

VOL 1 • Nº 1-2

ANNALES

DE LA EDUCACIÓN COMÚN

SEPTIEMBRE
2020

**Bicentenarios de la
Provincia de Buenos Aires
y del fallecimiento de
Manuel Belgrano**

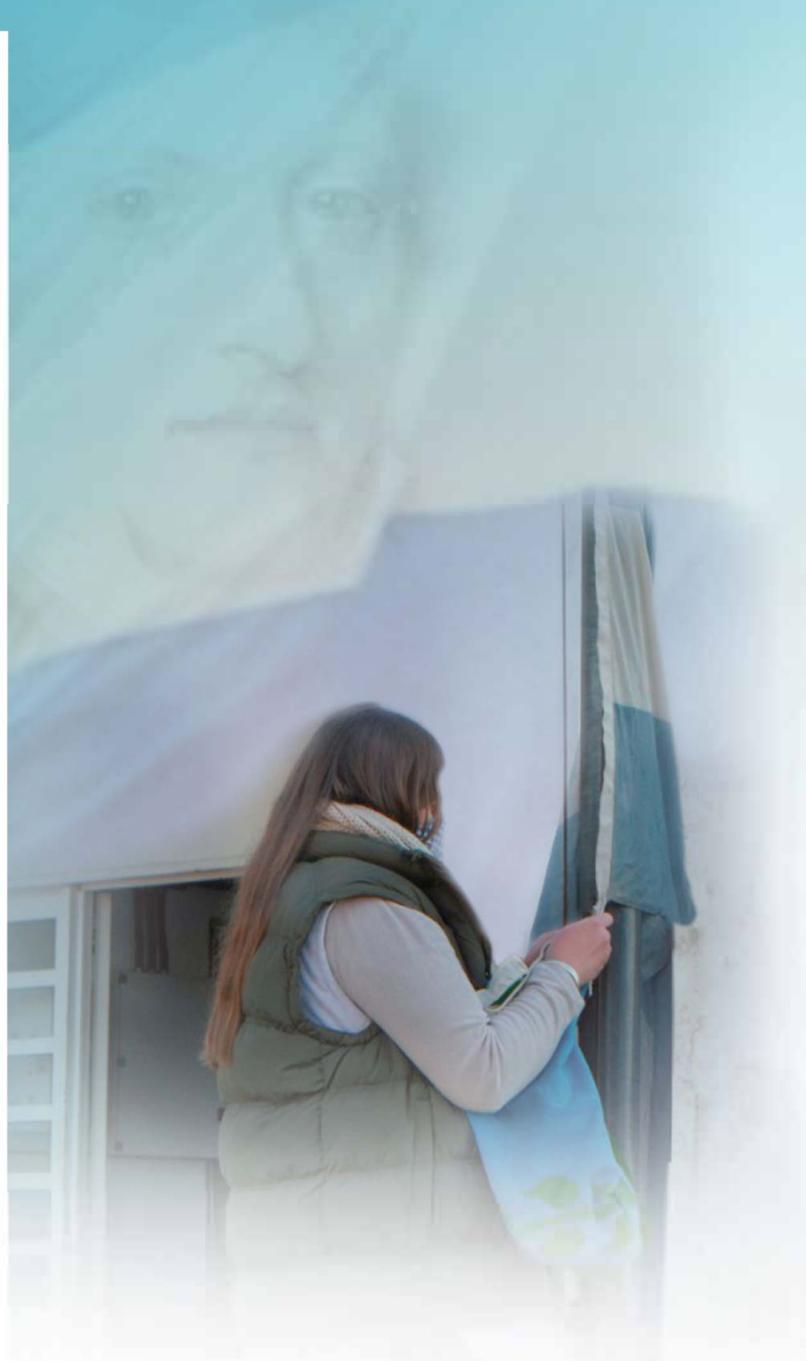
AUTORES

- > Marcela Ternavasio
- > Alejandro Eujanian
- > Myriam Southwell
- > Marta Mercedes Poggi
- > José Bustamante Vismara
- > Lucía Lionetti
- > Nicolás Arata
- > Manuel Jerónimo Becerra
- > Rubén Cucuzza

**DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN**

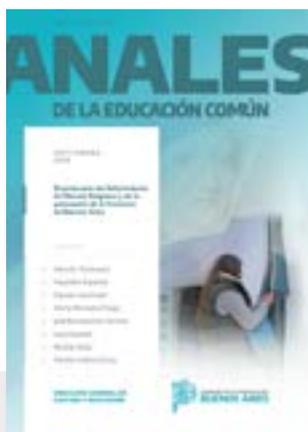


GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES



ANNALES

DE LA EDUCACIÓN COMÚN



Bicentenarios de la Provincia de Buenos Aires y del fallecimiento de Manuel Belgrano

AUTORIDADES

GOBERNADOR

Axel Kicillof

VICEGOBERNADORA

Verónica Magario

DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Agustina Vila

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN

Claudia Bracchi

SUBSECRETARIO DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

Ariel Alejandro Lambezat

SUBSECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN Y RECURSOS HUMANOS

Paula Verónica Ferraris

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO

Diego Born

DIRECTORA PROVINCIAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Ingrid Sverdlick

DIRECTORA DE EVALUACIÓN

Inés Rodríguez Moyano

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Rosario Austral

septiembre
2020

EQUIPO DE LA REVISTA

Directora:
Agustina Vila

Editora responsable:
Ingrid Sverdlick

Directora editorial:
Rosario Austral

Secretario técnico:
Matías Maggio-Ramírez

Equipo de edición:
María Natalia García, Celina Carrizo, Vanesa Deldivedro

Entrevistador:
Marcelo Mosqueira

Asesor en comunicación visual:
Ariel Tancredi

Maquetación y diseño gráfico:
Dirección Provincial de
Comunicación - Dirección General de
Cultura y Educación

ESTE NÚMERO

Anales de la Educación común

Tercer siglo · Nueva etapa
digital y accesible
Vol. 1, N° 1-2
Septiembre 2020

ISSN 2451-5329

AGRADECIMIENTOS

- > Al Centro de Formación en Administración Pública, especialmente a Sergio Dublanc y Christian Piris.
- > A la Editorial Ampersand y herederos de Rubén Cucuzza por autorizar la publicación de su texto.
- > Al Instituto Nacional Belgraniano, Ministerio de Cultura de la Nación.

**DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN**



**GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES**

> **Autoridades y equipo editorial**

Lista de autoridades 3

> **Editorial**

Agustina Vila. Editorial 8

Ingrid Sverdlick y Rosario Austral. La revista Anales de la Educación Común se reedita en tiempos de pandemia 11

> **Dossier: Bicentenario de la Provincia de Buenos Aires y del fallecimiento de Manuel Belgrano.**

MANUEL BELGRANO, LA EDUCACIÓN Y SU TIEMPO.

Marcela Ternavasio. ¿Qué se conmemora en 2020? 15

Instituto Nacional Belgraniano. Cronología biográfica de Manuel Belgrano 26

Sebastián Perrupato. Ilustración hispanoamericana y circulación de las ideas. Aportes para pensar el contexto pedagógico de Manuel Belgrano 44

Nicolás Arata. El factor Belgrano. Pensar una pedagogía para un país en formación 54

Patricia Dosio. Un saber en tensión: Manuel Belgrano y la enseñanza del dibujo en el Buenos Aires tardocolonial 65

Adriana Milano. Manuel Belgrano y la educación de las mujeres: una preocupación transatlántica 75

Pablo Martínez Gramuglia. Belgrano, escritor. 86

Alejandro Eujanian El héroe modesto de las democracias. La imagen de Belgrano entre sus funerales y su centenario (1820-1920) 95

Marta Mercedes Poggi. Entre la historia y la memoria. Manuel Belgrano en los libros escolares, 1880-1930 104

Manuel Jerónimo Becerra. Bicentenario, Belgrano y enseñanza de la Historia. Reflexiones sobre la didáctica de las Ciencias Sociales en 2020 118

Karina Pollier, María Inés Amanti y Adelina Masaroni. “Año del General Manuel Belgrano”: lecturas y proyectos para la reflexión en la formación docente 130

ESTAMPAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

José Bustamante Vismara. Escuelas en Buenos Aires entre fines del siglo XVIII y principios del XIX 145

Lucía Lionetti. Sarmiento en la Dirección General de Escuelas. Disputas y negociaciones con las comunidades de la campaña bonaerense 151

María Eva Petitti. Las escuelas rurales en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo 161

Myriam Southwell. Capacidades, adaptación y contexto. Las marcas de la dictadura en las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires 171

> **Archivo**

Matías Maggio-Ramírez. Los libros que Belgrano nos legó. La donación de libros de Manuel Belgrano a la Biblioteca Pública de Buenos Aires en 1810 y 1811 **188**

> **Entrevista**

Marcelo Alejandro Mosqueira. La política como pedagogía. Entrevista a Alberto Sileoni, ex-Ministro de Educación de la Nación **202**

> **Institucional**

Dirección Provincial de Educación Secundaria. Fortalecer la escuela secundaria hoy: cinco problemas para renovar y fortalecerla **213**

> **Bibliotecas, archivos y museos escolares**

Javier Peón. El Programa Integral de Bibliotecas Escolares y especializadas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Una política pública innovadora con sello propio **221**

> **Homenajes a maestras y maestros de la educación argentina**

Roberta Paula Spregelburd. Semblanza del profesor Rubén Cucuzza (1943-2019). Somera recorrida por sus escritos y algunos recuerdos. **234**

Rubén Cucuzza. Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana

Equipo CENDIE. Homenaje a Martha Vela **247**

> **Reseñas**

María Natalia García: Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia 252

Celina Carrizo. ESI. Educación Sexual Integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia 254

> **Repositorio**

Departamento de Información del CENDIE. Repositorio y recursos digitales. 2020 “Año del General Manuel Belgrano” - Bicentenario de la Provincia de Buenos Aires. 257

Editorial

La revista Anales de la Educación Común constituye la memoria más antigua de la vida educativa de la provincia de Buenos Aires y del país. Fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1858 y albergó, entre otras y otros especialistas, pensadores y pedagogos, la impronta intelectual de Juana Manso.

En sus páginas perviven documentos, proyectos y perspectivas que identifican el devenir de las ideas que conforman la historia de la Educación, con sus luces y con sus sombras.

Y es precisamente con el objetivo de recuperar su compromiso fundacional y aportar al diálogo intergeneracional que caracteriza a la educación que ahora abordamos la tarea de reeditarla.

Se trata de resguardar y divulgar nuevas reflexiones e ideas, así como de realizar un cuidadoso registro de experiencias sobre las que podamos aprender e inspirarnos.

Atravesamos los avatares de una circunstancia completamente excepcional e inesperada, como es la presencia de una pandemia.

Se trata de una condición sanitaria que nos obliga a cuidarnos y a cuidar a los demás.

Desde el inicio de la pandemia nos propusimos que la imposibilidad de encontrarnos en las aulas no fuera sinónimo de lejanía, ni de ausencia. Y en forma colectiva y mancomunada logramos que nuestra escuela estuviera presente, acompañando a cada estudiante y a su familia.

Cada uno de las y los que conforman nuestro sistema educativo, desde su espacio de responsabilidad, en la diversidad, logró aportar a un colectivo en el que toda tarea, aunada, se potenció.

Frente a un escenario adverso que agudizó las desigualdades preexis-

tentes fuimos construyendo soluciones conjuntas. Procurando siempre que el sistema educativo se desarrollara, se fortaleciera y, de esa forma, garantizara el derecho individual y social a la educación de todas y todos los estudiantes bonaerenses.

Estos acuerdos que hoy estamos logrando construir han hecho posible que la escuela retorne a su vital cauce y vuelva a poner en el centro de su acción al encuentro educador entre semejantes, aquel que promueve y aloja las enseñanzas y los aprendizajes.

Estamos volviendo a recuperar el camino trazado por los consensos sociales que priorizan a la educación. Y es imperioso que como sociedad no volvamos a permitir que se abandonen. Entre 2003 y 2015, se había logrado avanzar en un sendero de inversión que de haberse sostenido, nos hubiera permitido contar con un sistema educativo mucho más robusto para poder afrontar la pandemia.

En esos años logramos dar pasos fundamentales, tales como la sanción de la Ley de Ciclo Lectivo Anual, la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente, la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Técnica y Profesional, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral y, la Ley de Educación Nacional, junto a su par Provincial.

Además, en ese contexto de avances, hay que contar la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la implementación de programas nacionales como FinEs, o Conectar Igualdad (la primera iniciativa estatal para universalizar la incorporación de las TIC al sistema escolar).

Estos acuerdos imprescindibles que supimos conseguir son el legado que nos tiene que movilizar hacia el futuro, mirando la historia para aprender de ella; remarcando lo que se ha hecho bien, pero también visibilizando las enormes dificultades que transita aún hoy el sistema educativo bonaerense.

Este número de relanzamiento de Anales de la Educación Común está dedicado a Manuel Belgrano, a 200 años de su fallecimiento. En estas páginas están la Educación y su tiempo.

La figura de Manuel Belgrano representa la lucha por la defensa de los ideales más profundos de la Patria, desde una perspectiva emancipadora, libre y soberana. Sus ideas han permitido poner en cuestión definiciones naturalizadas de aquella época y nos han ayudado a construir un nuevo imaginario de lo público colectivo, más inclusivo. De allí nuestro interés en recordar su obra en este año, en el que también celebramos los 200 años de vida de la provincia de Buenos Aires.

Aunque el 2020 esté signado por la incertidumbre y la tristeza, también en el año donde colectivamente estamos aprendiendo a cuidar nuestra salud y realizar un esfuerzo encomiable para que la educación llegara todas y todos y, más aún, para profundizar el encuentro con quienes más lo necesitan. Equipos de inspección, autoridades de las escuelas, docentes, auxiliares y el conjunto de las y los trabajadores de la educación han dado en todo este tiempo innumerables muestras de su profesionalismo, creatividad y dedicación.

Esta situación extraordinaria terminará. Y cuando pase, sentiremos el orgullo del esfuerzo que todas y todos llevamos a cabo en favor del más delicado desafío que enfrentamos diariamente: el de trabajar por una Educación pública, democratizadora, de calidad, inclusiva y fruto del compromiso colectivo.

Todo este acontecer motiva el regreso de la revista Anales de la Educación Común. Sin duda, las páginas que vayamos escribiendo serán un aporte para seguir construyendo un presente, siempre entramado con el pasado y el futuro de nuestro pueblo y, profundamente comprometido con cada uno de las y los bonaerenses que habitan nuestra extensa, valiosa y querida Provincia de Buenos Aires.

La revista Anales de la Educación Común se reedita en tiempos de pandemia

Anales de la Educación Común es una publicación emblemática que, con diferentes nombres, formatos y propuestas a lo largo de tres siglos, viene acompañando el devenir de la historia de la educación de la provincia de Buenos Aires desde 1858. Se trata de una fuente insoslayable para quienes quieren estudiar la historia de la educación provincial, para entrar en diálogo con el pensamiento político-pedagógico que ha marcado cada época.

En estos tiempos difíciles para el mundo, el país y para la escuela –en que se han debido suspender las clases presenciales a causa del COVID 19– la revista se hace presente una vez más, redoblando los esfuerzos por mejorar sus alcances. Por una parte, interesa continuar con el espíritu que la ha constituido desde mediados de siglo XIX en uno de los patrimonios documentales de gestión oficial más relevantes en materia de políticas educativas (Bracchi, Martínez Alcántara, Vela, Vazelle, González y Deldivedro, 2005). Por otra parte, se inaugura una etapa de publicación en una plataforma de libre acceso que busca ampliar la accesibilidad y la difusión de su contenido, así como participar de un espacio compartido por las revistas académicas más renombradas en la actualidad.

Esta edición de la Revista Anales de la Educación Común está centralmente dedicada al bicentenario del fallecimiento de Manuel Belgrano y de la provincia de Buenos Aires. Si bien se trata de un número que mira hacia nuestro pasado para investigarlo y comprenderlo, en muchos de sus

pasajes sobrevuelan ineludibles reflexiones sobre un presente inédito, un contexto de pandemia que conmociona al mundo, a nuestra sociedad y a nuestra comunidad educativa en particular.

Manuel Belgrano es una figura emblemática de la historia argentina que, a lo largo de su vida, desplegó una intensa labor en múltiples campos de la sociedad de su tiempo. Esto se ve reflejado en los trabajos reunidos en este *Dossier*.

En primer lugar, Marcela Ternavasio brinda un marco general para la comprensión de los hechos históricos. Partiendo del carácter paradójico de la doble evocación bicentenaria, el 20 de junio de 1820 –recordado como el “día de los tres gobernadores”– cobra relevancia como fecha en que se apaga la vida de Belgrano y, a la vez, germina la autonomía provincial.

Luego, Sebastián Perrupato describe los flujos idearios de la ilustración como fuente de inspiración para la pedagogía americana, identificando a Belgrano como uno de aquellos portavoces que “no descansaron en las tranquilas aguas de la tradición, sino que se movieron en los mares tumultuosos que llevaron consigo la innovación y la modernidad educativa”. En ese mismo sentido, Nicolás Arata cifra en el héroe nacional el “grado cero” de nuestras tradiciones pedagógicas, desglosando algunos nudos de su ideario para ubicar sus iniciativas en el marco de un proyecto económico más amplio para el Río de la Plata. En esto se inscriben el interés por la educación de las mujeres con sus ecos en la prensa rioplatense –tratado por Adriana Milano– y la creación de la Academia de Dibujo dependiente del Real Consulado de Comercio de Buenos Aires –hito marcado por Patricia Dosio en la tradición de la enseñanza de esta disciplina en la Buenos Aires tardocolonial–.

Otro conjunto de artículos se centran de manera más directa en la figura de Belgrano y en su construcción historiográfica como héroe patrio. Pablo Martínez Gramuglia observa en su escritura un estilo que combina retóricas institucionales y literarias que abrevan en una biografía donde las grandes ambiciones para la patria se tensionan con las renunciaciones personales. Por su parte, Alejandro Eujanian señala el temprano acuerdo respecto del lugar destacado de Belgrano como héroe revolucionario, desde el papel clave que le otorgan las plumas de José María Paz y de Bartolomé Mitre hasta las iniciativas que llevan en 1957 a la inauguración del Monumento a la Bandera en la ciudad de Rosario. El artículo de Marta Mercedes Poggi también contribuye a comprender este lugar reservado en el pan-

teón nacional, a través del análisis de los libros escolares utilizados en las escuelas primarias durante el período 1880-1930. Manuel Jerónimo Becerra invita a desentrañar “por qué hablamos de Belgrano”, proponiendo una enseñanza de la Historia que incluya las “prácticas institucionales de ritualización del pasado” y explorando nuevas maneras de potenciar la didáctica de las Ciencias Sociales en la actualidad.

Podría decirse que el artículo de José Bustamante Vismara enlaza lo anterior con el segundo tema central del *dossier*: partiendo de la trayectoria formativa de Belgrano, introduce una descripción de la expansión educativa en la campaña bonaerense desde fines del siglo XVIII. Otras tres autoras hacen referencia a etapas posteriores. Lucía Lionetti alude a la gestión de Domingo F. Sarmiento como Director General de Escuelas, analizando los conflictos suscitados con referentes de las comunidades vecinales frente a la expansión de una escuela pública, obligatoria, gratuita y común. Por su parte, Eva Mara Petitti aborda el tema de la expansión de la educación primaria rural bonaerense durante los años del primer peronismo, desentrañando sus alcances y limitaciones. Finalmente, Myriam Southwell analiza la construcción discursivo-institucional de la dictadura militar de 1976-1983 en relación con las políticas educativas en el territorio bonaerense, exponiendo las articulaciones político-pedagógicas que fueron horadando las ideas de inclusión homogeneizante y de igualdad propias de la expansión educativa previa.

Las miradas históricas que dan forma a este *dossier* se complementan con una biografía cronológica elaborada por el Instituto Nacional Belgraniano y con un artículo de Matías Maggio-Ramírez dedicado a la donación de libros de Manuel Belgrano a la Biblioteca Pública de Buenos Aires. A esto se suman un repositorio de recursos con aportes del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE). La entrevista a Alberto Sileoni traza puentes entre nuestra historia y un presente inédito pero esperanzado; y el relato de una experiencia pedagógica muy reciente en el Profesorado de Educación Primaria de San Andrés de Giles –a cargo de Karina Pollier, María Inés Amanti y Adelina Masaroni– ilustra los esfuerzos para la continuidad pedagógica y propicia reflexiones acerca de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de cara al futuro.

Más allá del articulado que gira en torno a los temas del *dossier*, este número contiene secciones dedicadas a las bibliotecas, archivos y museos escolares, así como a la comunicación institucional en las que

participarán, en los números futuros, las distintas áreas de la DGCYE. También se ofrece un espacio de homenaje a maestras y maestros de la educación argentina, en esta oportunidad con un artículo de Roberta Paula Spregelburd que ofrece una semblanza del recientemente fallecido profesor Rubén Cucuzza.

Para finalizar, podemos decir que esta publicación se ve renovada en estructura y montaje, con un enorme esfuerzo del equipo editorial del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) en pos de una mayor accesibilidad a su contenido. Dedicamos este número a la comunidad educativa de nuestra provincia de Buenos Aires, a quienes hoy sostienen la continuidad pedagógica en un tiempo duro y complejo, en especial a sus docentes. Por eso, invitamos a leer y a disfrutar, a propiciar reflexiones e ideas para enseñar, siempre con un horizonte de justicia social y de más educación para todas y todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bracchi, Claudia; Martínez Alcántara, Mariana; Vela, Martha; Vazelle, Marcelo; González, Victoria y Deldivedro, Vanesa, "Anales de la educación común. Cuando la historia se hizo revista". *Revista Anales de la Educación Común*, N°1-2, Dirección General de Cultura y Educación, 2005.

> **Marcela Ternavasio**

Instituto de Estudios Críticos en Humanidades
IECH/UNR/CONICET

¿Qué se conmemora en 2020?

Una de las frases tal vez más repetidas cuando se hace referencia a la muerte de Manuel Belgrano es que aquel 20 de junio de 1820 fue el “día de los tres gobernadores” de Buenos Aires. La expresión, aunque trillada, es elocuente de la crisis que experimentaba la que hasta cuatro meses antes fuera la capital de las Provincias Unidas del Río de la Plata, donde falleció el creador de la bandera sin que su deceso ocupara las páginas de los periódicos. Excepto la referencia que publicó fray Francisco de Paula Castañeda en su *Despertador Teofilantrópico*, los titulares de la prensa porteña eran otros. Una rápida lectura de la *Gaceta de Buenos Aires* revela que las novedades del extranjero y las disputas políticas y militares entre diversas facciones locales fueron los acontecimientos que adquirieron estatus de *noticiabilidad*, por usar una jerga contemporánea que, aunque anacrónica, es ilustrativa del clima que se vivía.

A doscientos años de aquellos hechos no deja de ser paradójico que la muerte de quien luego se convertiría en uno de los principales héroes del Panteón de la Patria pasara sin pena ni gloria, y que la crisis de gobernabilidad más extrema que viviera Buenos Aires haya sido el origen de un estado provincial autónomo y potente. La conmemoración bicentenaria de ambos acontecimientos invita a reflexionar sobre esa paradoja y a trazar los puentes entre el final de la trayectoria belgraniana y el nacimiento de una pequeña república portuaria que no tardará en expandir sus fronteras y su proyección hacia el mundo Atlántico.

...

A comienzos de 1820, Belgrano arribó a Buenos Aires desde Tucumán, con su salud seriamente deteriorada. Las dolencias que arrastraba de joven se habían agravado durante los años de campañas militares a las que el gobierno patrio nacido en 1810 lo destinó para librar la gesta revolucionaria. El giro que adoptó su vida a partir de entonces estuvo precedido por la irrupción de acontecimientos inesperados que vendrían a cambiar el rumbo de su porvenir, según lo reconocía en su *Autobiografía* escrita en 1814: “¡Tales son en todo los cálculos de los hombres! Pasa un año, y he aquí sin que nosotros hubiésemos trabajado para ser independientes, Dios mismo nos presenta la ocasión con los sucesos de 1808 en España y en Bayona” (Belgrano, 1814: 109). En esa ocasión, sin embargo, marcada por la ocupación napoleónica de España y las imprevistas renunciaciones de los Borbones a la Corona, Belgrano estuvo lejos de ubicarse en una posición de ruptura con la monarquía. Por el contrario, desde su expectable cargo de Secretario del Consulado, lideró la alternativa de coronar en Buenos Aires como regente de América a Carlota Joaquina de Borbón, hermana mayor del rey Fernando VII y esposa del príncipe regente de Portugal, que se hallaba en Río de Janeiro. La infanta había arribado allí con toda la Corte de Braganza y miles de portugueses, huyendo de las tropas francesas, y era la única descendiente directa de la dinastía borbónica española que se encontraba libre del cautiverio que Napoleón Bonaparte le había impuesto a su familia (Ternavasio, 2015).

El plan de trasladar a la princesa a la capital virreinal fracasó y en mayo de 1810, casi sin advertir la aventura que se abría con las noticias procedentes de Europa, Belgrano se embarcó en ella y aceptó el cargo de vocal de la Primera Junta Gubernativa. Esa fue la única y efímera investidura política que ocupó en la carrera de la revolución, ya que pocos meses después fue destinado a dirigir una expedición al Paraguay, “sin embargo de que mis conocimientos militares eran muy cortos”, según confesaba en su *Memoria* sobre dicha expedición. A partir de allí iniciará su carrera militar, asumiendo las más altas posiciones y responsabilidades en los ejércitos que recorrieron diversas geografías y frentes de batallas.

Su título de abogado obtenido en España, su vocación de publicista y hombre letrado e, incluso, sus sueños de joven de convertirse en diplomático y de “llegar a ocupar algún cargo de Enviado o Ministro Plenipotenciario... carrera brillantísima” –como le comentaba a su padre en una carta enviada desde Madrid en 1790– quedaron sepultados (Halperin

Donghi, 2014). La guerra absorbió la última década de su vida, con un solo paréntesis en 1815, cuando el gobierno del Directorio lo designó, junto a Bernardino Rivadavia, para cumplir una misión en Europa. Con esta misión pudo al menos ensayar su vieja aspiración de diplomático, aunque en este caso no formara parte de la avezada casta de embajadores de las cortes del Viejo Mundo sino de un gobierno que nadie reconocía y que por tal razón deberá sufrir el desprecio de no ser admitido en audiencia pública por las casas soberanas europeas.

En 1816, al regresar de Londres, volvió a ocupar el mando del Ejército del Norte y fue consultado por el Congreso Constituyente reunido en Tucumán para que emitiera su parecer sobre el futuro de las provincias rioplatenses. El 6 de julio, tres días antes de declarar la independencia, los diputados escucharon con atención las opiniones vertidas por Belgrano. En su alocución, pronunciada en sesión secreta, expuso básicamente dos argumentos. El primero fue su clara inclinación por adoptar una forma de gobierno monárquica constitucional y propuso que estuviera encabezada por algún descendiente de la dinastía de los Incas. El segundo refería al avance de las tropas portuguesas procedentes de Brasil sobre la Banda Oriental, gobernada por José Gervasio Artigas. En este caso, Belgrano sostuvo que Portugal no tenía apetencias sobre el Río de la Plata sino el objetivo de “precar la infección en el territorio del Brasil”, refiriéndose en estos términos al movimiento artiguista.

Ambos argumentos permiten encuadrar los dilemas que vivía el gobierno de las Provincias Unidas en aquella sombría coyuntura y los conflictos que desembocaron en la crisis de 1820. La preferencia de Belgrano por la monarquía constitucional expresa el desafío que enfrentaba la dirigencia del poder central en el plano político: organizar constitucionalmente el nuevo orden recién emancipado y definir una forma de gobierno (Botana, 2016). La opinión, por otro lado, respecto de la amenaza que representaba el imperio portugués en la frontera rioplatense exhibe los peligros en el plano militar, con los diversos frentes bélicos abiertos y los escasos recursos humanos y materiales con que contaban los ejércitos.

Las disputas por las formas de gobierno declinaron en torno a dos antinomias: por un lado, la que oponía la república a la monarquía, y por otro, la que enfrentaba a los defensores de un régimen centralizado versus los que propugnaban un sistema federal con amplias autonomías para los pueblos y provincias. Artigas, que dominaba la Liga de los Pueblos Libres integrada

por las provincias del Litoral, postulaba la adopción de una república de tipo confederal mientras la mayor parte de la dirigencia a cargo del gobierno con sede en Buenos Aires se inclinaba por establecer una monarquía constitucional centralizada.

Los conflictos en torno a la futura organización política ampliaron y entrelazaron los frentes militares abiertos en 1810 (Halperin Donghi, 1979). En la encrucijada de la independencia, la guerra presentaba, al menos, tres contendientes para el poder central: la monarquía española, la monarquía portuguesa que a comienzos de 1817 terminó ocupando Montevideo, y la disidencia federal del Litoral liderada por el artiguismo. La estrategia bélica adoptada ante la metrópoli fue la de desplazar el frente del Alto Perú hacia el Pacífico. El general José de San Martín cruzó la Cordillera de los Andes para liberar Chile con el propósito de continuar hacia Lima, mientras Belgrano quedó a cargo del Ejército del Norte para proteger el territorio de un ataque realista en la frontera. Respecto de Portugal, luego de sucesivas negociaciones frustradas con Artigas, el gobierno directorial decidió abandonar ese frente y terminar con la disidencia federal a través de las armas.

Para 1819, la situación en el dividido bloque revolucionario era dilemática. Las fuerzas portuguesas gobernaban la Banda Oriental y se preparaba una gran expedición de reconquista española al Río de la Plata que debía partir de Cádiz. Las noticias que arribaban de Europa eran temerarias y daban por descontada una alianza entre las coronas ibéricas para poner fin al movimiento revolucionario. Esta doble amenaza, sin embargo, no atenuó la virulencia del conflicto interno entre el gobierno de Buenos Aires y las fuerzas del Litoral. Dos guerras se solapaban en el escenario rioplatense.

En ese contexto, el Director Supremo de las Provincias Unidas ordenó a los jefes de sus ejércitos –el de los Andes y el del Norte– que trasladaran sus tropas al teatro de operaciones del Atlántico Sur. José de San Martín, al mando del primero, tomó la decisión de continuar hacia Lima, luego de haber liberado Chile, para concretar su proyecto inicial de atacar por el Pacífico al centro realista más poderoso de América del Sur. Una decisión que se conoce como la “desobediencia” del Libertador (Bragoni, 2019). Belgrano, en cambio, acudió con su ejército para intervenir en el conflicto de las provincias del litoral y logró pactar un armisticio con el gobernador de Santa Fe, Estanislao López, en abril de 1819, mientras el Congreso sancionaba una constitución de neto carác-

ter centralista. La tregua concertada fue efímera y no alcanzó a pacificar el virulento enfrentamiento entre el poder central y las fuerzas federales (De Marco, 2012).

Belgrano, ya muy enfermo, debió delegar el mando e inició su último periplo hacia Buenos Aires. Una vez allí pudo observar el colapso del gobierno y la imparable fragmentación de los territorios recién emancipados. El 1° de febrero, en la batalla de Cepeda, las fuerzas federales combinadas de Santa Fe y Entre Ríos, al mando de Estanislao López y Francisco Ramírez, vencieron a las débiles tropas directoriales. El poder central se desmoronó, abriéndose así una crisis política sin precedentes en todo el escenario rioplatense.

• • •

Mientras la vida de Belgrano se iba apagando, Buenos Aires se convertía en una provincia más entre otras. La caída del gobierno directorial y del Congreso arrastró al frágil poder que procuraba unificar a las ex jurisdicciones virreinales bajo un orden centralista y de sus cenizas surgieron nuevas unidades soberanas. Buenos Aires, disminuida al territorio de la ciudad capital y su campaña, lejos de celebrar el nuevo estatus independiente vivió con perplejidad y humillación la derrota. La Roma Republicana –según las imágenes difundidas en las representaciones literarias de la década revolucionaria– que irradiando los valores de virtud y heroísmo patriótico había formado las expediciones militares para liberar el interior del yugo colonial, y donde tenían sede las instituciones que gobernaban un amplísimo territorio, quedó sumergida en un literal vacío de poder (Ternavasio, 2009, 2013).

Sometida a la inminente amenaza de la empresa de reconquista española y a las condiciones impuestas por los caudillos vencedores en Cepeda, el temor ganó el espíritu de la población. La lenta agonía de Belgrano parecía el espejo de la agonía del poder revolucionario. Durante los siguientes meses, el pánico fue cediendo en el frente externo: el pronunciamiento liberal del ejército de casi 20.000 soldados que debía partir de Cádiz a Buenos Aires, y que obligó a Fernando VII a jurar como rey constitucional, abortó la temible expedición. Pero el frente interno era un verdadero caos. Durante ocho meses se sucedieron cabildos abiertos y numerosas asambleas, se eligieron tres Juntas de Representantes, se dividió la representación de ciudad y campaña en dos Juntas diferentes, el Cabildo de Buenos Aires reasumió el poder de la provincia en varias oportu-

tunidades, y fueron designados una decena de gobernadores, algunos de los cuales no duraron en el cargo más que unos pocos días. En ese tumultuoso contexto, el 20 de junio se superpusieron tres autoridades diferentes en la provincia de Buenos Aires: Ildelfonso Ramos Mexía, que sólo era reconocido por la Junta de Representantes, el Cabildo de la ex capital erigido en Gobernador y el general Miguel Estanislao Soler nombrado por la campaña. Tal como afirmó Bartolomé Mitre “este fue el día famoso [...] en que ninguno de los tres era gobernador de hecho ni de derecho” (Mitre, 1947: 266). He aquí el origen de la célebre frase con la que se recuerda la muerte en soledad de Belgrano: el día de los tres gobernadores.

En esa atmósfera de vértigo y confusión, no debe sorprender que el entierro de quien comandó los ejércitos patriotas y obedeció hasta último momento al gobierno recientemente caído haya pasado desapercibido. Al funeral que organizó su hermano, el presbítero Domingo Belgrano, concurren unos pocos parientes y amigos, mientras la prensa se ocupaba de otros asuntos y las armas hacían lo suyo en una lucha que no lograba tramitar los conflictos por la vía de la negociación política.

La flamante provincia de Buenos Aires continuó en una guerra fratricida que solo pudo concluirse a sangre y fuego. Los reductos federales de la ciudad, acantonados en el edificio del Cabildo, fueron finalmente derrotados en octubre con la intervención de las milicias de campaña al mando del general Martín Rodríguez –designado gobernador– y con la colaboración de las fuerzas reclutadas por Juan Manuel de Rosas. Los testimonios de aquel enfrentamiento revelan encarnizados combates, donde “todos revueltos se mataban unos a otros sin compasión” (Herrero, 2007: 3). La pila de cadáveres dispersos por la Plaza de la Victoria –actual Plaza de Mayo– era el corolario de una “pacificación” que culminó con las tratativas entabladas entre Rodríguez y López, concretadas el 24 de noviembre a través de la firma del Tratado de Benegas. La paz parecía asegurada, pero la crisis que atravesó a todo el año 1820 –y que la historiografía tradicional calificó como “anarquía”– dejaba una imagen amarga entre los bonaerenses; una imagen que un periódico porteño ilustró con pocas palabras: “en aquellos días gobernó el que quiso” (*La Estrella del Sud*, 9/9/1820).

El memorialista Juan Manuel Beruti, que registraba sobre la marcha los acontecimientos relevantes en su diario personal, agregó al final de su crónica de 1820 lo siguiente:

En este año falleció de hidropesía el excelentísimo señor don Manuel Belgrano, brigadier general de los ejércitos de la patria y capitán general del ejército auxiliar del Perú, sujetos de grandes méritos y servicios que hizo a la patria [...] Su entierro fue en el Convento de Santo Domingo costeado por sus hermanos, pues murió muy pobre, y fue sepultado en la plazoleta de dicho convento, habiendo tenido la desgracia de no habersele hecho honores fúnebres ni entierro de general, por las convulsiones que desde su fallecimiento han sobrevenido a esta ciudad y no tener el Cabildo fondos con qué costearlo, pues lo había ofrecido hacer por su cuenta, y de un día a otro, se ha ido pasando sin haberlo efectuado (Beruti, 2001: 327).

A continuación de esta *addenda*, que buscaba conjurar el olvido y salvar la propia desatención que exhibió en su relato durante los días de junio, Beruti cerraba su comentario con un breve balance de lo ocurrido y una dudosa expectativa hacia el futuro inmediato: “Últimamente este año ha sido el más fatal y desgraciado que hemos tenido en los diez años de revolución, dimanado por nuestras guerras con Santa Fe y mudanzas de gobiernos, por lo que nos encontramos llenos de partidos, pobres y abatidos; Dios quiera que el año entrante no sea como éste y logremos unirnos que seremos felices, pues si sigue la desunión nos haremos en el todo infelices” (Beruti, 2001: 328).

Los deseos de Beruti se vieron, en gran parte, cumplidos. El año 1821 fue para Buenos Aires el inicio de un proceso de reconstrucción política, social, económica y cultural de la provincia. El gobernador Martín Rodríguez designó un gabinete de ministros, liderado por Bernardino Rivadavia en la cartera de Gobierno, que puso en marcha un conjunto de leyes y reformas para institucionalizar, ahora sí, una república legitimada en la soberanía popular y que se consolidará muy rápidamente como la más poderosa de las provincias nacidas del colapso del poder central. Pero esta reconversión pudo ser posible al costo de renunciar a ser el centro de una unidad política que parecía imposible. Así lo anunciaba un impreso anónimo que circuló en 1820:

Ha llegado el caso en que los hijos de Buenos Aires, cuando no impelidos por el deber que nos impone la patria, al menos escarmentados por la terrible experiencia de cinco años de tiranía congresal, debemos empeñar todos nuestros esfuerzos y nuestros conocimientos para fijar la suerte de esa provincia; y ponerla a cubierto de las invasiones exteriores, y de la envidia e ingratitud de las provincias

interiores [...] Debe pues separarse absolutamente de los pueblos, dejarlos que sigan sus extravagancias y caprichos, no mezclarse en sus disensiones. Debe declararse provincia soberana e independiente, darse una constitución permanente, prescindir del sistema de federación y guardar con todas paz y buena inteligencia (Anónimo, 22/8/1820).

• • •

La paradoja señalada al comienzo de esta reflexión puede reformularse, retomando interrogante del título de este ensayo: ¿qué se conmemora en este 2020? Se podrían ensayar diferentes respuestas, siempre abiertas a convertirse en un terreno de debates y controversias de memorias disputadas. Pero hay allí un dato insoslayable: hace doscientos años, Buenos Aires supo convertir una derrota en victoria. Sobre los hechos consumados después de Cepeda, las dirigencias descubrieron las ventajas y beneficios que podían capitalizar de una autonomía que nunca buscaron ni proyectaron.

La imagen de la *Roma Republicana* mutó rápidamente hacia otra figura, la *Atenas del Plata*, que ilustraba mejor el nuevo estatus de la provincia de Buenos Aires (Aliata, 2006; Munilla Lacasa, 2013). Tal mutación, sin embargo, no se consumó en 1820 sino a partir del año siguiente, cuando los periódicos comenzaron a exaltar el dominio de la ciudad-estado, cuya influencia se hacía sentir sobre un vasto territorio que ya no debía conquistar a través de las armas sino del ejemplo que difundían sus instituciones republicanas, su régimen representativo, las artes y las letras, la paz conseguida y el progreso económico. La provincia gozará para sí, de allí en más, de los beneficios fiscales de la Aduana del puerto de ultramar e iniciará una expansión ganadera sobre su campaña que, volcada al mercado internacional, la habilitará a sostenerse económicamente por las siguientes décadas. Mientras Buenos Aires se convertía en una república pujante, las provincias restantes descubrían los costos de la autonomía que tanto habían reclamado y los sinsabores de una victoria pírrica que, cada vez más, se parecía a una derrota.

Será, pues, en ese renovado escenario, cuando en julio de 1821 el gobierno de Buenos Aires le rinda homenajes fúnebres a Manuel Belgrano a través de un ostentoso ceremonial con la participación de batallones militares y corporaciones, misa en la Catedral y una numerosa concurrencia que acompañó el cortejo por las calles de la ciudad. Recién en ese momento,

la muerte de quien luchó por la unidad del orden emancipado, ocurrida un año antes, fue noticia en los periódicos (Eujanian, 2020). El futuro prócer recibía las postergadas honras en su ciudad natal, la que seis décadas después se convertirá en la capital de una república unificada.

La historia transcurrida en ese agitado arco temporal terminó desmembrando el cuerpo político conformado en 1820 al federalizarse Buenos Aires, luego de los cruentos enfrentamientos de 1880 en los que las fuerzas nacionales vencieron a las tropas de la provincia (Sabato, 2008). La sensación de flagrante derrota la expresó de manera elocuente Vicente Fidel López al preferir “no repasar las vergonzosas páginas de estos días de luto y humillación” en los que “Buenos Aires queda conquistado por un partido militar, que Dios sabe lo que producirá en algún tiempo” (Sabato, 2008: 290).

El sentido de la humillación se había invertido. Si en Cepeda, las provincias federales abortaron, en nombre de la autonomía de los pueblos, la posibilidad de que Buenos Aires fuera el centro y la capital de un orden nacional, sesenta años después las provincias impusieron, en nombre de la nación, la capitalización de una Buenos Aires que defendía hasta la muerte su autonomía. A esa altura, Manuel Belgrano ya estaba consagrado en el Panteón de Héroes como emblema de una nación que, al momento de su muerte, parecía una verdadera quimera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliata, Fernando, *La ciudad regular. Arquitectura, programas e instituciones en el Buenos Aires posrevolucionario, 1821-1835*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2006.

Anónimo, “Breve examen del sistema que debe adoptar la provincia de Buenos Aires con respecto a los pueblos hermanos para conservar la libertad e independencia que ha proclamado”, 22 de agosto de 1820, Archivo General de la Nación, Sala 7, *Colección Celesia*, Impresos 1820, legajo 2472.

Belgrano, Manuel, “Autobiografía”, en Alberto Palcos (ed.), *Los sucesos de mayo contado por sus actores*. Tomo 36, Buenos Aires, Ed. W.M. Jackson, s/f.

Beruti, Juan Manuel, *Memorias curiosas*, Buenos Aires, Emecé, 2001.

Botana, Natalio, *Repúblicas y monarquías. La encrucijada de la independencia*. Buenos Aires, Edhasa, 2016.

Bragoni, Beatriz, *San Martín. Una biografía política del libertador*, Buenos Aires Edhasa, 2019.

De Marco, Miguel Ángel, *Belgrano. Artífice de la nación, soldado de la libertad*, Buenos Aires, Emecé, 2012.

Eujanian, Alejandro, “En torno a ‘El enigma Belgrano’ de Tulio Halperin Donghi y los contextos de construcción del héroe”, Ponencia inédita presentada en Jornadas del “Programa Argentina 200 años”, IECH/UNR/CONICET, Rosario, marzo 2020.

Halperin Donghi, Tulio, *Revolución y guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*. México, Siglo XXI, 1979.

Halperin Donghi, Tulio, *El enigma Belgrano. Un héroe para nuestro tiempo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.

Herrero, Fabián, “Escuchando la voz de los vencidos. Sobre la revolución de octubre de 1820”, en *Revista Andes*, n° 18, 2007. Recuperado a partir de <http://ref.scielo.org/x4jyjkj> [Consultado en junio de 2020]

Mitre, Bartolomé, *Historia de Belgrano y de la independencia argentina*. Buenos Aires, Estrada, 1947, tomo IV.

Munilla Lacasa, María Lía, *Celebrar y gobernar: un estudio de las fiestas cívicas en Buenos Aires, 1810-1835*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2013.

Sabato, Hilda, *Buenos Aires en armas. La revolución de 1880*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

Ternavasio, Marcela, *Historia de la Argentina, 1806-1852*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.

Ternavasio, Marcela (Dir.), *Historia de la provincia de Buenos Aires. De la organización provincial a la federalización de Buenos Aires (1821-1880)*. Tomo 3, Buenos Aires, UNIPE-Edhasa, 2013.

Ternavasio, Marcela, *Candidata a la Corona. La infanta Carlota Joaquina en el laberinto de las revoluciones hispanoamericanas*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2015.

Cronología biográfica de Manuel Belgrano

1770

3 de junio Manuel José Joaquín del Corazón de Jesús Belgrano nace en Buenos Aires, en la casa paterna, sita en el solar que hoy corresponde al 430 de la avenida que lleva su nombre (por entonces calle de Santo Domingo). Hijo de María Josefa González Casero, porteña y Domingo Belgrano Pérez, natural de Oneglia en la Liguria italiana.

4 de junio Bautismo del prócer en la catedral por el Dr. Juan Baltazar Maciel.

1776

Realiza sus estudios en la escuela de primeras letras de la Parroquia de Santo Domingo.

1783

Diciembre Aprueba en el Real Colegio de San Carlos el curso de Lógica, a cargo del doctor Luis José de Chorroarín.

1 Se reproduce la información biografía en orden cronológico que elaboró el Instituto Nacional Belgraniano para el volumen Belgrano. *Dos siglos de legado. 1820-2020. 1. Homenajes*, publicado bajo los auspicios del Ministerio de Cultura de Nación. El texto se encuentra disponible en <http://manuelbelgrano.gov.ar/seccion-biblioteca/belgrano-dos-siglos-delegado/> [Consultado, 4 de agosto 2020]

1784

Noviembre Aprueba en el Real Colegio de San Carlos el curso de Física, a cargo del doctor Chorroarín.

1785

Noviembre Aprueba en el Real Colegio de San Carlos el curso de Filosofía, a cargo del doctor Chorroarín.

1786

16 de junio Se traslada a España, con el objetivo de estudiar Derecho en la Universidad de Salamanca.

Octubre Llega a España.

1787

18 de junio Después de distintas apelaciones ante el vicerrector de la Universidad de Salamanca, (dado que al viajar a España a mitad del año anterior no había rendido en Buenos Aires Filosofía Moral del cuarto año de estudios del Convictorio Carolino) fue citado a exponer ante una mesa examinadora de tres profesores y logra matricularse en la Facultad de Leyes.

7 de septiembre Aprueba el primer año de la carrera de Leyes en la Universidad Salmantina.

1788

16 de julio Aprueba el segundo año de la carrera de Leyes en la Universidad Salmantina.

1789

11 de febrero Se le extiende el certificado de estudios como graduado de bachiller en leyes por la Universidad de Valladolid, en la que completó sus estudios iniciados en Salamanca.

1790

11 de julio El papa Pío VI le da permiso para tener y leer “libros prohibidos”. Mientras tanto preside la Academia de Derecho Romano, Política Forense y Economía Política de la Universidad de Salamanca.

8 de diciembre En carta a su padre le manifiesta: “abogado, lo puedo ser aquí, si para que adquiriera la borla de Doctor. Esto es una patarata para tener

yo que emplear propiamente en cosas inútiles el tiempo que en el foro de nada sirven”, justificando su desinterés en graduarse de doctor en Leyes.

1793

31 de enero Se gradúa de abogado en la Real Cancillería de Valladolid.

6 de febrero Se le extiende el certificado de su título de abogado por la Universidad de Valladolid.

6 de diciembre Es designado abogado de los Reales Consejos y secretario perpetuo, nombrado por el Rey de España, en el Real Consulado pronto a erigirse en Buenos Aires.

1794

30 de enero Un decreto real dado en Aranjuez dispuso la erección del Real Consulado de Buenos Aires.

7 de mayo Retorna a Buenos Aires procedente de España.

28 de mayo El Consulado se constituye en la Sala Capitular del Ayuntamiento.

2 de junio 1.^a sesión del Real Consulado de Buenos Aires, teniendo como sede original una casa alquilada que pertenecía a Vicente Azcuénaga.

15 de junio Traducción de las *Máximas generales del gobierno económico de un reino agricultor*, de François Quesnay (1794). Realizada por Belgrano en Madrid y presentada como primera memoria del Consulado.

1795

15 de junio 2.^a Memoria consular leída por Belgrano: Consta que fue leída la Memoria que figura en el folio 44 del Libro 1.^o de Acuerdos de la Junta de Gobierno de este Real Consulado. Se desconoce el título de la misma, el tema principal y se ignora hasta el momento el contenido del texto.

15 de octubre Por razones de salud, pide que se nombre al doctor Juan José Castelli para suplirlo como secretario del Consulado

1796

15 de junio 3.^a Memoria consular leída por Belgrano: “Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria, proteger el comercio en un país agricultor”. Realiza la traducción del francés al español de los Principios de la ciencia económico-política, recopilación de trabajos de varios fisiócratas europeos.

24 de julio En respuesta a su comunicación del 24 de marzo, el ministro Diego Gardoqui le informa que el rey le ha concedido licencia por un año (a fin de recuperar su deteriorada salud) y el permiso para viajar a España, en la ocasión que le pareciera oportuna.

1797

7 de marzo El virrey Pedro Melo de Portugal le concede el grado de capitán de las milicias urbanas de infantería de Buenos Aires.

9 de junio 4.^a Memoria consular leída por Belgrano: "Utilidades que resultarían a esta provincia y a la Península del cultivo del lino y cáñamo; modo de hacerlo; la tierra más conveniente para él; modo de cosechar esos dos ramos, y por último se proponen los medios de empeñar a nuestros labradores para que se dediquen con constancia a este ramo de agricultura".

1798

14 de junio 5.^a Memoria consular leída por Belgrano: Memoria que trata sobre las ventajas del acercamiento entre hacendados y comerciantes y sobre la libertad de comercio, para el adelantamiento e instrucción general de estos países y sobre la dependencia mutua entre agricultura y comercio.

1799

14 de marzo Formula el presupuesto y el proyecto de reglamento para que se inicien las clases de una Escuela de Dibujo del Consulado.

29 de mayo Se abre un aula de la Escuela de Dibujo, creada por Belgrano y dirigida por Juan Antonio Hernández.

14 de junio 6.^a Memoria consular leída por Belgrano: Consta que fue leída la Memoria que figura en el folio 140 del Libro de Comunicaciones del Consulado. Se desconoce el título de la misma, el tema principal y se ignora hasta el momento el contenido del texto.

15 de noviembre Se le encomienda la confección del reglamento de la Escuela de Náutica del Consulado, presentado y aprobado en sesión consular.

25 de noviembre Inauguración de los cursos de estudios de la Escuela (Academia) de Náutica, creada por Belgrano y dirigida por Pedro Cerviño.

1800

16 de junio 7.^a Memoria consular leída por Belgrano: "Utilidad, necesidad y medios de erigir un Aula de Comercio en general, donde se enseñe metó-

dicamente y por Maestría la ciencia del Comercio en todos sus ramos”. Se desconoce hasta el momento el contenido del texto.

1801

1 de abril Comienza a distribuirse el primer número del *Telégrafo Mercantil, rural, político-económico e historiógrafo del Río de la Plata*, del abogado extremeño Francisco Antonio Cabello y Mesa. Un anuncio hecho en ese número inaugural informaba del próximo establecimiento de una Sociedad Patriótica, Literaria y Económica.

30 de mayo El Consulado designa a Belgrano para que, junto a Cabello y Mesa, redacte los estatutos de la Sociedad Patriótica, Literaria y Económica, luego denominada Sociedad Argentina.

15 de junio 8.^a Memoria consular leída por Belgrano: Consta que fue leída la Memoria que figura en el folio 197 del Libro 3º de Acuerdos. Se desconoce el título de la misma, el tema principal y se ignora hasta el momento el contenido del texto.

1802

14 de junio 9.^a Memoria consular leída por Belgrano: “Establecimiento de fábricas de curtiembres”.

1 de septiembre Empieza a circular el *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio* de Juan Hipólito Vieytes, que cuenta con el auspicio y la colaboración de Belgrano.

1803

6 de junio 10.^a Memoria consular leída por Belgrano: “Sobre poner boyas en los Bancos de Ortix y de esta ciudad para la fácil navegación del Río de la Plata”. Se desconoce hasta el momento el contenido del texto.

1804

6 de junio 11.^a Memoria consular leída por Belgrano: “Viaje científico por las Provincias del Virreinato y levantar los planos topográficos”. Se desconoce hasta el momento el contenido del texto.

1805

14 de junio 12.^a Memoria consular leída por Belgrano: “Necesidad de aumentar nuestra Población y medios de conseguirlo, sin recurrir fuera de nuestras provincias”. Se desconoce hasta el momento el contenido del texto.

1806

28 de enero En los certámenes públicos de la Academia de Náutica, lee, como secretario del Consulado, una Memoria ante el virrey Rafael de Sobre Monte, por la que insiste en la ventaja del estudio de las matemáticas revelando el lado práctico de la ciencia.

9 de junio El virrey Sobre Monte le concede agregación al batallón de milicias urbanas de Buenos Aires con el grado de capitán.

16 de junio 13.^a Memoria consular leída por Belgrano: "Fomento de la Agricultura en Establecimientos de Sociedad y Escuelas de su enseñanza". Se desconoce hasta el momento el contenido del texto.

25 de junio Ante la incursión inglesa al Virreinato del Río de la Plata y la entrada en Buenos Aires del general Beresford, dice en su "Autobiografía": "Se tocó la alarma general y conducido del honor volé a la Fortaleza, punto de reunión".

26 de junio Participa en la fallida defensa de la ciudad contra el invasor inglés. Para no prestarle juramento de obediencia a Beresford, poco después pasará a la Banda Oriental, por medio de un pedido de licencia como secretario del Consulado.

8 de octubre El virrey Sobre Monte lo elegirá sargento mayor de la Legión de Patricios Voluntarios Urbanos de Buenos Aires.

1807

12 de junio 14.^a Memoria consular leída por Belgrano: "Necesidad del comercio interior". Se desconoce hasta el momento el contenido del texto.

5 y 6 de junio Participa en la defensa de Buenos Aires frente al ataque inglés como ayudante del cuartel maestro general del ejército coronel César Balbiani.

1808

20 de junio 15.^a Memoria consular leída por Belgrano: El tema principal de esta Memoria y su texto no se saben a ciencia cierta, podría haber tratado sobre la realización de un plan. Se desconoce el título de la misma y se ignora hasta el momento el desarrollo de su contenido.

20 de septiembre Memoria de Castelli, Vieytes, Beruti, N. Rodríguez Peña y Belgrano a la infanta Carlota Joaquina de Borbón.

1809

1 de enero Se opone al movimiento dirigido por Martín de Álzaga para derrocar a Liniers.

16 de junio 16.^a Memoria consular leída por Belgrano: es la última y trata sobre la liberalización del comercio exterior y el contrabando.

14 de julio Comunica a la princesa Carlota Joaquina que la considera legítima representante de la corona española y como tal “sostén de la soberanía”.

1810

24 de enero Con un decreto del Virrey Baltasar Hidalgo de Cisneros, se anuncia la pronta salida de un nuevo periódico que vendría a suplir la desaparición del *Semanario* de Vieytes, casi tres años antes.

3 de marzo Ese sábado apareció en circulación el pliego del primer número del *Correo de Comercio*, con un prospecto y una dedicatoria redactadas por Belgrano.

14 de abril Concorre por última vez a las sesiones del Consulado, cuya secretaría deja de ejercer. Ese día escribe en el *Correo de Comercio*, en consonancia con la labor que venía realizando, “Nada más importante que tener un conocimiento exacto de la riqueza y fuerza de los Estados; este es el objeto de la ciencia Estadística, y su fin para proceder con acierto en todas las disposiciones que se dirijan al orden económico a efecto de fomentar la Agricultura, animar la Industria, y proteger el Comercio, como que son los arcos torales de la felicidad pública”.

13 de mayo Las noticias de la invasión napoleónica a España llegan a Buenos Aires y a Montevideo a bordo de embarcaciones británicas: los franceses ocupaban Andalucía (último bastión de la resistencia española) y se había disuelto la junta de Sevilla, el cuerpo de gobierno que había nombrado al virrey del Río de la Plata, Baltasar Hidalgo de Cisneros.

18 de mayo Saavedra y Belgrano, representando a los militares y a los intelectuales patriotas, van al Ayuntamiento porteño y exponen sus pedidos de un Cabildo Abierto.

19 de mayo Publica un artículo en el *Correo de Comercio* titulado “Causas de la destrucción o de la conservación y engrandecimiento de las naciones”. Allí asevera: “La unión es el pilar fundamental para el desarrollo armónico de los pueblos. La desunión es la ruina y la desolación”.

22 de mayo Concorre al Cabildo Abierto, donde se define la situación jurídico-política de las provincias que integran el Virreinato del Río de la Plata, de acuerdo al siguiente razonamiento: *Quedando vacante el trono por la abdicación o imposibilidad de su legítimo depositario nada obliga a los reinos de América a prestar obediencia y sometimiento a las*

autoridades de los gobiernos peninsulares elegidos durante la acefalía.

24 de mayo Al conocerse la presencia del virrey español Cisneros como presidente de la junta gubernativa provisional, exclama: "Juro por mi espada que si mañana a las 3 de la tarde Cisneros no ha renunciado lo arrojaré por la ventana del Fuerte".

25 de mayo El Cabildo se reúne y surge una Junta con los integrantes del que resultará el primer gobierno patrio: presidente y comandante general de armas Cornelio Saavedra; vocales Juan José Castelli, Manuel Belgrano, Miguel de Azcuénaga, Manuel Alberti, Domingo Matheu y Juan Larrea; y secretarios Juan José Paso y Mariano Moreno. Se reconoce que el origen de la soberanía reside en el pueblo, y la Junta gobernará en nombre de Fernando VII, reclamando obediencia de las Intendencias y autoridades del antiguo virreinato, y exigiéndoles el juramento de lealtad y la fidelidad debida al monarca castellano.

4 de julio Es designado presidente de la Junta de Monte Pío de ministros de Justicia y Real Hacienda.

4 de septiembre La Junta de Buenos Aires nombra a su vocal Manuel Belgrano comandante en jefe de las fuerzas destinadas a operar en la Banda Oriental. La expedición no llega a concretarse, pues antes, entra en conocimiento del gobierno porteño que los españoles del Paraguay han internado tropas en el territorio de Misiones.

12 de septiembre Se inaugura en Buenos Aires la Academia Militar de Matemáticas, por iniciativa de Belgrano.

22 de septiembre La Junta le ordena que postergue su marcha sobre la Banda Oriental y proceda en primer término a someter al Paraguay. Se lo designa general en jefe de la Expedición Militar a los pueblos de la Banda Oriental, Santa Fe, Entre Ríos y Paraguay.

27 de septiembre Alcanza San Nicolás de los Arroyos, donde se hace cargo de los efectivos de la expedición al Paraguay.

1 de octubre Belgrano arriba a Santa Fe.

8 de octubre Escribe a Mariano Moreno sobre los trabajos y las dificultades de las tropas que están a su mando, las deserciones y la indisciplina.

9 de octubre La fuerza expedicionaria en formación cruza el río Paraná y llega a La Bajada (actual Paraná, Entre Ríos).

16 de noviembre Funda los pueblos de "Nuestra Señora del Pilar de Curuzú Cuatiá" (Curuzú Cuatiá, Corrientes) y de "Mandisoví" (Federación, Entre Ríos).

19 de diciembre Victoria de Campichuelo.

30 de diciembre Se dirige a la Junta desde su campamento en Tacuarí y remite los 30 artículos que redactó para organizar el pueblo de los naturales de Misiones: “A consecuencia de la Proclama que expedí para hacer saber a los Naturales de los Pueblos de Misiones, que venía a restituirlos a sus derechos de libertad, propiedad y seguridad de que por tantas generaciones han estado privados, sirviendo únicamente para las rapiñas de los que han gobernado [...] he venido en determinar los siguientes artículos...”.

1811

6 de enero Victoria patriota en el combate del Monte Maracaná.

19 de enero Contraste de Paraguarí (o Cerro Porteño).

25 de enero Contesta al capitán Antonio Tomás Yegros que no va al Paraguay para conquistarlos, sino para auxiliarlos.

9 de marzo Derrota de Tacuarí.

10 de marzo Armisticio con el General paraguayo Manuel Cabañas.

14 de marzo En nota al gobernador de Corrientes Elías Galván y por oficio a la Junta expresa desde Candelaria su optimismo sobre el destino del Paraguay.

6 de abril Circula el último número del *Correo de Comercio*.

11 de abril Después de haber llegado a Concepción del Uruguay, designa segundo jefe interino a José Gervasio Artigas.

2 de mayo Entrega el mando del ejército a José Rondeau, cumpliendo la disposición gubernamental del 19 de abril que ordenaba su destitución como Jefe de la Expedición al Paraguay. Marcha a Buenos Aires para responder a los cargos que le formulan por su conducta militar.

7 de mayo Los vecinos de la Capilla de Mercedes, mercedores del título de libertadores de la banda septentrional del Río de la Plata, defienden el proceder de Belgrano en su nota al nuevo gobierno instalado en Buenos Aires.

26 de junio al 11 de julio Se le sustancia el proceso militar por su actuación, tanto en la campaña al Paraguay como en la del Uruguay.

9 de agosto El gobierno resuelve absolverlo. Se cierra el proceso y se le reintegran los grados y honores que tenía y habían sido suspendidos.

4 de octubre Llega a Asunción junto con Vicente Anastasio Echevarría, enviado en misión diplomática por la Junta Gubernativa del Río de la Plata ante el gobierno de la provincia del Paraguay.

12 de octubre Se firma con el gobierno paraguayo un tratado de amis-

tad, de comercio, de auxilio y de cooperación mutua, por el cual se reconoce la autonomía de la provincia del Paraguay de la de Buenos Aires.

13 de noviembre Le es conferido el empleo de coronel de los dos regimientos (números 1 y 2) de Patricios, que estuvieron a las órdenes de Saavedra, y que ahora, refundidos en una sola unidad, llevan el número 1.

15 de noviembre Belgrano responde al nombramiento y renuncia a la mitad de su sueldo como jefe del Regimiento Patricios.

7 de diciembre Se reprime el amotinamiento en el cuartel de las Temporalidades de gran parte de los suboficiales y soldados del Regimiento Patricios (“Motín de las Trenzas”).

1812

24 de enero Belgrano emprende camino a Rosario junto a la fuerza expedicionaria que debía abortar el proyecto realista de incursión por el río Paraná.

7 de febrero Llega a Rosario para hacerse cargo de las fortificaciones defensivas.

10 de febrero Belgrano reitera al gobierno una proposición, anticipada verbalmente, para el reclutamiento de tropa.

13 de febrero Desde Rosario, envía al Triunvirato la nota siguiente: “Parece que es llegado el caso de que Vuestra Excelencia se sirva declarar la escarapela nacional que debemos usar para que no se equivoque con la de nuestros enemigos y no haya ocasiones que puedan sernos de perjuicio, y como por otra parte observo que hay cuerpos del ejército que la llevan diferente, de modo que casi es una señal de división que, si es posible, debe alejarse”.

18 de febrero El Triunvirato aprueba por decreto la propuesta de Belgrano acerca de la creación de la escarapela nacional, con los colores blanco y azul celeste, quedando abolida la roja.

27 de febrero Enarbola por primera vez en las barrancas del Paraná la bandera de su creación. Se expresa: “Siendo preciso enarbolar Bandera, y no teniéndola la mandé hacer blanca y celeste conforme a los colores de la escarapela nacional y espero que sea de la aprobación de Vuestra Excelencia [...] Juremos vencer a nuestros enemigos interiores y exteriores y la América del Sud será el templo de la Independencia, de la unión y de la libertad. En fe de que así lo juráis, decid conmigo: ¡Viva la Patria!”. Ese mismo día es designado, por decreto del Triunvirato, comandante en jefe del Ejército del Perú en reemplazo del general Juan Martín de Pueyrredón.

2 de marzo Parte para hacerse cargo del Ejército del Alto Perú.

3 de marzo El gobierno desaprueba la creación de la bandera por ser “de una influencia capaz de destruir los fundamentos con que se justifican nuestras operaciones y protestas que hemos sancionado con tanta repetición y que en nuestras comunicaciones exteriores constituyen las principales máximas políticas que hemos adoptado”. Se le previno que la ocultase disimuladamente “subrogándola con la que se le envía, que es la que hasta ahora se usa en esta Fortaleza”.

26 de marzo Recibe de Pueyrredón en la posta de Yatasto el mando del Ejército Auxiliador, fuerzas que retroceden desde el Alto Perú.

19 de mayo Establece su cuartel en Jujuy.

25 de mayo Es confeccionada en Jujuy la primera bandera del Ejército Auxiliador del Perú (la segunda de Belgrano), la cual hace jurar ese día y bendecir por el canónigo Juan Ignacio Gorriti como símbolo. Dice: “que ya os distingue de las demás naciones del globo”.

29 de mayo Da cuenta al gobierno de la memorable ceremonia cívico-militar del día 25.

27 de junio El gobierno reiteradamente lo desautoriza en nuevos términos. Le llega a Belgrano un oficio, recién en julio debido a la lentitud de las comunicaciones, en el que se le advierte que el gobierno reprobaba en duros términos la creación de la bandera.

14 de julio Bando de Manuel Belgrano a los jóvenes ciudadanos en San Salvador de Jujuy: “Cuando el interés general exige las atenciones de la sociedad deben callar los intereses particulares, sean cuales fuesen los perjuicios que experimentasen; éste es un principio que sólo desconocen los egoístas, los esclavos y que no quieren admitir los enemigos de la causa de la Patria; causa a que están obligados cuantos disfrutan de los derechos de propiedad, libertad y seguridad en nuestro suelo, debiendo saber que no hay derecho sin obligación.

23 de agosto Éxodo jujeño, el ejército y todos los habitantes abandonan la ciudad de Jujuy, debido al avance realista, en un gesto heroico y ejemplar.

3 de septiembre Victoria de Las Piedras.

24 de septiembre Vence a los realistas en la batalla de Tucumán, hito que salva la causa de la revolución americana.

26 de septiembre Parte del general Belgrano al Gobierno comunicándole su victoria en la batalla de Tucumán: “La patria puede gloriarse de la completa victoria que han obtenido sus armas el día 24 del corriente, día de Nuestra Señora de las Mercedes, bajo cuya protección nos pusimos”.

28 de octubre Belgrano proclama generala de su ejército a la virgen de la Merced y le entrega su bastón de mando.

1813

15 de enero Publica en un bando el parte de Pío Tristán, jefe realista, sobre la batalla en Tucumán, en que este condenaba a muerte al que propalase su derrota.

2 de febrero Remite al Gobierno desde Alurralde la traducción del “Discurso de Despedida de Washington al pueblo de los Estados Unidos”, con una introducción de su puño y letra.

13 de febrero Tres días después de acampar a orillas de la margen norte del río Pasaje en Salta (inmediatamente denominado río “Juramento”) hizo jurar a sus tropas del Ejército del Oeste fidelidad a la Asamblea General Constituyente del Año XIII por orden de la autoridad central y con instrucciones especiales.

14 de febrero Una partida del ejército patriota derrota en Cobos a la avanzada realista.

18 de febrero Acampa en Lagunillas, a 15 km de su objetivo, la ciudad de Salta.

20 de febrero Victoria en la batalla de Salta, llamada desde entonces “Sepulcro de la tiranía”. Capitulación del ejército realista.

27 de febrero Recibe de Goyeneche la propuesta de un armisticio provisional.

6 de marzo Por moción de Castro Barros, la Asamblea decreta la creación de un monumento conmemorativo de la victoria de Salta.

8 de marzo La Asamblea otorga premios a los vencedores de Salta. Le obsequia a Belgrano un sable y le donan 40.000 pesos.

31 de marzo Manuel Belgrano responde a la Asamblea del Año XIII desde Jujuy que él destinará tal premio a la construcción de cuatro escuelas públicas: “Nada hay más despreciable para el hombre de bien, para el verdadero patriota que merece la confianza de sus conciudadanos en el manejo de los negocios públicos, que el dinero o las riquezas [...] he creído propios de mi honor, y de los deseos que me inflaman por la prosperidad de mi Patria, destinar los expresados cuarenta mil pesos para la dotación de cuatro escuelas públicas de primeras letras; en que se enseñare a leer y escribir, la Aritmética, la Doctrina Cristiana y los primeros rudimentos de los Derechos y Obligaciones del hombre en sociedad hacia esta y al gobierno que la rige en cuatro ciudades a saber, Tarija, esta [Jujuy], Tucumán, y Santiago del Estero”.

25 de mayo Redacta el reglamento para dichas escuelas. En la misma fe-

cha crea la llamada “Bandera Nacional de la Libertad Civil”, que hace bendecir y la entrega él mismo al Cabildo de Jujuy en otro aniversario de la gesta revolucionaria de la patria.

19 de junio Entra en la ciudad altoperuana de Potosí con muy buen recibimiento.

4 de julio La Tarja de Potosí le es obsequiada al general Manuel Belgrano por las damas de la Villa de Potosí. Se trata de una joya de oro y plata. Sus medidas son 1,70 m. de alto por 1,03 m. de ancho. En ella se advierte el sentimiento de la Patria Nueva, que se inspira en el porvenir de la América del Sur. Su leyenda en oro lo designa a Belgrano “Protector de los Pueblos del Continente Americano”.

30 de julio Nace Pedro Pablo Rosas y Belgrano, hijo del prócer y María Josefa Ezcurra, hermana de la esposa de Juan Manuel de Rosas.

24 de septiembre Llega a Lagunillas con indecibles trabajos y dificultades para sus tropas.

1 de octubre El ejército que había vencido dos veces al general realista Pío Tristán, cae derrotado en Vilcapugio.

5 de octubre Establece su cuartel general en Macha.

14 de noviembre Es derrotado en la pampa de Ayohuma.

16 de noviembre Entra en Potosí pero debe salir a los tres días de ese punto.

9 de diciembre Proclama del general Belgrano a los Pueblos del Perú desde Humahuaca. Les comunica que los “Pueblos de Abajo”, desde Jujuy a Buenos Aires, desean sostener el ejército y libertarlos de la tiranía.

17 de diciembre Al enterarse de la marcha del coronel de Granaderos a Caballo José de San Martín hacia el norte con refuerzos, Belgrano le manifiesta al gobierno porteño su enorme regocijo por aquellas tropas y, sobre todo, por el jefe que las comandaba, a quien sugiere quedarse en su ejército como coronel con su regimiento o, incluso, como soldado.

1814

17 de enero Encuentro célebre con San Martín en Algarrobos (a 5 leguas al sur del río Juramento).

30 de enero San Martín asume el comando en jefe del Ejército Auxiliar del Perú. Belgrano parte hacia Buenos Aires acatando la orden de someterse a proceso por sus derrotas.

13 de febrero San Martín responde al gobierno que no es posible hacer viajar a Belgrano a Córdoba por encontrarse enfermo, y le dice, a la vez, la

grave inconveniencia de separarlo de la tropa, ya que es insustituible por sus vastísimos y valiosísimos conocimientos. Recomienda asimismo sus méritos morales y aptitudes militares.

25 de febrero Proclama del general Belgrano en Tucumán a los pueblos del Perú. Les hace saber que, pese a los peligros pasados en Vilcapugio y Ayohuma, ha conservado la bandera del Ejército Auxiliar del Perú, que entregará al coronel San Martín, su sucesor en el mando, para que la haga tremolar sobre las cumbres más altas de los Andes.

18 de marzo Desde la posta de Vinará, Belgrano se dirige al gobierno pidiendo su baja para atender su quebrantada salud, a la vez que la gracia de elegir un lugar en Córdoba o en Tucumán donde cumplir ese propósito.

6 de abril Carta de Belgrano a San Martín, desde Santiago del Estero. Le manifiesta sus opiniones respecto de las reglas del Ejército sobre duelos; le aconseja hacer la guerra teniendo en cuenta las costumbres e ideas de los habitantes y “no dejándose llevar de opiniones exóticas”. Le sugiere que conserve la bandera que le dejó y que la enarbole cuando todo el Ejército se forme; y que no deje de implorar a la Virgen de las Mercedes, nombrándola siempre “nuestra Generala”.

12 de junio Permanece arrestado en Luján hasta que se le permite alojarse en una quinta en San Isidro, debido a su mal estado de salud. Abierto el proceso militar por las batallas de Vilcapugio y Ayohuma, no habrá ninguna acusación seria en su contra y finalmente se dispondrá el sobreseimiento de la causa.

13 de septiembre El director Posadas propone el nombramiento de Manuel Belgrano y del Dr. Pedro Medrano (que será suplantado por Bernardino Rivadavia) como enviados ante el gobierno español.

9 de diciembre Instrucciones públicas para Belgrano y Rivadavia en su comisión diplomática a Europa.

28 de diciembre Los comisionados Belgrano y Rivadavia parten de Buenos Aires.

1815

14 de enero Los diputados llegan a Río de Janeiro para entrevistarse con Lord Strangford y presentarse ante el Príncipe Regente de Portugal y la infanta Carlota Joaquina de Borbón.

15 de enero Se entrevistan con el encargado de negocios de España Andrés Villalba.

30 de enero Belgrano escribe a Anchorena expresando su deseo de partir pronto hacia Europa, dado que considera concluida su misión en Río de Janeiro.

16 de marzo Los delegados porteños abandonan Río de Janeiro.

7 de mayo Arriban al puerto de Falmouth (Inglaterra), donde se informan del retorno de Napoleón al trono imperial (los "Cien Días").

13 de mayo Belgrano y Rivadavia se ponen en contacto con Manuel de Sarratea en Londres, que ya ejercía una misión diplomática y les informa acerca del estado del "negocio de Italia".

Mayo-junio Memorial al Rey por los Diputados Belgrano y Rivadavia que debía llevar el conde de Cabarrús en su segundo viaje a la corte de Carlos IV.

Mayo-junio Proyecto de creación de un reino (constitucional) en las Provincias Unidas del Río de la Plata y la cesión de este por Carlos IV a su hijo Francisco de Paula; firmado por Belgrano, Rivadavia y Sarratea.

28 de octubre Carta de Belgrano a Sarratea donde le enumera una serie de advertencias respecto de los gastos excesivos que había hecho Cabarrús en su segundo viaje a la corte de los reyes padres. Dice sobre la conducta y las cuentas del Conde que: "había de dar cuenta al gobierno y con documento hasta del último medio que hubiera gastado del estado; que además era pobre y necesitaba de todos recursos; y no era regular mirar con indiferencia sus intereses".

3 de noviembre Belgrano y Cabarrús se encuentran a momentos de batirse a duelo; episodio que alcanzó a impedir Rivadavia.

16 de noviembre Belgrano abandona Londres y se embarca para Buenos Aires de regreso.

1816

3 de febrero Informe de Belgrano al gobierno tras su misión diplomática a Europa.

20 de marzo Es designado jefe de las fuerzas de línea y milicias existentes en campaña (en reemplazo del general Juan José Viamonte), enfrentadas a las huestes del caudillo santafesino Estanislao López; habría de tener una fugaz actuación militar en el Litoral.

19 de abril Tratado de Santo Tomé, ajustado por Eustaquio Díaz Vélez con los insurrectos, a espaldas de Belgrano. Díaz Vélez prescindía de sus instrucciones y firmaba tal pacto sobre la base de la separación de Belgrano del cargo de las Fuerzas de Observación de Mar y Tierra, sufriendo este último un injusto presidio. Belgrano retorna a Buenos Aires.

17 de mayo El director supremo Juan Martín de Pueyrredón, desde San Miguel de Tucumán, le pide que se traslade a esa ciudad.

6 de julio Es recibido por los diputados del Congreso de Tucumán en sesión secreta. Traza un panorama de la situación política europea y propicia la instauración de una monarquía constitucional incaica.

9 de julio Belgrano, junto con San Martín, considerados los dos Padres de la Patria, fueron puntales insoslayables del Congreso que declara la Independencia de las Provincias Unidas en Sud América.

20 de julio El Congreso de Tucumán otorga a la bandera celeste y blanca el carácter de símbolo patrio.

24 de julio El Congreso de Tucumán aprueba por decreto la bandera celeste y blanca.

3 de agosto Belgrano es designado brigadier general y comandante en jefe del Ejército del Norte.

7 de agosto Belgrano releva a Rondeau en el mando del Ejército del Norte, en Las Trancas (jurisdicción de Tucumán), instalando su campamento en la ciudad capital. Asumía por segunda y última vez ese mando, tras la funesta campaña de Rondeau y la terrible derrota de Sipe-Sipe (o Viluma).

21 y 22 de agosto En Córdoba se produce la sublevación de Bulnes y se le encarga a Belgrano que la reprima. Destaca a Lamadrid y Bustos.

1817

1° de marzo Reconquista de Humahuaca, que había sido tomada por tropas de José de la Serna. A propuesta de Belgrano, el gobierno otorga premios a los vencedores.

13 de abril De la Serna inicia la marcha desde Jujuy hacia Salta.

15 de abril De la Serna ocupa Salta.

28 de mayo El gobierno accede a la solicitud de Belgrano, relativa al nombramiento de coronel mayor y condecoración a otorgarse a Martín Miguel de Güemes por sus brillantes servicios prestados en la campaña por la independencia.

Junio Entrevista de Belgrano con Güemes, en el "río Pasaje" en la que planifican la "guerra de montaña".

11 de diciembre Envía parte del Ejército del Norte para garantizar el orden en **Córdoba**.

27 de diciembre El gobierno expresa a Belgrano que ha iniciado operaciones militares para ayudar a Entre Ríos a libertarse de la dominación artiguista.

1818

26 de enero En carta que envía a Güemes describe las penurias que soporta su ejército.

17 de abril Carta a San Martín, alegrándose porque este ha formado su cuerpo de Ejército.

10 de octubre Carta a Tomás Guido lamentándose por su inacción dado que su ejército estaba “en la mayor miseria”. Sugiere lo beneficioso de ganarse a los indígenas y asevera que el solo nombre de San Martín hace un ejército.

1819

6 de enero El directorio le ordena tomar el mando del ejército que estará operando sobre Santa Fe, a fin de destruir o al menos sofocar y reprimir la rebelión autonomista santafesina.

19 de enero Oficia al gobierno que acata sus órdenes de hacerse cargo del ejército que operará sobre Santa Fe, pero pide datos e instrucciones sobre fines y naturaleza de las operaciones a cumplirse.

1° de febrero El ejército a las órdenes de Belgrano empieza a salir de Tucumán rumbo a Santa Fe.

12 de abril Se firma el armisticio de San Lorenzo que suspende las hostilidades con los caudillos del Litoral y lleva a la paz; tratado que Belgrano decididamente apoya.

4 de mayo Nace Manuela Mónica del Corazón de Jesús Belgrano, hija del prócer con Dolores Helguero y Liendo. Ese mismo día eleva una nota al gobierno imponiéndole de la grave situación del ejército a causa del estado de miseria, desnudez y hambre que padecen sus soldados.

23 de mayo Insiste al gobierno, desde Cruz Alta, de la inutilidad de la permanencia del ejército en esa zona.

27 de junio Reitera oficios al gobierno desde Cruz Alta, sobre el estado calamitoso del ejército.

25 de julio Jura con su ejército, obediencia a la Constitución aprobada por el Congreso.

29 de agosto Pide licencia del mando del Ejército del Norte establecido en Córdoba, para atender su quebrantada salud.

2 de septiembre Se le concede su licencia.

10 de septiembre Se despide de sus soldados al dar la Orden del día.

11 de septiembre Entrega el mando del ejército al mayor general Francisco Fernández de la Cruz. Se dirigirá a Tucumán.

11 de noviembre Estalla un movimiento que derroca al gobernador don Feliciano de la Motta. El jefe del levantamiento es el Capitán Abraham González, quien intenta colocarle una barra de grillos a las hinchadas piernas de Belgrano (lo que es evitado por su médico) y lo deja detenido.

10 de diciembre El Congreso reunido en Buenos Aires, informado de lo ocurrido por sesión secreta, manda que se le dispensen las consideraciones debidas a su jerarquía.

1820

2 de enero El gobernador de Tucumán Bernabé Aráoz contesta al Congreso que ha tomado las medidas necesarias para atender a Belgrano, afectado en su salud.

17 de enero Belgrano, cuya enfermedad se había agravado al máximo, solicita al gobierno tucumano dinero para trasladarse a Buenos Aires.

20 de enero El gobierno de Tucumán niega a Belgrano el socorro pecuniario solicitado.

6 de febrero Belgrano parte en una veterana galera de las Mensajerías del Norte, llamada "La Golondrina", desde Tucumán rumbo a Buenos Aires.

1 de abril Llega a su hogar parental de Buenos Aires.

13 de abril Postrado, escribe a Sarratea, e incorpora una planilla por \$6200 que debe pagar indispensablemente y otra por \$2000 que necesita con urgencia para atender su grave enfermedad.

19 de abril Reitera su dramático pedido de ayuda pecuniaria al gobierno.

19 de mayo El gobierno provincial le da una exigua ayuda financiera (\$300) para atender su salud.

25 de mayo Dicta su testamento rodeado de sus ayudantes y su familia.

19 de junio El doctor Joseph Redhead, su médico, recibió como testimonio de gratitud el reloj de oro de bolsillo del prócer, quien al darle el obsequio expresó: "Estoy tan pobre que no tengo nada más para regalarle".

20 de junio Fallece a las siete de la mañana en su casa natal. No extraña que sus palabras finales fueran "¡Ay, patria mía!". De acuerdo a su deseo fue amortajado con el hábito dominico y enterrado en el atrio de la Iglesia de Santo Domingo.

28 de junio Se inician sus funerales.

Ilustración hispanoamericana y circulación de las ideas. Aportes para pensar el contexto pedagógico de Manuel Belgrano

Como en la época de 1789 me hallaba en España y la revolución de Francia hiciese también la variación de ideas, y particularmente en los hombres de letras con quienes trataba, se apoderaron de mí las ideas de libertad, igualdad, seguridad, propiedad, y sólo veía tiranos en los que se oponían a que el hombre, fuese donde fuese, no disfrutase de unos derechos que Dios y la naturaleza le habían concedido, y aun las mismas sociedades habían acordado en su establecimiento directa o indirectamente (Belgrano, 1814: 34).

En octubre de 1786 Manuel Belgrano llegaba a La Coruña, enviado por su padre a estudiar leyes, junto con él muchos americanos decidieron formarse en Europa, pese a la existencia de varias universidades en la misma América hispana. En el siglo XVIII, figuraban inscriptos solo en la Universidad de Salamanca 27 criollos, 4 de ellos provenientes de Buenos Aires entre los que figuran Martín José Varnes (1766); Juan José Barón (1773); Francisco Xavier Xérica (1779) y Manuel Belgrano Pérez (1786).

Sin dudas, el siglo XVIII ha sido el siglo de las experiencias pedagógicas, los intelectuales de la colonia viajaron frecuentemente llevando consigo un bagaje de ideas que se entramaron e hibridaron con las corrientes pedagógicas europeas. Basta recordar los nombres de los principales ilustrados americanos y recorrer sus biografías para darse cuenta que todos ellos, como Belgrano, tuvieron sus años de formación en los principales centros europeos y se vieron influidos por las ideas que circulaban no solo en Europa sino en “las cuatro partes del mundo” (Gruzinski, 2011).

La Ilustración abrió un espacio interconectado y transformó el mundo en un espacio profundamente dialógico que se articuló en el interjuego entre lo local y lo global, transformando los diferentes aspectos de la vida. La educación fue uno de los aspectos vitales prioritarios para los ilustrados que insistieron una y otra vez en lograr, por medio de ella, la felicidad pública (Perrupato, 2018a).

La Monarquía Hispánica constituyó una intensa red en la que las diferentes partes se intercomunicaban y la información fluía entre distintos puntos, generando espacios de circulación, intercambio, conflictos e interacciones que muchas veces escapaban a las esferas de control y configuraban poderes locales que no siempre permanecieron en consonancia con los intereses borbónicos en España.

En este sentido, América se descubría en el siglo XVIII con plena inserción en el moderno sistema mundial, como la Península, se encontraba en un juego de espejos y relojes en que miraba a Europa esperando verse reflejada en ella, al tiempo que su reloj marcaba de manera bastante sincronizada las ideas europeas (Diz, 2006). Así, el pensamiento ilustrado americano, español y europeo formaron parte de un proceso amplio de “Circulación de ideas”,¹ propio de un pensamiento significativamente ecléctico (Sánchez Blanco, 1991). Se trató de un proceso de apropiación de ideas en diferentes direcciones en el cual la asimilación que los intelectuales tuvieron de las ideas pedagógicas circulantes, respondió a la lectura que hicieron en su contexto y con intereses diferentes (Perrupato, 2018b).

En la península la Ilustración generó una innumerable cantidad de propuestas de reforma que se constituyeron en los primeros ensayos de un sistema educativo que llevará décadas de formación.² Sin embargo, en América las

1 Pierre Bourdieu (1990) ha definido el concepto de “circulación de ideas” como el proceso de emisión y recepción de las ideas desde unas regiones hacia otras, asumiendo que en este transcurso se van produciendo mutaciones o hibridaciones y que “el significado y la función de las obras extranjeras son determinadas tanto por el campo de acogida como por el campo original” (p. 10).

2 La formación del sistema educativo español no se concretó hasta entrado el siglo XIX, siendo que recién podemos hablar de la estructuración de un sistema educativo en España en la segunda mitad del siglo XIX, particularmente a partir de la ley Moyano de 1857.

propuestas de reformas fueron algo más tardías.³ Si la Ilustración tuvo como preocupaciones fundamentales la economía y la educación, en las colonias la inquietud principal fue la primera, debido principalmente a que quiénes la pensaron lo hicieron desde Europa donde poco es lo que se cuestionaba la educación de los dominios ultramarinos (Perrupato, 2017).

De una u otra manera no podemos negar que los ilustrados americanos se preocuparon por la cuestión educativa, aunque sea tardíamente, intelectuales como Antonio Alzate, Pablo de Olavide, Simón Rodríguez, Andrés Bello, Manuel Belgrano o Gregorio Funes, entre otros, pensaron la educación americana inserta en una pedagogía que sobrevolaba el mundo y modernizaba todo a su paso. Los ilustrados pensaron América a la luz de un espacio mundial globalizado y no limitado a la Monarquía.

No podemos negar que el intercambio cultural y científico entre España y sus colonias fue muy intenso en la segunda mitad del siglo XVIII. Como ha destacado Chiaramonte (1962) la difusión de las novedades y las controversias sobre la formación no fue ajena al profundo debate de ideas que surcó a la Ilustración y a la cultura Hispanoamericana. Es en este sentido, que los “Viajes, libros, intercambios epistolares y una acrecentada movilidad de la población contribuyeron a intensificar el intercambio cultural; a lo que deben sumarse las modas, los hábitos, manifestaciones que se advierten hasta en el lenguaje” (Weinberg, 1988: 6).

La circulación de ideas entre las diferentes partes de la Monarquía se canalizó de dos formas que se mostraban como contracasas de una misma moneda destinada a la adquisición de un pensamiento autónomo y plural. En primer lugar, como se desprende de la cita que abre el artículo, fueron los viajes, favorecidos por las relaciones de amistad y los intercambios epistolares, los que impulsaron discusiones, controversias y disputas sobre la educación en las diferentes partes del globo.

La estrecha relación entre el plano político y el de las ideas obligaba a la circulación entre las diferentes partes de la Monarquía. Pero también las relaciones personales hicieron de los traslados una necesidad. Los princi-

3 Como ha señalado Adriana Puiggros (2006) luego de las reformas borbónicas las instituciones educativas en la América española quedaron constituidas por: Las escuelas Pías, escuelas conventuales –a lo que debemos agregar los seminarios eclesiásticos-, escuelas de los ayuntamientos dependientes del cabildo, escuelas del rey, escuelas particulares y universidades.

pales ilustrados americanos, o incluso algunos criollos acomodados, viajaban a la península en busca de formación, reconocimiento, títulos o favores reales. Olavide, Belgrano, San Martín o Bolívar son quizás los casos más paradigmáticos, con ellos decenas de personas viajaban a la metrópolis en la búsqueda por acrecentar sus capitales sociales, culturales y simbólicos.

En segundo lugar, las cartas y relaciones de amistad contribuyeron significativamente a esta circulación mediante constantes flujos de materiales e información. Ya sea por vías oficiales o extraoficiales, las principales obras europeas circulaban en América pese a la labor llevada adelante por la aceptada censura inquisitorial y real. No podemos dejar de reconocer la lectura y el conocimiento directo que muchos ilustrados americanos tenían de las obras españolas y europeas. En sus bibliotecas se observaban las obras más relevantes del siglo XVIII tanto españolas como extranjeras.⁴

Se ha hablado mucho de la labor de la censura, que se convirtió en uno de los medios favoritos para la regulación de las lecturas. Sin embargo, debemos entender que el hecho de que libros como el *Emilio* de Rousseau hayan sido prohibidos no implica que no hayan sido leídos. Pese al recrudecimiento de las medidas de censura en el último cuarto del siglo XVIII,⁵ ni el gobierno, ni el poder eclesiástico, podían impedir la introducción y lectura de obras extranjeras en la península, pero menos aun en América donde los controles se hicieron más laxos y la filtración de obras moneda corriente.⁶

4 Solo por poner un ejemplo la biblioteca del Dean Funes contaba con obras de los principales autores ilustrados: Voltarie, Mirabeau, Rousseau, Condillac, Mably, Smith, Malthus y la misma enciclopedia. Claro está, como escribió Chartier (1994), que la presencia de las obras en la biblioteca no aseguraba que hayan sido leídas, pero sí nos abre la posibilidad de pensar en qué y por qué podía ser interesante para el autor la posesión del escrito.

5 Comprobable en el control sobre libros extranjeros (20 de julio de 1791); la suspensión de periódicos no oficiales (24 de Febrero de 1791); el aumento de los poderes de la Inquisición y el cambio de postura ante la política ilustrada, con la prisión y destitución de Campomanes y el destierro de Jovellanos (Herr, 1971).

6 Cerca de setecientas personas tuvieron entre 1776 y 1790 licencia para leer libros prohibidos. Incluso americanos como Belgrano o Moreno también habrían tenido autorización de Pio VI para acceder a libros considerados "heréticos" con la excusa de conocer los textos para mejor rebatirlos.

Sin dudas, las principales obras sobre temas educativos eran leídas y referenciadas con frecuencia. Intelectuales como Simón Rodríguez, Andrés Bello, Gregorio Funes o el mismo Manuel Belgrano fueron un claro ejemplo de ello. En sus obras autores peninsulares como Mayans, Campomanes y Jovellanos convivieron con extranjeros como Locke, Voltaire o Rousseau, por momentos sin poder advertir que sus propuestas se distanciaban en un punto sustancial: la Revolución.

Como era lógico pensar en el contexto de circulación de ideas que venimos describiendo, las propuestas pedagógicas americanas recibieron el influjo de cuatro vías que se transformaron en fuentes de inspiración a partir de las cuales se generaron formas de apropiación auténticas. En ellas las ideas ilustradas de las cuatro partes del mundo convivieron, se hibridaron o fueron recreadas en función de las particularidades del territorio.

Una primera vía de circulación se reconoce en la trayectoria británica que se articuló en torno a dos grandes ideas o corrientes de pensamiento. La afirmación que el origen del conocimiento se basaba en la experiencia y que la educación debía partir de las necesidades e inquietudes del educando, fue el principio de la mayoría de los postulados pedagógicos. Sin embargo, este postulado atravesó las obras de los españoles y franceses, por lo que no podemos afirmar con seguridad en qué medida fue producto de la lectura que americanos tuvieron de Locke o de sus mediaciones.

Una influencia más directa tuvieron las ideas lancasterianas que, decimonónicas, llegaban de la mano de intelectuales que viajaron a Inglaterra. El ejemplo paradigmático es Andrés Bello que luego de estar casi 20 años en Londres volvió a América con las ideas del moderno sistema británico y las expandió desde Chile a principios de la centuria.

La segunda vía de circulación, ha sido la más ensayada por célebres historiadores que sostuvieron la importancia de las ideas francesas, en los procesos independentistas. En materia pedagógica la influencia de Rousseau es innegable. Sin dudas, sus postulados fueron mejor acogidos en América que en la península. Pero dos de sus ideas se transformaron prontamente en postulados favoritos de los intelectuales de toda la Monarquía y pilares para la educación: el lugar primordial del niño y la gradualidad de su aprendizaje. Debemos recordar que a Rousseau debemos el descubrimiento del niño con un sentido pedagógico.

La tercera vía corresponde a la influencia de la Ilustración portuguesa. Llama la atención la acogida que tuvieron algunas de estas ideas, particu-

larmente la propuesta de Luis Antonio María Verney. El *Verdadeiro Método de Estudar* (1746) fue muy bien recibido en América y especialmente en las universidades que se hicieron eco de muchas de sus propuestas y encararon el proceso de reformas curriculares inspirados por el autor. En el virreinato el Dean Funes encaró, a principios del siglo XIX, una reforma para la Universidad de Córdoba inspirado en los aportes del portugués.

Finalmente, debemos destacar que, heredera de la tradición monárquica española, la propuesta educativa americana no abandonó el dogma católico. La cuarta vía encuentra en la tensión entre modernidad y tradición la característica propia de la Ilustración española de la cual los dominios americanos eran parte integrante. Aunque los ilustrados se cuidaron mucho de no entrar en coalición con la Iglesia, es posible evidenciar una progresiva secularización, que sentará las bases de la educación común de la segunda mitad del siglo XIX.

Más allá de estas proyecciones y lecturas que los americanos tenían de las propuestas mundiales, no podemos dejar de reconocer que las mismas fueron parte un nuevo clima de ideas que se replanteaba el sentido de la educación y la concebía de un nuevo modo. En este sentido, las propuestas incorporaron una nueva mirada sobre lo que implicaba educar retomando elementos antiguos e intentando avanzar en un sentido más moderno. Esto provocó que la educación fuera motivo de debate entre los diferentes grupos políticos, “instruir fue la palabra mágica que tuvieron en su boca la mayoría de los gobernantes e intelectuales reformistas” (Álvarez Iglesias, 2009: 76). El periódico *Correo de Madrid*, retomaba de las *Cartas al Conde* que educar era el “Arte de formar al hombre, de modo que cultivando sus buenas cualidades y corrigiendo las malas por otras que les sean contrarias, se pueda sacar partido de unas y otras, para hacerle más necesario, más útil y más agradable en cuanto se pueda, así mismo, a su familia, a la sociedad, al Estado y a la Humanidad” (24-IV-1790).

El mismo periódico publicaba después, en un trabajo dedicado a los maestros de primeras letras, la siguiente definición: “La educación, hablando con propiedad, es el arte de manejar y disponer los entendimientos. Es de todas las ciencias la más difícil, la más rara y a un mismo tiempo la de mayor importancia, pero, por desgracia, la que nunca se estudia bastante” (4-IX-1790).

Como se puede observar en ambas definiciones la noción central era el arte de formar al hombre o disponer su entendimiento. La Ilustración en su mayor parte, no consideraba la educación como ciencia, sino como arte, y

en esto continuaba aferrada a una tradición cultural aristotélica. No obstante, esta idea de arte incorporaba una nueva dimensión. Se trataba de un arte que podía cultivarse, la educación era “fruto del estudio de la experiencia y de la aplicación que son los únicos que dan una verdadera capacidad” (Correo de Madrid, 24-IV-1790). La educación aparecía así asociada a la agricultura, no sólo desde una perspectiva pedagógica, relacionada a los tiempos y el cuidado de la educación,⁷ sino –y sobre todo– desde una perspectiva utilitaria, en la cual la paciencia y el cuidado “invertidos” en la educación era retribuidos en el momento de la cosecha. Esta misma idea estaba presente en los ilustrados americanos, escribía Belgrano en su autobiografía motivado por la necesidad de instrucción a los hombres de la Junta: “Me propuse, al menos, echar las semillas que algún día fuesen capaces de dar frutos, ya que por algunos estimulados del mismo espíritu se dedicasen a su cultivo, ya que por el orden mismo de las cosas las hiciese germinar” (Belgrano, 1814: 35).

La educación perseguía, en último término, la felicidad del hombre. Se presentaba como una herramienta para alcanzar la felicidad del pueblo “La educación es el secreto y el más fácil medio para corregir los errores de los hombres y remediar los estragos y miserias que siguen al imperio de la preocupación” (Correo de Madrid, 17-XI-87). Esta preocupación por la felicidad era compartida por la mayoría de los ilustrados, incluso los americanos. Belgrano mismo miraba este horizonte en sus instructivos para las escuelas de Dibujo, Náutica, Matemáticas y Agricultura.

REFLEXIONES FINALES

Belgrano recordaba en su autobiografía como se apoderaron de él las ideas de libertad e igualdad, que sobrevolaban los aires europeos durante su estadía. Fueron tales ideas las que, sin dudas, calaron hondo en un sentir americano que trastocó sus sentidos originales hibridándolos en la generación de nuevas ideas y propuestas pedagógicas.

Las propuestas desarrolladas por la Ilustración americana hicieron necesaria una redefinición de las obras españolas y europeas otorgándoles

7 El alemán Frederick Fröebel (1782-1850), popularizará esta idea durante el siglo XIX, entendiendo que educar era cuidar al niño como una planta, brindarle los cuidados necesarios sin perturbar el desarrollo espontáneo.

nuevos sentidos que muchas veces estuvieron alejados a su interpretación original. Este proceso fue lo que generó una propuesta realmente diferente que se nutrió y apropió de varios elementos circulantes del mundo y generó nuevas formas de entender la educación, por momentos similar, por momentos diferente a la producción académica mundial.

El contexto pedagógico de producción belgraniano fue sin dudas el de la circulación de ideas. Las nuevas formas de entender la educación, que dejaron de lado la concepción renacentista asociada a la alimentación,⁸ sentaron las bases para una formación integral que tuvo como objetivo principal la felicidad pública.

En este último postulado confluían las múltiples vías de circulación que se articularon en torno a un complejo entramado de ideas que, como sus portavoces, no descansaron en las tranquilas aguas de la tradición, sino que se movieron en los mares tumultuosos que llevaron consigo la innovación y la modernidad educativa.

8 El término aparece asociado al francés *nourriture*. La misma asociación aparece en el *Diccionario muy copioso de la lengua española y francesa*, de Palet (1604), el *Tesoro de las dos lenguas Francesa y española*, Paris de Oudin (1607) y en el *Tesoro de las tres lenguas francesa, italiana y española* de Girolamo (1609).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Iglesias, Rubén, “El vacío educacional en España tras la expulsión de la Compañía de Jesús”.

Cuadernos del Tomás, Núm. 1, 2009, pp. 75-104.

Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3760642> [Consultado en junio de 2020]

Bourdieu, Pierre, “Las condiciones sociales de la circulación internacional de ideas”. En: *Diario de la Historia de la literatura romántica*, 1990, pp.1-10.

Belgrano, Manuel, “Autobiografía”, 1814. Se cita por la edición de Gagliano, Rafael, *Escritos sobre educación*. Buenos Aires, Unipe, 2011.

Chartier, Roger, *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa, 1992.

Chartier, Roger, *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza, 1994.

Chiaromonte, José Carlos, *Ensayos sobre la “Ilustración” argentina*. Paraná, Universidad Nacional del Litoral, 1962.

Diz, Alejandro, “La visión de Europa y de América en la España ilustrada”. En: Chartier, R. y Feros, A. (Dir.) *Europa América y el mundo: Tiempos Históricos*. Madrid, Marcial Pons, 2006, pp. 171-190.

Gruzinski, Serge, *Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización*. México, Fondo de Cultura Económica, 2011.

Herr, Richard, *España y la Revolución del Siglo XVIII*. Madrid, Aguilar, 1971.

Llombart, Vicent, “Jovellanos, economista de la Ilustración tardía”, estudio preliminar a Jovellanos, *Escritos económicos*. Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 2000, pp, 3-127.

Perrupato, Sebastián, *Educación y Cultura en el cambio de siglo. La Monarquía Hispánica*. Mar del Plata, EUEM, 2018(a).

Perrupato, Sebastián, “Ilustración y circulación de ideas pedagógicas en la Monarquía Hispánica”. *Revista Humanidades*. Vol. 8, Núm. 2, 2018(b), pp. 1-33. DOI 10.15517/h.v8i2.33336

Perrupato, Sebastián, “Pensar América desde Europa. Propuestas de educación en la Monarquía Hispánica del siglo XVIII”. En: AAVV *Estudios en Historia Moderna desde una visión Atlántica*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2017. Recuperado a partir de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.537/pm.537.pdf> [Consultado en junio de 2020]

Puigros, Adriana, *¿Qué pasó en la educación Argentina?*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Saldaña, Juan José, “Ilustración ciencia y técnica en América”, en Soto Arango, D. y otros. *La Ilustración en América Colonial*. Madrid, Doce Calles, 1995.

Sánchez Blanco, Francisco, *Europa y el pensamiento español del siglo XVIII*. Madrid, Alianza, 1991.

Weinberg, Gregorio “Ilustración y educación superior en hispanoamérica siglo XVIII”. *Revista de educación*. Núm. Extra, 1988. Recuperado a partir de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000361.pdf> [Consultado en junio de 2020]

> **Nicolás Arata**

Universidad de Buenos Aires – Universidad
Pedagógica Nacional

El factor Belgrano. Pensar una pedagogía para un país en formación

En la figura de Manuel Belgrano se cifra el “grado cero” de las tradiciones pedagógicas nacionales. Sus propuestas educativas navegaron en ese tembladeral que fue el desmoronamiento del período colonial y el inicio de la etapa de la Independencia. El padre de la bandera vivió en carne propia el drama de un momento histórico donde –para decirlo en términos gramscianos– lo viejo no terminaba de morir y lo nuevo no terminaba de nacer. En un contexto de grandes transformaciones, Belgrano postuló sus ideas educativas en pequeñas dosis. Sus proyectos fueron tan moderados que habrían pasado inadvertidos de no ser porque eran portadores de un mensaje: algo comenzaba a hacerse de otra manera.

La originalidad de sus iniciativas invita a preguntarse si existió un “factor” Belgrano, ese rasgo, esa propiedad, esa molécula que hizo que Belgrano fuese Belgrano. La pregunta está indefectiblemente destinada a fracasar. No hay *un elemento Belgrano* sino muchos, y están fundidos en una argamasa, en una experiencia histórica singular que puede ser reconstruida desde una multiplicidad de ángulos, pues no hay un único modo de interpretar la trayectoria vital de un ser humano con relación a su tiempo histórico o en sus intervenciones en la sociedad en la que le tocó vivir.

En el inicio de su *Autobiografía* Belgrano expresa un modo de estar en el mundo, donde revela que el hijo del comerciante acaudalado que estudió en Europa y regresó a ocupar la secretaría del Real Consulado del Río de la Plata no se conformaba con ser un portavoz del pensamiento ilustrado.

También quería parecerlo. Belgrano estaba convencido de que la suerte le había deparado vivir un período de grandes transformaciones, en el que empezaba a quedar atrás la apelación al árbol genealógico como fuente de capital social. Belgrano estaba convencido de que la valoración de un ser humano no descansaría más en la portación de apellido sino en el grado de utilidad que pudiese dinamizar en beneficio del bien común.

Animado por esa convicción, anota: “Yo emprendo escribir mi vida pública [...] con el objeto de que sea útil a mis paisanos” (Belgrano, 2003: 1).

Así inicia Belgrano su autobiografía, revelando un pensamiento que reclama para sí un modo específico de ser ilustrado, siendo útil a la sociedad. Rafael Gagliano nos señala que ahí estaba –precisamente– la semilla por germinar del proyecto belgraniano, su fundamento: la capacidad de hacer del bienestar material, el bienestar común y fundar, a través de ese proceso, otro imaginario de lo público (2011).

Del mismo modo y, con la misma claridad con la que reivindicó el principio de la utilidad como motor de transformación social, expuso los obstáculos con los que chocó y el espinel de adversarios con los que debió lidiar cada vez que intentaba poner en marcha su programa modernizador:

desde el principio de 1794 hasta julio de 1806, pasé mi tiempo en igual destino, haciendo esfuerzos impotentes a favor del bien público; pues todos, o escollaban en el gobierno de Buenos Aires o en la Corte, o entre los mismos comerciantes, individuos que componían este cuerpo, para quienes no había más razón, ni más justicia, ni más utilidad ni más necesidad que su interés mercantil; cualquiera cosa que chocara con él, encontraba un veto (Belgrano, 2003: 4).

El panorama sombrío que se desprendía de la confesión de sus repetidos fracasos no vuelve menos interesante sus ideas y proyectos. Por el contrario, vemos allí un esfuerzo por reunir y sistematizar ideas que fueron asumidas como premisas inequívocas por quienes se convocaban a la renovada tarea de construir un país moderno e incluyente. Belgrano sentó las bases de un plan de desarrollo que abarcaba integralmente la industria, el comercio y la agricultura; que reclamaba la necesidad de contar con estadísticas fiables, abogaba por establecer los medios para el ejercicio de la libertad de prensa y planteaba una reforma agraria como condición para el desarrollo de la economía. Para ello, llamó a sus contemporáneos a la urgente tarea de introducir reformas en la educación de su tiempo. En

las siguientes páginas quisiera presentar algunos nudos de su ideario que contribuyan a descubrir e interpretar el lugar que ocuparon aquellas iniciativas pedagógicas dentro del proyecto belgraniano.

UNA APUESTA FORMATIVA

En pleno siglo XVIII la elección de una carrera profesional no resultaba tan determinante para la formación intelectual de un individuo como el lugar donde fuese a desarrollarla. Cuando se graduó del Real Colegio de San Carlos entre 1788, Belgrano contaba con al menos tres opciones para continuar con sus estudios. La primera era la Universidad de Córdoba, pero la institución fundada por la Compañía de Jesús estaba definitivamente orientada hacia los estudios teológicos y solo tardíamente –tras la expulsión de los jesuitas– incorporarían la formación en leyes. Hacia el norte, en el Virreinato del Alto Perú, la Universidad de Chuquisaca ofrecía una propuesta más orientada a los intereses de los jóvenes porteños que deseaban hacer sus primeras armas en el mundo jurídico (el joven Mariano Moreno cursó sus estudios allí). Sin embargo, la familia de Belgrano optó por que el séptimo de sus hijos transitará su formación allende el Atlántico, en las Universidades de Salamanca y Valladolid, donde obtuvo los títulos de bachiller en leyes y abogado, respectivamente.

Belgrano arribó a la España de los Borbones y vivió sus años europeos en los tiempos agitados de la Revolución Francesa. Las universidades eran controladas de cerca por la Monarquía, que veía en las casas de estudio potenciales fuentes de irradiación de las ideas revolucionarias. Ese temor llevó a que la Corte de Carlos IV reformase los planes y estatutos de las universidades que existían en la Península. Pero el joven porteño no había cruzado el Océano para encerrarse en los claustros universitarios. Vivió con intensa curiosidad la vida a dos mil leguas de sus padres, con los recursos que necesitaba para satisfacer sus necesidades y una libertad indefinida, como recuerda en sus memorias. De allí que su formación no se circunscribiera a los claustros universitarios ni sus lecturas a las esperadas de un estudiante de las leyes. Por el contrario, Belgrano practicó una sociabilidad intelectual basada en participaciones activas en tertulias, sociedades económicas y salones, donde además de sumergirse en el estudio de los idiomas vivos y el derecho público, se interesó por los conocimientos que aglutinaba la economía política.

No menos impregnantes fueron los vientos de cambio que sacudían el paisaje europeo, insuflando en Belgrano el anhelo de transformarse en su motor y portavoz cuando regresase a la Buenos Aires colonial. En otro pasaje de su autobiografía sintetiza el espíritu de la época y pone de relieve las ideas que lo invadieron durante su etapa formativa: “Como en la época de 1789 me hallaba en España y la revolución de Francia hiciese también la variación de ideas, y particularmente en los hombres de letras con quienes trataba, se apoderaron de mí, las ideas de libertad, igualdad, seguridad, propiedad, y sólo veía tiranos...” (Belgrano, 2003: 2).

En el Río de la Plata no hubo una sino múltiples vías para dar a conocer los fundamentos de la Ilustración. En Belgrano, los saberes de la economía política se mostraban como los instrumentos más apropiados y eficaces para hacer frente a los problemas de la provincia y sus abnegados habitantes. Los primeros cursos sobre la materia fueron impartidos en España en 1784, cuando se inauguró la cátedra de Economía Civil en la Sociedad Económica Aragonesa. Desde 1787 se trasladarían a la Academia de Leyes de la Universidad de Salamanca. El período en que se dictó esta última coincide con la estancia de Belgrano en aquella universidad. Ramón de Salas y Cortés, uno de sus principales impulsores, señalaba dos aspectos centrales de la economía política: incorporar la dimensión histórica en el análisis del derecho y apelar a los conocimientos de esta disciplina para “instruir y formar políticos”. Salas fue perseguido y condenado por la Inquisición por pregonar estas ideas, acusado de poner a disposición de sus estudiantes un conjunto de saberes que “perjudican la obediencia de los soberanos.” (Pastore y Calvo, 2000: 50).

Mientras estos hechos tenían lugar, Belgrano se encontraba en España y, con apenas 23 años, una oportunidad golpeó a su puerta: fue convocado por el Rey para presidir el Real Consulado en el Río de la Plata. Belgrano retornó a Buenos Aires para asumir el cargo de secretario; entre sus funciones, debía administrar la junta económica, a cargo de fomentar la agricultura, la industria y el comercio. Lejos de preocuparlo, la convocatoria –confesaba– había abierto “un vasto campo a mi imaginación” llenándolo de las “visiones favorables a la América” y a sus posibilidades de desarrollarse.

LA ETAPA DEL CONSULADO

Belgrano se desempeñó como secretario del Real Consulado durante 16 años, entre 1794 y 1810. A lo largo de ese tiempo se dedicó con gran intensidad a impulsar y promover iniciativas tendientes al desarrollo económico del Virreinato del Río de la Plata. La condición de secretario le requería escribir una memoria anual que reuniera las doctrinas sobre las que fundamentaban las iniciativas. Llegaron a conocerse cinco, elaboradas entre 1794 y 1799¹ y de las cuales dos tienen especial interés para el abordaje de los aspectos educativos.²

En las Memorias Belgrano insistía en la importancia de ampliar los alcances de la educación a todos los sectores de la sociedad, con especial atención en las mujeres. Más tarde, en los escritos del *Correo de Comercio*, no sólo volvió sobre la importancia de la enseñanza del “bello sexo”; desde sus páginas condenó la educación que se basaba en las doctrinas falsas y el palabrerío inútil (en alusión a la enseñanza escolástica), señaló a la ociosidad como uno de los principales enemigos de la sociedad y la peor herencia de la colonia y convocó a someter todo razonamiento al análisis directo de los hechos, libre de preocupaciones y falsos juicios, como condición para aspirar a la felicidad pública.

Lo antedicho no significaba que Belgrano relegara la centralidad de la religión como pilar de la enseñanza, ni reivindicase una educación basada en postulados laicos. Belgrano era tan capaz de lanzar críticas contra la enseñanza escolástica como de reivindicar la presencia de la religión en las escuelas, resaltando que no había, para los maestros, “*objeto más digno de enseñanza que los fundamentos de nuestra Santa y Sagrada Religión*” (citado en Chiaramonte, 1997: 21-22). La contradicción aparente entre ideas ilustradas y preceptos religiosos condujo a que la figura de Belgrano sea

1 Los títulos de estas son: “Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio de un país agricultor” (1796); “Utilidades que resultarían a esta Provincia y a la Península del cultivo del lino y del cáñamo” (1797), y “Sobre la dependencia mutua entre agricultura y comercio” (1798). Asimismo, presentó dos obras traducidas: “Máximas generales del gobierno económico de un reino agricultor” (1794), y “Principios de la ciencia económico-política” (1796).

2 Las mismas se recuperan en la compilación realizada por Rafael Gagliano sobre los escritos educativos de Manuel Belgrano (2011).

objeto de fuertes críticas o, lo que resulta más común, de abordajes sesgados.³ Por el contrario, lo que su pensamiento pone de relieve son algunos pliegues de un ideario a través del cual los principios de la ilustración católica circularon en el Río de la Plata hacia fines del siglo XVIII.

Cuando Belgrano sostiene que sobre la educación se edificará el principio de la felicidad, está colocando –tempranamente– la piedra angular sobre la cual se redefinirán los debates educativos del siglo XIX y del XX. En efecto: desde entonces, la educación dejará de verse exclusivamente como un privilegio y comenzará a ser percibida y problematizada como un derecho que concierne –paulatinamente– a todos y todas.

Aunque aquí también resulta prudente moderar el tono y mencionar que –en otros pasajes de sus textos– el Belgrano que por momentos clamaba por cambios radicales también parecía conformarse con objetivos más concretos y modestos, cuando señalaba, por ejemplo, que: “Basta con que los maestros sean virtuosos, y puedan con su ejemplo dar lecciones prácticas a la niñez y juventud y dirigirlos por el camino de la Santa Religión y del honor y pudiendo enseñar a leer bien” (Belgrano, 1954: 125).

EL TRABAJO, CORAZÓN DE LA PEDAGOGÍA

En la pedagogía hay fundamentos y hay obsesiones. La de Belgrano fue la formación de *hombres industriales* (un arco de sujetos que abarca desde la educación del artesano a la del labrador, y desde la preparación de la hilandera a la formación del navegante). El gran mérito de Belgrano consiste en haber militado la revalorización de la formación manual en una sociedad que había aprendido a mirarla con sumo desprecio.

Belgrano comprendió antes que nadie que el desarrollo económico del Río de la Plata dependía del fomento de una educación que atendiera –ante todo– la formación práctica de sus habitantes. Su programa pedagógico podía resumirse en una máxima: hacer de lo práctico, virtud. Para Belgrano el valor de un hombre no estaba ligado ni a su nacimiento ni al puesto que ocupaba en la jerarquía social, sino a su propia capacidad de empresa. De ahí que el ideario educativo de Belgrano puede sintetizarse en tres aspectos: luchar por revertir un *ethos* social basado en el desprecio por los oficios mecánicos; romper con las formas de educabilidad mono-

3 Abordé este problema en Arata (2011).

polizadas por las corporaciones de artesanos, y sentar las bases de un programa educativo organizado en torno al sujeto industrial, colocando al Estado en un lugar central a través de su capacidad de legislar.

La gravitación que tuvieron las ideas fisiocráticas en su visión de la economía no empañó el peso que tenía su interés por el desarrollo del comercio y –fundamentalmente– del artesanado. Para Belgrano, producir era crear valor económico, una idea apenas esbozada por la escuela fisiócrata y que en sus escritos adquiere un lugar central. El requisito para crear valor económico consistía en lograr un desarrollo armónico entre agricultura, industria y comercio, y aquello solo podría lograrse apelando al principio de la concurrencia. Afirmaba Belgrano: “nadie duda que un Estado que posea con la mayor perfección el verdadero cultivo de su terreno; en el que las artes se hallan en manos de hombres industrioses con principios, y en el que el comercio se haga con frutos y géneros suyos es el verdadero país de la felicidad” (Belgrano, 1954: 63).

Si de buscar el factor se trata, la obstinación fue otro de sus rasgos predominantes. Una obstinación cargada de prospectiva, que piensa desde la coyuntura, pero con una mirada de mediano/largo plazo. Mientras Belgrano se desempeñó como secretario del Real Consulado no dejó de elaborar proyectos orientados por los principios de la economía política. Pero cuando las instituciones que imaginaba saltaban del papel a la realidad –y comenzaban a cobrar forma– eran –más temprano que tarde– vetadas o rechazadas por los miembros del Consulado, o por la propia Corte. Vale mencionar que la escuela de Matemáticas fue “destruida por la Corte” –según palabras de Belgrano– ya que los españoles se oponían a su erección. La escuela de Dibujo, en cambio, fue desmantelada, por considerarse que “todos estos establecimientos eran de lujo y que Buenos Aires todavía no se hallaba en estado de sostenerlos.” (Belgrano, 1954: 50).

Belgrano no cejó en subrayar la importancia que tenía para el Virreinato la creación de instituciones educativas destinadas a la formación de labradores, artesanos, navegantes, hilanderas y comerciantes. La memoria titulada “Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio en un país agricultor” leída el 15 de julio de 1796, resulta ejemplar en ese sentido. En ella, Belgrano empleó un lenguaje conciso y práctico, argumentando sobre la importancia de fundar escuelas destinadas a la formación profesional de los jóvenes, explicando los problemas que cada una de ellas vendría a resolver o las vacancias que podría cubrir.

Lo que el pensamiento de Belgrano también ejemplifica es el drama moderno de la escisión teoría-práctica, a través de la cual se da continuidad al desprecio del saber manual. Belgrano sostenía –ante quien quisiera escucharlo– que los requisitos de la enseñanza práctica no podían alcanzarse a través de la cultura letrada, abriendo una polémica con una tradición del pensamiento ilustrado que colocaba el saber enciclopédico como única y legítima fuente de conocimiento. Resultaba necesario transitar otras vías para aprender “los misterios que facilitan” el cultivo de la tierra. Imbuido de un utilitarismo consecuente con el deseo de un rápido desarrollo económico y social, Belgrano afirmaba que para instruir a labradores, comerciantes y artistas “basta que haya algunos que vean y practiquen, según las experiencias que se les expongan; su ejemplo será para los otros una instrucción fácil y pronta.” (Belgrano, 1954: 110). Las líneas de continuidad con –por citar un solo ejemplo– las propuestas de Juan Bautista Alberdi son tan elocuentes como indispensable es su estudio.

LA FORMACIÓN DE LOS APRENDICES Y EL PRINCIPIO DE LA CONCURRENCIA

La educación de los aprendices ocupó un espacio relevante en los textos publicados en el *Correo de Comercio*, donde dedica 17 artículos al asunto. En estos escritos, Belgrano le otorga un papel preponderante a la industria (término que emplea de un modo general para referirse tanto a las artes y los oficios como a las manufacturas) sobre la agricultura (e incluso el comercio) como motor para el desarrollo de la región.

La distancia temporal que separa estos trabajos de la primera memoria del Consulado, donde se exaltaba la importancia de la agricultura, es de 14 años. Una lectura que identifique a Belgrano como un exponente del ideario fisiocrático estaría omitiendo los desarrollos ulteriores de su pensamiento, pero también una lectura mucho más compleja sobre la propia idea de desarrollo en Manuel Belgrano.

Para explicar el énfasis que tenía la formación del artesano en su perspectiva económica, Belgrano se valió de uno de los principios de la economía política: la concurrencia. Belgrano distinguía dos tipos de concurrencia: interior y exterior. La primera –de fundamental importancia para el desarrollo de las artes y oficios– consistía en que cada hombre pudiera ocuparse laboralmente del modo que creyese más lucrativo, siempre

y cuando fuese útil a la sociedad. La concurrencia exterior implicaba, en cambio, poder intercambiar tanto productos de su industria como bienes de sus tierras con otras naciones, ocupando la mayor cantidad de hombres posibles en estas tareas.

Así, el ideal de la concurrencia –donde el Estado jugaba un rol central, articulando las iniciativas de los hombres industriales– se fundaba en una relación de complementariedad entre la agricultura, el comercio y las artes. Esta relación de reciprocidad permitía el desarrollo de un círculo económico virtuoso en el que en palabras de Belgrano: “La industria abre entonces nuevos caminos, ella perfecciona sus métodos y sus obras; la economía del tiempo y de las fuerzas multiplica los hombres de algún modo; las necesidades producen las artes, la concurrencia los cría, y la riqueza de los artistas los hace sabios” (Belgrano, 1954: 220).

De ahí que la educación del artesano comprendía para Belgrano un problema que iba más allá de la formación individual del aprendiz, para convertirse en un problema intrínseco al desarrollo productivo de la futura nación. Ya no se trataba de encauzar las prácticas desvirtuadas fortaleciendo las corporaciones de oficios, sino de comprometer al Estado en la regulación del asunto. Para Belgrano era requisito que cualquier artesano que se instalase en Buenos Aires tuviese que formar aprendices en el oficio. Además, y en sintonía con los postulados utilitaristas, proponía premiar a los artesanos cuyas obras se destacasen, despertando su amor propio a través de “premios honoríficos a los que sobresaliesen en sus respectivas ocupaciones” (Belgrano, 1954: 137).

SALIR A SU REENCUENTRO

En vísperas de la Revolución, Manuel Belgrano publicó una nota sobre la educación en el Virreinato que podría considerarse el último testimonio escrito en el período colonial sobre el estado de la educación que dejaba como legado la corona española. En su descripción, trazó un panorama sombrío: describe la situación miserable de la educación porteña, que ha quedado librada a su suerte, sin contar con reglamentos ni quien las inspeccione. El estado calamitoso de la educación se agudizaba en la campaña donde –afirmaba– “se vive sin Ley, Rey, ni Religión” (Belgrano, 1970: 18). A la par que diagnosticaba, el reformador que habitaba en Belgrano instaba a tomar medidas urgentes, postulando que en cada villa y en cada

ciudad se creasen escuelas costeadas de sus propios fondos, que los jueces establecieran la obligatoriedad escolar, que se desarrollasen exámenes públicos y se elaborase un Catecismo propio, y se garantizase un sueldo de 200 pesos para el maestro, entre otras medidas.

Más tarde redactaría su reglamento de las escuelas del Norte y con ella, nos dejaría un importante conjunto de iniciativas y reflexiones sobre los impulsos y las dificultades que encontraban los proyectos educativos entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Sus intervenciones deben ubicarse en el vértice entre dos épocas, en las que se combinaban una intervención ilustrada sobre la realidad junto a perspectivas y nociones ya afianzadas en la cultura colonial. Los vientos de reforma que soplan en sus escritos expresan preocupación por un modelo educativo más inclusivo. Ahí es donde aparece la Economía política como brújula y su capacidad de leer e interpretar las necesidades de la región por la que debía velar.

En donde casi todo estaba por hacerse y la tradición ejercía un peso decisivo, Belgrano supo innovar. A 200 de su paso a la inmortalidad, no hay mejor manera de conmemorar la memoria de uno de los fundadores de nuestra patria que saliéndolo a buscar en sus escritos en donde –junto a la obstinación y la consecuencia con que sostuvo su programa de modernización, se plasmó una visión ética y productiva del bien común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arata, Nicolás, "La formación del artesano en los escritos de Manuel Belgrano", en *Revista del IIICE*, n° 30. Buenos Aires, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2011, pp. 61-76. Recuperado a partir de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/145> [Consultado agosto 2020].

Belgrano, Manuel, *Escritos económicos*. Prólogo a cargo de Gregorio Weinberg. Buenos Aires, Raigal, 1954.

Belgrano, Manuel, *Escritos elegidos*. Estudio preliminar a cargo de Rafael Gagliano. Buenos Aires, UNIPE, 2011.

Chiaramonte, José Carlos, *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800- 1846)*. Buenos Aires, Ariel, 1997.

Gagliano, Rafael, *Escritos sobre educación*. Selección de textos de Manuel Belgrano; estudio preliminar a cargo de Rafael Gagliano. La Plata, UNIPE, Editorial Universitaria, 2011.

Pastore, Rodolfo y Calvo, Nancy, "Cultura colonial, ideas económicas y formación superior 'ilustrada' en el Río de La Plata. El caso de Manuel Belgrano". En *Prohistoria*, n° 4, Rosario, 2000.

› **Patricia Andrea Dosio**

Universidad Nacional de Tres de Febrero
(UNTREF)

Un saber en tensión: Manuel Belgrano y la enseñanza del dibujo en el Buenos Aires tardocolonial

INTRODUCCIÓN

Percibido como fundamento de la industria por los intelectuales ilustrados en el contexto de un creciente utilitarismo, el dibujo se convirtió en materia indispensable para el progreso del estado y la formación técnica de los artesanos. Este artículo propone recorrer el lugar que ocupó en los tiempos tardocoloniales y su devenir de la mano de Manuel Belgrano en el incentivo de su enseñanza, concretada con la creación de la Academia de Dibujo dependiente del Real Consulado de Comercio de Buenos Aires.

EL DIBUJO EN CONTEXTO

A fines del siglo dieciocho, el dibujo revestía otras funcionalidades aparte de ser el fundamento de las artes. Para los pensadores ilustrados, como Pedro Rodríguez de Campomanes en el marco de su propuesta de educación popular, constituía un saber imprescindible para la producción de manufacturas, el desarrollo de las profesiones prácticas y oficios, aparte de sus usos militares. En manos de los ingenieros peninsulares, fue un instrumento para el control, defensa del territorio y la definición de estrategias políticas (cfr. Cámara, 2005). Los dibujantes que integraban las exploraciones patrocinadas por el reino informaban sobre puntos tácticos y orientaciones en territorios desconocidos, cubriendo una función similar a

la de los mapas y cartas geográficas (Martínez Ruiz y de Pazzis Pi Corrales, 2008). A través del dibujo se lograba una unión de la actividad artística y cartográfica, aunada a una voluntad de saber económico y científico. Esta concepción del dibujo lo ubicaba entre los saberes llamados útiles para el desarrollo del Estado, esto es, conocimientos con base en las matemáticas y ciencias aplicadas, siendo su principal objetivo el adiestramiento en la náutica y agricultura, entre otras disciplinas. Se trataba de saberes que “han desterrado del mundo muchas preocupaciones perniciosas, y a quienes la agricultura, las artes y el comercio deben los rápidos progresos que han hecho en este siglo” (Jovellanos, 1865: 108). En consonancia con este pensamiento, Manuel Belgrano enumeró las bondades de una enseñanza del dibujo:

los beneficios que resultan de una escuela de dibujo: sin este conocimiento los filósofos principiantes no entenderán los planisferios de las esferas celeste y terrestre, de las armilares que se ponen para el movimiento de la tierra y más planetas en sus respectivos sistemas, y por consiguiente los diseños de las máquinas eléctricas y neumáticas y otros muchos que se ponen ya en sus libros al teólogo al que le es indispensable algún estudio de geografía, le facilitará el manejo del mapa y del compás, al ministro y abogado el de los planos icnográficos y agrimensores de las casas y terrenos y sembrados que presentan los litigantes en los pleitos, el médico entenderá con más facilidad las partes del cuerpo humano, que se ve y estudia en las láminas y libros de anatomía, en una palabra, debe ser este conocimiento tan general, que aún las mujeres lo debían tener para el mejor desempeño de sus labores (Belgrano, 1954: 77).

La significación del dibujo sobrepasaba su carácter de arte o técnica para ser percibido como matriz de las ciencias e industrias populares.¹ En virtud de estos atributos fue ponderado como materia integrante de la educación tanto de los artesanos como de la juventud ilustrada. Por consiguiente, además de formar parte de los programas de la Escuela de Náutica, tuvo su propio instituto: la *Academia de Geometría, Arquitectura, Perspectiva y todas las demás especies de Dibuxo*.

1 Por industrias populares se entendía aquellas maniobras simples de transformación de materias primas y manufacturas sencillas. Al respecto ver Negrín Fajardo (2013).

LA ACADEMIA DE DIBUJO CONSULAR

Fue un artesano escultor, Juan Antonio Gaspar Hernández, quien solicitó al Real Consulado la apertura de una academia de enseñanza del dibujo.² En su solicitud se propuso como director de la escuela, con clases diarias gratuitas y premios trimestrales a los alumnos más destacados, aparte de pedir un funcionario inspector. Prontamente, esta función de inspección recayó en Manuel Belgrano cuando oficiaba de secretario consular. Además, Belgrano por disposición del Consulado efectuó todas las gestiones necesarias para su concreción. Con el visto bueno del virrey, se tramitó en 1799 el expediente para su aprobación real y las clases se iniciaron en mayo de ese año, con una concurrencia que superó todas las expectativas.³ La escuela se alojó en una de las salas consulares, junto con la Academia de Náutica.

En otro orden, la formación a impartir apuntaba a captar las juventudes. Para empezar, el reglamento que redactó Belgrano, que referiremos luego, exigía que los postulantes fueran mayores de doce años de edad, que supieran “leer y escribir”; no se admitían “por ningún motivo ni pretexto” negros o mulatos, fueran esclavos o libres, pero precisando que “por ahora”, hasta que pudieran contar con un aula separada “en que se asienten de estos los que se dediquen á las artes”, se colige de ello que fueran artesanos aprendices. Los estudiantes debían portar sus propios útiles, salvo el “alumno pobre que carezca de estos materiales”, a quien le serían provistos a costa del Consulado.⁴ Por su parte, los listados de estudiantes dan a conocer entre los inscriptos “hijos de importantes funcionarios como Sobremonte y otros de las tradicionales familias porteñas”. La enseñanza no se ceñía únicamente al dibujo geométrico sino a “todas las demás especies de dibuxo” y los materiales requeridos eran “cartera del tamaño al menos de medio pliego de papel comun del mas grueso, su lapiz de piedra, lapizeros o carvon, y nabaja” (Tjarks, 1962: 848).

2 Archivo General de Indias, Buenos Aires, 590. Expediente sobre la Academia de Dibujo. Memorial de J. A. Gaspar Hernández, 23 de febrero de 1799. Hernández fue un tallista español (1780-1821), considerado introductor del neoclasicismo, instalado en Buenos Aires hacia 1780.

3 Se inscribieron sesenta y cuatro alumnos frente a las cincuenta plazas estipuladas (Trostiné, 1950).

4 El reglamento de la escuela redactado por Belgrano se halla reproducido en Tjarks, 1962.

Que se propiciara la enseñanza del dibujo asociada a lo utilitario no era materia extraña para un consulado de comercio o cualquier otra institución de la monarquía cuyo objetivo fuera el estímulo a la industria y a las actividades mercantiles. Esta idea además se conectaba con las funciones pedagógicas que las Sociedades Económicas del País procuraban cumplir en la península y que Belgrano, como secretario del Consulado, se proponía llevar a cabo a través del mismo. Si bien en el territorio del virreinato rioplatense se establecieron otras escuelas de dibujo y pintura, en distintos puntos de su jurisdicción,⁵ como en Mojos (1783) y Chiquitos (1799).⁶ A diferencia del resto, la entidad porteña tuvo una corta vida, paradójicamente truncada por la voluntad real.⁷ Posiblemente la tradición artística y elevado nivel artesanal de Mojos y Chiquitos favorecieron su continuidad, así como la labor empeñada de sus gobernadores por mantenerlas. En definitiva, si fue un rasgo del absolutismo ilustrado español la mayor rigidez respecto a aquello que podía afectar los derechos de la corona (Chiaramonte, 1997), en nuestro caso podemos extrapolar este pensamiento y sostener que también en esta materia pudieron verse afectados los intereses del reino. Al referirse Belgrano a sus emprendimientos educativos señaló que

ni estas, ni otras propuestas a la Corte, con el objeto de fomentar las tres importantes ramas de agricultura, industria y comercio, de que estaba encargada la corporación consular, merecieron la aprobación; no se quería más que el dinero que produjese la rama destinada a ella; se decía que todos estos establecimientos eran de lujo y que Buenos Aires todavía no se hallaba en estado de sostenerlos

Pero también subrayó que esas propuestas “escollaban” no “sólo en la Corte” sino asimismo “en el Gobierno de Buenos Aires” o “entre los mismos comerciantes” (Belgrano, 2011: 35).

5 Para ampliar Mariluz Urquijo (1956).

6 Ha sido sugerido que Belgrano promovió la fundación de la escuela de dibujo a instancias de Manuel de Salas, quien había establecido poco antes la Academia de San Luis en Santiago de Chile, con el objeto de instruir a los jóvenes en saberes técnicos a través de sus cátedras de matemáticas y dibujo. Para ampliar Probst (1924).

7 Recordemos que también se establecieron escuelas en otros pueblos como Concepción, Trinidad y San Ignacio.

En la Real Orden del 4 de abril de 1800 las autoridades españolas habían alabado la iniciativa de la enseñanza del dibujo al mismo tiempo que determinado la suspensión de la escuela, reiterada en una segunda orden el 26 de julio de 1804. Sostenían que “se aplique sus fondos á los objetos preferentes á su instituto y que si hubiere sobrantes auxilie con ellos los enormes gastos de la corona” (Besio Moreno, 1921: 53). Empero, la orden de la corona no radicaba solamente en una cuestión de caja sino de colocación de manufacturas y dominio.

Si bien el militar chileno José Manuel Borgoño (1792-1848), siendo cadete, había visto en este y otros emprendimientos americanos similares la posibilidad de que no sólo cada país pudiera cultivar “conocimientos conformes á sus necesidades” sino también formar “nuevos vínculos con su metropoli” (Salas, 1910: 626),⁸ los españoles, en cambio, plantearon que “no conviene que esos colonos fomenten esas enseñanzas”. De este modo ocurrió en el caso de la química, de la que se dijo “perjudica las industrias del sector en la Península y las ciencias beneficiaran la autonomía de la colonia en detrimento de la Metropoli”.⁹ Pero aquí se adicionaba una de las características de la política borbónica: la necesidad de transformar al reino en un imperio comercial y “reemplazar el lazo de reciprocidad entre el rey y sus reinos por un tipo de relación que privilegiaba la maximización de ganancias para la metrópoli a partir de la explotación de los recursos de las ahora consideradas colonias” (Ternavasio, 2009: 16-17). Se trataba, en fin, de conseguir una explotación económica más eficiente para cubrir la crisis que atravesaba la monarquía. De allí que el incentivo dado a la capacitación en los saberes útiles que pregonaban los reformistas borbónicos estaba dirigido al corazón del imperio, no a sus colonias.

Entre 1805 y 1807 se insistió con los pedidos de reapertura de la escuela de dibujo con mediación del Cabildo, pero los reclamos fueron infructuosos hasta que se diluyeron las acciones con motivo de las invasiones inglesas. Por otra parte, ciertos conflictos de poder pudieron haber incidido en su estabilidad, al igual que sucedió con la Academia de Náutica. A poco

8 Discurso pronunciado por el cadete de infantería Juan Manuel Borgoño, en los exámenes de los días 16 y 18 de Septiembre de 1805.

9 Archivo General de Indias, Buenos Aires, 587, expediente Náutica, representación de 1804.

de iniciadas las clases de dibujo, el 29 de mayo de 1799, se suscitaron tensiones internas. Los hermanos Francisco y José Cañete, artífices gaditanos residentes en la ciudad remitieron al rey una instancia en protesta por haberse entregado la dirección de la escuela de dibujo a Hernández sin mediar concurso de oposición.¹⁰ Afirmaban que ellos también habían barajado el proyecto de una academia de dibujo, pero que Hernández se les adelantó en el ofrecimiento, a pesar de no ser más que “un tallista o carpintero de lo fino” sin título de profesor y, por lo tanto, carente de “la perfección que exige la enseñanza”.¹¹ Finalmente se abrió la convocatoria para la dirección, pero ante la falta de presentaciones retomó Hernández el cargo el 14 de julio de 1800 gracias al pedido del vocal González de Bolaños y de algunos alumnos, cargo al que había renunciado en abril.¹² Casi en paralelo, Hernández había tenido algunos desencuentros con un grupo de alumnos por cuestiones disciplinarias que habrían desembocado en la redacción de un reglamento en agosto de 1800, al que nos referimos más arriba (Tjarks, 1962: 849-850). Sin embargo, en esa fecha la escuela no reabrió, al parecer por un cambio de horario y el alejamiento de Belgrano por enfermedad (Trostiné, 1950: 23).

¿Habrán sido estas cuestiones, aparte de las económicas, las que mal dispusieron a la voluntad del poder mercantil local para que precipitara su cierre, sucedidas en forma casi conjunta a la gravitación de las ideas liberales expresadas en el discurso de Pedro Cerviño durante el acto de

10 Francisco era alarife y José pintor. Julio Payró (1971) les atribuye cargos docentes en la escuela que no hemos comprobado. Francisco fue autor de las reformas en la casa del Consulado en 1805. Ambos hermanos formaron parte del grupo de impulsores del neoclasicismo académico en la ciudad, junto a Juan Antonio Hernández, Juan Bautista Segismundo (que participaría de la edificación de la Fábrica de Fusiles) y Agustín Conde (Gutiérrez, 2002: 244).

11 Archivo General de Indias, Buenos Aires, 588, instancia de Francisco y José Cañete, 8 de junio de 1799. En la talla, se distinguían los trabajos “de lo fino” y “de lo grueso” o carpintería de lo blanco. Los primeros se refieren al tallado de muebles, mientras que los segundos a fabricación de puertas, ventanas, dinteles y elementos estructurales de los techos. Asimismo, por su maestría, un artesano de la madera podía ser considerado tallista, maestro carpintero o maestro escultor.

12 Besio Moreno (1921: 42-51) y Tjarks (1962: 849).

inauguración de la Academia de Náutica? En su disertación inaugural, Cerviño arremetió contra las “preocupaciones arraigadas” que frenaban el avance de la renovación intelectual, alabando al conocimiento científico y el comercio libre, al punto tal de provocar el disgusto de algunos concurrentes (cfr. Chiaramonte, 1997: 45).

Es de suponer que a la inestable situación de la escuela de dibujo aportó el marco consular atravesado por tendencias dispares en relación con el pensamiento político-económico y con respecto a la esfera cultural imperante. Es factible que a ello aludiera Belgrano cuando denunciaba los escollos “en el Gobierno de Buenos Aires” o “entre los mismos comerciantes” al desarrollo de sus escuelas (Belgrano, 2011: 35). Lo cierto es que no pudo evitarse la clausura de la Academia.

Porentonces, una iniciativa privada para fundar una escuela de arte pictórico partió del pintor Joseph de Salas.¹³ “Vecino de esta capital”, madrileño de origen según la historiografía del arte local, contaba con estudios en la Real Academia de San Fernando de Madrid y considerable actuación en Buenos Aires, documentada entre los años 1772 y 1816. El anuncio de su inauguración con superior permiso fue publicado en el *Telégrafo Mercantil* de 1801.¹⁴ Con posterioridad, el padre Francisco de Paula Castañeda prosiguió la labor del Consulado con respecto a la instrucción de este arte a través de la fundación entre 1814 y 1815 en el Convento de la Recolectión de dos academias de dibujo que, por intermedio del Cabildo, fueron trasladadas a la ciudad.¹⁵ Se estableció, en consecuencia, la institución en una sala de la corporación consular el 10 de agosto de 1815.¹⁶

Tiempo después, un articulista del diario la *Gazeta de Buenos Aires* asoció aquella supresión real de las escuelas consulares porteñas con la producción de cañones, poniendo énfasis en la adquisición de determinados saberes, negados en los tiempos de la dominación española:

13 Archivo General de la Nación Argentina, Nacional, Gobierno, 1816, X-9-5-5, padrón de españoles. Salas informaba tener 81 años, por consiguiente, habría nacido en 1735.

14 *Telégrafo Mercantil*, 16 septiembre 1801, Tomo 2, n° 14. Para ampliar remitimos a Dosio, 2018.

15 Acuerdos del Extinguido Cabildo, tomo IV, serie IV, 1814-1815, pp.506, 543-544, 555, 557, 576, 594, 599, 609, 616, 656.

16 Para ampliar Dosio, 2019.

decía la Corte de Madrid quando desaprobó las Academias de náutica y dibuxo establecidas en esta capital, que bastaba á los americanos el que supiesen leer y escribir. No es pues de extrañar que no quisieran que supiesen fundir cañones.

Despues de haber sacudido su ominosa dominacion ha sido preciso adquirir estos conocimientos (N° 11, 15-03-1817, pp. 43-44).

La formación en el dibujo en sus distintas orientaciones, destinada a capacitar artesanos y artistas o a complementar la educación ilustrada, continuó a través del establecimiento de escuelas gratuitas y academias privadas, pero la referencia a la academia consular ha permanecido como el inicio de una larga tradición en la enseñanza de la disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belgrano, Manuel, *Escritos económicos*. Buenos Aires, Raigal, 1954.

Belgrano, Manuel, *Escritos sobre educación. Selección de textos*. La Plata, UNIPE, 2011.

Besio Moreno, Nicolás, *Las fundaciones matemáticas de Belgrano*. Buenos Aires, Marcatali, 1921.

Cámara, Alicia (coord.) *Los ingenieros militares de la monarquía hispánica en los siglos XVII y XVIII*. Madrid, Fernando Villaverde Ediciones, 2005.

Chiaramonte, Juan Carlos, *Ciudades, Provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina*. Buenos Aires, Ariel, 1997.

Dosio, Patricia Andrea, Dibujo y recepción rioplatense del ideario ilustrado. Ecos del discurso inaugural del padre Castañeda, *Arte e Investigación*, 15, 2019.

<https://doi.org/10.24215/24691488e029>.

Dosio, Patricia Andrea, *Las luces de un buen Ciudadano: el anuncio publicitario de un pintor español en el Buenos Aires virreinal*. *El Argonauta español*, 15, 2018.

<https://doi.org/10.4000/argonauta.2904>

Gutiérrez, Ricardo, *Arquitectura y urbanismo en Iberoamérica*. Madrid, Cátedra, 2002.

Jovellanos, Gaspar M. *Obras completas, Tomo II*. Barcelona, La Anticuaria, 1865.

Mariluz Urquijo, José, Las escuelas de dibujo y pintura en Mojos y Chiquitos, *Anales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas*, 9, Universidad de Buenos Aires, 1956, pp.49-69.

Martínez Ruiz, Enrique y de Pazzis Pi Corrales, Magdalena (eds.) *Ilustración, ciencia y técnica en el siglo XVIII español*. Valencia, PUV, 2008.

Negrín Fajardo, Olegario, *Veinticinco ensayos de historia de la educación española moderna y contemporánea*. Madrid, UNED, 2013.

Payró, Julio E., *Prilidiano Pueyrredón, Joseph Dubourdieu, La pirámide de Mayo y la Catedral de Buenos Aires*. Buenos Aires, Biblioteca de Historia del Arte, serie Argentina, n°5, FFyL, UBA, 1971, pp.33-40.

Probst, Juan, Introducción, *Documentos para la historia argentina*. Tomo XVIII, Instituto de Investigaciones Históricas, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Peuser, 1924.

Salas, Manuel, *Escritos de don Manuel de Salas*. tomo I, Universidad de Chile, 1910.

Tjarks, Germán, *El Consulado de Buenos Aires y sus proyecciones en la historia del Río de la Plata*. Buenos Aires, Artes Gráficas B. Chiesino, 1962.

Trostiné, Rodolfo, *La enseñanza del dibujo en Buenos Aires: desde sus orígenes hasta 1850*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, 1950.

Rodríguez de Campomanes, Pedro, *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid, Imprenta de Sancha, 1775.

› **Adriana Milano**

Universidad Nacional de Rosario

Manuel Belgrano y la educación de las mujeres: una preocupación transatlántica

Manuel Belgrano ha trascendido como una figura memorable en muchos ámbitos y espacios en los que participó a lo largo de su vida. Hijo de Domingo Belgrano Peri, prominente comerciante bonaerense del siglo XVIII, completó su formación intelectual en Europa para comenzar muy joven su carrera al servicio de la corona española como funcionario virreinal. Producto de sus reflexiones, del clima Ilustrado de la época y de las posibilidades que le brindó su nombramiento como secretario vitalicio del flamante Consulado de Comercio de Buenos Aires erigido en 1794, el tema educativo sería una constante entre sus preocupaciones. Analizar el tema en relación a las mujeres es una buena oportunidad para evocar sus aportes, pero para advertir a la vez el peligro de los anacronismos en cualquier interpretación histórica. Cualquier esfuerzo por buscar una defensa del feminismo o de los valores democráticos resultaría vano y forzado, simplemente porque éstos no responden al contexto belgraniano. Toda interpretación debe partir de contextualizar el tema en el siglo XVIII para evitar lecturas erróneas en torno a la inclusión de las mujeres, y la población en general, en los proyectos educativos del momento. El bicentenario de Belgrano es una buena oportunidad para valorar sus logros como un sujeto propio de la modernidad, lejano a las ideas y reivindicaciones del mundo contemporáneo.

Reflexionar sobre la educación de las mujeres en su pensamiento implica, asimismo, una aproximación complementaria a una serie de aspectos claves de ese siglo, como la Ilustración, la consolidación de la economía

política y los diagnósticos de decadencia y necesidad de regeneración imperantes en Europa, y en particular dentro de la Monarquía Hispánica. El esfuerzo vale la pena y aporta para pensar más allá de lo anecdótico o local. Manuel Belgrano fue un héroe de la Revolución, pero ante todo un hombre de su tiempo, inmerso en los vaivenes y reacomodamientos de un contexto que debió transitar entre la caída de las certezas de la monarquía española y el inicio de las guerras de revolución que mayormente ofrecía un horizonte de incertidumbres.

La educación en general fue tema de discusión intelectual, de recomendación a los monarcas y objeto de reglamentaciones en todo el mundo atlántico-monárquico. En el caso de la monarquía hispánica, formó parte de un colectivo de ideas puestas en discusión y reformulación en el siglo XVIII ante la necesidad borbónica de restaurar el antiguo esplendor perdido durante el gobierno de la dinastía de los Habsburgo.

Estas páginas ofrecen una invitación a recordar el tema con un recorrido previo por las nociones y medidas imperantes al otro lado del Atlántico, a las cuales Belgrano apelaría para la elaboración de un proyecto local que insertara a las provincias del Río de la Plata en el plan de desarrollo general de la Monarquía. Luego de la experiencia como secretario del Consulado de Comercio de Buenos Aires y del quiebre revolucionario, la posición de Belgrano sobre el tema educativo continuaría siempre latente entre otros vinculados a la economía política que hallaron difusión, principalmente, en la naciente prensa rioplatense.

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS PROYECTOS DE LA MONARQUÍA HISPÁNICA

La educación de las mujeres en el contexto en que Belgrano comenzó su formación intelectual en el exterior se insertaba en un ámbito de discusiones en el cual continuaban vigentes las teorías prevalecientes desde el siglo XVII sobre la mayor perfección natural del hombre y si cabía la existencia de una razón natural, no dependiente del sexo que les permitiera a las mujeres ser consideradas seres racionales (Schiebinger, 2004). La familia, institución envolvente, patriarcal y extensa, no puede ser ignorada al reconstruir la realidad inmediata de las mujeres. Durante el siglo XVIII, fue constante la preocupación por el acceso del público a géneros de escritura considerados inadecuados, ello podía afectar de modo severo sobre todo a las mujeres:

literatura de cordel, relaciones para damas, romances de “guapas” y, en las más educadas, mezclar en sus bibliotecas títulos de religión, ciencia y filosofía con comedias y romances podía conducir a comportamiento anárquico en la mujer, reflejable en el manejo de su hogar (Gomis, 2014: 187). Desde las mismas mujeres, la Ilustrada Josefa Amar y Borbón advertía contra romances, novelas y comedias que incitaban a las mujeres a las intrigas y enredos: aconsejaba solo permitir a las españolas las lecturas que contenían poco o nada de amores, sabida la afición femenina a la lectura sumada a su “ignorancia de asuntos dignos” (Amar y Borbón, 1790: 192). Era necesario que padres y hermanos encauzaran a las mujeres que tuviesen acceso a bibliotecas, alejándolas de “inútiles despropósitos” (De Graffigni, 1792: 13).

Los males del ocio, por otro lado, que se pensaba aquejaban a la mayor parte de la población y en especial a las mujeres, eran vistos como un freno al desarrollo de las monarquías. Asimilado en siglos anteriores a la pobreza y su carácter sacro por remitir a Jesús, el siglo XVIII supuso la culminación de un proceso de diferenciación entre pobres genuinos de aquellos voluntarios y ociosos que requerían saneamiento educativo y una política pública de control. Abundaban así en España reflexiones sobre las mujeres como particularmente proclives a la ociosidad, quienes debían ser reencauzadas desde la niñez. Es elocuente el ejemplo de Juan Sampere y Guarinos abogado de los Reales Consejos, acusaba a aquellas mujeres “robustas” que al igual que los hombres fornidos, se ocupaban de tareas livianas copando espacios que podían destinarse a la población impedida de usar su fuerza física. Celebraba, a la vez, que ninguna otra legislación como la española tratara con mayor severidad a los mendigos fuertes y holgazanes (Real Sociedad, 1781: 7). Las quejas también proliferaban desde la Iglesia: el párroco Ilustrado, Fernando José López de Cárdenas, afín a las ideas de muchos políticos y pensadores, opinaba que la ociosidad afectaba a las mujeres pobres pero también a las acomodadas abandonadas al cortejo, la moda y el lujo (Real Sociedad, 1781: 132).

Por cierto, el siglo XVIII español fue prolífico en reflexiones sobre las mujeres como fuerza de trabajo, en especial en relación a los textiles y promoción del cáñamo, lino o lana para fomentar la ocupación y el comercio. Estos beneficios potenciales fueron promocionados como una solución al atraso económico sobre todo por el ministro Campomanes, ideas que no pasaron desapercibidas en las lecturas que Belgrano hiciera del ilustrado español y que apropiaría para el contexto local.

Como tema de debate, la educación de las mujeres en España se asociaba entonces a la Ilustración y al desarrollo de la Economía Política. La Ilustración española, considerada por muchos como una corriente tardía, menor y conservadora en comparación con la escocesa, inglesa o francesa asociada a la idea de revolución, reelaboró la noción de educación de modo integral y su influencia llegaría al Río de la Plata. En ese sentido, el impulso de la Economía Política como corriente de reflexión también en consolidación, propició su inclusión en la agenda de debates que la vincularon a otros temas interrelacionados para el logro de la “felicidad” como objetivo de política pública. Hablar de educación implicaba asimismo considerar de manera complementaria, sin que un tema prevaleciera sobre otro, política poblacional, fiscalidad, ocio, pobreza, lujo, comercio, agricultura, industria, civilización, nación, progreso, orden o policía, entre otros que aparecían de modo recurrente en los escritos de la época.

Es así como cuestiones religiosas, morales, económicas y, sobre todo políticas, se dirimían en materia educativa y en particular para las mujeres en tiempos del joven Manuel Belgrano. Mujeres que debían garantizar la instrucción de los rudimentos del catolicismo a sus hijos, evitar las devociones desmedidas, alejarse de las malas influencias con lecturas inapropiadas y ser productivas para la sociedad. No obstante, Belgrano otorgaría a estos presupuestos un tono particular para las mujeres del Río de la Plata.

LAS PROPUESTAS DE UN HOMBRE ILUSTRADO

Entre 1776 y 1820, este último año coincidente con la muerte de Belgrano, las provincias del Río de la Plata experimentaron cambios significativos por el reformismo borbónico y el posterior periodo revolucionario. A la vez que Buenos Aires consolidaba su ascenso, sobre todo a partir del establecimiento del virreinato del Río de la Plata, la Ilustración, el mundo hispánico, y los vaivenes políticos luego del quiebre virreinal signaron al período (Goldman, 2013: 301-323). Con todo, la educación tuvo su espacio en la agenda de discusiones promovidas especialmente por Manuel Belgrano desde el Consulado de Comercio, primero, y luego en la prensa desde la aparición del *Telégrafo Mercantil, Rural Político e Histórico del Río de la Plata* (1801-1802) dirigido por Francisco Antonio Cabello y Mesa, el *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio* (1802-1807) de Hipólito Vieytes y, desde 1810 el *Correo de Comercio* (1810) referentes

de la opinión pública en formación (Maggio Ramírez, 2017: 31-44). Desde las memorias o actas del Consulado hasta las páginas de los nuevos periódicos, las ideas sobre futuro y progreso reflejaban el influjo de ideas foráneas adaptadas a nivel local.

Manuel Belgrano fue un joven de élite americana que como tantos otros completó su formación intelectual en Europa. Sería a fines del siglo XVIII cuando readaptó para el Río de la Plata el bagaje teórico que había incorporado en el exterior luego de la lectura de los Ilustrados napolitanos, españoles y otros en boga en la Península, la traducción de las ideas fisiócratas de Quesnay o las Ilustradas inglesas. Se convirtió así en uno de los principales difusores de las ciencias aplicadas asociadas a la fisiocracia y, el neomercantilismo, que promovía la generación de riqueza vía la agricultura con el efecto multiplicador de la industria y el comercio (Chiaramonte, 1989: 73).

De regreso en Buenos Aires para ejercer el cargo secretario del Consulado de Comercio desde su erección en 1794, Belgrano canalizó la difusión de sus ideas en un proyecto integral que incluía la educación de las mujeres en combinación con otros intereses generales a la manera de las reflexiones imperantes en la Península. Su intención era aprovechar las posibilidades que le brindaba su cargo para emular desde el Consulado las actividades desplegadas por las Sociedades Económicas de Amigos del País, organismos de la Corona encargados de promover el progreso.

En su redacción de las memorias anuales al Consulado, Belgrano incorporó las distintas nociones incluidas en propuestas de acción para la Corona difundidas a lo largo del siglo: progreso, comercio, lujo, agricultura, industria, ocio y educación se repiten en los citados documentos que redactó a partir de 1796. En su anhelo de convertirse en un hombre "útil", pretendía desde el Río de la Plata ofrecer una opción local integrable a los planes de desarrollo general de la Monarquía. La educación de las mujeres se presentaba como una variable de suma importancia para un plan que apuntaba a la felicidad como fin último de la política pública española que Belgrano avalaba con insistencia.

Conocedor de la intención española de difundir la industria, la agricultura y el comercio con la integración de los dominios de ultramar; en particular las posibilidades que brindaban los textiles, defendidos entre otros por Campomanes uno de los más conocidos asesores de la Corona, Belgrano perfiló los lineamientos para proveer los insumos necesari-

rios y de ese modo integrar al Paraguay y Río de la Plata al plan general de desarrollo. Pero para ello, y al igual que en España, la población debía ser educada para el trabajo.

Entre los peninsulares, Campomanes había señalado a la educación, incluida la de las mujeres, como complemento indispensable de la decisión política de fomentar las artes y oficios favorables para España. Debía controlarse todo aquello que impulsara a la ociosidad como, por ejemplo, las comedias. Era escandaloso que Lope de Vega pudiera titular a una de ellas *La pobreza no es vileza*, y de ese modo avalar públicamente a la pobreza voluntaria que Campomanes y tantos otros veían como delito además de deshonra. Educación y policía eran la base de la prosperidad, controlando el aseo y vestido de los jóvenes, la enseñanza de los oficios, el rigor y los exámenes con premios para lograr ciudadanos industrioses (Rodríguez de Campomanes, 1775: 11-21).

La educación debía ser “fuerte y vigorosa”, con disciplina severa y austera, advertía también el pensador Bernardo Joaquín Dánvila y Villarrasa. Iguales recaudos y aún mayores eran necesarios en las niñas para acostumarlas al trabajo continuo y periódico, a tareas propias de su condición e inculcarles “el recato y la modestia”. En definitiva, acostumar al trabajo era la función primordial de la educación (Dánvila y Villarrasa, 1779: 91-93).

La legislación también había hecho eco de las advertencias de los Ilustrados, y en aras de reformar se prohibió la educación conjunta de niños y niñas, al tiempo que se reglamentaron los contenidos a impartir para promover la virtud y buenas costumbres. Las “fábulas frías, historias mal formadas o devociones indiscretas con las que se deprava el gusto de los niños” debían ser reemplazadas para evitar locuciones impropias, credulidades nocivas y “muchos vicios transcendentales á toda la vida”. Respecto de las primeras letras en 1780 se creó el Colegio Académico para su “adelantamiento y mayor perfección”. El objetivo principal era “fomentar con trascendencia á todo el Reyno la perfecta educación, cultivando á los hombres desde su infancia y en los primeros pasos de su inteligencia, hasta que se proporcionen las ciencias y las artes, el ramo más interesante de la Policía y Gobierno económico del Estado”. En 1781, una Real cédula de Carlos III fijó el inicio de la obligatoriedad de la enseñanza primaria en España. En 1783, se ordenó el establecimiento de escuelas gratuitas para la educación de las niñas, por las grandes utilidades que aportaban a la “causa pública”; tarea clave para garantizar jóvenes aplicadas en el futuro (Novísima recopilación, 1805: 9-11).

En sintonía con estas preocupaciones y acciones Belgrano diagnosticaba acerca de la pobreza y falta de interés por el trabajo en la población local, siendo las mujeres en particular, las más afectadas.

La ociosidad u “holgazanería” es uno de los temas presentes en sus memorias de 1796 (la primera que redactó luego de superar problemas de salud), 1797 y 1798. En 1796 veía a Buenos Aires infestada por “hombres ociosos en la miseria y desnudez”: infinidad de familias en la miseria sin ocupación útil para lograr mayores comodidades en la vida. Le preocupaba, sobre todo, la “multitud de criaturas” que llegaban a la pubertad viviendo en el ocio y atendidas en todas sus necesidades (Belgrano, 1796: 75). Al igual que en Europa, Belgrano encontraba en el premio el medio para estimular el esfuerzo personal, por emulación de resultados puntuales que el Consulado debía difundir: “el premio y el honor” borrarían la holgazanería del Virreinato, reiteraba en 1798. Una idea que no era propia y que admitía tomar de Campomanes (Belgrano, 1796: 111).

La cuestión femenina implicaba que las mujeres abandonadas al ocio, tanto o más que los hombres, debían ser entrenadas para el uso de sus habilidades en el hogar o fuera de él como servicio, de modo de contribuir a su sustento y alivianar la carga de sus padres. De este modo, serían madres de familias “útiles” y ocupadas en trabajos lucrativos (Belgrano 1796: 76). En España, las Sociedades Económicas y los hospicios para pobres canalizaban preocupaciones similares a las de Belgrano de educar para el trabajo. En 1787, la Sociedad Económica de Madrid, promotora del avance de las Escuelas Patrióticas que impulsaban el hilado, tomó a su cargo el Montepío de Hilazas de niñas que abastecía de materias primas a las Escuelas, con ochocientas trabajadoras. Lo mismo sucedía con la Real Inclusa de Madrid o la educación de las presas en las cárceles reorganizadas con fines formativos y de trabajo (Trueba Mira, 2005: 49-50).

Belgrano preveía escuelas gratuitas para inspirar el “amor al trabajo”, donde se enseñara a las niñas doctrina cristiana, lectura, escritura, costura y bordado –separadas de los varones para mayor utilidad–. Proponía como novedad la instalación de escuelas de hilazas de lana, alternativa que evidencia la influencia en Belgrano de las ideas a favor de las escuelas patrióticas españolas para remedio del ocio e indigencia de la juventud. Los pobres y los niños debían recibir lana y útiles de hilado también en sus casas, en caso de no poder salir. Además, debía proveérseles trabajo

en las escuelas para promover la venta de lanas hiladas en las fábricas peninsulares, extendiendo el hilado al algodón, o al menos su desmote y limpieza para facilitar su envío a ultramar (Belgrano 1796: 77).

Belgrano pensaba en concreto en las posibilidades de explotación del lino y cáñamo procesable, previa instrucción, por “gentes del campo y los infelices de la ciudad” que lo convertirían en insumo para el proceso del telar en la Península. Recomendaba la división de funciones por sexo: siembra, siega, remojo, cocimiento al sol, secado, a cargo de los hombres; puesta en fibras “a fuerza de maza” (espalar, rastrillar e hilar), a cargo de las “esposas y otros infelices de la ciudad”. Para las mujeres, “sexo desgraciado en este país, expuesto a la miseria y desnudez, a los horrores del hambre y estragos de las enfermedades derivadas”, sería un freno a la prostitución que impedía el matrimonio, doblegaba la salud y las destinaba a mendigar. Su opinión sobre el trabajo femenino se fundaba en el conocimiento directo de la experiencia exitosa en Castilla, León y Galicia, de la realización de varias operaciones en torno al lino y cáñamo por mujeres (Belgrano, 1797: 80-84).

A pesar del entusiasmo de Belgrano la Junta de Gobierno del Consulado puso en práctica algunas de sus propuestas, aunque de modo más que parcial atento a la oposición otros consiliarios a su pensamiento. La idea de premio como estímulo al trabajo femenino se planteó en setiembre de 1797 para las niñas huérfanas del Colegio de San Miguel que sobresaliesen en el manejo de hilazas de algodón. Tampoco la Corona prestaría demasiada atención a sus proyectos. Son bien conocidas las propuestas concretas en educación de Belgrano y la poca repercusión obtenida que luego lamentaría en su *Autobiografía*: proyectos de educación general gratuita; de enseñanza de ciencias útiles a la actividad económica; de escuelas de comercio, náutica, dibujo, y de agricultura (Belgrano, 2016: 799-838).

No obstante, las ideas sobre educación que incluían a las mujeres ampliarían su campo de difusión. Más allá de las memorias consulares, la nueva prensa rioplatense se haría eco de la preocupación por el tema. En varios números del *Telégrafo Mercantil* publicados durante 1801 se comentaba sobre los beneficios de la educación pública para la felicidad común, siempre superior a la doméstica o privada, como base para la felicidad de la patria, borrando las ideas erróneas transmitidas por la desidia de los padres y superstición de las madres (Telégrafo Mercantil, 1914: 127-138). Años más tarde, en julio de 1810 en el *Correo de Comercio* se denunciaba

la existencia de una única escuela pública en Buenos Aires, la de San Miguel del Colegio de Huérfanas, al tiempo que se exhortaba a educar a las mujeres como vía para conducir a las buenas costumbres, para la felicidad moral y física de una nación. Las mujeres, “el bello sexo” dotado de talento, pero privado de medios de ilustrarse, que era imperioso rescatar del “imperio de las bagatelas y de la ignorancia”. Debían ser instruidas para inspirar las primeras ideas de virtud social y moral en sus hijos. Era necesario satisfacer los deseos del pueblo, promoviendo el gobierno “el vivero de las buenas madres, buenas hijas de familia, buenas maestras para las escuelas”. Establecimientos de enseñanza para niñas, más necesarios que la universidad que con jerga escolástica aumentaría la cantidad de doctores, pero no la enseñanza de las futuras madres para generalizar, uniformar las buenas costumbres, propagar la educación y desterrar, finalmente, la ociosidad (*Correo de Comercio*, 2016: 147-798).

Las ideas de Belgrano en torno a la educación femenina reflejaban su conformidad con las imperantes en la Península, aquellas que comenzaban a ver a la educación como una inversión a futuro dentro de una economía moderna para lograr una propensión voluntaria al trabajo continuo. No obstante, a pesar de no poder ver atisbos de feminismo o valores democráticos en él, simplemente porque no eran concebibles, sí debe destacarse la actitud de haber reconocido en las mujeres a seres que estaban sufriendo la miseria, la enfermedad y que eran dignas de auxilio; ayuda a la que Belgrano respondía como hombre de su época, con el bagaje teórico y las herramientas que conocía.

Belgrano murió el 20 de junio de 1820, abatido por la enfermedad. Es recordado por sus proyectos para el progreso, la creación de la bandera, el éxodo jujeño y sus incursiones como comandante del Ejército del Norte, entre otros logros. Su interés por la educación se mantuvo a lo largo de su vida como denotan su correspondencia privada con Manuel de Salas, su *Autobiografía* escrita en 1814 y sus intervenciones en los inicios de la prensa porteña. Como tantas veces se ha citado, merece una vez más traer en este bicentenario a la memoria su donación de dinero que había recibido como premio personal para la creación de escuelas en plena coyuntura revolucionaria; símbolo de una convicción que mantenía presente en tiempos de guerra y destrucción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes

Amar y Borbón, Josefa, *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid, Imprenta Cano, 1790.

Belgrano, Manuel, "Autobiografía", en Belgrano, Manuel, *Manuel Belgrano y la Economía Política. Compilación documental*. Buenos Aires, Instituto Belgraniano, 2016.

Belgrano, Manuel, "Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria, proteger el comercio en un país agricultor, 1796"; "Memoria escrita por el licenciado Manuel Belgrano, abogado de los reales consejos y secretario por su majestad del real consulado de Buenos Aires en 1797"; "Memoria que leyó el licenciado don Manuel Belgrano, abogado de los reales consejos y secretario por su majestad del real consulado de esta capital en la sesión que celebró su junta de gobierno á 14 de junio de 1798"; en Museo Mitre, *Documentos del Archivo de Belgrano*, Tomo 1. Buenos Aires, Imprenta Coni. 1913.

Correo de Comercio, núm. 21 y 22, 21 y 28 de julio de 1810. En Belgrano, Manuel, *Manuel Belgrano y la Economía Política. Compilación documental*, cit.

Dánvila y Villarrasa, Bernardo, *Lecciones de Economía Civil*. Madrid: Joaquín Ibarra, pp. 91-134.

Graffigni, Madame de, *Cartas de una peruana*. Valladolid, Oficina de la viuda de Santander e hijos, 1792.

Novísima Recopilación de las leyes de España. Libro VIII. Madrid, Boletín Oficial del Estado, 1805.

Real Sociedad Económica de Madrid, Memorias sobre el

ejercicio discreto de la virtud de la caridad en el repartimiento de la limosna. Madrid, Imprenta Antonio Sancho, 1781.

Rodríguez de Campomanes, Pedro, *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento. Madrid, Imprenta de Antonio Sancho, 1775.*

Telégrafo Mercantil, 1801, núm. 13, 16, 17 y 18, *Biblioteca de la Junta de Historia y Numismática Americana*, tomo VI. Buenos Aires, Compañía sudamericana de billetes de Banco, 1914.

Bibliografía

Chiaramonte, José Carlos, *La Ilustración en el Río de la Plata. Cultura eclesiástica y cultura laica durante el Virreinato. Buenos Aires, Sudamericana, 1989.*

Goldman, Noemí, "La ciudad letrada", en Ternavasio, Marcela (dir.) *Historia de la provincia de Buenos Aires*, t. 3. Buenos Aires, Edhasa- UNIPE, 2013.

Gomis, Juan, "Apasionados de este delirio: lecturas incivilizadas", en Bolufer, Mónica; Blutrach, Carolina y Gomis, Juan (eds.), *Educación de los sentimientos y las costumbres. Una mirada desde la historia. Zaragoza, Institución Fernando el católico, 2014.*

Maggio Ramírez, Matías, "El Telégrafo Mercantil y el fomento de la civilidad: El nacimiento de la prensa de costumbres en el Buenos Aires virreinal", *Historia y comunicación social*, Vol. 22, núm.1, 2017, pp. 31-44. <https://doi.org/10.5209/HICS.55898>

Schiebinger, Londa L. ¿Tiene sexo la mente? *Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna. Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia, 2004.*

Trueba Mira, Virginia, *El claroscuro de las luces: escritoras de la Ilustración española. Madrid, Editorial Montesinos, 2005.*

- › **Pablo Martínez Gramuglia**
Universidad de Buenos Aires

Belgrano, escritor

El ensayo tal vez más conocido de Ricardo Piglia (junto con las famosas “Tesis sobre el cuento”) es “Sarmiento, escritor”, en el que postula una explicación para lo que llama el doble origen de la literatura argentina: por un lado, el *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento, un libro que, entre otras cosas, es una autobiografía, contracara de la biografía de Juan Facundo Quiroga que también es; por el otro, “El matadero”, de Esteban Echeverría. Los dos textos narran la violencia que grupos populares ejercen sobre un letrado (el unitario de “El matadero” y el propio Sarmiento en la página inicial del *Facundo*) y la hipótesis de Piglia es que la larga vida oculta del cuento de Echeverría (escrito en algún momento entre 1838 y 1852, pero publicado en 1871 por su amigo Juan María Gutiérrez) se debió a que en la Buenos Aires de Rosas no había *lugar* para la ficción, dada la función central de la política en la actividad letrada.¹ Manuel Belgrano, abogado, periodista, economista, funcionario, general, no fue un escritor y sin embargo su pluma lúcida y con destellos de elegancia dejó algunos textos que han sido leídos y releídos con más fervor patriótico que deleite literario. Si para los años cuarenta del siglo XIX la ficción literaria parecía no tener lugar en

1 “Sarmiento, escritor” fue publicado en la revista *Filología* de la Universidad de Buenos Aires en 1998. El texto retoma algunas ideas ya tanteadas por Piglia en “Notas sobre Facundo”, de 1980, y “Echeverría, o el lugar de la ficción”, de 1984, así como en la novela *Respiración artificial*, publicada en 1981.

la Argentina, menos aún era uno de los despliegues posibles de la escritura en los anteriores al fatídico veinte en que falleció el creador de la bandera.² Y sin embargo Belgrano se constituye como escritor con una ficción propia que elabora a lo largo de su vida.

Belgrano, cuya vida puede leerse como una acumulación de ambiciones excesivas para la patria y renunciadas personales, desarrolla una retórica propia (¿tal vez un estilo?); o, mejor, se apropia de retóricas específicas, institucionales y literarias, sobre las que construye discursos varios con el rumor de un estilo. “Retóricas” en el sentido de un conjunto de reglas o principios: las memorias del Consulado, con sus reverencias formales al virrey y a los miembros de las corporaciones coloniales, los artículos en la prensa de didáctica económica y política, los partes militares de escandida síntesis informativa, las cartas a familiares y amigos, las traducciones o reversiones del francés, del italiano y del inglés; todos los textos, en unos treinta años de producción letrada de la que nos ha quedado registro, privilegian recursos neoclásicos como la analogía, la comparación, la interrogación retórica y el ejemplo; también, a veces como parodia y a veces como estilización, la gimnasia argumentativa de la neoescolástica se vuelve coartada para evitar afirmaciones tajantes.

Belgrano sueña y planifica con escaso asidero en el mundo en el que se mueve, como ha ejemplificado más como reparo que como elogio Tulio Halperin Donghi: desde el Consulado creado para mantener los privilegios de los comerciantes monopolistas intenta regular y abrir el comercio, así como desde el *Correo de Comercio* sostiene que la “buena fe” es la base de los contratos comerciales; jefe en el Ejército del Norte o en los Patricios de Buenos

2 En 1822, en Córdoba, el padre Juan Justo Rodríguez terminaba una novela didáctico-filosófica, *Alejandro Mencikow, príncipe-ministro del Estado Ruso, sabio en la desgracia y ayo de sus hijos*, que no solo no fue publicada entonces, sino que permanece inédita hasta hoy. Pese a su nula circulación, ha sido considerada la primera novela argentina –si bien habría otros ejemplos en el período colonial–; y así como esa nula circulación nos impide atribuirle alguna incidencia en la historia literaria, en tanto no entra en ninguna serie posterior ni produce ningún efecto, también nos permite especular sobre los motivos de su inedición, entre ellos seguramente el estatuto inestable de los textos de ficción, cuestionado en primer lugar por su carácter pedagógico (escrito “para instrucción y encanto de los niños” y dedicado “A los niños de Córdoba”).

Aires, procura instalar una disciplina implacable tanto entre gauchos apenas sometidos al orden marcial como entre los orgullosos porteños, que se rebelan por la orden de cortarse su orgullosa trenza; cuando dona su premio en dinero para fundar escuelas diseña un ambicioso plan educativo –actos en los que aparece excesivamente aferrado a sus principios, riguroso hasta la ingenuidad e imparable en la capacidad de proyección.

Pero todo lo que sueña es en pos del bien de la patria –aun cuando esta se concebía como una parcela del imperio español– y por eso resigna éxitos personales que sin embargo anhela: en sus años de estudiante en España, la “Borla de Doctor” que, si bien le parece “una patarata” y un aprendizaje de cosas “que en el foro nada sirven”, en última instancia resultaba un gasto grande para la familia (Belgrano, 2001: 61-62), y el anhelado viaje a Italia y el puesto en la burocracia peninsular o en la diplomacia (Belgrano, 2001: 55) son cambiados por el Consulado de Buenos Aires; deja de lado la gravitación directa en la vida política de la capital sudamericana para encabezar ejércitos expedicionarios; y rechaza sueldos y honores militares para hacerse “digno” de llamarse “hijo de la patria” (Belgrano, 1811: 37).

Ambiciones excesivas y renunciaciones personales: dos tópicos que atraviesan la obra escrita. Y, como tono general, la humildad en todo: funcionario, letrado y militar, como le escribe a Bernardino Rivadavia, en una significativa –aunque no rara en su producción– tercera persona:

Belgrano es sincero, y un hombre de bien, amante de su Patria: tendré mis debilidades, porque esto propio de todos los hombres, pero esté V. [usted] cierto que todo mi estudio, y los auxilios que pido del Todopoderoso se dirigen a proceder con justicia llenando mis obligaciones en cuanto concibo: mis errores no son de voluntad, créalo V., son de entendimiento; porque no es dado a todos el tenerlo en todo su lleno (Belgrano, 2001: 177)

La carta es del año 1812 y, como tantas, sostiene la primacía de las obligaciones sobre los deseos; el general cristiano apunta a la humillación de sí mismo y el control de las pasiones.³ Pero de todas esas renunciaciones y ambi-

3 Belgrano es el más piadoso de los líderes de la Independencia y ahí también hay una clave de su inquebrantable y algo ingenua fe en el futuro. En 1814, en carta a Tomás de Anchorena, escribe una síntesis de su actitud vital: “¿Para qué da V. lugar a ideas tristes? Mucho tiempo ha, me propuse

ciones, hay una casi secreta, referida sin embargo en la historiografía y en sus biografías. Si recién retornado a Buenos Aires, Belgrano busca imponerse como el letrado moderno que viene a conmocionar los saberes y las jerarquías de la sociedad colonial para erigirse como orador desde el pequeño foro del Consulado o como publicista en el más amplio de la prensa periódica, la historia le impondrá el abandono de esa vocación por otra.⁴

En 1802, por ejemplo, a la hora de exaltar los efectos de la educación ilustrada en la juventud porteña, en el discurso que pronuncia en los certámenes públicos de la Academia de Náutica del Real Consulado (los exámenes finales), vuelve a exhibir su humilde condición (“mi pluma es débil”) y rechaza la “vana y estudiada elocuencia”; en su alocución, elabora una épica cívica cuyos principales personajes no son los héroes militares, los exploradores o los conquistadores, sino los propios letrados, entre ellos “el sabio Director” Cerviño, pero también, por supuesto, el propio autor de la arenga:

Desde la mas remota antigüedad hasta nuestros días, la historia de los siglos, y de los tiempos, nos enseña quanto aprecio han merecido todos aquellos, que han puesto el cimiento á alguna obra benéfica a la humanidad, y los que la han fomentado, y sostenido, hasta darle una existencia invencible por los contrastes propios de las viscitudes: las plumas mas eloqüentes se han exercitado en aplaudir estas acciones, los buriles, los escoplos, las prensas, y todo ha contribuido para transmitir, hasta los venideros siglos, las dulces memorias de aquellos sabios bienhechores, cuyas ideas eran, las de la prosperidad del hombre.

Dirigid, Señores, vuestras miradas á los manuscritos antiguos, si quereis conven-

libertarme de ellas, y jamás les doy entrada en mis mayores apuros; los que creemos que hay una Providencia, y que esta todo lo dispone, veremos adelantado quanto hay para no admitir la tristeza entre nosotros; ¿a qué anticiparse los males? con demasiada aceleración vienen a nosotros; resignarse a recibirlos con tranquilidad, y conseguir esta en las mayores tempestades, debe ser nuestro principal estudio; nos entristezcamos, o nos alegremos, la mano que todo lo dirige no por eso ha de variar: esta es una verdad evangélica, ¿y en tal caso no es mejor alegrarse? adopte V. este sistema que no es el de los iluminados, y sus momentos se harán más llevaderos...” (Belgrano, 2001: 282).

4 He desarrollado la idea de Belgrano como letrado moderno en Martínez Gramuglia, 2019.

ceros, observad esas medallas, las estatuas, leed los libros, y sobre todo el libro de los libros, y encontrareis, no temais perder vuestro tiempo, tantas pruebas de esto mismo, que plenamente quedareis convencidos. (Belgrano, 1802: 171)

Su confianza absoluta en la escritura como agente civilizatorio le hace presentar la historia de la humanidad de modo progresivo y lineal, desde los tiempos bíblicos hasta el presente, de la mano de una mayor difusión del saber a partir de los diversos medios de registro escrito (de ahí la serie algo desequilibrada de plumas, buriles, escoplos y prensas).⁵

En 1810, ya producida la Revolución de Mayo de la cual es líder político y pronto lo será militar, en una situación muy similar (la apertura de la Academia de Matemáticas creada por la Junta en septiembre), Belgrano exalta esta ciencia como base de la formación militar:

5 Belgrano mantendría esta confianza durante el resto de su vida (basta recordar la donación del premio de 40.000 pesos fuertes por las victorias de Salta y Tucumán para crear cuatro escuelas), aun en los momentos menos optimistas de su larga carrera de funcionario. Unos años después del discurso citado, el 30 de junio, publica en el *Correo de Comercio* un artículo sobre la educación en gramática y lógica; al abogar por un abordaje práctico de la última, lejos de las refinadas y vacuas disquisiciones escolásticas, llega al punto de suponer una absoluta intercambiabilidad entre profesores e impresos, entre el “dictar” la lección y leerla: “...señalese á los estudios un autor por donde los profesores precisamente hayan de dictar la lógica, ya que no nos es posible tener un número competente de impresos para los jóvenes que se aplican, ó á quienes se aplica á este estudio: mas en llegando á tener exemplares impresos, proscribese el dictar” (Belgrano, 1810, “Concluye la materia...”: 141) . Se ha cuestionado la autoría de Belgrano de los textos doctrinarios del *Correo de Comercio*, señalando la posibilidad de una coautoría con Juan Hipólito Vieytes y recorriendo varios ejemplos de reescritura, traducción o copia de artículos de origen europeo (ver Maggio Ramírez, 2020). La colaboración entre los dos letrados ya ha sido señalada en varias ocasiones por la historiografía, e incluso hay una tendencia “belgranista” a atribuir a Belgrano textos de Vieytes y otra “viejtista” a hacer lo contrario. Ante la ausencia de firma y la afirmación de Belgrano en su autobiografía de haber sido el responsable del periódico (bien que no el autor de todos sus textos), es prudente mezquinar las certezas, pero este artículo en particular (que empieza a publicarse en el número anterior con el título “Educación”) parece ser producto de las ideas, si no directamente de la pluma, de Belgrano.

Nuestro Superior Gobierno ha conocido la importancia de esta exclamacion, y se ha apresurado, como lo veis, á dar principio á un establecimiento, capaz de dotar el valor de nuestra juventud guerrera con todas las calidades necesarias que lo distinguan entre todas las naciones, por ilustradas que sean.

Sí: en este establecimiento hallará el jóven que se dedique á la honrosa carrera de las armas, por sentir en su corazon aquellos afectos varoniles, que son los introductorios al camino del heroismo, todos los auxilios que puede suministrar la ciencia Matemática aplicada al arte mortifero, bien que necesario de la guerra (Belgrano 1810, "Buenos-Ayres...": 2).

No es que en los años previos a la revolución la guerra o la violencia fuera una realidad completamente ajena al Río de la Plata (él mismo inicia su entrenamiento marcial luego de las invasiones inglesas), sino que ahora son para Belgrano el camino tan mortífero como necesario hacia el heroísmo con el que antes podía investir a los letrados⁶. Y la elocuencia del ahora vocal de la Junta recoge ese cambio de las letras por las armas, dualidad que organiza la cultura letrada desde los modelos de Garcilaso de la Vega y Miguel de Cervantes, y que en la historia argentina hallará en Bartolomé Mitre (quien más de una vez busca construir su figura pública usando a Belgrano como molde) su obsesivo reformulador.

El letrado no se llama al silencio a partir de la Revolución; quedan sus cartas, las traducciones –entre ellas la de George Washington, otro hombre de armas y letras en quien las primeras primaron sobre las segundas-, los artículos del *Correo de Comercio*, las proclamas y discursos y una autobiografía en la que brillan algunas ráfagas de vuelo estético⁷. Pero ahora intuye o sabe que no es un escritor ni lo será en la historia posterior.

6 Resuena una frase famosa de John Adams, patriota norteamericano a quien Belgrano ha leído (aunque no esa frase, conocida después a través de su correspondencia): "Debo estudiar la política y la guerra, para que mis hijos tengan la libertad de estudiar pintura y poesía, matemática y filosofía" (Adams, s/f: s/p).

7 Al comentar la serie de autobiografías y memorias de los hombres de Mayo, Noé Jitrik señala: "Una de las que más se destacan es la de Manuel Belgrano. Son tan atractivas como dramáticas: es casi el único que imprime un sesgo dramático en sus escritos, que da cuenta de cualidades, tanto por su formación como por sus ideas y dramas personales, y sobre todo, por el modo en que encaró el proceso que parecía irse todo el tiempo de las manos" (Jitrik, 2010: 19).

Señala Jacques Rancière: “La ficción en general no es la historia bella o la mentira vil que se oponen a la realidad o pretenden hacerse pasar por tal. La primera acepción de *fingere* no es ‘fingir’ sino ‘forjar’. La ficción es la construcción, por medios artísticos, de un ‘sistema’ de acciones representadas, de formas ensambladas, de signos que se responden” (2005: 182).

En ese sentido, la ficción que sí tiene lugar a comienzos del siglo XIX, que Belgrano contribuye a forjar con medios no tan artísticos, es el de un nuevo proyecto común cuya realización verdadera se halla en el futuro: la patria. En ella está la auténtica escritura de Belgrano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, John, "Letter from John Adams to Abigail Adams", 12 de mayo de 1780, *Adams Family Papers: An Electronic Archive*. Boston, Massachusetts Historical Society, s/f, s/p, Recuperado a partir de <http://www.masshist.org/digitaladams/>. [Consultado en agosto de 2020].

Belgrano, Manuel, "Academia de Náutica", en *Telégrafo Mercantil, Rural, Político-Económico e Historiógrafo del Río de la Plata*, 21 de marzo de 1802, T. III, nº 12, pp. 169-177. (El texto no tiene firma pero en una breve introducción de los redactores se indica la autoría de Belgrano).

Belgrano, Manuel, "Concluye la materia del numero anterior", en *Correo de Comercio*, t. 1, nº 18, 30 de junio de 1810, 137-141.

Belgrano, Manuel, "Buenos-Ayres 13 de septiembre de 1810", en *Gazeta extraordinaria de Buenos-Ayres*, 17 de septiembre de 1810, pp. 1-3. (El texto no tiene firma pero en una breve introducción de los redactores se indica la autoría de Belgrano).

Belgrano, Manuel, "Oficio del coronel D. Manuel Belgrano en que hace renuncia de medio sueldo: esta acción generosa y de verdadero patriotismo le hace más digno de la consideración del gobierno y de sus conciudadanos", en *Gazeta de Buenos-Ayres*, nº 10, 6 de diciembre de 1811, 37.

Belgrano, Manuel, *Epistolario belgraniano*. Buenos Aires, Taurus, 2001.

Halperin Donghi, Tulio, *El enigma Belgrano*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.

Jitrik, Noé, “La literatura dialoga secretamente, envía señas de nuestra experiencia colectiva”, diálogo con Sebastián Scolnik, en *La Biblioteca* 9-10, 2010, 19-32.

Maggio Ramírez, Matías, “La circulación de saberes y el problema de la autoría en la prensa virreinal. Un análisis del *Correo de Comercio*, 1810-1811”, en *Información, Cultura y Sociedad*, 42, 2020, pp. 11-34. Recuperado a partir de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/7666/7045> [Consultado en agosto de 2020].

Martínez Gramuglia, Pablo, “Manuel Belgrano, del letrado colonial al moderno”, en *Ulúa* 33, 2019, 157-192. <https://doi.org/10.25009/urhsc.2019.33.2632>.

Piglia, Ricardo, “Sarmiento, escritor”, en *Filología* 1-2, 1998, 19-34.

Rancière, Jacques. *La fábula cinematográfica. Reflexiones sobre la ficción en el cine*. Barcelona, Paidós, 2005.

> **Alejandro Eujanian**

IECH/CONICET, Universidad
Nacional de Rosario

El héroe modesto de las democracias. La imagen de Belgrano entre sus funerales y su centenario (1820-1920)

RITOS FÚNEBRES, HOMENAJES Y EVOCACIONES

La muerte de Manuel Belgrano a las 7,30 de la mañana del 20 de junio de 1820 pareció pasar desapercibida. *La Gaceta* de Buenos Aires no publicó nada en ese momento, ni tampoco ocho días después, cuando se realizó el entierro en el atrio del Convento de Santo Domingo, al que concurrió un pequeño grupo de familiares y amigos. Tampoco el Cabildo se hizo cargo de los gastos que debieron cubrir sus hermanos. Uno de ellos, aportó el mármol de su cómoda para la lápida en la que solo decía "Aquí yace el General Manuel Belgrano". Algunos consideraron ese aparente desinterés como una muestra de "ingratitude", que fue denunciada por Fray Francisco María Castañeda en su periódico el *Despertador teofilantrópico* del 12 de agosto de 1820, "Porque es un deshonor a nuestro suelo/Es una ingratitude que clama al cielo/.../Del triste funeral pobre y sombrío/Que se hizo en una iglesia junto al río/En esta capital al ciudadano/Brigadier general Manuel Belgrano...". Un descuido que a su entender no merecía quien había servido con sus nobles virtudes y sacrificios por diez años a la patria. Su muerte en la pobreza y el olvido fue evocado como una prueba de su sacrificio a la causa de la patria. Pero en aquel momento, más que prueba del olvido e ingratitude, fue la crisis política que atravesaba Buenos Aires la que provocó la ausencia de funerales públicos. Durante

esos días la atención se había desviado a problemas más urgentes derivados de la inestabilidad política y el enfrentamiento armado contra las fuerzas federales que el 28 de junio, mientras se realizaban sus austeros funerales, derrotaron a las de Buenos Aires en la Cañada de la Cruz como unos meses antes lo había hecho en Cepeda.

Un año después, Buenos Aires había recuperado su estabilidad política interna con el gobierno de Martín Rodríguez y comenzaba a afianzar sus relaciones con las provincias. Parecía el momento adecuado para realizar los funerales que correspondían a un capitán General. En efecto, en ese momento tuvieron el esplendor que no habían conocido los que se les dedicaron a otros hombres célebres de la revolución, como es el caso del vencedor de Suipacha, Antonio González Balcarce, que había fallecido el 5 de agosto de 1819.

El domingo 29 de julio de 1821 se llevó a cabo en la Catedral el funeral dedicado a honrar “al ilustre hijo de Buenos Aires ciudadano virtuoso, militar valiente, fiel amigo de su patria, y generoso defensor de la causa americana”. Desde el amanecer tronaron los cañones de la Fortaleza, las iglesias repicaban sus campanas y a las 9 de la mañana partía el cuerpo de Belgrano rumbo a la Catedral soberbiamente adornada con velas y banderas que había tomado a los enemigos. Al finalizar la misa, se realizó un banquete en la casa de Sarratea en el que luego de los brindis se decidió pedir al gobierno poner su nombre a un pueblo que debía ser fundado en su homenaje. La intención era evitar que su memoria se perdiese en el olvido y así promover que la nación recogiera su herencia como ejemplo para las nuevas generaciones.

LOS ATRIBUTOS DEL HÉROE

La transformación de los políticos y militares de las independencias hispanoamericanas en héroes no fue ni automática ni pacífica, sino que en general estuvo durante décadas atravesada por controversias sobre sus méritos y sus defectos. Sin embargo, el caso de Manuel Belgrano es notable por el temprano acuerdo respecto al lugar destacado que ocupaba entre las figuras sobresalientes de la revolución. En este sentido, los funerales de 1821 dieron inicio a un proceso de construcción de su imagen de héroe ejemplar a partir del reconocimiento de atributos particularmente valorados en una Buenos Aires que había perdido su carácter de capital

de las Provincias Unidas y que derrotada por los gobernadores de Santa Fe y Entre Ríos, Estanislao López y Francisco Ramírez, había tenido que abandonar sus planes centralizadores. Entre esos atributos, fueron tempranamente destacados su generosidad, patriotismo, honestidad, desinterés por los bienes materiales y las retribuciones simbólicas, dignidad en la derrota y obediencia a la autoridad más allá de los partidos que se disputaban el poder, rasgo que lo colocaba por encima de las disputas facciosas de la primera mitad del siglo XIX.

Por ello, Manuel Belgrano era una figura indiscutida en una época en la que fracasaron las propuestas de homenajear con un monumento a los héroes de la revolución, porque no había acuerdos sobre quiénes debían formar parte de él. Pero su figura se fue consolidando en Buenos Aires como un héroe local antes que nacional, en una época en la que los planes de unidad de todas las provincias habían fracasado.

De todos los homenajes que se le concedieron durante esos años, los que más perduraron fueron los versos que le dedicaron o lo tuvieron como un personaje principal y que fueron reunidos en *La lira Argentina* en 1824. El libro recogía odas, sonetos y elegías con la intención de “redimir del olvido todos los rasgos del arte divino con que nuestros guerreros se animaban en los combates en la gloriosa guerra de la independencia”. Entre ellos se encontraban los versos inspirados por los funerales de Belgrano en 1821.

Mientras en otras épocas fueron los artistas e historiadores los que a través de monumentos y biografías homenajearon a los héroes, entre 1820 y 1850 esa función fue realizada principalmente por los poetas. Ellos se encargaron de perpetuar su memoria y transmitirla a las futuras generaciones por medio de una poesía patriótica que destacaba por su función política antes que por sus virtudes estéticas. Una multitud de poemas, de una generación que lo había conocido y más tarde de los jóvenes que recogían los recuerdos de sus mayores, registraron el vacío que dejaba su desaparición: “Faltas, Belgrano, faltas”, se lamentaba Juan Cruz Varela poco después de su muerte y lo mismo hacía José Mármol varias décadas más tarde, cuando lo recordaba con nostalgia de un pasado heroico que contrastaba con un presente en el que muchos de su generación debieron marchar al exilio: “La justicia se acerca religiosa/ a llamar en la tumba de Belgrano; y ese muerto inmortal le abre su losa/ alzando al cielo su impotente mano”.

DE HÉROE LOCAL A NACIONAL

En la década de 1820 Belgrano fue celebrado como héroe de Buenos Aires y el mejor de sus hijos, al mismo tiempo que ocupaba un lugar de privilegio entre los héroes americanos junto con San Martín y Bolívar. Posteriormente, durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas, Belgrano fue reconocido tanto por rosistas como por antirosistas como uno de los más destacados hombres de etapa de la revolución y la independencia. Para unos y otros era un símbolo de la legitimidad de su causa, que filiaban a Mayo de 1810. Pero fue recién a partir de la década de 1850 cuando comenzó a ocupar un lugar de honor en la galería de héroes nacionales, junto a José de San Martín. Para ello, fueron muy importantes las *Memorias* de José María Paz, publicadas *post mortem* en 1855, y la *Biografía de Belgrano*, que publicó Bartolomé Mitre en 1857.

El general Paz, que había luchado junto a Belgrano en el Ejército del Norte y luego fue uno de los principales líderes unitarios contra el rosismo, dedicó el primer tomo de sus memorias a reivindicar a Belgrano no solo por sus virtudes morales y sus convicciones revolucionarias sino también por sus méritos militares en Tucumán y Salta, salvando a su juicio la suerte de la revolución. Es cierto que también lo hacía responsable de las derrotas en Vilcapugio y Ayohuma, producto de errores de juicio que en general atribuye a rasgos de su carácter entusiasta, bondadoso y muchas veces ingenuo al momento de evaluar el desempeño de sus subordinados. Por otro lado, Paz narra un episodio menor de la campaña de Belgrano en el norte que con el tiempo adquiriría un carácter más relevante, el juramento de la bandera en el Río Pasaje en 1813, que años después fue pintado por Prilidiano Pueyrredón.

Dos años después, Bartolomé Mitre escribe una *Biografía de Belgrano*, en la que agrega a ese juramento un antecedente que aconteció el 27 de febrero de 1812. El acontecimiento es narrado con la majestuosidad de una pintura histórica. El vecindario del pequeño poblado del Rosario reunido y la tropa formada tenían en frente “las floridas islas” y a sus “pies se deslizaban las corrientes del inmenso río, sobre cuya superficies se reflejaban las nubes blancas y azules de un cielo de verano”. Una escena nueva, dice Mitre, “calculada para impresionar profundamente los ánimos y comprometer a los tímidos en todas las consecuencias de la revolución”. Los allí reunidos y el gobierno que expresó su desagrado,

lograron ver “el significado que realmente tenía, y vieron en él, algo más que el preliminar de la declaratoria de la independencia”.

A partir de ese momento, Belgrano quedaría asociado a la creación de la bandera. Ambos como símbolos de unidad nacional en un país dividido por la disputa entre la Confederación Argentina liderada por Juan José de Urquiza y Buenos Aires, que se había constituido en estado libre e independiente al tiempo que rechazaba la Constitución jurada por el resto de las provincias en 1853.

DISPUTAS Y CONSAGRACIÓN DEL HÉROE

Durante los cincuenta años posteriores a la revolución, y como otros personajes ilustres de aquellos años, Belgrano había tenido sus críticos. Algunos ponían en duda sus méritos militares, otros recordaban el estilo europeo que trajo al regresar de su misión en Londres; había quienes ponían en tela de juicio los excesos que cometió al intentar imponer un rígido código de disciplina militar; y Dalmacio Vélez Sársfield cuestionó su carácter de líder democrático y de guía de los pueblos. Pero sin duda, la mancha que lo acompañó durante más de medio siglo estaba relacionada con su apoyo al monarquismo. Primero, cuando junto con Rivadavia y Sarratea intentaron acordar con Carlos IV el nombramiento de su hijo Francisco de Paula como rey del Río de la Plata; y luego, con su propuesta al Congreso de Tucumán de instalar una monarquía incaica. La respuesta de Bartolomé Mitre a esa crítica, que ponía en duda su fidelidad a la república, buscó poner también a salvo la imagen de San Martín señalando que si bien ambos habían apoyado la monarquía como solución al problema político de las ex colonias, finalmente contribuyeron a la construcción de repúblicas. Otras críticas apuntaron más al propio Mitre como autor de la *Historia de Belgrano*. Juan Baustista Alberdi y José Hernández, entre otros, lo acusaron de usar a Belgrano para legitimar su imagen pública y de llevar su identificación con el héroe al punto de emular su fracasada campaña al Paraguay.

De todos modos, más allá de esos cuestionamientos, a partir de 1861 la unificación nacional liderada por Buenos Aires contribuyó a la consolidación de la figura de Belgrano y de la bandera como símbolos de unidad nacional más allá de los partidos y divisiones que habían caracterizado la historia argentina hasta ese momento. Durante esa década, su rostro retratado por Carbonnier en 1815 comenzó a circular en estampillas y billetes.

Finalmente, el ciclo de instalación de Belgrano en un lugar privilegiado del panteón nacional se cerró el 24 de septiembre de 1873, cuando a los 60 años de la batalla de Salta se inauguraba en la Plaza de Mayo de Buenos Aires su estatua ecuestre realizada en París por Albert Ernest Carrier-Belleuse y Manuel de Santa Coloma. El sentido de la escultura buscaba reafirmar el lazo que unía a Belgrano con el acto de creación de la bandera nacional y ese fue el rasgo que resaltaron los discursos que pronunciaron Bartolomé Mitre y Domingo F. Sarmiento, en su condición de Presidente de la Nación. En ambos casos, se lo presentaba como un hombre común que no se había destacado por su genio, sino porque había realizado con patriotismo la misión que le había tocado desempeñar, lo que lo convertía, según Mitre, en “el tipo ideal del héroe modesto de las democracias”.

BELGRANO MONUMENTAL

Hasta mediados de la década de 1850 solo la calle Belgrano que pasaba junto a la vieja casa familiar en la que falleció recordaba su nombre en la ciudad de Buenos Aires. Recién en 1855 se fundó el pueblo de Belgrano que había sido proyectado en 1821 al norte de la ciudad. En 1858, por encargo municipal a Jaime Palet, se erigió en Luján una columna dórica de 14 metros de alto sobre la que se colocó un busto, que se conserva en el Museo creado por Enrique Udaondo. Posteriormente, a partir del mencionado de la Plaza de Mayo, la erección de monumentos dedicados a Belgrano en diversas ciudades del país contribuyeron al reconocimiento de su lugar privilegiado en la historia nacional, solo comparable al de San Martín. En cuanto a su sepulcro, en 1855 se había cambiado la austera y gastada lápida hecha con el mármol de una cómoda familiar en la que se había grabado “Aquí yace el General Belgrano”, como única referencia al lugar en el que se hallaba alojado su cuerpo en el atrio de la Iglesia de Santo Domingo. En 1895, por iniciativa de algunos estudiantes se promovió una colecta con el fin de recaudar fondos para levantar un mausoleo en el que depositar sus restos y así reparar el olvido que sufrió su sepultura. La obra encargada al escultor italiano Ettore Ximenes se inauguró el 20 de junio de 1903 en el atrio de la misma iglesia y buscaba representar a través de las alegorías tanto su genio militar como su rol como promotor del pensamiento ilustrado. Mientras que los bajorrelieves representan la creación de la bandera y su triunfos militares en Tucumán y Salta. Finalmente, una cinta

con la leyenda en latín “*Studis Provehendis*” hacía referencia a la donación que realizó para la construcción de cuatro escuelas en las provincias del norte, con el dinero del Premio de 40.000 pesos que le otorgó el gobierno por el triunfo en la batalla de Salta en 1813.

Mientras tanto, al éxito de su imagen asociada a la creación de la bandera nacional, contribuyó también la apropiación de ese episodio por Rosario, una ciudad que crecía aceleradamente impulsada por su puerto y la llegada de inmigrantes pero que carecía hasta ese momento de un pasado ilustre. En 1862, se celebró por primera vez el cincuentenario de aquél acto fundacional y la ciudad inauguraba su escudo en el que evocaba aquel acontecimiento. Durante años, Rosario buscó ese reconocimiento nacional y con ese fin proyectó mantenerlo en la memoria a través de la erección de monumentos. El primero lo impulsó Nicolás Grondona en 1872. Se trataba de dos modestas pirámides, una en la isla frente a la ciudad, donde se había establecido la batería “independencia”; y la otra sobre la barranca, donde estuvo ubicada la batería “libertad”. Esta última estaba ilustrada con inscripciones que hacían referencia al lugar en el que se había enarbolado la bandera, a Manuel Belgrano y las batallas que libró, y también a otros héroes civiles y militares de la independencia. En las décadas siguientes la iniciativa de un monumento a la bandera que homenajeara también a su creador se retomó en varias oportunidades. Después de varios contratiempos y reformulaciones del proyecto, se inauguró el 20 de junio de 1957 el Monumento a la Bandera.

BELGRANO EN SU CENTENARIO

En 1920, cuando se celebró el centenario de su fallecimiento, el país se había transformando notablemente. El régimen político avanzaba hacia una democracia ampliada que había habilitado el triunfo de Yrigoyen en las elecciones de 1916, la población se había transformado por la llegada de inmigrantes de diversos lugares del mundo y económicamente el país se había integrado al mundo como exportador de productos agropecuarios. Sin embargo, al momento del centenario de su muerte, el país atravesaba los efectos de la primera posguerra, que entre 1917 y 1921 provocó dificultades económicas que generaron fuertes conflictos sociales.

Esas circunstancias marcaron los homenajes en los que fueron resaltadas una vez más las virtudes ejemplares de Belgrano como ciudada-

no, pero sobre todo se buscó a través de su imagen mantener vivo el sentimiento de veneración a las glorias y tradiciones argentinas, según declaraba el decreto presidencial firmado por Hipólito Yrigoyen en el que establecía los lineamientos de las celebraciones. Fue en su carácter de emblema de la nacionalidad que Belgrano será esta vez evocado en un contexto signado por ese clima de crisis del que algunos dirigentes sociales y políticos responsabilizaron a los extranjeros y cuyo clímax se había producido pocos meses más del decreto presidencial, durante la llamada “semana trágica” de 1919.

Para ello, y con la intención de estimular la educación cívica del pueblo, los actos programados pusieron principal atención a las escuelas como espacios para promover esos sentimientos patrios por medio de concursos, actos de homenaje, la enseñanza de los hechos y lugares de memoria, con excursiones y visitas a los sitios, museos o monumentos históricos que rememoren momentos de su vida. Se esperaba de este modo llegar a los padres de los alumnos y a los vecinos de las escuelas, “exteriorizando así una común y justiciera exaltación patriótica” a través de la figura de quien era reconocido como uno de los fundadores de la nacionalidad.

En cuanto a las celebraciones públicas, se desarrollaron a lo largo de los días 18, 19 y 20 de junio, durante los cuales se pidió que se embanderaran edificios, tranvías, locomotoras y embarcaciones ancladas en el puerto, y las vidrieras de las casas de comercio. También se solicitó que todos los ciudadanos usen escarapelas y se decoraron todos sus monumentos. Para darle proyección nacional se estableció que en todas las ciudades y pueblos de la República se diera difusión a un manifiesto sobre la Bandera de la Patria, cuya redacción estuvo a cargo de Joaquín V. González. En su oración se recuperaban los valores de unión y vínculo entre generaciones que se le habían atribuido a su figura a lo largo de un siglo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amigo, Roberto, "Imágenes de la historia y discurso político en el Estado de Buenos Aires (1852-1862)", en Amigo, R. y Dosio, P., *Arte Argentino de los Siglos XVIII y/o XIX*. Buenos Aires, FIAAR, 1999, pp. 11-56.

Barcia, Pedro, "La inédita *Colección de Poesías Patrióticas*", *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, LXVI, 2001, 109-145.

Burucúa, José Emilio, *Nueva historia argentina: arte, sociedad y política*. Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

Couselo, Gabriela, "La celebración del pasado en la ciudad: un Monumento a la Bandera para Rosario", *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos*, Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti", Córdoba, año 2, nº 2, 2011, pp. 90-112.

Eujanian, Alejandro, *El pasado en el péndulo de la política. Rosas, la provincia y la nación en el debate político de Buenos Aires, 1852-1861*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2015.

Halperín Donghi, *El enigma Belgrano. Un héroe para nuestro tiempo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.

Bertoni, Lilia Ana, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

› **Marta Mercedes Poggi**

Instituto de Estudios Históricos, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

Entre la historia y la memoria. Manuel Belgrano en los libros escolares, 1880-1930

Los libros escolares tuvieron una gran importancia en la República Argentina en el período 1880-1930. Esa importancia fue aún más significativa en las dos últimas décadas del siglo XIX pues, al no contar con el número adecuado de buenos maestros para abarcar la totalidad de la matrícula escolar expandida por la ley 1.420 de Educación General, estos textos fueron el pilar que respaldaba la tarea docente.

Los libros en uso en las escuelas primarias para la enseñanza de la historia y de lectura resultan un rastro insustituible para reconocer qué contenidos consideraban las autoridades nacionales que debían impartirse en las escuelas de su jurisdicción. En pleno proceso de construcción y consolidación de una nación, tensionada por el ingreso de una ingente población de origen extranjero, qué historia enseñar resultaba esencial para argentinizar a los inmigrantes y ciudadanizar a los nativos.

Los libros de historia se reforzaban en el aula y el hogar con los libros de lectura que compartían muchos de sus contenidos. Los hechos militares y los grandes personajes son esenciales en ambos casos. Los libros de lectura buscaban ampliar el conocimiento histórico pero, muy especialmente, dotar de vida al pasado reforzando la adhesión emocional de sus lectores a los héroes destacados de la historia argentina. En unos como en otros es notable la influencia, especialmente hasta fines del siglo XIX, de la obra historiográfica de Bartolomé Mitre.

Mitre pobló con próceres la historia nacional con la *Galería de celebridades argentinas. Biografías de los personajes más notables del Río de la Plata*. En los libros utilizados en el siglo XIX los autores, en su mayoría docentes, replicaron su obra adaptando para los niños una historia argentina articulada en torno a la Revolución de Mayo y entre sus partícipes resalta Manuel Belgrano, cuya biografía fue obra fundamental de la producción de Mitre. Más adelante, para el Centenario, la Nueva Escuela Histórica reformuló algunos aspectos de la historia nacional pero estas diferencias no afectaron la figura de Belgrano en la enseñanza escolar. Es esa presencia de Belgrano, la que presentamos revisando textos e imágenes en una selección de libros de historia, de lectura, de efemérides y anecdotarios en uso entre 1880 y 1930 en las escuelas primarias argentinas.

MANUEL BELGRANO ENTRE LA HISTORIA Y LA MEMORIA

En una historia nacional, que se inicia con la llegada de Cristóbal Colón al continente americano y, específicamente, con el arribo de Juan Díaz de Solís al territorio del Río de la Plata, pocos son los nombres que se rescatan del periodo colonial. La Nueva Escuela Histórica al revalorizar la herencia hispánica sumó algunos virreyes a los reconocidos Solís y Hernandarias. Pero, en una historia estructurada en torno a la Revolución de Mayo de 1810, es cuando más nos acercamos a esa fecha tan claramente señalada que emergen los primeros nombres propios que empiezan a destacarse en el conjunto. Entre estos pocos primeros encontramos a Belgrano que es presentado también en retratos individuales y con el frente de su casa natal, hoy inexistente.



D. Manuel Belgrano.

FIGURA 1. Retrato de Manuel Belgrano.**FIGURA 2.** Casa natal de Manuel Belgrano.

Pocas ilustraciones presentan los libros más antiguos pero, al entrar en el siglo xx, su número y calidad se incrementan. En su gran mayoría son grabados en blanco y negro, y solamente algunos textos presentan imágenes a color. En algunos libros escolares de historia y de lectura hay retratos a página entera y otros con marcadas diferencias de tamaño de cuarto, sexto y hasta octavo de página según a quién correspondan. Se presentan retratos con y sin epígrafe aclaratorio, además del nombre identificando al representado o los representados, ya que hay retratos individuales, grupales y retratos individuales agrupados en una única ilustración. A estos retratos hay que sumar las representaciones de batallas o episodios cruciales de la historia nacional y en algunos casos, referencias a la vida privada, como en esta ocasión, al presentar la fachada de la casa natal de Belgrano. Estas imágenes no se consideraban una mera decoración. Joaquín V. González señaló la importancia del empleo de la imagen como auxiliar de los estudios históricos y su valor “como el alma de la enseñanza de las ciencias morales en las primeras edades de la vida” (Imhoff y Levene, 1921, prólogo

de Joaquín V. González). Las láminas, por tanto, acompañaban y paralelamente reforzaban las explicaciones textuales.

Las primeras referencias a Belgrano en estos libros parten de la creación del Consulado de Buenos Aires. Al explicar este tema, en un libro intensamente ilustrado *La historia argentina en cuadros para los niños*, sus autores Carlos Imhoff y Ricardo Levene detallan que el patriota Manuel Belgrano fue su primer secretario y que la ignorancia de los españoles hizo que consideraran que los cueros no eran frutos del país. Consignan a continuación que en el acta, que como secretario Belgrano tuvo que levantar, “se observa su letra irregular y trémula como si le indignara dejar constancia de tal gran error” (Imhoff y Levene, 1921: 72).

Coincide Juan Bautista Igón al consignar que el joven secretario fue atacado por los integrantes del consulado “no en nombre de la ciencia, sino de las viejas prácticas fundadas en la rutina de dos siglos de comercio prohibido” (Igón, 1913: 43). Esta breve biografía, inserta en *El mosaico argentino*, constituye uno de los ejercicios de práctica caligráfica de este particular texto que combina lecturas y lecciones de letra manuscrita a imitar por el alumnado.

Indiscutiblemente su participación en la Revolución de Mayo es un elemento crucial de la biografía de Belgrano. Su intervención previa, en la organización de la revolución, es mencionada por Juana Manso que encabeza con Belgrano la lista de patriotas organizados en asociación secreta y que, conformando la comisión de siete miembros activos, fueron quienes gestaron la revolución. Diputado del pueblo, junto con Saavedra, Belgrano trató de frenar la tormenta popular y prevenir el estallido que se gestaba con la gente de rostro inquieto y severo que llenaba la plaza y las calles próximas al cabildo, esperando que este comunicara su decisión (Manso, 1881). Identifi-



(Figura 3) Retrato grupal de la Sociedad de los Siete que incluye a Belgrano.

cado como ciudadano por Juan María Gutiérrez, como doctor por Larraín, Belgrano es calificado por estos autores como uno de los patriotas que integró como vocal la Junta de Gobierno formada el 25 de Mayo (Larraín, 1885: 85; Gutiérrez, 1883: 112).

La actividad militar de Belgrano es también parte esencial de los contenidos incluidos en estos libros. Nicanor Larraín señala que Belgrano no tenía dotes militares pero sí el “valor comunicado por el patriotismo”. Es su heroica lucha contra un enemigo muy superior en número y la honrosa capitulación lo que rescata Juan María Gutiérrez de esta situación (Larraín, 1885: 90; Gutiérrez, 1883: 117). Coinciden en un texto muy posterior en idénticas apreciaciones Imhoff y Levene

Belgrano no era un militar profesional; pero en las invasiones inglesas se había distinguido en el Cuerpo de Patricios. La junta le encomendó la dirección del ejército que debería ir al Paraguay [...] Se componía apenas de 700 hombres [...] Pero en Paraguay el ejército español que era de 7000 hombres derrotó completamente a Belgrano [...] Fue derrotado pero [...] poco tiempo después el Paraguay se declaraba libre de la dominación española, lo que demuestra que si Belgrano fue derrotado, su propaganda revolucionaria preparó la independencia de Paraguay (Imhoff y Levene, 1921: 96).

Al Belgrano militar es menester incorporar el Belgrano diplomático y esta ilustración resulta particularmente interesante pues la realizó Francisco



FIGURA 4. Belgrano general.



FIGURA 5. Belgrano diplomático.

Fortuny, quien tuvo una notable importancia como ilustrador en la realización de varios de los libros escolares de gran circulación. A este catalán que se instaló en Buenos Aires en 1888, Alfredo Grosso le confió las ilustraciones de sus textos de 1893. También ilustró libros de Rómulo Carbia y Francisco Guerrini y, como en este caso, de José María Aubín. Estas dos representaciones son complementarias y propician en los niños la conformación de una imagen de Belgrano multifacética: doctor, político, militar, diplomático, pero siempre al servicio de la patria.

Si la campaña al Paraguay no tuvo los resultados esperados, luego “en tal crítica situación, Belgrano salvó la patria, ganando las batallas de Las Piedras, Tucumán y Salta” (Imhoff y Levene, 1921: 105). Sus palabras tras las batallas, el reconocimiento a los muertos como “mártires de la libertad” y la adjudicación del carácter de “sepulcro de la tiranía” para el triunfo

de Tucumán acompañan la descripción de los hechos bélicos. Se detienen los autores, bajo el título “Un rasgo de la grandeza de alma”, en explicar que el obsequio de 40.000 pesos que le otorgó la Asamblea General fue destinado por Belgrano para la dotación de cuatro escuelas públicas de primeras letras (Imhoff y Levene, 1921: 110).

La figura de Belgrano está en estos libros, indisolublemente ligada a la creación de la bandera. Juana Manso, en su muy elogiado y difundido *Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874*, vincula a este General Porteño, con mayúscula en el original, con el “símbolo de las glorias argentinas” (Manso, 1881: 174). Esta asociación con la bandera se presenta en texto e ilustraciones, incluso en algunos casos a página completa.

El 27 de febrero de 1812 Belgrano izó los futuros colores nacionales en lo alto de las baterías. “La ceremonia fue solemne: la bandera argentina fue saludada con salvas y Diana triunfales” pero, agregan los autores Imhoff y



Figura 6. Creación de la Bandera.

Levene (1921: 104), Belgrano fue desaprobado por el gobierno de Buenos Aires. Enfatizan también la descripción del juramento explicando que Belgrano desenvainó su espada y señaló la bandera diciendo “este será el color de nuestra divisa, con que marcharán al combate los defensores de la patria” y que luego cruzó su espada sobre el asta de la bandera, la colocó formando una cruz y todos los soldados la besaron (Imhoff y Levene, 1921: 109).

El Congreso de Tucumán es también un ámbito en el que se enfatiza el accionar de Belgrano. Se vivían difíciles momentos y el Congreso “dio oídos al voto unánime de todos los pueblos que pedían la emancipación de la España, y de acuerdo con sus dos ilustres sostenedores, San Martín y Belgrano” proclamó al fin la independencia ante “un pueblo numeroso (que) llenaba la barra”. Belgrano fue quien convenció a los congresales de que era la única

opción posible “y así fue como en la sesión del 9 de julio, quedó declarada la independencia de nuestro país” (Carbia, 1917: 122).

Al tratarse *Mármol y Bronce* de un libro de efemérides el Congreso de 1816 y la Declaración de la Independencia tienen menciones específicas en las fechas correspondientes. Al explicar que el Congreso de Tucumán declaró la Independencia de las Provincias Unidas, Aubín aclara que Manuel Belgrano y José de San Martín urgían para que esta declaración se concretara pero que, por temor u otras causas, gran parte de los diputados “rehuían realizar un acto de tal trascendencia” y Fray Cayetano Rodríguez señalaba “aún les parece corto el tiempo de nuestra esclavitud y mucho rango para un pueblo americano ser libre”. Establece que San Martín dijo “estoy persuadido de que es más fácil declarar emancipado al país, que encontrar un americano capaz de hacer una botella” y que “por fin, la presencia de Belgrano, las exigencias de Pueyrredón y las cartas apremiantes de San Martín, acabaron con las resistencias y vencieron las timideces y vacilaciones” (Aubín, 1911: 539). Otras menciones se vinculan con la Batalla de Salta, la creación de la Bandera, su nacimiento y la apoteosis de Belgrano (Aubín, 1911: 143, 171, 438, 575, 583).

Otro tipo de caracterización de su figura resultaba inaceptable en un período en que las autoridades del área educativa controlaban la circulación de los libros escolares. En *Compendio de la Historia Argentina* publicado en 1881 y objetado por sus “ideas artiguistas”, Clemente Fregeiro explica al referirse al elemento popular que “inculto, pero sano y vigoroso, su acción dependía sólo de la buena o mala dirección que le imprimiese” y que fue un gran error combatirlo desconociendo su peso en la sociedad colonial. El desprecio por las multitudes y sus caudillos fue, a su criterio, la causa de que “grandes hombres de la revolución incurrieron en funestos desaciertos” y se volcaron a las ideas monárquicas por su “menosprecio a las multitudes y sus caudillos” que en realidad era “el elemento nacional y constituían la inmensa mayoría del país, el país mismo en una palabra”. Fregeiro incluye entre estos “distinguidos patriotas” que descartaron a la inmensa mayoría del país e impidieron su influencia en el gobierno a Belgrano constituyendo ésta la única mención crítica verificada en estos libros. Este libro de Frigerio fue excluido del ámbito escolar (Fregeiro, 1881: 162, 184-185).

En estos textos, los actores individuales predominan sobre los colectivos y los elogios a los integrantes del panteón nacional son recurrentes.

Generosidad, amor a la patria, desprendimiento, talento extraordinario, nobleza, genio superior, abnegación, noble entereza son algunas de las cualidades relevantes de Belgrano que se presentaban ante los niños. Para conservar el “fuego sagrado de la tradición y las glorias de la patria” los ejemplos y las comparaciones resultaban útiles pues atraían la atención y fijaban en la memoria y en los corazones infantiles los contenidos transmitidos (Manso, 1881: 98, 146, 174,185). Los anecdotarios y libros de efemérides nutrían el trabajo en el aula aportando al maestro datos curiosos que buscaban atrapar la atención de niños y jóvenes y acentuar los vínculos afectivos de las nuevas generaciones con el pasado nacional. Los textos breves que los componen proporcionan información sobre los héroes del panteón nacional pero con matices más cotidianos e íntimos. *Anecdotario Argentino* incluye múltiples relatos vinculados a Belgrano, su accionar y sus virtudes (Aubín, 1910: 55, 93, 366).

Entre las autoras de libros escolares, además de Manso, se encuentra Clara de Toro y Gómez, responsable de *La escuela y la vida*, libro de lectura ilustrado en color para 3º grado. En este texto las lecturas están agrupadas en torno a temas como “la familia - el hogar”, “la patria”, “la conducta - defectos y cualidades” (Toro y Gómez, 1932: 34-35, 61-62, 96,121). Al finalizar cada apartado la autora incorpora tres complementos: palabras explicadas, ejercicio de lenguaje y cuestionario. En el caso del “Paralelo entre Belgrano y San Martín”, que incluye retratos de ambos y cuyo autor es Mitre, las palabras explicadas son “fisonomía, ambiciones bastardas, la vulgaridad, poder magnético”; el ejercicio de lenguaje exige indicar sinónimos para “entenderse, abnegación, poderosa, elevada, mando, acciones, guerra, constancia” y el cuestionario cierra con “¿Qué ejemplo nos da su conducta?”, pregunta que hace referencia directa a estos dos hombres a los que considera “naturalezas superiores” (Toro y Gómez; 1932: 144-145). En otro formato *Lecturas Morales e instructivas* de José J. Berrutti incluye también lecturas históricas. Este libro aprobado por el Consejo Nacional de Educación reúne textos breves de autores reconocidos y está ilustrado. Se inicia con “Consejos al lector” de Domingo Faustino Sarmiento y se conforma con extractos de Juan María Gutiérrez, Luis Domínguez, Marcos Sastre y Esteban Echeverría, entre otros autores. Cada texto cierra con máximas y consejos. El retrato escrito correspondiente a Manuel Belgrano lleva la firma de Bartolomé Mitre (Berrutti, s.f: 69-71).

Los libros de lectura estaban sometidos a idénticos controles que los libros de historia pues se les otorgaba una notable importancia y Mariano Pelliza fue un destacado autor de ambos tipos de textos. *Glorias Argentinas* y *El Argentino*, ambos de su autoría, son dos de los libros de lectura más elogiados en este período. En *El Argentino*, Belgrano es mencionado en los apartados relativos a la Primera Junta, la Batalla de Salta y la Batalla de Tucumán (Pelliza, 1885: 16, 28-31, 35, 37). Específicamente en su biografía el autor lo ubica “en primer término entre los varones ilustres de la Revolución Argentina” y agrega, al describirlo, “inteligencia cultivada, de un corazón recto y levantado, y de aquellas virtudes amables que templan los deslumbramientos de la gloria, haciéndola más asequible a la admiración y el afecto de los hombres”. Un retrato individual del prócer acompaña la lectura (Pelliza, 1885: 61-62). Héroe indiscutible, también para Igón, Belgrano es señalado como “una de las figuras más simpáticas de la Revolución de Mayo, por su fe en Dios y la bondad ingénita de su carácter” (Igón, 1913: 43). Estas palabras elogiosas vuelven a repetirse cuando se hace mención a su muerte.

Con el título “El gobierno de Buenos Aires 1820” Imhoff y Levene se refieren a la situación posterior a Cepeda, pero la imagen que acompaña al texto es la de la muerte de Manuel Belgrano. El 20 de Junio es la fecha que marca el fallecimiento de la “gloria más pura de la revolución”. Sus últimas y amargas palabras y los honores póstumos decretados a su memoria en 1821 cierran el relato (Imhoff y Levene, 1921: 137). Juan María Gutiérrez lamenta que en el desastroso, para Buenos Aires, Año Veinte murió “uno de nuestros más esclarecidos compatriotas”, el virtuoso general Manuel Belgrano debido a una enfermedad contraída en el servicio de la patria (Gutiérrez, 1883: 158).

Esta imagen atípica y poco frecuente, compartida casi exclusivamente por la imagen de Mariano Moreno en su lecho de muerte, refuerza la vincu-



Figura 7. La muerte de Belgrano.

lación estrecha de la vida y la obra de Belgrano con el servicio a la patria, aludiendo a sus últimas palabras.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los libros escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas en el período 1880-1930 tuvieron una gran importancia en su momento como fundamentos de la tarea docente y tienen hoy un gran valor como rastros privilegiados de los contenidos que, las más altas autoridades educativas, consideraron necesario difundir e imponer para la conformación de la nación. En este particular contexto la historia fue considerada esencial para la configuración de una ciudadanía que compartiera determinados elementos que constituyeran una identidad específicamente argentina.

La enseñanza de la Historia se centraba en estos años, fundamentalmente, en los grandes hechos históricos y en los nombres propios de quienes podrían constituir el panteón nacional. Manuel Belgrano es sin duda uno de esos nombres propios y se encuentra junto con José de San Martín en un sumamente privilegiado primer plano. La explicación de su accionar a partir de su nombramiento en el consulado, en la Primera Junta de Gobierno, su actividad militar, diplomática y política confluyen con múltiples apreciaciones de su personalidad que se reiteran tanto en libros de historia como en libros de lectura, de efemérides y anecdotarios. Estas dos vertientes, la de su actividad y la de su personalidad, convergen en su muerte y en sus últimas palabras, destinadas a la patria en un momento particularmente difícil. Se cierra así el relato de una vida que se presenta indisolublemente ligada al devenir de la historia nacional.

Los libros escolares no construyeron la historia nacional pero sí tuvieron una importancia trascendental en la consolidación de esa historia, siendo partícipes insoslayables en la conformación de una memoria compartida por múltiples generaciones que transitaron la escuela primaria y estudiaron con estos libros. Esa difusión fue la que permitió que textos e imágenes conformaran un patrimonio común y Manuel Belgrano es parte ineludible de ese patrimonio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes

Aubín, José María, *Curso de Historia Nacional. Nueva edición, corregida, revisada y puesta de acuerdo con los programas vigentes. Grado quinto. (9na ed.)* Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 1915.

Aubín, José María, *Mármol y Bronce. (El año patriótico)*. Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 1911.

Aubín, José María, *Anecdotario Argentino*. Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 1910.

Berrutti, José J., *Lecturas Morales e instructivas. Coleccionadas y dispuestas para el uso de las escuelas comunes de la República. Obra aprobada por el Consejo Nacional de Educación. (28ª ed.)*. Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, s.f. (El ejemplar utilizado corresponde a la 28ª edición, en tanto la 3ª edición es de 1900 y la 46ª de 1935).

Carbia, Rómulo D., *Lecciones de Historia Argentina. Texto autorizado por el Consejo Nacional de Educación y aprobado para los grados 3º y 4º por los Consejos Escolares de las Provincias de Entre Ríos, Buenos Aires y Tucumán, (2da ed.)*. Buenos Aires, A. Kapelusz & Cía., 1917.

Fregeiro, C. I., *Compendio de la Historia Argentina. Desde el descubrimiento del Nuevo Mundo (1492) hasta la muerte de Dorrego (1828) seguido de un sumario histórico que comprende los principales acontecimientos ocurridos hasta 1862, (2da ed. corregida y aumentada)*. Buenos Aires, Igón hermanos, 1881.

Grosso, Alfredo B., *Curso de historia nacional*. Buenos Aires, Librería Económica, 1909.

Gutiérrez, Juan María, *La historia argentina al alcance de los niños. Desde el descubrimiento hasta la adopción de la Constitución Nacional, cuyo espíritu se explica en este compendio histórico*. (8va. ed. corregida). Buenos Aires, Carlos Casavalle editor, 1883.

Igón, J.B., *El mosaico argentino. Lecciones útiles de diversos caracteres de letra manuscrita para ejercitar a los niños y niñas en esta clase de lectura. Ilustrado. Con 29 retratos de hombres notables y 77 grabados intercalados en el texto*. Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía., 1910.

Imhoff, Carlos y Ricardo Levene, *La historia argentina en cuadros para los niños*. Buenos Aires, J. Lajouane & Cía. editores, 1921.

Larraín, Nicanor, *Compendio de Historia Argentina para el uso de las escuelas y colegios de la República*. Buenos Aires, Igón Hermanos editores, 1885.

Manso, Juana, *Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874* (9ª ed.). Buenos Aires, Ángel Estrada, 1881.

Pelliza, M. A., *El argentino. Texto de lectura*. (2º ed. aumentada e ilustrada con paisajes, vistas, batallas y retratos de hombres distinguidos). Buenos Aires, Igón hermanos, editores, 1885.

Pelliza, Mariano A., *Historia Argentina al alcance de los niños. Texto preparado para las escuelas primarias*. Buenos Aires, Juan A. Alsina, editor, 1892.

Toro y Gómez, Clara de, *La escuela y la vida*. Libro de lectura para 3º grado. Aprobado por el Honorable Consejo Nacional de Educación y por los Consejos de Educación de Santa Fe, Córdoba, Tucumán, Santiago del Estero, etc. (18va ed.), Ilustrado con color. Buenos Aires, A. Kapelusz & Cía., 1932.

Bibliografía

Poggi, Marta M., "Historia y Memoria. El 9 de Julio de 1816 en los libros escolares, 1880-1930", en Estudios del ISHiR, N° 17, 2017, pp. 6-28. Recuperado a partir de <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaSHIR/article/view/718/764> [Consultado en agosto 2020].

- › **Manuel Jerónimo Becerra**
ENS 1 y ENS 9 de CABA/UBA

Bicentenario, Belgrano y enseñanza de la Historia

REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN 2020

“Clásico no es un libro que necesariamente posee tales o cuales méritos, es un libro que las generaciones de los hombres leen con previo fervor y una misteriosa lealtad”
Jorge Luis Borges (1952)

UN CONTEXTO DESAFIANTE

Las preguntas que abrió la pandemia del COVID-19 a la cultura humana –y con ella, a su modo de producción, sus marcos para reflexionar sobre la existencia, sus prácticas políticas, sus dinámicas sociales– son válidas para todo el mundo; pero la respuesta político-sanitaria de cada país impulsa formas específicas de abordaje. Así 2020 nos encuentra, a los argentinos, cerrando el bicentenario de la década revolucionaria en medio de uno de los mayores desafíos a nuestra historia. Y es a la luz de esta compleja coyuntura que hacemos el balance de los números redondos, que comenzó con las celebraciones en el soleado mayo de 2010, a la angustia de 2016, y se clausura –en cuarentena– en 2020.

Vale recordar que el 1° de febrero de 1820 se libró la Batalla de Cepeda, en la cual las fuerzas militares de Santa Fe y Entre Ríos derrotaron a las del gobierno central, el directorio presidido por José Rondeau. Diez días después, el 11 de febrero, Buenos Aires –su ciudad puerto y su campaña–

emergió como una provincia más, en igualdad de poderes jurídicos con las restantes, con autonomía propia.

Unos meses después, en la capital de la provincia, fallecía Manuel Belgrano, abogado y militar, figura protagónica de la década precedente. Moría en la pobreza y en la intrascendencia, ya que ese mismo 20 de junio de 1820 la ciudad estallaba en enfrentamientos de facciones en lo que se conoció como “el día de los tres gobernadores”: el Cabildo de Buenos Aires, Miguel Estanislao Soler e Ildefonso Ramos Mejía reclamaban la titularidad del poder ejecutivo bonaerense, sin lograr reconocimiento por parte de la Legislatura.

1820, entonces, ese año en el que se disuelve el gobierno central que había comandado, entre brutales tensiones, la década revolucionaria; el año en que emergen las autonomías provinciales que ocupan la vacancia de una administración centralizada –fundándose, en ese acto, la de Buenos Aires como provincia separada del resto y del poder central-; el año en que muere Belgrano en un día anárquico.

Nuestra memoria histórico-institucional recuerda los 200 años de ese momento de quiebre, que coinciden con un nuevo aniversario de uno de los héroes de nuestro panteón patrio –problema que analizaré a continuación-. También se cumplen 250 años del nacimiento del creador de la bandera, que nació un 3 de junio de 1770. Muchos números redondos, entonces, para poner a ejercitar nuestra reflexión sobre el pasado.

Se suma, a la atmósfera de las múltiples efemérides, el drama de la pandemia y de la suspensión de las clases presenciales: no tenemos los rituales que teníamos cuando la escuela era edificio y era patio, mástil, encanto y desencanto. No tenemos corridas en el recreo. No tenemos pedagogía presencial, o sea, no tenemos pedagogía. Más preguntas entonces: ¿Qué reflexión se impone en estos 200, o 250 años? ¿Debe imponerse alguna en particular? ¿Es nuestra memoria histórico-institucional la forma en que debemos *enseñar* la historia argentina en la escuela? ¿O debe dialogar con ella desde un lugar profundamente crítico? ¿Qué significa exactamente un diálogo crítico en la escuela, esa palabra aparentemente mágica que a esta altura parece ser más una patente de corrección política que una dimensión central, concreta, tangible, en la práctica de la enseñanza? ¿Nos permite esta suspensión de la presencialidad escolar tratar de pensar estas preguntas desde otro lugar? ¿Por qué 200, o 250 años? ¿Por qué no subsumir la figura de Belgrano al proceso histórico? ¿Corremos algún riesgo si hacemos esa operación?

La escuela es el lugar donde millones de niños, niñas y adolescentes se aproximan a campos de la cultura que pueden no volver a visitar más en su vida, una vez egresados y elegido un camino a recorrer. Nadie se aproxima simultáneamente a tanta diversidad cultural como cuando transita los 14 años que tiene la escolaridad obligatoria en Argentina.

MITRE Y PANTEÓN

Enseñar historia viene con una advertencia: debemos reconocer el por qué de la pertinencia de lo que estamos enseñando. En la escuela debemos tratar, en la medida de lo posible, de entender por qué están los temas que están en los diseños curriculares, pero también por qué en la escuela eso se traduce de diferentes maneras en su ejecución didáctica. Y también debemos entender cómo dialogan esos contenidos con los rituales escolares. En Ciencias Sociales en general, y en Formación Ética y Ciudadana e Historia en particular este mandato se transforma en decisivo: hay once feriados, entre febrero y diciembre, que deben ser abordados con una actividad especial en la escuela. Podríamos dividir, caprichosamente, a los actos escolares en cuatro tipos: los patrios tradicionales (25 de mayo, 20 de junio, 9 de julio, 17 de agosto, 11 de septiembre), los patrios nuevos (17 de junio, 20 de noviembre), los internacionales (1° de mayo, 12 de octubre), y los de la memoria reciente (24 de marzo, 2 de abril).¹ La historia de los actos escolares no es lineal, y las interrupciones al tiempo escolar para ritualizar el recuerdo de un hecho o de un hombre –hasta ahora no hay ninguna mujer– arrancan con Pablo Pizzurno haciendo un parate, en la escuela que dirigía en 1887, para reflexionar sobre el 25 de mayo.²

1 Incluyo al Día del Maestro dentro de los “patrios tradicionales” ya que la figura de Sarmiento, a pesar de estar temporalmente distanciada de la década revolucionaria, entra para la escuela dentro del panteón clásico junto con San Martín y Belgrano.

2 Cabe recordar, además, que los actos escolares con este formato, tan comunes en América Latina, prácticamente no existen en países de Europa Occidental y que, por ejemplo, en Estados Unidos, se trabaja la formación cívico-patriótica con formatos diferentes.

Pero es necesario volver a la pregunta: “¿Por qué hablamos de Belgrano?”, con el objetivo de desnaturalizar los rituales escolares, desnaturalizar su figura en una secuencia didáctica de Historia o Ciencias Sociales. Desnaturalizar, por supuesto, no implica derribar sus bronce, pero sí colocarlos en su lugar.

Hablamos de Belgrano (y San Martín) por el éxito arrollador que tuvo Bartolomé Mitre en el relato de la gesta revolucionaria en dos obras épicas: su *Historia de Belgrano y de la independencia argentina* y su *Historia de San Martín y de la emancipación sudamericana*. Aunque con un lenguaje más bien ascético,³ esas *Historias* terminaron siendo determinantes en la configuración del panteón patrio. Belgrano y San Martín son, efectivamente, dos personajes fascinantes para construir un relato del pasado y para encumbrar a héroes de bronce y mármol: tuvieron vidas llenas de aventuras, riesgos y apuestas. Belgrano: el joven ilustrado de la elite porteña, educado en leyes en España, importante cuadro burocrático de la administración virreinal, devenido general de ejércitos sin ninguna experiencia previa, impulsor de salidas monárquicas al problema institucional que planteaba la declaración de independencia. San Martín: el joven militar que comenzó su carrera luchando contra Napoleón en España, que renuncia a ella para encabezar la estrategia militar en el Río de la Plata y Sudamérica, que cruza los Andes para liberar a Chile y llegar a Perú por mar, evitando el Alto Perú.

Personajes fascinantes y cristalizados por ese relato, pero también por décadas de institucionalización en el sistema educativo. Los actos escolares cobraron fuerza y forma durante la gran inmigración europea de fines de siglo XIX y principios del XX, que planteaba desafíos para construir una “identidad argentina” desmarcada de las comunidades nacionales y étnicas de origen, o peor aún, de las de clase social. Había que grabar a sangre y fuego el respeto por una idea de Patria excluyente, xenófoba y racista, y para eso (sobre todo) fueron establecidos algunos rituales esco-

3 Mitre era un exponente del positivismo historiográfico, atado a un presunto “rigor objetivo” que se basaba en fuentes escritas institucionales, en contraposición a narrativas más románticas que se disputaban el relato del pasado. Este denso debate sobre cómo aproximarse al pasado argentino se expresó en una seguidilla de artículos periodísticos y libros publicados entre el propio Mitre y Vicente Fidel López, representante de la Generación del 37, a principios de la década de 1880.

lares durante las primeras décadas del siglo xx. La escuela como máquina de formación cívica: la Liga Patriótica hizo el resto con sus rompehuelgas y *pogroms* durante la segunda y tercera décadas del siglo pasado.

En la historia de las tradiciones y los rituales escolares que tenemos profundamente naturalizados está también la clave para pensarnos en la escuela, y para pensar lo que enseñamos. Es el origen de las prácticas institucionales de ritualización del pasado lo central para entender por qué hablamos de Belgrano (y San Martín) en la escuela, más que sus logros como protagonistas del proceso revolucionario.

ENSEÑAR HISTORIA HOY

El relato escolar del pasado, los contenidos a enseñar en Historia, quedaron anclados en estos marcos hasta la última década del siglo xx. Las reformas que impulsó la Ley Federal de Educación incluían, también, una reforma curricular. Allí se produjeron renovaciones valiosísimas –no es objetivo de este pequeño ensayo analizar integralmente la reforma de los 90-, ya que en el caso específico de las Ciencias Sociales implicó la entrada de los marcos epistemológicos académicos. Dicho de otra manera: la forma de abordar la Historia, la Geografía y la Formación Ciudadana comenzaba a adaptar para los niveles educativos obligatorios los avances académicos en esos campos.⁴ Con el correr del tiempo, también, comenzaría a plantearse finalmente la educación como un derecho, otorgando marcos pedagógicos para reflexiones más integrales de estas disciplinas.

Eso, al menos, en el papel: sabemos que los núcleos de aprendizaje prioritarios, los diseños curriculares y otros documentos que indican lineamientos de enseñanza requieren de las y los docentes para diseñar y ejecutar la enseñanza. Y de alumnos y familias –y escuelas y docentes– que estén en condiciones materiales de enfrentar el aprendizaje.

La enseñanza de la Historia hoy, entonces, es heredera de esos marcos conceptuales, de esas formas de narrar, profundamente atravesada-

4 Como plantea Silvia Finocchio (1989), la materia Formación Ciudadana no tiene un equivalente académico directo: es una mezcla de Historia, Sociología, Derecho, Filosofía, Geografía y otras disciplinas. Sin embargo, la reforma de este espacio curricular también se “modernizó” hacia perspectivas más centradas en el ejercicio de los derechos, la convivencia y la democracia como forma de vida, entre otros grandes ejes.

das por una suerte de mandato cívico-patriótico que se deposita en la escuela, cuyo origen se remonta, como dijimos, a los primeros tiempos del sistema educativo. Más aún, en los rituales del acto escolar y la efeméride todavía resuena ese mandato, que establece un diálogo muchas veces forzado con lo que tratamos de enseñar dentro del aula –en los marcos estipulados por los diseños curriculares– que se desmarcan de las figuras heroicas y los hechos aislados para intentar abordar la comprensión de procesos, conceptos, formas de analizar la realidad y sus características y condicionantes.

¿Qué tensiones emergen de la prescripción de contenidos que se derivan de la academia –o sea, actualizados y reconvertidos en lenguaje escolar, a modo de la “transcripción didáctica” que planteó Yves Chevallard para Matemática– y las herencias que arrastra la propia escuela en la enseñanza del pasado, como la formación patriótica y los actos escolares? ¿Hasta dónde se ha podido operar la separación de ambas lógicas? ¿Cómo opera la didáctica en esas tensiones?

EL PROBLEMA DIDÁCTICO

Hasta aquí recorrimos el por qué de los rituales escolares, el por qué del protagonismo de Belgrano y San Martín en ellos a lo largo de la historia, y la ruptura curricular que se presenta en los últimos 30 años en la enseñanza de la Historia y la Ciudadanía. Y allí hemos encontrado, ya, una acumulación de núcleos de sentido que tensionan entre sí. Pero hasta aquí sólo hablamos de los “contenidos”: o sea, de temas, y de cómo y por qué hemos abordado determinados temas.

En la escuela, sabemos, la implementación de la currícula oficial se hace en las aulas y a través de los docentes. Somos nosotros quienes seleccionamos los contenidos más relevantes de las normas oficiales, calibramos el tiempo que nos puede llevar trabajarlos a lo largo del año –contemplando, desde ya, las interrupciones rutinarias de la agenda educativa–, y de marzo a diciembre vamos armando secuencias didácticas. Esas secuencias están cargadas de recursos diversos, diferentes modalidades de trabajo para promover el aprendizaje, estrategias de evaluación, y otros etcéteras que los docentes conocemos muy bien.

Aquí se presenta el mayor problema, a mi criterio, sobre la enseñanza actual de la Historia en particular, y de las Ciencias Sociales en general.

Durante mucho tiempo la enseñanza memorística dominó la didáctica de estas materias: recordar fechas, nombres de personas, ríos, continentes, capitales. Formas de provincias y países. Personajes históricos asociados a un proceso (Colón = Conquista de América; Belgrano = Revolución y guerra; San Martín = Independencia y cruce de los Andes). Los “nuevos” contenidos (las comillas son porque este paradigma tiene, como dijimos, casi 30 años) desalientan este tipo de estrategias porque ya no hay que recordar nombres y fechas, sino comprender procesos y conceptos. No se trata de recordar la biografía de Belgrano (que puede, a esta altura, ser resumida de Wikipedia, si nuestros alumnos supieran resumir, tarea que en general tampoco les enseñamos), sino de “comprender” el proceso revolucionario. ¿Cuáles fueron las causas, endógenas y exógenas, de la caída del Imperio Español en el Río de la Plata? ¿Y las consecuencias? En esas dos grandes preguntas se cifra, tal vez, un trimestre entero de secundaria.

El problema que enfrentamos hoy radica en lo siguiente: aunque ha cambiado el currículum, y está actualizado, y dialoga mucho mejor con las formas de analizar el pasado desde la rigurosidad profesional, la enseñanza, o mejor dicho la evaluación, se sigue centrando en la memorización. ¿Cómo sucede esto, si los nombres y las fechas no son importantes? De manera muy sencilla: nuestros alumnos memorizan conceptos y descripciones generales de los procesos, sin “comprenderlos”, y nosotros como docentes damos eso por válido. Así, damos por acreditada la materia, pero difícilmente hayan aprendido realmente.

Para ser más concreto con un ejemplo: uno de los problemas de la década revolucionaria fue la inestabilidad institucional. Un reflejo de esto fue la sucesión de al menos seis formas de gobierno diferentes entre 1810 y 1814 (Primera Junta, Junta Grande, Primer Triunvirato, Segundo Triunvirato, Asamblea de 1813, Directorio).⁵ Si nosotros como docentes preguntáramos cómo se manifestó esta inestabilidad institucional, un alumno debería memorizar los seis renglones precedentes para dar una respuesta “satisfactoria”. No es difícil, no es tanto texto. Y se la daremos por válida. Pero probablemente nuestro alumno no entienda qué significa “inestabilidad institucional”, ni qué tensiones transcurrieron entre esas conformaciones de gobierno, ni por qué sucedió así, porque lisa y llanamente eso no aparece en los renglones precedentes.

5 El “al menos” es por atenernos a sólo dos conformaciones del Triunvirato, que en realidad tuvo mucha mayor rotación de sus integrantes.

Lo mismo vale para la consigna: “Defina la anarquía de 1820”. El alumno podrá repasar rápidamente la ya mencionada Batalla de Cepeda, sus protagonistas, ganadores y perdedores, y podrá decir, de memoria, que allí “cayó el gobierno central”. Todo eso es, como dije antes, perfectamente factible sin entender nada del proceso. Memorizar es una operación “sencilla” cuando un alumno identifica cuáles son esos conceptos y procesos que para nosotros como docentes son importantes. Los busca en el texto –un manual, apunte, video, audio– y memoriza. Por eso se ven en mayores problemas cuando indagan en internet: googlear “Consecuencias de la Revolución de Mayo” abre un mundo inabarcable de información caótica. Un alumno puede intentar hacer un recorte de ese mar de letras (empezando por Wikipedia), y de alguna u otra manera algo de lo que memorice de ahí será acertado. Por eso tendríamos que establecer un primer consenso: si una consigna se puede responder googleando en internet, entonces la consigna está mal.⁶ Pero si les seguimos dando por válidos ese tipo de resoluciones, a lo largo de años y años de escolaridad, no esperemos que no tomen el copiado y pegado como una estrategia de resolución. Si lo han hecho siempre, y nadie les dijo que está mal, ¿por qué van a dejar de hacerlo? Y en caso de que se crucen con un docente que les dice que no deben hacerlo, ¿por qué no, si siempre lo han hecho así?

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA REFLEXIÓN CREATIVA

Este planteo no es original. Los trabajos más reconocidos en Argentina sobre didáctica de las Ciencias Sociales (Beatriz Aizenberg, Silvia Alderoghi, Isabelino Siede, Raquel Gurevich, Adriana Villa, Vera Carnovale, Viviana Zenobi, entre tantos otros) abonan esta mirada. Sin embargo, es pertinente volver a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que tenemos naturalizadas pero, fundamentalmente, comprender cómo dialogan estas formas de enseñar (tradicionales o mestizadas) con la disponibilidad caótica de información en internet.

Tal vez vale la pena volver a subrayar esto: en Ciencias Sociales (y tal vez en el resto de las áreas también) una consigna que se resuelve googlean-

6 A menos, por supuesto, que estemos enseñando específicamente a hacer búsquedas en internet y ése fuera uno de los pasos iniciales.

do tiene un problema de formulación. No podemos anular una respuesta googleada si la consigna implícitamente lo habilitaba, pero además porque nuestros alumnos no necesariamente saben que esa forma de resolución no es correcta, porque nunca se les ha señalado eso en su trayectoria escolar.

Sin embargo, no se trata de “dar sermones” sobre la inconveniencia del copiado y pegado –que, por cierto, forma parte de ese durísimo currículum oculto que es la tácita enseñanza del “oficio de alumno”–, sino de buscar consignas de las que pueda emerger una reflexión propia y original sobre los procesos y conceptos que queremos trabajar.

Esas consignas pueden explorar géneros más “blandos” que el historiográfico: como ejemplos al azar, podemos proponernos un trabajo con Prácticas del Lenguaje para que nuestros alumnos escriban cartas de un protagonista de la inmigración europea de principios de siglo XX, o una obrera textil durante el peronismo. Podemos apelar al arte para ver cómo pueden sintetizar, en una obra pictórica –o poética, teatral, musical, o de danza–, el espíritu de una época.

Este tipo de consignas “creativas”, es cierto, nos alejan un poco del análisis de fuentes, o del establecimiento de un glosario propio de cada disciplina (glosario que es necesario, en todo caso, en la medida que se trate de categorías que sean útiles para un análisis complejo de lo social de parte de un ciudadano informado, en vez de tecnicismos disciplinares en los que un alumno podrá profundizar si manifiesta una curiosidad especial por las Ciencias Sociales).

ENTRE EL MÉTODO Y LA VOZ PROPIA

El tiempo que ha pasado desde la reformulación de los contenidos de las Ciencias Sociales, sumado a los brutales cambios de las formas de producción y circulación de la información a nivel global, nos permite afinar el lápiz acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Sabemos que necesitamos “entrenar” un análisis reflexivo –crítico, ni más ni menos– de los procesos y las categorías sociales en nuestros alumnos. O sea, esperamos que aprendan herramientas para analizar la realidad en la que se mueven, a través de la metodología que aportan las Ciencias Sociales. Eso inevitablemente implica una apropiación de los contenidos que trabajamos en el aula. Retomando el apartado anterior, un trabajo creativo, en diálogo con diversas formas del arte, puede ser una buena forma de

evaluar si efectivamente existió esa apropiación, de ver cuánto de lo que estuvimos trabajando aparece en la voz de nuestros alumnos.

La metodología de las Ciencias Sociales, sin embargo, también aborda una forma historiográfica, geográfica, sociológica, antropológica, de conocer el mundo. Cada una de estas disciplinas tiene metodologías diferentes. Y si bien es pertinente, repito, que nuestros alumnos incorporen herramientas para analizar lo social, también es pertinente preguntarse si enseñar la metodología específica del trabajo historiográfico –o antropológico, o sociológico, o geográfico– no es un saber demasiado específico para enseñar en la escuela.⁷

Pero no está de más reconocer esta tensión entre el rigor y la metodología disciplinar y las consignas que apelan más a la creatividad, a través de las que se puede verificar mejor la apropiación de los saberes.⁸

COMO REFLEXIÓN FINAL: RECUPERAR LAS EXCURSIONES

El contexto de la pandemia nos ha obligado a los docentes, tal vez como nunca, a volver a revisar nuestras prácticas, ese ejercicio que nos es tan críticamente necesario como difícil de operar en los tiempos “normales”. Quiero cerrar este pequeño ejercicio con una preocupación más, directamente vinculada a este tiempo que está fuera de quicio.

Comienza a pensarse un retorno escalonado a la presencialidad escolar. El problema sanitario desafía fuertemente la infraestructura escolar: condicionado por el distanciamiento social recomendado para reducir los

7 Ante esta última afirmación –o pregunta, más bien– cabe hacer una salvedad “universal”: todo lo que “enganche” (“interpele”, para hablar más rigurosamente) a nuestros alumnos en el trabajo sistemático en el aula es bienvenido. Si hay gran consenso para una secuencia didáctica, aunque ésta no tenga como objetivo los cánones de la didáctica de las Ciencias Sociales, siempre suma muchísimo: recordemos que trabajamos en niveles obligatorios, y parte de la alquimia de la docencia consiste en atraer a niños, niñas y adolescentes a campos del saber y la expresión que no son sus primeras opciones.

8 A título personal, siempre creí que mis alumnos tenían problemas de redacción serios hasta que les pedí consignas que los corrieran del género historiográfico. Allí aparecieron narraciones más sólidas: el problema era la enorme dificultad que tenían para apropiarse del género académico-escolar de la Historia y expresar en ese terreno sus aprendizajes.

riesgos de contagio, la escuela no puede recibir simultáneamente a todos los alumnos. Entre otras alternativas, se piensa en la posibilidad de utilizar otros espacios –clubes, centros municipales, universidades, museos, parques públicos y semi públicos– donde, tal vez, podrían desarrollarse las clases. Eso implicaría alumnos saliendo de la escuela, como en las salidas didácticas, pero sería una salida didáctica semi permanente. El objetivo final de esta extensa reflexión es recuperar la potencia didáctica de las salidas al medio. Todos tenemos recuerdos grabados de “excursiones” que dejaron una marca agradable en nuestra trayectoria escolar. Tal vez ésta, también, sea una oportunidad para trabajar más sistemáticamente sobre el campo, recorrer los alrededores –o más allá– de la escuela con mirada pedagógica; que nuestros alumnos aprendan del barrio, la ciudad y el mundo de primera mano, y de la mano de sus maestras y maestros. Porque una de las grandes necesidades que tendremos, cuando empecemos a poder salir de nuestros hogares, es el de recorrer, encontrarnos en el espacio público, disfrutarlo. Y, por qué no, reapropiarnos de él.

Por qué no –en la medida de las posibilidades– enseñar la Revolución de Mayo en la Sala Capitular del Cabildo, en el mismo lugar donde Manuel Belgrano y el resto de la Junta Provisoria Gubernativa asumieron el control de las Provincias del Río de la Plata en nombre del Rey Fernando VII, una húmeda mañana de otoño de 1810.

BIBLIOGRAFÍA

Borges, Jorge Luis, "Sobre los clásicos", en *Otras inquisiciones*, Buenos Aires, Emecé, 1952.

Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1997.

Finocchio, Silvia, "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media". En: *Propuesta educativa Nro. 1*. Buenos Aires, FLACSO, 1989.

- › **María Inés Amanti, Adelina Masaroni
y Karina Pollier**

Instituto Superior de Formación Docente N°142,
Escuela Normal Superior Fray Mamerto Esquiú,
San Andrés de Giles, Buenos Aires.

“Año del General Manuel Belgrano”: lecturas y proyectos para la reflexión en la formación docente

INTRODUCCIÓN

El objetivo del artículo es indagar cómo la didáctica específica de la historia propone distintos enfoques para analizar las efemérides del calendario escolar. A partir de la declaración del “Año de Manuel Belgrano” se ahondará en las perspectivas de la enseñanza basada en proyectos y del paradigma “ciudad educadora”¹ como una de las estrategias educativas para problematizar su figura y contexto histórico.

Se analiza el desarrollo del proyecto pedagógico y las modificaciones que se realizaron al mismo, en el Profesorado de Educación Primaria de

1 El término “ciudad educadora”, no se refiere al espacio geográfico o físico urbano. Antes bien, está vinculado con el concepto de “ciudadanía”, en cuanto la totalidad de los espacios sociales (urbanos, rurales, comunitarios, organizacionales, etc.) pueden poseer un carácter formativo y constructor de la ciudadanía. El concepto de “ciudad educadora” es novedoso en el discurso pedagógico de distintos países latinoamericanos, como Brasil, Colombia, etc. y da cuenta de la complejidad del campo educativo (más allá del sistema educativo e incluyéndolo), comprendiendo como escenarios de formación ciudadana a los ámbitos rurales, urbanos, a los movimientos sociales, etcétera. (Diseño curricular para la Educación Superior en la provincia de Buenos Aires, 2006/07)

San Andrés de Giles, en el marco del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. En una primera evaluación se concluyó que estos enfoques didácticos permiten generar preguntas que proponen a su vez nuevas formas de abordaje, y la apertura de diferentes horizontes de conocimiento.

DIDÁCTICA, HISTORIA CRÍTICA Y APORTES DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Para orientar la propuesta nos ubicamos en el campo de la didáctica crítica que aborda el aprendizaje basado en proyectos porque “recupera desde allí la posibilidad de construir ciudadanos autónomos, críticos, protagonistas de su aprendizaje, metodologías implementadas desde el aprendizaje activo que a nuestros estudiantes les permitan hacer frente a las demandas del mundo globalizado en el que vivimos” (Molina y Martín, 2014: 445). En ese marco es que se recorta la didáctica disciplinar para pensar dentro de sus parámetros una historia crítica que enseña “a ver problemas donde otras miradas sólo reconocen datos, a dudar de la existencia de una relación transparente y obvia entre los discursos y la realidad, a comprender las mediaciones que se interponen entre aquello que aparece, a primera vista, como causa central de un proceso y sus efectos” (Cattaruzza, 2002: 34). Esto implica abordar procesos multicausales que deben pensarse en su sentido histórico, tal como lo planteó Tulio Halperin Donghi “la exploración del pasado se da necesariamente a partir del presente” pero, a su vez, debemos tener en cuenta que, “aunque el presente es un instrumento necesario para conocer el pasado, el pasado no es el presente: he aquí el punto de partida de lo que se llamará sentido histórico” (Halperin Donghi, 1986: 487-488).

A su vez, trabajamos con Claudia Varela (2009) en el recorrido historiográfico para reflexionar sobre las concepciones y aportes de los diferentes paradigmas cuyo conocimiento fundamenta la enseñanza. Acordamos con ella que si bien no hay una postura predominante en la disciplina, los historiadores coinciden en determinadas categorías de análisis que guían sus prácticas, y son ellas las que, de algún modo, deberían orientar las nuestras como docentes al trabajar contenidos históricos. Entre las mismas destacamos el trabajo con las diferentes dimensiones de la realidad y sus relaciones, el concepto de tiempo histórico, la complejidad, el dinamismo, el conflicto, la multicausalidad, las diversas interpretaciones en los abordajes

y “la necesidad de realizar un análisis macro-social aún cuando lo que se abordará con ese fin fuera un caso microhistórico” (Varela, 2009: 72).

Retomamos conceptos provenientes de otras disciplinas sociales que aportan al análisis de la efeméride. Desde la geografía, Viviana Zenobi (2009) propone categorías de análisis con similar y complementario criterio al expresado por Claudia Varela, para pensar otra Geografía escolar. De la propuesta resaltamos la necesidad de problematizar, la de incluir al Estado y diversas fuentes de información, y particularmente el abordaje de los fenómenos teniendo en cuenta “el interjuego de escalas de análisis. Cuando hablamos de escala hacemos referencia al alcance territorial de un caso y a los actores sociales que participan del mismo” (Zenobi, 2009: 112-113).

La antropología social provee el enfoque metodológico, la operación de desnaturalizar los conocimientos previos; según Neufeld “desnaturalizar aspectos de nuestra vida cotidiana que pensamos (más bien vivimos) sin reflexionar demasiado acerca de ellos significa también historizar su procedencia” (Neufeld y Novaro, 2010: 25). En este sentido la propuesta se orienta a repensar aquellas construcciones en torno a la figura de Belgrano, que hegemonizaron el discurso escolar durante gran parte del siglo xx y en los cuales se evoca a ese prócer como creador de la insignia patria y vocal de la Primera Junta, que murió en la pobreza. Dicho discurso se cristaliza en la conmemoración de efemérides que están reglamentadas oficialmente, lo cual implica que los actos escolares son obligatorios en todos los niveles educativos, generando que sea “muy notorio el carácter naturalizado que poseen estas celebraciones en la mente de los docentes y alumnos, que a menudo produce que no puedan dejar de concebir su existencia” (Carretero y Kriger, 2006: 4); a su vez dicha concepción se encuentra en los manuales escolares, cuya línea argumental está generalmente articulada en torno a una trama única y unificadora de la “historia nacional” en la que los héroes, las hazañas y los símbolos son similares, donde predomina el enfoque biográfico en el que a través de la vida del individuo se narra la experiencia colectiva (Sansón Corbo, 2011). Reflexionar sobre el origen de estas representaciones nos lleva a trabajar y desnaturalizar las efemérides ya que, como plantea Mario Carretero:

Todo ciudadano de países como Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay considera cotidiano y natural que existan tempranamente en la escuela un juramento a la bandera o celebraciones de las fechas “patrias”. Incluso, que estas

fiestas sean las que vertebran el calendario escolar y la actividad toda de la escuela, en el sentido de servir de eje de la memoria colectiva y el tiempo en general (Carretero 2007: 7).

EFEMÉRIDES

Las efemérides constituyen un tema central de reflexión y debate en el espacio de la Didáctica de la Historia y el más amplio de las Ciencias Sociales. Ancladas en paradigmas que ya no son hegemónicos, perviven en la representación social a partir de los feriados, y mantienen su obligatoriedad a través de los Diseños Curriculares² y los calendarios escolares³. En *Las invenciones de la docencia en la Argentina*, Silvia Finocchio, ubica en la primera mitad del siglo xx a la invención de los docentes como hacedores de la nación, destacando que “fue en los años treinta y cuarenta que la escuela hizo de los rituales y ciertos contenidos escolares asociados a la formación nacional su principal razón de ser cuando una parafernalia de artefactos comenzaron a vincular el día a día de la escuela a las efemérides, con sus liturgias y símbolos nacionales.” (Finocchio 2009: 45). En este contexto, señala “los docentes se convirtieron en grandes promotores de rituales de la vida cotidiana de la escuela no sólo con la referencia a símbolos sino con una gran acción simbólica, imbricando de un modo magistral acción, pensamiento y afectos” (Finocchio 2009:

2 En el Diseño Curricular para la educación primaria de la provincia de Buenos Aires, se hace referencia a las efemérides como acontecimientos relevantes para la comunidad, la localidad, la provincia y la nación, enfatizando en los cambios y continuidades en las formas de celebrar, festejar y recordar. (1^{er} ciclo), así como los acontecimientos relevantes para la localidad, la provincia, la nación y la humanidad; la significatividad pasada y presente de las conmemoraciones; los cambios y continuidades en las formas de recordar, celebrar y festejar en las diversas identidades culturales, proponiendo como modos de conocer la búsqueda y selección de información sobre las diferentes formas de recordar, celebrar y festejar de las distintas épocas analizadas para establecer cambios y continuidades. (2^{do} ciclo).

3 Según se consigna en el Anexo 3: “Conmemoraciones y celebraciones” del calendario escolar vigente para el ciclo lectivo 2020 en la provincia de Buenos Aires.

46). Desde entonces pensar las efemérides año a año, supone un desafío para la práctica docente que, desde el aula y la institución, intenta posicionarse con relación al conocimiento disciplinar y la metodología de la enseñanza que posibilita la transposición didáctica y abre las puertas al aprendizaje activo y situado proporcionándole sentido.

El desafío se acrecienta en los tiempos inéditos que nos toca transitar como educadores. El año 2020, declarado “Año del General Manuel Belgrano”,⁴ conmemorando los 250 años de su nacimiento y el bicentenario de su fallecimiento, será también recordado por el vertiginoso ritmo de una pandemia que impuso el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, y nos impulsó a los docentes a buscar nuevas formas de enseñar, a estrenar o maximizar nuestras aptitudes en el ámbito virtual y a reinventar estrategias para hacer posible la comunicación.

Iniciar la planificación de la conmemoración referida a Manuel Belgrano y la Bandera como símbolo de la nacionalidad, nos coloca ante disyuntivas e interrogantes propios de la propuesta, que podemos ejemplificar con las siguientes preguntas:

¿Cuál puede ser el punto de partida para motivar a estudiantes que, al menos una vez al año, se encuentran con el personaje asociado a la idea de prócer? ¿Cómo abordarlo considerando la complejidad del tiempo histórico, marcada por la interacción entre pasado y presente? ¿Evocarlo de acuerdo a la tradición o resignificar pensando los aportes que surgen de las discusiones historiográficas propias del siglo XXI? ¿Cumplir con la formalidad que propone la efeméride para el 20 de Junio centrada en la producción del acto escolar; o pensar a Manuel Belgrano como contenido a problematizar y con posibilidades para generar un proyecto integrador para el curso y la institución?

Las preguntas y la construcción de las respuestas nos ubican en el nudo de nuestra práctica docente: la toma permanente de decisiones. Realidad y actualidad nos llevan a profundizar la efeméride desde las perspectivas que nos propone la enseñanza basada en proyectos, con el eje en la problematización a partir de la cual se renueva permanentemente el contenido, habilitando para su abordaje a las categorías de análisis propias de la historia y las ciencias sociales. Ellas nos orientaron para pensar a Ma-

4 Por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional (2/2020) publicado en el Boletín Oficial el 3 de enero de 2020.

nuel Belgrano desde el paradigma de la “ciudad educadora” en un proyecto abordado en el Profesorado de Educación Primaria que posibilitó tensionar teoría y práctica, e incluir los desafíos en el actual contexto.

LAS EFEMÉRIDES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA “CIUDAD EDUCADORA”

Al pensar las posibilidades para proporcionar un nuevo sentido a la efeméride en el “Año de Manuel Belgrano” retomamos el concepto de “ciudad educadora” Desde este paradigma la educación actual no se limita únicamente al ámbito de la escuela, sino que se halla dispersa en diversos y múltiples espacios sociales que configuran el carácter educativo de la ciudad. Visualizar estas instancias permite “reconocer, comprender e interactuar con los múltiples y complejos espacios y actores de la ciudad que, en la actualidad, forman subjetividades, contribuyen a la construcción de ciudadanía y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje” (Diseño Curricular para la Educación Superior. Provincia de Buenos Aires, 2007: 107).

Este concepto, que adquiere fuerza en el siglo XXI, constituye el eje de la mirada del Taller Integrador Interdisciplinario de 1^{er} año del Profesorado de Educación Primaria, y como señala Elvira Scalona, sus posibilidades con relación a las ciencias sociales “se fundamentan en la reducción de la escala de observación para ampliar el campo del conocimiento, recogiendo los nuevos aportes teórico-metodológicos de la Historia, como por ejemplo, los nuevos contextos de indagación que se proponen desde la microhistoria” (Scalona, 2007: 174). Siguiendo la propuesta de la autora para la “historia local como contenido de enseñanza” consideramos que el concepto de “ciudad educadora” permite explorar nuevas líneas de investigación habilitando la memoria y el enfoque histórico-patrimonial para trabajar por ejemplo los “lugares” que hacen referencia o recuerdan a Manuel Belgrano: calles, plazas, monumentos, escuelas, clubes; o aquellos en los que por ley o decisión personal, despliegan la Bandera Nacional con la que se lo identifica. Según Elizabeth Jelin,

es la agencia humana la que activa el pasado [...] la memoria, entonces, se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan ‘materializar’ estos sentidos del pasado en diversos productos culturales

que son concebidos como, o que se convierten en, vehículos de la memoria, tales como libros, museos, monumentos, películas o libros de historia (Jelin, 2001: 37).

En los términos planteados podríamos pensar qué aspectos de la ciudad se constituyen como “vehículos de la memoria” materializando sentidos del pasado en relación a la figura de Belgrano. Simultáneamente, y retomando la propuesta de Elvira Scalona (2007), es interesante contextualizar las condiciones de producción de los mismos a partir de diferentes interrogantes: quiénes lo decidieron y/o hicieron, qué objetivos o intereses los movilizaban, a quiénes representaban, en qué contexto político tuvieron lugar, qué espacio ocupan en la ciudad, qué modificaciones sufrieron a través del tiempo. Estos planteos pueden motorizar investigaciones de carácter individual o grupal, la búsqueda en archivos locales y el asombro ante su riqueza, la entrevista que pone en diálogo a distintas generaciones, la visita o el recorrido que permite fijar la atención y el registro de edificios, paisajes, construcciones, que por cotidianos pasan desapercibidos.

El análisis, las conclusiones, la socialización, producirán sin duda, nuevas significaciones sobre Manuel Belgrano que doscientos años después de su fallecimiento, continúa convocado, interpelado por nuestro complejo presente, al que le sigue proporcionando múltiples sentidos.

Para profundizar las posibilidades que nos proporciona “la ciudad educadora” con relación a la efeméride consideramos, siguiendo a Perla Zelmanovich (1997), que hay una necesidad con relación a las “fechas patrias” o fiestas cívicas, de “encontrar significaciones que nos vinculen de algún modo a los acontecimientos que las efemérides recuerdan. Dichas significaciones no serán definitivas ni iguales para todos, y quizá sea indispensable perderlas una vez halladas para que se pueda reanudar su búsqueda cuando sea necesario.” (Zelmanovich 1997: 19).

ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA: “2020: UN AÑO PARA RECORRERLO SIGUIENDO LOS PASOS DE MANUEL BELGRANO”

Para pensar la propia planificación con relación a la efeméride del 20 de Junio se propuso a las estudiantes de Didáctica de las Ciencias Sociales I en 2° año del Profesorado de Educación Primaria en el ISFD N°142 de

San Andrés de Giles, analizar líneas de trabajo implementadas en un proyecto planteado desde la perspectiva de la “ciudad educadora”.

El proyecto “2020: un año para recorrerlo siguiendo los pasos de Manuel Belgrano” se desarrolla en una institución de nivel inicial acompañado en los diferentes momentos de planificación por el ISFD N° 142. Apunta a tener en cuenta a Manuel Belgrano durante todo el ciclo lectivo, particularmente en las efemérides que hacen referencia al proceso de la Independencia que lleva a la conformación de lo que es hoy la República Argentina. A partir de cada fecha se recupera su figura, sus aportes, conceptos o ideas desde sus posibles sentidos o significados actuales. Intenta, a su vez, identificar los lugares de la ciudad que lo recuerdan y establecer contactos con personas e instituciones con los que se relacionan, tomando como eje la calle que lleva su nombre, pensada como espacio de socialización y difusión de las producciones.

En este contexto se han desarrollado las siguientes acciones:

- 25 de Mayo: Con Manuel Belgrano conocemos el Cabildo para compararlo teniendo en cuenta funciones y autoridades de la Municipalidad, pensando la participación en la comunidad local. Originalmente se había planificado la visita al Complejo Museográfico Enrique Udaondo, que no pudo concretarse por las medidas adoptadas en relación a la pandemia. A su vez, la intervención artística prevista para la esquina de 25 de Mayo y Belgrano se concretó en las fachadas de los hogares de los alumnos.

- 3 y 20 de Junio: Enarbolamos las banderas de Manuel Belgrano recorriendo su vida, pensando las “semillas” que sembró para construir el bien común, a partir de la elección de frases que aportan a la realidad que vivimos. Intervenimos artísticamente la Plaza San Martín, uniendo con banderas elaboradas por cada familia, el Monumento a la Inmigración Italiana con la Estatua de la libertad, ya que en el friso de la misma se encuentra representado Manuel Belgrano.

Se han planificado, a su vez, las siguientes efemérides:

- 9 de Julio: Reafirmamos con Belgrano la Independencia declarada por el Congreso de Tucumán, pensando la educación para la libertad. Considerando el actual contexto, la propuesta es trabajar los cambios de hábitos y costumbres para el regreso a las clases presenciales. La difusión se realizará en la esquina de 9 de Julio y Belgrano.

- 17 de Agosto: Recordamos a San Martín en relación con Belgrano, pensando la importancia de la unión y la colaboración entre los ar-

gentinos, con propuesta de intervención artística en la esquina de San Martín y Belgrano.

Planificado en la etapa anterior a que se decretara el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, el proyecto se fue adaptando a las posibilidades del trabajo virtual en relación a salidas educativas, entrevistas, representaciones. Las producciones se realizaron en los hogares con la participación de las familias y se contó con la colaboración del Municipio para las intervenciones en la vía pública. Las posibilidades de ampliar la participación a los diferentes niveles y modalidades continúan abiertas a través de la amplitud de los ejes de trabajo y considerando actividades realizadas en años anteriores.

POSIBILIDADES QUE APORTAN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

El actual contexto nos convoca a pensar de qué maneras incluimos las nuevas tecnologías de la información a nuestras aulas (hoy virtuales) para garantizar la continuidad pedagógica de nuestros alumnos y alumnas, y en cómo convertir estos recursos tecnológicos en recursos didácticos que potencien las propuestas áulicas. Con relación a la planificación personal de la efeméride del 20 de Junio se propuso la búsqueda autónoma de recursos, centrados en las nuevas instancias de difusión de contenidos a partir de la apertura vía web de archivos, bibliotecas y hemerotecas. Esta aparente “novedad” de trabajo entre diferentes áreas de las humanidades y los recursos que provee la informática, nos acerca a disciplinas como las “humanidades digitales” (HD) que trabajan desde hace décadas en ese sentido, según Ursua “estamos hablando en primer lugar de la adopción de las TICs en el contexto académico [...] Podemos afirmar que las HD son una combinación de recursos computacionales, de un acceso distribuido a conjunto de datos masivo, un uso de plataformas digitales para la elaboración y comunicación e instrumentos de visualización” (Ursua, 2016: 34).

En este sentido consideramos que la articulación entre la tarea docente y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que se desarrollaron masivamente durante este contexto específico, deberían preservarse como una práctica cotidiana una vez pasada esta instancia particular y acoplarse a la “nueva normalidad” en el ámbito educativo.

REFLEXIONES FINALES

A partir de la declaración del “Año de Manuel Belgrano” se abordaron como estrategias educativas la enseñanza basada en proyectos y el paradigma de Ciudad Educadora con el objetivo de problematizar las efemérides en la formación y en la práctica docente. A su vez, la particularidad del contexto signado por el aislamiento, planteó la necesidad de realizar modificaciones en el proyecto pedagógico para adaptarlo a las condiciones actuales, priorizando el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y mediante innovaciones tanto en la producción de contenidos como en las formas de socializarlos.

Desde esta perspectiva, cada estudiante elaboró su primera propuesta de planificación con relación a la efeméride del 20 de Junio. Si bien los enfoques propuestos permitieron generar nuevos interrogantes y formas de abordaje a partir de la apertura de diferentes horizontes de conocimiento, mediante el trabajo se evidenció en las propuestas de planificación de los estudiantes la permanencia de nociones “tradicionales” con respecto a las efemérides y a la figura de Belgrano. Por lo tanto se visualiza la necesidad de fortalecer la perspectiva planteada, teniendo en cuenta que el análisis del recorrido y las producciones posibilitan tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos, replantear la práctica en la formación docente con relación a las efemérides y reflexionar sobre sus problemáticas. Al respecto, y siguiendo a Mónica Insaurralde, pensamos que

En los procesos formativos deberían promoverse los procesos de elaboración y articulación entre el conocimiento teórico, libre de contexto, y el práctico, situacional, personal. El estudiante principiante mantiene ambos separados porque todavía no ha podido generar suficiente conocimiento de oficio. La formación de grado debería proponerse avanzar en su generación a lo largo del proceso formativo, propiciando procesos reflexivos que lleven a entamar el conocimiento teórico con el práctico (Insaurralde, 2009: 50).

La reflexión con relación al abordaje del contenido, nos conduce a la necesidad de profundizar el concepto de historiografía y de “sentido histórico” al que refiere Halperín Donghi (1986). Los autores de *Comprender el pasado*. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico, enumeran las continuidades en el desarrollo historiográfico que orientan los aspectos a

tener en cuenta particularmente cuando hacemos referencia al contenido de las efemérides, entre los que destacamos la permanente “interrelación entre el texto histórico y su contexto”, “la presencia persistente del *presentismo*”, “la utilidad política” y “el peso de las tradiciones nacionales” (Burke, P.; Aurell, J.; Balmaceda, C.; Sosa, F., 2013: 444 a 446). Desde estas continuidades es interesante trabajar la bibliografía seleccionada, así como analizar la “Historia de Belgrano y de la independencia argentina” que, escrita en el siglo XIX, ha influido en la construcción de las nociones tradicionales sobre el personaje y la conmemoración.

El concepto de “ciudad educadora”, se percibe como posibilidad de poner en juego las diferentes escalas de análisis y propone una nueva mirada de las propuestas pedagógico-didácticas resignificando el aprendizaje situado, acercando a la historia desde la perspectiva local a la meta que señalan Anacleto Pons y Justo Serna: “estudiar determinados problemas, acciones, conflictos o experiencias en la localidad” (Pons y Serna 2007: 23).

Por su parte, con respecto a la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la experiencia evidenció la variedad y accesibilidad a diferentes recursos para la investigación en ciencias sociales. Frente a ello, se constituye como principal desafío el desarrollo de aptitudes que permitan a los estudiantes jerarquizar la información disponible, así como reconocer las plataformas más idóneas para llevar a cabo sus proyectos. El aporte de las nuevas tecnologías en las producciones de las estudiantes fue significativo en relación a los formatos, planteando la necesidad de continuar trabajando para que se manifieste en el contenido, en la construcción de miradas que den cuenta de la complejidad del problema abordado.

Finalmente, consideramos que la propuesta de enseñanza aprendizaje basada en proyectos/problemas brindó la posibilidad de reeditar los diferentes relatos, permitiendo generar nuevas preguntas y formas de abordaje de las efemérides a partir de la figura de Belgrano; a su vez, la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación planteó tanto posibilidades como desafíos para construir propuestas didácticas renovadas. Ambas instancias nutrieron la experiencia descrita proponiendo nuevos horizontes formativos en la práctica docente, vinculándola con la esfera local y evidenciando que “todo conocimiento es producto colectivo” (Rockwell 2018: 11).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aula Planeta. *Cómo aplicar el aprendizaje basado en proyectos en diez pasos*. [en línea] 2015 Recuperado a partir de: <https://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos/> [consultado 20/06/20]

Baraibar, Álvaro (ed.), *Humanidades digitales: una aproximación transdisciplinar*. La Coruña, Editorial SIELAE, Universidad de La Coruña, 2014.

Belgrano, Manuel, *Escritos sobre educación*. Buenos Aires, UNIPE, 2011.

Burke, Peter; Aurell, Jaume; Balmaceda, Catalina; Sosa, Felipe, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid, Akal, 2013.

Carretero, Mario, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Carretero, Mario y Kriger, Miriam, "La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas", en . Carretero, Rosa y González (comps): *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Cattaruzza, Alejandro, "La Historia en tiempos difíciles", en *TodaVÍA / Fundación OSDE*, año 1, n° 2, septiembre de 2002. Recuperado a partir de: <http://www.revistatodavia.com.ar/> [consultado: 20/06/20]

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, *Calendario escolar 2020. Anexo 3: Conmemoraciones y celebraciones*. [en línea] Recuperado

a partir de: http://abc.gov.ar/calendario_escolar/2020/commemoraciones-y-celebraciones-anexo-3 [consultado: 17/07/20]

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata, 2018.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, *Diseño Curricular para la Educación Superior*. La Plata, 2007 - Recuperado a partir de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf> [consultado: 20/06/20]

Fernández, Sandra, "Los estudios de historia regional y local: de la base territorial a la perspectiva teórico-metodológica", en *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario, Prohistoria ediciones, 2007.

Finocchio, Silvia, "Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)". En *Propuesta Educativa*, núm. 31, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2009, pp. 41-53

Halperin Donghi, Tulio, "Un cuarto de siglo de historiografía argentina (1960-1985)", en *Desarrollo Económico*, año 25, n° 100, enero-marzo 1986.

Insaurralde, Mónica, "Reflexiones en torno a la enseñanza". En *Ciencias sociales. Líneas de acción didácticas y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Noveduc, 2009. pp. 27 a 54.

Jelin, Elizabeth, *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI, 2001.

Lluís Molina, L. y Palau Martín, R. (2014). *Problemas que enseñan*. Cuadernos de Pedagogía, Madrid, Editorial Wolters Kluwer.

Pons, Anacleto y Serna, Justo, "Más cerca, más denso", en Fernández, Sandra (compiladora) *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario, Prohistoria ediciones, 2007, pp. 17 a 30.

Rockwell, Elsie, *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, Buenos Aires, CLACSO, 2018.

Sansón Corbo, Tomás, La construcción de la nacionalidad en los manuales de historia rioplatenses. En: *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux- Novo Mundo Mundos Novos-New world New worlds* [en línea]. 2011. Recuperado a partir de: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/61419> [Consultado: 14 de julio de 2020]

Scalona, Elvira. "La historia local como contenido de enseñanza", en Fernández, Sandra (comp.), *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario, Prohistoria ediciones, 2007.

Ursua, Nicanor, "El pensar humanístico frente a las humanidades digitales", en *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, vol. 11, n° 36, 2016. pp. 32-40.
Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=836/83646546003> [consultado: 27/06/20]

Varela, Claudia, "Discusiones sobre la Historia" , en Insaurralde, Mónica (Coord.): *Ciencias sociales. Líneas de acción didácticas y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Noveduc, 2009.

Zelmanovich, Perla, *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

Zenobi, Viviana, "Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar" en Insaurralde, Mónica (Coord.): *Ciencias sociales. Líneas de acción didácticas y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Noveduc, 2009.

› **José Bustamante Vismara**

CEHIS - INHUS – Universidad Nacional de
Mar del Plata / CONICET

Escuelas en Buenos Aires entre fines del siglo XVIII y principios del XIX

En noviembre de 1783 en el “Libro de Aprobaciones en donde se contienen los exámenes de los estudiantes” del Real Colegio de San Carlos se anota que Manuel Belgrano Pérez fue aprobado tras rendir un examen de Lógica (Belgrano & Instituto Belgraniano Central, 1981: 68). Tal es la primera referencia que encuentro alusiva a la educación formal de Belgrano. Cabe suponer que ingresó a dicho colegio luego de familiarizarse con las primeras letras y la doctrina cristiana en el ámbito doméstico o particular. Nada extraño hay en ello. Hacia 1800 la educación elemental estaba lejos de ser lo que se conocería con el correr del siglo XIX y XX. La mayor parte del proceso de transmisión de conocimientos intergeneracional pasaba fuera de las instituciones escolares. Y ello explica por qué recién con trece años Belgrano aparece en registros educativos formales.

Pero ya entonces había escuelas, maestros y alumnos. De hecho, el vocablo “escuela pública” circulaba en ese contexto. Y aunque las experiencias educativas del temprano siglo XIX no fueron un punto neurálgico en las preocupaciones del período, hay elementos relevantes. Reconocer estos procesos permite una distancia y un extrañamiento que puede contribuir a una mirada crítica. ¿Qué características tuvieron aquellas escuelas? ¿Cambiaron con el proceso revolucionario? ¿Qué sabemos de sus condiciones materiales?¹

1 Este artículo recupera investigaciones más amplias, entre otras pueden verse Bustamante Vismara (2000, 2016).

ESCUELAS DEL TEMPRANO SIGLO XIX

A fines del siglo XVIII en Buenos Aires hubo algunas escuelas de primeras letras ligadas al cabildo de la ciudad y al de la Villa del Luján. También corporaciones religiosas se abocaron al asunto, así como maestros particulares. Algunas de regular desarrollo estuvieron instaladas en el casco urbano, pero en general el horizonte institucional no ofreció rasgos estables y sobresalientes. En la zona aledaña a la ciudad, conocida como la campaña bonaerense, los establecimientos educativos fueron aún más irregulares.

Aludo aquí a instituciones para varones abocadas a la enseñanza de lectura, escritura, algo de aritmética y, sobre todo, catecismo. La instrucción religiosa tenía un lugar medular, y con ella, los sacerdotes un papel destacado. Sus roles en la evaluación de los maestros y en la administración de las actividades escolares fue muy significativo. Sin embargo no tuvieron un lugar relevante como maestros; aunque no faltaron curas que ejercieron la enseñanza, el mayor porcentaje de los preceptores fueron laicos.

El proceso revolucionario sucedido hacia 1810 no generó un brusco cambio en estas instituciones. El perfil de los contenidos enseñados, las características materiales de las escuelas y sus participantes o las tasas de alfabetización no encontraron modulaciones profundas entre el período virreinal y el temprano siglo XIX. Las novedades se relacionaron con la importancia que tendría lo educativo en lo político, así como en la efectiva expansión de establecimientos que se produciría una vez pasadas las urgencias por la guerra –no solo en Buenos Aires (Bustamante Vismara, 2016)–. La consideración que la educación pública elemental tendría luego de 1810 sería alterada. Formar ciudadanos que conocieran las leyes y pudieran responder a las necesidades republicanas fue una reiterada consigna de la prensa postindependiente. Junto a tal proposición resultaban inaceptables los azotes o las punciones corporales en el marco de la educación formal. Al compás de los cambios alentados por estos discursos hubo impresiones de textos que explicitaron un apego a los nuevos valores revolucionarios. Pero al fragor de las urgencias por la guerra, la apuesta por la formación escolar de ciudadanos republicanos fue más retórica que concreta.

En Buenos Aires hacia mediados de la década de 1810 comenzaron a modificarse coordenadas de tal coyuntura. Se discutieron y promulgaron

distintos reglamentos que darían forma a una organización institucional que poco después sería articulada con el Departamento de Primeras Letras en el seno de la Universidad de Buenos Aires. Entonces, además, se produjo la introducción y adaptación del método lancasteriano para la enseñanza elemental (Narodowski, 1999). Hasta entonces los requisitos para la designación de maestros o preceptores se basaban en un somero conocimiento de las primeras letras, así como en la evaluación de las credenciales morales de los candidatos. Con el método mencionado hubo esfuerzos por afirmar el saber pedagógico como un asunto sobre el cual los maestros debían tener preparación. Y aunque el impulso lancasteriano duró poco, la expansión de establecimientos escolares en la década de 1820 en Buenos Aires fue muy significativa. En la treintena de pueblos radicados en la campaña de Buenos Aires se instaló una escuela pública, a las que se sumaron, en algunas localidades, escuelas para niñas administradas por la Sociedad de Beneficencia. Cabe insistir en este dato dado que marca un horizonte relevante: en cada uno de los pueblos de la región hubo, al menos, una escuela.

Se trató de escuelas en las que alumnos, maestros y administradores se involucraron en forma irregular e inconstante. Los maestros tenían una dedicación que no solía durar demasiado; los padres y las madres de los alumnos criticaban el tiempo que demoraban en aprender sus hijos las operaciones más básicas, y preferían emplearlos en faenas rurales; los curas o las autoridades civiles a veces acordaban decisiones, pero en muchas ocasiones se involucraban en disputas que obstaculizaban el desarrollo de las escuelas. Circunstancias a las que se sumaba la generalizadamente insuficiente disponibilidad de infraestructura, muebles o útiles.

Un par de ejemplos de estos procesos. En 1825 se instaló en Chascomús una *Sociedad de los Amantes de la Ilustración* (AGN, Sala X-6-1-2). Su propósito era reunir individuos que, en forma mancomunada, cooperen para la compra de los periódicos que se publicaban en la capital y, así armar una biblioteca. Mientras que durante los meses de enero y febrero el preceptor estuvo en la capital instruyéndose en el método lancasteriano dicha sociedad recibió permiso para realizar sus actividades en el edificio de la escuela. Pero cuando retornó, los miembros de la sociedad no le libraron el espacio que habían ocupado. Como consecuencia del conflicto, la escuela no funcionó durante varios meses.

La irregularidad en la asistencia de los alumnos es graficada en 1830 por el preceptor Andrés Ayerdi. En un oficio elevado al inspector del área, Ayerdi expresó que los alumnos que iban de mañana no lo hacían de tarde, mientras que otros llegaban fuera de horario o directamente no asistían. De este modo, del total de veintiún alumnos de su establecimiento, diariamente asistían poco más de diez, cuando no eran menos. Y, lo que completaba el problema era que “si vienen hoy a la escuela ocho, mañana faltan de estos mismos, cinco; y en lugar de estos, vienen cinco o seis de los que hoy no vinieron” (AHPBA, DGE, Legajo 8).

Las indagaciones y reflexiones de Ayerdi en su escuela de Ranchos permiten reconocer un rico conjunto de situaciones sobre los alumnos de estas escuelas. Indicó:

Y siempre que les pregunto que hicieron ayer y antes de ayer que no han parecido por aquí: unos me responden q.e fueron p.r mandado de sus padres p.r carne que para esto estuvieron que andar de estancia en estanc.a p.a poder hallarla; Otros, que los ocuparon en sus casas; Otros por leña; Otros a-rejuntar bosta de ganado para el fuego y también para enlodar sus ranchos; Otros en ayudar a buscar los animales de la Hacienda q.e se habían extraviado: y otros que no teniendo más ropa que la encapillada, la madre tubo q.e remendarsela y mientras tanto fue preciso estarse metido en casa; y otros p.r que enfermó el Padre, ó la madre, y lo detubo para lo que se le ofreciera de mandados. Así es que hay achaques para ellos venir solo uno ú dos días ala semana y nó venir en el resto de ella. Con que esto es un proceder infinito. (AHPBA, DGE, Legajo 8)

Las características materiales de estas escuelas fueron concurrentes con lo descrito en los párrafos previos. Eran ranchos, casi siempre alquilados, con paredes de adobe y techos de paja. Entre el mobiliario de la escuela había bancos y mesas –que en muchas ocasiones fueron referidos con el sugestivo vocablo de “trenes”–, así como escritorios para los maestros. En ocasiones se menciona algún crucifijo o imagen religiosa. Estos edificios solían tener una pieza anexa en la que vivía el maestro con su familia. Y, generalmente, se ubicaban en cercanías a la plaza y a la iglesia o parroquia. Así, por el contrario, en Pergamino en junio de 1828 se calificó la incomodidad del edificio que se alquilaba por tener un techo demasiado bajo, estar en malas condiciones de conservación y ubicarse distante de la plaza y de la iglesia (AHPBA, DGE, Legajo, 5).

El conjunto de escuelas articuladas y financiadas por el Estado de Buenos Aires se sostuvieron durante buena parte de las décadas de 1820 y 1830. Pero en 1838, en medio de una crisis sin precedentes, el gobierno de Rosas cortó la financiación del rubro y, aunque no se limitó la educación particular, tampoco fue alentada hasta pasada la batalla de Caseros en febrero de 1852 (Newland, 1992).

A MODO DE CIERRE

La excusa de recuperar el horizonte institucional existente en la educación elemental del Río de la Plata en tiempos de Belgrano ha servido para aludir a las escuelas del período. No fueron éstas las aulas que transitó Manuel Belgrano. Ni las directrices que redactó para reglamentar el modo en que debían administrarse las escuelas que se fundarían con los \$ 40.000 que a modo de premio le entregó la Asamblea del año XIII; constituyen puntos de fluida articulación con el panorama recuperado.

Se trata de una lectura que tensiona algunos de los lugares comunes con que se narra la historia de la educación del siglo XIX y desplaza el nudo de la argumentación: en lugar de afirmar una interpretación general sobre el proceso o bien de justificar interpretaciones desde la prensa y los discursos, se sustenta en el análisis de documentación producida por las propias escuelas y sus maestros. Oficios, inventarios, cartas de padres y madres, ejercicios de alumnos sirven para tratar de recrear una historia social y cultural de la educación del temprano siglo XIX. Una historia que nos permite pensar un tiempo durante el cual la escuela, aunque ya existía, estaba lejos de ser lo que luego sería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes

AGN

Archivo General de la Nación, Sala X-6-1-2.

AHPBA

Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires,
Dirección General de Escuelas, Legajo 8, Carpeta 716.

Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires,
Dirección General de Escuelas, Legajo 5, Carpeta 475.

Bibliografía

Belgrano, Manuel & Instituto Belgraniano Central,
*Documentos para la historia del General Don Manuel
Belgrano: Tomo I*. Buenos Aires, Instituto Nacional
Belgraniano, 1981.

Bustamante Vismara, José, "La escuela rural. Del Catón al
arado", en Mayo, Carlos (dir.), *Vivir en la frontera: La casa,
la dieta, la pulpería, la escuela, 1770-1870*. Buenos Aires,
Biblos, 2000.

Bustamante Vismara, José, "Construcción estatal y
desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos,
1820–1850)", en *Historia de la Educación. Anuario*, 17-1,
2016, pp. 50-71.

Narodowski, Mariano, "La expansión lancasteriana en
Iberoamérica. El caso de Buenos Aires" en *Anuario del
IEHS*, 9, 1999, pp. 255-277.

Newland, Carlos, *Buenos Aires no es pampa: La educación
elemental porteña, 1820-1860*. Buenos Aires, Grupo Editor
Latinoamericano, 1992.

> **Lucía Lionetti**

UNCPBA/IEHS/ IGEHCS (CONICET-UNCPBA)

Sarmiento en la Dirección General de Escuelas. Disputas y negociaciones con las comunidades de la campaña bonaerense

INTRODUCCIÓN

Para las emergentes repúblicas nacionales latinoamericanas, la instrucción pública era el instrumento con el que se podía emprender la empresa de transformar a los súbditos del antiguo orden colonial en ciudadanos libres e iguales (Quijada, 2008). En el caso del Río de la Plata, más allá de las continuidades en materia de instrucción pública entre la etapa colonial y los tiempos de la revolución, se advierte un temprano interés de las autoridades de la Junta de gobierno por garantizar la escolarización de la niñez con nuevas implicancias patrióticas.¹ A lo largo de la primera mitad del siglo XIX, en esa tarea de crear y sostener escuelas quedaron involucradas las autoridades civiles de turno, vecinos, curas párrocos, preceptores y los destinatarios de la preocupación alfabetizadora: los niños y niñas de ese escenario social. Esto implica reconocer que, la configuración del modelo de educación pública estatal contó con antecedentes que no deben ser considerados solo desde una perspectiva lineal, dando cuenta de la especificidad del contexto que se estudia.

1 Sobre la escolarización en Buenos Aires y su campaña existen pocos trabajos de los que podemos mencionar: Newland (1992); Bustamante Vismara (2007); Lionetti, (2010, 2018).

Esas iniciativas –muchas veces acompañadas por las propias comunidades– mostraron las mediaciones que impuso la realidad política, social e institucional de la campaña bonaerense, con su avance en los años veinte y retroceso en los tiempos rosistas. Un punto de ruptura respecto a esas iniciativas precedentes, se encuentra en los años cincuenta con la gestión de Domingo Faustino Sarmiento que culminó con la sanción de la Ley de Educación Común y Obligatoria de 1875. Esta ley fue un antecedente de la Ley 1420 promulgada en 1884 por el gobierno nacional para la Capital Federal y los Territorios Nacionales mediante la cual se garantizó en la Argentina la educación pública, gratuita, gradual y obligatoria destinada a extender la alfabetización a todos los niños y niñas de la república.

En este trabajo se analizan –de modo sucinto– la gestión de Sarmiento como Director General de Escuelas –entre los años 1856 a 1862 y de 1875 a 1881– para dar cuenta de qué modo se plantearon una serie de conflictos, entre esa voluntad de las autoridades por avanzar en la gestión en materia de instrucción pública y los distintos referentes de las comunidades vecinales que asumían la defensa de su autonomía y su anterior preponderancia en la administración de las escuelas de primeras letras. Ese Estado que buscaba configurarse debió necesariamente dialogar e interactuar con los referentes de la sociedad civil para sellar su legitimidad política.²

El análisis utiliza una metodología de tipo cualitativa, a partir de la consulta de diversas fuentes radicadas en el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, en los archivos locales y la prensa de la época. La diversidad y vacíos en el registro documental, sumado –en muchos casos– el mal estado de los reservorios documentales, son los obstáculos a superar en una investigación de este tipo. Sin embargo, puede mostrarse de qué modo, en una dinámica cartografía social eminentemente rural, hubo interés por promover la alfabetización y el acceso a una cultura letrada, condición estimada necesaria para promover la formación de los ciudadanos de la República.³

2 El lenguaje político que apeló al pueblo y a la soberanía popular, en tanto “ficciones” construidas social y culturalmente ha sido analizado por Morgan (2006).

3 Un valioso y erudito trabajo que ha sido inspirador por su enfoque regional es el de Arredondo (2011).

LA CONFIGURACIÓN DE UN SISTEMA PÚBLICO DE EDUCACIÓN.

Tras la caída de Juan Manuel de Rosas, en 1854, se sancionó en la provincia la Constitución Provincial y la Ley Orgánica de municipalidades y, en 1865, se redactó el Código Rural, con el que se pretendió mejorar la definición de los derechos de propiedad y superar las prácticas consuetudinarias de los vecinos. En ese contexto, el estado provincial hizo mayores esfuerzos por retomar la centralidad en la administración de la escolarización. Como parte de ese proceso organizador, se procedió a la creación del Consejo de Instrucción Pública para la dirección de la enseñanza primaria y los estudios superiores bajo la presidencia del Rector de la Universidad de Buenos Aires. Una de las primeras medidas de ese organismo fue disponer que, en cada localidad, se formara una comisión de tres vecinos “respetables” para que levantara suscripciones para la fundación de escuelas. En virtud de la importancia de las tareas que exigiría el desarrollo de las escuelas comunes, se creó el Departamento de Escuelas, designándose a Sarmiento, durante el gobierno de Obligado y siendo ministro Vélez Sarsfield, en junio de 1856. En el marco de su primer ejercicio como Director del Departamento de Escuelas, consiguió que se sancionara la Ley de fondos propios para el funcionamiento de las escuelas en 1858.⁴ También en ese año comienza a publicarse los *Anales de la Educación Común*, con la intención de llegar a la opinión pública promoviendo los beneficios de la educación y, de modo particular, de un modelo de escolarización pública. Tal como sostuvo Sarmiento, el mandato civilizador de la educación sería el de erradicar definitivamente la “ruralización de la política”, en clara referencia a lo que consideraba como la experiencia del caudillismo rosista. Fue una etapa donde las fuentes de conflicto se renovaron, por ejemplo, con la cuestión de fomentar la instrucción laica pues los curas continuaron con su injerencia en materia educativa. Fueron parte de ese conjunto de personajes de los pueblos de la campaña con reconocimiento público convocados para formar parte de las comisiones municipales de educación, de las comisiones evaluadoras o enseñando la doctrina religiosa en las escuelas.⁵ La lábil presencia de

4 Sobre la preocupación de Sarmiento de solventar con rentas propias a la educación ha sido trabajada por Barba (2011).

5 En aquellos años llegan al país numerosas congregaciones religiosas

los gobiernos nacionales y provinciales de los años anteriores había contribuido a reforzar las prácticas comunales que permitieron la acción de los personajes "notables". De allí que, molestará la impronta de la gestión de Sarmiento, inspirado en las renovadas propuestas pedagógicas de Horace y Mary Mann que lo llevaron –incluso– a traer maestras normalistas norteamericanas para formar al nuevo elenco del magisterio.

Esa intención de promover la renovación pedagógica abrió otro frente de tensión con las Damas de la Sociedad de las Beneficencia y sus métodos de enseñanza.⁶ Una de las más críticas con el tipo de enseñanza que recibían las niñas en esas escuelas fue la maestra Juana Manso.⁷ Sus dichos no estaban tan alejados de las críticas que las propias inspectoras de la Sociedad solían registrar al supervisar el funcionamiento de las escuelas de la campaña.⁸ Fue Mariquita Sánchez de Mendeville, la que directamente interpelló a su antiguo aliado de la causa anti-rosista, en su carta dirigida a Sarmiento expresando:

provenientes de Europa que fundan colegios y hospitales, ver Zanatta y Di Stefano (2000). Un aporte que recupera esa presencia de los curas en las comunidades de la campaña bonaerense en la segunda mitad del siglo XIX es el de Bilbao (2015).

6 Por una cuestión de espacio no podemos extendernos más sobre la radicación de escuelas de la Sociedad de Beneficencia en la campaña. Al respecto consultar Lionetti (2010).

7 La Manso fue nombrada por Sarmiento maestra y directora de una escuela. A través de su periódico *Album de Señoritas*, fundado en 1854, planteó la necesidad de promover la coeducación y la educación integral para la mujer por considerar que "su falta de educación generaba su opresión en el hogar perjudicando a la nación toda". Después de Sarmiento fue la directora de los *Anales de la Educación*.

8 Ver: *Fundación de Escuelas Públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento 1856-1861/1875-1881*. La Plata: Taller de Impresiones Gráficas, 1939. No resulta extraño, por otra parte, que se hablara de atraso en la enseñanza teniendo en cuenta que muchas de las preceptoras no tenían formación en el ejercicio del magisterio, acreditando solo su moral y buenas costumbres, nociones de lectura y escritura, aritmética y de la doctrina católica. Por una cuestión de espacio no podemos extendernos más sobre la radicación de escuelas de la Sociedad de Beneficencia en la campaña. Al respecto consultar: Lionetti (2010).

Qué mala partida me ha hecho el viejo amigo con ese negro informe contra esta pobre Sociedad! [...] Mis compañeras están sentidas en alto grado; pero yo tengo más filosofía y aquí tiene la prueba. Ud nos acrimina porque no hacemos innovaciones y, entre tanto, con todas sus evoluciones, nos da Ud. el resultado más triste de su Escuela Modelo que no ha quedado fijo sino un discípulo! [...] lo he desconocido en este informe porque en sus ideas de progreso su empeño es destruir nuestra corporación [...] (Sánchez, 1952: 234).

Por otra parte, continuaron las denuncias por escuelas que se cerraban o no funcionaban por falta de presupuesto así como también, las quejas de los preceptores por conciliar el ritmo escolar con el ritmo de trabajo de los niños en el campo. Además de los meses de verano y cosecha, durante el resto del año las actividades rutinarias ocasionaron inasistencias más o menos recurrentes a las clases.⁹ Los preceptores y maestras de aquellas escuelas tuvieron que batallar incansablemente para ganarse la confianza de los padres de familia y el respeto de los vecinos.¹⁰ Una difícil situación se les planteaba a los preceptores cuando se comprobaba que, en las elecciones, votaban por un candidato opositor a las autoridades gobernantes. Según se decía, en esas circunstancias, “se pierde la gracia y los méritos hechos en los años transcurridos, quedando reducido, si no quiere verse en este caso, no como un ciudadano hijo de un país libre sino como el más vil vasallo”.¹¹ La vulnerabilidad de su situación se hacía también evidente a la hora de evaluar su tarea en la escuela. Según las propias denuncias de los preceptores, además de la poca idoneidad de los improvisados examinadores y de las preguntas extemporáneas que solían hacer, no se podía lucir el trabajo realizado a lo largo de todo el año.

El desconcierto y las expectativas no cumplidas promovían el cruce de acusaciones. Los personajes reconocidos, y de peso en su opinión, de las comunidades exigían más compromiso de las autoridades. Por su parte, las autoridades reclamaban a los padres para que asumieran la responsabilidad de educar a sus hijos. Con todo, se llegaba a la conclusión que, frente al número de niños y niñas sin recibir instrucción, deberían ser las

9 AHPBA: *Registro Oficial. Recopilación de leyes y decretos*: 1865, p. 52

10 *El Monitor de la Campaña Bonaerense*, Año I, nº 4, 17 de julio de 1871.
En adelante: *El Monitor*

11 *El Monitor*, Año II, nº 37, 4 de marzo de 1872.

propias autoridades municipales las que tenían las mejores condiciones para ponerse al frente de la tarea. Así lo hicieron en muchos pueblos.¹²

Esas medidas promovidas por las corporaciones municipales trascendían lo estrictamente educativo, poniendo en escena la disputa política con las autoridades del gobierno provincial. El gobierno de Buenos Aires se arrogaba el derecho de designar al Juez de Paz como Presidente del Municipio y las propias autoridades de la provincia llamaron la atención a los municipios de los pueblos para recordar que, “[...] las Municipalidades pongan todos sus medios al servicio de la educación, pero subordinándose a la alta inspección del Departamento General de Escuelas”.¹³ Se afirmaba que, si las autoridades municipales querían conocer sobre el régimen horario, los planes de estudio y otras cuestiones que hacían a lo educativo debían dirigirse al Preceptor. El Departamento se relacionaba directamente con los profesores y administraba así escuelas a más de 100 leguas de distancia. Sin embargo, tal como se planteaba, habría varios ensayos de escuelas fundadas y gobernadas por las municipalidades que habían confiado su dirección a personas de su misma vecindad.¹⁴

Las críticas daban cuenta del interés por preservar un espacio de poder conseguido o, en su defecto, conseguir nuevas alianzas clientelares y políticas en el marco de ese escenario de conformación del Estado Nacional. Ante el avance de la administración central en el control de las escuelas, la prensa facciosa no se privó de exponer situaciones como las siguientes:

El viajero que entra por primera vez en una escuela de nuestra campaña recibe las impresiones siguientes. El edificio hace contraste con las modestas habitaciones que lo rodean, el interior corresponde al exterior; la sala es alta, espaciosa y muy limpia, se ve que la importancia del edificio ha estimulado el celo del maestro y

12 *El Monitor*, Año I, n° 18, 23 de octubre de 1871. Se debe dejar constancia que, en esos meses, hubo un incremento en la inasistencia de escolares debido a la epidemia de viruela que, incluso, llevó a cerrar algunos de los establecimientos de la zona.

13 AHPBA: *Memorias de las Diferentes Reparticiones de la Administración de la Provincia y de varias Municipalidades de Campaña*. Buenos Aires: Imprenta de Buenos Aires, 30 de marzo de 1868, p. 92.

14 *El Monitor*, Año II, n° 30, 13 de enero de 1872.

la impresión de la entrada es muy agradable. Más si se procede al examen de los alumnos las impresiones de la entrada no tardan en modificarse. Niños de 15 años con 7 años de escuela no poseen más que los conocimientos que proporcionan en dos años los sistemas más defectuosos [...] El tiempo de los estudios diarios está fijado por el Departamento en 5 horas [...] podemos desde ya asegurar que el reglamento no se cumple [...]. El sistema de emplear los alumnos más adelantados como monitores de los demás hace que queden estacionarios en sus estudios [...] La cuestión de los textos necesitan grandes reformas [...] En nuestras escuelas no se lee el evangelio [...] El joven de 13 o 14 años sale sin saber si es la tierra o el sol el que se mueve, si la tierra es cuadrada o redonda. La sociedad debe sentir que no se le haya enseñado más bien un oficio.¹⁵

El duelo verbal se aguzó cuando el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires sancionó la Ley Educación Común, gratuita y obligatoria en 1875 –una normativa que garantizaba la enseñanza religiosa en las aulas, otorgó, por lo menos en la letra, una gran responsabilidad a la sociedad civil al entregarle el control educativo a través de los Consejos Escolares, compuestos por vecinos elegidos por sus propias comunidades.¹⁶ Sin embargo, para muchos, esta ley implicó limitar su campo de acción al imponer un modelo educativo que parecía alejado de la realidad social y que, según se denunciaba, dejaba poco margen para las iniciativas locales concretas que antaño habían existido más allá de la "ficción" democrática que suponía que los vecinos elegían a sus representantes en los consejos escolares. Para otros, los magros resultados que se exponían en los informes sobre índices de alfabetización, era una demostración palmaria de que era necesaria una mayor presencia del Estado. Fue ese el argumento esgrimido por el Estado Nacional al sancionar la Ley de Educación común, gradual, gratuita, obligatoria –sobre la que se asentó la tradición laica de nuestras escuelas– en 1884. Más allá de reconocer la autonomía educativa de las provincias, en la práctica, avanzó con la presencia de educadores normalistas y la posterior radicación de escuelas primarias nacionales con la sanción de la Ley Láinez en 1905.

15 *El Monitor*, Año II, nº 33, 3 de febrero de 1872.

16 De un modo más extenso esta cuestión es analizada en Pineau (1997).

EPÍLOGO

En este breve recorrido por el proceso de escolarización de la campaña bonaerense durante la gestión de Sarmiento como Director General de Escuelas se buscó dar cuenta de la presencia de la escuela pública, connotada de nuevos sentidos civilizadores. Frente a los particulares y las autoridades locales que desplegaban su acción, apareció un Estado provincial que procuró sentar las bases de una nueva administración, complejizar su burocracia y conseguir imponer un orden. Para ello fue imperioso pactar, negociar y redefinir esas relaciones con la autoridad provincial. El conflicto apareció y no siempre de modo estrepitoso. Los duelos verbales, las opiniones cruzadas se manifestaron en distintas cuestiones. Las más altisonantes, sin dudas, se vincularon estrictamente a lo político-partidario. Pero también se libraron querellas no menos intensas, ante la opinión pública y publicada, referidas a la cuestión educativa, sin lugar a dudas, atizadas por la impronta de una acción: la de Domingo Faustino Sarmiento y su voluntad de extender una escuela pública, obligatoria, común y gratuita, basada en los modernos sistemas pedagógicos, con un magisterio capacitado, donde se garantizara la coeducación y la enseñanza sin contenidos religiosos. Claro está, aquello encendía pasiones que se reflejaron en la prensa nacional y local. Mucho se avanzó en pos de aquellos objetivos. Otras empresas, como la cuestión de la enseñanza religiosa, quedaron pendientes cuando fue posible generar las condiciones de posibilidad como para dar ese debate en el recinto legislativo nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arredondo, Adelina, *En la senda de la Modernidad. Un siglo de Educación en Chihuahua, 1767-1867*, 2 Tomos. Michoacán. El Colegio de Michoacán, 2011.

Barba, Fernando, «Un aspecto poco conocido del ideario de Sarmiento. El desarrollo educativo basado en la creación de rentas propias a la educación pública» en *Anales N° 41, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 2011, pp. 4-13.

Bilbao, Luca, ««Gringos» en la frontera: los curas del Tandil y el Azul en la segunda mitad del siglo XIX», *Revista Folia Histórica del Nordeste*, Instituto de Investigaciones Geohistóricas (Conicet-UNNE) e Instituto de Historia, Facultad de Humanidades (UNNE), 2015, pp. 243-264.

Bustamante Vismara, José, *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. La Plata, Asociación Amigos del Archivo Histórico, 2007.

Bustamante Vismara, José. «Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos), 1820-1850» en *Historia de la Educación, Anuario SAHE* (Argentina), Vol.17-N°1,2016, pp. 50-71.

Lionetti, Lucía. «Las Damas de la Sociedad de Beneficencia educan a las hijas de la campaña bonaerense (1852-1875)» en *La educación rural en América Latina siglo XIX y XX*, organizadora Obino Correa Werle, Flavia. Brasilia, Editorial Liber Libros, 2010, pp.145-175.

Lionetti, Lucía. «Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875)» en *Naveg@merica. Revista Española de la Asociación de Española de Americanistas* Universidad de Murcia (En

línea), 2010, n. 4. Disponible en <http://www.revistas.um.es/navegamerica> (Consultado julio 2020).

Lionetti, Lucía, "Sujetos sociales, escuelas y comunidades rurales. Disputas de poder en el escenario de la campaña bonaerense (1810-1875)". *Historia y Memoria de la Educación*, N° 7, 2018, pp. 47-80.

Morgan, Edmund S., *La invención del pueblo. El surgimiento de la soberanía popular en Inglaterra y EE.UU.* Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2006.

Newland, Carlos, «La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales», *The Hispanic American Historical Review*, 71 (2), 1992. pp: 335-364.

Pineau, Pablo, *La escolarización en la Pcia. de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible.* Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-U.B.A. y FLACSO Argentina, 1997.

Quijada, Mónica. «Sobre "nación", "pueblo", "soberanía" y otros ejes de la modernidad en el mundo hispánico». En *Las nuevas naciones. España y México, 1800-1850*, Jaime E. Rodríguez, editor, 19-51. Madrid, Mapfre Editores, 2008.

Sánchez, Mariquita. *Cartas de Mariquita Sánchez.* Compilación, prólogo y notas de Clara Vilaseca. Buenos Aires, Peuser, 1952.

Zanatta Loris y Di Stefano, Roberto. *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX.* Buenos Aires: Grijalbo, 2000.

> **Mara Eva Petitti**
CONICET/UNER

Las escuelas rurales en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo¹

La mayoría de las pesquisas que han analizado la conformación de los sistemas públicos de enseñanza atendieron con particular interés la acción de las escuelas ubicadas en las zonas urbanas, lo cual se encuentra vinculado con una mirada centrada en la capital de la República. Sin embargo, en los últimos años se han llevado a cabo sustanciosas investigaciones sobre la educación en espacios rurales que dan cuenta de su carácter heterogéneo.² Como sostiene Civera:

No hay una sino varias ruralidades que se distinguen unas de otras según las formas de propiedad de la tierra, la producción y sus formas de comercialización, su cercanía o lejanía de centros urbanos, sus formas de relacionarse con el Estado y el mercado interno, las características socioculturales de su población, así como su estabilidad o movilidad (Civera, 2011: 10-11).

Con este punto de partida nos introduciremos en la educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires durante los años del primer peronismo. Hacia 1947, la educación primaria en la provincia se encontraba en una situación privilegiada dentro del ámbito nacional. No obstante, su heterogeneidad geográfica y económica se traducía en un desigual acceso a la escuela. A comienzos de la década del 40, el analfabetismo y la deser-

1 Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral defendida en 2014. Un desarrollo del trabajo sobre educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955) se publicó en 2016.

2 Para un recorrido sobre las principales producciones en ese sentido ver Lionetti (2019).

ción escolar aún constituían la principal preocupación de los gobernantes. Estas problemáticas se agudizaban considerablemente en el campo; y, hacia 1947 en algunas zonas de la provincia, veinte de cada cien personas no sabía leer ni escribir.

En la provincia de Buenos Aires, según el vínculo institucional, las escuelas se dividían por un lado en Anexas a las Escuelas Normales y Láinez –creadas por el Consejo Nacional de Educación en las zonas rurales de las provincias– dependientes de la nación y por otro lado en privadas y fiscales a cargo del gobierno de la provincia. Respecto a éstas últimas, mientras que las escuelas primarias ubicadas en el ámbito rural estaban a cargo del Ministerio de Educación, las escuelas agrícolas correspondían al Ministerio de Asuntos Agrarios. Previamente a la creación de estos ministerios en 1949, las escuelas comunes habían dependido de la Dirección General de Escuelas y las agrícolas de la Dirección Agropecuaria.

Según su ubicación, las escuelas primarias se dividían en urbanas, suburbanas y rurales, que lejos de ser categorías estáticas, fueron variando a lo largo del tiempo. Hacia 1946, entre las escuelas que se encontraban bajo la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, la suma de las urbanas (626) y las suburbanas (438) era inferior al número de establecimientos rurales (1399). En general, éstas últimas, tenían hasta cuarto grado como máximo, eran plurigrados, contaban con personal único y funcionaba en edificios alquilados o cedidos. El desarrollo de las actividades de las escuelas en locales que no habían sido construidos para ese destino (y que en muchos casos se trataba de galpones con espacio reducido) era problemático. Al inconveniente edilicio en las áreas rurales se sumaba el mal estado de los caminos que los niños debían recorrer. De hecho, de los jóvenes de entre 14 y 21 años de edad que nunca habían concurrido a la escuela hacia 1943, cerca de un 30% se vio impedido debido a la distancia. A los obstáculos para acceder a la escuela, se agregaba la dificultad de permanecer en ella. En efecto, la deserción escolar constituía una cuestión central a resolver: hacia 1943, más de la mitad de los alumnos de la provincia habían interrumpido sus estudios primarios, proporción que variaba considerablemente según la zona de la que se tratara.

Durante los años del gobierno peronista los discursos sobre la escuela rural dan cuenta de una tensión que recogía las demandas existentes a lo largo de las décadas previas: la que pretendía diferenciar la escuela rural teniendo en cuenta las especificidades del contexto en el que se

desarrollaba y aquella que presentaba a la escuela como herramienta de homogeneización social y cultural. En 1884 la Ley 1420 –que regía para los Territorios Nacionales y Capital Federal– había dispuesto que en las escuelas de campaña se diesen “nociones de agricultura y ganadería” (art. 6), lo cual se extendió a las escuelas Láinez creadas por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en las zonas rurales de las provincias a partir de 1905. Durante la década del 30 se sucedieron varias iniciativas del CNE para dar a las escuelas del campo un currículo práctico con conocimientos agropecuarios, procurando la colaboración del Ministerio de Agricultura de la Nación (Ascolani, 2019).

Sin embargo, uno de los reclamos más frecuentes era que los maestros egresados de las Escuelas Normales no recibían una preparación que les permitiese abordar esos contenidos (Gutiérrez, 2007). Luego de varios intentos fallidos, en 1932 se crearon las primeras Escuelas Normales Nacionales para formar maestros rurales con un plan igual al de las Normales comunes (de cuatro años) más las materias agrarias específicas (Ascolani, 2007). El problema fue que estas escuelas tuvieron pocos egresados y no llegaron a cumplir las expectativas, así como tampoco lo hicieron las escuelas Normales para formar maestros rurales que fundaron las provincias (Rodríguez, 2019).

Entre 1876 y 1944 existió en la provincia de Buenos Aires la distinción entre escuelas elementales (de primero inferior hasta tercer grado) y complementarias (de primero inferior hasta sexto grado). En 1905, una reforma a la Ley de Educación redujo la obligatoriedad escolar a las primeras, mientras que las complementarias que pasaron a ser opcionales sólo podían estar ubicadas en áreas urbanas. En 1944 el Consejo General de Educación eliminó esa diferenciación y dos años después extendió la obligatoriedad escolar a siete años.

Ante el crecimiento de la matrícula, y más aún teniendo en cuenta la reforma que amplió la obligatoriedad escolar, la insuficiencia de escuelas y maestros y la desigual distribución de estos últimos a lo largo de la provincia se convirtió en un inconveniente cada vez más apremiante. El problema trascendía el ámbito de la Dirección de Escuelas en la medida en que se vinculaba con el proceso de creciente urbanización y transformaciones socioeconómicas, y con las limitaciones en la infraestructura rural.

Durante el gobierno de Domingo Mercante (1946-1952) el reclamo para la incorporación de nuevos establecimientos y para la edificación de es-

cuelas ubicadas en locales alquilados, la mayoría de los cuales se encontraba en mal estado, tuvo como respuesta la presentación por parte del Poder Ejecutivo de un plan de edificación que luego de varias idas y vueltas fue aprobado en 1948. El Plan Integral de Edificación Escolar destinó seiscientos millones de pesos para construir 1.504 escuelas, de las cuales 909 se ubicaban en áreas rurales. Resultado de dicho plan, las escuelas cuyos edificios eran propiedad del estado pasaron de representar un 30% a ocupar un 70% de las escuelas provinciales.

Las zonas rurales también eran las más afectadas en materia de distribución de los docentes; estos tenían como opciones vivir en el establecimiento o, en los casos que era posible, desplazarse cada día y recorrer grandes distancias. Era frecuente que los maestros que conseguían trabajo en las escuelas rurales mencionaran la soledad que sentían, el aislamiento en el que se encontraban y las dificultades que tenían para trasladarse hacia los establecimientos. Ante estas circunstancias, muchos de ellos formulaban su pedido de traslado y relataban su situación al Consejo General de Educación y a la Legislatura. Una ley especial de 1946 y los presupuestos para 1948 y 1949 crearon mil puestos cada año.

A pesar de la creación de nuevos puestos de maestros, algunas áreas rurales continuaban con aulas cerradas por falta de personal. Esto se debía también a que muchos maestros migraban del campo a la ciudad buscando mejores condiciones de trabajo. El ministro de Educación Julio César Avanza (1949-1952) parecía reconocer las dificultades que enfrentaban los maestros rurales:

el maestro rural no quiere enseñar más en el campo argentino, y prefiere peregrinar solicitando su traslado, invocando para ellos todas las razones que lo puedan justificar [...] porque sé que el maestro rural quiere abandonar su escuela, porque ella no es la que él necesita para cumplir su apostolado, como no es tampoco la que se le prometiera para realizar su misión, esa misión que la escuela pública tiene señalada (Avanza, 1951: 117).

Así, ante la problemática que enfrentaba el maestro que trabajaba en el campo, Avanza prometía la reforma de la escuela rural que, en 1950, ocupó un lugar central en el Primer Congreso de Educación de la provincia de Buenos Aires, realizado en la ciudad de Tandil. Sus conclusiones mantuvieron buena parte de las aspiraciones que se habían difundido en las revistas de

educación a comienzos de los años 40. En primer lugar, la creación de un Departamento de Escuelas Primarias en ambiente rural. En segundo lugar, el incremento de la remuneración que recibían los directivos y maestros de escuelas rurales a partir de la derogación de las distintas categorías de director que beneficiaba con una mayor bonificación a los que trabajaban en ambientes urbanos, la incorporación de bonificaciones proporcionales a las necesidades del ambiente y la acumulación de sueldos por las diversas actividades oficiales que desempeñaran. En tercer lugar, la mejora de los establecimientos escolares y su adaptación a las necesidades de la zona teniendo en cuenta la cohabitación de dos o más docentes, la incorporación de una biblioteca y una delegación sanitaria para cada escuela, la adaptación del curso lectivo y del horario escolar a las necesidades de la zona donde se hallara ubicada la escuela, la creación de una oficina de transporte escolar y la instalación de comedores. Finalmente, la presentación de un proyecto de ley que se incorporara a la Ley de Enseñanza Común (*Revista de Educación*, 1950: 122).

El impulso estuvo concentrado en la realización del proyecto para las escuelas rurales. Con el fin de tener en cuenta las opiniones de los docentes a la hora de confeccionar ese proyecto, se organizaron tres Asambleas Regionales de Maestros Rurales. Se realizaron entre octubre y noviembre de 1950 en las localidades de Coronel Suárez, Rojas y Juárez. Los temarios y las conclusiones dan cuenta de que las preocupaciones en esta materia tuvieron que ver con la escolaridad, el analfabetismo, la organización escolar —centros escolares móviles, período lectivo uniforme o regional, horario escolar, transportes—, las actividades escolares complementarias y la acción social y cultural —escuelas-taller, biblioteca escolar, reuniones sociales y misiones pedagógicas— (*Revista de Educación*, 1950: 122-141).

Un hecho simbólico que daba cuenta de la importancia que el gobierno peronista le otorgaba a la escuela rural lo constituyó que la ceremonia de clausura de los cursos escolares de 1950 se realizara en el recinto de una escuela rural. “Queremos testimoniar así”, señalaba el Ministro:

no sólo de qué manera la escuela rural está incorporada al sentimiento de todos cuanto trabajan en el Ministerio de Educación, sino también hacer llegar a los padres de aquellos alumnos que se educan en las escuelas rurales, el saludo con que el Gobernador de Buenos Aires clausura este año, en el cual la escuela rural ha recibido tantas y tan perdurables satisfacciones (*Avanza*, 1951, 133).

En el discurso inaugural de las sesiones legislativas de 1951, Mercante anunció la presentación de tres proyectos en materia educativa que se desarrollarían a lo largo del año. Se refería a la Ley de Educación, la Ley de Estatuto Docente y al Proyecto de escuelas rurales elaborado por el Subsecretario de Educación Emilio Mignone en combinación con el Ministro de Asuntos Agrarios Juan Marenzi. El proyecto de escuelas rurales constituye un plan extenso y detallado que recogía no sólo las demandas presentadas en las Asambleas de 1950 sino también aquellas que fueron ampliamente señaladas por la prensa educativa y que hundían sus raíces en la primera mitad del siglo xx.³

Para garantizar la adecuación al medio, el proyecto de escuelas rurales estipulaba que, si bien los establecimientos ubicados en el ambiente rural continuarían dependiendo del departamento de Escuelas Comunes, estarían a cargo de un Inspector General de Escuelas Primarias en Ambiente Rural. Sumado a ello, instauraba la coordinación del Ministerio de Educación con los Ministerios de Asuntos Agrarios y Salud Pública y Asistencia Social. Diferenciaba las escuelas rurales de las urbanas, “adecuando sus actividades complementarias a las tareas rurales de cada zona”⁴ y establecía que el período lectivo y los horarios serían fijados de acuerdo a las peculiaridades de cada zona, se dictarían programas especiales y se organizaría a los alumnos mediante “grupos escolares” con igual nivel de preparación. En lo que respecta a los docentes, estipulaba la presencia de por lo menos dos por escuela, quienes cobrarían bonificaciones y acumularían los sueldos cuando cumplieran otras funciones, como la de bibliotecarios o delegados de sanidad. Por otra parte, proponía la creación de una Escuela Normal Rural para preparar docentes especializados.

Se trataba de un plan ambicioso en cuanto al requerimiento de recursos y en cuanto a la incorporación y a la formación del personal. Por ejemplo, proponía actividades de extensión cultural y sanitaria como la constitución de Centros Escolares Móviles, destinados a la instrucción de los analfabetos existentes en la zona de influencia de la escuela. Del

3 “Proyecto de ley sobre escuela primaria rural” Archivo del Centro de Estudios Legales y Sociales – Fondo Emilio Mignone, 1951. El texto se encuentra publicado en Petitti (2015).

4 “Proyecto de ley sobre escuela primaria rural” Archivo del Centro de Estudios Legales y Sociales – Fondo Emilio Mignone, 1951.

mismo modo, planificaba proveer a cada escuela de una biblioteca pública, una sala de primeros auxilios y un centro de difusión sanitaria.

Este proyecto que recogía antiguas demandas, no llegó a ser presentado en la legislatura. A pesar de ello, una parte de su articulado fue incorporado a la Ley de Educación y a la Ley de Estatuto del Docente; ambas debatidas y sancionadas entre junio y agosto de 1951. Así, la primera establecía la obligatoriedad escolar en los centros rurales a partir de los siete años y realizaba en el artículo destinado a los contenidos una especificación de la enseñanza en las escuelas rurales. Por su parte, el Estatuto del Docente indicaba que para las designaciones en escuelas de ambiente rural se daría preferencia a aquellos docentes con título de Maestro Normal Rural, con una especialización en el área o que habitaran en la zona contigua a la escuela. Además, a los maestros de escuelas rurales se les otorgaría un mayor puntaje anual –1.5 en lugar de 1– por antigüedad. Asimismo, los cargos de directores e inspectores en las escuelas rurales se proveerían con docentes desempeñados en establecimientos de ese tipo durante al menos dos años.

En abril de 1952, el Ministerio de Educación promovió la formación de huertas escolares que se laborarían en las horas de actividades. La formación de huertas se realizó en el marco de difusión que se llevó a cabo en las escuelas rurales del Plan Agrario Eva Perón. Durante la gobernación de Carlos Aloé (1952-1955) fueron presupuestadas para los docentes de escuelas rurales bonificaciones acumulables por distancia, se incorporaron nuevos docentes junto al director en algunas escuelas y los establecimientos destinados a la formación de docentes en el ambiente rural cobraron un impulso que continuó durante los años de la intervención.

Como hemos visto, el desarrollo de las escuelas ubicadas en zonas rurales fue una de las mayores prioridades en materia educativa en la provincia de Buenos Aires durante el periodo analizado. Si bien continuaban las diferencias en el acceso a la educación básica entre las áreas urbanas y rurales, los logros en estas últimas fueron notables. Ello se ha visto expresado en el hecho de la reducción de los índices de analfabetismo que fue mayor en las zonas rurales –pasó de 14.2% a un 9.4%– y en las urbanas –pasó de un 8.1% a un 5.0%–.

Las demandas respecto a la creación de nuevas escuelas, la construcción de los edificios de las existentes, la situación laboral de los maestros y las modificaciones en los años de obligatoriedad escolar encontraron respuestas. Sin embargo, las peticiones para atender a la especificidad

de la escuela rural, cuyos antecedentes trascendían el periodo de nuestro estudio, fueron más difíciles de efectivizar. Lo expuesto muestra los límites que tuvo la adaptación de los programas de la escuela rural, incluso desde la normativa, evidenciando que la tensión entre la adecuación de la escuela al medio y la propuesta homogeneizadora se resolvió a favor del segundo término.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes

Revista de Educación, “La escuela rural”, N.º 2, 1950.

Proyecto de ley sobre escuela primaria rural. En Archivo del Centro de Estudios Legales y Sociales – Fondo Emilio Mignone, 1951.

Bibliografía

Ascolani, Adrián, “Reformismo pedagógico, utilitarismo y nacionalismo en las escuelas primarias de la Argentina durante la crisis de 1930”. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 43, 2019. pp. 149-162.

Ascolani, Adrián, “Las escuelas normales rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946)”. En: Werle, Favia (Org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor*. Brasil: Unijuí, 2007.

Avanza, Julio Cesar, *El gobierno de la educación*. La Plata, 1951.

Civera, Alicia, “Introducción hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos”, en Civera, A., Alfonseca, G. y Escalante, C. (coord.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*. México, El Colegio Mexiquense/ Porrúa editores, 2011, pp- 5-31.

Gutiérrez, Talía, *Educación, agro y sociedad; políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2007.

Lionetti, Lucía, "La 'territorialidad' en la educación rural en Argentina. Miradas macro y aproximaciones micro", en: *xvii Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia*, Catamarca, Universidad Nacional de Catamarca, 2019.

Petitti, Mara, "La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955)." *Mundo Agrario*, N° 17, Vol. 34, 2016. pp. 1-23.

Petitti, Mara, "Proyecto de ley sobre escuela primaria rural. Argentina, 1950-1951", en *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, N° 4, 2015.

Rodríguez, Laura Graciela, "Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes". *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, N° 59, 2019. pp. 200-235.

› **Myriam Southwell**

CONICET/DGCyE

Capacidades, adaptación y contexto. Las marcas de la dictadura en las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires

La dictadura militar de 1976-1983 intervino de manera definitiva en la construcción discursivo-institucional que había desplegado –con sus luces y sus sombras– el sistema educativo. Esa intervención se centró en la desactivación de la noción-fuerza de la educación como cuestión de Estado, reemplazándola por una concepción que puso las responsabilidades educativas en manos de particulares (Southwell, 2002). En el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires se desarrollaron políticas que transformaron los sentidos de enseñar. Me propongo indagar acerca del quiebre de esta relación abordando un conjunto de discursos que se caracterizaron mayormente por la producción de sentidos que por la represión explícita, explorar los modos en que la dictadura transformó el sistema educativo bonaerense y cómo dejó planteadas concepciones de larga duración que se reactivaron en algunos procesos posteriores.

ARTICULACIONES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS QUE HICIERON ESCUELA¹

La última dictadura militar constituye el período más trágico y macabro en la historia de la Argentina. Persecuciones, secuestros, torturas, asesinatos, desapariciones forzadas de personas y apropiaciones ilegales de

1 Retomo sintéticamente en este apartado un trabajo en colaboración (Southwell y Vassiliades, 2009).

recién nacidos fueron los modos del terrorismo de Estado que fuerzas militares y policiales llevaron a cabo con el consentimiento y apoyo de parte de la sociedad civil. La intervención militar supuso también un accionar en diversos “campos de batalla” –la cultura, la educación, la familia, los ámbitos laborales– con la intención de promover una concepción economicista e individualista de la ciudadanía y de la vida social, apoyadas en valores jerárquicos y competitivos de mercado que se articularon con premisas tradicionales de organización social (Tedesco, 1985; Sidicaro, 2004).

Se impulsaron políticas orientadas a la “re-moralización” de una sociedad “desbordada” que articularon nuevos y viejos elementos en propuestas dirigidas a la formación y el trabajo docente en torno de la consolidación del “orden” como signifiante central.² La docencia fue planteada como una tarea trascendente, con ribetes misionales y religiosos, que debía apuntar a reponer valores perdidos e incuestionables, rol crucial porque la sociedad se encontraba “al límite de la disolución”.³ Desde estas premisas se desplegaron prescripciones en torno de la docencia como profesión trascendente: el fuerte contenido moral de la formación, la construcción de nuevas relaciones con la historia del país, dejar atrás a los “falsos ídolos” y reencontrarse con los “verdaderos”, las raíces marcadamente occidentales y cristianas, y la idea de un “hombre responsable pero a la vez libre”,⁴ que imprimieron nue-

2 Tomamos el desarrollo que Laclau y Mouffe (1985) hacen en torno a la categoría signifiante, retomando la conceptualización de la lógica del signifiante en Lacan. El discurso no se limita al material escrito y hablado, sino que incluye todas las prácticas significativas que pueden o no implicar la manipulación de objetos físicos, como tal el discurso tiene tanto aspectos estrictamente lingüísticos como otros no-estrictamente lingüísticos. Existen determinados *significantes* y, a través de ellos, se puede conceptualizar la lucha de distintas expresiones sociales o movimientos políticos por fijar parcialmente ciertos significantes con determinadas significaciones.

3 En palabras del ministro de educación Ovidio Solari, se pretendía “volver a viejas prácticas de moral, buenas costumbres, conocimientos cívicos, respeto a la familia, temor a Dios, que constituyeron en su momento, la base de la dignificación y cultura del pueblo argentino.” (*Revista de Educación y Cultura*, 1977: 212).

4 Se trataba de alcanzar la consolidación de un sistema educativo “adecuado a las necesidades presentes y previsibles del individuo, la familia y la sociedad, que prepare para el ‘ejercicio responsable de la

vos sentidos a la idea de educación como perfeccionamiento del alma y la libertad de los sujetos. Paradojas aparte, ello impulsó una intervención moralizante sobre el currículum escolar, enunciando como “formación integral” a la moralización y el desarrollo del individuo hacia metas “trascendentes” en alusión a la religiosidad, de modo de actuar contra el riesgo de “disolución nacional” provocado por la “amenaza subversiva”.

La dictadura impulsó una noción de “modernización” en términos de adaptar la escolarización a las demandas del entorno como eje central.⁵ La modernización se vinculó así a redefinir la estructura y función del Estado, descentralizarlo para adecuarlo a las necesidades y requerimientos locales. Esta posición argumentativa habilitó las transferencias de escuelas de jurisdicción nacional para ajustarlas al entorno.

Desde esa premisa se insertó –y reorientó con énfasis disciplinador– en el debate sobre la modernización educativa que la preexistía y que venía siendo impulsado por diversidad de propuestas y experiencias alternativas al sistema educativo público centralizado en el Estado, desarrolladas durante las décadas de los 60 y 70 desde sectores conservadores pero también articulando demandas democráticas de raigambre popular. Esta idea fue parte de la disputa que el régimen desarrolló en torno a cómo debía modernizarse un sistema educativo en crisis. Sobre esta base, se cuestionaba a la enseñanza “tradicional” por “verbalista”, “memorista” y “obsoleta”. Lo que en las demandas democratizadoras había sostenido como la necesidad de una mayor pertinencia y raigambre comunitaria, era puesto a funcionar como una adecuación al medio más adaptativa y limitante, que permitía golpear a la tradición del sistema de educación pública centralizada, distribuidora del patrimonio universal, a la vez que se abría la puerta a una adecuación a las demandas económicas. Menos amparo del currículum universalista, más condiciones para la segmentación en cada contexto y más disposición al libre juego de la oferta y la demanda ocupacional de cada entorno.

libertad” (Directiva N°20, 1977).

5 En este sentido, el Ministro de Educación Solari señalaba que “la distribución de las oportunidades educativas que ofrecen los centros docentes, no responde a una planificación basada en el conocimiento de las características de las comunidades, que permita maximizar la utilización de los recursos existentes y atender mejor a la demanda de la población en edad escolar” (Solari, 1976: 8).

En este marco, se impulsarían medidas para reforzar la difusión de principios afines a la dictadura y también relecturas y resignificaciones del activismo escolanovista que contribuirían discursivamente a profundizar la crítica a la transmisión de contenidos como eje del trabajo de enseñar. El régimen tomó algunos elementos del crecimiento de los discursos psicológicos de la segunda mitad del siglo xx, relativos a la centralidad de la actividad práctica del alumnas y alumnos, que articuló con –por paradójico que parezca en el marco represivo– la creatividad personal y el desarrollo expresivo.

Uno de los elementos que crecieron dentro de esas argumentaciones fue un diagnóstico sobre la educación “tradicional” (describiéndola negativamente como intelectualista, enciclopedista, memorista, desconectada del entorno y promotora de pasividad de las y los estudiantes) era un obstáculo para la educación conveniente y administrable. La superación de la enseñanza “tradicional” posibilitaría que la escolarización se adecuara de mejor modo a las “capacidades” e intereses de los alumnos,⁶ pilar de la propuesta modernizadora de la dictadura bonaerense. Si el sistema de educación pública había comenzado a mostrar signos de crisis en la segunda mitad del siglo xx, la intervención dictatorial eligió identificar como causa de ella a las ideas-fuerza de inclusión homogeneizante y la igualdad que habían sido cruciales en el despliegue escolar nacional y provincial. Por supuesto que estas ideas-fuerza presentaban grandes problemas y era necesario revisarlas, pero el régimen optó por desactivarlas en procura de un modelo moral, conservador y segmentado según origen social.

Se trataba de adaptar la escolarización a las “necesidades”, “capacidades” y “potencialidades” de las alumnas y los alumnos. Esta idea organizó los lineamientos para la formación docente en las que se recortaban los contenidos que la escuela debía (o no) enseñar, la concepción de aprendizaje y el desempeño escolar de los y las estudiantes.⁷ De modo más gene-

6 Allí se evidencia la activación de principios del escolanovismo de la primera mitad del siglo xx. Vale la pena recordar que ya la dictadura de Manuel Fresco había articulado elementos del escolanovismo para su propuesta de activismo estudiantil en el marco del autoritarismo evangelizador.

7 Así, el programa curricular de primer ciclo se fundamentaba exclusivamente en aspectos vinculados al desarrollo, como “la estructura de la personalidad del niño: sus características, posibilidades, necesidades limitaciones”; “las características de su desarrollo” y “la

ral, los nuevos dispositivos de regulación reformularían los vínculos entre la escolarización y la idea de igualdad.

En el marco de la paradójica articulación entre intervención moralizante y adaptación al entorno, las medidas educativas desplegadas en la provincia impulsaron la adecuación de la escolarización a los intereses y necesidades de alumnas y alumnos. Hacerlo implicaba no sólo considerar los requerimientos de lo local o del mercado ocupacional, sino también delimitar las potencialidades “madurativas” de los alumnos. De este modo, debía partirse de que “no todos los alumnos tienen el tipo de inteligencia abstracta sobre la que descansan en general los planes y programas actuales”, (*Revista de Educación*, 1976: 54) por lo que había que considerar estas diferencias. Se modificaron diseños curriculares de primaria, sobre la base de situar los “logros de conducta” para adecuarlos a sus necesidades y “potencialidades”. La idea de currículum –asociada al conjunto de actividades que desarrolla el estudiantado– se sustituyó por “programa”, ligado a los contenidos a aprender. Este viraje fortaleció la premisa de que el alumnado debía ocupar el lugar central en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las conductas esperables según sus capacidades (*Revista de Educación*, 1976: 97).

Así, el programa curricular se fundamentaba exclusivamente en aspectos vinculados al desarrollo, como “la estructura de la personalidad del niño: sus características, posibilidades, necesidades y limitaciones” (*Programa Curricular de Primer Ciclo*, 1975). La primera de sus tres etapas era considerada como un “período de maduración” para los aprendizajes escolares, y señalaba que la extensión de la misma debía estar supeditada a la maduración de cada estudiante en particular. Por ello, el pasaje a la segunda etapa debía darse cuando se comprobara que éste, por sus experiencias preescolares o por la misma actividad escolar, había alcanzado las conductas fundamentales de la primera (*Circular*, 129/76; *Decretos*, 2697/77; 2096/80). Sin embargo, se hacía una explícita advertencia a los docentes respecto de “no forzar al alumno en el aprendizaje de la lecto-escritura, sino permitirle comenzar y aprender de acuerdo con sus posibilidades” (*Revista de Educación*, 1976: 198). A la espera de las

necesidad de ofrecer estímulos adecuados para favorecer ese desarrollo progresivo a través de un proceso continuo de aprendizaje” (*Programa Curricular de Primer Ciclo*, 1975).

conductas que darían cuenta de la llamada maduración, se producía un atenuamiento de la intervención docente, en tanto ella supondría un obstáculo para la adaptación a las potencialidades individuales.

EL TRABAJO DOCENTE: RETRACCIÓN DE LA TRANSMISIÓN

En el marco descrito, la producción de significaciones respecto de la tarea docente instalaba una ruptura con el accionar activo –y homogeneizante– dominantes hasta ese momento. Detengámonos en esa operación: la escuela homogeneizadora pero que –al mismo tiempo– era constructora de ciudadanía y abría horizontes en quienes pasaban por ella, debía dejar lugar a una institución adaptada a las potencialidades y no interventora frente a capacidades presuntamente insuficientes. Estas regulaciones supusieron un quiebre en las articulaciones entre educación escolar e igualdad, conjuntamente con un desvanecimiento de lo común como aquello característico de esa experiencia, quedando éste reducido solamente a la difusión de premisas del régimen.

Asimismo, la centralidad situada en el estudiantado como individuos en lugar de estar puesta en la enseñanza y la transmisión de la cultura, produjo no sólo efectos sobre el cuerpo docente como autoridad cultural, sino que reforzó la negación del valor del acceso al conocimiento, desvalorizando el saber como componente fundamental del desarrollo colectivo y desligándolo del desarrollo de la afectividad y la participación social (Braslavsky, 1986).

A través de la Resolución Ministerial 573/77 la provincia aprobó un Plan de Estudios para el Magisterio Normal Superior basándose en la necesidad de resolver inconvenientes derivados de la existencia de múltiples planes. Ese Plan estableció que la formación docente debía tener carácter de “estudios básicos”, como base para especializaciones futuras y para participar de seminarios de perfeccionamiento. Se trataba de obtener primero al docente y luego al especialista. La formación propuesta planteaba la atención a las demandas del mercado ocupacional situando –inéditamente– a la formación docente en estrecha vinculación con dicho mercado.

El área de Formación Cívica y Moral del Plan proponía una formación integral para alcanzar “la correcta personalidad del educador y en su insoslayable tarea al servicio de la nación”.⁸ La educación no era sólo el medio para una

8 Se planteaban como objetivos generales “enseñar los ideales y

vida espiritual y cristiana –mediante la cual se perfeccionara la esencia de las personas– sino también como la vía para alcanzar una “armonía social” que desterrara todo conflicto. El componente religioso aparecía como un factor de cohesión en el marco de la negación de las diferencias ideológicas.

En los Seminarios de Perfeccionamiento Docente,⁹ implementados por la administración dictatorial persisten los componentes mencionados: la educación como proceso perfectivo, desarrollo de capacidades esenciales de las personas concebidas como portadoras de un destino perenne y eterno.¹⁰ Esta plenitud suponía ideales indiscutibles y trascendentes, asociados a lo religioso y lo nacional.¹¹

razones fundamentales que dan existencia a la Nación y los bienes que integran la Patria Argentina, su vigencia y su defensa”, incluyendo entre sus contenidos la “jerarquía del hombre en relación con los demás seres y cosas”, “rasgos humanos esenciales”, “vigencia de los valores de la moral cristiana”, “la doctrina social de la Iglesia”, entre otros (*Magisterio Superior*, 1978: 22).

9 El Seminario de Perfeccionamiento Docente sobre Literatura Infantil proponía poner de manifiesto el lugar de la literatura en la formación integral del niño y en la “revitalización de los principios y valores que configuran la tradición y el acervo nacional de Nuestro País” (sic). Resolución Ministerial 3130/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

10 El Seminario de Perfeccionamiento en “Estudios Sociales” se planteaba como una contribución “a la formación de un hombre argentino consciente de los valores que sustenta nuestra sociedad”, proponiendo contenidos vinculados a una “concepción cristiana y humanística de la sociedad”, que incluían “fundamentos conceptuales acerca del ser nacional argentino: el hombre argentino y los valores trascendentes dentro de la moral cristiana. El bien común: aproximación teórica y doctrinaria sustentada por la Iglesia Católica al respecto”. Seminario de Perfeccionamiento Docente en Estudios Sociales. Resolución Ministerial 1087/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

11 En el caso del Seminario de Perfeccionamiento Docente en Educación de Jóvenes y Adultos, algunos de los contenidos incluían el estudio del hombre “como ser inacabado, perfectibilidad y educabilidad de los distintos estadios de la vida humana” y se anunciaba como uno de los objetivos centrales la formación del “ser nacional”. Seminario de Perfeccionamiento Docente en Educación de Jóvenes y Adultos. Resolución Ministerial 280/79. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

En el discurso ministerial de apertura del ciclo escolar de 1978, se resaltaba la necesidad de analizar las “técnicas y procedimientos educativos” como llave para el mejoramiento de la educación en un contexto de “empaldecimiento” (*Revista de Educación y Cultura*, 1978) de los recursos escolares frente al avance de los “medios tecnificados”. También planteaba que la escuela se estaba volviendo obsoleta y por ello requería la “calidad del rendimiento del aprendizaje”, que sería posible sólo cuando se hallaran metodologías apropiadas. La tarea docente se reducía así a la utilización de una técnica –investida de neutralidad– que permitiría que el alumno aprendiera. Por su parte, el Plan de Estudios del Magisterio se basaba en “los fundamentos psicopedagógicos de la función específica” y “el dominio de los procedimientos y técnicas de la función”, (*Magisterio superior*, 1978: 17) aludiendo a eliminar la transmisión de conocimientos por parte del docente y reemplazarla por el dominio de “instrumentos de enseñanza-aprendizaje”, es decir, técnicas de diagnóstico que facilitarían el desarrollo individual de los aprendizajes y de adaptarse a los ritmos y evoluciones de los alumnos.¹²

Se verificaba un énfasis mayor en las actividades de aprendizaje del alumnado que en la tarea docente vinculada a la transmisión cultural. Una nota saliente del mencionado plan de estudios es que tres de los cuatro objetivos que se planteaba se centraban en quien aprendía, más que en la tarea de enseñanza (*Magisterio Superior*, 1978: 17).

El proyecto pedagógico del régimen combinó la corriente de educación personalizada con el paradigma tecnicista; esto imprimió un sello instrumentalista al rol docente, junto con la fundamentación de los valores trascendentes e inmutables. Así, mientras un espiritualismo esencialista y restrictivo era la justificación teleológica para las propuestas educativas, la práctica pedagógica se planteaba en términos de saberes técnicos y administración de instrumentos eficientes. La fundamentación psicopedagógica desplazó la antigua argumentación filosófica de la labor docente por un

12 En esta misma línea se encuentra la asignatura “Didáctica General”, cuyos contenidos eran “Aprendizaje, conducción del aprendizaje. Métodos, técnicas y recursos. Currículum, conducción de las actividades de los alumnos según los currícula. Análisis del currículum del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires. Planificación Didáctica. Evaluación; Criterios y técnicas”. Nótese la fuerte raigambre tecnicista de la materia, claramente orientada al manejo de técnicas de enseñanza en virtud de lo que señalara el currículum y las diferentes teorías sobre el aprendizaje. Ibidem

mayor énfasis en la justificación instrumental y de un inapelable carácter científico.¹³ Se propuso formar docentes como agentes de remoralización, con metodologías basadas en la programación de actividades a partir de estudios sobre la evolución de la infancia. En este contexto, la dictadura introdujo la llamada educación personalizada, pensada como estrategia para alcanzar mayores grados de rendimiento en estudiantes y basada en el fraccionamiento de la instrucción en pasos muy pequeños de complejidad creciente, de modo de permitir avances en pequeñas etapas. Su despliegue se fundó en la elaboración de “paquetes de enseñanza”, con los que los docentes debían orientar el proceso, y evaluarlo manteniendo una atención lo más individualizada posible sobre sus alumnos y sus ritmos de progreso, entendidos en función de sus posibilidades particulares (Kaufmann y Doval, 1999). La propuesta de desplazar al docente al rol de facilitador de los aprendizajes individuales –entendidos como cambios de conducta– y limitando la intervención pedagógica, configuró una escuela “a demanda”, que debía adaptarse a los intereses y potencialidades del estudiantado. Parecía sostenerse una especie de “neodarwinismo educativo”, según el cual cada estudiante llegaría en el aprendizaje hasta donde su “maduración” y sus “capacidades” le permitieran llegar. El docente era un facilitador pero su intervención no debía ser muy activa porque ello se constituía en un obstáculo en para el desarrollo. De este modo, la modernización propuesta por la administración dictatorial desmanteló esta característica propia de la escolarización moderna e instaló una lógica basada en los intereses y demandas de los particulares.

En este sentido, la escolarización no sólo se privatizó por el importante incremento de las escuelas privadas, sino que lo central fue el trastocamiento de la idea de que la educación era un problema particular, y no una responsabilidad social y colectiva como había sido concebida en sus orígenes (Braslavsky, 1985; Southwell, 2004). La producción discursiva de la modernización dictatorial trastocó la idea de que lo que da cuenta de una buena escuela era lo que ofrecía y desplazó esa autorización al lugar de las demandas: del desarrollo económico, del mercado laboral, de las

13 El ministerio de educación provincial cuestionaba enfáticamente “que los métodos de enseñanza (verbalistas, pasivos, expositivos), [...] remarcados de contenidos y sin ninguna intención formadora”, (*Revista de Educación*, 1976: 10).

familias, de los ritmos de los aprendizajes de los alumnos. De este modo, la modernización dictatorial tuvo como efecto, un trastocamiento de las relaciones entre escolarización e igualdad que trascendería la finalización del régimen, cancelando una serie de discusiones de la época en torno de cómo construir formas de autoridad docente no autoritarias y asociadas a la transmisión cultural, habilitantes de otros horizontes de futuro.

COBERTURA MATRICULAR: LA MATERIALIZACIÓN DE LA RESTRICCIÓN

La perspectiva conceptual del régimen tuvo, por supuesto, impacto sobre el despliegue institucional. La expansión y cobertura del sistema en su conjunto, había alcanzado un 5,6% de crecimiento anual entre 1948 y 1960, lo que significó el mayor ritmo de crecimiento desde el decenio 1890-1900. En el decenio 1969-79 ese ritmo descendió a 0,9% y volvió a ascender a 4,4% en el decenio 1970-1980 (Munin, 1993) donde se produjo la transferencia de escuelas primarias nacionales a provincia.

Dentro de esa dinámica general, el Gran Buenos Aires mostraba un amesetamiento de la cobertura en primaria entre 1960 y 1980. Dado que se habían alcanzado coberturas muy altas a mediados del siglo, se trataba de un amesetamiento en el marco de niveles muy altos de cobertura:

Tasa de Escolarización Primaria			
	1960	1970	1980
Gran Buenos Aires	89,7	90,2	90,1
Resto de la provincia	83,7	86,2	91,6
Total país	85,6	87,7	90,1

Fuente: Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983) *El Proyecto Educativo Autoritario*, GEL, Buenos Aires.

Y un crecimiento sostenido en la matrícula de secundaria:

Alumnos matriculados en Secundaria				
	1966	1970	1977	1996
Gran Buenos Aires	147.086	189.925	267.214	567 537
Resto de la provincia	121.534	150.663	189.474	367 971
Total provincia	268.620	340.588	456.688	935 508
Total país	827.720	974.826	1.288.107	2.594.329

Fuente: Años 1966,70 y 77 en Estadísticas de la Educación, síntesis 1966-1970 y 1973-1977. Ministerio de Cultura y Educación. Año 1996 Anuario estadístico de la DINIECE.

La descripción de la cobertura en el período que nos ocupa ha sido muy trabajosa debido a la falta de la elaboración de estadísticas educativas antes de la década de 1990. En esa casi inexistencia, hemos dado con un documento del año 1980 llamada "Educación en el Conurbano" (EC) que describe la escolarización en el Gran Buenos Aires, entre 1979 y 1980, aunque en algunos tramos también ofrece una serie que abarca toda la década del 70.

Ese documento nos provee de datos relevantes. En general, para los distintos niveles de la enseñanza marca un crecimiento significativo en el quinquenio 1970-75 y un notable decrecimiento en el siguiente, 1975-80: 65,9% contra 26,8% en educación inicial; 52,8% contra 41,9% en secundaria; 29% contra el 12,3% en superior (EC, 1981: 106, 241, 279). Ese dato puede ponerse en diálogo con el crecimiento de cantidad de docentes para el nivel primario que muestra que entre 1975/80 hubo un desfase entre el crecimiento matricular y el de docentes ya que en el quinquenio 1975-80 la cantidad de docentes en relación al alumnado, baja dos puntos porcentuales en relación con el primer quinquenio (EC, 1981: 169). En el nivel superior, se produce un incremento del 83,3% en el

primer quinquenio y 0% en el segundo (EC, 1981: 287). Recordemos que el sistema de educación superior provincial cobra existencia entre 1967 y 1970 (Resolución Ministerial N° 10208, 1967).

Otro dato que ofrece es crecimiento del sector privado en esa década, en todos los niveles. Así, para el nivel preescolar en el Gran Buenos Aires la incidencia de la oferta privada que en 1970 era del 43,4%, crece a 49,8% en 1975 y a 51,8% en 1980 (EC, 1981: 193-96). En el caso de primaria –el nivel más afianzando en su cobertura y sostenimiento estatal– el 75,7% era atendido por el servicio público, el 24,3% corresponde a privada y un 0,04% por la autoridad municipal. Sin embargo, esos números se distribuían de manera muy dispar en los distintos distritos: mientras que la oferta privada alcanzaba a 53,5% en Vicente López, 48,7% en San Isidro y 35,5% en Tres de Febrero, la oferta pública provincial ascendía a más del 84% en Merlo, Moreno y Tigre (EC, 1981: 129). Esta tendencia se acentuaba en los niveles medio y superior: de las 686 escuelas secundarias del Gran Buenos Aires, el 63,4% eran privadas y en algunos distritos esa proporción superaba el 70% (Alte. Brown, Gral. Sarmiento, Lomas de Zamora, Morón, San Isidro y Vicente López) (EC, 1981: 258). En el caso de la educación superior no universitaria, de los 47 establecimientos que registra el documento, 26 eran privados, contando con el número más alto de ellos Morón (7) y Gral. Sarmiento (5) (EC, 1981: 285).

La fuente da muestras del grado de crecimiento de la región y su demanda de escolarización, la desigual distribución y las limitaciones en infraestructura e inversión. Por un lado, destacaba que en primaria el 63,5% de los alumnos que atendía el Ministerio provincial estaban en el Conurbano (EC, 1981: 127) pero que los atendía en el 31,9% de los establecimientos que poseía (EC, 1981: 96). Un dato aún más crítico respecto al decrecimiento de la inversión e infraestructura, es el que el documento presenta respecto a lo extendido de la práctica de reducción de horario escolar como una manera en la que se buscó atender una mayor matrícula en los mismos edificios. De ese modo, en 1980 el 12,4% de los alumnos primarios recibían menos de cuatro horas diarias de formación; sólo Avellaneda, Gral. San Martín, San Isidro, Tigre y Vicente López podían atender a la totalidad de sus alumnos en turnos normales. La situación más crítica la presentaba Gral. Sarmiento ya que el 32,9% de su población escolar recibía una jornada escolar menor a la estipulada (EC, 1981: 155).

Al mirar en conjunto todos estos datos, es factible concluir que la ampliación de la cobertura y el crecimiento del alumnado –e incluso– de años de la escolaridad, se fue alcanzando por el crecimiento poblacional y por la presión de la sociedad civil para estar dentro de la escuela aún más allá del tramo obligatorio, pero que el sistema educativo los fue incorporando a un andamiaje que se contraía, que invertía poco, que no adecuaba su organización e infraestructura, ofreciendo como única prestación la incorporación a aulas superpobladas en escasos establecimientos.

APUNTES PARA CONCLUIR: MODERNIZACIÓN, TECNOCRATISMO Y PARTICULARIZACIÓN

La última dictadura militar accionó en sentido altamente represivo pero también tuvo un cariz productivo en términos de la configuración de nuevos sentidos. Por un lado, fue efectiva su intervención de un debate que la precedía y la excedía, referido al agotamiento –o paradojas– preexistente de ciertos significados de la educación escolar, al tiempo que instaló una determinada forma de procesar la modernización. Efectivamente, la narrativa homogeneizadora de la construcción de igualdad había dado ya significativas muestras de haber producido –además de inclusión social– profundas injusticias y promesas inconclusas. La opción tomada por la intervención dictatorial fue eclipsar esas ideas que habían tenido un enorme performatividad, oponerles sentidos clásicos de individualización conservadora y desactivar así la poderosa noción de la educación como razón de Estado que había configurado el gran paraguas que impulsó el hacer “de la república una escuela”. Profundizaron la dilución de la igualdad como sentido asociado a la escolarización al tiempo que fortalecieron la idea que la educación era un problema y responsabilidad particular.

Otra de las consecuencias fue que la pretensión universalista presentó muchísimas dificultades para reconstruirse en el tiempo post-dictatorial, que rodeó esta cuestión en torno a formulaciones de atención a la diversidad, políticas focalizadas, zonas de acción prioritaria, políticas focales, etc. Por ello el énfasis en las capacidades que se portan o se carece, más que en las maneras en las que la escuela apuesta al contacto cultural y produce colectivamente saberes, ha dejado a distintas propuestas más próximas a la clasificación de las personas por la pura falta o a la conservadora meritocracia individual, aun en versiones *soft*. De la mano de ello, el énfasis puesto en mirar al alumnado en sus contextos abrazó frecuentemente la tensión de encerrar, com-

partimentar y aún justificar en lo familiar y próximo los límites que la escuela podría dejar de cruzar. Se introdujo el concepto de equidad como superior al de igualdad, centrado en la propuesta de no dar lo mismo a los que son diferentes y, en consecuencia, no tratarlos homogéneamente. Estas iniciativas se dieron en contextos de reducción de recursos disponibles por parte del Estado y la necesidad de focalizarlos en las poblaciones más necesitadas. Lo local no mirado como pertenencia sino como auto-referencialidad fue frecuentemente aludido en la compartimentación de población en definiciones urbano-marginales, contextos vulnerables, contextos adversos, contextos críticos, etc. como auto-regulación.

Por otro lado, la alusión a la educación integral funcionó en distintos contextos como un discurso que posibilitó un énfasis en la moralización conservadora, en el vaciamiento conceptual, en la presión dirigida al practicismo, a hacer desconectados de los saberes fundamentales o emprendedurismos que fueron dejando en un lugar accesorio el desarrollo conceptual y su potencia para abrir horizontes más allá de lo próximo. La alusión a la educación integral –en ocasiones– desplazó conocimientos para posibilitar discursos de adaptación, competencias individuales, aprender a ser “flexibles” para adaptarse a un contexto laboral de alta inestabilidad y precarización, incluso versiones *new age* de emocionalidad, que acentuaron el sentido de la adaptación.

Por último, el énfasis puesto en el aprendizaje en lugar de la enseñanza, ha funcionado como una invitación a dejar de hacer pedagogía, es decir, abandonar la búsqueda de estrategias necesarias para que puedan superarse los obstáculos que implica aprender, buscar, ensayar y probar todo lo que sea necesario para afirmar en la acción el principal sentido de la pedagogía: todas y todos podemos desarrollarnos y aprender, la cuestión está en encontrar los mejores modos para que ello suceda.

Por supuesto que estas no han sido las únicas líneas conceptuales que se desarrollaron en la postdictadura. Partiendo de ese cruento régimen hemos querido alertar sobre los modos en que sus concepciones reaparecen en contextos novedosos y vuelven a activar políticas que no van en el sentido de la democratización. No debemos dejar de decir, que en las cuatro décadas de democracia también se produjeron múltiples intervenciones para renovar, fortalecer y extender la acción de la educación pública y consolidar su carácter de derecho social. Este texto también busca ser una contribución que alerte sobre las decisiones que pueden consolidar ese camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes

Circular 129, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1976.

Decreto 2697, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 1977.

Decreto 2096, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 1980.

Directiva N°20. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Año 1977.

Educación en el Conurbano, Documento elaborado por la Oficina Sectorial de Planeamiento y Desarrollo del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, febrero de 1981.

“Estadísticas de la Educación, síntesis 1966-1970 y 1973-1977”, en *Anuario estadístico de la DINIECE*. Ministerio de Cultura y Educación, 1996.

Magisterio Superior – Plan de Estudios, Serie Currículo 2, Centro Provincial de Información Educativa, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Resolución Ministerial 877/78 – Anexo, 1978.

Programa Curricular de Primer Ciclo. Inspección General de Enseñanza Primaria Común, 1975.

Resolución Ministerial 3130/78, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1978.

Resolución Ministerial N° 10208, 17 de noviembre de 1967.

Revista de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1976.

Revista de Educación y Cultura, La Plata, año 2, n° 1, 1977.

Revista de Educación y Cultura, La Plata, año 3, n° 1, 1978.

Bibliografía

Braslavsky, Cecilia "Estado, burocracia y políticas educativas" en Tedesco, Juan C, Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario*. FLACSO-GEL, Buenos Aires, 1985.

Kaufmann, C. y Doval, D. *Paternalismos pedagógicos*. Rosario, Laborde Editor, 1999.

Laclau, E. y Mouffe, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid, Siglo XXI, 1985.

Sidicaro, R. "Coaliciones golpistas y dictaduras militares: el 'proceso' en perspectiva comparada", en Pucciarelli, A. (coord.) *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Southwell, M. *Educational discourses in post-dictatorial Argentina*, PhD Thesis, Essex University, 2002.

Southwell, M. "La escuela bajo la lupa: una mirada sobre la política de 'Subversión en el ámbito educativo'", en *Revista Puentes*, CPM, La Plata, 2004.

Tedesco, JC "Elementos para una sociología del currículum escolar", en Tedesco, JC, Braslavsky C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario*. FLACSO-GEL, Buenos Aires, 1985.

Southwell M. y Vassiliades A. "Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires" en *Revista Pensamiento Plural*, Universidade de Federal de Pelotas, vol. 3, 2009.

› **Matías Maggio Ramírez**

Escuela de Arte N° 1 “Gustavo Chertudi”,
San Antonio de Areco.
Universidad Nacional de Tres de Febrero
(UNTREF).

Los libros que Belgrano nos legó

La donación de libros de Manuel Belgrano a la Biblioteca Pública de Buenos Aires en 1810 y 1811.

Manuel Belgrano leyó con furor lo que caía en sus manos. Buscó compartir las ideas ilustradas que anidaban en periódicos y libros para comentarlas desde su estancia de estudios en España en la correspondencia que cruzó con sus padres, y ya en Buenos Aires con amigos y colegas. Luego de la fundación de la Biblioteca Pública de Buenos Aires en septiembre de 1810 por parte de la Primera Junta de Gobierno, de la que formó parte, donó en dos oportunidades distintos libros de su colección particular para ampliar el fondo bibliográfico de la institución. Aquí se repone el inventario de los libros que Belgrano legó y que algunos todavía se encuentran al resguardo en la Sala del Tesoro de la Biblioteca Nacional “Mariano Moreno”.

LECTURAS Y CIVILIDAD

Los libros eran para Belgrano la excusa para entablar una conversación con distintos interlocutores sin la necesidad de ser experto en la materia (Halperin Donghi, 2014). Escribió sin pudor en el “Prospecto” del periódico *Correo de Comercio*, que publicó entre 1810-1811 junto a Juan Hipólito Vieytes, que “[... Buenos Aires es] la gran Capital de la América Meridional, digna hoy de todas las atenciones del mundo civilizado”, que se encontraba en Europa. El uso del deíctico “hoy”, a unos meses de la eclosión del proceso revolucionario de mayo, implicaba que antes Buenos Aires no era digna y fue necesario recorrer un camino en favor de la civilidad. Desde la

polémica literaria de Manuel José de Lavardén y el limeño Juan Manuel Fernández de Agüero y Echave quedaba en claro que la comunidad letrada festejó la constitución del virreinato del Río de la Plata porque marcaba la “independencia” del virreinato peruano.

Para que Buenos Aires fuera digna de atención tuvo que pensarse a sí misma, al menos en la escritura de Belgrano, como un territorio civilizado donde reinaba la cortesía. Esta era entendida por el diccionario de la Real Academia Española en 1803 como “la acción o demostración corporal con que se manifiesta la atención y el buen modo que se deben unos a otros”, por lo que indicaba una situación de igualdad, de pares que conocen un código común de cómo habitar y vivir en el mundo social. Para llegar a esa meta Belgrano confiaba en la palabra impresa, porque la lectura le permitía ampliar conversaciones con nuevos interlocutores. Para hallarlos apeló a la incorporación de nuevas voces a la arena de la comunidad letradas al traducir de François Quesnay las *Máximas generales del gobierno económico de un reino agricultor*. En su cargo de Secretario del Real Consulado ordenó la suscripción por diecinueve ejemplares al primer periódico porteño, el *Telégrafo Mercantil, Rural, Político, Económico e Historiográfico del Río de la Plata* que se publicó entre 1801 y 1802 bajo la gestión del español peninsular Francisco Cabello y Mesa (Torre Revello, 1940). También se sostuvo con suscripciones el periódico *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio*, que se publicó entre 1802 y 1807 y en el que se incluyeron lecciones para mejorar la labranza en la campaña bonaerense. La gestión del impreso estuvo a cargo de Juan Hipólito Vieytes, nativo de San Antonio de Areco.

Gran parte de los contenidos que se utilizaron en el *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio* y en el *Correo de Comercio* fueron tomados del periódico español *Semanario de Agricultura y Artes dirigido a los párrocos*, aunque sin citar la fuente de origen en la mayoría de los casos. El *Semanario de Agricultura* ibérico se halló tanto en la biblioteca de Vieytes, así como en la de Belgrano, que lo donaría a la Biblioteca Pública de Buenos Aires. Entre las obras que fueron transcritas en el *Correo de Comercio* se encontraron los dos tomos de *Elementos del Comercio* de Véron Duverger de Forbonnais, que contenía la recopilación de las entradas sobre economía que había publicado originalmente en la *Enciclopedia* de Diderot y D'Alambert. La traducción al castellano, realizada por el ingeniero Carlos Lemaur, se publicó en España en 1765 y sería copiada, con mínimas modificaciones, en el *Correo de Comercio* en sus últimos números entre el 1 de septiembre

de 1810 y el 6 de abril de 1811 (Maggio-Ramírez, 2020). Por otro lado, hay que tener en cuenta que ese ejercicio de transcripción textual por parte de los editores del periódico implicaba que estaban de acuerdo con las ideas que sostenía el texto original.

Belgrano, al igual que Juan Hipólito Vieytes, creía que compartir las lecturas sobre economía política fomentaría el bien común. Confiaban en que los párrocos ilustrados y los “ciudadanos patriotas” serían mediadores de la cultura impresa ante los campesinos, para que cambien sus costumbres y planifiquen su futuro. La economía política fue el signo de los tiempos ilustrados que permitió cuestionar de forma solapada a la corte española. Intervenir desde la escritura y la lectura de “textos socioeconómicos se convirtió en un acto politizado [... así como] participar en el debate que discutía aspectos importantes del orden absolutista tradicional” (Usoz, 2013: 85). Los libros que versaban sobre economía política y la cuestión agraria no sólo poblaron las bibliotecas españolas sino también las bonaerenses, tal vez como un acto de cuestionamiento al absolutismo y a la reconquista de América luego de las reformas borbónicas.

Los intereses de Belgrano fueron más allá de la economía política al recalcar en la historia, la literatura y su historia, así como la agricultura, la química, la botánica, el derecho, y la literatura de civilidad. Dentro de este género se podría incluir el *Arte cisoria, ó tratado del arte de cortar del cuchillo* del Marqués de Villena y un texto renacentista de Giambattista della Porta, *La fisonomia dell huomo et la Celeste*, que prometía develar la personalidad de un sujeto con sólo escudriñar su rostro. Los saberes de la fisiognómica, estuvieron en auge durante el siglo XVIII, gracias a la difusión que hizo el teólogo suizo Johann Caspar Lavater. Belgrano tal vez leyó de della Porta para escudriñar los rostros y así saber qué escondía la fachada de la cortesanía, que como una puesta en escena, con gestos y discursos altamente codificados ocultaban las intenciones de los distintos actores que deambulaban por la corte. Belgrano le escribió a su padre Domingo para comentarle su experiencia al tratar con los agentes comerciales y representantes de los americanos en Madrid “[que] no son otra cosa que unos hombres que nada hacen” (Belgrano, 2001: 55). Más adelante le escribió preocupado por “[...] estos casos [que] están sucediendo todos los días con los pobres Americanos que no conociendo la baraúnda de la Corte se entregan y se fían de los hombres sin conocer la malicia que puede caber en sus corazones; si esto nos sucede a los que estamos aquí, qué

será a los que están miles de leguas distantes” (Belgrano, 2001: 55). La corte no era para improvisados, había una codificación de las costumbres y de cómo habitar ese mundo que les era ajeno a los americanos, principalmente a aquellos que provenían de los nuevos virreinos sin una corte.

LECTURAS GUIADAS

Belgrano (2001: 51) le escribió a su madre el 11 de agosto de 1790 desde España, le anoticiaba de su decisión de no graduarse como doctor porque prefería estudiar algo más útil que el derecho romano. En las mismas líneas también esperaba que su padre, hábil comerciante en el Río de la Plata, instruyera a su hermano Domingo en la “Ciencia Económica”, porque consideraba que la guía de los “hombres sabios” era más efectiva para leer un libro. Se evitaba así que se perdiera tiempo en la lectura escardando entre “sandeces” para obtener alguna “substancia”. Frente a su madre se presentó como un lector temeroso y de la misma manera imaginó a su hermano. La larga sombra paterna evitaba que confiara en su criterio, a pesar de contar con la autorización para la lectura de obras prohibidas indexadas por la Inquisición. Belgrano había solicitado al Papa Pío VI permiso “para leer y retener libros prohibidos en la regla más amplia” para la “tranquilidad de su conciencia y aumento de la erudición”. Frente a la necesidad de avalar su petición le recordó a su interlocutor que estudió “la carrera de Letras, se dedicó al Derecho Civil, en el que obtuvo el grado de Bachiller, y a otras Facultades, siendo al presente Presidente de la Academia de Derecho Romano, Práctica Forense y Economía Política en la Real Universidad de Salamanca” (*Documentos para la historia del General don Manuel Belgrano, Tomo I*, 1982: 82).

La respuesta que esperaba Belgrano para dedicarse a la lectura no se demoró. El 11 de julio de 1790 se le notificaba que el pontífice Pío VI le

[...] concedió bondadosamente al postulante la Licencia y Facultad pedida de leer y retener, durante su vida, todos y cualesquiera libros de autores condenados y aun de herejes, de cualquier manera que estuvieren prohibidos, custodiando, sin embargo, los dichos libros para que no pasen a manos de otros. Se exceptúan los de pronósticos astrológicos que contienen supersticiones y los que ex profeso, tratan de asuntos obscenos (*Documentos para la historia del General don Manuel Belgrano, Tomo I*, 1982: 83).

Mientras que su madre y hermano tenían que contar con la interpretación de los “hombres sabios”, que oficiaban como guía, con la que enfrentar una biblioteca, él lo hacía sin temores en solitario. Animaba a su madre, para que recurra al consejo de su esposo, y así dilucidar las aristas del libertinaje en la filosofía. Tal vez por eso le comentaba que se compró “el Balcarce [sic], y al oráculo de los Filósofos, los que leeré; después que acabe con el *Inmortal Montesquieu Esprit des Lois*, que actualmente tengo entre manos” (Belgrano, 2001: 51). Al mes de recibir la autorización, ya tenía entre sus manos a Montesquieu. Las obras de este autor, principalmente por una recopilación antológica, habían tenido problemas con la censura inquisitorial al menos desde 1777 (Defourneaux, 1973). Las referencias de sus lecturas indicarían que luego de enfrentar a Montesquieu leería al ilustrado valenciano José Antonio Valcarcel y el *El oráculo de los nuevos filósofos, M. Voltayre, impugnado y descubierto en sus errores por sus mismas obras* que en la edición de 1769 se menciona fue escrito por un francés anónimo, aunque posteriormente se atribuyó su autoría a Claudio María Guyon. La traducción estuvo a cargo de Fr. Pedro Rodríguez Morzo para la imprenta de Gabriel Ramírez. Al año siguiente, el segundo tomo ampliaba la información en la portada: *El oráculo de los nuevos filósofos, M. Voltayre, impugnado y descubierto en sus errores por sus mismas obras Con la refutación del Emilio o libro de la Educación*. Las distancias se acortaban entre las bibliotecas peninsulares y las porteñas. La edición de 1775, de la imprenta de Pedro Marín, llegó a Buenos Aires en la biblioteca del obispo Manuel de Azamor Ramírez, que fue una de las más importantes donaciones en la fundación de la Biblioteca Pública.

LA BIBLIOTECA PÚBLICA DE BUENOS AIRES

El acta fundacional de la Biblioteca fue un artículo que se publicó el 13 de septiembre de 1810 en el periódico la *Gazeta de Buenos Ayres*, en el que se nombró a Mariano Moreno como protector del establecimiento con las facultades de presidirlo. Era ya un secreto a voces entre la élite letrada. Una semana antes que se anunciara la fundación de la Biblioteca, Luis José de Chorroarín, rector del colegio San Carlos, se había anoticiado de la novedad, y le escribió a Cornelio Saavedra para comunicarle, que además de su biblioteca, ponía a disposición los libros del colegio, siempre que fueran considerados útiles (Levene, 1938: 73). La generosidad y capacidad

de gestión de Chorroarín fue valorada por la Junta que lo nombró el 30 de enero de 1811 director de la biblioteca, luego de la renuncia de sus antecesores, que estuvieron escasos meses.

Entre los argumentos para la creación de la Biblioteca, algunos se involucraron en metáforas propias del neoclásico: las musas habían huido de la ciudad por las invasiones inglesas de 1806 y 1807. El colegio San Carlos se había transformado en un cuartel y era necesario que para el fomento de las letras se creara una “casa de libros [por]que atrae a los literatos con una fuerza irresistible” y les facilita “a los amantes de las letras un recurso seguro para aumentar sus conocimientos” (*Gazeta*, 13/09/1810). La apertura al público, bajo un estricto reglamento, se realizó el 16 de marzo de 1812. Las normas que rigieron la institución indicaban que el horario de atención sólo sería matutino, porque después de almorzar era perjudicial para la salud ocupar el sistema nervioso en leer y estudiar (Maggio Ramírez, 2013). Tampoco se permitía extraer ningún libro fuera del edificio, se debía guardar silencio y sosiego. Si por ventura llegaba algún jefe o magistrado se debía seguir con la lectura, sin ninguna necesidad de saludarlo con el debido respeto. La biblioteca, y el trabajo que en ella se realizaba, otorgaba una nueva ciudadanía entre pares de la comunidad letrada donde no era desacato ni signo de falta de “urbanidad ni atención”, no saludar al interior de sus paredes. Aunque esta sociabilidad letrada entre pares tenía sus límites, por ejemplo los criados y esclavos no podían acceder a la institución y debían esperar afuera a sus amos (Parada, 2009: 181-184; 2012).

LAS DONACIONES

El canónigo dominico Luis José de Chorroarín, director de la institución hasta 1821, recibió donaciones por parte de la comunidad desde distintos lugares del virreinato del Río de la Plata. El texto fundacional aclaraba que ya tenían “libros bastantes para dar principio á una obra, que crecerá en proporción del sucesivo engrandecimiento de este pueblo”, también se apelaba a los “buenos patriotas” para que donen dinero para estantes y “demás costos inevitables” (*Gazeta*, 13/09/1810). Las donaciones monetarias se registraron en la *Gazeta*, así como de algunos libros, maderas para estantes, mesas, cajones, damajuana con tinta para escribir, entre otros objetos propios de un gabinete de curiosidades. Juan Larrea

donó “un libro en folio, forrado en tafilete doble, grabado en ambas caras con guarniciones de oro, para asentar en él los donativos en libros y en dinero, y por este medio conservar la grata memoria de los generosos bienhechores de tan útil y benéfico establecimiento”, y ese mismo día, el 17 de enero de 1811 también se publicaba en la *Gazeta* que “El Sr. Vocal D. Manuel Belgrano ofreció toda su librería para que se extragesen todos los libros que se considerase útiles, y se sacó de ella una porción considerable.” Esta donación realizada en 1810 fue acrecentada al año siguiente. En la *Gazeta* del 8 de agosto de 1811 se anunció, entre todas las donaciones, que “El Sr. Vocal coronel D. Manuel Belgrano á mas de los muchos libros que donó el año próximo pasado, ha donado diez obras, y ofrecido otras para después, asegurando que coadyuvará en quanto pueda á los aumentos de la biblioteca”. El 24 de enero de 1812, en la *Gazeta* se publicaron los donativos a la biblioteca en noviembre y diciembre del año anterior donde se publica la última entrega de libros por parte de Belgrano con palabras que aún conmueven:

El Sr. coronel D. Manuel Belgrano despues de los quantiosos anteriores donativos anunciados, se ha despojado aun de los libros que habia reservado para su uso, poniendo á disposicion del director de la Biblioteca el último resto de su librería sin reserva, para que extraxese todos los libros de que careciese aquella; y asi se ha executado; reiterando al mismo tiempo la oferta de contribuir á los aumentos de este público establecimiento por todos los medios, que le sugieran el decidido interés é ilustrado zelo de su patriotismo, de que tiene dadas tan relevantes pruebas. (“Donativos a la Biblioteca [...]”, *Gazeta de Buenos Aires*, 1812)

Los tres anuncios que aparecieron en la *Gazeta* tuvieron su correlato en el libro de donaciones de la Biblioteca Pública. La donación fue de lo más heterogénea, desde las aventuras de *Robinson Crusoe* hasta la *Metamorfosis* de Ovidio. La generosidad de Belgrano en desprenderse de su biblioteca en favor de un bien mayor, era consecuente con sus memorias consulares donde apelaba al fomento del bien común. Sabía que su gesto tenía como meta la “felicidad pública” y fue ese su norte hasta su muerte. Belgrano tenía la certeza que su donación abriría nuevas lecturas para habilitar conversaciones en el marco de una nueva sociabilidad letrada bajo el cobijo de la Biblioteca Pública de Buenos Aires.

LOS LIBROS QUE BELGRANO NOS LEGÓ

Aquí se reproduce la transcripción del libro de donaciones de la Biblioteca Pública de Buenos Aires, por lo que se respeta la ortografía y abreviaturas del original. Los registros indican el autor, el título (no siempre completo y en los casos de pertenecer a una lengua extranjera, usualmente se lo traducía al castellano), el formato y el idioma. Sobre el tipo de encuadernación solo se indicaba cuando era de lujo, por ejemplo de tafilete rojo.¹

La transcripción del libro de donaciones fue publicada en la Revista de la Biblioteca Nacional. Los libros que se donaron en 1810 se encuentran en el tomo XI, N° 31 de 1944, pp. 253-254, los que corresponden a 1811 se registraron en los tomos XI, N°33 de 1945, pp. 254-256; y XII, N° 34 de 1945, p. 498. El detalle de los libros donados por Belgrano retoma las revistas, que fueron cotejadas con el manuscrito del libro de donaciones, también digitalizado y disponible en la web de la Biblioteca Nacional “Mariano Moreno”. Queda para futuras investigaciones realizar la atribución editorial de los títulos que no se encuentran en el catálogo de la Biblioteca Nacional “Mariano Moreno”, como una forma de reconstruir el patrimonio bibliográfico que contó la única institución fundada por la Primera Junta que todavía nos interpela en tiempo presente.

[Libros donados registrados en 1810]

El S.^{or} D. Manuel Belgrano, Vocál de la Junta de Gobierno donó las obras siguientes, ofreciendo aumentar el Donativo para despues.

- [1] Gemino. Compediosa totius anatomis delineatio. fol.
- [2] Anacreonte. Convivalia en griego y latin. fol.
- [3] Dumeril. Tratado elemental de historia natural. 8.^{vo} en francés.

1 Los formatos de los libros se indicaban por la cantidad de dobleces del pliego del papel hecho a mano cuya medida corriente era de 32 x 44 cm. El formato folio, que se abrevia con su inicial, implicaba un dobléz por lo que se obtenían 4 páginas sobre el pliego y su medida promedio era de 22 x 32 cm. El cuarto permitía obtener con dos dobleces 8 páginas de 16 x 22 cm, y el octavo eran 3 dobleces para contar con 16 páginas de 11 x 16 cm. Ante la falta de normalización también había formatos mayor y menor. Por esa razón, es que la abreviatura m.or podría indicar tanto mayor como menor, duda que sólo se puede saldar al contrastar con el ejemplar en mano (Martínez de Sousa, 2004).

- [4] Adet. Lecciones elementales de quimica para uso de los Licéos. 8.^{vo} en francés.
- [5] Diccionario de artes y oficios por Jaubert. 5 tomos 8.^{vo} en francés.
- [6] Elgueta y Vigil. Cartilla de la agricultura de moreras, y arte para la cria del gusano de seda. 4.^{to}
- [7] Barruel. Memorias que sirven de ilustracion ála historia del Jacobinismo traducidas del frances en inglés. 4 tom.^s 8.^{vo} m.^{or}
- [8] Romusio. De re agraria. fol.
- [9] Santos. Obras en prosa y verso. 4 tom.^s 4.^{to}
- [10] Beaumont. (Madama la Princesa de). El Mentór moderno. 12 tom.^s en 6. vol. 8.^{vo} en francés.
- [11] Napoli Signorelli. Historia critica del teatro antiguo y moderno. 8.^{vo} en Italiano.
- [12] Sigaud de la Fond. Compendio historico y experimental de los fenomenos electricos. 8.^{vo} m.^{or} en francés.
- [13] Lambert. Historia general civil, natural, politica, religiosa de todos los Pueblos del Mundo. 12 tomos 8.^{vo} en francés.
- [14] Vida y aventuras de Robinsón. 2 tomos 8.^{vo} en francés.
- [15] Huxam. Ensayos sobre las fiebres. 8.^{vo} en francés.
- [16] Planes y estatutos de diferentes establecimientos dispuestos por S. M. Imperial Catalina 2.^a escritos en lengua Rusa por Mr. Betzki, y traducidos en francés por Mr. Clerc. 2 tom.^s 8.^{vo}
- {f. 2}
- [17] /Memorias de la corte de España. 2 tom.^s en 1 vol. 12.^{vo} en francés.
- [18] Imbert. El juicio de Paris, Poema. 8.^{vo} m.^{or} en francés.
- [19] Valmont. (El conde de). Los extravios de la razon: Cartas publicadas por &a 5. tomos 8.^{vo} en francés.
- [20] Código civil de los Franceses. 12.^{vo} en francés.
- [21] Perez de Montoro. Obras postumas liricas, humanas. 2 tomos 4.^{to}
- [22] Ramirez de Albelda. Por Seneca sin contradecirse en dificultades politicas, resoluciones morales. 4.^{to}
- [23] Aragon. Arte cisoria, ó tratado del arte de cortar del cuchillo. 4.^{to}
- [24] Henrriquez. Historia de la Vida del primer Cesar. 4.^{to}
- [25] Porta. La verdadera fisonomia del hombre. 8.^{vo} en Italiano
- [26] Ledesma. Romancero y el Monstruo imaginado. 8.^{vo}
- [27] Discurso sobre el mejoramiento de los terrenos, traducido del francés en castella.^o

- [28] Saenz Diez. Manual de Joyeros. 8.^{vo}
- [29] Petrarca. De los remedios contra la adversa y prospera fortuna. fol.
- [30] Platon. Opera Omnia, interprete Marsilio Ficino. fol.
- [31] Plinio. Historiæ naturalis libri XXXVII. fol.
- [32] Vitruvio. Los libros de arquitectura traducidos. fol. m.^{or}
- [33] Cruz. Defensa de los estatutos y noblezas españolas. fol.
- [34] Guevara. Marco Aurelio con el relox de Principes. fol.
- [35] El Templo de las Musas, adornado de laminas con explicaciones fol. m.^{or} en francés.
- [36] Frezier. Relacion del viage á la mar del sur por las costas de Chile y del Perú. 4.^{to} m.^{or} en francés.
- [37] Carrillo. Anales cronologicos del Mundo. fol.

• • •

[Libros donados registrados en 1811]

El S.^{or} Coronel Vocal de le Exma* Junta de Gobierno D.n Manuel Belgrano, en virtud dela oferta con que acompañó el donativo del año anterior, ha donado en dos ocasiones las obras siguientes

En la primera vez.

- [38] Las Leyes delas siete Partidas con las glosas de Montalvo. 2 tom.^s fol.
- [39] Valenzuela. Consilia Juris. 2 tom.^s fol.
- [40] Savary. El perfecto negociante. 2 tom.^s 4.^{to} m.^{or} en francés
- [41] /Lechevalier. Viage de Troya. 3 tom.^s 8.^{vo} en francés.
{f. 7 vta.}
- [42] Colección de cartas, planos, vistas y medallas para servir al viage de Troya. 4.^{to} mayor en francés
- [43] Bertraud de Moleville. Anales de la rebolucion francesa, traducidos por Dallas 4 tom.^s 8.^{vo} m.^{or} en Ingles.
- [44] Guibert. Diario de un viage que hizo á Alemania. 2 tom.^s 8.^{vo} m.^{or} en frances.
- [45] Pouchet. Metrologia terrestre. 8.^{vo} m.^{or} en francés.
- [46] Linneo. Systhema vegetabilium. 2 tom.^s 8.^{vo}
- [47] Lavoisier. Tratado elemental de Quimica. 2 tom.^s 8.^{vo} m.^{or} en frances.

En la segunda vez.

- [48] Sylva Lisboa. Principios de derecho mercantil. fol.
- [49] Pomár. Causas de la escasez y deterioro de los caballos en España, y medio de mejorarlos. 4.^{to}
- [50] Vizcaynò Perez. Discursos politicos sobre los estragos que causan los Censos. 8.^{vo}
- [51] Mentelle. Curso completo de cosmografia, de geografia, de cronologia, y de historia antigua y moderna. 4 tom.^s 8.^{vo} m.^{or} en francés.
- [52] Bratuti. Anales de Egypto. 4.^{to}
- [53] Lopez de Ayala. Historia de Gibraltár. 4.^{to}
- [54] Cladera. Investigaciones historicas sobre los principales descubrimientos de los Españoles en el mar Oceano en el Siglo XV. 4.^{to}
- [55] Historia del General Moreau hasta la paz de Luneville, traducida del francés. 8.^{vo}
- [56] Historia de los Generales Desaix y Kleber. 8.^{vo} en frances.
- [57] Fonvielle. Situacion de la Francia y de la Gran Bretaña á fines del Siglo XVIII. 2 tom.^s 8.^{vo} m.^{or} en francés.
- [58] Censo Español executado en el año 1787. fol.
- [59] Romancero é historia del Cid en language antiguo. 8.^{vo}
- [60] Nipho. Correo general de España. 4 tom.^s 4.^{to}
- [61] El Palacio del encanto. 8.^{vo} en Inglés.
- [62] Cartas de L. B. Lauraguais á Madama ::: 8.^{vo} en francés.
- [63] Cavanilles. Observaciones sobre el articulo *España* de la Nueva Encyclopedia. 8.^{vo} m.^{or} en francés.
- [64] Vergani. Prosas italianas sobre varios asuntos. 8.^{vo}
- [65] Torre y Ocon. Nuevo metodo para aprender á escribir, entender, y pronunciar el Español y francés. 4.^{to}
- {f. 8}
- [66] /Henriquez Gomez. El siglo pitagorico, y vida de D.n Gregorio Guadafia. 4.^{to}
- [67] Lopez de la Huerta. Posibilidad de fixar la significacion de los Sinonimos castellanos. 8.^{vo}
- [68] Crevier. Retorica francesa. 2 tom.^s 8.^{vo} en frances.
- [69] Las Gracias. Coleccion de piezas escogidas sobre este asunto. 8.^{vo} m.^{or} en francés.
- [70] Mirabeau. Las elegias de Tibulo traducidas en francés. 2 tom.^s 8.^{vo} m.^{or}
- [71] Los Metamorphoseos de Ovidio en Castellano. 8.^{vo}

- [72] Burguillos. Rimas divinas y humanas. 4.^{to}
- [73] Flandes. El antiguo academico contra el moderno Seepitico. 2 tom.^s 4.^{to}
- [74] Cabrera. Juicio de artes y ciencias. 8.^{vo}
- [75] Le Roux. Disertacion acerca de la rabia espontanea, traducida del francés por Piñera y Siles. 4.^{to}
- [76] Diccionario botanico y farmaceutico. 8.^{vo} en francés.
- [77] Guyot. Nuevas recreaciones fisicas y matematicas. 3 tom.^s 8.^{vo} en francés.
- [78] Carlier. Tratado de las bestias de lana. 2 tom.^s 4.^{to} m.^{or} en francés
- [79] Schabol. Practica de jardineria. 2 tom.^s 12.^{vo} en francés.
- [80] Deza. Gobierno politico de agricultura. 4.^{to}
- [81] Du-Hamel de Monceau. Tratado del cultivo de las tierras traducido en castellano. 4.^{to}
- [82] Pequeña casa rustica, ò curso teorico, y practico de agricultura, de economia rural, y domestica. 2 tom.^s 8.^{vo} m.^{or} en francés.
- [83] Seixo. Lecciones practicas de agricultura. 4 tom.^s 4.^{to}
- [84] Semanario de agricultura. 11 tom.^s 4.^{to}
- [85] Dumont Courset. El botanico cultivador. 4 tom.^s 8.^{vo} m.^{or} en frances.
- [86] Gonzalez de Orueña. Delineacion de lo tocante al conocimiento del punto de longitud del globo terraqueo. 4.^{to}
- [87] Los Tomos 7.º 8.º y 9.º: parte 2.a de la Matematica de Bails para completar la obra de la Biblioteca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belgrano, Manuel. *Epistolario belgraniano*. Editado por Gregorio Weinberg, Buenos Aires, Taurus, 2001.

Defourneaux, Marcelin. *Inquisición y censura de libros en la España del siglo XVIII*. Madrid, Taurus, 1973.

Documentos para la historia del general don Manuel Belgrano. Buenos Aires: Instituto Nacional Belgraniano: EDICON, Fondo Editorial Consejo: Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1982. Recuperado a partir de <http://manuelbelgrano.gov.ar/wp-content/uploads/2013/12/Documentos-para-la-Historia-del-General-Don-Manuel-Belgrano-Tomo-1.pdf> [Consultado en junio del 2020]

“Donativos á la Biblioteca en noviembre y diciembre del año pasado”. *Gazeta de Buenos Ayres*, 24 de enero de 1812. Recuperado a partir de https://catalogo.bn.gov.ar/F/?func=direct&doc_number=000050695&local_base=GENER [Consultado en junio del 2020]

“Educación”. *Gazeta de Buenos Ayres*, 13 de septiembre de 1810. Recuperado a partir de https://catalogo.bn.gov.ar/F/?func=direct&doc_number=000050695&local_base=GENER [Consultado en junio del 2020]

Halperin Donghi, Tulio, *El enigma Belgrano: Un héroe para nuestro tiempo*. Siglo Veintiuno Editores, 2014

Levene, Ricardo. *El fundador de la Biblioteca Pública de Buenos Aires*. Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1938.

Maggio-Ramírez, Matías. «La biblioteca indigesta: una hipótesis sobre el horario de atención a los lectores en la

Biblioteca Pública de Buenos Aires.» *Información, Cultura y Sociedad*, n.o 28, 2013, pp. 73-89. Recuperado a partir de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/692> [Consultado en junio del 2020]

Maggio-Ramírez, Matías. «La circulación de saberes y el problema de la autoría en la prensa virreinal. Un análisis del *Correo de Comercio*, 1810-1811». *Información, Cultura y Sociedad*, vol. 42, 2020, pp. 11-34. Recuperado a partir de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/7666/7045> [Consultado en junio del 2020]

Parada, Alejandro E. *El dédalo y su ovillo. Ensayos sobre la palpitante cultura impresa en la Argentina*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2012. [Disponible también en soporte digital en <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Parada%20-%20De%CC%81dalo%20y%20ovillo.pdf>]

Parada, Alejandro E. *Los orígenes de la Biblioteca Pública de Buenos Aires : antecedentes, prácticas, gestión y pensamiento bibliotecario durante la Revolución de Mayo (1810-1826)*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas (INIBI), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2009.

Torre Revello, José. *El libro, la imprenta y el periodismo en América durante la dominación española*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires / Talleres de Peuser, 1940.

Usoz, Javier. «Los prólogos económicos y la esfera pública ilustrada en España», en Astigarraga, Jesús y Javier Usoz, *L'Économie politique et la sphère publique dans le débat des Lumières*, Madrid, Casa de Velázquez, 2013, pp. 83-101.

- › **Marcelo Alejandro Mosqueira**
Dirección Provincial de Evaluación e
Investigación, DGCyE

La política como pedagogía. Entrevista a Alberto Sileoni, ex-Ministro de Educación de la Nación

Es una tarde típica de invierno, una tarde donde nos encontramos como estos tiempos lo permiten, vía virtual, conversando mano a mano. Se nota que el entrevistado es una persona cálida, amable, un militante que valora todo espacio que se le ofrece para brindar su visión del mundo, siempre trabajando en la construcción de una sociedad justa, solidaria y que piense en todos y todas. “Hay que educar a todos dice Belgrano” señala con énfasis y emoción Alberto Sileoni, y si consideramos los datos de su gestión a cargo del Ministerio de Educación de la Nación (desde 2009 hasta el 10 de diciembre de 2015) dan cuenta que piensa, siente y trabaja en un proyecto político que entiende a la educación como un derecho social para todos y todas, una preocupación central en su gestión.¹

1 Alberto Sileoni es abogado y profesor de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, además de especialista en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de Gral San Martín. Asumió como Ministro de Educación de la Nación en julio de 2009 hasta diciembre de 2015. Durante su gestión el porcentaje del PBI dedicado a la Educación pasó de 3,4 a 6,2, se aprobaron las leyes de 180 días de clase, de Financiamiento Educativo, de Educación Técnico-profesional, de Educación Nacional que hace obligatoria la secundaria y lleva de 10 a 13 años la obligatoriedad de la educación y concibe a la educación como un bien social, no transable, garantizado por el Estado. Se incorporaron 350 mil chicos en el nivel inicial, 400 mil en el nivel secundario y 500 mil

Para comenzar la entrevista le pediría que me diga ¿quién fue Belgrano?

Belgrano es un hombre del último tercio del siglo XVIII, nace en 1770, de padre genovés adinerado que se había casado con una santiagueña. Muy temprano se va a Europa a estudiar a la universidad, su paso por Salamanca es más conocido por el brillo que eso supone, pero también estudia economía y derecho en Oviedo y Valladolid, donde se gradúa. Era un muchacho muy inquieto con calificaciones brillantes que le permitieron solicitar al Papa Pio VI un permiso especial para leer los libros “prohibidos” por la Inquisición. De ese modo accede a Voltaire, Rousseau, Adam Smith, la ilustración y la Enciclopedia. Cuando se produce la Revolución Francesa está en Madrid y participa de algunas tertulias intelectuales. Imaginemos un joven estudiante en España y participante de la vida juvenil de tertulias y cafés que son verdaderas usinas de pensamiento, donde se relaciona con personalidades importantes de la España monárquica. Es nombrado Secretario del Consulado de Industria y Comercio del Río de La Plata, que es la autoridad económica que, junto al Cabildo, la Audiencia y las milicias, conformaban el poder fáctico del Virreinato del Río de La Plata. Un joven de familia adinerada, que tenía cierto éxito con las damas, funcionario vitalicio a los veintipico, con “el futuro asegurado”, diríamos, que bien podría haberse encaminado hacia la vida cómoda, pero que decide ir para el lado del sacrificio y la gloria, ya que como es público y notorio muere en la más absoluta pobreza.

Participa como Capitán de milicias criollas durante las Invasiones Inglesas, sin haber tenido instrucción militar, y también en las apasionadas discusiones en la jabonería de Vieytes, ya como activo “militante político”.

Quiero enfatizar el valor de la política como pedagogía, de qué modo las acciones políticas nos enseñan y se convierten en una instancia axiológica, que por supuesto, puede ser positiva o negativa.

estudiantes más en la universidad. Se han creado 3000 escuelas nuevas, con dirección, 2000 construidas y 1000 más en proceso de construcción. Se distribuyeron 90 millones de libros, y 5 millones de netbooks. Se ha bajado de 2,6 a 1,8 el analfabetismo. Se ha construido dos canales educativos, Pakapaka y Encuentro, 16 nuevas universidades y la educación sexual en toda la Argentina.

Belgrano posee un pensamiento de fusión, un pensamiento mestizo, con influencia de los fisiócratas, pero donde hay lugar para liberales y mercantilistas, y es así como piensa en un Estado que intervenga, sobre todo en la Industria y la Educación.

El 3 de enero de este año a través del decreto 2/2020, el presidente Alberto Fernández declaró el 2020 como el año del General Manuel Belgrano, en homenaje al prócer por los 250 años del nacimiento y 200 de su muerte, ¿cómo explicaría a los y las estudiantes la importancia de este acto?

El Decreto denota una posición política de cómo entender el pasado de cómo lo entendemos nosotros, diría, que se diferencia del neoliberalismo que gobernó la Argentina durante cuatro años, que se dedicó reiteradamente a vaciarlo de sentido, a eliminarlo. Creemos que hay que volver a la historia en búsqueda de claves, en procura de esa herencia tan necesaria que tenemos. Declarar que este es el año belgraniano, forma parte de un modo de pensar la historia. Un funcionario del gobierno anterior decía “no hay que ir para atrás porque en la historia hay muchos muertos”. Claro que en la historia hay muchos muertos, pero en la historia, si miramos bien, sobre todo hay mucha vida, hay mucha enseñanza, hay mucha ética. A los jóvenes hay que transmitirles las herencias del pasado, las tradiciones de donde provenimos, las deudas que tenemos con nuestra sociedad. Cuando uno llega al mundo lo encuentra construido, hay otros que lucharon y dejaron su sangre, por eso es importante valorizar el pasado. Belgrano junto con otros patriotas, es uno de los padres fundadores de la nacionalidad argentina, y en ese sentido hay que honrarlo.

Leyendo sus entrevistas e intervenciones, principalmente en el libro *Belgrano. Colección LIBERTADORES Libros para la Escuela*, donde se presenta la Película de Belgrano, usted considera a Belgrano como, la figura que resume con relieves más nítidos los valores que quiere sostener para la educación, ¿Cuáles son esos valores que representa la figura de Belgrano? ¿cómo impactaron en su gestión?

Belgrano tiene una decisión ética respecto del servicio; repetimos, carecía de instrucción militar, pero cuando la Patria lo necesitó soldado, no dudó un instante en defenderla. Además, es el primero que analiza la educación

en términos de sistema. Como Secretario del Consulado tenía la obligación de elaborar todos los años un balance, una Memoria. De las quince se conservan algunas pocas, y específicamente en la de 1796 se refiere a la educación del mismo modo que en varios artículos del periódico *El Correo de Comercio*. Destaco dos aspectos de este pensamiento: en ese tiempo, cuando se pensaba en un proyecto estratégico de país, no se incluía a la educación. ¿Se entiende esto? Belgrano inaugura una nueva manera de mirar, porque en su tiempo el proyecto político se definía a través de la agricultura, el comercio y la industria, exclusivamente.

Entonces, advierte que la educación es absolutamente imprescindible para el desarrollo de una Nación. Pero lo que a mí más me conmueve, es que también es pionero, el que abre las puertas de las escuelas a aquellos que no tenían lugar, a las mujeres, a los desposeídos, a los indios, a los huérfanos, a los pobres, incluye a los que hoy denominaríamos “nuevos sujetos pedagógicos”. Nadie decía en esos tiempos que había que educar a todos, sin excepción.

En otra entrevista hace referencia a la potencia transformadora de Belgrano y lo compara con Simón Rodríguez, ¿Cuál es ese proyecto transformador de Belgrano y cuál considera que son las razones que no logra hegemonizar las conciencias de la época?

Belgrano es contemporáneo de Simón Rodríguez, educador que hoy es más conocido, ya que fue recuperada su figura durante el gobierno del Comandante Hugo Chávez en la República Bolivariana de Venezuela. Simón fue maestro de Bolívar y un extraordinario pensador, y como contemporáneo, es natural emparentarlo a Belgrano, ya que nacen en la misma época, y sostienen valores similares. Rodríguez afirmaba que “hay que educar a los desarrapados”, “a los niños pobres esta patria”. Ambos proponen educar a las mujeres para que no tengan como único destino el convento o el matrimonio, o para que no se casen solo por la manutención. Hay una gran coincidencia en que la escuela generosamente debe abrir sus puertas a la totalidad.

Lo doloroso, y lo que impacta de aquellas ideas es su originalidad, pues todavía en la actualidad hay colegas que sostienen que no todos los estudiantes son educables, y ponen reparos a la presencia masiva de los jóvenes en las aulas.

En este sentido pareciera que el proyecto que logra imponerse es el que tiene la impronta conservadora ¿por qué cree que estas ideas de Rodríguez y Belgrano no lograron hegemonizar la conciencia colectiva de la época?

Son dos casos diferentes. Opacado y muerto Bolívar el proyecto de Rodríguez no tiene carnadura, no hay quien lo pueda sostener políticamente. Rodríguez es un pedagogo y Belgrano es un político. Belgrano también, en algún sentido, es derrotado por el centralismo porteño, porque lo envían al norte para sacarlo de encima, lo maltratan, no le dan los recursos necesarios. De todos modos la pregunta alude a una reflexión muy interesante, que día a día nos hacemos con compañeros y estudiantes, y se refiere a la hegemonía y al triunfo en la disputa cultural. Pienso que la disputa hegemónica no tiene ganadores, que es de naturaleza dinámica y cambiante y se nos va la historia (y la vida), con etapas de avances y retrocesos. Todo el siglo XIX y el siglo XX es una muestra de eso, y también el XXI. En ese marco, mirando alrededor, al proyecto nacional y popular en la Argentina no le ha ido tan mal en la disputa epistemológica y política. Hay muchas derrotas, pero también hay victorias que se convierten en escalones a partir de los cuales se comienza la siguiente etapa.

A mi juicio con el peronismo del siglo XXI, que es el kirchnerismo, en esos años fecundos hubo avances en términos de los derechos, de políticas públicas, de la inclusión, del compromiso de los jóvenes con la política.

Sí, perdimos una elección, pero hay sueños que se rozaron, derechos que se obtuvieron y se instalan, y además se aprende que aquello que se creía ganado, no lo estaba del todo. Soy de los que piensan que tenemos que llegar a consensos, que entendamos que la escuela es para todos y todas, que las leyes hay que cumplirlas, entendamos que la educación es obligatoria desde los 4 años hasta los 18 años, entendamos que no necesariamente inclusión tiene que ser tomado como calidad, entendamos que educación es una actividad política en el sentido más profundo de la naturaleza del término. En este marco a mí me parece, que nosotros los argentinos, los educadores nos debemos una discusión, que yo la imagino algún día escuela por escuela. Desde el Instituto Patria la pensamos así, en ocasión de la plataforma de nuestro frente; una discusión en un sentido con dos variantes ¿qué sociedad quieres?, y como subproducto de esa pregunta ¿qué escuela quieres? Porque a mí, me parece habría que lle-

gar como compañeros y compañeras, educadores y educadoras a un *corpus* de irrenunciables sobre los cuales estemos todos de acuerdo, votes a quien votes cada dos octubres.

Es muy interesante discutir los sentidos y las representaciones que están presentes en el imaginario de los educadores, en nuestra sociedad. Esta idea dinámica de que nada se pierde del todo, sino que se resignifica con el tiempo se torna importante para abrir el diálogo franco con los compañeros sobre la significación del proceso, de los momentos y la construcción del futuro, de lo que somos y de lo que queremos.

Nunca ganás y nunca perdés del todo. Eso también hay que tenerlo presente. En este marco que va recogiendo lo que han hecho otros gobiernos nacionales y populares, Belgrano aparece más lejos, pero Belgrano es una referencia. Porque yo creo que, en momentos de incertidumbres, por ejemplo, después del impacto del virus, lo primero es la conmoción, y después se comienza a comprender y a proyectar. Ese futuro que tenemos que construir tiene que ser con la base de nuestras herencias, de nuestras convicciones, pero con una cabeza lo suficientemente ágil como para poder cambiar de rumbo si es necesario hacerlo. Plantear una discusión sosteniendo esos irrenunciables que hoy decía. Yo creo en eso.

En varias entrevistas hace referencia a un dicho de Salvador Ferla de “que a Belgrano lo tapó la bandera”. Si consideramos la historia como un campo de disputa de sentido ¿Por qué debería ser diferente?, ¿Por qué Belgrano tendría que haber sido reivindicado por la élite que es la que construye el relato histórico, oficial, si así lo quiere?

Yo coincido, que no hay historia neutral. Evidentemente es una narración que presenta lo que podemos denominar la historia oficial ¿no? San Martín un día se fue a Europa sin demasiadas explicaciones, y no indagamos por qué se fue; Belgrano creó la bandera y no mucho más, y hay un panteón de la historia oficial donde está Sarmiento impoluto, al que no se puede discutir ni criticar. La mirada del mitrismo, esa historia liberal positivista, es la que ha explicado nuestra naturaleza, una historia a la cual le han licuado el conflicto, una historia sin luchas ni pasiones que la expliquen. La han hecho neutra. Eduardo Galeano, que no es historiador pero interpreta con

belleza el pasado dice que es “una historia que se hace la sorda con las mujeres, con los indios, con las poblaciones aborígenes.” Entonces, claro, el Belgrano más edulcorado de la bandera, el French de la escarapela, convienen, porque presentan poco espacio para la confrontación. El neoliberalismo trabaja con mucha inteligencia para lograr esos resultados. El 20 de junio de 2017, el entonces presidente Macri en el Monumento a la Bandera, ofrece un discurso vacío de seis minutos de duración y afirma que “Belgrano es una muestra de que sí se puede”. Eso es una construcción, no es una omisión, es la estrategia de vaciar la historia; un tiempo después el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires presentó a San Martín como “el primer emprendedor”, expresiones ramplonas, superficiales que muestran esa otra cara de la disputa epistemológica.

Junto con otros y otras, enseñamos en la novísima Universidad de Hurlingham la materia Pensamiento Pedagógico Latinoamericano, que incluye lecturas de Simón Rodríguez, Belgrano, la educación anarquista, Gabriela Mistral, Carlos Vergara, Herminia Brumana, Saúl Taborda, Paulo Freire, entre otras. Nuestros estudiantes, en su mayoría docentes, directores, inspectores de escuelas en ejercicio, reiteradamente nos dicen: “Profesor estos autores nunca los leímos en nuestra formación inicial, no los conocemos”. Volvamos a la reflexión inicial que planteabas sobre la representación docente respecto de la inclusión, y preguntemos: ¿podría haber sido distinto ese o esa docente si en su formación inicial se hubieran contemplado estas ideas de inclusión presentes en América desde el siglo XVIII, si hubieran accedido a lecturas que ofrecieran interpretaciones diferentes a las oficiales? Tengo derecho a pensar que hoy estaríamos en un plano superior de la discusión y de las prácticas.

Cuando ha hecho referencia a que uno de los libros que más lo marcó fue “Facundo” de Sarmiento que es uno de los textos, que a mi entender, plantea un concepto que atraviesa la conformación del sistema escolar moderno, y tiene vigencia en la conciencia del discurso de rechazo hacia la inclusión que ponen de manifiesto algunos compañeros, me refiero a *civilización y barbarie*, que es un concepto capilar, un concepto fundante del sujeto pedagógico sarmientino, determinante en la definición de prácticas y del discurso pedagógico moderno ¿Cómo lo atraviesa a usted ese concepto, como ve que se manifiesta en el presente?,

Absolutamente, es un concepto que en algún sentido estructura el pensamiento argentino desde el siglo XIX hasta hoy. En la misma línea que el hedor y pulcritud de Rodolfo Kusch. La pulcritud de los blancos de la ciudad civilizada contra el olor de la barbarie. Claro que existe y persiste, nos persigue desde el siglo XIX. Sarmiento dirá civilización y barbarie, ofrece una conjunción en su pensamiento, no dice civilización o barbarie, no es disyunción. Los que han leído *Facundo* con mucho detalle, ven la admiración de Sarmiento a ese bárbaro que describe. A mí me parece que esa disyuntiva sigue presente y hegemoniza, y es nuestra tarea discutirla constantemente con nuestros docentes, porque muchos todavía le temen a los pibes con visera y se resisten a abrir las puertas de sus escuelas a “la barbarie”.

Cuando era Ministro, una directora nos recibió en su escuela y entre otras cosas, nos dijo: “ustedes meten adentro de la escuela a los que nosotros echaríamos” es una gran frase ¿no?, porque sintetiza una ideología. Yo le agradecí su sinceridad, y pensé ¿cuántos habrá que piensan como ella y lo ocultan? Esto me lleva a pensar que hay muchas compañeras y compañeros docentes con los cuales debemos hablar de otro modo, tratar de coincidir, tender puentes. Hay un núcleo duro con el que pareciera que no podríamos llegar a acuerdos, pero existen otras y otros, que son buenos profesionales pero le tienen mucho miedo a la política, y quizás tengan sus razones. Con ellos hay que tratar de dialogar con humildad y respeto para construir otras mayorías, porque solos no podemos, tenemos que ampliar esa base de consenso en cada escuela para construir un rumbo común.

¿Considera que la discusión de hoy en educación, entre la disyuntiva de una escuela para todos o una escuela meritocrática, es como recuperar la discusión del sujeto pedagógico sarmientino que define un “todo” que no incluye al negro, al gaucho, a la mujer frente al sujeto pedagógico de Belgrano que sí los incluye?

Si, por supuesto, es una discusión abierta que hay que profundizar y es el campo popular quien debe ofrecerla con generosidad, con inteligencia, y la responsabilidad de tratar de comprender la resistencia de otros. Yo he hecho una revisión, no de mis convicciones ni de nuestras acciones de gobierno, sino de algunos modos de presentarlas. Quizá algunos docentes entendieron que eran los responsables exclusivos de incluir a los y las es-

tudiantes y se encontraron en soledad, sin las condiciones mínimas para afrontar tamaño desafío. Nunca un docente debe sentirse solo, inerme, sin sentir detrás la presencia de un Estado que lo cuida. Esa soledad es una pequeña tragedia que no podemos aceptar.

También entiendo que a falta de consensos, debe aparecer la ley, que es una herramienta decisiva, porque ubica las discusiones en un plano distinto. La ley evita entrar en el laberinto de los “me parece”, “ puede ser”, ya que la ley no es una opinión, no es opcional, debe ser cumplida a rajatabla.

La ley prescribe que la educación es obligatoria desde los cuatro años hasta finalizar la escuela secundaria, como obligatoria es la Educación Sexual Integral, y tantas otras normas. Es necesario hacernos fuertes a partir de la legislación vigente tan moderna que tenemos. Del mismo modo que la educación es un bien público, y no es una mercancía, que el derecho es a estudiar y no a aprobar, para aventar las críticas respecto de que sostener la inclusión es un acto del populismo y demagogia. No, no creemos que pueda haber inclusión si no hay aprendizaje. Dicho esto, parto de un criterio irrenunciable y es que todos los jóvenes son educables, todos deben terminar el secundario, todos nos deben inspirar amor y confianza, a todos debemos enseñar y respetar. Infelizmente, todavía son muchos los que ejercen un criterio selectivo “este va a llegar”, “aquella no puede aprender”, y de ese modo perpetúan las desigualdades.

Diríamos como Ranciere “la igualdad como punto de partida y no como punto de llegada”

Bueno es así, es así...Y eso hay que ejercerlo y los educadores como profesionales que somos tenemos las herramientas para lograrlo.

Es imposible no preguntarle cómo piensa este momento de pandemia en el ámbito educativo y qué enseñanzas o aprendizajes considera que se deben tener en cuenta para pensar el dispositivo escolar una vez que se vuelva a la presencialidad

Si, tiempo muy impactante, difícil. Algún filósofo afirma que lo primero es un gran impacto, luego viene el tiempo de la duda para finalmente empezar a comprender. Es tiempo de hacer un reconocimiento a nuestras hermanas y hermanos educadores que en su gran mayoría hacen un esfuerzo

extraordinario, poniendo el pecho en condiciones severas, muy duras. Una investigación reciente (SADOP), arrojó que más del 60% de los colegas no tienen computadora personal propia, la comparten y que una alta proporción realiza su tarea junto con el cuidado de hijos, adultos mayores o enfermos. A esa complejidad se suma la severa ausencia de equipamiento de los estudiantes, profundizada por la eliminación del Programa Conectar Igualdad que hizo el gobierno anterior.

¿No cree que también que se instala una idea de que el virus va a transformar la sociedad? Lo peligroso de esta idea es que tiene una concepción de un sujeto pasivo, pareciera que no debemos hacer nada para transformar, y de cierta manera dejamos al poder económico concentrado que pueda desarrollar su proyecto de sociedad. ¿Cómo intervenimos en la disputa de sentido desde el proyecto de una sociedad solidaria y justa, definida desde el campo nacional y popular, teniendo en cuenta los irrenunciables que decía antes?

Coincido, yo creo que, en el plano de la política, porque no le corresponde al maestro de aula hacer esa discusión, en clave política vamos a tener una economía muy deteriorada pero aún en el deterioro se pueden fijar prioridades. Se debe priorizar la primera infancia, la construcción de escuelas, otorgar subsidios a tasas muy bajas y plazos largos para que los y las docentes, incorporen tecnología y el Estado equipe a los estudiantes. En el plano docente más específico, los mismos sectores anticuarentena son los que instan a que el primer día de clases se examinen a los estudiantes para saber cuánto saben y clasificarlos. Hay que ser generosos, comenzar a pensar de otra manera, escuchar mucho a los niños y niñas, y especialmente a los y las jóvenes que considero son el colectivo más impactado por esta pandemia. Poner oído y corazón, mucha atención, brindarles mucho afecto, mucho cariño, transmitirles el conocimiento necesario, pero dejar que hablen, que nos digan que les pasa, arroparlos, cuidarlos.

Es un buen momento para intentar algunas modificaciones más profundas: repensar la repitencia en todo el sistema educativo, llegar al profesor por cargo, incorporar evaluaciones de otro tipo, transformar la institucionalidad del secundario y otras. Muchos creemos que la tecnología no va a sustituir al docente, pero también sabemos que hay sectores que se ilusionan con una escuela más chica, con trabajo precarizado o la posibilidad

de descartar miles de puestos de trabajo. Es tiempo de defender el trabajo y los trabajadores, de lograr mejores condiciones de trabajo; ¿puede haber distanciamiento social obligatorio en una escuela indigna? Tenemos que generar un piso de dignidad en la infraestructura. Me parece que es importante la organización sindical, los representantes de los trabajadores, la discusión por escuela. Hay mucho por hacer, yo confío en que los educadores y educadoras argentinos, sabrán hacerlo.

Me gustó eso de no lo que va a pasar, sino de lo que vas a hacer.

Sí, es también lo que vos decís, no esperes nada. Estos momentos excepcionales son tiempos de cierta confusión, donde los grandes intereses se mueven con mucha inteligencia, propicios para aquello de “a río revuelto...” Nadie nos regalará nada, no esperemos que se “abuenen” los poderosos. Hay que pelearla, a mi juicio cerrar filas detrás de nuestro gobierno y apostar a la organización y unidad del campo popular. En definitiva, lo que el pueblo argentino realizó en toda su historia.

Fortalecer la escuela secundaria hoy: cinco problemas para renovar y fortalecerla

En la actual Dirección Provincial de Educación Secundaria, todas las líneas conceptuales y las propuestas de trabajo tienen como propósito **el derecho a la educación** del conjunto de la población, el fortalecimiento de la **enseñanza**, la formación para la vida **productiva** y **democrática**. Dentro de ese marco general, nos proponemos intervenir en torno a cinco problemáticas que anudan aspectos conceptuales, político-pedagógicos, de acción territorial y de gestión:

I. Renovar la escuela: La escuela secundaria ha vivido décadas de cambios en el tramo final del siglo xx y comienzos del siglo xxi, que en ocasiones es presentada como crisis u otras veces como transformación. Estas transformaciones fueron contemporáneas a una etapa que incluyó, por un lado, el incremento de la desigualdad social y, posteriormente, la expansión de políticas públicas para transformar la escolaridad y sostener las trayectorias de los y las jóvenes. Junto a las “viejas” desigualdades de clase del capitalismo industrial, se han reconocido “nuevas” desigualdades más móviles, flexibles y dinámicas.

Tal como ha sido estudiando en muchas ocasiones, el peso del capital cultural adquirido antes del ingreso al sistema educativo así como el rol del origen social en las trayectorias educativas son aspectos estructurales al momento de pensar la escolarización para una sociedad más justa. A la vez, se ha hecho evidente que el principio de “una escuela igual para todos”, con la presuposición de un orden meritocrático neutro y una dinámica virtuo-

sa de la igualdad de oportunidades, han acompañado –paradójicamente– la confirmación de las desigualdades educativas.

Las tendencias a la renovación impulsadas por políticas públicas o experiencias autogestionadas convergieron con planteamientos que venían produciéndose de tiempo antes, acerca de si el formato escolar, al que se considera rígido y tradicional es el adecuado para cumplir nuevas funciones propias de las necesidades de la sociedad contemporánea y –fundamentalmente– del imperativo de la universalización de la escuela. Diversos trabajos especializados han destacado que el formato se ha evidenciado como un obstáculo en sí mismo para hacer masiva y democrática la escolarización. Así, en los últimos años se expandió la discusión sobre el formato escolar y su necesidad de revisión, mientras se iban desarrollando experiencias de cambios en aspectos estructurales de la organización de la escuela, consolidando un escenario combinado de preservación de aspectos clásicos junto con la transformación de algunos rasgos sustantivos.

Por ello, constituye para esta gestión una problemática de acción y reflexión permanente, la búsqueda de la expansión de la escuela secundaria en el marco de la ampliación y cumplimiento del derecho a la educación. Se trata de poner el foco en las configuraciones que dan lugar al debilitamiento del vínculo de escolarización, más que sobre las características del alumnado. Ello implica el desarrollo y experimentación de formatos de atención educativa alternativos o complementarios, en articulación con el de la educación secundaria escolarizada. Junto con ello, la creación de condiciones de escolarización, figuras de apoyo y sostén en la escuela para acompañar la inserción y el tránsito por la escolaridad.

Con la preservación de la escolaridad y la concreción de la obligatoriedad como horizonte se produjeron –y deberán aún profundizarse– actos normativos tendientes a que las instituciones tomaran en mayor medida en sus manos, acciones para fortalecer la permanencia y los aprendizajes de los y las jóvenes. Así, nos interesa continuar consolidando una perspectiva sobre la implicación y mejoramiento institucional para acompañar las trayectorias de las y los estudiantes, teniendo en cuenta la interacción de múltiples aspectos y dimensiones intervinientes.

II. Robustecer la enseñanza Las transformaciones sociales ocurridas en las últimas décadas repercuten notablemente en la forma en la que las y los jóvenes se vinculan con las distintas instituciones con las que toman

contacto. La escuela secundaria no se encuentra indemne a este proceso y, tal como se ha podido constatar en distintos estudios el tiempo transcurrido en la institución escolar es vivido por los y las jóvenes con una sensación de mayor protección que otros circuitos por los que transitan. Es prioritario para nosotros analizar cómo la dinámica escolar –y en especial la enseñanza– refuerza o, por el contrario, busca torcer la distribución injusta del capital cultural, las diversas experiencias culturales, las oportunidades y las experiencias formativas. Se trata de afirmar en la acción que la escuela hace pedagogía, es decir, poner en funcionamiento una y mil veces las estrategias necesarias para que puedan superarse los obstáculos que implica aprender, buscar, ensayar y probar todo lo que sea necesario para afirmar en la acción el principal sentido de la pedagogía: todos y todas podemos desarrollarnos y aprender, la cuestión está en encontrar los mejores modos para que ello suceda.

En función de ello, es fundamental reforzar y fortalecer un trabajo de la enseñanza que multiplique sus búsquedas, inventivas y desarrollos creativos para que las y los estudiantes aprendan, puedan decidir conectarse aún más con las culturas y el conocimiento sistematizado que debe serles facilitado como patrimonio que les pertenece por derecho. Ello supone desde el punto de vista de la Dirección una revisión y fortalecimiento de los contenidos de la enseñanza, acompañamientos múltiples de desarrollo curricular, propuestas que puedan transformar elementos de la organización de la enseñanza y sus formas de evaluación, para avanzar hacia modos de organización educativa e institucional más inclusivas, que alberguen la diversidad de trayectorias y promueva formas novedosas de concretar el derecho a la educación.

La discusión global acerca del formato probablemente haya sido una buena manera de llegar al corazón del funcionamiento de la escuela cotidianamente, que se concreta en el funcionamiento del régimen académico. A su vez, posibilitó correr los énfasis puestos sobre los individuos (las potencialidades de los y las estudiantes, el acompañamiento de sus familias, las expectativas de docentes, etc.) para posicionarlo sobre un sistema concatenado y consistente (aunque no siempre coherente) de expectativas y acciones que producen *situaciones de escolarización* en las que se puede impulsar –o no– condiciones institucionales que se contrapongan a la fragilización del vínculo con el saber, a la vulnerabilidad individual y la trayectoria aún más solitaria. La mirada sobre el formato, régimen aca-

démico y situaciones de escolarización hacen más potente la dimensión institucional de la escolaridad.

Centrar las propuesta de fortalecimiento de la culminación de la escolaridad secundaria en la distribución de saberes, en el trabajo con el conocimiento escolar y la necesidad de desarrollar puentes significativos para el conjunto de los y las jóvenes. Que las diferencias no se posicionen en cuánto y cuáles conocimientos son los que se ponen a disposición, sino en el énfasis y cantidad de los acompañamientos necesarios para trayectorias exitosas –más allá de la pertenencia socio-económica de los y las estudiantes– para evitar la diferenciación entre una inclusión con ciudadanía plena, por un lado, y una inclusión y ciudadanía subalternas, por otro.

La pregunta sobre el fortalecimiento de saberes, la convalidación de trayectorias con énfasis en afianzar la autonomía de las y los jóvenes es un elemento muy significativo a consolidar en el marco de las políticas que se han descrito y que construyeron mejores condiciones institucionales para hacer más posible la escolarización. Así, en el marco de las políticas que buscan efectivizar derechos y universalización de la escolarización, debe tener un lugar muy importante la producción e invención pedagógica necesaria para consolidar el proceso de inclusión sin fragmentación; desarrollar una pedagogía que asuma esas condiciones como punto de partida, incorporando la diversidad de experiencias generando puentes de enseñanza que permitan una inclusión más plena y más igualitaria.

III. Construir ciudadanía: La preocupación que atraviesa de manera transversal a la búsqueda de mejoramiento de las trayectorias educacionales, implica en distintos aspectos a las formas –novedosas y no tanto– en que se vinculan jóvenes y adultos en las escuelas. Esas interacciones implica la relación con el conocimiento que se propicia, la convivencia, el acompañamiento de formas de autonomización y desarrollo del juicio propio, los vínculos intergeneracionales de reconocimiento, formación y cuidado.

Detener la lupa entre estos aspectos permite pensar qué tipo de escolaridad ofrecen las interacciones y, en el mismo sentido, qué modos de vinculación generacional habilita la escuela cotidiana. Para ello, es necesario analizar los modos de expresar consensos y disensos en la cotidianeidad escolar, así como indagar en las experiencias particulares de jóvenes y educadores, de acuerdo a clivajes tradicionales –étnicos, de género, clase social– como también los vinculados a las distinciones construidas por los grupos de pertenencia juvenil.

En esta perspectiva, es necesario tener presente que las y los jóvenes acarrean una historia de generaciones que han estado expuestas a procesos de exclusión. Esas experiencias junto con los contextos de fragmentación y exclusión social darían lugar a la conformación de hábitos psíquicos y comportamientos inciviles que dificultan la integración social. Estos elementos dan cuenta de un crecimiento de las funciones de la escuela y el desplazamiento de las funciones tradicionalmente académicas. Con ello, se pone de manifiesto que se debe ir más allá de ampliar los perfiles del alumnado con el que se trabaja, se trata de hacerles lugar durante la escolaridad a acciones y contenidos vinculados a la sociabilidad. En esa formación de sociabilidad están siempre prestas a resurgir las clásicas perspectivas normalizadoras y moralizadoras que forman parte de la escolaridad desde su mismo origen, pero habrá que poner en funcionamiento la imaginación pedagógica para trascender ese repertorio de opciones.

Buscamos ampliar la capacidad metafórica y performativa de la alfabetización, para integrarle saberes que también consideramos básicos y que remiten a la capacidad de participación plena en espacios específicos como la escuela y otros más amplios, como la sociedad toda, la capacidad de vivir con otros y la formación política como condición de ciudadanía. En procura de construir diálogos fecundos con la cultura contemporánea, deberían también incorporarse las modificaciones en la sensibilidad o las nuevas formas de sociabilidad que ha producido también la experiencia contemporánea; esto remite, por ejemplo, a una relación de respeto a las identidades de género, a la diversidad de construcciones familiares y parentales, de las estéticas, en vínculos de mayor cuidado y reciprocidad.

Asimismo, apostar a la convivencia y a la participación implica poner en funcionamiento la confianza como una inversión –una apuesta a futuro, no una deriva del pasado del individuo-, un compromiso mutuo. La escuela es también un espacio atravesado por tensiones, donde deben desarrollarse los acuerdos necesarios vinculados al reconocimiento como sujetos plenos, para evitar situaciones de injusticia o formas pre-políticas de ejercicio de poder.

Un aspecto que permite adentrarse en la cotidianeidad escolar es la regulación de las interacciones, a través de modos de funcionamiento desarrollados por la propia institución o por normativas generales que –indefectiblemente– tienen siempre una traducción y un modelamiento en la propia escuela ya que las intervenciones que se desarrollan en torno a los conflictos y los consensos, hablan de las visiones de la escuela. Las nor-

mas de convivencia contribuyen a conformar y sostener un estilo institucional determinado, generando normas acordes al perfil de estudiante que se pretende formar. Por otro lado, las y los jóvenes que llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. La construcción de una noción de justicia está próxima a un sistema de expectativas y la construcción de normas y nociones acerca de qué es justo, no deben ser pensadas en términos trascendentales y ahistóricas, sino como construcciones que incluye a los individuos en la producción colectiva, integrando principios y ordenamiento de distinto alcance, que también pueden ser contradictorios o estar en tensión con otras nociones con las que articulan una convivencia democrática.

IV. Fortalecer las instituciones: La configuración a la que denominamos formato ha sido puesto bajo la lupa por diversos y relevantes trabajos. Se trató de una hipótesis muy productiva, que permitió trascender la lógica eficientista-individualista que concentraba los diagnósticos sobre las dificultades escolares en los estudiantes, las familias, el curriculum, etc. y pasar a desarrollar una conceptualización más omnicomprendensiva que permitiera destacar la potencia modeladora de un funcionamiento sistémico. Sin embargo, vueltos hoy sobre la gran cantidad de experiencias de modificación del formato –de tenor, impacto y éxito diversos– debemos avanzar algunos pasos más para prestar mayor atención a los modos en las que las políticas educativas y las escuelas están respondiendo a la nueva situación.

Asimismo, teniendo en cuenta que las escuelas secundarias se han consolidado dentro de una matriz histórica que estableció un modelo institucional de origen selectivo y excluyente, que resulta tensionado en las últimas décadas frente al imperativo de expansión y obligatoriedad escolar. Es necesario visualizar también que la expansión de ese nivel de la enseñanza se produjo dentro de un sistema educativo que ya tenía niveles significativos de segmentación en su interior. Las fronteras que antes se colocaban a la entrada del sistema se han desplazado al interior de las mismas escuelas, que ven aparecer circuitos de distinta calidad. También, problemas que se encontraban antes en escuelas primarias y por ello quedaban afuera de los clásicos colegios, hoy tienen que ser asumidos o confrontados a diario por las escuelas secundarias.

La obligatoriedad de la escolaridad implica un imperativo de expansión que tensiona el modelo institucional con su matriz histórica, lo que

constituye un problema que viene siendo abordado por las políticas públicas. Se trató de una búsqueda de expansión provista por políticas públicas que, se propusieron modificar el modelo institucional para atenuar los efectos de la segmentación educativa y, también, se focalizaron en aquellos que iban quedando al margen del sistema, tendiendo a acentuar los procesos de diferenciación institucional. Hay, entonces, un imperativo de consolidar capacidades institucionales, que permitan generar condiciones apropiadas para la escolarización: aspectos vinculados a la distribución matricular, las secciones, orientaciones temáticas que permitan diversidad de intereses, salas maternas que posibiliten resolver el cuidado de menores para que sus padres y madres puedan ocuparse de estudiar, la extensión de jornada, entre otros aspectos. Asimismo, es necesario contextualizar la oferta en el ámbito local y potenciar los alcances de la inserción comunitaria que las instituciones tienen.

V. Producir lenguajes científicos, tecnológicos y artísticos: El desarrollo de una política que haga más navegable, más hospitalaria y más eficaz la escolaridad secundaria, supone atender a las culturas juveniles, los modos actuales de ejercer la ciudadanía y las formas en los que los adultos de las instituciones inscriban a las nuevas generaciones, en vínculos de mutuo reconocimiento, que les habiliten posiciones como productores de cultura y no sólo reproductores, que les reconozcan en el trato cotidiano capacidades, experiencias socialmente productivas y desarrollo de autonomía. Por ello, nos proponemos sumar algunos rasgos que deben ser tenidos en cuenta para desarrollar una nueva institucionalidad que albergue de manera productiva los modos actuales de ser joven.

Tener en cuenta algunas discusiones que brinden pistas para comprender los modos en los cuales dialogan, confrontan y/o acuerdan las sensibilidades políticas juveniles –en particular sus percepciones sobre la participación, la justicia o los derechos– con la propuesta escolar respecto a estas cuestiones. Una búsqueda de que la escuela se emparente más con el reconocimiento de derechos, el respeto de los mismos, y también una construcción ciudadana que posea códigos vinculados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a la formación científico-técnica, a los lenguajes artísticos y a nuevos saberes de la cultura global. La transmisión del patrimonio cultural implica tender puentes hacia aquellos saberes y prácticas más complejos, desarrollar

autonomía en la vinculación con las distintas manifestaciones culturales y estimular no solamente la reproducción de cultura sino la producción en distintos lenguajes, soportes y contenidos.

No se trata solamente de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes, sino una revisión de los modos de uso, los nuevos caminos intelectuales que se proponen, la potencialidad de los nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos. Para transformar la brecha instalada desde sus orígenes entre la escuela y lo contemporáneo, es necesaria una actualización en la renovación pedagógica para un diálogo más fluido con los saberes que se producen y circulan dentro y fuera de la escuela. Es una manera auspiciosa de poner a docentes y estudiantes en un rol de productores culturales, más que de reproductores de experiencias más distantes.

Es necesario ser precabidos ante la extendida noción de “nativos digitales” (en contraposición a los adultos “inmigrantes” al mundo digital, y la escuela como institución representativa de ellos) en una revisión crítica que no deje de señalar que los usos de las y los jóvenes no son naturalmente innovadores y autónomos. Lejos de la impronta celebratoria habrá que analizar también cuanto dejan a los jóvenes sujetos a intervenciones comerciales, en soledad o en un vínculo superficial con el conocimiento. Se trata de poner en juego la posibilidad de la multialfabetización como aquello que más compartimos los ciudadanos de hoy. En esa multiperspectividad y complejización de saberes, la escuela deberá fortalecer su lugar.

› **Javier Peón**

Centro de Documentación e
Información Educativa - DGCyE

El Programa Integral de Bibliotecas Escolares y especializadas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires

Una política pública innovadora con sello propio.

Imaginar políticas públicas destinadas al ámbito de las Bibliotecas Escolares en la provincia de Buenos Aires implica pensarlas en un entramado histórico de larga data, donde convergen períodos de alto despliegue de acciones y líneas de trabajo para su impulso y evolución, con momentos de ausencia de propuestas concretas destinadas al sector bibliotecario de instituciones educativas. Estas decisiones responden no solo al perfil político-ideológico de cada gestión a cargo del gobierno de la educación sino también a factores estructurales y contextuales propios de cada período y de cada escenario social en que aquellas se desarrollan.

Estos recorridos oscilantes han generado un proceso de crecimiento, desarrollo y evolución que, iniciado en los primeros años del siglo XXI, llega hasta nuestros días. A este período nos referiremos en el presente artículo.

LOS PRIMEROS PASOS EN EL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES.

Las Bibliotecas Escolares han ido evolucionando acorde a los cambios que asumen las sociedades en sus diversos ámbitos. En el escenario contemporáneo, las y los profesionales de las Bibliotecas Escolares y especializadas, no son ajenos a estos movimientos y juegan un papel decisivo para sostener el despliegue de estrategias planificadas para el sector.

En la provincia de Buenos Aires, luego de un período de 10 años¹ sin que se ofrecieran desde el Estado, planes y/o programas específicos destinados a bibliotecarias y bibliotecarios en instituciones educativas, se inicia en 1998 desde la Biblioteca Nacional de Maestros –BNM–, un proceso de búsqueda de estrategias para el estudio y desarrollo integral de las Bibliotecas Escolares del país. Esta propuesta se formaliza en el año 2002 con una capacitación destinada a un grupo de bibliotecarias y bibliotecarios de las distintas jurisdicciones, entre ellas provincia de Buenos Aires, sobre la utilización del software *Aguapey* (Programa de gestión para la automatización de Bibliotecas Escolares y especializadas).

Aprovechando ese marco de acciones, desde la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación –DGCYE–, más específicamente desde el Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) dependiente en ese momento de la Dirección de Información y Planeamiento Educativo, se elabora un relevamiento y estudio de Bibliotecas Escolares y especializadas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires con datos de localización, infraestructura, equipamiento, organización del fondo bibliográfico; formación bibliotecológica e informática y expectativas de los responsables de las bibliotecas de todas las instituciones de los distintos niveles de enseñanza. Con dicha información se diseñó una base de datos cuya información se convirtió en un insumo básico para la proyección de capacitaciones, la detección de necesidades específicas y la elaboración de informes para la toma de decisiones.

Comienza así a tomar forma una línea de trabajo estratégica, basada la cooperación y el vínculo interinstitucional que comienza a gestarse por esos años con la Biblioteca Nacional de Maestros –BNM– con la mirada puesta en la modernización de las Bibliotecas Escolares y la actualización profesional de sus bibliotecarias y bibliotecarios.

1 Aproximadamente desde 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación surgen el Programa Nacional “más y mejor educación para todos” conocido en la provincia como Plan Social; PRISE; PRODYMES, entre otros.

LOS ORÍGENES DEL “PROGRAMA INTEGRAL DE BIBLIOTECAS ESCOLARES Y ESPECIALIZADAS DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES”.

El Centro de Documentación e Información Educativa –CENDIE– (actualmente dependiente de la Dirección de Investigación - Dirección Provincial de Evaluación e Investigación - Subsecretaría de Planeamiento) de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, se ha configurado como una agencia estratégica en el desarrollo de políticas para las Bibliotecas Escolares.

El CENDIE es un organismo del Estado provincial con 59 años de trayectoria que reúne, analiza, procesa y difunde documentación e información educativa, con el objetivo de brindar servicios para satisfacer los requerimientos de los distintos actores del Sistema Educativo bonaerense.

A su vez coordina, diseña e implementa acciones de capacitación y actualización en el área de la gestión de información y documentación, acompañamiento de proyectos y asistencias técnicas a bibliotecas y bibliotecarios del sistema educativo bonaerense.

Sin injerencia en este ámbito comienza a cobrar fuerza cuando el día 13 de abril de 2003 se procedió a la firma del Convenio Marco N° 17 (Resolución N° 1173) entre la Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, específicamente la Biblioteca Nacional de Maestros –BNM-, en el que se expresa:

su deseo de cooperar recíprocamente en la programación de actividades educativas que posibiliten el desarrollo de la gestión de la información en Bibliotecas Escolares y Especializadas del Sistema educativo de la jurisdicción, en los Centros Provinciales de Documentación e Información Educativa y las Bibliotecas Provinciales del Magisterio y/o Pedagógicas a través de distintas acciones de desarrollo de software, capacitación de capacitadores, asistencia técnico-bibliotecológica y otros proyectos que se deriven del presente [...] (Convenio MECT y T, N° 33, 2003).

A partir de la firma del convenio, la DGCYE realiza una serie de gestiones que concluyen un año después, el 31 de marzo de 2004 con la firma del acto resolutivo (Res. 860/04), por el cual se aprueba el Programa Integral de Bibliotecas del Sistema Educativo.

El mencionado programa se plantea como objetivos responder a nuevas necesidades en la búsqueda, tratamiento, difusión de la información educativa y documentación; mejorar la gestión de las Bibliotecas Escolares y Especializadas del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires; y estimular la lectura, confiriendo para ello un lugar central a la tarea de los docentes bibliotecarios.

Se asigna al CENDIE la coordinación operativa de dicho programa con las siguientes responsabilidades:

- Programar, ejecutar, monitorear y evaluar anualmente las tareas de los Bibliotecarios Referentes CENDIE, incluyendo proyecciones en el mediano plazo, cuando fuere pertinente.
- Proponer líneas de acción a los Bibliotecarios Referentes CENDIE para el desarrollo de acciones específicas en territorio.
- Propender al desarrollo profesional permanente de los bibliotecarios mediante la elaboración de documentos técnicos, boletines informativos, apoyatura en la normativa legal vigente, y la implementación de capacitaciones propias del campo bibliotecológico.
- Brindar asistencia técnica, acompañamiento y orientación a los Bibliotecarios Referentes CENDIE para dar respuesta a las problemáticas propias del quehacer bibliotecario.

La mirada en perspectiva nos muestra un programa que apuntaba inicialmente a modernizar tecnológicamente a las Bibliotecas Escolares a partir de generar un fuerte proceso de capacitación en el software integral gestión bibliotecaria *Aguapey*. Dicho proyecto denominado "Fortalecimiento de los Procesos de Enseñanza: Subproyecto: Implementación del software *Aguapey* en las Bibliotecas Escolares y Especializadas del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires", promovía la actualización tecnológica que facilitaría el registro y acceso a la información disponible en las colecciones de las bibliotecas, la catalogación por copia a partir de la base de datos generada por la BNM, la agilización del sistema de préstamo y circulación; todo ello teniendo como horizonte la profesionalización de bibliotecarias y bibliotecarios, la conformación de redes de bibliotecas a partir de su automatización y la creación de catálogos colectivos para el intercambio de información.

Se inició así un trabajo conjunto que apostaba a la promoción, diseño y ejecución de proyectos y acciones que fortaleció la administración y la gestión de las bibliotecas del sistema educativo provincial, favoreciendo la articulación, la comunicación y el trabajo integrado entre regiones y distritos.

Esta situación generó la necesidad de ampliar la territorialidad de las acciones posibilitando la implementación de un programa que les diera marco que incluyera a toda la provincia.

El impacto de la propuesta llevó a que el programa fuera extendido a los años 2005 (Res. 4964), 2006 (Res. 164), 2007 (Res. 1513), 2008 (Res. 1136), 2009 (Res. 663), 2014 (Res. 260) y a la actualidad con el acto resolutivo (Res.1501/20), lo cual muestra una política pública con más de 15 años de existencia ininterrumpida en la jurisdicción, que se ha instituido como sello distintivo del fortalecimiento de Bibliotecas y de sus Bibliotecarias y Bibliotecarios, en el territorio de la provincia de Buenos Aires.

SU EMERGENTE, EL PROYECTO “BIBLIOTECARIOS REFERENTES CENDIE” –BRC-.

Para lograr el funcionamiento operativo del Programa Integral el CENDIE incorporó la figura de Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes –BRC– quienes son definidos como “el CENDIE en territorio”. Este grupo de profesionales desarrollan acciones de fortalecimiento y actualización de bibliotecarias y bibliotecarios para fortalecer su desempeño en las bibliotecas de los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Tienen la función de planificar y desarrollar proyectos desde una perspectiva regional y distrital que impacten desde la biblioteca en la dinámica escolar, favoreciendo el acompañamiento de las trayectorias educativas, el trabajo áulico de docentes y el desarrollo cultural de la comunidad educativa.

En este marco, las acciones que en estos años han llevado adelante las y los BRC se hallan vinculadas al seguimiento técnico-pedagógico de proyectos, planificación y organización de la biblioteca escolar, asistencias técnicas en el software *Aguapey*, imposición de nombre a las Bibliotecas, capacitaciones semi-presenciales y virtuales, jornadas distritales y regionales de bibliotecarios, participación en ferias del libro, conformación y fortalecimiento de Nucleamientos de Bibliotecarios Escolares (NuBE) en los distritos, contacto con organizaciones de la comunidad para la implementación de proyectos bibliotecarios, relevamiento de información sobre Bibliotecas y Bibliotecarios, a la vez que implementar acciones concretas para atender demandas y necesidades propias de cada región educativa.

Cabe destacar que esta propuesta impulsada desde el CENDIE se da en un contexto geográfico complejo como es el territorio de la provincia de Bue-

nos Aires en cuanto a la variada extensión geográfica y densidad demográfica de sus 25 regiones educativas en las que se distribuyen los 135 distritos.

En el transcurso de todos estos años de existencia ininterrumpida del Programa, se originaron numerosas experiencias de trabajo colectivo que testimonian su impacto social, otorgando visibilidad a las bibliotecas como un espacio indispensable dentro de las instituciones educativas, y al personal bibliotecario como actor institucional fundamental brindando apoyo técnico-pedagógico desde su especificidad, para el acompañamiento de las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, quienes desde la biblioteca pueden lograr un acceso democrático a la información y encontrar allí también una oportunidad de inclusión.

ALGUNOS HITOS RELEVANTES DEL PROGRAMA INTEGRAL.

A lo largo de este recorrido temporal hay algunos eventos que marcaron la evolución del programa y que solo a título ilustrativo se mencionan a continuación, con la intención de hacer palpable la dinámica de funcionamiento del programa.

A inicios del año 2006 comienza a delinearse un proyecto piloto que se extendió hasta inicios del año 2009. Fue una experiencia innovadora que permitió sumar (además de la figura del Bibliotecario Capacitador) a Bibliotecarias y Bibliotecarios, uno por cada región educativa, a los que se denominó “Referentes Regionales de Información y Documentación” –RRID-. Sus funciones fueron la continuidad de las tareas implementadas con las bibliotecas y el personal bibliotecario del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires; y la gestión de la información tanto bibliográfica como normativa para la cobertura de demandas específicas para los responsables del proceso de toma de decisiones para la capacitación y actualización docente.

Estos actores fueron un eslabón importante en la recogida de información, la satisfacción de demandas provenientes del territorio y el desarrollo y acompañamiento de proyectos desde las Bibliotecas Escolares.

Como otra de las acciones relevantes que dio aliento al Programa Integral y diversificó su ámbito de intervención, en el año 2007 se crea desde la BNM el Programa Nacional de Archivos Escolares (actualmente: Programa Memoria e Historia de la Educación Argentina, Archivos y Museos –MHEdAr-AM). Conjuntamente con la DGCYE se firma el acta complementaria

N°12/07 al Convenio MECyT N°33/03. Allí se acordó promover la jerarquización de los archivos escolares de las instituciones educativas y fomentar la difusión de las fuentes documentales en los diferentes soportes, a lo cual luego se suma a los museos escolares.

Partiendo de la consideración que la memoria de las escuelas forma parte de la historia pedagógica de la provincia de Buenos Aires y que las escuelas guardan documentos que testimonian su vida institucional y la de sus actores, a partir del año 2008 el CENDIE comienza a desarrollar acciones territoriales para fomentar la conformación de archivos y museos escolares y la realización de capacitaciones para su organización, conservación y difusión de la memoria histórica de las instituciones educativas.

Otra propuesta que tuvo alto impacto y generó una alianza entre escuela y comunidad educativa se inició también en el año 2008, en el marco de las acciones para la conmemoración del Bicentenario de la Revolución de mayo de 1810; junto con la celebración de los 25 años de continuidad en democracia. La DGCYE aprueba la Resolución N° 4726/08, cuya continuidad estuvo en la Resolución 2261/10, hasta culminar en nuevas adecuaciones presentes en la Resolución 1504/11, donde se aprueba el Reglamento y las pautas generales para la ratificación, rectificación y proposición de nombres a imponer a los establecimientos educativos de gestión estatal y otras dependencias escolares, de todos los niveles y modalidades de la enseñanza pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación. La propuesta despertó un gran interés en las comunidades educativas, y se concretaron innumerables proyectos de imposición de nombre, con el consecuente fortalecimiento de la identidad institucional de las Bibliotecas Escolares bonaerenses.

Por otro lado, es importante mencionar que, en los diversos períodos de implementación del Programa, se produjeron variados documentos técnico-pedagógicos en respuesta a demandas coyunturales y como apoyatura y sostén de las acciones en el territorio. Uno de los más importantes es el "Proyecto para la organización y establecimiento de las Normas de las Bibliotecas Escolares", aprobado por Resolución N° 2245/09 y sus tres anexos (uno para los niveles primario, secundario y superior) en coordinación entre el CENDIE y las Direcciones Provinciales de Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Superior y Capacitación Educativa.

La implementación del proyecto, a través de la guía y orientación de las y los BRC, facilitó el acompañamiento de Bibliotecarias y Bibliotecarios,

en el proceso de construcción de las normas para la organización y el funcionamiento de la biblioteca escolar.

Por último, queremos destacar una de las acciones que más impacto directo tuvo en el fortalecimiento y la profesionalización de Bibliotecarias y Bibliotecarios a lo largo de todo el desarrollo del Programa. Esta consistió en el despliegue de una batería de cursos elaborados por el CENDIE, bajo las modalidades presencial y virtual, con evaluación final y puntaje para la docencia. Las temáticas específicas de la disciplina giran en torno a los siguientes tópicos: “Actualización en procesos técnicos: Análisis Documental”; “Integración y Automatización Interbibliotecaria”: hacia la construcción del catálogo colectivo del fondo documental del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires”; “La biblioteca como espacio cultural: Hacia la formación de usuarios lectores”; “La biblioteca como Centro de Recursos de Enseñanza y Aprendizaje. El nuevo lector”; “Tecnologías de la Información y la Comunicación en la biblioteca escolar”; “La biblioteca escolar: encuentro con los clásicos en la infancia y la adolescencia”, “Formación de Usuarios”; “Archivos escolares: Buscando la historia escolar”, “Intercambio entre lectores desde la Biblioteca escolar”; y “El bibliotecario como protagonista de los procesos de inclusión educativa”.

A modo de recorrido panorámico por las acciones sistemáticas que han desarrollado en estos años las y los BRC se destacan las asistencias técnicas y reuniones con bibliotecarios para la orientación en el desarrollo de proyectos de elaboración del *Manual de procedimientos de las Bibliotecas*; el acompañamiento a los bibliotecarios en la elaboración del Plan Institucional de Biblioteca en el marco del Proyecto Institucional de la escuela; el trabajo conjunto con el Plan Provincial de Lectura y Escritura para la realización de actividades de promoción de la lectura en las escuelas, tales como rondas de narración, maratones de lectura y caminatas por la lectura; la organización de Jornadas distritales y Jornadas Regionales e Interregionales de Bibliotecarios Escolares para promover su actualización profesional, profundizando el diálogo sobre las heterogéneas realidades de la provincia, a la vez que intercambiar ideas, proyectos y saberes; difundir y acompañar las actividades que se realizan en las regiones tales como ferias del libro, muestras, visitas de escritores, maratón de lectura, aniversarios y efemérides escolares en relación al calendario escolar anual que establece la Dirección General de Cultura y Educación.

UN NUEVO IMPULSO PARA LA CONTINUIDAD DEL PROGRAMA

El presente año, que se inició con una nueva gestión de gobierno en la provincia, ha sido marcado a fuego por una situación de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, producto de un contexto de pandemia por COVID-19 que ha impactado en Argentina y en el mundo de maneras insospechadas. Ante un estado de situación, atravesado por una serie de complejidades sanitarias y sociales que impactaron de lleno sobre los sistemas educativos en su conjunto, el Programa Integral ha logrado sortear una serie de dificultades que no pueden ser escindidas del contexto descrito, si se quiere comprender cabalmente el escenario fluctuante en el que debieron ser afrontadas decisiones que distaban de lo planeado durante el período previo a la declaración de la pandemia.

Superada la etapa inicial de reacomodamiento y redefinición del contexto político educativo, comenzaron a organizarse desde el CENDIE, ahora dependiente de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación, dentro de la órbita de la flamante Subsecretaría de Planeamiento, una serie de acciones necesarias para el lanzamiento del programa, aunque signadas por un contexto como el descrito, que redujo el margen de definiciones posibles. La DGCYE decidió dar continuidad al Programa Integral, considerado una política institucional histórica del CENDIE, con el firme propósito de fortalecer las Bibliotecas de las instituciones educativas y profesionalizar a sus Bibliotecarias y Bibliotecarios.

Por acto resolutivo (Res. 1501/20) la DGCYE aprueba la continuidad al *Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires*.

En esta nueva etapa del Programa tiene como finalidades el diseño y ejecución de proyectos y acciones para fortalecer la dinámica de funcionamiento de las bibliotecas del sistema educativo provincial; propiciar la articulación y la comunicación entre Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes de regiones y distritos, generando estrategias de trabajo colaborativo que fortalezcan el rol de las bibliotecarias y los bibliotecarios promoviendo en el acceso igualitario a la información y el conocimiento.

A su vez el Programa se propone como objetivos, mejorar la administración de los recursos y servicios y la gestión de información, promover prácticas de lecturas diversas y plurales, propender a la formación de usuarias

y usuarios lectoras y lectores en múltiples formatos y soportes; incentivar el desarrollo de actividades de extensión bibliotecaria y de extensión cultural favoreciendo el contacto con la comunidad educativa; acentuar el carácter pedagógico del rol y las funciones que desarrollan las bibliotecarias y los bibliotecarios, junto a los equipos directivos; implementar proyectos vinculados a la recuperación, conservación y difusión de la memoria histórica de las instituciones educativas; y construir redes reales y virtuales de información y comunicación.

Con la aprobación de este Programa se buscó visibilizar las bibliotecas y reconocer a las bibliotecarias y los bibliotecarios como actores indispensables del campo educativo. En la actual gestión, y en el marco de la línea de acción del Ministerio de Educación Nacional referida al fortalecimiento jurisdiccional de las Redes Federales de Información y de las Bibliotecas Escolares de la República Argentina, se busca dar continuidad al desarrollo de las Bibliotecas Escolares, promover actividades que faciliten el desarrollo de la gestión de la información en las bibliotecas del sistema educativo provincial y desarrollar proyectos concernientes a la jerarquización de los archivos escolares de las instituciones educativas. Asimismo, interesa resaltar la importancia de desarrollar propuestas de trabajo en articulación con las Direcciones de los Niveles Educativos y con el Plan Provincial de Lecturas y Escrituras de la Dirección General de Cultura y Educación.

A MODO DE CIERRE

Sabemos del compromiso de las Bibliotecarias y los Bibliotecarios en el desempeño profesional que llevan adelante en las escuelas y del valor de lo que la biblioteca significa para el sostenimiento de las trayectorias educativas. Es por ello que el Programa integral de Bibliotecas se ha constituido en un sello personal de la provincia de Buenos Aires que refleja el trabajo cotidiano que se realiza a través del CENDIE para que las Bibliotecarias y los Bibliotecarios sean reconocidos social e institucionalmente como actores fundamentales de la escena educativa contemporánea.

Con más de 15 años de trabajo ininterrumpido del Programa, renovamos las esperanzas y redoblamos el desafío de sostener, acompañar y fortalecer las Bibliotecas Escolares y especializadas del sistema educativo, reconociéndolas como instancias de democratización en el acceso

a la información y al conocimiento profundizando las lecturas que las ciudadanas y ciudadanos en formación pueden hacer sobre el mundo.

La entrada en esta nueva etapa del programa es un gran logro, pues simboliza el reconocimiento de las bibliotecas como un espacio indispensable dentro de las instituciones educativas, y de las Bibliotecarias y Bibliotecarios como un actor institucional fundamental, que brinda apoyo técnico-pedagógico desde su especificidad profesional, para acompañar con información las propuestas áulicas de docentes promoviendo el sostenimiento de las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, quienes desde la biblioteca pueden encontrar una oportunidad de inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BNM, *Programa Bibliotecas Escolares y Especializadas de la república Argentina. Una política pública para las Bibliotecas del sistema Educativo*. Redes Federales de la BNM N° 1. Colección Redes Federales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Biblioteca Nacional de Maestros. 1ra Ed., 2011.

DGCYE, *Aguapey en la provincia. Una propuesta informática para el nuevo escenario de las Bibliotecas Escolares y Especializadas*. Biblio XXI. Bibliotecas y Bibliotecarios del siglo XXI. Boletín periódico del CENDIE. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación. Año 3, N° 3, octubre 2005.

DGCYE, *Programa Integral de Bibliotecas. La formación y la capacitación permanente se transforma en acciones prioritarias, para el desarrollo de habilidades para la selección de la información*. Biblio XXI. Bibliotecas y Bibliotecarios del siglo XXI. Boletín periódico del CENDIE. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación. Año 4, N° 4, abril 2005.

DGCYE, Resolución N° 1501/20 y Anexo I. *Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, 2020.

DGCYE, Resolución N° 2245/09. *Proyecto para la organización y establecimiento de las Normas de las Bibliotecas Escolares*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, 2009.

DGCYE, Resolución N° 1504/11 y Anexo I. *Reglamento y pautas generales para la ratificación, rectificación y proposición de nombres a imponer a los establecimientos*

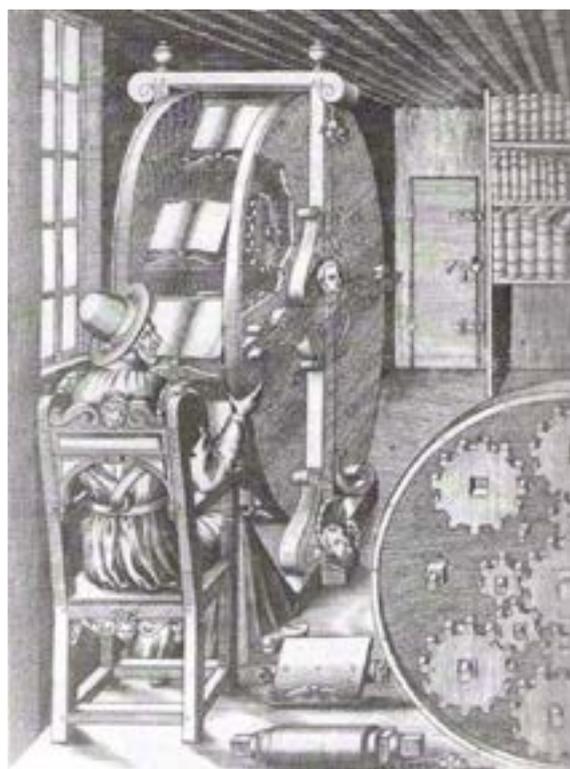
educativos de gestión estatal y otras dependencias escolares. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, 2011.

Welschen, María Magdalena. *Estado de situación de las Bibliotecas y de los bibliotecarios Escolares del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Reunión Nacional de Bibliotecarios, Asociación de Bibliotecarios Graduados de la República Argentina (ABGRA), Feria Internacional del Libro, 2006.

- › **Paula Roberta Spregelburd**
Universidad Nacional de Luján

Semblanza del profesor Rubén Cucuzza (1943-2019). Somera recorrida por sus escritos y algunos recuerdos

Elegí iniciar este artículo de homenaje a Rubén Cucuzza con una imagen: la máquina para leer varios libros a la vez. Seguramente me condiciona el hecho de que estoy escribiendo en medio de una pandemia que me obligó (como al conjunto de la docencia) a un uso inusualmente intensivo de otras “máquinas de leer”. Sin embargo, creo no equivocarme al pensar que esta imagen representa –al menos en parte– algunas de las reflexiones a las que nos invitaba el profesor. Él mismo la había elegido como carátula para presentar algunos de sus proyectos de investigación y



de los programas de las materias que dictaba en la Universidad Nacional de Luján, y lo justificaba de esta manera:

nos había llamado la atención la imagen que, originariamente, habíamos tomado de Hersch, J. (dir) (1973) *El derecho de ser hombre*, Antología, Madrid, Tecnos/Unesco, pensando cómo a poco andar la escritura tipográfica aparecía planteada como problema la necesidad de acceder simultáneamente a varios textos. Posteriormente nos reencontramos con la imagen en el texto de Manguel, Alberto (1999) *Una historia de la lectura*, Bogotá, Norma; quien la atribuye a un ingeniero italiano, Agostino Ramelli, al servicio del rey de Francia. El inventor caracteriza al artefacto como «una bella e ingeniosa máquina, muy útil y conveniente para toda persona que disfruta estudiando, especialmente si sufre indisposición o padece gota, porque con esta clase de máquina un hombre puede ver y leer una gran cantidad de libros sin moverse de su sitio» (Manguel:144-145) Utilizamos la ilustración (...) para decir que la escena de lectura informática había sido anticipada en el Proyecto de máquina para leer varios libros a la vez, cuando en un grabado [del siglo XVI], apenas a un siglo de inventada la imprenta ya se advertían sus consecuencias en la difusión masiva del libro. (Cucuzza, 2007)

Valga como introducción a este breve recordatorio, en la medida en que alude a la necesidad de relacionar pasado y presente, de descubrir la constitución histórica de las prácticas de lectura y aportar elementos para analizar otras “escenas de lectura”.

FORMACIÓN Y TRAYECTORIA

Rubén Cucuzza era maestro; había estudiado en la Escuela Normal N° 2 Mariano Acosta cuando la formación para maestros correspondía aún al nivel secundario. Mucho tiempo después, cuando daba clases en la Universidad Nacional de Luján y necesitaba dibujar mapas a pulso en el pizarrón recordaba entre risas que esa habilidad era la herencia de su formación normalista.

En su último libro recuerda cómo fue que dio clases por primera vez, y como no me animo a modificar su escritura literaria, recuperaré nuevamente sus palabras:

Fueron mis primeros alumnos encargados y capataces que la fábrica¹ intentaba despedir por el cambio de la maquinaria de producción. Luego de una huelga general negociaron entre otras cuestiones que serían mantenidos si realizaban un curso nocturno de técnicos químicos en una escuela del CONET.

Muchos no tenían primaria completa entre ellos mi propio padre y tuvieron que rendir libre para lo que buscaron a un maestro o en su defecto a mí un estudiante de magisterio. Él salía primero de la casa para la prefabricada los domingos por la mañana, sin el practicante normalista de 5^{to} año de la Escuela Normal de Profesores N° 2 Mariano Acosta para no verse obligado a verme fumando en su presencia cosa que me prohibió hasta después de haberme recibido.

Los acompañé a rendir examen y aparecieron en tropel increpándome: porque el maestro estaba tomando el preámbulo de la Constitución. En un costado del patio les hice abrir la Libreta de Enrolamiento y comenzamos “Nos, los representantes...”; y supongo que desde entonces ya sospechaba de las artimañas de la democracia representativa sobre todo en sus manifestaciones en los exámenes escolares. Tu vieron su diploma de sexto y cursaron la escuela técnica. (Cucuzza, 2019, 12-13).

Luego siguió otros caminos, ocupó otros cargos y llegaron nuevos éxitos, pero ese paso por el magisterio –que ejerció entre 1961 y 1968– fue una referencia en su carrera docente a la que podía volver para no perder la orientación.

Fue también el trabajo docente lo que lo llevó a participar de las luchas en defensa de la ley 1420 que se desarrollaron durante los años '60 cuando iniciaba su militancia política y gremial, en este último caso en la Unión de Maestros Primarios. Allí entró en vinculación con otro gran referente en el campo de la docencia: el maestro Luis Iglesias; de hecho, Rubén Cucuzza realizó algunas colaboraciones para el periódico *Educación Popular* que dirigía aquél. Ambos participaron activamente de la lucha contra la Reforma Astigueta, que finalmente no pudo implementarse más que en aspectos parciales. Cucuzza recordaría años después que la primera vez que habló en público fue en el Luna Park, en un acto organizado por la Comisión de Defensa de la Ley 1420 y de defensa de la escuela pública en 1964 cuando se cumplía el 80° aniversario.

Paralelamente inició estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Le gustaba relatar que se anotaba en cuánta materia le resultara interesante, tanto de la carrera de Historia tanto como de Ciencias de la

1 Se refiere a la fábrica Jabón Federal en la que trabajaba su padre.

Educación, que era de creación reciente. Finalmente, considerando que ya trabajaba como docente, se inclinó por esta última y se graduó en 1969. Le gustaba dar esa imagen de estudiante poco afecto a amoldarse a la rigidez de los planes de estudio, pero a la vez fuertemente deseoso de apropiarse de los conocimientos que circulaban en las aulas en torno a las ciencias humanas y sociales, alentado sin duda por el clima de debate político que atravesaba la época, tanto dentro como fuera de los claustros (militaba entonces en el Partido Comunista). La influencia del profesor Gregorio Weinberg, a cargo de Historia de la Educación, fue, sin duda, un puntapié fundamental para definir su futura orientación hacia esta disciplina.

En 1973 tuvo su primer cargo universitario como Profesor Adjunto Ordinario en el área Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Salta, en la sede regional de Orán. Luego, la dictadura cívico-militar lo mantuvo fuera de las universidades, aunque permaneció en el país trabajando en el Instituto “Esteban Echeverría”, institución privada de la localidad de Munro, donde ya se había desempeñado como profesor. Allí fue Director de Estudios, Rector por casi una década entre (1978 y 1987), y continuó como Asesor Pedagógico por una década más. A juzgar por la cantidad de mensajes de ex alumnos, alumnas y colegas cada vez que hacía un posteo en su cuenta de Facebook –en los últimos años sus posteos eran frecuentes– me animaría a decir que cosechó allí un inmenso reconocimiento y afecto.

No abandonó en esa etapa la tarea de investigación; aún en condiciones adversas en cuanto a la situación que vivía el país y a la ausencia de ámbitos institucionales propicios para ello, pudo elaborar el libro *De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*, que resultó premiado en el concurso organizado por la Cooperativa Sancor, en ocasión del centenario del Congreso Pedagógico de 1882 y fue publicado cuatro años más tarde. Se trata de un análisis de las actas emanadas de aquel evento, que continúa siendo bibliografía ineludible para quienes abordan el tema. Más allá de la utilidad evidente para los historiadores de la educación, se trata de una invitación a pensar las políticas educativas, no como formulación de proyectos coherentes y sin fisuras, sino como espacios de luchas y contradicciones. Y también como una invitación a “desarrollar la imaginación, la creatividad, la investigación, el compromiso: para diseñar un proyecto educativo al servicio de las necesidades de nuestro pueblo” (Cucuzza, 1986: 15).

Por si hicieran falta aclaraciones, veamos sus propias palabras al introducir el libro:

Comienza el ciclo escolar y las escuelas vuelcan sus programas partiendo de un supuesto: todos los chicos son iguales. Esta apariencia alineada en pupitres de a dos en el fondo oculta una realidad más profunda. En el momento de largada no todos los chicos arrancan de la misma línea.

Según el medio social de origen, unos recibieron más estímulos culturales que los colocan en mejores posiciones de partida; otros menos. Unos recibieron más proteínas; otros menos. Unos recibieron más afecto; otros no.

Como consecuencia, en última instancia, unos sortearán con rapidez las pruebas y los exámenes escolares. Lograrán una credencial certificada, sellada legalmente en algún oscuro pasillo mientras deambulan por los Ministerios. Otros desertarán. Aprenderán las lecciones cotidianas en la lucha cotidiana por el sustento.

Aquellos heredan el oficio milenario de los escribas, dueños de la palabra escrita y su poder. Los otros preservan sus conocimientos en el refranero oral. No aprendieron a leer y escribir o lo olvidaron entre los cañaverales zafreando. Analfabetos y alfabetizados. Letrados e iletrados. Cultura popular. Cultura de elites.

Si el principal peso determinante recae en los factores sociales y económicos (el mapa de la pobreza es calcado por el mapa del desamparo cultural letrado), cabe preguntarse ¿qué porción de responsabilidad en la diferenciación educativa tienen los mismos sistemas educativos? (Cucuzza, 1986: 13)

Pasaron casi treinta y cinco años desde esa publicación; y pasaron también ríos de tinta y considerables avances teóricos para estudiar estas cuestiones, sin embargo, ¿no nos hallamos ahora en medio de una pandemia que nos conduce nuevamente a plantearnos las relaciones entre las diferencias educativas y las diferencias sociales? ¿No nos estamos interrogando también sobre las posibles respuestas que podrían provenir desde los sistemas educativos?

Volvamos, entonces, a algunos de sus aportes. La investigación empírica que había realizado fue la base para otro texto fundamental titulado *El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma* (Cucuzza, 1986). Se trata de un capítulo no demasiado extenso donde propone líneas de interpretación para analizar los orígenes del sistema educativo argentino. Logró proponer un giro en la discusión que se venía dando acerca de las “funciones del sistema edu-

cativo” en el momento de su constitución, que permitía salir de un cierto empantanamiento en el debate y abrir las puertas hacia análisis menos mecanicistas. Aún continúa siendo un artículo frecuentemente consultado para quienes estudian estas cuestiones, a pesar del tiempo transcurrido.

UNA INVITACIÓN A REVISAR EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

En 1985, Rubén Cucuzza ingresó como docente de Historia Social de la Educación en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), donde llegó a ser Director Decano del Departamento de Educación (cargo que ejerció durante ocho años) y obtuvo el reconocimiento como Profesor Extraordinario Emérito en 2010, entre muchas otras funciones desempeñadas.

La UNLu había reabierto sus puertas en 1984 y comenzaba entonces a recuperarse del duro golpe sufrido a causa del cierre por parte de la dictadura militar. “Democratizar la educación” era un reclamo permanente en aquellos años, y la Historia de la Educación no podía quedar afuera: no más una historia que se propusiera acríticamente legitimar el papel de las pedagogías y políticas educativas formuladas por los sectores dominantes; no más una historia de la educación que olvidara a los sectores populares, sexista y reducida a los espacios urbanos; no más una mirada de corta duración, anacrónica y descontextualizada. Para ello el Dr. Daniel Cano y el profesor Rubén Cucuzza –que se hicieron cargo entonces de las materias referidas a Historia Social de la Educación en la UNLu– formularon una definición que intentaba ser superadora de aquellas falencias y que orientó desde entonces los programas de docencia, de investigación y extensión. Era una invitación a comprender a la educación “en sus articulaciones con las dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales; a adoptar un enfoque pluricéntrico respetuoso de la diversidad de modos de transmisión de saberes en diferentes culturas; a trabajar simultáneamente en la corta, mediana y larga duración, en la diacronía y en la sincronía; a proponer periodizaciones intrínsecas de la Historia Social de la Educación, articuladas con otras periodizaciones de la historia política, social y económica; a la colaboración interdisciplinaria entre pedagogos, historiadores, sociólogos, antropólogos (y) lingüistas.” (Cucuzza, 1996: 128-129). Cucuzza sostuvo estas propuestas consecuentemente como base de los proyectos encarados desde entonces.

Fue también en aquel momento que la lectura de los trabajos de Walter Ong produjeron un gran impacto en sus interpretaciones. Este autor venía a proponer que la revolución que empezaban a producir los medios electrónicos en el campo de las comunicaciones no era la primera sino que la invención de la escritura había producido otra tanto o más profunda que la actual. Ong demostraba que el pasaje de la oralidad primaria a las sociedades escrituradas significaba una profunda “reestructuración de la conciencia”, es decir, de las psicodinámicas y del pensamiento, luego revivida con otro salto al producirse la aparición de la imprenta en el siglo XV. Más allá de algunos cuestionamientos posteriores al determinismo tecnológico de Ong, sus planteos fueron vinculados por Cucuzza a la Historia de la Educación en la medida en que mostraba la necesidad de considerar la historia de los “medios de transmisión de saberes” (y no sólo las instituciones educativas), propuesta retomada en sus posteriores investigaciones sobre la historia de la lectura, pero no nos adelantemos.

Los trabajos de investigación encarados en esta etapa se refirieron fundamentalmente a la educación durante el primer peronismo, en momentos en que la bibliografía existente sobre el tema era realmente escasa, y –en sus palabras– investigar sobre ello constituía “la aventura de interpretar un «puzzle» cuando las piezas están desperdigadas” (Cucuzza, 1997: 23). Las propuestas de ampliación del objeto de estudio se tradujeron en ampliación de los marcos teóricos y ampliación de las fuentes primarias utilizadas (entre las que se contaron, no sólo legislación y debates parlamentarios sino también discursos, fuentes orales, periódicos y también libros de lectura).

Fue también en aquella primera década de recuperación de la democracia que se produjo una revivificación de los ámbitos académicos de discusión en nuestra disciplina. Rubén Cucuzza fue un hacedor fundamental de estos espacios: las primeras Jornadas Argentinas de Historia de la Educación que se realizaron en 1987 en Luján, la creación de la SAHE, Sociedad Argentina de Historia de la Educación en 1995, la creciente representación de la Argentina en espacios internacionales lo tuvieron como uno de sus principales impulsores.

EL PROGRAMA HISTELEA: HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

“Talones juntos, puntas separadas” fue la consigna de la “escena de lectura normalizadora caracterizada por un especial disciplinamiento corporal que incluía entre otras prácticas la lectura oral en el frente o de pie al lado del pupitre personal” (Cucuzza, 2003). Al iniciar en 1996 investigaciones sobre historia de la enseñanza de la lectura en Argentina muchos y muchas recordaban estas prescripciones, que tuvieron larga permanencia en nuestro sistema educativo desde sus orígenes a fines del siglo XIX:



La práctica de la lectura en voz alta aparecía ritualizada en las prácticas cotidianas del aula. Se prescribía tomar el libro en el medio abajo con la mano izquierda mientras la mano derecha se colocaba en la punta derecha superior preparada para voltear la hoja.

La consigna atravesó por lo menos tres generaciones de maestros en Argentina, estuvo presente durante el primer peronismo, y se fue licuando progresivamente de cumplimiento ritual en las clases de lectura que comenzaban a registrar la influencia del constructivismo (Cucuzza, 2012: 22).

Los escritos de Rubén Cucuzza nos ayudaron a interpretar aquella escena como la materialización de una práctica social de comunicación atravesada por relaciones de poder donde se concentran o sintetizan prácticas sociales construidas históricamente, identificadas por ciertas maneras de organizar el tiempo y el espacio, los fines de la lectura, los soportes materiales o textos, los actores y las formas de control.

Esta escena de lectura escolar sería entonces la resultante de un largo proceso de escolarización de la cultura que atravesó la historia de la humanidad desde la aparición de la escritura 3500 años AC. No es la consecuencia de una evolución o desarrollo lineal sino el producto de confrontaciones y conflictos que es menester desentrañar para comprenderla.

Una invitación a pensar en estos términos fueron particularmente dos artículos en los que Cucuzza analizó los debates referidos a los textos y las prácticas de lectura escolares en contextos de fuerte ruptura política: el proceso político de 1810 y el primer peronismo, respectivamente. “¿Ruptura hegemónica, ruptura pedagógica?”, se preguntaba. La pregunta sigue teniendo vigencia cada vez que se produce aún algún debate público en relación a los contenidos de los textos escolares, cosa que frecuentemente ocurre.

Las miradas de larga duración que propuso Cucuzza nos ayudan a “desnaturalizar” (o dejar de ver como natural) aquello que es artificial, es decir, que fue construido, debatido, conquistado. Este giro en la mirada es imprescindible para pensar nuevas escenas de lectura escolares, para debatir y conquistar accesos más igualitarios a la cultura escrita.

Sin duda el desarrollo contemporáneo del campo de la historia de la lectura abonado por autores como Roger Chartier, Peter Burke, Robert Darnton, Armando Petrucci, entre muchos otros, fueron sostenes fundamentales para repensar la historia de la enseñanza de la lectura y para historizar sus relaciones con la escritura, tanto en ámbitos escolares como no escolares.

Por otro lado, los análisis históricos de la cultura escolar cultivados por Dominique Julia, Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano Benito, Gabriela Ossenbach, Frank Simon y Marc Depaepe (para mencionar sólo algunos), fueron una referencia ineludible, tanto para enriquecer los estudios en Argentina como para discutir algunos de sus enfoques cuando lo consideraba necesario. La vinculación con ellos –en particular con Gabriela Ossenbach– fue formalizada en algunos proyectos de investigación como el proyecto MANES Manuales Escolares (actualmente constituido como Centro de Investigación interuniversitario dedicado al estudio histórico de los manuales escolares de España, Portugal y América Latina, especialmente en los siglos XIX y XX) que permitió mantener un clima constante de intercambio a nivel internacional, fructíferos debates y aportes mutuos.

Además de numerosas conferencias, cursos, artículos y capítulos, las investigaciones desarrolladas dieron lugar a dos libros. El primero fue publicado en 2002 por Miño y Dávila y dirigido por Cucuzza en conjunto con Pablo Pineau: *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Como puede deducirse del título, el período abarcado concluía con el primer peronismo.

Unos años más tarde Editoras del Calderón (actualmente editorial Ampersand) se interesó por reeditar aquella obra, iniciativa que fue amplia-

da por Rubén Cucuzza al proponer no sólo la revisión de los capítulos ya publicados sino también la incorporación de otros que llegaran hasta la actualidad. El título de la obra publicada en 2012, en la que tuve el honor de compartir la dirección, fue *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Nuevos temas, nuevos autores participando del libro y nuevos desafíos teóricos fueron la resultante de años de trabajo compartido.

También producto de la vinculación de HISTELEA con MANES fue la publicación en 2007 de un libro al que Rubén quería llamar *Yo, argentino*. El editor borró la coma y licuó el doble sentido que había querido darle, con picardía, al título. Pero no borró el relato de otro juego que proponía en sus clases y que dio origen a aquella frase:

En nuestras clases de Historia Social de la Educación en la Universidad Nacional de Luján solemos introducir el análisis del contexto socio-histórico sobre el período de la constitución del sistema educativo solicitando a los alumnos que levanten la mano aquéllos que tienen sus cuatro abuelos argentinos.

Es notable cómo advierten, con este sencillo ejercicio, el impacto de las oleadas de inmigrantes que arribaron desde fines del siglo XIX hasta la primera guerra mundial aproximadamente: muy pocos o ninguno levantan la mano, denunciando sus raíces extranjeras, fundamentalmente italianas y españolas, según surge de un breve interrogatorio acerca de los orígenes de sus apellidos.

Luego preguntamos de manera individual a uno de ellos cuál es su nacionalidad, y la respuesta, sin lugar a dudas, es: Yo argentino. (Cucuzza, 2007: 13)

El juego no es un simple divertimento, sino una notable percepción acerca de cómo plantear con sencillez los problemas teóricos más profundos:

Ahora la nueva pregunta los conduce a interrogarse acerca de las razones de dicha respuesta cuando apenas pasaron tres o, a lo sumo, cuatro generaciones desde el aluvión inmigratorio.

¿Cómo puede explicarse que en un período tan corto de tiempo se haya logrado construir una identidad nacional?

¿Qué responsabilidad tuvo la escuela en esa construcción, invención o imaginación de la argentinidad?

Y en ese espacio ¿cuál fue el papel del libro y la escena de lectura escolar como la hemos definido en otros trabajos? (Cucuzza, 2007: 13).

Rubén Cucuzza creó en 2007 la red RELEE, Redes de Estudios en Lectura y Escritura, desde la cual abogó por el trabajo colaborativo entre distintas universidades nacionales y extranjeras, promovió el desarrollo de seminarios de posgrado y diversas publicaciones.

Las investigaciones desarrolladas dentro de HISTELEA fueron acompañadas desde su inicio de otros dos grandes desafíos: la concreción del Museo de las Escuelas en convenio con el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en 2002, y el Fondo Bibliográfico Luis Iglesias, un repositorio bibliográfico y documental integrado por textos escolares (constituido actualmente como Colección Especial en la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Luján).

PALABRAS DE CIERRE (Y DESPEDIDA)

Como puede deducirse de todo lo anterior, Rubén Cucuzza era un gran impulsor de proyectos novedosos y desafiantes, que encaraba con energía y a los que sumaba generosamente a colegas y compañeros.

Como este texto no intenta ser una biografía sino un simple recordatorio me permití seleccionar, un poco al azar, fragmentos de su vida como docente e investigador, ciertas citas y recuerdos, algunos de ellos expresados en sus propias palabras.

Ya no tenemos a Rubén Cucuzza jugando en las aulas, pero sus libros y artículos siguen constituyendo una invitación a reflexionar y a disfrutar de su escritura amable y ocurrente, dotada de profundidad conceptual y también –¿por qué no?– de un poco de humor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cucuzza, Rubén, *De Congreso a Congreso. Crónica del 1er Congreso Pedagógico*. Buenos Aires, Ed. Besana, 1986.

Cucuzza, Rubén, "El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma", en Hillert y otros, *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Ed. Cartago, 1986.

Cucuzza, Rubén, *Estudios de Historia de la Educación durante el primer Peronismo 1943-1955*. Buenos Aires, UNLu- Dto de Educación- Editorial los Libros del Riel, 1997.

Cucuzza, Rubén y Pineau, Pablo, *Para una Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2002.

Cucuzza, Rubén, "Norma, transgresión y anomia: tres momentos en la historia de la lectura en Argentina", Universidad Nacional de Luján, *mimeo*, 2003.

Cucuzza, Rubén, *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires, Miño y Dávila Eds., 2007.

Cucuzza, Rubén, "Programa HISTELEA", presentación ante del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, *mimeo*, 2007.

Cucuzza, Rubén y Spregelburd, Paula Roberta, *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2012.

Cucuzza. Rubén, *La verdadera historia del boy-scout y otros relatos*, licencia no comercial, Buenos Aires, 2019.

Mangel, Alberto, *Una historia de la lectura*. Norma, Bogotá, 1999.

Ong, Walter, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Marthita y la posta.

Homenaje a Martha Vela de sus compañeros
y compañeras del CENDIE

“ella estaba ahí presente, miraba...”



Evocar a través de las palabras, de palabras escritas en una sección de la *Revista Anales*, es la mejor manera de recordar amorosamente a nuestra querida Martha Vela, para que la memoria anide siempre en el presente y no se tiña de olvido, es nuestro mejor homenaje.

Martha nació por error en Capital Federal en 1939, pero su origen, aunque no certificado por el Registro Civil, fue su amado pueblo de Las Flores, en la provincia de Buenos Aires. Vino a La Plata a estudiar abogacía, pero su verdadero destino la llevó a formarse como Asesora Literaria en la UNLP y a conocer a su futuro esposo, Manolo Levin, quien fue el compañero de toda su vida. El derrotero

laboral los llevó a vivir en Israel, Santa Cruz, Perú y los trajo nuevamente a La Plata, donde comenzaría a estudiar Bibliotecología y años después, en la década del 80 empezaría a trabajar en el CENDIE. Eran ya una familia tipo, su vida y su corazón colmado de alegría le pertenecían completamente a sus hijos Eleonora y Juan.

Sin lugar a dudas vivió tiempos difíciles, que la hicieron aún más comprometida con la realidad, con el entorno y sobre todo con las personas. Fue una mujer intelectualmente refinada y de mucha sensibilidad, lectora incansable y voraz, con una mirada moderna, el espectro literario iba desde el Boom latinoamericano de los 60, Dolina, Quino, Fontanarrosa hasta las últimas novedades de literatura contemporánea y con esa misma amplitud abrazó el gusto por la música: desde Frank Sinatra, la Negra Sosa, los Beatles hasta CD de Los auténticos decadentes.

Martha siempre se desempeñó en el Estado, la escuela, el CENDIE, ámbitos que se caracterizan por su responsabilidad social. En el caso particular del CENDIE, se desempeñó en el área del servicio de referencia en el departamento de información. Área que cumple una función imprescindible, la de brindar un servicio fundamental: el derecho a estar informado y el acceso a la información pública. Ella así lo entendía porque la información debe ser de acceso público, debe llegar a la mayor parte de la población que la demande, (y así a veces hasta atendió a algún usuario por la ventana).

Martha fue muchos años parte del equipo técnico de la revista *Anales de la Educación Común*, fue traductora y correctora. Trabajó de manera incansable en la corrección y el oficio se le quedó pegado. Aún cuando la revista tuvo períodos de ausencia Martha siguió corrigiendo: nuestros escritos y los de otros. Estuvo siempre dispuesta, atenta, y sagaz. Quienes transitamos esos tiempos con Martha la pensamos siempre, cada vez, antes de entregar un escrito cualquiera en cualquier ámbito, sabiendo que si corrigiera Martha antes, seguramente saldría mejor.

Fue testigo del desarrollo de las nuevas tecnologías y de la digitalización de la más querida publicación en su paso por el CENDIE: "La Revista". Como una madre que cuida y protege a un hijo, ella observó con su vista de lince (así lo expresaba siempre) cada digitalización de los ejemplares de la colección y patrimonio del CENDIE. Casi conocía de memoria esos lomos, sus costuras y encuadernaciones. Sabía de la importancia de ese trabajo casi artesanal que "los nuevos veníamos a hacer", respetaba esa tarea porque sabía que esa gran cantidad de material iba a estar disponible para aquellos que no

podían ir personalmente a consultar, así se cumpliría nuevamente la función de acercar y acceder, desde donde estén a través de una computadora la colección más valiosa del sistema educativo provincial y de la Nación porque *Anales* es la primer publicación oficial educativa de la región.

En este sentido, desde que obtuvimos una dirección de correo electrónico y a través del Portal de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires fueron creciendo cada vez más las consultas en el servicio de referencia, y Martha traductora, correctora y bibliotecaria referencista animaba con humor la tarea de todos y todas en el CENDIE.

Por otro lado, participó de la edición de distintas publicaciones: CENDIE Informa, Biblio XXI, Hoja Informativa, Serie Estudios y Documentos, del servicio de difusión Educación al Día que lo adoraba porque presentaba debates actuales en el campo educativo y se enviaba de forma personalizada en un sobre a un actor de la gestión de un nivel o modalidad. Ella era muy lectora, entonces antes que llegara al escritorio de ese director y actor de la gestión, se internaba en el texto que se había seleccionado para conocer que se estaba debatiendo en ese momento en esa área educativa.

LA POSTA

Hay personas que dejan huellas en las instituciones porque las impregnan de sus modos, sus formas y porque de maneras más sutiles o más visibles se ocupan de transmitirle a quienes son recién llegados esa forma de hacer la institución. Quienes escribimos esta nota de alguna manera (y de distintas maneras) fuimos aprendices de Martha.

Nos legó entender al CENDIE y a esta revista como un espacio público, que como tales deben ser cuidados y protegidos para que estén a la altura del público (lector o usuario). Nos enseñó a ser respetuoso del trabajo ajeno, que corregir es un acto de respeto. Las correcciones de Martha eran impiadosamente amables. Martha devolvía un escrito (del tenor que fuera) con tachones y enmiendas, pero también con una palabra de aliento, con la explicación justa.

También nos enseñó que lo que es del Estado, es de la ciudadanía y así, en el gesto más casero de prestar el baño a los vendedores ambulantes, usuarios, paseantes; no sólo nos enseñó que el lugar que ocupamos como trabajadores del Estado (aunque estemos detrás de un escritorio) nos implica ser solidarios.

La solidaridad de Martha se cuele en cada relato de quienes compartieron su trabajo cotidiano, de los “viejos” a quienes acudimos para que nos la cuenten y cada uno con su estilo remarcó nuevamente esa cualidad de Martha. “Los clientes de Martha” fueron los escritores conocidos, los investigadores que venían con consultas muy específicas; y los cuidadores de autos del barrio, la florista, los vecinos y quienes nos iniciábamos en nuestros primeros trabajos, que acudíamos en busca de consejo, ayuda o simplemente de una maravillosa compañía.

En este compromiso que asumimos, de celebrarla por escrito, nos pareció que debían también aparecer las voces de quienes transcurrieron muchos años compartiendo no sólo el espacio de trabajo. Acudimos a familiares y compañeros y compañeras y nos sumergimos en un intercambio de anécdotas y recuerdos maravillosos. Martha nos jugó otra vez una de las suyas... nos la imaginamos retándonos por esta escritura, la necesitamos corrigiéndola para que esté a la altura, nos contamos qué nos había enseñado a cada quién y qué hicimos con ello en este tiempo. Nos encontramos hablando con otros compañeros y compañeras que también nos enseñaron tanto... y nos siguieron enseñando en estos días en las charlas variadas que iniciamos con Martha como excusa. Nos pareció que no hacía falta nombrarlos, pero sí que estuvieran sus voces. Elegimos un puñado de frases que casi se repiten y “que la pintan de cuerpo entero”:

Marthita... muy buena compañera, confiable, recta, reservada, discreta, parecía de piedra pero era de algodón, siempre al lado de quien la necesitaba, siempre defensora de los pobres, con humor particular, sabía de todo, leía mucho, se informaba, predispuesta para trabajar y muy meticulosa, corregía publicaciones y se dedicaba a enseñar a las más jóvenes.

Para mí Martha fue una grande, una gran compañera, una excelente persona. Siempre conmigo tuvo una amabilidad muy muy buena... Siempre ella recibía... cuando mi amigo me iba a visitar ella salía a recibirlo, era como amiga de mi amigo... Excelente persona.

Y cuando le cuidaba el auto... viste que había un muchacho que le lloraba la carta a Martha, y Martha le daba la llave, le limpiaba el auto, Martha le compraba los pañales para los bebés y cada vez tenía más y le decía yo: ¿Otro más Martha?” Creo que había tenido tres hijos y para los tres bebés les compraba pañales...Martha ha hecho

tanto... Solidaria, muy solidaria... conmigo fue lo más, bondadosa y solidaria. con las cosas que me pasaron ella se me aparecía en mi casa solita y venía y me hablaba de cualquier cosa, menos de las tristezas y me preguntaba... Una mina genial, solidaria, de esas que te miraban y sabía que algo te pasaba.

Nos pareció importante, que la revista rinda homenaje de algún modo a quien fue parte de su equipo, alguien que se la puso al hombro cuando no había respaldos, que la cuidó en cada detalle, como correctora y como cuidadora *ad hoc* en los períodos en que la revista no estuvo en la agenda de la gestión. Se ocupó también de legarnos esos amores. Este es un homenaje de los compañeros y compañeras del CENDIE, con el que muy posiblemente no estuviera de acuerdo, pero lo estamos haciendo igual porque también nos enseñó a ser un poco desobedientes. Escribimos porque de alguna manera nos sentimos responsables de que eso que nos enseñó, ahora que no somos tan nóveles, quede escrito para que se sepa que alguien nos dejó la posta.

- › **Giorgio Agamben, Slavoj Žižek, Jean-Luc Nancy, Franco “Bifo”, Berardi, Santiago López Petit, Judith Butler, Alain Badiou, David Harvey, Byung-Chul Han, Raúl Zibechi, María Galindo, Markus Gabriel, Gustavo Yañez González, Patricia Manrique y Paul B. Preciado**

Editorial:

ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)

Idea, dirección de arte, diseño y edición:

Pablo Amadeo

1ª edición: marzo 2020

Páginas 188



Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia

María Natalia García

Sopa de Wuhan es una obra que se descarga de manera gratuita, que busca reflejar las polémicas en torno a los escenarios que se abrieron con la pandemia del Coronavirus allá por fines del mes de febrero, reflejando miradas sobre ese presente inminente y detallando hipótesis diversas sobre el impacto y los efectos a futuro.

Este libro digital populariza artículos de varios intelectuales contemporáneos, de diferentes países como Italia, Eslovenia, Francia, España, Inglaterra, EEUU, Corea del Sur, Uruguay, Bolivia, Alemania y Chile y los reúne en esta obra digital ordenando sus publicaciones en una línea del tiempo acorde a la cronología de la propagación del Virus. Cabe aclarar que al momento de su publicación recién comenzaba el brote por aquellas latitudes y que la compilación de estos escritos fue recolectada por el editor de diferentes diarios internacionales y de redes sociales.

Esta iniciativa editorial del argentino Pablo Amadeo, que con su marca editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), hace esta compilación donde se destacan las consecuencias sanitarias, económicas, polí-

ticas, sociales y epistemológicas que comenzó a vivir el mundo por la pandemia del COVID-19 y las realidades que se despliegan a lo largo del planeta en el presente, enunciando algunas hipótesis que comienzan a desplegarse sobre los efectos a futuro, sobre la cura, y sobre sus posibles causas.

En el tiempo que lleva en internet ha desatado varias polémicas con la imagen de su portada, porque si bien es un texto que se pretende analítico, crítico y reflexivo de la temática de la pandemia, se ilustra con un collage de una “sopa” de murciélagos que indirectamente reproduce algunos discursos en torno a un posible origen señalado masivamente por los medios de comunicación y las redes sociales.

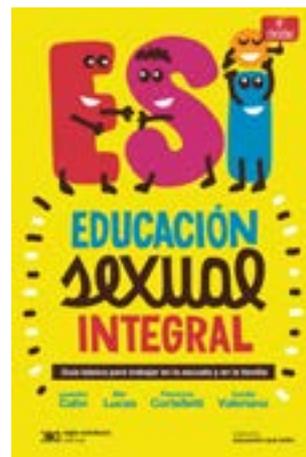
Está dedicado a Li Wenliang, el médico oftalmólogo del Hospital de Wuhan que alertó sobre el brote y murió en enero a causa del virus y que también fue polémica en los diarios de todo el mundo.

Para la mayoría de los autores, la preocupación central es que la situación de excepcionalidad de la pandemia sea una excusa para que crezcan Estados totalitarios con un control social-digital panóptico de la población. Sin embargo, quizás el problema resida en una mirada fuertemente eurocéntrica, con muchos prejuicios hacia el rol que debe tener el Estado en una emergencia de este estilo.

Cada autor en su artículo intenta promover el tipo de gobierno que prefiere y que prefería antes de la pandemia, como tirando agua para su molino a partir de su escrito. Por ejemplo, el italiano Agamben plantea que este Estado de excepción hace que los gobiernos limiten las libertades individuales en nombre de la seguridad. Como contrapartida el escritor y activista uruguayo Zibechi, el 25 de marzo con su publicación en *El Salto web*, sugiere que la crisis que se avecina nos hará pensar en un nuevo orden social. Como una sociedad alternativa más allá del Estado Nación, que nos obligará a reinventar el comunismo basado en la confianza en las personas y en la ciencia.

Más allá de todas estas cuestiones, lo interesante para rescatar y que invita a la lectura es que es una oportunidad para sostener el placer de pensar e imaginar futuros a partir de este presente y es también una invitación para que los intelectuales de otros lugares en el mundo hagan sus propias interpretaciones y reflexiones de una posible salida a la crisis con más igualdad y con más derechos democráticos.

- › **Leandro Cahn, Mar Lucas
Flores Cortelletti
y Cecilia Valeriano**
Editorial: Siglo veintiuno.
Colección: Educación que ladra.
Edición: 1ra.
Año: 2020
Páginas: 173
ISBN: 978-987-629-978-7



ESI. Educación Sexual Integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia.

Celina Carrizo

no existe la posibilidad de no educar sexualmente, porque educamos con lo que hacemos, con lo que decimos y también con lo que callamos. Con o sin leyes que lo respalden. (Cahn, Lucas, Cortelletti y Valeriano, 2020: 11).

Este libro, perteneciente a la colección *Educación que ladra*, es el resultado de una producción colectiva de cuatro autores que desde distintas disciplinas y con un diverso recorrido profesional, componen este material con el fin de acercar herramientas sobre la Educación Sexual Integral, pero también interrogantes. Con una mirada que apunta a la reflexión tanto de educadores, educadoras, auxiliares, directivos como así también de las familias, este libro nos invita a seguir trabajando la ESI.

El mismo se respalda en la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006.¹ Esta Ley se enmarca en una serie de políticas públicas que promueven la igualdad, la inclusión y el ejercicio de los Derechos Humanos. Sin embargo, después de tantos años, sigue habiendo muchos

1 La legislación se encuentra disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222> [Consultado en septiembre de 2020]

prejuicios, mitos, estereotipos o desinformación en la docencia y sociedad argentina sobre lo que implica la ESI y por qué es fundamental que la podamos abordar en la escuela y desde todas las disciplinas.

Venimos transitando en los últimos años varios cambios sociales, el movimiento de mujeres ha puesto sobre la mesa ciertos debates, cuestionamientos, que se han ido masificando e interpelando a las nuevas generaciones con mayor ímpetu, pero sin duda también ha calado a la sociedad en su conjunto. Es en este sentido atinado a los debates de la época, donde son necesarias las herramientas que nos habiliten pensar nuestro rol como educadores y como familia, que nos permitan abordar los cambios que manifiestan las nuevas juventudes, acompañar las distintas miradas, los interrogantes, las problemáticas que hoy irrumpen y enfrentamos en la escuela.

La educación sexual integral es un derecho de las infancias y juventudes. Las escuelas (en todos sus niveles) tienen la obligación de abordarlo, el compromiso de hacerlo. ¿Pero de qué hablamos cuando hablamos de ESI? Nos referimos a contenidos que garantizan la equidad de género, promueven la valoración de la diversidad y el respeto por el propio cuerpo y el cuerpo del otro. La ESI entiende la sexualidad como una dimensión en la vida de las personas, que excede la genitalidad y abarca los sentimientos, la afectividad, la identidad y que se desarrolla desde que nacemos. En el año 2018, el Consejo Federal de Educación,² emitió la resolución 340 que organiza los contenidos de la ESI en cinco ejes, con la intención de abordarla de manera integral. Este libro nos acerca a cada uno de ellos de una forma sintética y profunda a la vez. El primer eje se focaliza en reconocer la perspectiva de género, donde se resalta la necesidad de trabajar la igualdad entre los géneros, el derecho a la no discriminación, registrar los mandatos sociales, reflexionar sobre los distintos roles que han asumido hombres y mujeres (así como su pervivencia en el presente) e incorporar esta mirada para el abordaje histórico y social del poder, así como para diferenciar y caracterizar el sexo y el género. Un segundo eje aborda el respeto por la diversidad, ya que es importante rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner el valor de lo diverso para rechazar las violencias. El tercer ítem busca reivindicar la afectividad, el lugar que ocupan los sentimientos y las emociones y cómo estos aspectos

2 El Consejo Federal de Educación reúne al Ministerio de Educación de la Nación y a los Ministros de Educación de las provincias y de la ciudad de Buenos Aires.

influyen en la enseñanza, para destacar el fomento de la empatía, la solidaridad y el respeto. Un cuarto eje se focaliza en reflexionar sobre el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, el mismo apunta a propiciar el enfoque en los derechos vinculados con las infancias y las adolescencias. Por último, cuidar el cuerpo y la salud es el quinto eje de los propuestos, que va desde reconocer que hay una dimensión biológica en el cuerpo sexuado y la salud, pero no se reducen a ella, hasta visualizar críticamente los mandatos sociales de belleza. Los cinco ejes elaborados por el Consejo Federal de Educación tienen una perspectiva que apunta a promover la defensa y el ejercicio de los derechos.

Las preguntas que nos guían o nos inquietan a los educadores y educadoras son ¿Cómo abordarlos? ¿Cómo trabajamos estos contenidos tan sensibles y a la vez necesarios?. Este libro presenta casos reales de escuelas que vienen trabajando con distintas estrategias y herramientas la educación sexual integral desde hace varios años. Si bien hay que tener en cuenta que cada experiencia es única y situada, el equipo de autores nos dan claves imprescindibles para realizar un abordaje general, las mismas se refieren a la necesidad de abrir puentes, fortalecer el diálogo, trabajar en red, generar espacios de encuentros, fomentar la construcción de vínculos de confianzas, capacitarnos e informarnos entre otras. Así mismo advierten la necesidad de tener paciencia y entender que los procesos llevan sus tiempos pero que las transformaciones son posibles.

Esta caja de herramientas nos da orientaciones para cada rol dentro de la comunidad educativa, y dentro de todos los niveles. También nos acerca a ciertas problemáticas específicas y a formas de abordarlas que pueden resultar exitosas.

Este libro es una excelente puerta de entrada a la Educación Sexual Integral como miembro de la comunidad educativa y como parte de la sociedad. Nos posiciona frente a una perspectiva de derecho y de respeto al otro. Quizás no encuentres todas las respuestas, pero sí la posibilidad de hacerte más preguntas, motor de la enseñanza y de los aprendizajes críticos. No teman que la *“Educación que ladra”* no muerde.

2020 “Año del General Manuel Belgrano” - Bicentenario de la Provincia de Buenos Aires

2020 “AÑO DEL GENERAL MANUEL BELGRANO”

Autor

Roberto Bottarini

Título

La escuela y el premio. «El programa ilustrado de Manuel Belgrano» medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria, proteger el comercio en un país agricultor (1796)

Revista

Historia de la educación: Revista interuniversitaria, ISSN 0212-0267, N° 29, 2010, págs. 285-305

Resumen:

El documento que presentamos es considerado una pieza central por la historiografía educativa argentina para ejemplificar las ideas y propuestas educativas del movimiento ilustrado en el Río de la Plata. La relación entre educación y Estado; educación, trabajo y economía; educación de la mujer; utilitarismo son algunos de los temas identificados en la Memoria que comentamos. Este ideario pedagógico impulsado por Belgrano tendrá continuidad en su prédica periodística y en propuestas y realizaciones durante su actuación pública como funcionario de la Corona y como dirigente revolucionario. El protagonismo político de Belgrano facilita la interroga-

ción sobre los elementos de continuidad y de ruptura pedagógica y no sólo pedagógica entre el movimiento ilustrado y el independentista. La complejidad y eclecticismo de su pensamiento no en todos los casos es recogido por la historiografía educacional.

Link de acceso

<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/8170/14947>

• • •

Autor/es

Rodolfo Pastore y Nancy Calvo

Título

Cultura colonial, ideas económicas y formación superior “ilustrada” en el Río de la Plata. El caso de Manuel Belgrano

Revista

Prohistoria: historia, políticas de la historia, ISSN 1514-0032, N° 4, 2000, págs. 27-57

Resumen:

El propósito de este trabajo es indagar un aspecto particular de la cultura colonial en el Río de la Plata hacia fines del siglo XVIII: la formación superior de la elite intelectual y su vinculación con el debate económico, estudiando en particular la trayectoria educacional de Manuel Belgrano. El interés del tema se justifica por la relevancia intelectual de este personaje en la difusión de las ideas económicas del período y porque, al mismo tiempo, creemos que es posible elucidar algunos puntos un tanto oscuros en cuanto a su trayectoria educativa. En el artículo se indagan los dos ámbitos iniciales en los cuales se formó: el Real Colegio de San Carlos en el período 1783-1786 y la Universidad de Salamanca, España, entre 1786-1788. Se observa en la educación superior analizada, un cuadro de formación intelectual y de introducción de las novedades, entre ellas la economía, que presenta una significativa complejidad cultural e institucional, atravesada por los rasgos de eclecticismo y conflictividad que caracterizaron a los intentos reformistas de la ilustración hispánica.

Link de acceso

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5852393.pdf>

• • •

Autor

Biblioteca del Congreso de la Nación

Título

Manuel Belgrano: Compilación bibliográfica de nuestro catálogo y de material disponible en la web

Resumen:

La Biblioteca del Congreso de la Nación ofrece una diversidad de servicios y garantiza el derecho de acceso a la información, el conocimiento y la cultura en forma libre y gratuita. La siguiente compilación bibliográfica está elaborada por la División de Divulgación Bibliográfica, Dirección de Referencia General de la Biblioteca del Congreso de la Nación. La misma está compuesta por registros del catálogo y material disponible en la web.

Link de acceso

<https://bcn.gob.ar/la-biblioteca/publicaciones/compilaciones-bibliograficas/manuel-belgrano>

• • •

Autor

Baran, Enrique J.

Título

Manuel Belgrano y las ciencias exactas (2012 - Año de Homenaje al Dr. D. Manuel Belgrano).

Revista

Anales de la Academia Nacional de las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 64, 2012, pp. 8-14.

Resumen:

El siguiente artículo analiza el pensamiento de Manuel Belgrano y el vínculo con el estudio de las ciencias. Las primeras décadas del siglo XIX, épocas convulsionadas en el Río de la Plata: las invasiones inglesas, la Revolución de Mayo, las guerras por la independencia de Sudamérica, la organización nacional. En medio de esas violentas disputas políticas y militares Manuel Belgrano impulsó los primeros pasos de la investigación y la enseñanza de la ciencia en la región.

A fines de enero de 1810, en el marco de la difusión de temas de interés científico Belgrano difundió el estudio de las ciencias, de las artes y de la historia, dando preferente atención a la filosofía de la historia, a la geografía y a la estadística.

Link de acceso

<http://derecho.uncuyo.edu.ar/manuel-belgrano-ejemplo-de-patriotismo-y-abnegacion-por-andres-abraham>

• • •

Autor

Levene, Ricardo

Título

Una amistad histórica: Belgrano y Moreno

Revista

Universidad. Universidad Nacional del Litoral, 12,1949, pp. 15-26.

Resumen:

Comunicación histórica leída bajo el auspicio del "Instituto Belgraniano", el 20 de junio de 1949, en el aniversario de su muerte. Contiene la carta de Manuel Belgrano a Mariano Moreno, escrita desde la Bajada del Paraná, el 27 de octubre de 1810.

Link de acceso

https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5068/RU022_04_A002.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Autor

Belgrano, Manuel

Título

Escritos sobre educación. Selección de textos

Recurso digital

Belgrano, Manuel Escritos sobre educación. Selección de textos / Manuel Belgrano;. - 1a ed. - La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011.

Resumen:

En este libro se reproducen fragmentos seleccionados de los Escritos económicos de Manuel Belgrano (Gregorio Weinberg, 1954). Con la presentación y estudio de Rafael Gagliano, para la editorial de la Universidad pedagógica (UNIPE), la obra reúne las ideas y pensamiento de uno de los primeros estadistas y comprometido con la educación. Se ha recurrido a varias fuentes como memorias y documentos del archivo de Manuel Belgrano y manuscritos originales que posee el Museo Mitre. Los materiales del *Correo de Comercio* se cotejaron con el libro facsimilar editado por la Academia Nacional de la Historia en 1970, a cargo de Ernesto Juan Fitte.

Link de acceso

http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121062036/pdf_347.pdf

• • •

Autora

Finocchiaro, Chiara

Título

Belgrano Superstar

Resumen:

El siguiente artículo, publicado en la revista "Caras y Caretas", menciona las diversas ocasiones en que ha sido retratado el creador de la bandera, Manuel Belgrano, haciendo alusión a su vida y obra en el cine y la televisión.

La figura de Manuel Belgrano dió lugar a la creación de una gran cantidad de relatos –ficionales, biográficos, sobre hitos históricos memorables– que han generado y generan un sentimiento de identificación e inspiración. La historia argentina contada a través de la biografía de próceres como Belgrano sigue despertando curiosidad.

Link de acceso

<https://carasycaretas.org.ar/2020/01/27/belgrano-superstar/>

• • •

Autor

Programa Argentina 200 años.

Título

Los viajes de Belgrano

Resumen

Por supuesto que para Rosario y sus habitantes, como para los argentinos en general, el viaje a la entonces conocida como Villa del Rosario en febrero de 1812 fue y será el más recordado de todos los viajes que haya emprendido Manuel Belgrano. Sin embargo, no fue el primero ni el último ni el más largo ni el más accidentado. Este relato ilustrado repasa la vida del creador de la bandera nacional y sus viajes a España, Paraguay, Brasil, Inglaterra, Tucumán y el Alto Perú. Basado en los últimos aportes de la disciplina histórica, refleja además las incertidumbres de una joven sociedad frente al estallido de las revoluciones que derivaron en las independencias de los nuevos países americanos.

A 250 años de su nacimiento, Los viajes de Belgrano es una propuesta conmemorativa y fundamentalmente educativa, resultado de una tarea conjunta entre la Municipalidad de Rosario y la Universidad Nacional de Rosario de la que participaron profesionales del campo de la investigación histórica y de la literatura, las artes visuales, la edición y el diseño

Link de acceso

<https://www.rosario.gob.ar/web/agenda/libro-los-viajes-de-belgrano>

Recurso web

Argentina. Ministerio de Cultura. 2020 - Año del General Manuel Belgrano

Resumen:

A 250 años de su nacimiento y a 200 de su muerte, el Gobierno nacional decidió resaltar su figura declarando el año 2020 como el "Año del General Manuel Belgrano". A través del Decreto 2/2020 se dispuso que toda la documentación oficial de la administración pública nacional, centralizada y descentralizada, así como de sus entes autárquicos, lleve la leyenda: "2020 - Año del General Manuel Belgrano". Por ser una las figuras fundamentales de la Independencia, el decreto argumenta que resulta especialmente importante que las y los jóvenes de todo el país recuerden, a partir del conocimiento de su actuación pública, quién fue Manuel Belgrano y cuál fue su obra. De ese modo ha de recordarse a una personalidad de intachable integridad y firmes convicciones patrióticas, trabajador desinteresado e infatigable al servicio del progreso del país y de la educación de sus habitantes.

Link de acceso

<https://www.cultura.gob.ar/2020-el-ano-del-general-manuel-belgrano-8668/>

• • •

Recurso Web

Argentina. Ministerio de Educación. Educar: Las banderas de Macha

Resumen:

En el portal Seguimos Educando se encuentra la entrevista realizada a la historiadora del equipo técnico del Museo Histórico Nacional, Viviana Mallol, en relación con las banderas de Macha que fueron encontradas en 1883 en una capilla de la actual Bolivia y que se cree que acompañaron a Manuel Belgrano en la campaña del Norte. Allí mismo se puede aprender sobre ellas y su valor patrimonial. Se trata de documentos que han generado largas discusiones entre los historiadores.

Link de acceso

<https://www.educ.ar/recursos/132012/las-banderas-de-macha3>

Recurso Web

Monumento Histórico Nacional a la Bandera (Gobierno Municipal Rosario)

Resumen:

El Monumento a la Bandera, sitio emblemático de la ciudad de Rosario y símbolo de todos los argentinos, ofrece recorridos guiados por el Monumento Nacional a la Bandera, reseña de su construcción, personajes relevantes de la creación del monumento: el arquitecto Alejandro Bustillo y la escultora Lola Mora, entre otros. El sitio ofrece una visita virtual 360°, diferentes producciones audiovisuales e historia de la construcción del sitio histórico. Junio se convierte en un mes de grandes celebraciones para la ciudad de Rosario y el Monumento es el escenario principal de los festejos hacia el día 20 de dicho mes. Allí se lleva a cabo una actividad muy significativa: las ceremonias de Promesa de Lealtad a la Bandera de alumnos y alumnas de las escuelas.

Link de acceso

<http://www.monumentoalabandera.gob.ar/>

• • •

Recurso web

Argentina. Ministerio de Educación. Manuel Belgrano, la historia desde los próceres

Resumen:

Banco de recursos educativos elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación. En esta oportunidad presenta los especiales para la celebración del día de la Bandera nacional, vida y obra de Manuel Belgrano, una serie de documentos para la elaboración del acto para cada nivel y servicio educativo.

Link de acceso

<https://www.educ.ar/recursos/118415/manuel-belgrano-la-historia-desde-los-proceres>

Recurso web

Instituto Nacional Belgraniano

Resumen:

Desde su creación, a través del sitio web, el Instituto divulga el conocimiento existente sobre Manuel Belgrano: su vida y su obra. También ha colaborado con las autoridades nacionales, provinciales, municipales y privadas que han requerido asesoramiento, respecto de la fidelidad histórica en temas relacionados con la figura de Belgrano. En el sitio web se puede descargar y conocer el inventario de obras incluidas en el Catálogo de la biblioteca. Así mismo se encuentran digitalizados documentos y publicaciones de investigación histórica para la realización de estudios historiográficos y críticos, referidos a la acción pública y privada del prócer de la patria.

Link de acceso

<http://manuelbelgrano.gov.ar/>

• • •

Recurso web

Archivo de un prócer. Año del General Manuel Belgrano

Resumen:

El Centro Cultural Kirchner, el Archivo General de la Nación (AGN) y la Secretaría de Patrimonio presentan una muestra virtual sobre la figura de Manuel Belgrano a partir de documentos inéditos en ocasión de los 250 años del nacimiento de Manuel Belgrano y los 200 años de su muerte. Los relatos y recopilaciones sobre las anécdotas sobre la vida del prócer están elaboradas por el historiador Javier Trímboli.

Link de acceso

http://www.cck.gob.ar/eventos/archivo-de-un-procer_3982

BICENTENARIO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**Recurso web**

Archivo Fotográfico. Ministerio de Infraestructura

Resumen:

El Archivo Fotográfico digital del Ministerio de Infraestructura nace con la idea de preservar, conservar y difundir para brindarle a la comunidad la posibilidad de comprender el desarrollo histórico a través de imágenes. Poniendo a su servicio elementos visuales que permitan revisar su origen y como se fue gestando el crecimiento y las bases de la Provincia. Las huellas y las marcas producidas por la sociedad puesta al servicio de todos, para que las nuevas generaciones puedan nutrirse de su propia historia y cultura, teniendo como finalidad ser un instrumento de identidad para el crecimiento colectivo.

Link de acceso

<http://archivofotografico.mosp.gba.gov.ar/index.php>

• • •

Autor

Otero, Hernán

Título

Población, ambiente y territorio

Libro

Población, ambiente y territorio, Editorial: UNIPE: Editorial Universitaria / EDHASA, ISBN:

978-987-62816-2-1, 2012, 408 p

Resumen:

Es el primer título de la colección “Historia de la provincia de Buenos Aires”, dirigida por Juan Manuel Palacio y coeditada junto a Edhasa y la editorial de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). El ensayo se estructura en tres partes donde presentan a través de una serie de

diferentes autores la historia geológica, climática y ambiental; el crecimiento y la dinámica demográfica, y un análisis de los principales pobladores de la provincia: la población indígena, antes y después de las sucesivas invasiones blancas; la población negra esclava; la inmigración europea. Obra enriquecida por los saberes de diversas disciplinas. Escriben: Gretel E. Andrada, Rodolfo V. Bertoncello, Mariela Ceva, Cristian M. Favier-Dubois, Juan Carlos Garavaglia, Marta B. Goldberg, Alfredo E. Lattes, Santiago Linares, Gladys Massé, Gustavo Politis, Carlos E. Reboratti, Guillermo A. Velázquez, Daniel Villar y Marcelo A. Zárate. Requiere registro previo para la descarga gratuita.

Link de acceso

<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/historia-de-la-provincia-de-buenos-aires/poblaci%C3%B3n,-ambiente-y-territorio-detail>

• • •

Autor

Fradkin, Raúl O.

Título

De la Conquista a la crisis de 1820

Libro

De la Conquista a la crisis de 1820, Editorial: UNIPE: Editorial Universitaria / EDHASA, ISBN: 978-987-62816-3-8, 2012, 358 p.

Resumen:

Este volumen dirigido por Raul O. Fradkin, segunda serie de ensayos de la colección "Historia de la provincia de Buenos Aires" recorre casi tres siglos de historia, desde que España inicia la Conquista hasta la crisis de 1820. Los largos años de la Colonia, la formación del Virreinato del Río de la Plata, el auge y el declive del imperio español, las invasiones inglesas, la convivencia y las batallas con los indios; y el breve e intenso momento de la Revolución de Mayo que cambia la relación de fuerzas y abre las puertas a un nuevo proyecto. Los trabajos reunidos en esta obra analizan este derrotero, un largo y accidentado proceso histórico

que establece las bases de la futura, y en ese momento remota, Argentina. Escriben: María Elena Barral, Darío Barrera, Gabriel Di Meglio, Juan Carlos Garavaglia, Jorge Gelman, Noemí Goldman, Fabián Herrero, Fernando Jumar, José Luis Moreno y Sara Ortelli. Requiere registro previo para la descarga gratuita.

Link de acceso

<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/historia-de-la-provincia-de-buenos-aires/de-la-conquista-a-la-crisis-de-1820-detail>

• • •

Autor

Ternavasio, Marcela

Título

De la organización provincial a la federalización de Buenos Aires (1821-1880)

Libro

De la organización provincial a la federalización de Buenos Aires (1821-1880), Editorial: UNIPE: Editorial Universitaria / EDHASA, ISBN: 978-9867-628-217-8, 2013, 416 p.

Resumen:

Este tercer ensayo sobre la Historia de la provincia de Buenos Aires restituye la especificidad de la historia provincial entre 1821 y 1880, cuando al federalizarse la ciudad de Buenos Aires, la provincia fue sometida a una amputación territorial. De Rosas a Mitre, de la generación del 37 a los albores de la generación del 80, los diferentes capítulos de este volumen son una versión actualizada de las transformaciones de un periodo clave del siglo XIX. Escriben: Fernando Aliata, Guillermo Banzato, Graciela Batticuore, Magdalena Candioti, Roberto Di Stefano, Julio Djenderedjian, Juan Pablo Fasano, Klaus Gallo, Pilar González Bernaldo, José Antonio Mateo, María Lía Munilla Lacasa, Alejandro M. Rabinovich, Silvia Mabel Ratto, Hilda Sabato, Roberto Schmit, Fabio Wasserman y Melina Yangilevich. Requiere registro previo para la descarga gratuita.

Link de acceso

<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/historia-de-la-provincia-de-buenos-aires/de-la-organizaci%C3%B3n-provincial-a-la-federalizaci%C3%B3n-de-buenos-aires-1821-1880-detail>

• • •

Autor

Palacio, Juan Manuel

Título

De la federalización de Buenos Aires al advenimiento del peronismo (1880-1943)

Libro

De la federalización de Buenos Aires al advenimiento del peronismo (1880-1943), Editorial: UNIPE: Editorial Universitaria / EDHASA, ISBN: 978-987-628-268-0, 2013, 472 p.

Resumen:

Dirigido por Juan Manuel Palacio, y con la contribución de especialistas que analizan la política y la sociedad, la economía y la cultura, este volumen aborda el periodo que va desde 1880 hasta 1943. Comienza con la federalización de la ciudad de Buenos Aires, que obliga a la provincia a reorganizar la vida política, cultural, urbana y administrativa, y a replantearse su futuro y su relación con el destino de una nación que hasta entonces identificaba con el propio. Y llega hasta el advenimiento del peronismo, que producirá cambios decisivos que rompen con el pasado de una manera clara. Escriben: Adrián Ascolani, María Dolores Béjar, María Liliana Da Orden, Alejandro Fernández, Fernando Gandolfi, Eduardo Gentile, Osvaldo Graciano, Roy Hora, Leandro Losada, Andrea Lluch, Eduardo José Míguez, Ricardo Pasolini, Ana Virginia Persello, Andrés Regalsky y Fernando Rocchi. Requiere registro previo para la descarga gratuita.

Link de acceso

<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/historia-de-la-provincia-de-buenos-aires/de-la-federalizaci%C3%B3n-de-buenos-aires-al-advenimiento-del-peronismo-1880-1943-detail>

Autor

Palacio, Juan Manuel

Título

El gran Buenos Aires

Libro

El gran Buenos, Editorial: UNIPE: Editorial Universitaria / EDHASA, ISBN: 978-987-628-360-1, 2015, 624 p.

Resumen:

El sexto volumen de la *Historia de la Provincia de Buenos Aires*, editado por Edhasa y Unipe, analiza el conurbano en sus rasgos demográficos, simbólicos, políticos, económicos y culturales. La dirección de este volumen es de Gabriel Kessler, que junto a 18 investigadores de distintas disciplinas y perspectivas, sintetizan sus miradas sobre la actualidad y perspectivas históricas de los 24 partidos, que en la última década crecieron más que la población del país y tienen casi el 20% de los electores de la Argentina. Escriben: Diego Armu, Soledad Arqueros Mejica, Gustavo Badia, Matías Bisso, Ernesto Bohoslavsky, Matías Bruno, María Carman, María Claudia Cabrera, María Ignacia Costa, Carla del Cueto, María Mercedes Di Virgilio, Amalia Eguía, Cecilia Ferraudi Curto, Inés González Bombal, Adrián Gorelik, Tomás Guevara, Mirta Zaida Lobato, Graciela Pampin, Gabriel Kessler, Marcelo Rougier, Martina Saudino, Ramiro Segura, Pablo Federico Semán, Daniela Soldano, Myriam Southwell, Maristella Svampa, Marcela Vio, Gabriel Vommaro. Requiere registro previo para la descarga gratuita.

Link de acceso

<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/historia-de-la-provincia-de-buenos-aires/el-gran-buenos-aires-detail>

• • •

Autor

Herrero, Fabián

Título

“Un gobierno federal”, “liberal y de principios”. La experiencia del Gobierno de Manuel Sarratea durante el crítico año de 1820.

Revista

Andes: Universidad Nacional de Salta, ISSN: 0327-1676, 21, núm. 2, 2010, 261-293 p.

Resumen:

En este trabajo se examina la experiencia del gobierno de Manuel Sarratea durante el crítico año de 1820: qué modelo de federalismo intentó instalar, cuáles son los cuestionamientos de los sectores de oposición, cómo funcionó la retórica de un gobierno de principios que puede advertirse tanto en los papeles del primer mandatario provincial como en las columnas del diario oficial y qué papel tuvieron las alianzas políticas.

Link de acceso

<https://www.redalyc.org/pdf/127/12738565003.pdf>

• • •

Autor

Belinche, Marcelo y Claudio Panella;

Título

Postales de la memoria: un relato fotográfico sobre la identidad de la región

Libro

Postales de la memoria: un relato fotográfico sobre la identidad de la región, Universidad Nacional de La Plata, ISBN: 978-950-34-0681-6, 2010. 176 p.

Resumen:

El libro Postales de la Memoria, un relato fotográfico sobre la identidad de

la Región, reúne, por primera vez, fotografías sobre la identidad de la Región comprendida por La Plata, Berisso, Ensenada, Magdalena, Brandsen y Punta Indio. Un Recorrido histórico desde los orígenes de la conformación de la Región hasta la actualidad. Su desarrollo socio-cultural, político y económico. Su educación y su ciencia. Su arquitectura, sus tradiciones y sus nombres trascendentes. Los hitos que construyen su identidad. En 1776 se funda Magdalena. Y ya conformado el Virreinato del Río de la Plata y con Buenos Aires convertida en un puerto de importancia, se funda en 1801 la conocida como la Ensenada de Barragán, costas donde en 1807 se produjeron las Invasiones Inglesas.

Link de acceso

http://cedinpe.unsam.edu.ar/sites/default/files/pdfs/belinche-pane-lla-postales_de_la_memoria.pdf

• • •

Recurso web

Ver la historia: 1820-1835. Tiempo de caudillos (capítulo 2) - Canal Encuentro HD

Resumen:

El auge del caudillismo fue un fenómeno social de la América Latina posterior a la independencia. Durante el período 1820-1835, frente a la crisis del Estado y a la ausencia durante muchos años de un gobierno central fuerte, los caudillos se transformaron en muchos casos en el único poder real en sus zonas de influencia. Felipe Pigna, a través de este segundo capítulo de la serie Ver la historia de Canal Encuentro, nos guía por los acontecimientos sociopolíticos más significativos de nuestra Argentina, de 1806 a 2010. Una propuesta que combina el trabajo documental y la ficción para acercarnos las claves de más de 200 años de historia.

Link de acceso

https://www.youtube.com/watch?v=r3-Eg1_WF84