos de todos" (Dávalos 2003: 45).

El cuarto elemento es que con este tema de la plurinacionalidad "estamos aportando a que (...) este Estado sea construido de manera democrática", y esto se remarca cuando dice que "nuestro planteo ha sido democratizar los espacios de poder". Frente a una democracia que tiende al formalismo y al procedimentalismo, la plurinacionalidad llena de contenido a la democracia: es un "pueblo" constituido por diversas "nacionalidades" (y "pueblos" que pueden encaminarse a ser nacionalidades) el que es soberano, así nuestra democracia tiene que expresar una reformulación de la democracia.

Cuando el dirigente de la Confederación de Nacionalidades y Pueblos Indígenas de Ecuador Floresmilo Simbaña explica el concepto de plurinacionalidad lo presenta estructurado en "cuatro puntos vertebrantes", en "el primero" de éstos expresa que existe una: "ruptura democrática con el actual Estado uni-nacional y construcción de uno plural que permita la participación de los pueblos indígenas y de la sociedad en general en su organización y conducción" (2005: 208).

Justamente, aquí hay un planteo estratégico del Movimiento Indígena que, a través del concepto de plurinacionalidad, traslada la polémica clave al campo político: "la plurinacionalidad fue más bien un planteamiento estratégico clave y exitoso en el discurso indígena, así, supone en primer lugar el traslado del conflicto social (diferencia étnica) al campo político: nacionalidad y, por tanto, la posibilidad de resolverlo con los canales políticos, en el mejor de los casos: democrática y participativamente" (Porras V. 2005: 239).

Macas une la legitimidad de la democracia al hecho -enmarcado en la plurinacionalidad- de que "sea solidaria y respetuosa de las diferencias culturales" (Botero V. 2001: 31). Es que la soberanía del pueblo no va a ser efectivamente reconocida y menos ejercida sin un reconocimiento de sus identidades y de las raíces históricas de las mismas. La soberanía propia del autogobierno democrático del pueblo, implica pensar en los pueblos latinoamericanos como sujetos con un lugar protagónico de los pueblos indígenas. Implica una "integración democrática de la heterogeneidad cultural" (Gómez S. 2007: 28). Este pueblo soberano no es, para nada, el "pueblo" de propietarios ricos que planteara Locke, ni aquel "pueblo" aislado de la política a través de la "representatividad" que lograra Hamilton. Por eso se entiende la plurinacionalidad como un aporte a que el "Estado sea construido



de manera democrática", reconocerla es una condición sin la cual "no habrá democracia... no habrá la verdadera participación o la transformación social".

El quinto elemento es un "cambio en lo económico" ya que el Estado Plurinacional implica también una reformulación del sistema económico. Y el mismo Simbaña presenta "su segundo punto vertebrador" en la estructuración del concepto de plurinacional, diciendo que consiste en la "lucha contra las desigualdades e injusticias económicas como base para la superación de la explotación y discriminación" (2005: 208).

El sexto elemento es un "cambio en lo social" es "llegar a la justicia social". Como se puede concluir de lo planteado, este concepto de justicia social queda enriquecido y no restringido a la sola redistribución económica. La dirigente indígena ecuatoriana Mónica Chuji afirma esto desde su distinción en cuanto al concepto de bienestar, que en el caso del "ciudadano moderno" es fundamentalmente económica, pero en el de los pueblos y nacionalidades indígenas es "ética y holística" (2008: 15).

El séptimo elemento es un "cambio en la visión cultural".

Simbaña presenta su "tercer punto vertebrador" en que estructura el concepto de plurinacionalidad indicando que consiste en la "transformación de la organización socio-cultural de la sociedad (...) que se asienta sobre la base del racismo y la segregación" y que pretende "la construcción de una sociedad basada en la tolerancia, la horizontalidad de las relaciones y la interculturalidad" (2005: 208). Cimadamore et al. remarcan la oposición verticalidad-horizontalidad en este planteo (2006: 24).

Aquí está el otro pilar del Estado-Nación que De la Fuente reconoce como puesto "en jaque" por el Movimiento Indígena: "la pretendida unicidad étnica" (2007: 2). Esta propuesta, que se expresa desde el concepto de interculturalidad, tiene la virtud de dotar de un protagonismo negado a los pueblos indígenas pero exenta de una autorreferencialidad, lo cual extiende aquel protagonismo a la esfera de la conducción estatal (Soruco S. 2009: 24-25).

El octavo elemento es "el reconocimiento de una deuda histórica que tienen los Estados con los pueblos indígenas", es "el reconocimiento de la verdadera historia".

El noveno elemento es que "este reconocimiento nos va a permitir unir". Esto es clave porque en la plurinacionalidad las nacionalidades y pueblos indígenas han establecido un horizonte común de lucha de inmensa potencialidad y abarcatividad. Es esto, justamente, lo que da la base para

evitar el "sometimiento" a "sociedades individuales de Estado-Nación". La puesta en práctica de este no sometimiento, es fundamentalmente la concreción de las autonomías. Esto constituye el "cuarto punto vertebrador" del concepto que presenta Simbaña, el de la autonomía de los pueblos indígenas (2005: 208) entendida como "la capacidad de los grupos étnicos por decidir sobre sus asuntos" (Ibarra, H. 2007: 7). Esta autodeterminación colectiva de los pueblos indígenas tiene como consecuencia que se esté gestando un "nuevo pacto" entre éstos y el Estado-Nación (De la Fuente 2007: 1). Aquel Estado que se había autoacostumbrado a tratar con los indígenas como "desprotegidos, incapaces de valerse por sí mismos, y por tanto, objeto de su olvido o de su protección", tiene que enfrentarse con "una nueva identidad india" como un actor político de importancia básica para esta definición de la identidad plurinacional, actor con el cual "hay que negociar, pactar, atender y hacer concesiones" (Porrás V. 2005: 324). La consecuencia de la concreción de este pacto es el rediseño de la configuración estatal (García L. 2005: 31).

Se puede sostener que este "nuevo pacto" ha comenzado a configurarse a partir del reconocimiento constitucional de la plurinacionalidad. Es un pacto que aspira a superar un tipo de "estado de naturaleza" -más bien de tipo hobbesiano- en el cual el rico/blanco ha sido "lobo" para el pobre. Es un pacto que, principalmente, no se hace entre individuos sino entre naciones (Bustos 2003). Es un pacto que aspira a defender la verdadera libertad del hombre, que es su libertad de determinación, que incluye un sentido comunitario de la vida y la economía y su armonización con la naturaleza y que, por eso mismo y en defensa de esa libertad para todos, "interfiere" frente al atropello del "homo aeconomicus" egoísta que en nombre de la "libertad" capitalista "interfiere" frente a los económicamente más débiles y frente a la naturaleza.

"Nación" es un concepto político, es el contenido y la razón de ser del Estado, ahora sí, no como una agregación de individuos atomizados, sino como colectivos que pueden ser capaces de coexistir y cogobernarse en igualdad en un marco político reconfigurado.

Este planteo constituye entonces una propuesta revolucionaria.

Esto es así porque hay un cuestionamiento inapelable al Estado-Nación: "el nuevo indianismo político ha cuestionado en Ecuador de forma inapelable, por una parte, el dogma del Estado-Nación, como Estado mestizo, centralista, monocultural y monolingüístico" (Maíz 2005: 17). En este cuestionamiento del Movimiento Indígena se "están desafiando las premisas sobre las cuales

se ha construido el Estado-nación durante más de un siglo." (Botero V. 2001: 210).

Este planteo revolucionario de este tipo de reestructuración estatal contiene una coherencia con un proceso de empoderamiento de los pueblos indígenas en cuanto ocupantes de un último lugar social desde el esquema del racismo de clase. No olvidemos que, como sostiene Vilas sobre el Estado, "la especificidad de éste consiste en expresar institucionalmente una dada matriz de relaciones de poder" (1997: 150).

Este carácter revolucionario es coherente con las oposiciones de las que es objeto. En este sentido Porrás Velasco ve que este planteo indígena es el que suscita mayores reacciones: "el discurso indígena de esta movilización es complejo, conjuga elementos políticos, económicos y culturales; (...) pero el que concita reacciones polarizadas es el político: la plurinacionalidad, la autonomía, la autodeterminación, etc." (2005: 237).

Esto hace que sea algo todavía en camino, y en un camino que tiene y tendrá -como hasta ahora- muchos obstáculos poderosos. Hay, por un lado, un orgullo por haber conseguido la plasmación constitucional de la plurinacionalidad, como decía Fausto Vargas, dirigente quechua de la Amazonía ecuatoriana, que es responsable de educación en la CONAIE:

"Nosotros tenemos en nuestro proyecto político la ansia de construir el estado plurinacional y en lo consiguiente que pasó ya lo ganamos y está considerado como país Plurinacional (...). Esto es un orgullo de que nosotros llevamos una propuesta desde hace décadas que (...) lo estamos luchando como Confederación Indígena de Ecuador, como CONAIE y eso es lo que hemos conseguido".

Pero también existe una clara conciencia de que hay que seguir realizando un trabajo arduo para que esto se implemente en la práctica: "una vez que tenemos ya constituido la plurinacionalidad en el Ecuador tenemos que buscar una estrategia de cómo seguir fortaleciendo ese camino" (Entrevista).

Porque, por experiencia, el Movimiento Indígena del Ecuador sabe que no basta con la plasmación en los papeles. En Ecuador el reconocimiento de su calidad de "país multinacional" se da ya en la Constituyente que surge tras la movilización indígena de 1998 que consigue la renuncia del entonces presidente Bucaram, "pero ese triunfo se convirtió en derrota toda vez que la burguesía 'consiguió imponer el sistema liberal representativo' que, en aras de la gobernabilidad, relativiza la potencia de la movilización social". Allí "el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas no modificó los fundamentos del Estado ecuatoriano" (Zibecchi 2005: 1).

Ese potencial del que hablan los autores tiene una incidencia clave en lo que es la reformulación del Estado. Como se sostiene para el caso boliviano:

"El MAS ha introducido una visión étnica de los procesos políticos y culturales que proviene del discurso katarista y de los discursos de los indígenas de las tierras bajas. 'El colonialismo interno ha fracasado en la construcción de un estado-nación moderno', de tal modo que ya no se trata de renovar las bases indígenas de la 'nación imaginada', sino de construir un Estado multinacional y pluricultural. El Estado nacional es pues profundamente racista y debe ser refundado sobre la base de las autonomías indígenas" (Komadina R. 2008).

El otro elemento clave que caracteriza a este planteo es que se trata de una propuesta abarcativa.

Se puede decir que este es uno de los aspectos virtuosos del planteo político del Estado Plurinacional, al cual podríamos traducir también como un aporte clave para una verdadera universalización de los derechos y con elementos que ayudarían a la práctica de su efectivización.

Se piensa en una pertenencia autónoma al Estado, dado su ya logrado carácter plurinacional en varios países, y que sea considerado el aporte indígena en igualdad y para el bien de todos: "...somos seres humanos pensantes, con razón, que queremos trabajar por el bien social no solamente repito en función de los pueblos indígenas sino que queremos que la sociedad en general sea favorecida con estas propuestas que tenemos... unas propuestas muy interesantes que tenemos con pueblos indígenas y eso queremos que sea encajado, que sea incluido para favorecer al bienestar general" (Vargas, Entrevista).

Aunque existieron -y existen- tendencias más radicales que plantearon "suprimir la actual división político administrativa" (Ibarra, H. 2007: 6), ha predominado en el Movimiento Indígena la permanencia de los actuales Estados como continuidad jurídica pero profundamente reestructurados. En parte por esto -aunque no solamente- el tema de la autonomía es a veces comprendido por algunos como una idea separatista, así pasó en Nicaragua, donde -por el contrario- la clave se plantea como una participación "empoderada" desde el rescate de la identidad.

Justamente, la noción de plurinacionalidad tiene la virtud de dar cabida jurídica a los pueblos y nacionalidades indígenas, lo cual evita que sea necesaria la formación de estados indígenas separados de los actuales, como dice el rector de la Universidad Intercultural Amawtay Wasy, Luis Fernando Sarango Macas, tras la sanción de la plurinacionalidad en la Constitución

ecuatoriana: "antes no éramos reconocidos como pueblos y como tal ecuatorianos, temían de que estemos empeñados en la formación de estados indígenas, ahora esta teoría no tiene cabida" (2006: 2-3).

Es interesante la fórmula "pueblos y nacionalidades" que fue gestando el Movimiento Indígena Ecuatoriano porque rescata dos elementos articuladores (pueblo y nación) que se adecuan a situaciones distintas y son superadores del concepto individualista de ciudadanía.

Esta noción se presenta como abarcativa, tanto de aquellas etnias que están en capacidad de alcanzar una situación de "nacionalidad", como a otras etnias de menor desarrollo. La problemática es presentada así por el vicepresidente boliviano Álvaro García Linera para el caso de su país: "... en el caso de Bolivia, no toda comunidad cultural distinta a la boliviana es nacional; existen identidades culturales menores y menos politizadas, especialmente en el oriente del país, cuyo reconocimiento político estatal pasa por procedimientos organizativos distintos a aquellas comunidades culturales nacionales, como la aymara, que requieren una modificación sustancial de la estructura organizativa del Estado" (2005: 21).

Blanca Chancoso destaca que se piensa en todos desde el planteo plurinacional, se piensa en un país capaz de una verdadera igualdad: "entonces, a partir de ello, nuestra exigencia de lucha de ejercer el derecho al voto siendo la mayoría analfabetos en todo este pueblo indígena reivindicamos el ejercicio del derecho al voto de los analfabetos que se ganó la primera instancia, pero a partir de ello nuestras luchas han sido pensando como país, siempre exigiendo la soberanía del país, la dignidad del país, para la vida de todos, la igualdad, un trato igualitario para todos" (Entrevista).

Este concepto de nacionalidad resulta, entonces, plenamente abarcativo, devela una mayor apertura que debe tener cualquier proyecto democrático y su irrenunciable direccionalidad: abarcar a toda la sociedad desde los planteos y las reivindicaciones de los más pobres, abarcar desde abajo, que es la única forma de que un planteo amplio no se transforme en opresivo y totalitario.

Un punto que merece tratarse también es la relación entre Plurinacionalidad y territorialidad. Digamos brevemente que entre los aspectos que quedaron afectados por la configuración colonial, uno fue el de una configuración territorial completamente distinta: "prácticamente, ninguna de las sociedades premodernas estuvo tan delimitada como los modernos estados nacionales. Las civilizaciones agrarias tenían 'fronteras' en el sentido que le es atribuido por los geógrafos, mientras que las

comunidades agrarias más pequeñas y las sociedades de cazadores y recolectores se difuminaban entre grupos circundantes y no eran territoriales en el mismo sentido que lo son las sociedades fundamentadas en el estado" (Giddens 1994: 26).

La territorialización reaparece hoy como lucha en el Movimiento Indígena, no en vistas a restablecer totalmente la territorialidad previa a la conquista -cosa imposible- pero sí para lograr espacios de libertad y autonomía.

Albó y Barrios Suvelza ven clave en la plurinacionalidad: "(...) la aceptación o promoción de territorios diferenciados para cada pueblo, a partir de su distinta distribución geográfica espacial. Pueden ser de tipo federal o autonómico, de acuerdo a cada situación y opción local al nivel del que estamos hablando. Una etnia para sí, por su nivel de conciencia y por su proyecto futuro y además con territorio propio en que pueda desarrollar más a fondo su propio modo de ser, tiene toda razón para autodenominarse y ser reconocida como nación; y al ser muchas, para que el Estado en que se agrupen sea considerado un Estado plurinacional" (2006: 55-56).

Como vemos, los desafíos de los tiempos actuales implican cambios profundos entre los cuales la Argentina también debe pensarse. El reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los aborígenes tanto en la Constitución Nacional como en la de Entre Ríos en el marco de lo que se ha denominado Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano; la comprobación realizada por el CONICET de un altísimo porcentaje de sangre aborígen en la población nacional; la "aparición" de innumerables grupos, descendientes, prácticas, congresos, etc; imponen la necesidad de pensar en nuestro país la posibilidad real de situaciones vividas en otros lugares de la región, con los consecuentes conflictos teóricos entre dos tipos de Estados que hemos intentado exponer.

## Notas

<sup>1</sup>De la voluminosa bibliografía existente para un análisis del proceso de conformación del Estado Argentino, sigue siendo útil: Oszlak, Oscar: *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires. Editorial Belgrano. 1982.

<sup>2</sup>Al respecto consúltese: Mases, Enrique Hugo: *Estado y cuestión indígena*. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910). Buenos Aires. Prometeo libros / Entrepasados. 2002.

<sup>3</sup>"... parte del problema es que, a veces, la gente del resto del país tiende a entender que cuando en la Costa Atlántica decimos autonomía, estamos hablando de separación, de la formación de otro Estado; que estamos lesionando la nación

nicaragüense. Y ese no es nuestro punto de vista; lo que queremos es participar plenamente en la vida nacional. Esa participación plena no podrá venir si no nos podemos identificar plenamente por lo que somos como grupos étnicos. La autonomía tiende a rescatar esa identidad costeña, esa identidad étnica, para así 'empoderarnos', participar como ciudadanos de primera en este país". (Dometz, Faran en Díaz P. 2007: 3).

## **Bibliografía**

ALBÓ, Xavier, BARRIOS SUVELZA, Franz: "Por una Bolivia plurinacional e intercultural con autonomías" en PNUD. Documento de Trabajo. Informe nacional sobre desarrollo humano en Bolivia. IDH Bolivia. La Paz, setiembre 2006.

BAUMAN, Zygmunt: *La globalización. Consecuencias humanas*. San Pablo. Fondo de Cultura Económica. 1999.

BOTERO VILLEGAS, Luis Fernando: *Movilización indígena, etnicidad y proceso de simbolización en Ecuador*. El caso del líder indígena Lázaro Condo. Quito. Ed. Abya Yala. 2001.

BUSTOS, Mario: "Comunicación, política y cosmovisión". Entrevista realizada por Daniel Mato en Quito, el 13/06/2001; editada y revisada por Mario Bustos y Daniel Mato, en junio de 2003. Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas, No. 1. Caracas: Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela. 2003. Disponible en: <http://www.globalcult.org.ve/entrevistas.html>

CIMADAMORE, Alberto, EVERSOLE, Robyn, MC NEISH, John-Andrew: *Pueblos indígenas y pobreza. Una introducción a los enfoques multidisciplinarios*. Buenos Aires. Programa CLACSO-CROP. 2006.

CHANCOSO, Blanca: *Constitución de Estados plurinacionales y sociedades interculturales*. En III Cumbre Continental de los Pueblos Indígenas del Abya Yala. Guatemala, marzo de 2007. Disponible en: <http://alainet.org/active/16594&lang=es>

CHUJI, Mónica: "El Estado Plurinacional" en Revista Yachaykuna. Nº 8. ICCI. Quito. Abril 2008.

DÁVALOS, Pablo: "Plurinacionalidad y poder político en el movimiento indígena ecuatoriano" en Revista OSAL. Nº 9. CLACSO. Buenos Aires. Enero 2003.

DE LA FUENTE, Rosa: Tema 1: Entendiendo la cuestión indígena. 2007. Disponible en: <http://virtual0.uned.es/cgi-bin/variosframes.pl>

DÍAZ POLANCO, Héctor: Nicaragua: diez años de autonomía en Nicaragua. 2007. Disponible en: <http://virtual0.uned.es/cgi-bin/variosframes.pl>

DURKHEIM, Émile: *Lecciones de sociología*. Física de las costumbres y del Derecho. Buenos Aires. Mino y Dávila. 2003.

ENGELS, Federico: El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. 1884. Disponible en: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/index.htm>

GARCÍA LINERA, Álvaro: *Autonomías indígenas y Estado multicultural*. Una lectura de la descentralización regional a partir de las identidades culturales. FES-ILDIS. 2005.

GIDDENS, Anthony: *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid. Alianza Editorial. 1994.

GÓMEZ SUÁREZ, Agueda: *Movimientos Sociales Indígenas en América Latina*. 2007. Disponible en: <http://virtual0.uned.es/cgi-bin/variosframes.pl>

IAZZETTA, Osvaldo: *Problemáticas actuales de las ciencias sociales*. (Seminario). Paraná. 2007.

IBARRA, Hernán: *Intelectuales indígenas, neoliberalismo e indianismo en Ecuador*. 2007. Disponible en <http://virtual0.uned.es/cgi-bin/variosframes.pl>

KOMADINA RIMASSA, Jorge: "La estrategia simbólica del Movimiento al Socialismo" en Tinkazos. V. 11. N° 23-24. La Paz, marzo 2008.

MACAS, Luis: "La necesidad política de una reconstrucción epistémico de los saberes ancestrales" en Dávalos, Pablo (comp.). *Pueblos indígenas, Estado y Democracia*, Buenos Aires. CLACSO. 2005. P. 35-42.

MAÍZ, Ramón: "Prólogo" en Porras Velasco, A., o. c., 2005. p. 17-19.

MARX, Carlos y ENGELS, Federico: *Manifiesto comunista*. Barcelona. Crítica-Grijalbo. 1998.

NUN, José: *Variaciones sobre un tema de Hegel*. Buenos Aires. Top-Publicaciones. 2004.

PORRAS VELASCO, Angélica: *Tiempo de indios*. La construcción de la identidad política colectiva del movimiento indio ecuatoriano (Las movilizaciones de 1990, 1992 y 1997). Quito. Ed. Abya Yala. 2005.

RINESI, Eduardo. *Política, ciudadanía y ética pública*. (Seminario). Paraná. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "La reinención del Estado y el Estado Plurinacional" en Revista OSAL. Año VIII. N° 22. CLACSO. Buenos Aires. Setiembre 2007. P. 25-46.

----- Reinventar la democracia: reinventar el estado. Quito. Ed. Abya Yala. 2004.

SARANGO MACAS, Luis Fernando: Comentario del Dr. Luis Fernando



Sarango Macas, Rector de la Universidad en VII Seminario Cultura y Política Exterior, Mesa Redonda La proyección multicultural del Ecuador. Ministerio de Relaciones Exteriores. República del Ecuador. Plan Nacional de Política Exterior 2006-2020. 2006. Disponible en: [http://www.mmrree.gov.ec/mre/documentos/ministerio/planex/comen\\_ponencias\\_6.pdf](http://www.mmrree.gov.ec/mre/documentos/ministerio/planex/comen_ponencias_6.pdf)

SIMBAÑA, Floresmil: "Plurinacionalidad y derechos colectivos. El caso ecuatoriano." en Dávalos, P., Pueblos indígenas, Estado y democracia. Buenos Aires. CLACSO. 2005. P. 197-215.

SORUCO SOLOGUREN, Ximena: "Estado Plurinacional-pueblo, una construcción inédita en Bolivia" en Revista OSAL. Año X. N° 26. CLACSO. Buenos Aires. Octubre 2009. P. 19-33.

TAPIA, Luis: "Una reflexión sobre la idea de Estado plurinacional". En OSAL. CLACSO. Año VIII. N° 22. Buenos Aires, setiembre 2007. p. 47-63,

TOURAINÉ, Alan: *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la Aldea Global*. San Pablo. Fondo de Cultura Económica. 1999.

VILAS, Carlos: "La reforma del Estado como cuestión política" en Política y Cultura. N° 008. Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco. D.F. México. Primavera 1997. P. 147-185.

WEBER, Max: *El político y el científico*. Madrid. Alianza. 1998.

ZIBECCHI, Raúl: Dilemas electorales de la Conaie. 2005. Disponible en [www.clacso.org](http://www.clacso.org).

## **Entrevistas**

CHANCOSO, Blanca. Entrevista realizada en febrero de 2009 en la sede de la Escuela de Formación Política Dolores Cacuango, en Barrio Eldorado, Quito (Ecuador).

CHOLANGO, Humberto. Entrevista realizada en febrero de 2009 en la sede de la ECUARUNARI, Confederación Indígena de la sierra ecuatoriana, en Quito (Ecuador).

PUCHA, Julián. Entrevista realizada en febrero de 2009, en la sede del Movimiento Indígena del Chimborazo (MICH) en Riobamba (Ecuador).

VARGAS, Fausto. Entrevista realizada en febrero de 2009, en la sede de la CONAIE, en Quito (Ecuador).



## **Bicentenario, Educación y Ciudadanía**

*Por Ruth Careno de Gebhart y Norma Hoermann de Carlevaro*

### **Sobre las Autoras**

Ruth Careno de Gebhart es Abogada (UNL). Doctora en Educación(UCSF). Profesora Asociada en la Cátedra "Derecho Público y Privado" de la FCG-UADER. Directora de la Carrera Licenciatura en Comercio Internacional de la FCG-UADER. Coordinadora del Área Pasantías de la FCG-UADER. Integrante de Comisiones Evaluadoras de distintos concursos de antecedentes y defensa de proyectos en la FCG-UADER. Integrante de comisiones evaluadoras para la Categorización y Recategorización docente de FCG-UADER. Integrante de jurados de Tesis y Tesinas de alumnos de la FCG-UADER. Directora y Co-Directora de Tesis y Tesinas de la FCG-UADER. Integrante del equipo de investigación: "El Proceso de construcción inicial de la FCG-UADER" (con aprobación del C.S.-UADER). Acredita varias Publicaciones en congresos nacionales e internacionales.

Norma Hoermann de Carlevaro es Maestra Normal (ENS "J.M. Torres"). Profesora en Ciencias de la Educación (UNL). Postgrado Especialista en Educación Especial (UNL). Ex Jefa del Dpto. Técnico Pedagógico del CGE de E. R. Ex docente de cátedras de su especialidad en FCE de la UNER. La Esc. Prov. de Servicio Social, La Esc. Prov. de Enfermería, El Centro Teresa de Ávila de la UCA. El Instituto Sup. del Profesorado E. R. Participante en Congresos, Seminarios, Paneles, Jurados. Responsable del Área Educativa del Centro de Investigaciones Científico-Tecnológicas y de Transferencia. SECyT (Diamante). Directora y Co-Directora de Tesis y Tesinas.

## Resumen

En respuesta a la invitación de la Revista "Tiempo de Gestión" de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la UADER e, insertándonos en el Eje Temático 1: Miradas retrospectivas sobre la ciencia, la técnica y la educación, y su proyección social en el ámbito entrerriano; centraremos nuestro aporte, durante el tiempo en el que se inscribe el Bicentenario, en las ideas que sobre lo ciudadano y la ciudadanía asumieron desde los hombres de Mayo de 1810, quienes promovieron el paso de súbditos a ciudadanos, de habitantes primero, del Virreinato del Río de la Plata, posteriormente de las Provincias Unidas del Río de la Plata, hasta alcanzar las concepciones sustentantes sobre la educación y la ciudadanía, conformadas a través de las leyes nacionales de educación pública.

En ese recorrido retrospectivo y prospectivo, deseamos plantear los desafíos que, entendemos deben asumirse desde las instituciones educativas, como un aporte a la conversación acerca de la construcción de ciudadanía en el siglo XXI.

## Bicentenario-Educación-Ciudadanía

En el año que se conmemora el bicentenario de La Revolución de Mayo, de significativa incidencia en la ruta de nuestra independencia y de la de otras naciones hermanas de Latinoamérica, nos parece una oportunidad altamente relevante, reafirmar el valor de la educación y asumir el compromiso de rediseñarla, atendiendo las demandas de las sociedades del siglo XXI.

Retrotrayéndonos a los días subsiguientes al 25 de mayo de 1810, por disposición de la Junta de Gobierno y con el propósito de consolidar su obra, el 27 de junio comenzó a publicarse La Gazeta de Buenos Aires, a la que se le encomendó una importante función en la educación política de la población.

Para difundirla, se dispuso que los días de fiesta, a continuación del servicio religioso, los oficiantes leyeran a los feligreses, mayoritariamente analfabetos en las zonas rurales, las resoluciones oficiales de La Primera Junta y los artículos de opinión, al tiempo que se difundían noticias de España y Europa tomadas de periódicos de la época.

La influencia de Mariano Moreno, aunque breve, fue clave y, se lo advierte en los artículos acerca de la soberanía popular, la referencia de autores como Rousseau, Voltaire y Montesquieu. Según Luis Alberto Romero <sup>1</sup>, desde La Gazeta, Moreno, en una de sus numerosas contribuciones expresaba:

"la libertad de los pueblos no consiste en palabras (...) Si deseamos que los pueblos sean libres, observemos religiosamente el sagrado dogma de la igualdad".

Los inspirados hombres de 1810, fueron conscientes que el desarrollo de las ideas que daban nacimiento dependía, en gran medida, de la educación popular y el avance científico. Prueba de ello es recordar el papel de Felipe Senillosa, matemático español, formado en la Universidad de Alcalá de Henares quien, respondiendo a invitaciones de Belgrano y Rivadavia, llegó a nuestro país en 1815, en el marco de un proyecto por traer científicos y profesores europeos para impulsar el desarrollo de las ciencias y la enseñanza en el Río de la Plata.

Probablemente, sostiene Luis Alberto Romero (2010), la más acabada expresión del valor de la democracia en los albores de la Patria, sea el pensamiento de José de San Martín, quién sostenía, "...cualquier biblioteca destinada a la educación universal, es más poderosa que nuestros ejércitos".

Estas breves referencias que señalamos, entre otras muchas, ejemplifican el ideario educativo de la Revolución de Mayo que, acompañando los sucesos políticos y militares que se sucedieron, produjeron una profunda transformación en sus distintas dimensiones, propiciando el pasaje de súbditos de la corona española, a ciudadanos con derechos civiles y políticos, y la promesa de una educación gratuita y obligatoria para todos, fundada en el derecho de enseñar y aprender de todos los habitantes de la Nación, que establecía el Artículo 14 de la Constitución Nacional de 1853, y que se cristalizó en la Ley de Educación 1420 del año 1884.

El universo temático del Sistema Educativo Argentino, estuvo definido y construido en la primera etapa, a través de una ley marco, la Ley de Educación Común (Ley N° 1420/1884) y la Ley Avellaneda de Educación Superior (Ley N° 1597/1885).

El primer centenario arribó, con una Argentina que alfabetizó masivamente a su pueblo, al tiempo que conseguía integrar las significativas llegadas de inmigrantes con los que el país entraba en la modernidad.

Hoy, al momento del segundo centenario, el balance no es tan auspicioso, más allá del enorme valor que tiene haber retomado la vida democrática.

Si al término de los primeros cien años, cuando se entendía que la Nación se construiría a través de la educación y formar ciudadanos letrados era un faro que orientaba ese camino, ¿puede hoy la educación pública volver a pensarse como la constructora de futuro de nuestra sociedad?

Hasta mediados del siglo XX, el sistema educativo argentino fue visto y

considerado como un modelo a ser imitado por todas las naciones Latinoamericanas y en desarrollo. Las sucesivas interrupciones de los gobiernos democráticos, las crisis políticas y económicas propias y externas, la progresiva pérdida de institucionalidad, el vergonzante progreso de la pobreza y la marginalidad, la inequitativa distribución de la riqueza, el abandono del patrimonio natural, cultural y científico, la escisión entre la dimensión cultural intelectual y crítica, y la política, fueron, entre otros, motivos que deterioraron ese modelo.

Recuperar la importancia que le asignamos a la educación e ineludiblemente, asociarla con la idea de educación para la ciudadanía, reconociendo la complejidad de este concepto que refiere, tanto a la identidad y virtudes de la persona, como a los compromisos y prerrequisitos que desde la sociedad deben ofrecerse. Condiciones éstas que en nuestro Estado, conscientemente heterogéneo, no se han alcanzado aún, después de más de un cuarto de siglo de recupero de la convivencia democrática.

En lo formal, entre otras disposiciones, la Ley 23114 que en octubre de 1984, convocó al Congreso Pedagógico con el propósito de abrir un gran debate nacional acerca de la educación, no logró concretar en normas las conclusiones a que se arribara, luego de más de tres años de elaboración, en un momento de convulsión socio-económica, que terminaría anticipadamente con el gobierno del Dr. Raúl Alfonsín.

Las Leyes N° 24049/92 de Transferencia Financiera y Administrativa de los Servicios Educativos del Estado Nacional a las Provincias, la Ley N° 24195/93 Federal de Educación, que reestructura el sistema educativo y extiende la obligatoriedad escolar del séptimo al noveno año de estudios, la Ley N° 26206/06 de Educación Nacional, que retrotrae la estructura a los niveles inicial-primario y secundario, completando la obligatoriedad hasta la terminalidad del secundario y, las leyes que algunas provincias dictaron para su jurisdicción, además de la Ley N° 24.521/95 de Educación Superior, conforman básicamente el marco legal en el que se inscribe el proyecto educativo argentino de principios de siglo XXI.

Aunque el análisis de las leyes como textos normativos es interesante, pensamos que el análisis del discurso que ellas expresan, contribuye, de manera relevante, a relacionar la explicación con la comprensión del texto, el todo con las partes, la validación con la verificación, el núcleo central con los elementos periféricos, entendiendo que siempre la palabra es mutante y que por lo tanto varía de significación, según las características situacionales y sociales dentro del proceso histórico en el que se las utiliza.

Flora Hillert<sup>2</sup>, expresa respecto de la formación del hombre, del ciudadano y como ya lo señaláramos, del productor: "en los actuales debates educativos los sectores democráticos reivindican la formación del ciudadano, puesto que ésta ha sido relegada en el proyecto educativo neoconservador en aras de la educación para el trabajo, de acuerdo con el despliegue de un modelo sociopolítico de ciudadanía restringida" y se pregunta "¿Puede la política y su correspondiente categoría de ciudadanía, (...) 'subsumir' todas las demás identidades?".

Para nosotros y ya reiteradamente, la respuesta es no; porque las esferas políticas y económicas, diferentes y contrapuestas por el orden capitalista y el pensamiento moderno, han evidenciado que no abarcan la totalidad de los aspectos de la vida humana. Por ello, es pertinente preguntarse, en el debate educativo, si la educación, especialmente la educación pública, además de la formación del ciudadano y del productor, no tiene que volver su mirada a quién integra en sí mismo diversas dimensiones: el hombre, habitante, ciudadano, productor, esto es, desde nuestra mirada, más acabadamente, la persona.

En la educación, ese concepto de integralidad se aleja tanto del igualitarismo y la uniformidad, como de lo que impone a las personas el libre mercado, en educación, parafraseando a Flora Hillert, supone la no uniformidad cultural, ni el espontaneísmo y la sumisión a la ley de la oferta y la demanda, requiere un abordaje desde una política multiculturalista que promueva el desarrollo posible de todas las personas solidaria y responsablemente.

Los análisis críticos de la Ley Federal de Educación, que se han hecho luego de los resultados que su implementación fue produciendo, coinciden en que fragmentó el sistema educativo, diluyó contenidos de educación media al incluirlos en la Educación General Básica, debilitó la enseñanza técnica y hasta redefinió el espacio educativo en el marco de una ola neoliberal, privatista, con un Estado ausente o prescindente, permeable a los fundamentalistas del mercado.

La agenda pública de estos años se orientó a demostrar que el neoliberalismo generó también una severa decadencia ética y cultural, en la que la banalidad y el consumismo, se acompañaban con la indiferencia hacia él o los otros.

La nueva Ley de Educación, se propone revalorizar y universalizar la educación hasta el retomado nivel secundario. Las voces son tantas y tan dispares como los aportes: ¿cómo generar una educación inclusiva sin que

se afecten la calidad académica y los niveles de exigencia? ¿cómo reinstalar la centralidad del docente y su autoridad? ¿cómo superar la visión enciclopedista que aún hoy impone memorización por el definido proceso centrado en la persona, su autonomía y proyecto propio? ¿cómo superar la escisión entre la cultura de las humanidades y la científico-tecnológica sin dejar de atender acuciantes demandas de la economía local, regional y mundial? ¿individuo y/o sociedad? ¿persona y democracia?...para algunos el camino sería regresar a escuelas nacionales, tenerlas en el ámbito del gobierno central y convertirlas en modelo de las instituciones provinciales.

Con carencias de todo tipo, que aún hoy subsisten, luego de años de crecimiento y desarrollo económico, la mirada, a nuestro entender, debe reorientarse hacia otro protagonista: el alumno, como persona, como ciudadano de un mundo donde las reglas las formulan y las aplican los adultos, adultos que vienen de devastadoras décadas de decadencia, sobre todo ética, que si no se la reinstala en el corazón de las comunidades educativas actuales, difícilmente puedan hacer realidad los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional.

Alain Touraine<sup>3</sup>, preguntándose, ¿qué es la democracia?, expresa: "quienes un día se consideraron ciudadanos, quienes descubrieron que el poder era una creación humana y que su forma podía transformarse por obra de una decisión colectiva, dejaron de creer sin reservas en las tradiciones o en el derecho divino. La soberanía del pueblo y los derechos del hombre, parecieron, en ese momento fundamental los dos aspectos de la democracia: el hombre afirma su libertad presentándose como ciudadano y la creación de la república... aporta la garantía más sólida de los derechos individuales. Sin embargo, la historia de la democracia es la historia de la progresiva separación de estos dos principios..."

Para Touraine es necesario que la democracia recupere y combine la integración de la ciudadanía, que implica en primer lugar la libertad de las elecciones políticas, con el respeto de la identidad, las necesidades y los derechos de cada uno. Esto supone que no sólo la voluntad colectiva debe ser respetada, también debe serlo la creatividad personal y, por consiguiente, la capacidad de cada individuo de ser el sujeto de su propia vida, lo que implica además, ser responsable de su propia libertad. Ser ciudadano, en este encuadre, "...significa sentirse responsable del buen funcionamiento de las instituciones que respetan los derechos del hombre y permiten una representación de las ideas y los intereses"<sup>4</sup>.

Según Jürgen Habermans (1963), citado por Touraine, no hay democracia



sin ciudadanía y no hay ciudadanía sin acuerdos, para lo cual es necesario la comunicación o, más concretamente, la discusión y la argumentación, que permitan reconocer en el otro lo más auténtico y que refieran a un valor moral o a una norma social universal. Touraine dice que "...Habermas, recuerda constantemente que no hay democracia, si no se escucha y reconoce al otro, si no se busca lo que tiene un valor universal en la expresión subjetiva de una preferencia ... Habermas se une así a numerosos teorizadores para quienes una sociedad no es sólo un conjunto de producción, sino también una colectividad que tiene exigencias de integración social y conservación de sus valores culturales ... ese conjunto es aquel en que la educación y la justicia son tan importantes como la economía y la política".

Si reconocemos la importancia de la educación, debemos también reconocer que en el contexto actual, no es sencillo participar de la misma. La educación para la convivencia y participación ciudadana desde la solidaridad, entendida como promotora de la autorrealización de la persona desde la libertad, con valores y con los otros, constituye a nuestro entender el núcleo pedagógico que, desde otros paradigmas ofrezcan nuevas metodologías para generaciones que desconfían de las grandes alocuciones y no se sienten atraídas por el discurso pedagógico vigente.

Para salvar la degradación de las democracias es necesaria una educación que reconcilie el sistema democrático con una cultura del esfuerzo, del trabajo, del estudio y de las responsabilidades sociales, una educación que abandone la mediocridad, la especulación, los populismos, los facilismos, una educación que afiance el valor de la Justicia y el Estado de Derecho, reclamando a la autoridad política, dirigentes más éticos en el compromiso, en el servicio a la comunidad, en la equidad, la inclusión, la distribución de los bienes a través de los cuales habría, seguramente, más legitimidad democrática, más consenso, más solidaridad, una educación que facilite el paso de una democracia política a una democracia social.

En el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO, que lleva por título *La educación encierra un tesoro*, se plantean como desafíos cuatro cuestiones: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Precisamente, aprender a vivir juntos exige un fuerte compromiso personal y colectivo en pro de la integración social a través de nuevas posibilidades de aprendizaje y del ejercicio de nuevas formas de ciudadanía, para la participación solidaria.

John Dewey (1920), sostuvo que aprender significa reflexionar sobre aquello que se ha aprendido. Para ello, era necesario que el educador no

insistiera tanto en la información y en la presentación de las ideas aceptadas por todos, como en los métodos intelectuales mediante los que se descubriera y determinase el valor de tales informaciones e ideas. La escuela que asumiera el imperativo de una cultura democrática, con capacidad para adaptarse a diversas circunstancias y cooperar en un nivel de igualdad con hombres y mujeres de clases y estilos muy diferentes, formaría según Dewey, a sus alumnos en los hábitos de investigación libre y en las actitudes de cooperación y compañerismo social según el desiderátum pedagógico de aprender-haciendo.

De la Universidad Autónoma de Entre Ríos, nuestra Universidad, egresan profesionales en elevado número de especialidades y grados académicos, en el marco de nuestra ponencia, la pregunta es ¿egresamos ciudadanos?

Según Oscar Barbosa (2010), estudios realizados en otras universidades, muestran que un reducido y mínimo número de sus alumnos manifiestan interés por la participación y el compromiso político, y las razones que avalan ese desinterés, están directamente asociadas al individualismo y el consumismo, que propiciando una cultura hedonista, diluye lo comunitario y sus problemáticas.

También es cierto, que las crisis de las ideologías, la corrupción, la falta de respuesta a los requerimientos de la globalización, expresan una pobreza ética y un descreimiento político que a veces, de manera menos perceptible y otras evidente, reduce la educación de grado académico al logro de competencias exclusivamente laborales, abandonando la idea que éstas se construyen sólo si se han desarrollado las personas, aquellas que se inscriben en una educación humanista y favorecen el pensamiento crítico y la acción sostenida por las ideas.

Joseph Nye <sup>4</sup>, dice que "...los maestros siembran semillas que dan forma al pensamiento de cada generación y ésta es, probablemente la construcción más perdurable del mundo académico". Para él "...en tanto ciudadanos, los académicos tienen la obligación de ayudar a perfeccionar las políticas cuando están en condiciones de hacerlo".

Al término de doscientos años de aquel Mayo de 1810, desde nuestra condición de ciudadanía académica, cabría preguntarnos, si realmente somos sembradores de semillas, si además de pensar en nuestra actuación, también pensamos nuestro propio pensamiento. Leer, estudiar, reflexionar, debatir y escribir, son acciones para pensar el pensamiento en acción e identificar las ideas que están detrás de cada acto. La práctica enseña, pero solamente a aquellos capaces de cuestionar la suya propia. Nuestra práctica educativa,

¿responde a aquel ideario de Mayo? ¿estamos formando políticamente a las generaciones del siglo XXI, para hacer realidad el deseo de Moreno, que los pueblos sean libres observando religiosamente el sagrado dogma de la igualdad?

La respuesta la hallaremos en la conversación con nuestros colegas de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la UADER, a quienes invitamos a pensar juntos las ideas que conforman este artículo, en el tiempo de la conmemoración del Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810.

## **Notas**

<sup>1</sup>ROMERO, Luis Alberto: *Argentina 200 años*. Clarín Bicentenario (1810-2010). Barcelona-Buenos Aires, Editorial Sol 90, 2010.

<sup>2</sup>HILLERT, Flora M.: *Educación, ciudadanía y Democracia*. Buenos Aires: Tesis 11 Grupo Editor, 1999.

<sup>3</sup>TOURAINÉ, Alain. (1994) *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.

<sup>4</sup>NYE, Joseph: "Los intelectuales, lejos de los cargos políticos" en Clarín, sección Zona. Buenos Aires, 24 de mayo de 2009.

## **Bibliografía**

ALBERGUCCI, Roberto H. (1996) La aplicación de la Ley Federal. Buenos Aires: Editorial Alianza. En Rodríguez, A. (1998) Reformas educativas en contextos democráticos: los casos de Argentina y Chile. Serie III. Políticas Públicas. Documento N° 40. Buenos Aires: Dirección Nacional de Estudios y Documentación. Dirección de Estudios e Investigación. Instituto Nacional de la Administración Pública. En: [http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/politicas\\_publicas/REFORM.pdf](http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/politicas_publicas/REFORM.pdf)

BARBOSA, Oscar Gerardo: "El desinterés de la juventud universitaria por la política" en El Diario, sección Opiniones, Paraná, 13 de Abril 2010.

BOLETÍN OFICIAL N° 25.541 Ley N° 23.114. II Congreso Pedagógico. Convocatoria y organización, 30 de octubre de 1984.

DEWEY, John: *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. 1916, en Naval, C. Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación. España: Ediciones Universidad de Navarra. EUNSA. 1995.

DEWEY, John: *Democracia y Educación*. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid. España: Ediciones Morata SL, 1920.

FUKUYAMA, Francis: *Confianza (Trust). Las virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad*. Buenos Aires: Editorial Atlántida, 1996.  
En Puiggrós, A. (2001) Educación y poder: los desafíos del próximo siglo.  
En Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO.

HABERMAS, Jürgen: **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus. En Naval, C. (1995) Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación. España: Ediciones Universidad de Navarra. EUNSA.

HABERMAS, Jürgen: *Théorie et pratique. Critique de la politique*. En Touraine, Alain. (1994) *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

KROTSCH, Pedro y DE LELLA, Cayetano: Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas. Buenos Aires: Sudamericana. En Rodríguez, A.: *Reformas educativas en contextos democráticos: los casos de Argentina y Chile*. Serie III. Políticas Públicas. Documento N° 40. Buenos Aires: Dirección Nacional de Estudios y Documentación. Dirección de Estudios e Investigación. Instituto Nacional de la Administración Pública. 1998.

LEY DE CONVOCATORIA AL CONGRESO PEDAGÓGICO (Ley N° 23114/84)

LEY DE TRANSFERENCIA EDUCATIVA (Ley N° 24049/92)

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN (Ley N° 24195/93)

LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR (Ley N° 24.521/95)

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (Ley N° 26206/06)

NEAVE, Guy: *Educación superior: historia y política*. Biblioteca de Educación. Madrid: Editorial Gedisa, 2001

PUIGGRÓS, Adriana: Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO, 2001

## **Etapas en la planificación espacial del turismo en Entre Ríos**

*Por Jorge Mario Medina*

*"Un fresco abrazo de agua la nombra para siempre;  
sus costas están solas y engendran el verano.  
Quien mira es influido por un destino suave  
cuando el aire anda en flores y el cielo es delicado"*

*Carlos Mastronardi, Luz de provincia.*

### **Sobre el autor**

Jorge Mario Medina es profesor de Geografía. Ex profesor universitario de la Facultad de Ciencias Económicas (UCA y UNER). Ex profesor universitario en la Carrera de Turismo (Facultad de Ciencias de la Gestión, UADER). Ex director de la Carrera de Turismo (UADER). Ex agente de carrera durante 36 años de la Secretaria de Turismo de Entre Ríos. Director Interino de Turismo de Entre Ríos (1979-1981). Miembro fundador del Consejo Federal de Turismo, del Consejo del Litoral Turístico y de la Cámara Paranaense de Turismo. Autor de numerosas publicaciones sobre turismo nacional y provincial. Ex propietario de agencias de viajes y turismo. Periodista especializado en turismo.

## **Resumen**

La historia turística de Entre Ríos se inicia hace sólo cuatro décadas, cuando la habilitación del Túnel Subfluvial rompió su ancestral aislamiento. En este lapso se sucedieron acciones estatales y privadas que fueron construyendo un modelo de provincia turística que hoy aparece nítidamente en los primeros lugares del consenso nacional. Le cupo al Estado planificar, muchas veces con aciertos, el uso de los espacios geográficos por los que se desenvuelve el movimiento de turistas. Desde la simple y originaria definición de Áreas, hasta la moderna concepción de Micro Regiones, se han cumplido etapas que han logrado la madurez turística de una provincia abierta, moderna y competitiva en la actividad.

## **Introducción**

La conformación geográfica de Entre Ríos señala una definida realidad: los ríos que la enmarcan la han dotado de valiosos recursos naturales, que sumados a los culturales determinan un contorno rico en valores de múltiple índole.

El altísimo porcentaje de la población entrerriana asentada en las ciudades emplazadas sobre los ríos Paraná y Uruguay, sumado a sus puertos y vías de acceso, la posibilidad de agua potable abundante y la belleza de los paisajes ribereños, demuestran que nuestra provincia cuenta con un contorno privilegiado para el desarrollo de sus innegables potencialidades.

En materia turística, la gran mayoría de los atractivos destacados y que hoy se constituyen en focos de generación de viajes hacia ellos, se ubican en la periferia fluvial entrerriana. Esta realidad llevó a delinear a principios de la década del '70<sup>1</sup>, cuando se rompió el aislamiento con la habilitación del Túnel Subfluvial, los primeros esbozos de una "Planificación Turística Espacial", partiendo del concepto de "Áreas Turísticas", llamadas comúnmente "costa del Paraná" y "costa del Uruguay".

Relegada a una expresión de tercer orden, el "Área Central", con un menor caudal de bienes turísticos, fue llamada a cumplir sólo una especie de transición entre ambas.

La acepción "costa" tuvo un propósito publicitario básico, ya que desde el punto de vista técnico, debe aplicarse exclusivamente a la costa marítima. Para nuestros ríos, los términos correctos son margen, orilla o ribera, mas ninguno goza de la simpleza y contundencia de la palabra "costa".



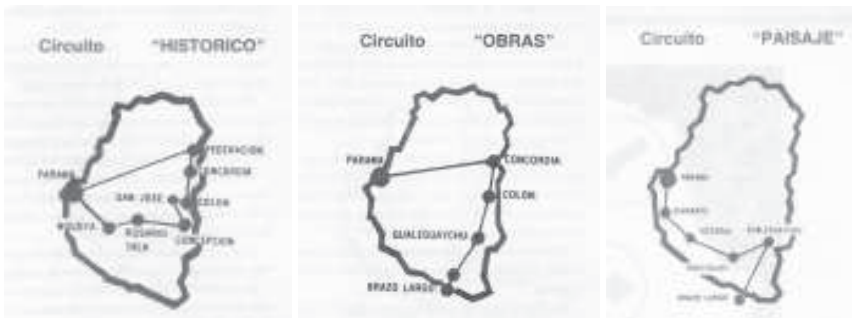
general de la población. Esta declaración no desestimó la asistencia a otras ciudades que estimularan sus potencialidades para el desarrollo turístico, pero a la postre las mencionadas fueron las que iniciaron la magnífica tarea de representar a la provincia como los iniciales destinos turísticos entrerrianos.

## Los Circuitos Turísticos

Con posterioridad<sup>2</sup>, se diseñaron los primitivos "Circuitos Turísticos", en función de los parámetros vigentes en la dinámica del turismo por aquellos tiempos. Prevalecía entonces el denominado "turismo itinerante", con permanencias breves en diferentes destinos, adoptando dos o más lugares de pernoctación, tanto en hotelería como en campamentos.

La última modalidad estuvo muy impuesta en el país, con gran incidencia en los niveles socioeconómicos intermedios de la población. Además, porque la mayoría de las intendencias municipales de la provincia, a fin de paliar rigurosos déficits de alojamiento, habían implementado áreas específicas para camping, con el confort acorde a la recepción de viajeros de todo el país.

El fuerte impacto que produjeron las grandes obras inauguradas en ese tiempo (puentes internacionales con la República Oriental del Uruguay, coronamiento de la represa de Salto Grande, y muy especialmente el complejo ferroviario Brazo Largo-Zárate) indicaban extensos trayectos, con un maratónico recorrido que se iniciaba en Brazo Largo y finalizaba en el Túnel Subfluvial o viceversa, luego de visitar las ciudades más promocionadas, incluyendo los inevitables y tentadores atractivos: el Parque Nacional El Palmar y el Palacio San José.



Comenzó además la modalidad de los "Circuitos Temáticos", que fueron



institucionalizados desde el organismo turístico provincial, adoptados por los municipios turísticos y en algunos casos (pocos, por cierto) ejecutados por agencias de viaje receptoras. Así, se produce folletería diversa promocionando el accionar con Circuitos destinados a mercados específicos: "Circuito Histórico", "Circuito de Pesca", "Circuito de las Grandes Obras", entre otros.

Los Circuitos Turísticos tuvieron entonces una concepción macro regional, tendencia que fue cambiando paulatinamente con el correr de los años. Por otra parte, esta segmentación de las intenciones del viajero tan específicas no encajaban en la multiplicidad de oferta de motivaciones que dispone Entre Ríos, ya que rara vez se da el caso puro de grupos o familias que realizan visitas exclusivamente temáticas de marcada particularidad.

## **Los corredores**

Durante la década de 1980<sup>3</sup>, surge con fuerza el concepto de "Corredores Turísticos", que se aplican en Entre Ríos a las áreas geográficas del río Paraná y el río Uruguay, y analógicamente a otras actividades que se desenvuelven a lo largo de rutas nacionales o provinciales de importancia. Un "Corredor Turístico" se define como un eje vial que impone una ruta troncal a partir de la cual se disponen y ofrecen atractivos y servicios, tanto rurales como urbanos y que es transitado por un flujo relevante de viajeros, con o sin detención.

La misma conformación geo-turística de Entre Ríos ya señalada, definió con nitidez dos corredores. Uno correspondiente a la "costa" del río Uruguay, sobre el eje vial de las rutas nacionales 12 y 14, entre los segmentos comprendidos desde Brazo Largo a Ceibas para el primero y desde ésta hasta Mocoretá, para el segundo tramo. Se trata en síntesis de la porción sur del corredor turístico que une el mayor mercado emisor de viajeros de origen nacional (Capital Federal y Gran Buenos Aires) con el Parque Nacional Iguazú, cuyo atractivo primordial, las cataratas, se constituye en el más atrayente y motivador de los propulsores de viajes a nivel nacional. El otro, implicando la ruta provincial 16, tramo Ceibas-Gualeduay, la provincial 11, tramo Gualeduay-Paraná y la ruta nacional 12, entre la capital entrerriana y el paraje Guayquiraró, atiende los desplazamientos turísticos de la región occidental de la provincia.

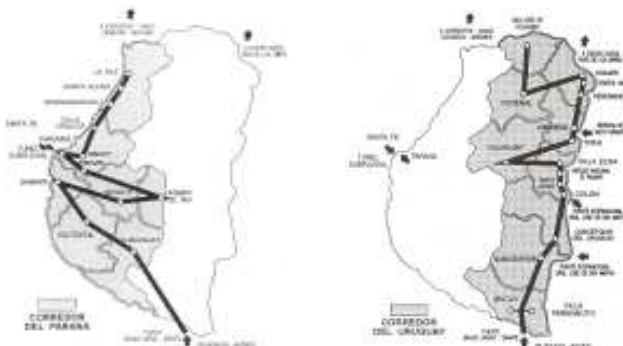
Hubo además esbozos de un "Corredor Central" ó "del río Gualeduay", sostenido por las ciudades emplazadas a su vera, pero a la postre constituyó sólo un diseño meramente cartográfico y los municipios involucrados se encontraron con la dificultosa decisión de optar por su inclusión en uno u otro de los corredores naturales ya mencionados.

He aquí cuando aparece uno de los aspectos más delicados de estas definiciones espaciales sobre el turismo: la organización institucional que ello indispensablemente involucra.



*Primeros Corredores*

En primera instancia un corredor turístico de cierta extensión incluye como pares a ciudades alejadas una de otra, cuyos objetivos turísticos, más allá de la tipología de sus recursos y potencialidades, son claramente diferentes. Otro aspecto lo determina la realización de folletería de orientación al viajero. Cada municipio pretende su inserción, ya no como prolongación accesoria y eventual del eje de la ruta central, sino como parte integrante del mismo. Surgieron entonces caprichosas formas de ofrecer propuestas indicativas al viajero, quien evidentemente se encontró con situaciones incompresibles al ejecutar el recorrido siguiendo tales recomendaciones.



Toda organización espacial inteligentemente concebida e institucionalizada a partir de una asociación que agrupe organismos estatales y/o privados, debe basarse en principios supremos: atractivos comunes, problemáticas comunes y, como ya se señaló, objetivos comunes. No siempre las ciudades integrantes de un "Corredor Turístico", que compiten en forma directa con sus pares y vecinas en la conquista y retención del viajero, tienen sincerados estos aspectos.

De alguna manera, la definición turística de cada localidad es el corolario del modelo que pretende la propia comunidad y no sus conducciones dirigenciales. Y los pueblos, muchas veces, valoran más un "sano egoísmo", que principios integradores que parecen colisionar con los propios intereses, especialmente económicos.

Los atractivos turísticos comunes a todos los componentes del corredor, por ejemplo los concomitantes con el río Paraná, poseen identidades propias e improntas fundadas en la idiosincrasia de cada una y los esfuerzos destinados a ponerlos en valor determinan inversiones económicas que requieren beneficios palpables, en muchos casos inmediatos.

He aquí que el concepto de "Corredor Turístico" continúa aplicándose con propósitos publicitarios o de difusión general, más que por los acuerdos y acciones coordinadas y cristalizadas a través de las entidades participantes.

Así los hechos, ha surgido una nueva modalidad de asociación regional, la "Micro Región", perfectamente adaptable a las características geográficas y políticas de Entre Ríos.

## **Las micro-regiones**

La expresión "micro-región" tiene su analogía en el concepto de "comarca", aplicado eficazmente en la Patagonia Argentina y sustentado por diferentes protagonistas del turismo nacional, entre ellos por Antonio Torrejón (4), en diferentes trabajos titulados Turismo y territorio. Torrejón señala: "Las comarcas, zonas o microrregiones, son figuras que asocian unidades territoriales menores (la homogeneidad menor es esencial en la unidad del planeamiento), procurando reunir e integrar al esfuerzo de varias jurisdicciones, principalmente urbanas municipales, que comparten micro productos turísticos naturales o culturales".

En Entre Ríos se optó por la expresión "micro-región", aunque el prefijo antepuesto no minimiza en absoluto su superficie. Su dimensión abarca espacios urbanos y rurales complementarios entre sí, donde el común

denominador es su paisaje, su clima, su historia y su población. Precisamente esta condición le otorga estímulos muy similares a todas las cuestiones que sus habitantes pretenden llevar adelante.

En las "micro-regiones" el o los atractivos serán tan propios y genuinos a ellas que se considerarán un bien común, defendible por las comunidades integrantes. Su vecindad, aún cuando quede fuera de un ejido ó jurisdicción, los hará accesible a todas. Los servicios, sean hoteleros, gastronómicos o de transporte, se podrán prestar indistintamente sin desventajas de distancias o preferencias. Y los poderes públicos, institucionales y empresariales, deberán ampliar su comprensión del espacio situacional y bregar por conformar una especie de "gran familia".

Ahora bien, las "micro-regiones" no son producto de caprichosas decisiones ni deben diseñarse a partir de un cartógrafo de escritorio que las dibuje y establezca. Son consecuencia de una realidad geográfica y cultural que se proyecta efectivamente sobre el turismo receptivo y deben reconocer la dinámica cambiante de su propio desarrollo. Son consecuencia de acuerdos racionales, maduros e integradores de las partes intervinientes, en una sincera aplicación del criterio de asociativismo, sin mezquinos intereses parciales. Deben ser el resultado de realidades profundamente enraizadas en los pueblos y en sus clases dirigentes.

Son en definitiva, opciones que buscará y encontrará el visitante al llegar a Entre Ríos. Porque el viajero que llega a la provincia seguramente no la visita en toda su dimensión. Es probable que tampoco recorra un corredor en toda su extensión. Se asentará en un punto y desde allí abarcará un espacio determinado y utilizará un tiempo acotado. El espacio es el ámbito que involucrará en sus recorridos y excursiones. El tiempo será la permanencia decidida. Ambos en función de factibilidad y ordenamiento.

El desarrollo de las micro-regiones conlleva obligatoriamente tres aspectos:

- a- Organización Institucional.
- b- Planificación teórica llevada a la cartografía y folletería.
- c- Aplicación en el espacio real.

La Organización Institucional surge a partir de la decisión política de las autoridades oficiales de los municipios que la integran. De los organismos técnicos (Secretarías de Turismo) y especialmente de las entidades privadas de cada localidad, convencidas de las ventajas que aporta una integración.

La decisión política debe basarse en el concepto de "sumar y no competir". No solo porque "la unión hace la fuerza", sino porque enriquece el producto

y a partir de allí prolonga la permanencia del viajero, y favorece su difusión y su puesta en mercado. La integración técnico-administrativa llevará a coordinar tareas de información y asesoramiento al turista, tanto previo como durante su estadía; a la homogeneización de servicios y tarifarios; a la búsqueda de estrategias comunes y conjuntas con las entidades intermedias, llámense asociaciones hotelero-gastronómicas, cámaras de turismo, asociaciones de profesionales, y toda aquella entidad que se adhiera a la integración buscada y especialmente a la concreción de sus objetivos. Esta coordinación deberá servir esencialmente para aminorar los falsos, acérrimos y negativos localismos, que la mayoría de las veces pretenden "adueñarse" del turista para sí, desconociendo que se trata de un natural viajero. Asimismo, para resolver la problemática de los límites administrativos y políticos de los ejidos municipales que separan artificialmente ámbitos que no tienen diferencias culturales ni paisajísticas y que el visitante no tiene por qué conocer y mucho menos distinguir y hasta soportar.

En este sentido es corriente que el viajero deba someterse a controles dobles o a normas diferentes en lugares que no se diferencian en lo más mínimo, provocando un severo malestar en el viajero.

Un aspecto esencial es instrumentar la imagen de la Micro Región en forma coherente, ordenada e inteligente, buscando logros positivos en la conquista del mercado. El nombre asignado no debe ser sólo uno que subyugue y tiene a generar un viaje a ella; no debe ser tampoco un sello comercial. Debe poseer calidad semántica pero especialmente definir en pocas palabras lo que contiene y propone el área a visitar. No es un slogan. Tampoco una marca para uso exitoso en marketing turístico. No es la proa visible de una campaña publicitaria gráfica o televisiva.

La denominación de la Micro Región debe traslucir con claridad lo que el visitante encontrará durante su permanencia en ella. Hincará su fundamento en la motivación central si ésta es determinante o en su caracterología genérica si es la suma de diversificados atractivos menores. Por supuesto que deberá ser motivante y creativa.

A partir de este acierto, se estructurará toda la acción promocional que pretenda instrumentarse, tanto de puesta en mercado, como de sostenimiento y recepción.

Presupuestariamente, las acciones a llevar a cabo podrán compartirse en forma equivalente entre los beneficiados por el efecto turístico, sea el sector público o el privado.

Mostrará tanto en folletería, afiches, páginas en internet, presentación

en exposiciones y cuanta modalidad se establezca, un plan razonable y eficiente que buscará la identificación de la marca, su localización en el marco geográfico provincial y su inserción en el Corredor Turístico al que pertenece y en el esquema global de comercialización vigente por el organismo provincial, ratificado por las instituciones de igual carácter.

Accionará en encuentros de comercialización (work shops) siempre en forma conjunta con la participación (si fuera posible) de la totalidad de los municipios que la integran, buscando réditos que beneficien al conjunto.

Empero, estos aspectos no serán válidos ni exitosos si la realidad no los plasma en el propio escenario. He aquí el tercero y sustancial aspecto.

El viajero no buscará la Micro Región: la encontrará. Aparecerá nítidamente por sus sobresalientes características visuales. El mensaje previo, imaginado por los instrumentos antes mencionados (folletería, afiches, etc.) surgirá a sus ojos al ingresar a ella. Una Micro Región debe materializar "in situ", todo lo expresado y prometido, y no dejará un mínimo engaño sobre su genuina identidad y el compromiso asumido ante el potencial visitante.

Surge entonces como relevante la obra pública y privada a llevar a cabo. Las realizaciones en la Micro Región deberán ser planificadas adecuadamente. Comprenderán la puesta en valor de todos los atractivos naturales y culturales que coadyuven al acrecentamiento del conjunto, posibilitando los accesos viales e ingresos permanentes. Contará con una correcta prestación en señalética, tanto en los accesos a la misma como puntualmente en cada sitio seleccionado, pero fundamentalmente será armónica con la naturaleza y los motivos que la identifican. Deberá brindar servicios en directa relación al producto global pretendido: gastronomía orientada a los aspectos básicos que conceptúan la Micro Región; artesanías y productos regionales derivados de sus raíces e historia; expresiones culturales tales como mini museos o centros artísticos o religiosos referidos a su esencia.

La comunidad deberá expresarse desde su lugar, y su responsabilidad individual será promover la máxima multiplicidad de expresiones que catapulten el área como real motivo de arribo a ella o de detención para el turismo en tránsito.

En síntesis, deberá "brotar por los poros" de su paisaje urbano o rural un halo contagioso al viajero, para que éste se vea sorprendido y atraído por particularidades únicas, no repetitivas y excluyentes de esa comarca.

Como corolario podemos afirmar que de nada sirven los estímulos de quienes pueden ideológicamente pergeñar un proyecto de Micro Región, si

el producto no es convincente, seductor y consumible por el visitante.

## **Las micro regiones turísticas entrerrianas**



El organismo turístico provincial entrerriano, tras un proceso de una década de reuniones y avances sobre un "Plan de Conformación de Micro Regiones", ha concretado un conjunto de unidades microrregionales turísticas de acuerdo al ordenamiento que se presenta más abajo. Se enumeran las Micro Regiones actuales, según esta etapa del ordenamiento turístico provincial, aclarando que las mismas están proclives a cambios, nuevas integraciones y modificaciones en sus denominaciones.

La sintética descripción que se expone a continuación sólo indica los rasgos principales de cada una de ellas, ya que todas comparten otros tales como las termas, el paisaje, la historia, las artesanías y diversos valores naturales y culturales que constituyen atractivos turísticos de similar jerarquía.

### **I. Micro Regiones "Costa del Paraná"**

1. Ruta del Dorado. Debe su nombre a la principal especie fluvial de

pesca deportivo-turística. Se ubica sobre el Paraná, en el NO entrerriano. Agrega atractivos culturales, folklóricos, termales y rurales.

2. Paseo de las Colonias. Las numerosas colonias de inmigrantes europeos le dan su nombre y marcan su principal propuesta de atractivos turísticos. Ubicada sobre el Paraná, al NE de la capital. A su pujante actividad agrícola añade la pesca, playas, termas y manifestaciones culturales diversas.

3. Capital. Es la única Micro Región de carácter estrictamente urbano. Tiene todos los valores turísticos de una gran ciudad y una oferta integral de atractivos y servicios. Su enclave, sobre la barranca fluvial, le otorga características singulares, a lo que se suma su patrimonio cultural, destacándose sus numerosos monumentos históricos nacionales, y las actividades recreativas.

4. Aldeas Alemanas. Área de radicación de los alemanes del Volga llegados al país a fines del siglo XIX. Comprende parte de los Departamentos Diamante y Paraná. Sus numerosas aldeas mantienen la idiosincrasia de sus colonos primitivos, siendo características su gastronomía y productos regionales.

5. Lomadas Entrerrianas. Es la expresión típica de la morfología paisajística entrerriana. Comprende parte de los Departamentos Diamante, Victoria y Nogoyá. La ruta provincial 11, que la atraviesa, muestra los peculiares "toboganes", largos tramos de marcadas pendientes. Ofrece pesca, así como actividades culturales y termales. Incluye el Parque Nacional Pre-Delta.

## **II. Micro Regiones "Costa del Uruguay"**

6. Camino de los Azahares. Su nombre deviene de sus explotaciones cítricas. Se emplaza al NE provincial, en los departamentos Federación y Concordia. Integra múltiples atractivos, especialmente el perillago de Salto Grande, la represa homónima y la ciudad más joven del país. Además expone una paisajística diferente, por los suelos y las afloraciones basálticas.

7. Rural. Aledaña a la anterior, hacia la zona central de la provincia, agrega al citrus producciones forestales y arroceras, que determinan su denominación. La visita a los establecimientos productivos e industrializadores constituye su primordial valor turístico.

8. Tierra de Palmares. El sello lo instituye el Parque Nacional El Palmar, principal atractivo de la provincia, aunque la presencia de la palmera yatay también se extiende a otras zonas próximas. Se ubica sobre el río Uruguay,



en el centro de la provincia. Agrupa importantes ciudades turísticas con una amplia gama de atractivos, entre ellos el Molino Forclaz, monumento histórico nacional.

9. Caminos del Palacio. Rescata los valores históricos lugareños respecto a la actividad político-institucional del general Justo J. de Urquiza cuando residía en San José. Precisamente el palacio San José, monumento histórico nacional, es el foco convocante de esta Micro Región. A los innegables valores históricos, educacionales y naturales que ostenta Concepción del Uruguay, se agregan los aportes locales de las pequeñas localidades, todas con testimonios de la presencia urquicista.

10. Pueblos de Sur. La integran pueblos típicos de Entre Ríos, que aún habiendo modificado las actividades de sus épocas de esplendor, preservan características testimoniales dignas de visitar y conocer. Se ubica al SE de la provincia. Su centro estratégico es Gualaguaychú, sede del "Carnaval del País" y de un prototipo de playa fluvial: el Ñandubaysal. A esto se suman atractivos culturales, entre los que destacan los relacionados con las letras entrerrianas de trascendencia nacional.

11. Colonias Judías. Entre Ríos fue tierra de inmigrantes, entre ellos las corrientes judías que dejaron su sello inconfundible en esta región, emplazada en el centro provincial. Aparecen intactos sinagogas, museos, cementerios, expresiones culturales y costumbrismos, tales como la acción cooperativa y la gastronomía judía. Fue importante su actividad ferroviaria y actualmente se destacan sus producciones agrícola-ganaderas.

## **Conclusiones**

La Planificación Turística resulta una herramienta indispensable para la actividad turística, tanto en su etapa de implementación, como de desarrollo.

En todo proceso de Planificación Turística son actores necesarios tanto el Estado como el sector privado, que deben actuar de manera conjunta y mancomunada.

En Entre Ríos las sucesivas administraciones turísticas fueron motoras y gestoras de acciones de Planificación Turística, aunque muchas veces quedaron en intentos que, aunque válidos, no tuvieron continuidad ni efectos aplicados.

Cada una de las propuestas de Planificación ensayadas en la provincia, más allá de su relativo valor, implicó una fase superadora de la anterior y un avance hacia el logro de una incuestionable madurez en materia turística.

Como consecuencia de los dos últimos ítemes, la provincia de Entre Ríos puede hoy mostrar con legitimidad un modelo de Planificación Turística moderno y acorde con los más recientes conceptos mundiales en la materia, basados en dos principios básicos: Micro Regiones, desde el punto de vista espacial, y Asociativismo como modalidad de trabajo.

Paraná, julio de 2010.

## Notas

- <sup>1</sup> Gestión del arquitecto Mario Stopello, Director de Turismo de Entre Ríos (1970).
- <sup>2</sup> Gestiones del Arq. Arturo A. Zuttion y de la Esc. Martha Arrías de Cassano, Directores de Turismo de Entre Ríos.
- <sup>3</sup> Gestión del Sr. Juan Carlos Guarneri, Secretario de Turismo de Entre Ríos.
- <sup>4</sup> Antonio Torrejón, ex Secretario de Turismo de la Nación y autoridad reconocida en la materia a nivel internacional.
- <sup>5</sup> Gestión del arq. Adrián Stur, Secretario de Turismo de Entre Ríos.

## Bibliografía

Boullón, Roberto C.: Planificación del Espacio Turístico. Ediciones "Diario del Viajero, México, Trillas.

Folletería de difusión de las Micro Regiones "Aldeas Alemanas", "Caminos del Palacio" y "Colonias Judías". Editados por municipalidades.

Mapas y gráficos: Material original de publicaciones realizadas por el Organismo Turístico de la provincia de Entre Ríos.

Medina, Jorge Mario: "Evolución histórica del uso de los espacios turísticos en la provincia de Entre Ríos". Disertación en la Bolsa de Comercio de Rosario, Rosario, Argentina, Julio de 2005.

Salinas Chavez, Eduardo: "Ordenación, planificación y gestión de los espacios turísticos: aspectos teóricos metodológicos". Universidad Nacional de La Habana, Cuba, noviembre de 2005.

Subsecretaria de Turismo de Entre Ríos: "Plan Estratégico de Desarrollo Turístico Sustentable", Paraná, Entre Ríos, diciembre de 2008.

Torrejón, Antonio: "Turismo y territorio. Turismo y la identidad comarcal y regional". S/d.

## **La lechería de los Aguer: una aproximación al oficio de tambero en Paraná en 1910**

*Por María Emilia Suárez y María Victoria Valmarrosa*

*"... la obra de una vida está conservada y suspendida en la obra en la obra de una vida la época y en la época el decurso completo de la historia..."*

*Walter Benjamin.*

### **Sobre las autoras**

María Emilia Suárez es Técnica en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Entre Ríos y tesista de la Licenciatura en la misma carrera. Se desempeñó como docente en talleres relacionados al área de la Comunicación en diversos establecimientos educativos de Paraná. Actualmente se desempeña como Docente Auxiliar Alumno de la cátedra Arte y Cultura de Masas de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNER.

María Victoria Valmarrosa es Técnica en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Entre Ríos y tesista de la Licenciatura en la misma carrera. Actualmente se desempeña como docente en materias del área de la Comunicación en diferentes instituciones educativas de Paraná y como correctora de la Revista Tiempo de Gestión (ISSN 1850-7255) de la Facultad de Ciencias de la Gestión de Universidad Autónoma de Entre Ríos.

## Resumen

En este estudio de caso a partir de una fotografía que retoma el oficio de tambero en Paraná en 1910, se analizan las prácticas culturales y sociales a través de varias categorías: genealogía, constelación, procesos de identificación, simbólica corporal, fotografía antropológica y procesos de transmisión de saber. Además de conceptos teóricos, este trabajo se nutrió de la entrevista realizada a un miembro de la familia Aguer.

## Desarrollo

La propuesta en esta aplicación de saberes es una construcción genealógica del oficio de tambero de Pedro Aguer, a partir de una fotografía tomada a finales de 1910 en la ciudad de Paraná, en la provincia de Entre Ríos. Para llevar a cabo esta genealogía<sup>1</sup> se pusieron en juego no sólo saberes sometidos, apartados por ser considerados saberes jerárquicamente menores, o con menor científicidad de la requerida en el ámbito académico, sino también aquellos aprendizajes adquiridos a través de la experiencia y transmitidos por generaciones. El objeto a conocer, para poder ser aprehendido, reclama un análisis en término de constelación, es decir rodearlo para que se libere de las fuerzas que lo mantuvieron oculto.

Se propone repensar ese objeto desde otros lugares posibles. En esta búsqueda para develarlo se desenterraron baúles olvidados deliberadamente en antiguos anaqueles que contenían diarios, viejos recuerdos y anécdotas, algunas lágrimas, leyes no vigentes, fotos ajadas, el mundo en el detalle de la vida de Pedro Aguer. Queda hecha la invitación a viajar por el Paraná de 1910 e ir revelando, de a poco, la historia escondida detrás de la fotografía<sup>2</sup>.

Si se tiene en cuenta lo que Godolphim propone, "las imágenes no se deberían limitar a revivir a un estar allá, sino cimentar las bases del camino de la descripción interpretativa y auxiliar en la articulación de la trama de la inducción"<sup>3</sup>, es posible realizar una práctica genealógica develando historias particulares a partir de una imagen. Era un día muy especial en la lechería de los Aguer, el fotógrafo se hacía presente para dejar en la historia una huella de 1910. Una figura de blanco llama la atención sobre la foto, Pedro Aguer en primer plano es el orgulloso dueño de un establecimiento tambero ubicado en pleno centro de la ciudad. En la composición fotográfica, el hombre de pie no sólo brinda sensación de equilibrio sino que también deja entrever el carácter digno de su postura. La imagen adquiere su bidimensionalidad al dirigir la mirada hacia el lado opuesto en donde, en un segundo plano, nos encontramos con Gumersindo (el hijo mayor de los Aguer) y a su lado un

peón de la casa. Más allá, sobre la línea del horizonte, en la puerta, se observan transeúntes en la calle San Martín. La figura de la vaca al costado del niño deja ver la importancia del animal en la actividad de la familia. Gumersindo, vestido con ropas que le confeccionaba su mamá, sostiene el lazo que amarra al animal. Esta posición del niño sugiere que colabora con las tareas de su papá, quien está vestido con la indumentaria típica de su lugar de origen, un pueblo vasco de los Bajos Pirineos en Francia, a orillas del río Po, llamado Aussurucq<sup>4</sup>. Por otro lado, se puede apreciar una estructura en escala de los elementos (Pedro, Gumersindo y el peón) que generaría para el observador la percepción de los lugares de poder que estaban en juego dentro de la estructura familiar y laboral.

El lenguaje corporal de Pedro, heredado de Aussurucq, tuvo que amoldarse a la nueva forma de expresión corporal de nuestro país, sin embargo esto siempre lo marcó como extranjero en la comunidad nativa y lo obligó a luchar entre su pasado y su presente. Llegó a la Argentina por primera vez a los 19 años, pero al año volvió a su pueblo. Luego de cinco años regresó a instalarse definitivamente en nuestro país. La añoranza que le trajo esta decisión tuvo como resultado que jamás hablara de su pasado ni volviera a contactarse con la familia que dejó atrás. Fue un hombre reservado, tierno y cariñoso con la nueva familia que formó en Entre Ríos. En una primera aproximación con la simbólica corporal que plantea David Le Breton, la gestualidad se construye en relación con el otro socialmente y está determinada por las condiciones culturales y económicas del momento. De esta manera el cuerpo no sólo habla desde el lenguaje y los gestos sino también desde los silencios. Pedro desde la llegada a nuestro país decide resguardar su pasado, nunca habló de su mamá o de sus hermanos y tampoco les enseñó su idioma natal a sus hijos.

Como ya se mencionó, la simbólica corporal se forma desde la interacción en la sociedad en yuxtaposición con la historia personal. Pedro Aguer trajo consigo una cruel despedida, su madre lo siguió hasta el puerto para no dejarlo ir. Este hecho y su personalidad reservada se traducen en el silencio que mantuvo sobre su vida en Europa. No obstante, esto no le impidió ser un cariñoso y atento padre de familia, desde que se casó a los 25 años con Teresa Montórfano. Al comienzo, esta unión no fue aceptada ya que la familia de Teresa era de inmigrantes italianos que hacía tiempo se habían asentado en la sociedad paranaense. En cambio, Pedro era un inmigrante recién llegado sin dinero. En la época las distintas colectividades extranjeras que se formaron en estas tierras intentaban mantener vivas sus costumbres, su idioma, a través de festividades, tradiciones y aspirando a que sus descendientes formaran sus hogares con connacionales. Ante esta situación

Pedro aparece como una figura enigmática por su mutismo. Sin embargo, era tradición familiar vestirse de "vasquitos" los domingos para hacer del tambo un bar abierto a los ciudadanos paranaenses. "Leche al pie de la vaca" era la denominación habitual para este ritual dominguero donde todos estaban invitados.

En nuestro país el proceso de asimilación a la identidad nacional fue un proceso cultural que implicó, entre otras cosas, la fusión de diversos pueblos, idiomas, costumbres, religiones y tradiciones.

Como indica Le Breton los movimientos corporales "son marcadores sociales y señalan una pertenencia cultural o una voluntad de asimilarse (...) son comprensibles más allá de las fronteras culturales"<sup>5</sup>. En el Paraná de 1910 las distintas colectividades lograron convivir a pesar de las diferencias por el ansia de formar parte de una nueva Nación. Se podría observar el intento de Pedro de asimilación a la nueva comunidad en varios de sus comportamientos, por ejemplo la omisión de su pasado, el abandono de su idioma y la decisión de educar a sus hijos varones en el Colegio Normal y a las niñas en la escuela del Huerto de Paraná. En estas escuelas, como en todas las escuelas del país, se pretendía formar a los estudiantes con las características de la naciente identidad nacional.

En nuestro país, según la ley 1.420 de 1884, la educación debe ser laica, gratuita y obligatoria. Esta ley surgió para desplazar tanto a la iglesia como a las colectividades de inmigrantes que habían avanzado de manera considerable en el terreno educativo. Con la alfabetización, el Estado quería asegurarse la integración y nacionalización de los niños hijos de extranjeros<sup>6</sup>. Para analizar las políticas educativas lanzadas en aquella época, en 1910 se realiza un censo nacional de educación. En Paraná el Consejo de Educación retoma este censo en septiembre del mismo año<sup>7</sup> y reformula la pregunta fundamental del censo que era "¿sabe leer y escribir el niño?" por "¿recibe o recibió instrucción el niño?"<sup>8</sup>. Los resultados que arrojó el censo fueron de un 18,87% de analfabetos, sin embargo el dato puede ser tomado como ambivalente, esto se debe a que la base de la cual se partió es que todo niño que concurre o concurrió a la escuela, aunque sea por breve tiempo, se consideraba alfabeto. De acuerdo con los distintos modos de conocer que Alicia Entel plantea en su texto *Escuela y conocimiento*, en esta época el modo de conocer que se privilegiaba era el atomizado, en donde si bien se logra impartir educación a todos los ciudadanos, se torna homogeneizante en cuanto se educa de una sola manera. Dentro de este marco de ansias por constituir un ser nacional, un factor que cabe resaltar es la construcción de edificios educativos tanto en la ciudad como en las zonas rurales donde las estructuras edilicias eran de madera. Se puede destacar la construcción de

dos escuelas flotantes en las islas del Ibicuy<sup>9</sup>.

Los hijos varones de Pedro al mismo tiempo que concurrían a la escuela y se formaban profesionalmente, colaboraban con la actividad tambera de la cual la familia conseguía el sustento. En este contexto las mujeres sólo se dedicaban a los quehaceres domésticos. La manera de llevar a cabo las tareas del tambo tenía una relación estrecha con la concepción del cuerpo femenino y masculino que poseían en la familia Aguer y que eran propios de las prácticas sociales y culturales de la época. Bajo estos parámetros la femineidad se encontraba emparentada con la fragilidad y por el contrario, el cuerpo masculino era signo de fuerza. El concepto de salud de Pedro giró toda su vida en torno a la frase "mente sana, cuerpo sano", para lo cual una dieta sana y la higiene corporal constituían las normas a seguir. En Paraná las condiciones de sanidad se encontraban en buen estado, se instalaron aguas corrientes, cloacas, hospitales, asistencia pública, como así también se dictaron numerosas ordenanzas de orden higiénico y sanitario. El número de profesionales de medicina se incrementó aunque los curanderos seguían siendo requeridos. En la prensa se ofrecían sus servicios al mismo nivel de importancia que los profesionales<sup>10</sup>. Además se puede decir que en las condiciones de sanidad mencionadas la población sufrió, de todas formas, varias epidemias, en especial la de escarlatina en 1910<sup>11</sup>. Otras de las enfermedades comunes de la época eran la tifoidea, el cólera y la tuberculosis.

Es importante destacar que existían algunas ordenanzas a través de las cuales se realizaban inspecciones veterinarias regularmente<sup>12</sup> para controlar que el ganado vacuno conserve un buen estado de salubridad y así incrementar el nivel de los productos derivados, para tratar de evitar la transmisión de enfermedades hacia las personas. Con respecto a la actividad del tambo en sí misma, un punto a tener en cuenta es que en 1910 no existía ningún tipo de legislación que regulara el oficio de tambero. Las personas que se dedicaban a esta actividad no tenían acceso a una jubilación ni a ninguna otra forma de amparo.

Con referencia a las obras públicas para lograr una mejor limpieza de la ciudad el trazado de las obras se hacía de acuerdo a la facilidad de circulación de los desechos. Como bien explica Richard Sennet como con el descubrimiento de la circulación de la sangre no sólo cambia la concepción del cuerpo, sino que también se afianza la concepción de una ciudad limpia por la cual los ciudadanos pudieran desplazarse cómodamente. En esta constitución de la ciudad moderna se comienzan a distinguir más claramente los imaginarios rurales y urbanos. Como se mencionó anteriormente el establecimiento de la lechería Aguer en 1910 estaba ubicado en la calle San

Martín entre Cervantes y Laprida. La calle San Martín ya en esa época constituía una de las calles céntricas de la ciudad, había hoteles de lujo ubicados a pocas cuadras del tambo<sup>13</sup>. Años más tarde, como consecuencia del gran proceso de urbanización, los Aguer se vieron obligados a mudar las instalaciones a un barrio periférico en calle Feliciano y por último a la zona rural.

El establo donde se encontraban los comederos de las vacas era parte de la casa familiar, no se separaban de forma tajante ni a grandes distancias las instalaciones del tambo de las del hogar. La tarea de Pedro y sus hijos comenzaba muy temprano a las dos de la madrugada. Según la argumentación de Thompson en *Tradición, revuelta y conciencia de clase*, entre comunidades que realizan actividades agrícolas-ganaderas la división del tiempo estaba determinada por el ciclo de trabajo y los quehaceres domésticos. Así Gumersindo, al terminar de ordeñar las vacas entre las dos y las cinco de la mañana, cargaba los tarros de leche en su carreta tirada por un caballo y los repartía en las distintas casas de la ciudad. Sus hermanos menores, para no colaborar durante el recorrido, se hacían los dormidos, hasta llegar a la escuela. Gumersindo tenía en su poder las llaves de los hogares que le compraban leche. Este hecho sugiere la gran confianza que en la época existía entre los distintos ciudadanos. Esta relación se construye a través de fuertes vínculos desde las diferentes partes, no se constituye una convivencia por mera tolerancia. El Otro no es un ser indiferente, sino que va dejando en el cuerpo de uno las huellas de su cercanía. En este proceso de reconocimiento ambos cuerpos interactúan y se constituyen.

Para continuar con el día del tambero, una vez que se finalizaba el recorrido y la repartición de la leche, Gumersindo y sus hermanos asistían a la escuela y volvían a casa por la tarde. De acuerdo con esta organización de su diario vivir, se puede decir que la familia Aguer ordenaba su ritmo de vida acorde a lo que Thompson propone como "orientación al quehacer". Es posible expresar que esta manera de trabajar contiene en sí misma la noción de que el trabajo se torna más humano ya que no son reguladas a reloj las horas laborables. También el tiempo a trabajar estaba diagramado para ser extendido o reducido en relación a lo que requerían las necesidades del trabajo.

Para las mujeres de la familia el día también estaba signado por la orientación al quehacer. Al no tener que realizar el tambo, su día comenzaba un poco más tarde. Alrededor de las 5 de la mañana hacían el desayuno para toda la familia y las niñas concurrían a la escuela. Una de las principales tareas que llevaban a cabo las mujeres Aguer consistía en confeccionar la vestimenta para la familia. En la fotografía la ropa que llevan puesta Pedro



y Gumersindo la elaboró Teresa, con el fin de conservar el estilo que trajo Pedro consigo desde su pueblo natal.

La lechería Aguer logró que su tambo fuera uno de los más destacados de la zona, tenían las mejores vacas y un gran respeto hacia el oficio. Pedro aplicó lo que aprendió en su pueblo de origen, Aussurucq, a su lechería en Paraná y lo transmitió a sus hijos. El pueblo vasco-francés era un comunidad de pastores que se dedicaban al trabajo rural, que criaban ovejas y vacas. Además, al saber trabajar la tierra, Pedro hace que en su establecimiento de Paraná se cultive el alimento necesario para dar de comer al ganado vacuno. Retomamos a Walter Ong en su libro *Oralidad y escritura* para analizar el proceso de transmisión de saberes en el oficio de tambero. Al hablar de culturas orales el autor explica que "los oficios se adquirían por aprendizaje (como todavía sucede en gran medida incluso en culturas de altas tecnologías), o sea a partir de la observación y la práctica, con sólo una mínima explicación verbal"<sup>14</sup>. De esta manera fue como Pedro aprendió a hacer el tambo y a su vez se lo enseñó a sus descendientes, quienes lograron que el establecimiento se mantuviera hasta fines del siglo XX.

Se puede observar que tanto Pedro como sus hijos consiguieron identificarse efectivamente con el conocimiento requerido para realizar las tareas en la lechería. Este proceso de identificación fue posible gracias a una comunicación que no quedaba anclada solamente en el lenguaje oral sino que se valió de experiencias que se transmitieron de generación en generación.

El lazo que Gumersindo logró crear entre él y el oficio fue tan estrecho que, de adulto, si bien se dedicó a la educación, fue uno de los propulsores del primer centro de inseminación vacuna. Este centro tenía el objetivo de mejorar las razas tanto lechera como de las de carne para consumo. Asimismo, fue uno de los promotores para lograr la pasteurización de la leche en Paraná.

De esta manera concluye el breve viaje por el Paraná de 1910. No es una finalización completa, cerrada, ya que el conocimiento total y absoluto no es viable. De los varios interrogantes que se plantearon al inicio de esta genealogía más de uno ha quedado sin respuesta. Lo cual no es determinante para que en trabajos posteriores sean retomados y logren acercarse a posibles soluciones como así también a otros interrogantes.

En el marco del Bicentenario de nuestro país, reconstruir el oficio de tambero de Pedro Aguer se constituyó en una tarea que intentó revelar conocimientos, costumbres y culturas del año del Centenario. En esta aventura que se embarcó hacia el Paraná de 1910 se encontró que el oficio de tambero se presenta como uno de los tantos saberes sometidos. Es muy escasa la

información documental con respecto al tema, pero no así los datos que es posible encontrar en la experiencia de personas relacionadas al oficio.

Al ser el punto de partida del trabajo una imagen fotográfica, se intentó obviar la dicotomía "ver/saber"<sup>15</sup> y poner en juego ambas formas de conocer sin diferenciar entre una y otra, sabiendo que son antagónicas y complementarias y que se reclaman mutuamente. La imagen nos remitió indefectiblemente a la palabra, la cual a su vez nos derivó nuevamente a la fotografía. Es a través de este proceso que mirar al otro, aunque sea por medio de una imagen, es tocarlo simbólicamente. Y es así como se pueden experimentar las marcas que el otro ha dejado en nuestros cuerpos. A lo largo de la historia de nuestro país es necesario repensar esas marcas para apostar a la construcción de un país que posibilite nuevas perspectivas para las generaciones venideras.

En esta práctica genealógica se ha podido confirmar que un detalle contiene en sí infinitas determinaciones y que cada una de éstas abre ventanas hacia otras nuevas. Siempre hay "por lo menos una proposición que es indecible"<sup>16</sup>.



TAMBO DE PEDRO AGUER (1910)  
Instalado en calle San Martín entre Cervantes y Laprida  
actual postal de la ciudad de Paraná  
(Fotografía gestiona de Fila. Aguer)

## Notas

<sup>1</sup>En este punto se sigue a Foucault en el concepto de genealogía, quien explica que se trata de recuperar saberes que no tuvieron el sentido hegemónico, como un modo de conocer diferente. Una práctica genealógica pretende historizar los saberes dejados de lado, es como una especie de empresa que lucha contra el discurso científico en tanto conocimiento unitario y formal.

<sup>2</sup> Se retoma la visión de Godolphim que postula la fotografía como un elemento de discurso antropológico. De manera que la fotografía no sólo complementa el texto sino que ayuda a la transmisión de pensamiento que conduce al antropólogo a la comprensión del objeto de estudio.

<sup>3</sup> Godolphim, pág 6.

<sup>4</sup> En vasco se escribe Auxurux.

<sup>5</sup> Le Breton, pág 50

<sup>6</sup> "El presidente del Consejo Nacional de Educación José M. Ramos Mexía ha dictado la siguiente resolución instituyendo un día denominado 'la Fiesta del Hogar Argentino' (...) Elevando así el sentimiento patriótico y tendiendo a consolidar el de la propia nacionalidad (...) Estrechando cada vez más los vínculos que deben unir al hogar, la escuela y la sociedad". "La Fiesta del Hogar Argentino" en diario El Tribuno, noviembre de 1910.

<sup>7</sup> "Censo Escolar de 1910: el mayor éxito del trabajo depende de la cooperación popular, la que esta comisión espera sea prestada en forma decidida y espontánea, para cuya realización los poderes públicos necesitan de la acción eficiente y patriótica del pueblo" en diario El Entre Ríos, septiembre de 1910.

<sup>8</sup> Reula, F. *Historia de Entre Ríos*. Política, étnica, económica, social, cultural y moral. Tomo II. Santa Fe. Castellvi, 1969.

<sup>9</sup> "Tala educacional: ha sido la Provincia de Entre Ríos la primera que construyó la escuela flotante para cumplir debidamente su función educadora" en diario El Tribuno, noviembre de 1910.

<sup>10</sup> Publicidades anunciadas en la misma página del diario: "Sanatorio Temperley pocas piezas disponibles. El sanatorio queda a 20 minutos de Buenos Aires", "Enfermos! Si sus enfermedades son rebeldes a la medicina escriban cuanto antes al INSTITUTO NATURALISTA PRANA", "Dr. Guido Buti, oculista primario del hospital Italiano del Rosario", "Vino Cerebrina, compuesto del Dr. Ulrici, el vigorizante más poderoso. Cura la soñolencia, la anemia, la debilidad y postración nerviosa y la debilidad sexual" en diario El Entre Ríos, septiembre de 1910.

<sup>11</sup> "Resolución de la epidemia reinante de escarlatina, del 19 de abril", "Tomando medidas preventivas contra la peste bubónica, decreto del 4 de noviembre", Vasquez, A. Recopilación de leyes, ordenanzas, decretos y resoluciones dictadas de 1900 a 1911. Tomo III. Municipalidad de Paraná, 1921.

<sup>12</sup> "Dividiendo la planta urbana en cuatro secciones para la inspección domiciliaria de higiene. Decreto del 22 de abril", "Nombrando auxiliar de inspección veterinaria a Don Juan F. Labarthe, decreto del 4 de octubre", Vasquez, A. Recopilación de leyes, ordenanzas, decretos y resoluciones dictadas de 1900 a 1911. Tomo III. Municipalidad de Paraná, 1921.

<sup>13</sup> "Zapatería Pompey de Francisco Vuoto. San Martín 514 entre Perú y Cortada" en diario El Entre Ríos, setiembre de 1910. "Hotel de Frane calle Urquiza esq. San Martín", "Sanguineti Hotel, nuevo anexo calle San Martín num. 386" en diario El Tribuno, noviembre de 1910.

<sup>14</sup> Ong, pág 49.

<sup>15</sup> Entel, "Ideando" en Constelaciones N° 2. Revista de Comunicación y Cultura.

Fundación Walter Benjamín. Año 2005.

<sup>16</sup>Morin, pág. 72.

## **Bibliografía**

Diario de sesiones extraordinarias, Cámara de diputados. 1909. Lib. Imprenta, Pap. y encuadernación de R. y S. Florenza.

Diarios de sesiones extraordinarias de febrero de 1910. Cámara de Diputados, Senadores.

Diarios El Tribuno, mes de noviembre de 1910; El Entre Ríos, mes de septiembre de 1910.

Entel, A. *Escuela y conocimiento*. Cuadernos FLACSO. Miño y Dávila ediciones. Buenos Aires, 1988.

Entel, A. "Ideando" en Constelaciones N° 2. Revista de Comunicación y Cultura. Fundación Walter Benjamín. 2005.

Entrevista con Cecilia Enriqueta Aguer.

Godolphin, N. "La fotografía como recurso narrativo: problema acerca de la apropiación de la imagen en tanto mensaje antropológico", en Horizontes Antropológicos en Antropología Visual. N° 2 año 1. 1995. Revista temática semestral. Publicación del Programa de Posgraduación en Antropología Social de la Universidad Federal de Río Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

Hall, S. y du Gay, P. (comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores, Buenos Aires-Madrid, 2003.

Le Breton, D. *Pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires. Nueva visión, 1999.

Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona, 1995.

Ong, W. *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica. México. 1993.

Reula, F. *Historia de Entre Ríos*. Política, étnica, económica, social, cultural y moral. Tomo II. Santa Fe. Castellvi, 1969.

Sennett, R. *Carne y piedra*. Alianza. Madrid, 1997.

Sors, O. *Paraná: dos siglos y cuarto de su evolución urbana*. Paraná, 1981.

Thompson, E. P. *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Crítica. Barcelona, 1979.

Vasquez, A. Recopilación de leyes, ordenanzas, decretos y resoluciones dictadas de 1900 a 1911. Tomo III. Municipalidad de Paraná, 1921.

Yates, S. (comp.). *Poéticas del espacio*. Antología crítica sobre la fotografía. Editorial Gustavo Gilli. Barcelona, 2002.

## **Sistema bursatil argentino. Más de 100 años de trayectoria al servicio de la Producción y el Trabajo**

*Por Silvina Mabel Cantondebat*

### **Sobre la autora**

Silvina Mabel Cantondebat es Contadora Pública egresada de la Facultad de Ciencias Económicas de Paraná, de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Cursó una Especialización en Administración Financiera dictado por la Universidad de Entre Ríos en convenio con la Universidad de Buenos Aires. Es profesora de la Cátedra Administración Financiera de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y profesora Adjunta de la cátedra Práctica Profesional II de Administración en la UADER, actividad que actualmente comparte con el ejercicio independiente de su profesión.

## **Resumen**

A partir de 1821 comenzaron a gestarse en nuestro país las primeras instituciones bursátiles con la Bolsa Mercantil, que acompañarían el crecimiento económico y productivo de aquella época. Allá por 1854 en un clima de turbulencia política y social, donde se gestaban las primeras instituciones del Sistema Representativo, Republicano y Federal proclamado a través de la Constitución Nacional Argentina, se funda la Bolsa de Comercio de Buenos Aires. En un inicio se realizaban transacciones en onzas de oro, actividad que constituyó el rubro principal de movimientos hasta la crisis de 1890. Durante los años siguientes el sistema bursátil argentino fue creciendo y consolidándose como una entidad al servicio de la producción y el trabajo. Hoy nuestro país se encuentra en el camino del desarrollo con grandes desafíos por delante, producto de la globalización económica y la competitividad, y es necesario contribuir el crecimiento de las empresas industriales y de servicios, que se traduce en mayor empleo y mayor equidad. La Bolsa de Comercio ofrece nuevos instrumentos, sencillos y económicos, para el ahorro y la inversión productiva. Entre Ríos no ha quedado atrás, y reconociendo el papel predominante que juega el mercado de capitales en el desarrollo regional, desde hace más de 18 años viene trabajando en este sentido a través de la Bolsa de Comercio de Entre Ríos.

El mayor desafío que presenta hoy nuestro país y el resto de las economías latinoamericanas es consolidar un camino de desarrollo económico, político y social hacia la prosperidad de toda su población.

Sabemos que la única manera de hacerlo es a través de la producción y el trabajo, es decir con la generación de activos reales. El Estado nunca puede por sí garantizar este desarrollo porque sólo vive de los impuestos que carga sobre la comunidad y las organizaciones privadas, son estas quienes adecuadamente administradas estarán en condiciones de generar mejores condiciones de vida para sus habitantes. El Estado debe contribuir al equilibrio, armonizar el mercado y sin que ninguno de ellos anule al otro, asegurar el desarrollo de la creatividad privada, regulando donde sea necesario.

Las empresas necesitan fundamentalmente financiamiento para encarar proyectos de inversión que sostengan su crecimiento y desarrollo, pero este debe ser acorde a sus necesidades y hoy el Sistema Financiero Argentino - Mercado de Crédito- no está en condiciones de ofrecerle la asistencia necesaria, por ello la importancia fundamental de difundir adecuadamente las herramientas de financiamiento que ofrece nuestro Sistema Bursátil para

sociedades por acciones, de responsabilidad limitadas, cooperativas y asociaciones civiles, entre otras. Desde el año 2001 la Bolsa de Comercio comienza a vincularse con las Empresas Pymes ofreciendo nuevos instrumentos efectivos, sencillos y económicos, estructurando los productos según las necesidades de cada firma y facilitando el acceso a través de las Sociedades de Garantía Recíproca, estas financian el corto, mediano y largo plazo.

Muy pocos conocen los instrumentos que ofrece el mercado de capitales como cheques de pago diferido, fideicomisos financieros, obligaciones negociables, valores de corto plazo y acciones. Además muchas de las normas relevantes se encuentran dispersas en disposiciones reglamentarias de difícil acceso y comprensión. El mercado de capitales ocupa así un rol secundario y la legislación ha avanzado lentamente y con un grado limitado de sistematización.

## **Primeros antecedentes del Sistema Bursátil Argentino- La Bolsa de Comercio de Buenos Aires.**

*Hasta la batalla de Caseros, que derribó a Rosas en 1852, navegaban por los ríos las goletas y los barcos construidos en los astilleros de Corrientes y Santa Fe, había en Buenos Aires más de 100 fábricas prósperas y todos los viajeros coincidían en señalar la excelencia de los tejidos y los zapatos elaborados en Córdoba y en Tucumán, los cigarrillos y las artesanías de Salta, los vinos y aguardientes de Mendoza y San Juan. La ebanistería Tucumana exportaba a Chile, Bolivia y Perú.*

*Eduardo Galeano<sup>1</sup>  
Las Venas Abiertas de América Latina.*

No podemos dejar de mencionar los antecedentes históricos más relevantes acontecidos en nuestro país para entender los hechos y acontecimientos que se desarrollaron, hechos políticos, sociales y económicos que marcaron aquellos años, y el papel preponderante que tuvo Entre Ríos a través del General Urquiza en el proceso de organización nacional.

A partir de 1819 se fueron definiendo claramente dos tendencias políticas: los federales, partidarios de las autonomías provinciales, y los unitarios partidarios del poder central de Buenos Aires. Estas disputas políticas desembocaron en una larga guerra civil cuyo primer episodio fue la batalla de Cepeda en febrero de 1820, cuando los caudillos federales de Santa Fe, Estanislao López, y de Entre Ríos, Francisco Ramírez, derrocaron al

directorio. A partir de entonces, cada provincia se gobernará por su cuenta. La principal beneficiada por la situación será Buenos Aires, la provincia más rica, que retendrá para sí las rentas de la Aduana y los negocios del puerto.

En 1829 uno de los estancieros más poderosos de la provincia, Juan Manuel de Rosas, asumió la gobernación de Buenos Aires y ejerció una enorme influencia sobre todo el país. A partir de entonces y hasta su caída en 1852, retendrá el poder en forma autoritaria, persiguiendo duramente a sus opositores y censurando a la prensa, aunque contando con el apoyo de amplios sectores del pueblo y de las clases altas porteñas. Durante el rosismo creció enormemente la actividad ganadera bonaerense, las exportaciones y algunas industrias del interior que fueron protegidas gracias a la Ley de Aduanas. Rosas se opuso a la organización nacional y a la sanción de una constitución, porque ello hubiera significado el reparto de las rentas aduaneras al resto del país y la pérdida de la hegemonía porteña.

Justo José de Urquiza era gobernador de Entre Ríos, una provincia productora de ganado, que se veía seriamente perjudicada por la política de Rosas, quien no permitía la libre navegación de los ríos y frenaba el comercio y el desarrollo de las provincias. En 1851, Urquiza se pronunció contra Rosas y formó, con ayuda brasileña, el Ejército Grande, con el que derrotó definitivamente a Rosas en Caseros el 3 de febrero de 1852. Urquiza convocó a un Congreso Constituyente en Santa Fe que en mayo de 1853 sancionó la Constitución Nacional. Aunque ya no estaba Rosas, los intereses de la clase alta porteña seguían siendo los mismos y Bartolomé Mitre y Adolfo Alsina, dieron un golpe de estado, conocido como la "Revolución del 11 de Septiembre de 1852". A partir de entonces, el país quedó por casi diez años dividido en dos: el Estado de Buenos Aires y la Confederación (el resto de las provincias con capital en Paraná). La separación duró hasta que en septiembre de 1861, el líder porteño Bartolomé Mitre derrotó a Urquiza en Pavón y unificó al país bajo la tutela porteña.

La organización Nacional comenzó a partir de la batalla de Pavón, se sucedieron los gobiernos de Bartolomé Mitre (1862-68), Domingo F. Sarmiento (1868-1874) y Nicolás Avellaneda (1874-1880), quienes concretaron la derrota de las oposiciones del interior, la ocupación de todo el territorio nacional y la organización institucional del país. Fomentaron la educación, la agricultura, las comunicaciones, los transportes, la inmigración y la incorporación de la Argentina al mercado mundial como proveedora de materias primas y compradora de manufacturas.



Los primeros antecedentes de la Bolsa de Comercio se remontan a la época de la colonia, cuando comenzaron a vislumbrarse los esfuerzos de los residentes locales por generar actividades comerciales.

Pasando por la declaración del libre comercio del Río de la Plata con España y las colonias en 1777, la creación del Consulado de Buenos Aires en 1794, la Sala Comercial en 1811 hasta llegar a la Bolsa Mercantil en 1821 y los tiempos de los corredores del Camoatí en la década de 1840, en 1854 se fundó la Bolsa de Comercio de Buenos Aires.

Allá por 1854, en este clima de turbulencia política y social, donde se gestaban las primeras instituciones del Sistema Representativo, Republicano y Federal proclamado a través de la Constitución Nacional Argentina, en tiempos donde los constituyentes dejaron plasmadas sus ideas neoliberales, se funda la Bolsa de Comercio de Buenos Aires. En un inicio se realizaban transacciones en onzas de oro en la que fue la primera sede bursátil, una casa de propiedad del General José de San Martín. Esa actividad constituyó el rubro principal de movimientos hasta la crisis de 1890.

A raíz del crecimiento en la cantidad de socios y operaciones, el 28 de enero de 1862 se inauguró el primer edificio propio en San Martín 216, con la presencia del General Bartolomé Mitre. En esta sede se cotizó oro, cédulas hipotecarias, cambios, acciones del Banco Nacional, y otros valores. En 1885 la Bolsa cambió su sede a calle Rivadavia y 25 de mayo, actual acceso principal del Banco de la Nación Argentina.

Un hito en la historia bursátil fue la aprobación de la Ley 17.811 de Oferta Pública de Títulos Valores en 1968, es decir más de 100 años después de la creación de la Primera Bolsa de Comercio del País.

Esta Ley 17.811 creó la Comisión Nacional de Valores y se confirió facultades de autorregulación a Bolsas y Mercados del País.

En el año 2004 la Bolsa celebró su 150° Aniversario, ocasión en la que simultáneamente se desarrolló la Asamblea General de la Federación Iberoamericana de Bolsas. En dicha oportunidad visitaron la casa personalidades ilustres nacionales e internacionales del ámbito político, económico y social.

Hoy, como siempre, la Bolsa cumple un rol fundamental en la reconstrucción de la Argentina y continúa con la labor de llevar los beneficios financieros a través del mercado de capitales a todos los rincones del país, comprometida con la función de canalizar el ahorro privado hacia la actividad productiva.

## ¿Cuáles son los Mercados de Capitales?

A partir del concepto de mercado como "un conjunto de mecanismos mediante los cuales los compradores y los vendedores de un bien o servicio están en contacto para comerciarlo", básicamente podemos distinguir dos tipos de mercados: el Mercado de Crédito y el Mercado de Valores o de Capitales.

**Mercado de Crédito:**

Se caracteriza por la interposición de la banca entre los depositantes de fondos y las empresas necesitadas de financiación.

En este mercado se ponen en contacto directo los suministradores de fondos con las personas necesitadas de financiación. Las entidades actúan como intermediarias entre el ahorro y la inversión, canalizando los fondos a diferentes destinos según las políticas públicas.

**Mercado de Valores o de Capitales:**

Por lo contrario, "el mecanismo directo de asignación del ahorro a la inversión tiene lugar en el Mercado de Valores".

Este mercado cumple la función económica de permitir la asignación del ahorro entre las opciones alternativas de financiación mediante negocios sobre valores mobiliarios. Son negocios del mercado primario o del secundario.

El mercado primario, o de emisión, permite a las empresas ponerse en contacto con los ahorristas para captar recursos financieros mediante la emisión de valores. El mercado secundario, o de negociación, proporciona liquidez a los valores ya emitidos al poner en contacto a los ahorristas entre sí para que realicen transacciones de valores.

Los aspectos que diferencian a estos mercados son fundamentalmente: la relación ahorro-inversión y los costos de la operatoria.

## ¿Qué instrumentos ofrece el Mercado de Capitales?<sup>2</sup>

Podemos realizar una clasificación general agrupando los instrumentos en principales y derivados:

Principales:

**Títulos de Capital:** comprende la Emisión de Acciones, Cuotas Partes de Fondos Comunes de Inversión, CEDEAR's, Corto Plazo.

**Títulos de Deuda:** Comprende la emisión de Obligaciones Negociables, Valores De Corto Plazo, cheques de Pago Diferido.

**Títulos Públicos:** como Letras, Bonos y MBix (Merval Bonos Indexados).

Derivados: Futuros y Opciones

Los mercados de capitales ponen al alcance de los inversores una gran variedad de instrumentos financieros. Todos los instrumentos financieros implican una rentabilidad y un riesgo asociado. La Comisión Nacional de Valores no puede realizar recomendaciones de inversión, cada inversor debe evaluar la relación riesgo-rentabilidad de su cartera en función de sus necesidades y disponibilidades financieras.

El inversor puede informarse principalmente a través de la emisora, en su caso, y/o de los agentes o entidades intervinientes en la operación, consultando el prospecto de emisión del valor negociable, en el sitio web de la CNV o en el de los Mercados donde puedan cotizar éstos.

Dentro de los instrumentos principales que se negocian se detallan:

Acciones:

Representan los aportes de capital de los accionistas a la sociedad emisora. Confiere a su titular la condición de socio titular del capital, con todos los derechos correspondientes a la clase de acciones, ordinarias, de voto singular o múltiple, y preferidas. Asumen el riesgo inherente al empresario de tomar ganancias y soportar pérdidas.

Acciones pymes:

Son las acciones de pequeñas y medianas empresas, que se admiten a la cotización bajo un régimen simplificado.

Obligaciones negociables (ON):

Constituyen unidades de un empréstito contraído por las sociedades para el desarrollo de sus proyectos de inversión u otros fines. La emisora paga a los obligacionistas, que asumen los derechos de acreedores, el interés estipulado y cancela el capital en la forma y plazo acordados.

Existe también un tipo especial de ON que pueden ser convertidas en acciones de la sociedad emisora, según los términos y condiciones estipulados al momento de su emisión. Estas ON se conocen como Obligaciones Negociables Convertibles.

Obligaciones negociables PyMEs:

Son las ON emitidas por pequeñas y medianas empresas, que pueden ingresar a la cotización bajo un régimen simplificado.

Valores de corto plazo:

Son Obligaciones Negociables que se emiten por un plazo no mayor de un año y que son admitidas a la cotización luego de un trámite abreviado.

Valores fiduciarios:

Son Valores Negociables representativos de deuda o certificados de participación, que se emiten en fideicomisos financieros (inmobiliarios, de crédito, de inversión directa en actividades productivas, agropecuaria, etc.),

respecto de los cuales el fiduciario administra, en beneficio de los titulares de esos valores, la propiedad de los bienes cuya garantía quedan afectados, abonando en su caso intereses y el capital.

CEDEAR (Certificados de Depósitos Argentinos):

Son certificados de depósito de acciones de sociedades extranjeras u otros valores que no cuentan con autorización de oferta pública en nuestro país. Quedan en custodia en una entidad crediticia y se pueden negociar como cualquier acción.

Certificado de valores (CEVA):

El CEVA es un certificado representativo de diferentes especies de valores negociables y/o valores negociables que, a su vez, representan distintas especies seleccionadas de acuerdo con un índice o categorización. Ello le permite al inversor comprar o vender un portafolio completo a través de una sola unidad, combinando diversificación y sencillez en un sólo instrumento.

Cheques de pago diferido:

Pueden negociarse cheques de pago diferido (a un plazo de hasta 360 días), patrocinados (cuando la solicitud incumbe a la libradora) o avalados (por una sociedad de garantía recíproca o una entidad financiera).

Títulos públicos:

Son empréstitos emitidos por el Estado Nacional, Provincias o Municipalidades. Los inversores perciben la renta estipulada y la devolución del capital en la forma y plazo acordados.

Para los inversores, los títulos públicos constituyen una alternativa de inversión que se caracteriza por tener menor volatilidad que las acciones, además, generalmente, proveen un flujo de dinero hasta su vencimiento. El rendimiento de los títulos públicos suele ser menor al de otros activos como los títulos de deuda privada, aunque puede ser mayor a otras alternativas como depósitos en plazo fijo. También se afirma que el riesgo es menor si se le presta al Estado que si se le presta al sector privado, dado que el Estado no puede quebrar.

Derivados:

Dentro de los mercados de valores hay un tipo de activos financieros llamados derivados (o instrumentos financieros), cuya principal cualidad es que su valor de cotización se basa en el precio de otro activo.

Puede haber gran cantidad de derivados financieros dependiendo de "el índice valor" inicial del que se deriven, pueden ser: acciones, renta fija, renta variable, índices bursátiles, bonos de deuda privada, tipos de interés, etc.

El riesgo asociado a este tipo de instrumentos radica, en que al ser un derivado su precio depende de otra especie, denominado activo subyacente, por lo tanto la variación en el precio del activo subyacente afecta el precio de estos activos financieros.

#### Futuros:

Es un acuerdo legal celebrado entre un vendedor (o comprador) y el Mercado, mediante el cual el que lo suscribe se compromete a entregar (o recibir), en el período de entrega pactado, una cantidad específica de mercadería en condiciones de calidad y recibo establecidas y al precio pactado.

Por ejemplo, si se vende un contrato de trigo a Mayo, Rosario, se asume el compromiso de entregar durante el mes de Mayo, 100 toneladas de trigo "condiciones Cámara en el puerto de Rosario o en una planta ubicada en sus inmediaciones".

#### Opciones:

Comparten las mismas características del mercado de futuros: el sistema de negociación y la standardización de los contratos, la diferencia fundamental radica en que con las opciones, una de las partes (comprador) tiene el derecho pero no la obligación, de ejercer su opción de compra (call) o de venta (put), a un precio determinado (precio de ejercicio, abonando por ello al vendedor una tasa (denominada prima) en cualquier momento anterior al vencimiento del contrato. El vendedor tiene la obligación de comprar o vender a dicho precio, si así le fuera solicitado.

#### Índices:

Los índices bursátiles son una medida estadística y reflejan el rendimiento del mercado a través del tiempo, en función de las variaciones de precio de la canasta de instrumentos que los conforman. Proveen de un punto de referencia a los inversores y usuarios que desean conocer la evolución de los mercados.

Existen índices para el mercado de acciones: Índice Merval (Merval), Índice Merval Argentina (MAR), Índice Merval 25 (M.25), Índice BURCAP (BURCAP) e Índice General de la Bolsa de Comercio de Buenos Aires (IGBCBA) y para el mercado de bonos: Índice de Bonos IAMC (IBIAMC).

Con respecto al Merval, este es el valor de mercado de una cartera de acciones, seleccionadas de acuerdo a la participación en la cantidad de transacciones y el monto operado en la Bolsa de Comercio de Buenos Aires. La nómina de sociedades se actualiza trimestralmente, de acuerdo con la participación en el mercado de los últimos seis meses.

## ¿Qué entidades conforman el Sistema Bursátil Argentino?<sup>3</sup>

El mercado de capitales argentino, supervisado por la Comisión Nacional de Valores (CNV) presenta dos sistemas principales:

- Un sistema bursátil, integrado por bolsas de comercio, mercado de valores, entidades de depósito colectivo y entidades de liquidación y compensación de operaciones.

- Un sistema extrabursátil, conformado por una entidad autorregulada no bursátil denominada Mercado Abierto Electrónico S.A. ("MAE").

Estas entidades desarrollan cada una funciones diferentes, tales como el registro y la difusión de las operaciones, la negociación, la administración de garantías y liquidación de operaciones, la custodia colectiva y el registro de accionistas.

Cada una de las instituciones que integran el Sistema Bursátil Argentino tiene funciones específicas de autorización y fiscalización sobre los instrumentos y las operaciones que se negocian en ellas.

La denominación de "entidades autorreguladas" es de aplicación: por un lado a la Bolsa de Comercio y los Mercados de Valores, denominados "entidades autorreguladas bursátiles", la cotización y la negociación de los valores negociables (ejemplo: acciones; obligaciones negociables etc.) se encuentra reducido al ámbito de las bolsas correspondientes. Y por el otro lado en Mercado Abierto Electrónico (MAE), denominado "entidad autorregulada extrabursátil", donde la cotización de los valores negociables es realizada fuera del ámbito tanto físico como jurídico de las bolsas de comercio. Aquí se negocian valores de deuda públicos y privados de renta fija.

Las empresas interesadas en la emisión de títulos valores deben obligatoriamente cumplir con las exigencias de la normativa vigente y luego de atravesar las distintas etapas el inversor puede ejercer su opción de compra o de venta.

A cada nivel en que se desenvuelve la oferta pública le corresponde la actuación de distintas instituciones que conforman el sistema Bursátil Argentino.

### Comisión Nacional de Valores:

Entidad autárquica con jurisdicción en toda la República Argentina. Fue creada por Ley de Oferta Pública 17.811/68 y tiene a su cargo la autorización de oferta pública, velando por la transparencia de los mercados, la correcta formación de precios y la protección a los inversores.

La acción de la CNV se proyecta sobre las sociedades que emiten

títulos valores para ser colocados de forma pública, sobre los mercados secundarios de títulos valores y sobre los intermediarios en dichos mercados.

La CNV también interviene sobre la oferta pública de contratos a término, de futuros y opciones, sobre sus mercados y cámaras de compensación, y sobre sus intermediarios.

#### Bolsa de comercio:

Una Bolsa de Comercio es una entidad constituida bajo la forma de asociación civil o de sociedad anónima, cuyo estatuto prevé la cotización de valores negociables, para lo cual es requisito previo que hayan sido autorizados por esta CNV para ser ofrecidos públicamente. Los valores negociables cuya cotización hubiese sido autorizada por una Bolsa de Comercio podrán negociarse en el Mercado de Valores adherido a ella.

Las Bolsas de Comercio cuyos estatutos prevén la cotización de valores negociables están facultadas para: autorizar, suspender y cancelar la cotización de valores negociables, establecer los requisitos que deben cumplirse para cotizar valores negociables y, mientras subsista la autorización, controlar el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias por parte de las sociedades cuyos valores negociables se coticen, dictar las normas y medidas necesarias para asegurar la veracidad de los balances y documentos que deban presentarles o publicar las sociedades, cuyos valores negociables tienen cotización autorizada, dictar normas reglamentarias que aseguren la veracidad en el registro de las cotizaciones y publicar las mismas y los precios corrientes.

#### Mercado de valores:

Con la intervención de los Agentes y Sociedades de Bolsa, es el ámbito donde se desarrolla la cotización de títulos y acciones.

El sistema Bursátil Argentino se apoya en dos pilares fundamentales:

- La autorregulación
- El control de legalidad

La autorregulación se refiere a que las instituciones que integran el sistema se dictan sus propias reglamentaciones, operativas y de control.

El control de legalidad lo realiza la Comisión Nacional de Valores sobre todos los estratos del sistema, vela por el cumplimiento de la normativa que fija la Ley de Oferta Pública n° 17.811/68.

El Mercado de Valores de Buenos Aires es una entidad autorregulada, fundada en 1929, que tiene como función principal la liquidación de los valores negociables que cotizan en la Bolsa de Comercio de Buenos Aires, y garantizar su cumplimiento.

Sus principales funciones se concentran en la negociación, Cámara Compensadora y Contraparte Central en la liquidación de operaciones, monitoreo y garantía de las transacciones realizadas por los Agentes y Sociedades de Bolsa, a través de sus dos sistemas de negociación: el Mercado de Concurrencia con garantía de liquidación y la Rueda Continua con o sin garantía de liquidación, a elección del operador.

El Merval es un mercado adherido a la Bolsa de Comercio de Buenos Aires y, como parte del Sistema Bursátil Argentino, integra la Central de Registro y Liquidaciones (CRYL) del Banco Central de la República Argentina. Además, forma parte de organismos internacionales afines a los mercados de capitales como la FIBV "Federación Internacional de Bolsas de Valores", FIABV "Federación Iberoamericana de Bolsas de Valores" y ACSDA "America's Central Securities Depositories Association", cooperando en el intercambio de conocimiento necesario para lograr la excelencia de los servicios en un entorno globalizado y competitivo.

Para cumplimentar el ciclo de liquidación de las operaciones, el Merval utiliza los servicios de empresas controladas y vinculadas; a través de Caja de Valores S.A. efectúa los movimientos electrónicos de valores negociables, y a través del Banco de Valores y otras entidades financieras autorizadas, realiza el movimiento electrónico de medios de pago. Siendo el Merval el responsable de dichos movimientos, dada su función de Cámara Compensadora y Contraparte Central.

El Mercado de Valores de Buenos Aires posee el 49,98% del capital de Caja de Valores y el 99,99% del capital del Banco de Valores.

#### Caja de valores:

Se trata de una entidad que, bajo la figura del depósito colectivo, se ocupa de la custodia de valores negociables tanto públicos como privados, en el marco de seguridad y privacidad exigido por la Ley n° 20.643 y sus normas concordantes y complementarias. En nuestro sistema bursátil es la única entidad autorizada en su carácter, su casa central está en Buenos Aires y posee sucursales en Santa Fe, Rosario, Córdoba y Mendoza. Constituida como sociedad anónima, sus principales accionistas son BCRA y Mercado de Valores de Buenos Aires, con la participación minoritaria de Bolsa Comercio y Mercado de Valores del interior del país.

#### Banco de valores:

Es una sociedad comercial inscripta en el Registro Público de Comercio el 18 de diciembre de 1978 como Sociedad Anónima, autorizada para funcionar como Banco Comercial por el Banco Central de la República



Argentina. Fue creado por el Mercado de Valores de Buenos Aires y la Cámara de Agentes y Sociedades de Bolsa, con el objetivo de desarrollar actividades orientadas al Mercado de Capitales, Banca de Inversión y Banca Comercial, constituyéndose en la "Entidad Financiera" del Sistema Bursátil. Es por ello que ha asumido un rol protagónico en la estructuración y colocación de Títulos Valores contando con la red de distribución más importante del país que son los Agentes y Sociedades de Bolsa.

## **¿Un lugar para las Pymes en el Mercado de Capitales?**

La participación de las Pequeñas y Medianas Empresas (Pymes) en el mercado de capitales argentino constituye una preocupación de las autoridades estatales y bursátiles, es necesaria una mayor difusión de las herramientas que ofrece el mercado, dirigidas a posibilitar a esta categoría de empresas el acceso al financiamiento en condiciones más ventajosas que las que usualmente utilizan.

### **Antecedentes<sup>4</sup>**

Como referencias históricas se recuerdan:

El dictado del Decreto N° 1087/93 del Poder Ejecutivo Nacional (B.O.: 28/05/93) estableció las pautas para que las Pymes organizadas como sociedades por acciones, cooperativas y asociaciones civiles constituidas en el país (art. 1° de la Ley Nacional N° 23.576 de Obligaciones Negociables, mod. por Ley N° 23.962; y art. 1°, Dto. cit.), resulten automáticamente autorizadas para ofrecer públicamente los valores negociables representativos de deuda que emitan dentro de un régimen simplificado que, en lo esencial, requiere el registro de la solicitud ante la Comisión Nacional de Valores (CNV) y el desarrollo del grueso de la tramitación ante una entidad autorregulada -concepto que engloba "a las bolsas de comercio autorizadas a cotizar valores negociables y a los mercados de valores adheridos a ellas en los términos de la Ley Nacional 17.811/68 y sus modificaciones y demás entidades no bursátiles autorizadas a funcionar como autorreguladas por la COMISIÓN NACIONAL DE VALORES" (art. 2°, anexo aprobado por Dcto. N° 677/01 Poder Ejecutivo Nacional).

En este supuesto específico el monto de emisión no puede superar los \$15.000.000 (art. 2°, Dcto. N° 319/2008 del Ejecutivo Nacional mediante el cual modifica el monto para Pymes establecido en Dcto. anterior 1087/93 ).

A los fines del régimen ordinario creado por el Decreto Nacional N°

1087/93 "califican como pequeñas y medianas empresas aquellas que encuadran en el concepto vigente acuñado por la autoridad de aplicación específica" (art. 1º, Cap. XXX de las NORMAS CNV (NT 2001 y mod.).

La CNV, por su parte, reeditó el régimen de facilidades para Pymes mediante la adopción de la Resolución General N° 336 del 13/05/99, que lo extiende a la negociación de acciones representativas del capital social de sociedades anónimas que califiquen como Pymes.

En el considerando de la RG N° 336 la CNV dejó constancia "que la superación de las barreras para acceder al mercado de capitales constituye un problema común a varios países, alguno de cuyos dignatarios ha llegado en época reciente a caracterizarlo como una "asignatura pendiente" de la política económica" (cit.).

Fuera de los dos regímenes ordinarios anteriores, cabe señalar que a partir del dictado de la Resolución General (CNV) N° 506 del 02/05/07, con fundamento en el artículo 44 del Anexo aprobado por Decreto Nacional N° 677/01, se estableció otro de carácter especial para la emisión de deuda o capital por Pymes; de acuerdo con este nuevo régimen "serán consideradas PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS al sólo efecto del acceso al mercado de capitales mediante la emisión de acciones y/u obligaciones negociables, aquellas empresas que registren hasta el siguiente máximo de las ventas totales anuales, excluido el Impuesto al Valor Agregado y el impuesto interno que pudiera corresponder, expresado en Pesos (\$), detallados en el cuadro que obra a continuación".

Sector Tamaño	Agropecuario	Industria y Minería	Comercio	Servicios	Construcción
Pequeña Empresa	6.080.000	15.000.000	22.200.000	6.732.000	6.000.000
Mediana Empresa	36.480.000	120.000.000	177.600.000	44.880.000	48.000.000

La RG (CNV) n° 506 define el valor de las ventas totales anuales como aquél "que surja del promedio de los últimos TRES (3) años a partir del último balance inclusive o información contable equivalente adecuadamente documentada. En los casos de empresas cuya antigüedad sea menor que la requerida para el cálculo establecido en el párrafo anterior, se considerará el promedio proporcional de ventas anuales verificado desde su puesta en marcha".

También aclara la citada Resolución General que "El VEINTE POR CIENTO (20%) o más del capital y/o de los derechos políticos de las

entidades incluidas en la nueva definición de Pymes no deberán pertenecer a otras entidades que no encuadren en las definiciones legales de Pymes" y que "las entidades incluidas en la nueva definición de Pymes que soliciten la oferta pública de acciones y/u obligaciones negociables no podrán utilizar simultáneamente programas de subsidios específicos u otras ventajas destinadas a las entidades encuadradas en la primera definición de Pymes acordada por la autoridad de aplicación específica"; es decir, la Subsecretaría de la Pequeña y Mediana Empresa y Desarrollo Regional (Sepyme).

### **Beneficios para PyMEs**

Las PyMEs que ofrezcan públicamente sus acciones y/o valores negociables representativos de deuda en el marco de los regímenes especiales actualmente contenidos en el Capítulo VI de las NORMAS (NT 2001 y mod.) "no necesitarán constituir un órgano colegiado de fiscalización" (art. 29, Cap. VI e interpretación adoptada en Expte. N° 1420/05 CNV).

Las emisiones efectuadas por PyMEs, en su caso, se encuentran exentas de reponer el arancel de autorización establecido por el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 1.526 del 24/12/98, según los términos de su artículo 2°.

No deben abonar ningún importe en concepto de tasa de fiscalización por control societario aquellas PyMES que, de acuerdo con su lugar de constitución, queden sujetas a la competencia exclusiva y excluyente de esta CNV en dicha materia (conf. Ley Nacional N° 22.169, Leyes Convenios y Decreto Nacional N° 156/89).

Las PyMEs que hagan oferta pública de sus acciones no tienen obligación de constituir un Comité de Auditoría (arts. 15 y 44 in fine, Decreto Nacional N° 677/2001) en los términos del artículo 17, Capítulo III de las NORMAS (NT 2001 y mod.).

En correlato con las menores exigencias que deben satisfacer las PyMES sus valores únicamente pueden ser adquiridos por los "inversores calificados" enumerados en los artículos 25, 34 y 38 del Capítulo VI de las NORMAS (NT 2001; mod. Resolución General N° 509 de CNV).

Las obligaciones de información periódica resultan similares a las previstas en la sección especial para nuevos proyectos (cfr. arts. 18 y 19 Cap. VI, NORMAS C.N.V.).

La información contable periódica se limita a la presentación anual de los EE.CC. con dictamen de contador independiente y durante los restantes trimestres "un estado de movimiento de fondos y un estado de situación patrimonial" (art. 5°, Cap. XXIII, NORMAS).

En el supuesto de emisión de valores representativos de deuda que asuman la tipicidad propia de las obligaciones negociables resulta aplicable

el régimen impositivo diferenciado previsto en los artículos 36 y siguientes de la Ley Nacional n° 23.576, texto modificado por Ley n° 23.962.

### **Fideicomiso financiero como herramienta de financiamiento para PyMEs**

Fuera de los regímenes especiales referidos aplicables para la emisión de acciones y títulos de deuda por Pymes, estas empresas han recurrido al mercado de capitales utilizando el contrato de fideicomiso financiero (arts. 1, 19 y cc. de la Ley de Vivienda y Construcción. Financiamiento. Leasing n° 24.441 (B.O.: 16/01/95); 1° y ss., Cap. XV, NORMAS (NT 2001 y mod.).

La reconocida versatilidad del fideicomiso financiero es capaz de viabilizar una pluralidad de operaciones capaces de satisfacer las más disímiles necesidades de estas firmas.

En este caso, las Pymes como fiduciantes -una de las dos partes esenciales del contrato- pueden transferir derechos y/o flujos de fondos futuros cuya titularidad les corresponda a favor de un fiduciario financiero -la otra parte esencial-, quien administrará dichos bienes a favor de los beneficiarios adquirentes de valores negociables fiduciaros emitidos en el marco del fideicomiso financiero.

El importe neto de la colocación de los aludidos valores fiduciaros podrá entregarse a los fiduciantes como contraprestación por la transmisión por ellos efectuada; pudiendo obtener así la disponibilidad inmediata y en efectivo de sus recursos.

La práctica enseña que, por la necesidad de contar con una masa crítica relativa que haga económicamente viable la operación, es común la intervención de varias Pymes como fiduciantes de un mismo contrato.

Resulta asimismo usual que, como mecanismo particular de mejora del crédito, se registre la intervención de una Sociedad de Garantía Recíproca (SGR) (arts. 32 y ss., Ley Nacional de Pymes N° 24.467 (B.O.: 28/03/95) y mod.), de la cual las Pymes resulten socios partícipes, como garante o avalista.

La presencia de una SGR permite mejorar la calificación de riesgo de los valores negociables fiduciaros, facilitando el acceso de las Pymes a los mercados de créditos y a los mercados de capitales.

### **Emisión de Valores representativos de deuda de Corto Plazo (VCP) por PyMEs.**

Otras de las alternativas de financiación para Pymes es el desarrollo de programas globales de VCP de acuerdo con el procedimiento simplificado -

de aplicación general- contemplado en los artículos 96 y sigs. Capítulo VI de las NORMAS (NT 2001 y mod.).

Al efecto se encuentran legitimadas las sociedades por acciones, de responsabilidad limitada, cooperativas y sucursales de sociedades por acciones constituidas en el extranjero.

La duración máxima de los VCP puede extenderse hasta los trescientos sesenta y cinco (365) días y deben ser ofrecidos con exclusividad a los "inversores calificados" enumerados en el artículo 101 del citado Capítulo VI de las NORMAS (NT 2001; conforme Resolución General N° 510).

Estos VCP pueden emitirse como pagarés seriados, valores representativos de deuda de corto plazo u obligaciones negociables de corto plazo, de acuerdo con la naturaleza societaria del emisor.

### **Régimen especial para la constitución de Fondos Comunes de Inversión para Proyectos Productivos de economías regionales e infraestructura.**

Recientemente con fecha 8 de marzo de 2010 se lanzó mediante la Res. 568 de la CNV estos FCI de Proyectos Productivos de Economías Regionales e Infraestructura, dentro de sus considerandos menciona la necesidad de desarrollo del mercado de capitales, para lo cual se aprecia oportuno la creación de nuevas figuras o adecuación de las existentes para financiar sectores productivos del país, continuando con los cursos de acción al dictarse, por Comisión Nacional de Valores las Resoluciones Generales N° 506/07, 509/07, 519/07, 527/08 y 534/08.

Así se instituye la constitución de Fondos Comunes de Inversión en sus dos especies FCI Abiertos y FCI Cerrados, cuyo objeto principal de inversión se determina por las necesidades de financiamiento definidas.

### **¿Qué instituciones integran el mercado de capitales en nuestra provincia?<sup>5</sup>**

#### **Reseña Histórica**

La Bolsa de Comercio de Entre Ríos S.A. fue fundada en el año 1992 por un grupo de empresarios que tuvieron la firme convicción que nuestra provincia era un campo propicio para impulsar un mercado de capitales, donde interactúe el ahorro y la inversión productiva.

Los volúmenes operados fueron creciendo en un contexto amigable al desarrollo de mercados Regionales, hasta que el efecto tequila del '94 produjo

una profunda retracción en las inversiones bursátiles. Cuando la operatoria recobró sus cauces normales, la normativa vigente requería de mayores garantías y grandes costos regulatorios, motivo por el cual se mantuvo la operatoria mediante esquemas asociativos con otras entidades del Sistema Bursátil.

A la par se funda la Sociedad Entrerriana de Certificados y Depósitos de Warrants S.A. Su creación surgió ante la demanda de una herramienta financiera por parte de los sectores de la producción provincial, que mejore el acceso al financiamiento a tasas competitivas con garantía de la producción.

En el año 2003 se decide modificar la forma de vincularse con la operatoria de los mercados de capitales Regionales y Nacionales, surgiendo Entre Ríos Valores Sociedad de Bolsa S.A., inscripta en el Mercado de Valores del Litoral, con la misión de ser operadores regionales, con una amplia gama de productos y servicios, orientados a satisfacer la demanda de inversores locales y de empresas regionales que requieran financiamiento.

Posteriormente, en el 2005, surge Entre Ríos Fiduciaria S.A. como respuesta a la necesidad de una entidad que generara en la región la confianza necesaria y tuviera la aptitud suficiente como para motorizar distintos tipos de negocios y cumplir diferentes servicios recibiendo bienes en Fideicomiso.

## **La Bolsa de Comercio de Entre Ríos en la actualidad**

Hoy, en un contexto muy diferente al de sus inicios un 30 de Marzo de 1992, la Bolsa de Comercio de Entre Ríos y sus empresas vinculadas cumplen con su objetivo primordial de promover la actividad económica provincial, sirviendo de nexo entre el ahorro regional y las actividades generadoras de valor agregado, y por ende, de trabajo y riqueza.

Esto ha sido fruto del esfuerzo de muchos profesionales y empresarios que a lo largo de estos años han invertido su tiempo y dedicación, creyendo que era posible crear una institución que acompañe el crecimiento económico de Entre Ríos, desarrollando la infraestructura necesaria para promover el mercado de capitales regional.

A 17 años de su creación, precisamente diciembre de 1993, La Entrerriana de Warrants ha adquirido una vasta experiencia en la ejecución de operaciones de warrants con productos agrícolas (arroz, trigo, soja, lino, sorgo, maíz, girasol) y ha incursionado también con productos no tradicionales (leche en polvo, yerba, té, jugos, tabaco, etc.) tanto en la provincia de Entre

Ríos como en Santa Fe, Corrientes, Misiones y Buenos Aires.

El warrant es un título de crédito, mediante el cual el productor entrega la mercadería a una empresa autorizada (depósitos) y esta otorga simultáneamente dos documentos: un Certificado de Depósito y un Warrant. Constituye una garantía respaldada por mercadería almacenada y se endosa a favor de una entidad financiera, obteniendo en forma inmediata un préstamo en pesos.

La utilización de este instrumento crediticio permite al productor retener su producción a la espera de mejores condiciones de mercado y financiar gastos de evolución de producción agrícola, ganadera y forestal, entre otras.

Además de estas ventajas podemos mencionar: desarrollo de un mercado secundario de negociación que optimiza el crédito, mejores tasas de interés respecto a otras alternativas de financiamiento e inyección de liquidez que mejoran las oportunidades de inversión y aumenta la capacidad de endeudamiento de los productores.

Por su parte, Entre Ríos Valores fue creciendo desde sus orígenes realizando en la actualidad operaciones de compra-venta de títulos públicos y privados, operaciones a plazo (caución, pase, plazo firme), fideicomisos financieros, cheques de pago diferido y futuros de dólar. También brinda servicios integrales, tales como la administración de cartera y la administración de la liquidez para particulares y empresas.

Desde su creación, Entre Ríos Fiduciaria ha realizado estructuraciones de fideicomisos de construcción inmobiliaria, de inversión en activos financieros, financiamiento de actividades productivas y de garantías para la reestructuración de pasivos empresarios.

### **Participación de la Bolsa con otras Entidades Intermedias**

En el año 1999 la Bolsa de Comercio se asocia al Consejo Empresario de Entre Ríos, entidad que promueve el desarrollo económico sustentable, realizando propuestas que beneficien al conjunto de la sociedad entrerriana. Fomenta el diálogo y las acciones en el mediano y largo plazo.

Asimismo, en el año 2004 participa en la fundación de la Corporación para el Desarrollo de Paraná, que es una Organización No Gubernamental integrada por un grupo de empresas, comercios, entidades intermedias y profesionales, partícipes naturales del desarrollo local, genuinamente comprometidos en trabajar por el desarrollo económico sustentable de la ciudad e imbuidos de un fuerte sentido de Responsabilidad Social.

## **Alternativas de Financiamiento para Pymes que ofrece nuestro mercado de capitales.**

A través de sus tres empresas vinculadas, la Bolsa de Comercio de Entre Ríos brinda un abanico de oportunidades de financiamiento que se adaptan a las diferentes características y necesidades particulares de las Pymes entrerrianas:

Certificados de Depósitos y Warrants: permite garantizar con mercaderías propias operaciones de crédito con entidades financieras u otros inversores.

Cheques de Pago diferido: permiten al beneficiario hacer líquido el activo a un menor costo y mayor agilidad. Existen dos segmentos: los Patrocinados, emitidos por empresas de primer nivel para su negociación bursátil; y los Avalados, que requieren la garantía de una SGR. Actualmente el Mercado de Valores de Rosario está agregando el segmento garantizado con Warrants.

Obligación Negociable Pyme: diseñadas para financiar capital de Trabajo y Proyectos de Inversión a mediano plazo.

Fideicomiso Financiero: herramienta propicia para generar liquidez, separando determinados activos (reales o financieros) de su patrimonio y cediéndolos a un administrador en propiedad fiduciaria. El administrador interviene para que los activos cedidos sean transformados en activos financieros líquidos y se puedan negociar en el mercado bursátil.

Fideicomiso Inmobiliario: estructura jurídica viable, para la realización de cualquier variante de proyecto inmobiliario (complejos habitacionales, countries, barrios chacras, barrios cerrados, etc.) brindando seguridad jurídica y transparencia entre los diferentes actores intervinientes en este tipo de emprendimientos.

## **¿Hacia dónde vamos?**

El desarrollo de mercados de capitales profundos y maduros, tiene correlación con el desarrollo económico de la región donde interactúan permitiendo, por el esquema de desintermediación, reducir el costo del capital, lo que torna eficientes los proyectos productivos.

También tienen incidencia directa con la retribución de los restantes factores de la producción. La reducción del costo de capital, permite remunerar mejor los restantes factores, principalmente el trabajo del hombre que debe recibir una remuneración justa para cubrir sus necesidades.

El crecimiento de la provincia de Entre Ríos hacia el pleno empleo y la



redistribución del ingreso depende, en gran medida, de la visión, el liderazgo y la gestión de sus dirigentes y empresarios, y necesita para consolidarse de un mercado transparente y dinámico, que facilite reinvertir los ahorros de la región en el crecimiento y desarrollo sostenido de la misma, procurando reducir el costo del capital y remunerar a los factores de la producción, incluyendo al inversor local, eliminando las distorsiones y mayores costos que generan otras estructuras de financiamiento.

La Bolsa de Comercio de Entre Ríos está trabajando para promover las nuevas herramientas financieras y crear la plataforma e infraestructura necesaria para su implementación y articulación.

Sus esfuerzos se concentran en promover el mercado de capitales, pero con un objetivo superior como es la construcción y el desarrollo de una provincia que cuenta con los recursos suficientes para impulsar un gran salto competitivo que incluya a todos sus habitantes.

### **Observaciones finales**

La integración de las Pymes en el mercado de capitales mediante la negociación de sus acciones y valores representativos de deuda, como parte de un fideicomiso financiero y/o emitiendo valores representativos de deuda de corto plazo, hará posible su financiamiento en condiciones más ventajosas que las que les resultan aplicables fuera de ese mercado.

En la totalidad de los países desarrollados la gran mayoría de las empresas recurren al ahorro público mediante el uso de los mercados de capitales. La respuesta parece estar dada por la particular circunstancia de que los valores ofertados en colocaciones públicas, en general tienen menores descuentos sobre su valor real. Una de las causas de ello, es la liquidez que suministra la negociación pública, lo que facilita, a la par, adoptar más rápidamente decisiones de inversión y de desinversión por parte de los inversores es decir salir y entrar en distintas alternativas de inversión con la facilidad necesaria para amortiguar el riesgo.

El Sistema Bursátil ofrece instrumentos de financiación a muy bajo costo, en relación con el sistema bancario, es necesario difundir estas herramientas que permitieron a las empresas más grandes del mundo posicionarse como tal. En Argentina tenemos ejemplos como Dálmine (primera fábrica de tubos de acero en Sudamérica) fundada por Agostino Rocca en 1954 y Acindar, entre otras, que comenzaron como pequeñas empresas y desarrollaron sus proyectos de inversión a través de la Bolsa de Comercio, pero aún el desarrollo de las actividades bursátiles es muy incipiente.

Con sólo dar un vistazo a las empresas que integran el panel del Merval podemos inferir que su desarrollo económico ha sido consolidado a través de los instrumentos financieros que ofrece el Sistema Bursátil, son empresas que comenzaron siendo Pymes y hoy ocupan los primeros lugares en el país y en el mundo.

Hoy, al igual que en 1821, cuando grandes visionarios y luchadores fundaron la primera Bolsa Mercantil en el país, apostando al futuro y a la producción, tenemos el compromiso y la responsabilidad de continuar con paso firme hacia la definitiva consolidación nacional a través del desarrollo de las instituciones que contribuyan a la prosperidad y seguridad de los habitantes de nuestra Nación.

## Notas

<sup>1</sup>Galeano, Eduardo, *Las Venas Abiertas de América Latina*. Uruguay 1971.

<sup>2</sup>Publicación realizada por La Comisión Nacional de Valores de la República Argentina. "Negociación en Bolsas y Mercados". Buenos Aires. Diciembre de 2007.

<sup>3</sup>LEY 17.811 de Oferta Pública de Títulos Valores Sancionada el 16/07/1968. Vigente desde el 01/01/1969. Reformada por Leyes Nacional 22.000 (18/05/1979) y 24.241 (13/10/93) y Decreto 677/01 del 22/05/01.

<sup>4</sup>Normativa de "Comisión Nacional de Valores de la República Argentina". Ley 24.467/05, Ley 24.441/95, Dcto.1087/93, Dcto. 677/01, Dcto. 319/08, RG 336/99, RG 506/07, RG 509/01, RG 506/07, RG 509/07, RG 519/07, RG 527/08 y RG 534/08.

<sup>5</sup>Publicación de la Bolsa de Comercio de Entre Ríos SA. Paraná. Año 2009.

## Bibliografía

CABANELLAS DE LAS CUEVAS, Guillermo, REINA TARTIERE, Gabriel. *Mercado de Capitales*, Buenos Aires, Editorial Heliasta, 2009.

PIGNA, Felipe. *Los Mitos de la Historia Argentina 2*, 1ra. Edición, Buenos Aires, Booket, 2008.

PASCALÉ, Ricardo, *Decisiones Financieras*. Cuarta Edición Revisada. Fondo Editorial Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2005.

## **La función cuadrática. Un estudio a través de los libros de texto de los últimos 40 años en Argentina**

*Por Daniela Roxana Vivas*

### **Sobre la autora**

Daniela Roxana Vivas es Licenciada en Matemática Aplicada, egresada de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Realizó una Especialización como Profesora de Enseñanza Superior de Matemática Aplicada en la Universidad de Concepción del Uruguay. Becada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UADER (resolución N° 105/06) para realizar estudios de posgrado. Recientemente fue aprobado su Plan de Tesis para la Maestría en Didácticas Específicas de la UNL. Es co-Directora del proyecto PIDA "La trayectoria del tesista. Un estudio en egresados de la Universidad Autónoma de Entre Ríos". Actualmente se desempeña como docente en las cátedras de Estadística de las carreras de Turismo, Comercio Internacional y Cooperativismo y Mutualismo, y Matemática de las carreras de Economía y Administración de UADER.

## Resumen

Este artículo presenta avances de una investigación que se está llevando a cabo, centrada en el análisis de la forma en que los contenidos, en este caso la función cuadrática, se reflejan en el libro de texto. Se toma como punto de inflexión la reforma educativa que se produce en 1993 con la Ley Federal de Educación.

El libro de texto constituye uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta la acción docente y permite estudiar los distintos enfoques que se le ha dado a una disciplina a lo largo de un período de tiempo.

El instrumento de análisis será una adaptación del diseñado por Villella para examinar los libros escolares desde tres dimensiones: la formal, la epistemológica y la didáctica. También se abordará el estudio y tratamiento de la función cuadrática haciendo hincapié en los sistemas de representación utilizados en los textos.

## 1. Introducción

Este artículo presenta algunos avances de una investigación, todavía en desarrollo, cuyo principal objetivo es analizar libros de texto publicados antes y después de la sanción de la Ley Federal de Educación, teniendo como eje central el concepto de función cuadrática.

La función cuadrática es una función polinómica de segundo grado que puede escribirse de la siguiente forma:  $f(x) = ax^2 + bx + c$  donde  $a$ ,  $b$  y  $c$  son números reales cualesquiera con la condición de que  $a \neq 0$ .

La función cuadrática es tomada como centro por dos motivos: primero, porque es uno de los ejes conductores de la Matemática en el último ciclo de la secundaria y la importancia asignada al concepto se extiende incluso más allá de este nivel. En segundo lugar, por la relevancia que tienen las funciones cuadráticas debido a la diversidad de fenómenos en los que el concepto está involucrado, como por ejemplo, la caída de los cuerpos en Física y las antenas parabólicas, las lámparas y los lentes en Ingeniería.

Este estudio busca caracterizar la dimensión formal de los textos analizados, describir elementos que permitan visualizar la concepción de la Matemática que sustentan los autores; analizar la tendencia didáctica que predomina en el tratamiento de la función cuadrática y caracterizar el tratamiento de dicha función a partir del uso que se realiza de los diversos sistemas de representación.

## **2. El libro: su relevancia y función**

El libro de texto constituye uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta la acción docente en cualquier nivel educativo y, muy a menudo, se transforma en el referente exclusivo del saber científico, tanto para los profesores como para los alumnos (Villega, 2001). Por esta razón, las investigaciones sobre libros de texto se han convertido en un método eficiente para el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Estos textos permiten estudiar los distintos enfoques que se le ha dado a una disciplina a lo largo de un período de tiempo. Las actividades y el estilo de presentación de los contenidos marcan una postura teórica respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje que condiciona la práctica cotidiana.

Además, el libro de texto ejerce diferentes roles: puede ser mirado como un objeto de estudio, como material de consulta, como registro de las actividades del alumno, como una recopilación de ejercicios propuestos y problemas por resolver, etc.

Para muchos docentes, la elección de un libro de texto supone su decisión curricular más importante, por lo que no es raro que este instrumento ejerza un efecto poderoso sobre sus enfoques de enseñanza y sobre las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Es posible decir que "a través del análisis de los libros de texto en relación con el saber y los roles que le asignan al docente y al alumno mediante sus propuestas de trabajo, se pueden encontrar elementos que coadyuvan a la caracterización del conocimiento profesional de los docentes de matemática" (Villega, 2007, p.167).

La producción abundante de libros de texto, la variedad y riqueza de sus contenidos, la incidencia en el aula de este material y su función como transmisor de contenidos socialmente aceptados, hacen que resulte interesante estudiar la contribución que han tenido en la historia de la educación matemática.

Por eso, este estudio se justifica por la significación que tiene el libro de texto como recurso didáctico. En el Informe Cockroft se sostiene que "los libros de texto constituyen una ayuda inestimable para el profesor en el trabajo diario del aula" (1985, p.113).

La importancia del libro de texto como recurso básico para el profesor, se refleja en la cantidad de investigaciones que en torno a éste se han desarrollado en los últimos años y que han puesto claramente de manifiesto la influencia de los mismos en la actividad que se desarrolla en el aula. Es decir, los docentes sustentan gran parte de sus prácticas en los libros escolares

de matemática que recomiendan usar a sus alumnos y muchas veces, que ellos usan.

Los libros se constituyen en artefactos culturales y la elección editorial que se hace de los mismos, además de la generalizada práctica del aula basada en trabajos preparados para los alumnos, van determinando lo que se debe aprender.

Rico (1990, citado en Godino, 2003, p.125) señala que "el libro supone un gran esfuerzo de síntesis, planificación, estructuración y acomodación de contenidos, por encima de la capacidad del profesor medio, se considera el paradigma del conocimiento que hay que transmitir".

A su vez, en los trabajos de Chevallard (1985) y sus colaboradores (Chevallard y Joshua, 1982), citado en González Astudillo y Sierra Vázquez (2004, p. 390), se utiliza la noción de transposición didáctica relativa a las transformaciones entre el saber sabio y el saber enseñado y entre los que existe un escalón intermedio correspondiente al saber enseñar, que se refleja en el texto del saber. Lo más próximo a este texto del saber, o saber a enseñar, es el libro de texto, cuyo contenido y estructura reflejan esas transformaciones del saber sabio.

Por su parte, para Ortiz de Haro (1999, citado en Cobo Merino y Batanero, 2004, p. 6) "un libro de texto se considera como un segundo nivel de transposición didáctica" (el primer nivel estaría formado por los currículos y programas oficiales). Sostiene además que, si en un texto aparece un significado sesgado, éste puede llegar a transmitirse a los alumnos y por lo tanto el profesor debería mantener una permanente vigilancia epistemológica sobre el contenido de los libros de texto.

### **3. El libro en el campo de las Matemáticas**

En el campo de la educación matemática se han realizado en los últimos veinte años muchas investigaciones en torno a los libros de texto, particularmente en Europa. Para hacer este recorrido se destaca a Schubring (1987), citado en González Astudillo y Sierra Vázquez (2004), quien realizó una investigación de carácter histórica basada en textos antiguos de matemática, lo cual le permitió extraer información sobre la difusión y evolución de los saberes en una época determinada, como así también interpretar fenómenos que tienen relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este investigador considera necesaria una aproximación global que

analice, en primer lugar, los cambios en las sucesivas ediciones de un libro de texto, para pasar luego a buscar los cambios en otras obras. Por último, relacionar estos cambios con los que se han producido en el contexto, es decir, cambios en los programas, en los decretos ministeriales, en los debates didácticos, en la evolución de las matemáticas, en la epistemología, etc.

En los trabajos de autores, ya mencionados, como Chevallard (1985) y Chevallard y Joshua (1982) (citados en Sierra Vázquez, González Astudillo y López Esteban, 1999, p. 464) aparece la noción de la "transposición didáctica", es decir, la transformación de la matemática (*savoir savant*) en el contenido escolar (*savoir enseigné*), que se refleja fundamentalmente en los libros de texto. Estos deben transformar el "saber sabio" en "saber enseñado", accesible a los alumnos, reduciendo el contenido matemático, simplificando su presentación y tratando de buscar ejemplos que motiven a los alumnos y sean comprensibles por ellos. La transposición didáctica también se refleja en el lenguaje que se utiliza en los libros de texto.

Además del análisis del contenido de las obras, se han abordado cuestiones como el control oficial de los textos y, en general, las políticas nacionales referidas a los programas de estudio y a la confección de los libros. Incluso en el estudio del pasado más reciente, esta problemática ha mantenido vigencia, como en el caso de los análisis sobre el papel de los textos escolares en regímenes populistas o dictatoriales.

Por ejemplo, en 1992 se inició en España el proyecto interuniversitario de investigación sobre los Manuales Escolares Españoles (MANES), con sede en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (Ossenbach Sauter, 2004). Varias universidades latinoamericanas mostraron su interés por la temática y establecieron convenios de adhesión al proyecto. Las primeras que se sumaron fueron las de Cuyo (Argentina), Antioquia (Colombia) y Nacional Autónoma (México).

Para impulsar los vínculos con América Latina, el proyecto MANES organizó en Madrid, en septiembre de 1996, un seminario que reunió a participantes de seis países, bajo el título "Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Un análisis comparativo". La convocatoria tenía el fin de sondear entre los investigadores latinoamericanos el interés por la temática, enfocada desde las más diversas perspectivas, épocas y aspectos de la enseñanza.

Al finalizar dicho encuentro existió unanimidad respecto al interés de

continuar en esa línea de investigación y constituir un grupo interamericano con objetivos similares a los del proyecto español, que trabajase en coordinación con el mismo. A partir de esa fecha se adhirieron al proyecto las universidades argentinas de Luján, La Pampa, Comahue, Nordeste, La Plata, Buenos Aires y Entre Ríos.

Entre las universidades argentinas podemos destacar las siguientes investigaciones:

- Universidad Nacional de Cuyo: Investigación sobre libros argentinos de Educación Moral y Cívica, Francés e Historia, entre otros.
- Universidad Nacional de Luján: Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina.
- Universidad de La Pampa: Textos para la enseñanza de la Historia en Argentina.
- Universidad Nacional del Comahue: Libros de texto que circularon en el territorio nacional de Río Negro y Neuquén.
- Universidad Nacional del Nordeste: La incidencia de los libros de texto en las representaciones sobre el mundo aborigen en el territorio nacional del Chaco.
- Universidad Nacional de La Plata: La enseñanza de la Filosofía y de la Historia en los manuales para la escuela media argentina.
- Universidad de Buenos Aires: La enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales y la construcción de la modernidad escolar en Argentina.

En nuestro país son pocos los trabajos realizados sobre el análisis de libros de textos de Matemática. Podemos mencionar dos de ellos, publicados en la Revista Iberoamericana de Educación: uno, elaborado por Abrate, Delgado y Pochulu (2006), de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, quienes abordaron la caracterización de las actividades de Geometría que proponen los textos de Matemática. El otro, un trabajo de Oliver, Rocerau, Valdez y otros (2003), de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que analizó del tratamiento de algunos temas de Geometría en textos escolares para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica.

Por otro lado, se destacan dos tesis. Una de ellas es la de María Pekolj (2006), para obtener el título de Magíster, titulada "El concepto de límite y su puesta en texto. Una mirada histórica y epistemológica". La otra, en la Universidad Nacional del Litoral, "Lo relativo en la Matemática. El caso de la proporcionalidad en el 3º Ciclo de la EGB", de Beatriz Vega (2007), en la que se lleva a cabo un análisis de un libro de texto con la finalidad de describir el tratamiento que en él se realiza de la proporcionalidad.



#### **4. Revisión histórica del concepto de función cuadrática**

Mesa, Y. y Villa, J. son investigadores de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia y realizaron un rastreo histórico a través de fuentes primarias y secundarias. Estos autores sostienen que las nociones asociadas a lo "cuadrático" atravesaron por lo menos cuatro momentos: las ecuaciones, las cónicas, la cinemática y las funciones.

El concepto de ecuación es uno de los más importantes del análisis matemático actual, y ha estado presente a través de la historia en diversas culturas. En Babilonia las "nociones cuadráticas" se encontraron asociadas a situaciones en donde el concepto de cuadrado tenía una concepción aritmética con ciertos niveles básicos de generalización.

En Grecia, los griegos marcaron un hito aún más especial en la construcción de las nociones cuadráticas. Se puede hablar en la cultura griega de dos aspectos: uno de carácter aritmético y el otro geométrico. Con respecto al primero, la escuela pitagórica establece razonamientos numéricos para sucesiones y progresiones, haciendo una articulación con la geometría en relación con los números figurados. Se observa también en sus trabajos cierta captación de algunas variaciones y predicciones a través de pequeños incrementos. Por su parte, lo geométrico, tiene como representante a Euclides (330 a.C. - 275 a.C.) quien en los *Elementos*, en el libro I, ofrece una noción más estructurada del concepto de cuadrado. El cuadrado se da a conocer en los siguientes términos: "...entre las figuras cuadriláteras, el cuadrado es equilátero y equiángulo..." (Extraído del libro "Elementos. Libros I-IV". Euclides).

En su trabajo, Euclides evidencia los vínculos entre la aritmética y la geometría dado que la noción de cuadrado aparece como figura y área a la vez.

Como consecuencia de la aparición de las magnitudes inconmensurables, los griegos no podían reconocer la existencia de números irracionales, lo que les dificultaba el tratamiento numérico de longitudes, áreas, volúmenes y ángulos. Esta limitación operacional junto a un deficiente sistema de numeración que utilizaba las letras del alfabeto para representar los números enteros, con la consiguiente dificultad para realizar las operaciones, impedía asignar a las figuras geométricas números que midieran sus longitudes, áreas y volúmenes, por tanto los griegos tenían que calcular directamente con las figuras, que se trataban como magnitudes. El abismo infranqueable que se había abierto entre número y magnitud continua impedía someter las magni-

tudes geométricas a manipulaciones algebraicas. En el Libro II de Los Elementos de Euclides, los números son sustituidos por segmentos de recta y las operaciones entre ellos se llevan a cabo mediante construcciones geométricas. Con gran habilidad en la práctica geométrica, los griegos hicieron de su Álgebra Geométrica un poderoso instrumento para la resolución de ecuaciones, mediante el método de la aplicación de las áreas, de ascendencia pitagórica.

Por su parte, los árabes logran darle generalidad a sus procedimientos aritméticos recurriendo a la geometría para demostrar la validez de sus razonamientos. Esto supone un avance hacia la generalidad y permite evidenciar un obstáculo en la concepción de las raíces de una ecuación, ya que éstas eran referidas a segmentos y las cantidades negativas carecen de representación, aunque conocían por influencias hindúes el trabajo con los negativos.

En el recorrido histórico se puede determinar otro momento que cumplió un papel muy importante en la conceptualización de "lo cuadrático". En la cultura griega, llama particularmente la atención la formulación de las secciones cónicas realizadas por Apolonio (262 a.C. - 190 a.C.) quien las estudia aproximándose de una forma sorprendente al estudio de coordenadas. Para él las secciones cónicas eran por definición las curvas formadas por un plano que interseca la superficie de un cono. En su famoso libro *Las cónicas* introdujo términos tan familiares hoy en día como parábola, elipse e hipérbola.

De la literatura revisada se puede inferir que, de no ser por los pocos recursos conceptuales de los que disponía, Apolonio hubiese dado un paso importante hacia la creación de la geometría analítica. Es importante además el significado de "parábola" como equiparación, con lo cual se puede inferir entonces que la concepción cuadrática se refiere a un proceso también de conversión de áreas.

El siglo XVII se caracteriza por tratar de definir las cónicas como curvas correspondientes a ecuaciones de segundo grado, en  $x$  e  $y$ , por lo que el estudio de los lugares geométricos establece un puente entre la Geometría y el Álgebra, lo que permite asociar curvas y ecuaciones.

Las cónicas, y en particular la parábola, se consideran en la actualidad como referentes importantes de relaciones cuadráticas, sin embargo se observa que históricamente surgieron de forma independiente a las nociones de variación y cambio relativas al concepto de función.

Asimismo, es importante remarcar el continuo vínculo que existió entre

las matemáticas y la física, en la cual se puede visualizar procesos de modelización asociados a la explicación de fenómenos de la naturaleza que se convierten en motivo para generar actividad matemática.

Galileo Galilei (1564-1642) realiza importantes aportes a la construcción epistemológica del concepto de "función cuadrática", que se encuentra vinculada de manera explícita a los procesos de modelización de los fenómenos de variación. Un elemento importante en su trabajo es la instauración del método experimental, que puede entenderse como una forma de modelización, con esto pretendía dar explicaciones a fenómenos de variación en la naturaleza.

Con Galileo se inaugura un gran momento para la consolidación del concepto de función cuadrática, estableciendo la ruptura en la concepción de parábola como figura para ser considerada como el resultado del comportamiento de algunas variables. Afirma que la parábola es un punto en movimiento por lo cual podría pensarse a las cónicas como objetos matemáticos que, en relación con el movimiento, permite identificarlas como el producto de la trayectoria de un cuerpo que se mueve de acuerdo a una ley, a un patrón o a una causa. Por lo tanto la gráfica se construye de acuerdo con la relación de la variación entre las cantidades. Así, por ejemplo, una gráfica de caída libre no puede comprenderse como la vertical respecto a la horizontal, sino que ésta debe considerar las variables en juego, en una relación de dependencia que las determina, siendo para este caso importante en la medida en que da cuenta de la variación (o razón de cambio).

Finalmente, se puede observar que el concepto de función como tal, es un concepto con raíces muy antiguas pero con una consolidación muy reciente. Uno de los primeros en cimentar formalmente al concepto de función es Isaac Newton (1643-1727). Este matemático y físico utiliza el álgebra simbólica y la geometría analítica para construir el cálculo diferencial. En su obra *Los Principia* se encuentra "lo cuadrático" asociado a fenómenos naturales con un carácter más funcional.

En el trabajo de Newton se observa que las situaciones cuadráticas se representan mediante una expresión algebraica para después interpretarse como puntos que relacionan dos magnitudes en una determinada cantidad. Una vez analizado el comportamiento de la curva construida por medio de una ecuación cuadrática, se puede distinguir un tipo de relación unívoca entre cantidades, que posteriormente fue llamada función cuadrática.

Podemos concluir que la revisión histórica muestra "lo cuadrático" como una sinergia entre geometría euclidiana, las cónicas y la geometría analítica,

teniendo como objeto de estudio el movimiento.

## 5. Dimensiones para analizar libros de texto

El libro de texto está diseñado y producido para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar. Su necesidad como instrumento de educación se fundamenta en la concepción de que representa un recurso clave, no sólo para la transferencia de conocimiento y el desarrollo de competencias en los alumnos, sino también porque facilita el acceso a la educación de calidad.

Es importante entonces, definir el término libro de texto o libro escolar, según la noción de Inés Sanz Lerma (1994), como aquellos libros que utilizan habitualmente profesores y alumnos a lo largo del curso escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un área de conocimiento.

En la terminología francesa, se suele utilizar el término *manuel scolaire* y en la inglesa los términos *textbook* y *schoolbook* como sus equivalentes, mientras que se utiliza *workbooks* para designar los cuadernos de ejercicios del alumno.

Para analizar los textos y determinar cómo influyen en el proceso de enseñanza definimos tres dimensiones: "la primera impresión que causa al lector el libro que tiene en sus manos, es lo que dimos en llamar la dimensión formal" (Villega, 2007, p.124). Esta dimensión tiene que ver con analizar la forma en la que el material llega impreso: los colores que se utilizan, la tipografía que se decide para los títulos así como para el resaltado de ideas principales o la enunciación de conceptos claves, las ilustraciones, la distribución de los contenidos en el índice y la organización de bloques temáticos para su tratamiento, etc. Observaremos si existen organizadores previos, la legibilidad, el tipo de lenguaje que se utiliza, la densidad de información, el uso de material anexo, etc.

Para el estudio de las concepciones de la matemática sostenidas por los autores utilizaremos la "dimensión epistemológica". Tal como afirma Sanz Lerma: "un libro escolar no presenta un saber de modo inocente, sino que presenta toda una visión del mundo que va desde unos determinados tipos de teorías científicas y no de otras, hasta las concepciones ideológicas menos aparentes de la sociedad en que está inmerso" (Sanz Lerma, 1995, p.212). Bajo esta dimensión intentaremos responder ¿Qué es la Matemática? ¿Qué características tiene? ¿Cómo se presenta a los alumnos? ¿Para qué se estudia?

Se considerarán posibles concepciones que puede asumir el autor: el Euclidianismo, el Cuasi-empirismo y el Constructivismo (Vilella 2007, p.127). Para la primera, el conocimiento matemático se toma como eficiencia procedimental memorística. Las Matemáticas constituyen un cuerpo de verdades incuestionables y se presenta a los alumnos como un conjunto de reglas organizadas y de algoritmos. Su finalidad es buscar elementos de aplicación. Además, parece relacionarse con hechos que evolucionan en forma aislada (Vilella, 2007).

Desde el punto de vista del Cuasi-Empirismo, la Matemática es un conocimiento objetivo, absoluto y universal, libre de valores y abstracto. Es un conocimiento estructurado lógicamente y se presenta a los alumnos como un conocimiento estructurado significativamente. Su finalidad es descubrir sus principios básicos, fuente de razonamiento (Vilella, 2007).

Para el Constructivismo, la Matemática resulta un sistema complejo de conceptos, procedimientos y representaciones interconectadas. Se caracteriza por ser un conocimiento revisable, con verdades relativas al contexto en que se trabaja. Se presenta a los alumnos mediante procesos inductivos-deductivos que llevan a las heurísticas y a la resolución de problemas. Su finalidad es el desarrollo intelectual a partir de una construcción antropológica de los conceptos (Vilella, 2007).

Por último, para examinar la "dimensión didáctica" se buscarán elementos que permitan relacionar las particularidades del abordaje de la función cuadrática en cada texto, con las diversas tendencias didácticas descriptas por Contreras González (1999), a saber:

a) "La tendencia tradicional": se caracteriza por el uso de la exposición magistral como técnica habitual y el uso del libro de texto como único material curricular, que contiene la información académica considerada correcta. La enseñanza se funda en la elaboración de un temario de contenidos basado en el producto disciplinar estructurado de acuerdo con la lógica de la disciplina. La asignatura está orientada básicamente a la adquisición de conceptos otorgándole una finalidad exclusivamente informativa. La planificación es cerrada y no da cabida a la consideración de situaciones que se pueden dar en el aula como lugar de interacciones sociales.

El alumno se hace con los conocimientos por el simple hecho de que el profesor se los presente y es el único responsable de los resultados del aprendizaje, en función del grado de sumisión. El alumno se esfuerza en recoger en sus papeles todo aquello que el profesor transmite verbalmente mediante el dictado. El aprendizaje se realiza utilizando la memoria como

único recurso. El profesor concibe la evaluación como una actividad que se debe realizar al final de cada una de las partes en las que divide el aprendizaje del alumno, con el único fin de medir su capacidad de retener información a corto plazo y se basa en la aplicación mecánica. El instrumento ideal es el examen. Y en cuanto al diagnóstico inicial de los alumnos suele estar basado exclusivamente en los contenidos previos.

b) "La tendencia tecnológica": el profesor no expone los contenidos en su fase final, sino que simula su proceso de construcción, apoyado en estrategias expositivas, y sigue una programación cerrada con una secuencia que emana de los aspectos estructurales de la disciplina. Interesan tanto los conceptos como los procesos lógicos que los sustentan. La asignatura tiene un carácter informativo y práctico que permite su aplicación en distintos ámbitos de la matemática, otras disciplinas o en la técnica.

El aprendizaje se realiza usando la memoria. Se considera al alumno como el principal responsable del aprendizaje, siempre que el contexto elegido por el profesor sea adecuado. El alumno imita el estilo cognitivo del profesor, pues reproduce el proceso lógico. El examen es el instrumento para medir dicho aprendizaje. El diagnóstico inicial de los alumnos suele estar basado en la detección de errores conceptuales o procedimentales que deberían ser corregidos antes de comenzar la ejecución del proceso.

c) "La tendencia espontaneísta": la enseñanza no requiere de una planificación, basándose en un diseño abierto tanto de actividades como de recursos a ser utilizados. No interesan tanto los conceptos como los procedimientos y el fomento de actitudes positivas hacia el trabajo escolar. La asignatura posee un carácter formativo con el fin de servir como instrumento para un cambio actitudinal del alumno con respecto al aprendizaje y la vida, como así también, para la adquisición de valores racionales que le permitan conformar una actitud lógica ante los problemas cotidianos.

El profesor piensa que se aprende cuando el objeto de aprendizaje posee un significado para el alumno, produciéndose dicho aprendizaje de manera espontánea, cuando el estudiante está inmerso en situaciones que propician el descubrimiento. El educador concibe la evaluación como un sensor permanente del aprendizaje que le permite reconducirlo en cada momento, enfatizando la importancia del contexto dentro de este proceso. El examen tiene connotaciones de índole psicológica que influyen desfavorablemente en la actividad del alumno y en las relaciones personales dentro del aula. No es, por lo tanto, un buen instrumento para medir la evolución del estudiante. En cuanto al diagnóstico inicial de los alumnos, este se cifra sobre el campo

de intereses de aquellos.

d) "La tendencia investigativa": se caracteriza por una propuesta organizada del profesor del proceso que llevarán a cabo los alumnos en la obtención de los saberes a través de la investigación. Interesa tanto la adquisición de conceptos, como el desarrollo de procedimientos y el fomento de actitudes positivas hacia la propia materia y el trabajo escolar en general. La finalidad de la asignatura es dotar al alumno de los instrumentos que le posibiliten el aprendizaje autónomo. Los objetos de aprendizaje no sólo tienen significado, sino la capacidad de ser aplicados a contextos diferentes.

El profesor provoca la curiosidad en los alumnos conduciendo la investigación hacia la consecución de aprendizajes y concibe la evaluación como un sensor permanente del mismo, que le permite reconducirle en cada momento. El examen puede ser un instrumento educativo con el que consigue una doble finalidad: de aprendizaje, en la medida en que es considerado como una actividad individual inserta en el proceso de creación de un conocimiento del alumno, y de control de dicho proceso. En cuanto al diagnóstico inicial, debe poner de relieve todos aquellos aspectos del conocimiento del estudiante (conceptos, actitudes, procedimientos, teoría, concepciones, entre otros) que de una u otra manera puedan interferir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **6. La función cuadrática y sus sistemas de representación**

En el aprendizaje de las matemáticas, el lenguaje tiene un papel fundamental ya que la adquisición de un concepto depende en gran medida de la capacidad de reconocer e interpretar una representación del mismo (Azcárate Jiménez, C; Deulofeu Piquet, J., 2002).

En 1978 Claude Janvier en su tesis doctoral (Deulofeu, J., 2007) planteó la importancia de las representaciones en relación con el concepto de función y la constatación de que el núcleo del trabajo con funciones radica en la interpretación que subyace a cada representación, es decir, en la traducción de una representación a otra.

Comenzamos entonces por identificar cinco sistemas de representación relevantes para la descripción de la función cuadrática: verbal, simbólico, gráfico, geométrico y numérico. (Gómez, P., Carulla, C., 1999). Cada una de estas representaciones permite expresar un fenómeno de cambio, una dependencia entre variables.

El sistema de representación verbal es el que utiliza el lenguaje común

para darnos una visión descriptiva y generalmente cualitativa de la relación funcional. Nos permite introducir el análisis fenomenológico de la función cuadrática. Esto es, la diversidad de fenómenos en los que este concepto está involucrado. Allí se encuentran fenómenos propios de la física (como la caída de cuerpos y la optimización de áreas), de la ingeniería (como las antenas parabólicas, las lámparas y los lentes) y propias de lo numérico. Es decir, este sistema tiene que ver con la manera cómo, a partir del lenguaje común, podemos representar funciones tanto del mundo real como del mundo de las matemáticas, para las cuales el modelo que las describe es la función cuadrática o conceptos ligados a ella.

En el sistema de representación simbólico encontramos cuatro formas simbólicas (estándar, canónica, multiplicativa y de foco). Cada una de estas formas involucra una serie de parámetros que determinan características particulares de la función. Los parámetros se encuentran relacionados entre sí. Todas las características gráficas de la función cuadrática encuentran obviamente su expresión en este sistema de representación.

En el sistema de representación gráfico se observan otras características de la función cuadrática. Allí aparecen diversos elementos (puntos de intersección con los ejes, eje de simetría, vértice, crecimiento, concavidad, variaciones y períodos constantes, máximos, mínimos, etc.) que permiten apreciar el papel de los parámetros mencionados en el párrafo anterior.

El lenguaje gráfico en general constituye una forma de conocimiento y de transmisión de la información y dentro de este lenguaje, las gráficas cartesianas son un excelente instrumento para expresar la dependencia entre dos variables. El conocimiento de este lenguaje, es decir, la capacidad para leer, interpretar y construir gráficas cartesianas, permite establecer la relación existente entre las dos magnitudes representadas, pero al mismo tiempo su conocimiento es un instrumento a través del cual pueden construirse nuevos conceptos como la idea de variación de una función (intervalos de crecimiento, decrecimiento y constantes, etc.).

En el sistema de representación geométrico, es posible apreciar características de la función cuadrática desde la perspectiva de la construcción geométrica de la parábola. Esta construcción se puede hacer en el plano o en el espacio, siendo ésta última la construcción que da origen a todas las cónicas. En este sistema de representación se identifican otros elementos que aportan a la descripción del objeto.

Aunque la representación numérica es muy utilizada en las matemáticas escolares, su carácter discreto restringe la descripción de un objeto visto



desde la dimensión funcional. En este sistema trabajamos con los valores numéricos de la función. Se pueden representar los valores de distintas formas: por un lado dándole valores específicos a  $x$ , como por ejemplo, aquellos en donde se anula la función, la imagen da cero, etc. y por el otro, a través de tablas de valores.

El aprendizaje de las funciones pasa, en primer lugar, por un conocimiento de cada uno de estos lenguajes de representación, es decir, por la adquisición de la capacidad para leer e interpretar cada uno de ellos y posteriormente para traducir de uno a otro.

## **7. Metodología**

En esta investigación, interesa estudiar los cambios en el tratamiento de la función cuadrática en libros de texto publicados bajo normas curriculares diferentes. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Lucio (2004), podría definirse como una investigación no experimental. A su vez, desde el punto de vista de la temporalización, se puede considerar un estudio longitudinal, que se caracteriza porque "el interés del investigador es analizar cambios a través del tiempo en determinadas categorías, conceptos, sucesos, eventos, variables, contextos" (2004, p. 278).

El criterio para la selección de los libros ha sido escoger los autores más relevantes o las editoriales más utilizadas por los docentes en los últimos 40 años en Argentina.

Los libros a los que se les realizará el análisis, de acuerdo a los períodos establecidos anteriormente, son:

### **Antes de la Ley Federal de Educación (1970-1993):**

1. López, Antonio. *Matemática moderna para 4° año del Bachillerato, Liceo de Señoritas y Escuela de Comercio* (Segunda edición). Editorial Stella. Buenos Aires, 1972.
2. Repetto, Linskens y Fesquet. *Matemática moderna. Álgebra y Geometría. Tomo 1* (Segunda Edición). Editorial Kapeluz. Buenos Aires, 1979.
3. Tapia, N., Bibiloni y Tapia, C. *Matemática 4*. Editorial Estrada, 1992.

### **Después de la Ley Federal de Educación (1993-2007):**

1. De Simone y Turner. *Matemática 4* (Quinta Edición). AZ Editora, Buenos Aires, 1996.

2. Kaczor, Schaposchmick, Franco y otros. Matemática 1 (Primera Edición). Editorial Santillana, Buenos Aires, 1999.

3. Berio, Colombo, D'Albano y otros. Matemática 1. Activa (Primera Edición). Editorial Puerto de Palos, Buenos Aires, 2001.

4. Schaposchnik, R., Abdala, C. Real, M. y Turano, C. Nueva carpeta de Matemática. Editorial Aique, Buenos Aires, 2007.

## **Bibliografía**

ABRATE, R., DELGADO, G. y POCHULU, M.: "Caracterización de las actividades de Geometría que proponen los textos de Matemática", en Revista Iberoamericana de Educación. Número 39, España, 2006.

AZCARATE GIMENEZ, C. y DEULOFEU PIQUET, J.: *Funciones y gráficas*. España, Editorial Síntesis, 2002.

COBO MERINO, B. y BATANERO, C.: "Significado de la media en los libros de texto de secundaria", en Enseñanza de la Ciencias. Revista de investigación y experiencias, Volumen 22, Nº 1, Barcelona, 2004.

COCKCROFT, W.: *Las Matemáticas sí cuentan. Informe Cockcroft. Estudios de educación*. Madrid, Editorial Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.

CONTRERAS GONZÁLEZ, L.: *Concepciones de los profesores sobre la resolución de problemas*. España, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1999.

DEULEFOU, J.: "Los sistemas de representación y el uso del C.A.S. en el análisis matemático" Réplica a la ponencia "La enseñanza y el aprendizaje del análisis matemático haciendo uso del C.A.S. (Computer Algebra System) del Prof. Matías Camacho, España, 2007.

GARCÍA, M. y LLINARES, S.: "El concepto de función a través de los textos escolares: reflexión sobre una evolución". Citado en Villella, J. (2004): "La elección de un libro de texto para enseñar geometría", en Boletín Dría Año 2, Nº 4, UNSAM (Buenos Aires), 2004.

GODINO, J.: *Recursos para el estudio de las matemáticas*, España, Matemáticas y su didáctica para Maestros, Proyecto Edumat Maestros, 2003.

GÓMEZ, P. y CARULLA, C.: "La enseñanza de la función cuadrática en las matemáticas escolares del Distrito Capital", en Universidad de Los Andes: Una empresa docente, Bogotá, 1999.

GONZÁLEZ ASTUDILLO, M. y SIERRA VÁZQUEZ, M.: "Metodología de análisis de libros de texto de Matemática. Los puntos críticos en la enseñanza secundaria en España durante el siglo XX", en Investigación Didáctica, Enseñanza de las Ciencias, Revista de Investigación y Experiencias. Volumen 22, Nº 3, Universidad de Salamanca, 2004.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y LUCIO, B.: *Metodología de la investigación*, Tercera Edición, México, Editorial Mc Graw Hill, 2004.

OLIVER, M., ROCERAU, M., VALDÉZ, G., VILANOVA, S., MEDINA, P., ASTÍZ, M. y LAVIADA, M.: "Análisis del tratamiento de algunos temas de Geometría en textos escolares para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica" en Revista Iberoamericana de Educación, Nº 31, España, Abril 2003.

OSSENBACH SAUTER, G.: "La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto MANES" en Revista Interuniversitaria, Nº 19, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid (España), 2000.

PEKOLJ, M.: *El concepto de límite y su puesta en texto. Una mirada histórica y epistemológica* (Tesis de Maestría), Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto, 2006.

SANZ LERMA, I.: *La construcción del lenguaje matemático a través de libros escolares de matemáticas. Las configuraciones gráficas de datos* (Tesis Doctoral), San Sebastián (España), Universidad del País Vasco, Departamento de Lógica y Filosofía de la Ciencia, 1994.

SIERRA VÁZQUEZ, M., GONZÁLEZ ASTUDILLO, M. y LÓPEZ ESTEBAN, C.: "Evolución histórica del concepto de límite funcional en los libros de texto de bachillerato y curso de orientación universitaria (COU): 1940-1995", Departamento de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, en Revista de Investigación Didáctica, Enseñanza de las Ciencias, Volumen 17, Nº 3, Universidad de Salamanca, España, 1999.

VEGA, B.: *Lo relativo en la Matemática. El caso de la proporcionalidad en el 3º Ciclo de la EGB* (Tesis de Maestría), Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2006.

VILLELLA, J.: *Matemática escolar y libros de texto*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2007.

VILLELLA, J.: *Uno, Dos, Tres... Geometría otra vez. De la intuición al conocimiento formal en la EGB*, Buenos Aires, Editorial Aique, 2001.



*"Los primeros en celebrar la formación ..."*

## **Juan Antonio Vilar: "Los primeros en celebrar la formación de la Junta de mayo de 1810 fueron los ingleses"**

*Realización y edición: Ariel Vittor.  
Desgrabación: Victoria Valmarrosa.  
Abril de 2010.*

### **Sobre el entrevistado**

Juan Antonio Vilar nació en Paraná. Se graduó como Profesor de Historia en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Paraná. Se especializó en historia argentina. Ejerció durante 50 años la docencia en los niveles medio, terciario y universitario del sistema educativo. Entre 1984 y 2001, cuando se jubiló, fue profesor titular ordinario por concurso en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, donde en la actualidad continúa como profesor contratado. Ha dictado numerosos cursos y participado de congresos. En la actualidad se encuentra escribiendo un libro sobre la historia argentina.

No era ésta la primera entrevista que le hacía a Juan Vilar. Quizás porque ya conocía su generosidad y su predisposición al diálogo, desde el primer momento en que tomé el cometido de encargarme de una edición especial de *Tiempo de Gestión* referida al Bicentenario de mayo de 1810, pensé que era preciso convocarlo y pedirle que le contara a los lectores de la revista su visión sobre algunos aspectos del pasado y del presente de los argentinos.

Juan Vilar no es solamente un erudito de la historia argentina y americana, es antes que nada una persona de una profunda honestidad intelectual y de una gran generosidad para compartir sus conocimientos. Su trabajo no se ha limitado a dar clases en escuelas y universidades, sino que se ha proyectado en un compromiso social permanente, a través de charlas, conferencias y escritos que han buscado terciar en los debates sobre las grandes cuestiones sociales.

La convocatoria a Juan tuvo sin embargo algo de egoísmo: escucharlo hablar es un placer.

**Ariel Vittor: ¿Cree Ud. que la crisis de 2001 ha despertado en los argentinos un nuevo interés por la historia? ¿Será cierto, como algunos sostienen, que hay una recuperación de la mirada de los argentinos hacia el pasado?**

**Juan Vilar:** En principio creo que sí, que hay un interés sobre el pasado, aunque de ninguna manera puede compararse con lo que sucedió en las décadas de los sesenta y los setenta, dado que los jóvenes de ahora están más apáticos. De todos modos a través de recuperar la memoria histórica se deposita un interés particular en el pasado, aunque no de una manera integral, sino que interesan algunas circunstancias históricas.

**A. V.: ¿Qué es lo que no podemos perder de vista de mayo de 1810 y del proceso previo y posterior?. O en todo caso ¿qué es aquello que no se dice y que deberíamos tener en cuenta?**

**J. V.:** Precisamente, la revolución entre comillas ha sido contada de una manera muy tradicional. Es la que se transmite en los establecimientos educativos en general y es la que se traduce en los actos celebratorios y en los actos oficiales. Esa ha sido una interpretación dominante del hecho de

mayo, que a lo largo del tiempo ha sido interpretado por historiadores de manera distinta, por los revisionistas por una parte. Muy poco se ha estudiado la interpretación de que los comerciantes ingleses y la diplomacia inglesa en general tuvieron una participación bastante decisiva en la destitución del virrey Baltasar Hidalgo de Cisneros y en la formación de la Primera Junta. Algunos indicios de la importancia que tuvo la da el hecho siguiente. Desde hacía mucho tiempo, los ingleses comercializaban a través de Buenos Aires, vía el contrabando, mercadería y esclavos. A través de variadas circunstancias, los ingleses tuvieron franquicias para comerciar, es decir, España les fue concediendo distintas autorizaciones para comerciar. Cerca de 1810, cuando los ingleses ya han fracasado con sus invasiones, permanentemente seguían comerciando con sus barcos mercantes, con autorización o sin ella. Ya para 1809 hay una autorización para comerciar pero poniéndosele plazo, tenían que retirarse en un determinado tiempo. Lograron que ese plazo se prorrogara dos veces, hasta que el plazo definitivo vencía el 19 de mayo de 1810, según la autorización, que era de Cisneros. Eso resultó coincidente con la recepción de la noticia proveniente de España de que había caído la junta de Sevilla y se había formado un nuevo gobierno que era el Consejo de Regencia. Comienza entonces una nueva ofensiva por parte de aquellos que estaban buscando la posibilidad de formar un gobierno criollo de españoles americanos, que querían terminar con un gobierno caduco que no los satisfacía. Mezclado con ellos, y frente a los intereses del comercio monopolista de Cádiz, estaban los que querían un libre comercio, que por otra parte estaban buscando distintas combinaciones para formar un nuevo gobierno, como el caso de los que querían reconocer como regente a Carlota Joaquina de Borjoña, hermana del rey Fernando VII. Es decir que llegamos a mayo de 1810 con una enorme serie de intereses cruzados que van a explotar en contradicción.

Un hecho histórico concreto es que, finalmente, luego del Cabildo Abierto del 22 de mayo que vota el cese de Cisneros, los episodios culminan el 25 de mayo con la formación de la Junta. Ahora bien, lo que hay detrás de esa Junta es lo que se interpreta, lo que se discute. Es muy importante ver y analizar qué resultó de la formación de esa junta y del nuevo gobierno, al que llaman patrio. Bien, los primeros en celebrar la formación de la Junta, son las naves de la flota inglesa que había en el Río de la Plata, al mando del capitán Fabián, quien a los pocos días fue recibido por la Junta en pleno con todos los honores.

No siempre los más lúcidos interpretes del pasado son académicos con

formación específica. Hecha esta aclaración voy a aludir a Liborio Justo, hijo del presidente Agustín Justo, quien ha hecho investigaciones históricas. Él sustenta la idea de que en realidad esa Junta fue decidida por los comerciantes ingleses, pues ellos van a ser los grandes favorecidos, el comercio español va a ser reemplazado por el inglés, y a partir de ese momento los ingleses pueden tener inmuebles en Buenos Aires, y se establecen como comerciantes efectivos, fundan la Cámara de Comercio, y se van transformando en estancieros, cosas que antes tenían prohibido. En términos generales, comparto esa interpretación: los principales privilegiados son los ingleses, los comerciantes primero y los inversores más adelante.

Inglaterra, que desde que se constituye como reino unificado, a principio de la edad moderna era un pequeño reino que ni siquiera tenía tradición marinera, va a desarrollar su marina mercante y a través de la piratería se transforma en un reino marinerero. Una de las bases fundamentales de la acumulación primitiva de Inglaterra va a ser la piratería y el contrabando, estableciéndose en algunos reductos del Caribe, por ejemplo en Jamaica. Ya para mediados del siglo XVII, época de la República de Cromwell, el comercio británico ha crecido tanto que estaba ya en condiciones de disputar el comercio de Oriente con los holandeses. Ya para 1700 hubo un intento de avanzar en las colonias españolas del continente americano. Hay un informe de Eduard Vernon, de 1741, que dice al Almirantazgo que Inglaterra debe trabajar para apoyar las independencias de estas colonias y así favorecer el libre comercio. Esa idea sigue en pie cuando Francisco Miranda interesa a William Pitt sobre el auxilio británico para independizar América con vistas al libre comercio. Después del doble fracaso de las invasiones de 1806 y 1807 vuelven a esa primera idea de auxiliar la independencia para beneficiarse con el libre comercio. Desde 1810 la política británica es muy compleja, porque en un primer momento y por varios años, hasta 1815, la diplomacia inglesa recomienda que no se caiga en la locura de declararse independiente, por el hecho de que Inglaterra estaba aliada con España para combatir a Napoleón. Después firmó un tratado con Fernando VII que incluía beneficios comerciales para los ingleses, y esto era una situación de incertidumbre porque obtenía beneficios de los dos lados. Hasta el momento en que empieza a actuar de lleno la Santa Alianza no se decide Inglaterra a auxiliar a las ex colonias españolas, e incluso recién van a reconocer la independencia después de Ayacucho, en 1824, con los tratados de comercio que firma con Buenos Aires, en nombre de las Provincias Unidas.



**A. V.: Esto es de lo que no se habla...**

**J. V.:** Esto es muy impolítico. Todo esto que he estado refiriendo forma parte de un criterio de que la verdadera independencia todavía está pendiente. Pero esta idea debe causar malestar. Me parece fundamental explicitar: ¿hubo una doctrina de mayo? Creo que no. Por el hecho de que quienes conforman la Junta tenían distintas ideas e intereses. Se entiende que hubo dos tendencias, la morenista y la saveedrista. Para mí la clave fundamental es que ahí hubo un primer proyecto de construcción de un Estado, que fue el de Mariano Moreno y su grupo, a través del Plan de Operaciones. Detrás de Moreno estaban Belgrano y Castelli, todos ellos baluartes de esa idea de construcción de un Estado. En septiembre lo mandan a Belgrano, abogado, como general para que condujera las tropas a Paraguay y a Castelli a los pocos meses lo mandan como responsable fundamental del ejército del Alto Perú. Llega diciembre, Moreno ha perdido fuerza dentro de la Junta, se incorporan los diputados del interior y Moreno es fletado a una misión desconocida a Inglaterra. De ahí queda un nuevo gobierno que no tiene ningún proyecto efectivo, más que consolidar el poder de Buenos Aires que hacía importantes negocios con Inglaterra. Los gobiernos de Buenos Aires lo que se propusieron fue mantener su poder, consolidando su dominio sobre el antiguo Virreinato del Río de la Plata. Mucho más allá de 1820, incluyendo todo el gobierno de Juan Manuel de Rosas, los distintos gobiernos lucharán por lo mismo, la hegemonía del puerto de Buenos Aires. ¡Qué república, ni democracia! El gran ausente de todos estos hechos fue la población en general.

Entonces frente a esta prepotencia porteña, que fue desintegradora, surge el federalismo del litoral, encabezado por José Artigas, que también tiene un proyecto de Estado. No sería totalmente acabado, como tampoco lo fue el proyecto de la generación del '80. Pero el de Artigas era republicano y democrático, porque la gran mayoría de los pueblos del litoral, encabezados por la Banda Oriental, bregaban por esta lucha artiguista. Lo de Artigas fue un proyecto por el que se luchó decididamente a muerte durante ocho años y que terminó derrotado por sus múltiples enemigos, que eran los españoles en un primer momento, los porteños luego, y los portugueses y las traiciones internas después.

**A. V.: Sin embargo, esta figura de José Artigas es fundamental para entender qué pasó después de 1810 en Entre Ríos. ¿Por qué**

## **fue realmente importante Artigas en Entre Ríos entre 1812 y 1820?**

**J. V.:** Porque los entrerrianos fueron los principales defensores de ese ideario federal de Artigas, como lo fueron también Corrientes, Santa Fe y muchos pueblos indígenas como los charrúas y los guaraníes; y ni qué hablar de los negros. Su proyecto de país era un país con ellos. Comparará lo que era el reparto de tierras de Artigas para beneficiar a los criollos pobres, a las viudas, a los negros libres, con la ley de enfiteusis de Rivadavia, que después fue definida como venta en dominio Rosas: éstos eran arrendamientos a largo plazo, vencido el cual se vende la tierra a precio vil a los parientes y amigos.

## **A. V.: ¿Hay otros procesos históricos en Entre Ríos que permanecen también ignorados por la historiografía?**

**J. V.:** Sería interesante estudiar más algunas cuestiones como por ejemplo por qué Entre Ríos se convirtió exclusivamente en una provincia agropecuaria y ganadera, cuando los pueblos que avanzaron, me refiero a Estados Unidos, por ejemplo, se dedicaron a otra cosa, a la industria, sin abandonar la producción agropecuaria. De ser una de las provincias más importantes de Argentina, vanguardia en muchos aspectos, Entre Ríos hoy ocupa el séptimo lugar en desarrollo económico. Una cosa que valdría la pena investigar es por qué Entre Ríos decayó tanto entre los siglos XIX y XX. Porque en la primera época de la agroexportación, mantuvo su importancia.

**A. V.:** Quiero hacerle dos preguntas juntas, porque me parece que quizás pueden estar relacionadas. La primera sería: ¿cree Ud. que los argentinos ya nos desprendimos de la historia mitrista?. Y la segunda: ¿por qué cree que se han marginado, tanto de los sectores académicos como de la consideración pública, algunos historiadores como por ejemplo Rodolfo Puiggrós y Alberto Plá?

**J. V.:** En principio creo que todavía sigue subsistiendo la tradición histórica mitrista, pero a un nivel de mayor seriedad. La historia mitrista ha sido mejorada con más erudición.

En cuanto a algunos otros historiadores, efectivamente creo que han sido dejados de lado por ser críticos de la historia oficial. Puiggrós y Plá tuvieron mucha difusión en los años setenta entre los jóvenes universitarios

y militantes políticos y sociales que creyeron en la posibilidad de construir otra Argentina. Ambos tuvieron mucha difusión, aunque Plá más bien en sectores más académicos. En cambio, Liborio Justo es desconocido y su obra es difícil de encontrar.

**A. V.: ¿Y el caso de Milcíades Peña?**

**J. V.:** En el caso de Milcíades Peña, todos los marxistas tienen esa serie de libros breves de historia argentina, que son muy buenos, excelentes...

**A. V.: *La Historia del pueblo argentino...***

**J. V.:** Exactamente...

**A. V.: Una última cuestión, ¿qué pasa con la historia que se enseña en la escuela secundaria?, ¿cómo juzgaría el nivel de la historia que se enseña en la escuela media?**

**J. V.:** Conozco algo de la situación a través de los alumnos ingresantes a la universidad. Y los que recibimos demuestran que los déficits son monumentales en la formación histórica. No se comprende la historia, se tienen conocimientos poco sólidos, fragmentarios, del pasado nacional. Quizás tengan la idea de que la historia es un proceso, pero no tienen internalizados cómo fueron los distintos procesos históricos argentinos. De ahí que muchos manifiestan su extrañeza al aprender algo nuevo; es que están descubriendo un mundo nuevo. Y les interesa.



## Daniel Tirso Fiorotto: "Hay intelectuales miopes que descalifican lo que ellos no manejan"

Realización y edición: Ariel Vittor.  
Desgrabación: Victoria Valmarrosa.  
Abril de 2010.

### Sobre el entrevistado

Daniel Tirso Fiorotto es Licenciado en Ciencias de la Información por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Ha ejercido el periodismo durante más de 25 años en medios gráficos, radiales, televisivos y digitales. Se ha desempeñado como jefe de redacción en varios medios escritos de la provincia. Fue corresponsal en Entre Ríos del diario *La Nación* de Buenos Aires durante una década. Es redactor del diario *Uno* y del semanario *Análisis*. Miembro fundador del centro de estudios Junta Americana por los Pueblos Libres. Coautor del libro *Entre Ríos, identidades y patrimonios* (Dunken, 2008). Docente de Investigación y Redacción Periodística en la Sede Paraná de la Escuela Terciaria de Estudios Radiofónicos (ETER). Guionista del documental *Diciembre sangriento*, referido a la crisis de 2001 en Entre Ríos, ternado para los premios Martín Fierro. Ha sido premiado por ADEPA por sus trabajos sobre medio ambiente.

En el mundo de los medios de comunicación, tan plagado de ruidos en el sentido de lo que la vieja Teoría de la Información definió como ruido, cada vez resulta más difícil encontrar comunicadores de pluma fina que digan cosas inteligentes, que puedan sorprender al que los lee ó escucha. Si pretendemos que también deba distinguirse por su buena disposición y generosidad, la búsqueda se torna aún más difícil. Daniel Tirso Fiorotto es uno de los pocos que aúna armónicamente estas cualidades.

Quien esto escribe sabe bien que Tirso despreciaría la denominación de "intelectual" aplicada a su persona. Pero si por tal entendemos aquel que se dedica a pensar y a reflexionar sistemática y curiosamente, con apego a un método, recortando criteriosamente sus objetos de estudio, ejerciendo la más absoluta honestidad intelectual, y trabajando desinteresadamente, quien esto firma no tiene la más mínima duda de que Tirso merece ese calificativo mucho más que unos cuantos integrantes de la numerosa tropa de altaneros y soberbios personajes que deambulan por la universidad mostrando sus ignorancias y pretendiendo que se los reconozca como intelectuales.

Se puede discrepar con Tirso Fiorotto. Pero no se puede dejar de saludar y respetar su perspicacia, su vasta formación y su generosidad. En abril de 2010 lo entrevisté para *Tiempo de Gestión*.

**Ariel Vittor: Tirso, vos te has preocupado por el tema de la identidad entrerriana, ¿creés que realmente existe algo que pueda llamarse así, "identidad entrerriana"? ¿En qué consistiría?**

**Daniel Tirso Fiorotto:** He constatado que nos gusta ser entrerrianos. Sin rivalidad. No envidiamos ni el paisaje, ni las culturas, ni las obras artísticas, ni las tonadas de otras zonas. Tenemos un cierto sentido de pertenencia, mayor o menor según las ciudades y las clases sociales y los oficios, y eso se expresa de varias maneras. De hecho, nos parecemos bastante a los orientales en nuestra costumbre del mate ¿no?. Pero en el natural intercambio con otras regiones del planeta nos encontramos en desventaja, por eso estamos sufriendo un proceso de penetración que es grave porque nos sorprende cándidos. Eso explica que en distintas agrupaciones aparezcan respuestas a este proceso, porque algunos lo ven, toman conciencia, y buscan el modo de enfrentar la globalización, esta globalización estandarizadora, que nos calza el uniforme. Pero eso no significa que encontremos el modo, sea para resistir o para revertir la tendencia. Sentimos el ventarrón y no

siempre nos agarramos de algo sólido.

**A. V.: Pero entonces, si la identidad entrerriana está a la vez cruzada por la transnacionalización de la economía, que se disfraza de globalización, ¿podemos seguir hablando de identidad en esos contextos?, ¿o estamos tan transnacionalizados que nos parecemos a otro país?**

**D. T. F.:** Creo que sí podemos hablar de identidad, nosotros tenemos en estos momentos un problema de transferencia de capitales, de los medios de producción y de los servicios a las multinacionales y a los grupos concentrados, eso pasa en el ferrocarril, en los bancos, en el uso y la tenencia de la tierra, podemos enumerar una decena de resortes principales de la economía que han sido transferidos a las multinacionales, hemos tenido un retroceso abrupto, todo en contra de los trabajadores y de las pymes en plena democracia, desde el menemismo a este mismo momento. Están los frigoríficos que son de las multinacionales o están los grupos concentrados, como *Cargill* en los granos, y también en los frigoríficos de pollo, acá en la provincia antes eran 5, ahora son 10 o 12, pero antes había también centenares de avicultores pequeños, hay un proceso de concentración ahí también. La concentración de la economía y la desnacionalización es lo que marca a Entre Ríos en los últimos 20 años, pero al mismo tiempo hay una resistencia de sectores ambientales de la producción, trabajadores, gremios, que sostienen una diversidad natural, cultural y económica. Yo veo esa puja entre la diversidad y la uniformidad. Nosotros somos la provincia que más creció en soja, que absorbió la mayor parte de las tierras cultivables. Antes el 7% de los cultivos era soja, hoy es el 70%. Sin embargo tenemos una provincia diversa que se sostiene con citrus, mandarinas y naranjas, somos primeros en arroz, en pollo y en pescado de río. También podemos hablar del medio ambiente, tenemos humedales y montes extraordinarios. Hay una economía más o menos arraigada en sectores diversos que otras provincias no tienen, a nosotros nos falta un desarrollo industrial tecnológico importante. Si bien nuestra soja se va a China, Europa o a Santa Fe para hacer aceite, nuestra soja es una economía primaria y extractiva, sin embargo, al tener frutales, pollo, una fábrica de huevo líquido y en polvo y pequeños parques industriales importantes como Gualaguaychú y una actividad turística importante como los carnavales de Gualaguaychú, Colón o las termas... Hay una diversidad que resiste... Al mismo tiempo, esa colonización es lenta

y nos da tiempo para la resistencia necesaria. Es obvio que en el mundo moderno hay que interactuar, conocer otras culturas, pero sin afán imperialista. El mundo actual busca la uniformidad de acuerdo al modo imperialista estadounidense y europeo. Contra eso hay que resistir porque no podemos aceptar que hagamos tabla rasa de lo nuestro para pintarnos de acuerdo a la bandera del imperio. Hay instituciones que resisten, creo que si vos evaluás los oficios, o ciertos gustos musicales, o formas de conversar o cierta relación con el ambiente, que es muy especial por tratarse de una provincia que tiene 40.000 km. de ríos y arroyos; entonces estamos muy cercanos al mundo fluvial en todas la ciudades. Pero muchos ciudadanos comunes no saben esto porque no hay accesos, no hay caminos y los que hay están mediados por terratenientes que han concentrado la tenencia de la tierra y no hay caminos internos para que el ciudadano común pueda ingresar a sus riquezas. A ese territorio que le cantó Fray Mocho como un paraíso. Pero aún pobreado, el pescador existe y tiene su oficio y su pequeño universo del agua, de los peces, de las redes, de la canoa, de la forma de hablar, de la forma de salir en invierno o verano, a la noche o a la madrugada, le da una identidad. Que el hecho de que haya tres o cuatro frigoríficos no significa que hayan destruido las características de nuestra familia. La identidad yo creo que está. Recorriendo Entre Ríos se pueden notar las características en la forma de hablar o tomar el mate. Fermín Chávez decía que nosotros tenemos una relación con los riograndenses que no ha sido explorada. Hay muchos entrerrianos herederos de esclavos riograndenses y muchos entrerrianos canarios, inmigrantes de las Islas Canarias, que fueron los primeros habitantes de Montevideo, y que después fue gente muy pobre que hacía changas en Uruguay y pasaba a Entre Ríos. El inmigrante no es sólo el italiano, el alemán, el español o el árabe, sino que también un español distinto que sería el maragato, gente islera o campesina, gente honesta que sabe escuchar.

Respecto de nuestra identidad, no todo es por la positiva, obviamente. Hay características más o menos generalizadas que hacen a la identidad y que no son, para nada, agradables. Tal vez una desidia de los entrerrianos frente a la estructura expulsora de su economía, una tendencia a cerrar los ojos frente al latifundio y la concentración de las riquezas en distintos ámbitos, lo que revela cierto individualismo a pesar de nuestra fama de cooperativistas. Un cierto egoísmo ante el destino de las familias desterradas por el sistema. Eso habla muy mal de nosotros. Pero creo que la educación formal, los medios de comunicación masiva y las instituciones nacionales (como los



partidos políticos) trabajan para ocultar las razones de nuestra decadencia, como le conviene al poder constituido. Por eso, muchos actúan con aparente desidia y en el fondo es con ignorancia. No hay diferencias ente las personas escolarizadas y las no escolarizadas, respecto del desconocimiento de su entorno, una ignorancia que frena o maniat a los entrerrianos a la hora de defender cosas comunes.

### **A. V.: ¿De qué otros modos se expresaría esa supuesta identidad?**

**D. T. F.:** Hay muchos rasgos comunes, y el primero es que el entrerriano se siente entrerriano, huele la entrerrianía, mal que les pese a los eruditos que la rechazan de plano. El entrerriano no quiere que lo confundan con el bonaerense, con el santafesino, con el jujeño, con el correntino. Interactúa con ellos, pero ese orgullito entrerriano, como decía un poeta de Nogoyá, ese "orgullito manso", sin soberbias, nos está diciendo algo. La llamada Región Centro, por ejemplo, no genera eso, nadie se muere por considerarse de la Región Centro. Por otra parte, hoy mismo alzamos la bandera de la banda roja. No es impuesta, y es cierto que hay muchos que no la tienen incorporada, he comprobado eso en barrios de Paraná, donde ni siquiera la conocen. Esos entrerrianos no tienen acceso a los símbolos como no tienen acceso a la comida, a los servicios elementales, al trabajo digno. No cumplen con requisitos del ciudadano, se diría. Pero gran parte de la población la aprecia, y es una satisfacción para el alumno en la escuela, el jinete en una fiesta, el obrero en una marcha de protesta. Los políticos partidistas, que buscan votos, acostumbran ir a esta bandera en busca del prestigio que ellos no tienen. Claro que los profundos significados revolucionarios de la banda roja son también desconocidos para la mayoría.

Sería largo enumerar manifestaciones de la identidad. Hay gustos musicales más o menos emparentados al acordeón y la guitarra, en el mundo del chamamé y en el universo de la milonga. Es decir, aquí se cultiva menos el violín, el siku, el charango, el bandoneón, por mencionar algunos cercanos, y un poco más la guitarra y el acordeón. Hay artistas exquisitos, capaces de poner ante el universo todo un rasgo de la entrerrianía, el silbido, compartido con antiguos juglares del Viejo Mundo y muy arraigado aquí, en tierra de pájaros.

Hay modos de expresarse. Maneras muy propias de encarar el amor, la amistad. Hay palabras. Si una persona dice "mirá hermano, los gurises se pusieron a mojarrear", y pronuncia sin eses, bueno, es entrerriano o es orillero

oriental. Y en las clases escolarizadas pasa algo parecido, también allí donde todo parece más cosmopolita. Entonces los profesionales arman un grupo ambiental y le llaman M'biguá, o Añangarecó Nderejé. Ese amor al idioma les viene en la cultura, no es un invento, no es forzado, es una identidad profunda. Nosotros tenemos una fuerte identidad en la toponimia de idiomas originarios, somos Ibicuy, Gualeguaychú, Paraná, Curuzú Chalí, Uruguay, y así podríamos seguir. Y bueno, en los ambientes de obreros urbanos se usan todavía expresiones campesinas, porque el éxodo es reciente. Los oficios dan identidad, y el cambio de oficios provocado por la concentración de la propiedad de los medios, como la tenencia y el uso de la tierra, y en parte también por la tecnología importada, desarticula las relaciones y los conocimientos, le quita hebras a esa urdimbre campesina y obrera, dispersa a las comunidades.

**A. V.: También has trabajado como docente, al igual que yo, ¿cuál es tu visión sobre la apropiación del pasado que hacen los jóvenes de este momento?**

**D. T. F.:** El desarraigo creciente le regala al sistema globalizado una juventud más o menos a la deriva, que se torna bastante apta para el consumismo y que a veces termina menospreciando, por desconocimiento, los modos, los ritmos y las riquezas propias. Somos víctimas de un sistema que nos trajo la tecnología invasiva, y no nos encontró preparados. Entonces la escuela, las instituciones, y las familias mismas, no tienen ámbitos para el intercambio natural de conocimientos, costumbres, modos, creencias, y esa charla en rueda de mate que generó una cultura con cierta identidad, herencia aborígen, está siendo reemplazada por la incomunicación. Cambiar la rueda de mate por la media luna frente al televisor ha sido un retroceso. En vez de los temas del entorno, y de las miradas propias, se escucha una agenda armada desde Buenos Aires o en los Estados Unidos. A la juventud se le hace difícil conocer su entorno natural, cultural, musical, laboral, histórico, y se le hace muy fácil conocer la farándula porteña y los actores estadounidenses. Con la reunión de los chicos para jugar ante una pantalla ocurre algo similar.

Respecto de la apropiación del pasado, he visto gran interés en algunos jóvenes, y gran interés también en muchos adultos, pero la tendencia al desarraigo tiene un poderoso aliado: el Estado. Lo que gran parte de la sociedad intercambia con identidad es literalmente ignorado y menospreciado

por la escuela y la universidad, que responden a intereses distintos. La universidad no ha sabido qué hacer con algún grado de autonomía. Ver a muchos profesores y alumnos adherir al primer guiño que les haga el poder resulta sintomático. El voluntarismo de algunos docentes no frena ni modifica esa estructura. Entonces, qué apropiación del pasado pueden hacer los jóvenes, si su entorno los predispone al desarraigo, si los docentes y los padres no cuentan en general con herramientas, con soportes, que colaboren en la consolidación de los rasgos de identidad. Así, los jóvenes que deseen conocer asuntos de la enterrianía no los encontrarán en la educación formal. Allí está profundamente ausente el charrúa, está ausente José Artigas, está ausente la banda roja, están ausentes los pájaros, los peces, los árboles, los ritmos, están ausentes Aníbal Sampayo y Atahualpa Yupanqui. La escolarización está enferma de prejuicios, muchos docentes les hacen creer a los adultos que la única forma de lograr un reconocimiento social es pintar o escribir poesías, y es porque eso es lo que les da de vivir a los docentes. Entonces todos los oficios que puedan conocer y practicar con solvencia esas personas son ninguneados. Algunos adultos son muy cultos, con un extraordinario bagaje de conocimientos, saben seleccionar alimentos, tejer, coser, distinguen animales, vegetales, obras de la tecnología, saben de mecánica, de cultivos, de artesanías, conocen un mundo de anécdotas, creencias, melodías, poesías, pero lo más importante: han cocinado todos los ingredientes en su salsa, tienen personalidad en lo individual, en el barrio. Y sin embargo sienten que el reconocimiento social vendrá con alguna "chapa". Es obvio, en la Argentina volvieron los títulos honoríficos, muchos desean que les llamen "doctor", como antes se era "duque".

**A. V.: ¿Qué pasa con nuestras instituciones universitarias?. ¿Por qué cuesta tanto que se hagan presentes en las preocupaciones cotidianas de la gente?. ¿Cómo ves el papel del saber universitario academicista?**

**D. T. F.:** Pienso que las instituciones educativas son víctimas de un sistema que aleja al ciudadano de su entorno, no han podido pasar ese umbral y sostienen un estado de cosas. Tienen autonomía pero terminan dependiendo del poder político o económico, hay grandes esfuerzos de algunos, pero eso no alcanza para revertir el proceso, y es gravísimo. Hay profesionales y docentes que necesitan mostrar la importancia de los conocimientos que ellos alcanzaron, porque de eso viven, y no pueden hablar

de los asuntos de la identidad porque sencillamente no los conocen, o la educación formal no se los hizo organizar y poner en valor. Entonces terminan convencidos de que lo otro no tiene relevancia. Así es que en los ámbitos de la educación a veces se lava a las personas de identidad. Algunos miopes intelectuales creerán que el sapucay es un grito de borrachos, ya que a ellos, los "eruditos", el sapucay no les sale. O lo analizarán como una curiosidad antropológica, distante, para dar la necesaria palmadita de acompañamiento, desde el escalón más arriba que da la chapa. Descalifican lo que ellos no manejan. Incluso algunos buscan la identidad en ritmos que les sugieran algo más o menos emparentado con sus ideas políticas, es decir, subordinan el conocimiento profundo, los rasgos de la identidad, a sus devaneos intelectuales, a sus lecturas de fotocopias.

**A. V.: ¿Creés que hace falta una política educativa que haga hincapié en la historia argentina y regional entonces?**

**D. T. F.:** Educación integral, claro, que muestre las historias del mundo y las historias de la región, y sin compartimentos estancos. Pero no es fácil, porque hay estructuras perversas que se repiten en el tiempo, y los gobernantes no están dispuestos a tratar eso en las aulas. Entonces la educación cumple un rol conservador. No toca los feuditos, no va por la verdad. ¿Vos creés que el Estado actual aceptaría un libro de historia que hablara de la verdad? Tendría que hablar de la corrupción, de la connivencia político empresaria, del silencio de los "intelectuales", de las luchas obreras y campesinas, del abismo entre la opulencia y la miseria, de los terratenientes, de la concentración de las riquezas en la banca, en el comercio, en el transporte, en la energía, en el campo, con apoyo de los partidos gobernantes. Tendría que hablar muy mal de los gobiernos que incumplen el primer artículo de la Constitución que manda república y federalismo, que cometen gravísimos atentados discriminatorios en un tema tan sensible como el trabajo, donde los que militan en la línea interna partidaria del gobernante tienen más chances que el resto de tener trabajo, aunque el sueldo lo pague el pueblo. ¿Cómo estudiaríamos a José Artigas de verdad, con personajes en el Superior Tribunal de Justicia puestos por el poder?. Si los entrerrianos estudiaran los esfuerzos, las vidas que se llevó la lucha por el federalismo, pelearían por el sistema elegido, no por este sistema de facto. ¿Harlaría la escuela de la perversidad de la economía extractiva que hambrea a pescadores y cazadores, que expulsa campesinos y hacina a las familias en barrios

marginales, cuando esa economía favorece a los sectores aliados al poder? No. Entonces, a la educación formal no le conviene que se cante el cielito de José María Díez y el "Zurdo" Martínez: "Gobiernos y aventureros / declaman sus intenciones, / la provincia se lamenta / ser perdiz de perdigones. / Cielito, cielo que sí, / el cielo de los platudos. / Están en colchón de plata, / pobrecitos y desnudos". El poder alienta lo licuadito. Allí cantarán letras sin fundamento, pasatistas. Los poderosos no dejarán que en las aulas se hable de la pobreza y la indignancia al lado de la opulencia, de la expulsión de las pymes locales fagocitadas por multinacionales aliadas con los políticos. Tal vez un docente pueda usar cierta libertad dentro del aula, pero en general no habrá libros, no habrá documentales, películas, no habrá soportes de conocimientos, investigaciones, y menos va a haber planes que contemplen los asuntos importantes. La educación formal no habla de Cargill porque los gobiernos necesitan que el pueblo ignore a los monstruos que son amigos de los políticos. No hablará de los negociados que hicieron con el tren, porque a los negociados los hicieron los políticos. Y tampoco hablará de asuntos de la identidad que nos generen conciencia.

**A. V.: ¿Creés que eso pasa también en planos no estrictamente económicos?**

**D. T. F.:** Nosotros gastamos millones de pesos anuales en un suicidio cultural. Después de siete años de educación primaria y cinco de secundaria, nuestra juventud sale sin distinguir a Raúl Barbosa, al "Cuchi" Leguizamón, a Juan L. Ortiz, a Walter Heinze, a Cesáreo Bernaldo de Quirós. Y tampoco distingue a Beethoven, a Bach, a Picasso... Podemos comprobar, con un simple sondeo, que los jóvenes no pueden decir mucho del significado de Paysandú en nuestra historia, de la Guerra al Paraguay, o de la revolución liderada por José Artigas, del reparto de tierras, del contenido profundo de las Instrucciones del año XIII. Porque si estudiaran esto, compararían con las estructuras de hoy y saldrían a prender fuego a todo. Y si conocieran mejor nuestros pájaros, peces, insectos, mamíferos, y nuestros arbolitos autóctonos, entonces a las multinacionales les costaría convertir nuestro territorio en un país dedicado a producir eucalipto o pienso para los chanchos de China. Porque eso es lo que hacemos: comida para los chanchos de otros continentes. Y eso nos empobrece, nos quita empleos, pero enriquece a los grandes grupos aliados de los políticos. No puede ser casualidad que nosotros no hablemos de Cargill, de Monsanto de Repsol, de quién se queda con la

plata, lo que lleva a pensar que todo esto está planificado para que así sea. Porque a algún sector no le conviene que nosotros seamos conscientes de nuestra identidad. Por eso los políticos pueden ser reelectos varias veces, porque las estructuras perjudican a las mayorías pero los atornillan a ellos en el poder, y ellos controlan los principales medios de comunicación masiva y los contenidos escolares. Si en la Argentina hay un problema con los medios masivos, en Entre Ríos eso se multiplica.

Sin ánimo de exagerar, podríamos decir que la familia y los vecinos del barrio darían mejor educación que esa máquina alienante. Hice experiencias muy significativas para corroborarlo. Caminaba por calle Rivadavia en Paraná con alumnos de 15 o 16 años, y les preguntaba qué árboles eran esos, de flores rosadas. Nadie me respondía. Una sola alumna, una sola, me respondió que podían ser lapachos. Le pregunté cómo sabía, y me dijo que la abuela siempre "jodía con eso", porque decía "qué lindos que están los lapachos". Es un triste ejemplo de muchos que podríamos ofrecer, y que habla muy mal de la educación formal. Otro ejemplo: los alumnos de la escuela del Centenario no saben (en general) que los extraordinarios árboles de los patios de su escuela son tipas. La vez que talaron un bellísimo curupay que había nacido a dos metros de un piso de cemento, nadie, absolutamente nadie, supo decir qué especie habían cortado. No lo sabían, pero se mostraban interesados en conocer. El problema no es la desidia sino la estructura estatal que aceita el desarraigo, que distancia al hombre de sus circunstancias.

Muchas veces el docente tiene libertad a solas con los alumnos, y no sabe qué hacer con esa libertad, o se engaña con un voluntarismo que es para aplaudir de pie, pero que no modifica la tendencia general. Lo mismo nos pasa a muchos periodistas, no sabemos cómo usar la poca libertad que podemos encontrar. Hacemos más de lo mismo. El periodismo en Entre Ríos es un placebo, es difusor de lo que el poder necesita difundir. Y la educación cumple el fin exactamente contrario del que predica. Con excepciones, claro, y pese a los esfuerzos de muchos por revertir esto.

**A. V.: ¿Qué les recomendarías a esos jóvenes que leyeran, en materia de historia? ¿Por ejemplo, qué historiador le dirías que leyeran?**

**D. T. F.:** En general, los conocimientos que nos permiten acercarnos a nuestro entorno, sabernos parte de un todo, no están al alcance de los chicos y adolescentes. Esos libros que nos permitan darnos la posibilidad de amar

la historia, los pueblos, las luchas, la naturaleza, el arte, las creencias, están bastante dispersos, o son conocimientos mechados en obras presentadas con lenguajes impropios. Yo no tengo un libro para sugerir, son decenas. Me acuerdo de un capítulo de *Tierra Mía*, de Capdevilla, que se refiere a Paraná. Y *La Forestal*, de Gastón Gori. Y *Garibaldi en Entre Ríos*, de Amaro Villanueva. Hay que leer a Juan José Rossi. Hay que leer las obras de Carlos Natalio Ceruti, lo que se consiga y lo que se publique en el futuro. Hay que leer obras sobre José Artigas, hay autores de hoy en el Uruguay, Abella y Maggi, resistidos por los historiadores clásicos... Pero insisto, hay muchos autores sobre temas puntuales, muchos, y los datos están dispersos. Un ejemplo clarísimo: en los últimos diez años se escribieron varios tomos sobre la diversidad natural en Entre Ríos, con la intervención de más de cien científicos de todo el país. Son aportes extraordinarios, diría maravillosos. Pero están redactados para científicos, con nombres científicos, no son para los jóvenes, ni para el hombre común que va de la casa al trabajo y del trabajo a la casa. El estado no divulga los conocimientos, y los particulares no tienen en general recursos. Las grandes empresas no lo harían, porque el día que eso se estudie con espíritu de búsqueda de la verdad, esas empresas serán puestas en el banquillo.

**A. V.: ¿Cómo ves la relación entre la historia y el periodismo, o entre historiadores y periodistas?**

**D. T. F.:** Hay muchas personas que ejercen el oficio de la difusión, pero que son llamadas periodistas. Es un problema grave que sufrimos los entrerrianos. Los espacios suelen estar copados por operadores partidarios que se hacen llamar periodistas. Ahora, dentro del periodismo sufrimos también el desarraigo, es decir, la tendencia mundial a contar noticias sin contexto. La noticia ha pasado a ser entretenimiento, ni siquiera divertido, pura morbosidad. No es un problema nuestro sino general. Hemos leído mil noticias sobre ataques de israelíes a palestinos y de palestinos a israelíes, pero no tenemos tiempo para conocer por qué. No debemos engañarnos, la noticia nació como relato esculpido en una columna para ensalzar al general, o como aviso clasificado en los puertos del norte de Italia. Así que de entrada no debíamos hacernos muchas expectativas. Yo pienso que tenemos que cambiar el concepto de noticia, si queremos resistirnos a la debacle, y abandonar esa tendencia tan generalizada a dar por supuesto que el lector, el oyente, el televidente, ya saben de qué se trata. Porque el concepto

actual parte de un engaño colectivo, que consiste en presuponer que sabemos. Entonces, el nuevo concepto nos exige salir de las presunciones, o de la holgazanería. Si nuestros lectores no lo saben, aunque esté en internet, tendremos que reconocerlo y hablar de eso, de lo profundo, de lo que llamaríamos contexto histórico, geográfico, político, en fin, contexto integral. Este tema me resulta apasionante: la incorporación del contenido profundo en la noticia, y la incorporación también del futuro. Para mí la noticia debiera tener esos dos planos, pasado y futuro. A veces el presente tiene importancia relativa. Por ejemplo, la muerte del archiduque Franz Ferdinand heredero del trono austrohúngaro, en 1914, es un magnicidio, y como tal, trascendente para la noticia, irá como principal en la sección de internacionales y llevará media página. Pero si el periodista hubiera alcanzado a ver lo que ese crimen puede desatar, estamos hablando de la guerra mundial, será entonces título principal de la portada y contará con dos o tres páginas.

En términos generales, la prensa no toma las posibles consecuencias de un acontecimiento o una declaración, no analiza las distintas derivaciones o por lo menos no pone el acento allí. Y los párrafos que dan a la noticia un contexto histórico, cultural, artístico, son censurados. Tengo varios ejemplos, porque he padecido esa censura en lo personal. Recuerdo que una vez estaba escribiendo sobre una propuesta de llevar un basurero nuclear, o algo así, a Rosario del Tala. Mi nota consignaba desde el tercer párrafo que en Rosario del Tala había vivido nada menos que Atahualpa Yupanqui, a orillas del Gualeguay, y que escribió y musicalizó varias obras sobre Rosario del Tala, con lo cual agregaba "perlititas" vinculadas a esa información fundamental. Es conocido el respeto, el amor de Yupanqui por la naturaleza, por la vida en armonía, en las antípodas de lo que podría ser un basurero nuclear. Al momento de recortarla por razones de espacio, en Buenos Aires, Yupanqui fue guillotinado. El poco esfuerzo mío quedó anulado por la estructura, que desarraiga la noticia. Esa no fue una excepción, esa es la regla. La noticia va sin contexto profundo, y a las columnas extensas no las lee el pueblo porque no tenemos tiempos, lugares, hábitos. Y es fácil comprender el origen del error: para el periodista, la novedad era la intención de instalar un basurero nuclear en Rosario del Tala, pero con certeza el 90 por 100 de los lectores desconocía que allí había vivido Yupanqui, dato con el cual el basurero parecía una afrenta mayor.

**A. V.: Leía hace poco unas páginas del historiador inglés Ian Kershaw, quien se ha ocupado de investigar el nazismo alemán. En**



**esas páginas Kershaw decía que la mayoría de las veces los historiadores escriben más para su propia comunidad cerrada de especialistas que para el público en general y que por eso tienen suerte de que todavía haya gente que quiera leerlos. ¿Vos pensás que un historiador tiene que tener algo de comunicador también?.**

**D. T. F.:** Me dicen los directores de los archivos más notables de Entre Ríos que pasan meses sin que esos archivos reciban la visita de un solo historiador. Por eso ellos piensan que aquí existen muy pocos historiadores. Nos queda Beatriz Bosch con 98 años de edad, pero que hace décadas que vive en Buenos Aires. Creo que si el historiador tiene aptitudes comunicativas es mucho mejor, porque no sólo buscará las causas complejas de un asunto, sino que las transmitirá de forma adecuada, y las sabrá relacionar con inteligencia. Lo que el historiador no puede hacer es extenderse demasiado en asuntos primarios, que el ciudadano común desconoce. ¿Cómo hacer con una comunidad que durante años hemos lavado de historia? Esa comunidad puede rechazar los datos un poco complejos por la abundancia de novedades. Por ejemplo, un paranaense que viva en calle Mitre, cerca de Buenos Aires y Rivadavia, y al final vea el monumento a Urquiza en el parque Urquiza, ¿en qué condiciones básicas estará para comprender que esa calle Rivadavia debe llamarse, por ejemplo, Túpac Amaru? ¡Es mucho! ¿Cómo bajar de su pedestal al mayor estanciero, y colocar allí al verdadero líder de ayer y de mañana, José Artigas?

Entonces ahora vendemos como una curiosidad turística nuestras ruinas y nuestros pecados, por ejemplo el palacio San José, el palacio de un terrateniente, que llegó a tener un millón de hectáreas en Entre Ríos y las hizo de la peor manera, negociando con todo. Porque mientras el pueblo argentino no quería ir a matar paraguayos, en la guerra contra el Paraguay, Urquiza los obligó porque le convenía a su empresa, vendiéndoles caballos e insumos para la guerra. Ese es el tipo que tenemos en los monumentos, en las calles, y como no sabemos qué paso en Paysandú, ni sabemos qué pasó con el "Chacho" Peñaloza, le terminamos cantando la marcha de Entre Ríos a "la Entre Ríos que Urquiza soñó". El desapego, aislarnos de nuestro entorno, ha dado buen resultado al poder. En alguna medida mucha gente tiene un apego natural a las cosas nuestras, por eso toca el acordeón, por ejemplo, pero las instituciones, los medios de comunicación y la estructura tecnológica hacen que no hablemos de nuestras cosas, por eso estamos en un proceso de retroceso.

**A. V.: ¿En tu opinión, los medios de comunicación masiva pueden ayudar a reconstruir la historia argentina?**

**D. T. F.:** De los medios de comunicación masiva habría que esperar muy poco. No nos hagamos ilusiones. Los medios dependen del dinero de grandes empresas, grandes bancos, y gobiernos más o menos corruptos, de allí no saldrá ninguna historia que no sea favorable a sus intereses, bien lejos de la verdad. No creo que los medios sirvan de mucho para la historia en la Argentina, y tampoco creo que haya que reconstruirla. Hay que escribirla. La historia argentina ha sido la historia del blanco. Aquí mismo, existen urquicistas, otros son jordanistas, otros mitristas, otros rosistas, pero todos han hecho la historia del blanco, no la del negro, la del indio ó la del gaucho. Y jamás la historia del obrero o del campesino. Jamás la historia del argentino como sudamericano, de la mujer argentina, afroamericana, kolla, sudamericana. Lo que tenemos es historia blanca, con excepciones, claro.

**A. V.: Régis Debray dice que vivimos una era de mutación en nuestras formas de acceder al conocimiento, caracterizada por la imagen, lo efímero, la sensación, en detrimento de la vieja cultura del libro, la palabra escrita, la razón, la abstracción y la argumentación. ¿Cómo te parece a vos que influyen en la percepción de nuestro pasado, de nuestra historia, cuestiones como el vértigo de las imágenes, el ritmo veloz de lectura en internet, el *zapping* y el impacto audiovisual veloz y efímero, que son nuevos modos de apropiarnos del conocimiento?**

**D. T. F.:** Es un tema que me supera, como tantos. Yo no sé cómo se puede pensar y avanzar en complejidad sin palabras. El hombre no precisa velocidad ni cantidad para vivir y desarrollarse, necesita armonía y paz interior. Entonces yo creo que el *zapping* y el vértigo de las imágenes son nocivos. La verdad, debía ser más interesante conversar con un hombre que viajaba a Tucumán en carreta durante veinte días, que con un tipo que viaja en avión durante media hora. Ahora, la red de internet es otra cosa. Internet es una herramienta, no sé qué haremos con ella. Si hoy la usáramos bien, daríamos vuelta el mundo como una media, pero en el mismo instante que pase a ser peligrosa, el poder se encargará de censurarla.

**A. V.: ¿Creés que el formato audiovisual puede ser útil para**

**promover un mayor interés por la historia? En este mismo sentido, ¿cuál sería tu opinión sobre los programas televisivos del tipo *Algo habrán hecho* que en su momento hicieron Felipe Pigna y Mario Pergolini?**

**D. T. F.:** No sigo a Pigna, pero esos capítulos me gustaron mucho. Debemos aprovechar todos los resquicios que nos deja el sistema para promover un interés por los temas profundos, para conocernos. El lenguaje audiovisual es una vía para el conocimiento, que tiene un plus: resulta atractivo y encuentra canales para su difusión. Claro que no hay que engañarse, a veces una pizca de documentales le viene bien al sistema perverso para aparentar apertura y cultura. Diez horas de Marcelo Tinelli, Jorge Rial y Crónica no se sanan con media hora de Canela.

Ahora, hay que tener en cuenta otro asunto muy propio de la Argentina: Buenos Aires siguió siendo capital como en tiempos de la colonia, con todas sus prerrogativas y sus vicios. Es un escándalo nacional si el 2 por 100 de las escuelas de Buenos Aires no tiene calefacción, pero a nadie en Buenos Aires le importa que el 100 por 100 de las escuelas de Entre Ríos no la tenga. Los intelectuales y políticos no están dispuestos a perder sus privilegios y su ascendencia. Muchos valoran las ideas o las personas del llamado "interior" pero lo hacen más como curiosidades, y siempre que no les empantane su autopista. Entonces no hay que esperar que Buenos Aires nos traiga algo distinto. Y menos un porteño como Pergolini. En el fondo, a ellos les interesan sus autopistas, y no les interesan los 25.000 kilómetros de caminos intransitables de Entre Ríos. El periodista debe estudiar este fenómeno para no caer en las trampas del sistema.

**A. V.:** **¿Qué periodistas de la historia entrerriana rescatarías y por qué?**

**D. T. F.:** Sin dudas Olegario Andrade y José Hernández, porque nos dieron el más claro ejemplo de resistencia al poder demoleedor de Buenos Aires, en varios temas, pero fundamentalmente en el de la guerra al Paraguay. Es decir, en el peor genocidio de nuestra historia reciente, la matanza de paraguayos, que tuvo varios episodios previos como la muerte de Peñaloza, el ataque a Paysandú, entre otros. El pueblo entrerriano resistió como pudo, no quería guerrear con los hermanos, y esos periodistas también comprendieron el momento. Por eso fueron llamados "los paraguayistas".

En plena guerra, se pusieron del lado del supuesto enemigo. Los entrerrianos debemos rescatar esa entrega. Por supuesto que la historia oficial los sepultó. Y en las facultades de periodismo invadidas por porteñistas, de izquierda o de derecha, eso no se pone a la luz. Obvio que sí lo harán algunos profesores, sin duda, y con gran altura, pero son excepciones. En la actualidad hay varios periodistas con talento, mujeres y hombres que hacen esfuerzos. Algunos son aportes muy limitados a un barrio, a pocos ejemplares, a una FM. Creo que una de las vetas del periodismo que ha encarado Daniel Enz y un grupo de periodistas, cuando acepta el desafío de señalar la corrupción, es una perlita. Pero los sectores de poder manejan mucho dinero público en forma arbitraria, y han logrado neutralizar al periodismo. La corrupción es ley. Hoy mismo el periodismo está neutralizado, si no comprado, por el poder económico, político, judicial, financiero, corporativo, que van de la mano y son nuestros enemigos.

"Entre Ríos ha tenido un protagonismo ..."

## **Roberto Romani: "Entre Ríos ha tenido un protagonismo absolutamente trascendente en la historia argentina"**

*Realización y edición: Ariel Vittor.  
Desgrabación: Victoria Valmarrosa.  
Abril de 2010.*

### **Sobre el entrevistado**

Roberto Romani es Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad Nacional de La Plata. Ejerció el periodismo radial en Gualeguay. Es poeta, compositor e intérprete. Ha recibido el Premio Santa Clara de Asís, la Faja Nacional de Honor de la Asociación Nacional de Escritores Argentinos y el Premio Internacional de Poesía en California, entre otras distinciones. Actualmente es Subsecretario de Cultura de la provincia de Entre Ríos. De entre sus libros se destacan *Bajo el cielo de Entre Ríos* (1980), *Semblanza provinciana* (1983), *Bruno Alarcón, tambor de la libertad* (1997) y *Emilio Berisso, labrador de la ternura* (1999).

Aún cuando entre la calle y el despacho del Subsecretario de Cultura de Entre Ríos mediaban una entrada, una oficina y una escalera, la transición llevó apenas unos cuantos segundos. La entrevista ya había sido pactada durante una charla que, algunos días antes, había encontrado a futuro entrevistador y futuro entrevistado en la primera Feria del Libro de Paraná. El despacho de Roberto Romani, sencillo, se volvió inmediatamente agradable, no sólo porque afuera había llovido y el entrevistador ya estaba mojado, sino porque el entrevistado no rehuía la conversación.

**Ariel Vittor: ¿Cómo cree usted que deberíamos vivir los entrerrianos el momento del Bicentenario de la así llamada Revolución de Mayo? ¿Qué es lo fundamental que deberíamos rememorar de los sucesos de aquella época?**

**Roberto Romani:** Entre Ríos ha tenido un protagonismo muy importante, absolutamente trascendente en la historia argentina. Hay que pensar que cuando se declara la independencia y aún antes, con el "grito de Mayo" en 1810, Entre Ríos ya tenía comunidades organizadas y trabajando, progresando, había muchos pueblos que estaban conformados, que ya habían sido fundados formalmente. El primer pueblo fundado fue Gualaguay, por Tomás de Rocamora el 19 de marzo de 1783. El segundo fue Concepción del Uruguay y el tercero Gualaguaychú, ese mismo año. Cuando se declara la revolución de Mayo, y se conocen sus postulados, la primera adhesión de un cabildo del interior de las Provincias Unidas es la del cabildo de Concepción del Uruguay, dada el 8 de junio. Eso fue así porque había un pueblo que estaba imbuido de un espíritu de libertad. No es casual, no puede ocurrir por generación espontánea. Después los españoles recuperan los cabildos y hay un criollo, Bartolomé Zapata, que en nombre de aquellos que pensaban que eran tiempos de libertad, recupera los cabildos para los criollos en dos meses, entre enero y marzo de 1811. Esto marca la impronta que caracteriza al hombre de Entre Ríos de aquellas época.

Ni hablar de cuando llega el Congreso de Tucumán seis años después, aunque nuestra provincia ya había participado de un Congreso de Oriente que es el que preside José Artigas en el '15, en Concepción del Uruguay, donde ya se esbozaba una organización federal para la república y había entrerrianos de peso participando activamente. Y después de esa aparición, tan fugaz pero tan necesaria de Bartolomé Zapata, tiene un hombre que

entre 1815 y 1821 ocupa, sin lugar a dudas, un lugar preponderante, como es Francisco Ramírez.

Entre Ríos formaba parte de la Liga de los Pueblos Libres, conformada por Artigas a partir de 1815. La Liga se sostiene no solamente con las armas, sino también con sus hombres, con los que pensaban, con los que ya empezaban a editar la primeras publicaciones en la imprenta. La imprenta federal acompañaba en todas sus campañas a "Pancho" Ramírez y a José Miguel Carrera; éste último, general chileno que después muere fusilado en Mendoza, publicaba esas ideas de los entrerrianos que ya concebían algo diferente para las Provincias Unidas. Y después de vencer "Pancho" Ramírez al director José Rondeau el 1 de febrero de 1820, el Tratado del Pilar que firman el 23 de febrero "Pancho" Ramírez por Entre Ríos, Estanislao López por Santa Fe y Manuel de Sarratea por Buenos Aires, es uno de los pactos preexistentes de nuestra Constitución del '53.

Para todas las provincias es importante, pero para Entre Ríos la celebración del Bicentenario es fundamental porque no hay un sólo episodio, salvo la primera reunión del Congreso de Tucumán en 1816, en que Entre Ríos no tuvo una presencia fundamental y protagónica en todos los acontecimientos desde 1810 hasta ahora. Repasemos: organización nacional, Acuerdo de San Nicolás, Constitución, primer gobierno federal de los argentinos, con la residencia de la autoridades en la ciudad capital que es Paraná, con las primeras 292 leyes que se sancionaron acá, con los legisladores que se radicaron acá, con el Colegio del Huerto que todavía mantiene la sala donde se sancionaron esas leyes... Ni hablar después cuando se abren los brazos para la inmigración, y llegan los alemanes del Volga, los sirio-libaneses, los italianos, los judíos, los españoles; no hay una sola etnia que no tenga una representación acá. Por eso tenemos un orgullo importante y también un compromiso porque si nuestros mayores fueron protagonistas de hechos que fueron tan fundamentales para la patria, nosotros al menos no tenemos que desentonar.

**A. V.: Hablando más específicamente de la historia y la producción cultural ¿cuál sería en su opinión el aporte entrerriano a la historia cultural nacional?**

**R. R.:** La respuesta tiene que ver con un ejemplo de estos días. Cuando el actual gobernador presentó los antecedentes históricos de la educación y de la cultura de la provincia, para solicitar que el Congreso Nacional de

Educación se realizara en Entre Ríos, más allá de la petición del gobernador y su fluida relación con la presidenta, ¿cuáles eran esos antecedentes? Cuando el general Urquiza estaba organizando el Ejército Grande, preparando 30 mil hombres para ir a Caseros, entre batalla y batalla creó, el 28 de julio de 1849, el Colegio Histórico del Uruguay. Eso está hablando de la visión de aquel hombre que pensó "ganamos la batalla, organizamos el país, después tenemos que educar al soberano". Primer Colegio Nacional donde se formaron tres presidentes argentinos, presidentes de países vecinos, hombres de la ciencia y la cultura. Allí hubo una formación integral de los jóvenes y de los niños, que se formaban en las armas, en la literatura, en la ciencia y salían capacitados para la vida. Con la capacitación que recibían en el Colegio Histórico del Uruguay esos hombres fundaban otros colegios, militaban en la vida política o militar del país, como Olegario V. Andrade que salió a iluminar el escenario literario y cultural del país con la formación que recibió.

En la literatura se destacan Olegario Víctor Andrade, que se crió en Gualeguaychú, Gervasio Méndez, Luis N. Palma de Gualeguay, José Severino Álvarez ("Fray Mocho"). Sumémosle con el siglo nuevo a Juan L. Ortiz, Carlos Mastronardi, Alfonso Solar Gonzalez, Marcelino Roman, José Arévalos, Guillermo Saraví, Gaspar Benavento, todas figuras que iluminan el escenario de mediados del siglo XIX y comienzos del XX.

Pero vayamos al teatro, tan fundamental en el desarrollo cultural de un pueblo. Los primeros grandes dramaturgos son entrerrianos: Cesar Iglesias Paz, Martiniano Leguizamón, Emilio Berisso, Francisco Defilippis Novoa, son una cantidad impresionante de hombres que son tenidos en cuenta por la famosa compañía de los hermanos Podestá. Pero a eso sumale los actores: la primera gran actriz que tiene Pablo Podestá en su compañía, cuando ésta empieza a recorrer el mundo, es Camila Quiroga, nacida en Chajarí, la primera gran estrella del Río de la Plata, nacida donde hoy se erige el Museo Histórico Regional. Entonces vamos a sumarle figuras como Cesáreo Bernaldo de Quirós, nacido en Gualeguay en 1879 y que murió en Buenos Aires en 1968, quien ya en 1910 gana el Gran Concurso del Centenario con esa obra "El día después de la patria" que está en el Museo de Bellas Artes. Quirós era un hombre que desde fines del siglo XIX estaba deslumbrando al mundo. A los 60 años ya había recibido todos los premios internacionales que puede recibir un pintor, y había reflejado como pocos al gaucho entrerriano, no solamente el que trabaja la tierra, sino a los gauchos montoneros, desde los Dragones de la Muerte de "Pancho" Ramírez al Escuadrón Estrella de Urquiza. En una exposición que inaugura el presidente José Figueroa Alcorta, Leopoldo



Lugones dice que Cesáreo Bernaldo de Quirós, es el pintor de la patria.

En educación, la presencia de Entre Ríos es fundamental. Pensá, Marcos Sastre es convocado por Urquiza para que sea Director General de Escuelas en 1850. Osvaldo Magnasco, que había nacido el 4 de julio de 1864 en Gualeguaychú y muere en mayo de 1920, es un hombre fundamental en la defensa de la soberanía nacional y la defensa de la enseñanza pública. Manuel Pacífico Antequeda fue Director General de Escuelas, fue presidente del Consejo de Educación en tres gestiones consecutivas a principios del siglo XX. La Escuela Normal, primer proyecto normalista de Domingo Sarmiento, se inaugura el 16 de agosto de 1871, habla del deseo del hombre entrerriano de ser absoluto protagonista de su tiempo. Es decir que Entre Ríos ha tenido una presencia constante en el ámbito nacional tanto en el plano educacional como en el cultural, que a veces no se pueden separar.

**A. V.: ¿Qué periodistas del pasado entrerriano rescataría usted?  
¿Por qué?**

**R. R.:** Cuando estaba estudiando Comunicación en La Plata, hice una investigación sobre Olegario V. Andrade. Ahí me di cuenta de la gravitación que tuvo el pensamiento de Andrade en los momentos que le tocó vivir. Uno lo conoce como poeta pero fue fundamental como periodista. Hay que pensar que él apuntala el proyecto federal y de organización del país de Urquiza, pero después cambia su opinión, alimenta otras ideas desde la prensa, en Concordia, en Buenos Aires. Andrade nunca deja de escribir y de militar activamente en la vida periodística.

José Severino Álvarez, "Fray Mocho", que murió muy joven a los dos o tres años de fundar *Caras y Caretas*. Se rescata de él *En el mar austral, Viaje al país de los matreros ó Salero criollo*, pero se deja de lado la influencia que tuvo en el periodismo de aquella época. *Caras y Caretas* fue fundamental por cómo influyó a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

También Francisco Álvarez, don Antonio Arenas en Gualeguay, Andrés Chabrilion. José Arévalos fue un periodista de fuste, desde los primeros tiempos de "Pancho" Ramírez. José Hernández, periodista destacado, que acompaña los primeros pasos de Urquiza y después se enrola en el movimiento de Ricardo López Jordán, influye en los periódicos de la época, mientras escribe el *Martín Fierro*, que lo empieza a escribir acá. Hernández escribió en la prensa con la mirada del hombre del interior y después lo siguió haciendo desde Buenos Aires y La Plata, hasta su muerte.

Desde Paraná pensemos en lo que fue la impronta de los fundadores de los primeros periódicos que tuvo la ciudad, uno de ellos Aníbal Vázquez, hombre absolutamente respetado, que fue vicedirector de *El Diario* y publicó *Dos siglos de vida entrerriana*. Leoncio Gianello fue periodista también. Los Barroetaveña, figuras que uno recuerda permanentemente.

**A. V.: Rodolfo Walsh decía "los dueños de la historia son los dueños de las demás cosas"; ¿cree que esto sigue siendo así?**

**R. R.:** No, porque hubo en la historiografía argentina un revisionismo que acercó otra mirada. En Entre Ríos nosotros nos criamos leyendo a César Blas Pérez Colman, Juan Jose Antonio Segura, Facundo Arce. Después viene Fermín Chávez que se replantea otras cosas de la historia, al menos planteó dudas sobre las verdades indiscutidas. La historia de Bartolomé Mitre tiene que ver con la generación del '80, que dijo la educación va a ser así, la historia va a ser así. Propone el tipo de país que hoy tenemos, porque también dice cómo van a ser recordados San Martín, Belgrano, Güemes, es decir que organiza la galería de próceres. El revisionismo nos permitió acceder a hombres más de carne y hueso, más parecidos a como somos nosotros. Mi reflexión es que nunca hay que bajar a los hombres del bronce sin incorporar al lado de ellos a otros que hicieron su esfuerzo para legarnos la patria que tenemos. Y verlos en su momento. No puedo estar de acuerdo con Sarmiento cuando decía que no había que ahorrar sangre de gauchos, en cómo mandó a fusilar al "Chacho" Peñaloza, pero me tengo que sacar el sombrero ante su proyecto educacional, por cómo tuvo la visión de traer las maestras norteamericanas. Cuando hablo de Urquiza no puedo estar de acuerdo con la retirada de Pavón, no puedo estar de acuerdo con la guerra del Paraguay, pero cómo no voy a estar de acuerdo con la organización de esta provincia, con el protagonismo que le dio a Entre Ríos en el orden nacional. Porque buscó a los mejores hombres, aún aquellos que eran de Rosas.

Las nuevas miradas nos acercan a un país más real. De cualquier manera no es bueno que nos vayamos a un revisionismo a ultranza y minimicemos la gesta sanmartiniana porque cruzó los Andes en camilla, al contrario, es mayor el mérito de ese general que cruzó la cordillera con todos los dolores que tenía y liberó a medio continente. Tenemos que ser lo suficientemente equilibrados para leer a los conservadores, leer a los revisionistas y poner en

discusión la mayor documentación posible. Tenemos que poner la historia en las manos de nuestros docentes y de nuestros jóvenes.

**A. V.: ¿Qué cree que faltaría hacer desde la gestión pública para difundir más la cultura entrerriana?**

**R. R.:** Nos falta muchísimo, porque la producción cultural de Entre Ríos es enorme. A la Feria del Libro sólo pudimos llevar 1000 títulos de autores, pero debe haber más de 5000 títulos. Lo que hay que hacer es profundizar los proyectos culturales que han hecho nuestros mayores. El mayor éxito de mi gestión es la continuidad de los proyectos que ya venían, mantener de pie la Orquesta Sinfónica que tiene 62 años, comenzar a arreglar con presupuesto propio los museos provinciales, llevar charlas sobre la necesidad de conservar y enriquecer el patrimonio tangible e intangible de la provincia. El estado todavía tiene mucha deuda con la cultura, pero creo que lo mejor está por venir, porque hay una generación que está siendo protagonista de la vida cultural de su pueblo. El 85 por 100 de nuestros programas contemplan la participación de los jóvenes. La función nuestra es, sin soslayar a los consagrados, invitar a los jóvenes, dándole prioridad a su formación. Nuestros programas apuntan a todos los planos de la cultura, desde un vagón cultural hasta el artesano que trabaja con la chala, con la madera, con el tiento; la publicación de revistas con la mirada de las nuevas generaciones, la formación de artistas plásticos, la formación audiovisual, que nos ha permitido poner en el aire en el canal Encuentro, trece capítulos de "Mi viaje al país de los panza verde", concebido y gestado por nuestro Instituto Audiovisual. Entonces, en todos los planos, tenemos que ir apuntalando lo bueno que hicieron nuestros mayores y tratar de que en este nuevo milenio, con toda la tecnología que tenemos al alcance de la mano, podamos enriquecer la propuesta. Y para que, en definitiva, dentro de muy poco tiempo podamos invertir el camino y que sean mucho más los protagonistas de la vida cultural y mucho menos los espectadores sentados en la platea.



## Para publicar en Tiempo de Gestión

1) Los trabajos que deseen publicarse en Tiempo de Gestión deben remitirse a la dirección de correo electrónico [fcg\\_investigacion@uader.edu.ar](mailto:fcg_investigacion@uader.edu.ar). En el asunto del mensaje se debe indicar que el destinatario es Tiempo de Gestión.

2) Los trabajos tendrán una extensión mínima de 5000 palabras y máxima de 8000. Junto con ellos se debe remitir un breve resumen del artículo, que sintetice objetivos y contenidos del mismo en no más de 150 palabras y un breve currículum del autor de no más de 10 líneas. Se debe consignar la fecha de realización del artículo. Si el autor lo desea, puede publicar también sus datos de contacto.

Si el trabajo es una ponencia presentada a eventos como congresos o similares, deberá especificarse el nombre del evento, institución patrocinante, lugar y fecha de realización.

3) Los trabajos tendrán la siguiente estructura: Título, Autor, Resumen, Cuerpo del trabajo, Notas, Bibliografía, Currículum del autor.

4) Tanto las notas complementarias como las citas bibliográficas se agruparán en un único apartado que se denominará Notas, de acuerdo a la estructura solicitada en la norma 3. En su confección se seguirá una numeración

correlativa. Las citas deberán ser precisas y completas. Las notas complementarias se limitarán a lo estrictamente indispensable y se evitará abusar de ellas.

5) Para facilitar la edición y publicación, la inclusión de gráficos, cuadros y tablas en los trabajos deberá restringirse a lo estrictamente necesario para la comprensión de los mismos. Se usará formato digital jpg o similar.

6) La bibliografía utilizada se indicará de acuerdo al siguiente ordenamiento:

Para libros: Apellido y nombre del autor. Título de la obra (en cursiva), lugar, editorial y año de publicación.

Para artículos de diarios o revistas: Apellido y nombre del autor. Título (encomillado) “en” Nombre de la publicación, número, lugar, fecha.

7) Los trabajos que no observen estrictamente estas normas de publicación serán inmediatamente descartados por el Editor.

8) El acto mismo de solicitar la publicación de un artículo en Tiempo de Gestión se considerará testimonio de la originalidad del mismo.

9) El Editor y el Comité de Lectura de Tiempo de Gestión tendrán a su cargo la aprobación de los artículos que se proponen para su publicación y podrán aceptar, rechazar o sugerir correcciones para los mismos. También decidirán la edición en que se publicará el artículo. En cualquier caso, su dictamen será anónimo y definitivo. La decisión última la tomará el Editor.

10) El Editor queda facultado para hacer correcciones de estilo en los trabajos propuestos, en el caso de que así fuese necesario. Esta facultad no comprende correcciones de contenido, en lo cual serán respetados los originales.

11) Los trabajos publicados no expresan necesariamente las opiniones del Editor, del Comité de Lectura ni de las autoridades de la Facultad y son exclusiva responsabilidad de los autores que los firman.