

Consejo Asesor

Graciela Mingo
Universidad Nacional de Entre Ríos

Sonia Tedeschi
*Universidad Nacional del Litoral –
CONICET*

Maximiliano Camarda
*Universidad Nacional de Entre Ríos –
CONICET*

Eva Mara Petitti
CONICET

Griselda Pressel
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Marina Pagani
Universidad de Concepción del Uruguay

Consejo Editorial

Rubén Bourlot

Sara del Rosario Mentasti

Mirtha Campoamor

Hugo Luis Rivas

Álvaro Sosa

Mercedes Velázquez



INSTITUTO
FEDERAL
DE ESTUDIOS,
E INTEGRACIÓN
"JOSÉ ARTIGAS"
DE ENTRE RÍOS

Comisión Directiva

Presidenta: Sara Liponezky de Amavet - Secretario:
Rubén I. Bourlot - Tesorera: Graciela Mingo
Vocales: Sara del Rosario Mentasti

Diseño: Rubén Bourlot

Contactos: Correo: institutofederalartigas@gmail.com - facebook: institutofederalartigas - blog:
institutofederalartigas.blogspot.com - instagram: inst.artigas,

Línea de tiempo histórico: <https://genoma.cfi.org.ar/Linea/FormatoLinea?linea=550>

Sumario

Ponencias

Adémar Cordones, Juanita Bertinat y Pablo Giachero: Pensando en la enseñabilidad y la investigación de los procesos de construcción de historia regional: la incidencia geo-política de la campaña de Cevallos de 1762 **7**

Rodolfo Oviedo: Navegación con contenido: política editorial y contexto en la Biblioteca de Marcha (1969-1974) **12**

José Hugo Goicoechea: La Pedagogía en la formación docente como campo de inflexión entre la Historia y el Arte. Propuesta curricular cultural: El artiguismo como norte de la brújula ideológica y política de los argentinos **17**

Artículos

Rubén I. Bourlot: La soberanía particular de los pueblos y el Congreso de Oriente **26**

Mercedes Velázquez Trick - Álvaro Sosa: Epidemias en Argentina Siglo XIX **30**

Letras artiguistas **33**

In memoriam: Joan Pagés Blanch **34**

Reseñas de libros **35**

En la HUELLA de artigas es una publicación científica y de divulgación, editada por el Instituto Federal de Estudios e Integración “José Artigas” de Entre Ríos. Tiene por propósito expresar, con la mayor solvencia conceptual y rigor histórico, con amplitud y transparencia intelectual, el generoso espectro de las particularidades regionales comprendidas, que es toda la riqueza y la actualidad del pensamiento artiguista y las cuestiones vinculadas con la unificación de la región que comprendía la antigua Liga de los Pueblos Libres y de Iberoamérica en su conjunto como nación continental. Ello con la convicción de que José Artigas tuvo una personalidad francamente excepcional en la epopeya libertaria latinoamericana y por su vocación integradoras de los pueblos de América del Sur; y nos interpela a múltiples abordajes en el plano histórico, político, social y filosófico, así como genera posiciones contradictorias y favorables en el debate.

Los temas abordados reflejan diversas perspectivas de los estudios geográficos y socio-territoriales. El destino de la publicación es la divulgación y promoción de trabajos producidos por comunidad científica y divulgadores, pretendiendo llegar con este pensamiento a todos los estamentos de la sociedad.

Los trabajos publicados son el resultado de investigaciones parciales o finales, ponencias, conferencias, ensayos, relatos ficticiales y entrevistas que abordan temas históricos, filosóficos, sociológicos, económicos, políticos y experiencias de enseñanza- aprendizaje, vinculados a la región y que atraviesan las ideas de la filosofía artiguista.

También incluye reseñas de publicaciones relacionadas con la temática, actividades académicas y noticias consideradas de interés para los lectores.

Normas de publicación

Los textos enviados por los autores serán aceptados previa revisión interna del Consejo Editorial en la que se evaluará que estén adaptados a las normas editoriales de la revista. Asimismo se revisará originalidad y pertinencia de los artículos.

Si correspondiere, la evaluación será enviada a los autores para su eventual corrección en un tiempo establecido. La publicación se reserva el derecho de realizar cambios formales a fin de mantener un estilo común. La extensión máxima de los trabajos es de 4.000 palabras escritas en procesador de texto sin formato, y un resumen de una extensión máxima de 250 palabras. Se acompañará cada artículo con una breve referencia acerca del o los autores y podrán agregarse imágenes y gráficos en formato jpg o similar, que pueden estar intercalados o al final.

Los trabajos publicados son responsabilidad exclusiva de los autores, como así también las opiniones vertidas por los entrevistados.

El Consejo Editorial podrá solicitar a sus autores colaboraciones, reseñas de conferencias, tesinas y otro material que consideren de interés para su publicación.

Nuestro propósito

Cuando conformamos el INSTITUTO FEDERAL DE ESTUDIOS E INTEGRACIÓN “JOSÉ ARTIGAS” hace casi seis años, nos animaba la vocación de abrir un cauce a la reflexión, la investigación y la revitalización del pensamiento y la acción de José Artigas.

En esa perspectiva, nos proponíamos estudiar, analizar y rediseñar los contenidos del relato escolar, para empezar a construir una historia regional. Así descubrimos la vigencia del ideario artiguista como también la adhesión que su vigorosa personalidad provoca en las generaciones más jóvenes. Lo pudimos ver en cada una de las actividades que generamos o en las que nuestro Instituto participó.

Compartimos espacios con docentes, académicos, estudiantes y políticos entre otros, interesados en ahondar sobre el pensamiento de ese enorme caudillo rioplatense. Articulamos redes con otros entrerrianos, santafesinos, cordobeses y orientales en el empeño de reemprender la ruta de aquella Liga de los Pueblos libres, el gran proyecto frustrado de José Artigas.

Hoy iniciamos una etapa importante y cargada de expectativas con este mensajero que esperamos sea “Huella”. Lo hacemos en un tiempo complejo, convulsionado por la pandemia que azota al mundo, con nuevas solidaridades y distancias entre personas y países. Un tiempo que nos interpela sobre paradigmas y certezas, nos invita a pensar y poner en valor identidades y esencias que constituyen nuestro SER NACIONAL LATINOAMERICANO.

Decía José Carlos Mariátegui en el número inicial de la publicación de Amauta:

“El primer resultado que nos proponemos obtener de AMAUTA es acercarnos mejor.

“Es también nuestro propósito. Por la fuerza de la palabra escrita, proyectada, debatida y quizás compartida.”

Sara Liponezky de Amavet
Presidenta del Instituto Federal de Estudios e
Integración “José Artigas”

Ponencias

Pensando en la enseñabilidad y la investigación de los procesos de construcción de historia regional: la incidencia geo-política de la campaña de Cevallos de 1762*

Adémar Cordones, CFE-Cerp del Suroeste cordones06@gmail.com

Juanita Bertinat, CFE-Cerp del Suroeste juanitabertinat@gmail.com

Pablo Giachero, CFE-Cerp del Suroeste pgiachero04@gmail.com

*Trabajo presentado en I Congreso académico regional ANEP-CGE - II Encuentro de Estudiantes de formación docente de la "Liga Federal" - Identidades: perspectiva del pasado en clave regional. Paysandú (Uruguay)

I-Introducción

Este trabajo intenta ser un aporte que motive el despliegue de nuevas miradas sobre los territorios en los que se inserta el Centro Regional de Profesores del Suroeste desde su historicidad. Nos motiva no solamente una mayor inserción en el entorno sino, y particularmente, como construimos nuevas miradas con los estudiantes, que contribuyan al desarrollo de identidades plurales (Bender T. 2011:25)¹, atravesadas por las tensiones entre lo local/regional y mundial en un *espacio histórico de frontera*.

La propuesta se centra fuertemente en esta línea y por eso el lector no se va a encontrar con una "investigación histórica" de fuentes inéditas. En todo caso si se va a encontrar con una propuesta, con un relato, que intenta dar cuenta de la confluencia de las diversas disciplinas, saberes y procedimientos, que los docentes ponemos en acción en un proceso complejo que incluye y trasciende lo que transcurre en el aula. El trabajo aspira a ser un aporte que ilumine desde lo que podríamos denominar una propuesta de enseñabilidad ligada a los procesos históricos configuradores de la historia regional. Desde esta perspectiva proponemos una conceptualización que le otorgue una significación más amplia a la práctica de la investigación y que al tiempo que ésta se despliega pueda otorgarle una mayor densidad epistemológica a lo que denominamos la didáctica de la historia. La coyuntura en la que nos encontramos (en un proceso de discusión que procura redefinir el estatuto de la formación en educación en el Uruguay), la habilitación de espacios de escucha como este, constituyen oportunidades privilegiadas

para visibilizar, conceptualizar y crear herramientas de análisis que iluminen y le otorguen un sentido renovado a nuestras prácticas de enseñanza de la historia.

Es de señalar que la propuesta que compartimos se nutre no solamente de las preocupaciones ligadas a los cursos específicos que atraviesan la formación de profesores de educación media en Historia, como por ejemplo los cursos de Historia regional de 2° año, de Historia Americana de 2° y 3° año, o el de Historia del Uruguay de 1830 a 1930, de Didáctica I, II y III sino, y muy especialmente, de aquellas que procuran generar un compromiso y una inmersión en el contexto de los estudiantes que año a año recibe el Cerp del Suroeste con la motivación de iniciar la carrera de profesor/a en educación media en las más variadas disciplinas. En este caso la preocupación está centrada en la formación del ser docente, del educador al que deseamos proponerle no solo una mirada, sino como construir nuevas miradas (*formas de hacer*) con otro nivel de incidencia, sobre los territorios en los que habitamos y transcurren nuestras vidas y en torno a los cuales, se desarrollará el ejercicio de la profesión y la participación en tanto ciudadanos/as en sociedad. Motiva una postura de este tipo, entre otras, pero muy especialmente, la extrapolación de algunas ideas de Lucien Febvre y de Marc Bloch, particularmente de este último, quien promovía (a fines de 1920) en el emprendimiento ligado a lo que fue el esfuerzo editorial de la revista *Annales*, no solo una colaboración activa entre diversas disciplinas, sino la plasmación de una historia que involucrara a los hombres (hoy decimos también a las mujeres) de acción (señalaba él: economistas, banqueros entre otros), una historia diríamos, que

1 Bender Thomas (2011) *Historia de los Estados Unidos. Una nación entre naciones*. Bs. As. Siglo XXI Editores.

realmente fuera un aporte para pensarse en tanto sociedad. (Mastrogregori² [1995] (1999).

Para nuestro contexto se trata de asumir el desafío de extender y promover la conciencia de la historicidad de nuestro presente más allá de los estudiantes que eligen la formación en historia en particular. El desarrollo de un curso introductorio al CERP destinado al recibimiento de la generación de las distintas especialidades que ingresan cada año y que en este 2016, conoció su segunda versión, nos ha llevado a incursionar por derroteros como el que estamos esbozando.

En este sentido, una de las preocupaciones estaría centrada en como construimos un sentido de pertenencia hacia la institución y la región, al tiempo que desarrollamos una historia institucional a partir de identidades plurales.

Creemos que un aporte (entre otros) puede venir desde la enseñanza de la historia de la región.

Señalaba Bloch y lo citamos una vez más a través de los aportes de Mastrogregori "La lección más importante del pasado es que el futuro será distinto (y el análisis histórico puede hacer que se entrevean las diferencias). Muy a menudo las imágenes de un pasado mal comprendido actúan sobre el presente [...] La lección de la historia es que si cambian las condiciones, cambian también las posibilidades del resultado. La historia es ciencia de un cambio y de las diferencias. Ahora bien, si no se estudia el pasado más lejano, no se comprende el cambio, y aunque éste pueda parecer un resultado modesto, será de cualquier modo un ejercicio mental indispensable para comprender el presente" (1999:37).

El trabajo pretende resignificar la mirada en torno a la fundación del Real de San Carlos en 1762 (emplazamiento donde se ubica nuestro centro), como *sitio* de carácter ofensivo y defensivo contra la fundada Colonia del Sacramento 82 años antes por Portugal. Esta fundación se vio enmarcada en la campaña que significó la toma de Colonia del Sacramento por un "funcionario borbónico" (Birolo, 2015:22) del porte de Pedro de Cevallos. Si bien esa campaña no redundó en la reconquista definitiva para la Corona Española, trazó el eje de la configuración geopolítica y territorial a futuro de la región, como del departamento de Colonia.

Nos interesa particularmente a partir de ciertas producciones historiográficas recientes, analizar su incidencia en los procesos de configuración de una historia regional, su inserción en una dinámica geopolítica de más largo aliento que tensionaba en este espacio/frontera las hegemonías de las potencias dominantes de la época (Inglaterra y Francia) junto a sus aliadas Portugal y España

respectivamente, así como su incidencia en la construcción de las historias nacionales asociadas a relatos funcionales a los intereses políticos e ideológicos de los estados nacionales latinoamericanos. No viene mal recordar nuevamente a Marc Bloch, cuando señalaba que la historia es una ciencia en movimiento (en devenir) y es por ello que está viva. Nada más apasionante y más digno de ser divulgado que mostrar la historia así como se va creando.

Una propuesta de este tipo promueve desplazamientos conceptuales significativos tales como mirar desde el lente que aporta la historia regional, así como esfuerzos de teorización provenientes de autores ligados por ejemplo a las prácticas de lo cotidiano como Michel de Certeau³. Dar cuenta del estado de situación en el que nos encontramos remite a una red de intercambios profesionales y textuales de los que queremos dar cuenta, sobre todo captando los movimientos y desplazamientos conceptuales en curso, que animan nuestro hacer cotidiano y que permiten identificarnos en una trayectoria compartida y singular al mismo tiempo.

II- "...el espacio es un lugar practicado" (Michel de Certeau 2010:129)

Es desde el punto de partida antes esbozado y a partir de una concepción de la didáctica de la historia, como un espacio de articulación de saberes y disciplinas diversos, que los aportes de Michel de Certeau, han sido provocadores de un desplazamiento en la reflexión de una enseñabilidad, capaz de construir otra mirada. Es esta operación, sobre la que queremos prestar particular atención, la cual encierra componentes intelectuales, -sin duda- pero también y al mismo tiempo inclusora de otros componentes, como aquellos experienciales, afectivos. Es a esto que denominamos la inauguración de nuevas *formas de hacer*.

La distinción que propone este autor entre los conceptos de *lugar* y *espacio* dotaron de inteligibilidad al desplazamiento conceptual que estamos buscando. Un lugar, señala el autor "...es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí pues se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Ahí impera la ley de lo "propio": los elementos considerados están unos al lado de otros, cada uno situado en un sitio "propio" y distinto que cada uno

2 Mastrogregori, M [1995] (1999) *El manuscrito interrumpido de Marc Bloch. Apología para la historia o el oficio de historiador*. México, Fondo de Cultura Económica.

3 de Certeau, Michel [1990] (2010) *Historiador y filósofo de la historia*, autor entre otras obras de *La invención de lo cotidiano Tomo I*. México, Universidad Iberoamericana.

define. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad” (de Certeau, M. [1990] 2010:129).

En cambio señala: “hay espacio en cuanto se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable tiempo. El espacio es un cruzamiento de movi­lidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan”. Y agrega: “Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales.

Bajo este marco de acción hemos incluido en el curso introductorio al Cerp una propuesta que hemos denominado “Andares por la ciudad” la cual implica un recorrido por la ciudad de Colonia del Sacramento bajo ángulos y disciplinas diversas. Esas miradas han incluido hasta ahora a la historia, pero también a la geografía, al derecho, a la sociología incentivando la visualización de otros sitios y la construcción de otras significaciones. Dicho recorrido se inicia desde el Real de San Carlos donde se inserta nuestro centro.

¿Cómo entretener más intensamente las relaciones entre espacio e historia? Desde la epistemología de la historia, tanto en su perspectiva francesa a través de la Escuela de los Annales, como en su vertiente alemana, iluminan este vínculo.

Desde la vertiente alemana, y para el esclarecimiento de la significación que le hemos asignado a la toma de Cevallos de 1762, los aportes de Reinhart Koselleck⁴ pueden ser un itinerario posible de reflexión. La dimensión temporal se entrelaza aquí con la historia y con el espacio. “La bella expresión 'espacio de tiempo' no sería sólo una metáfora de la cronología o de la clasificación por épocas, sino que ofrecería la posibilidad de investigar la remisión recíproca del espacio y el tiempo en sus concretas articulaciones históricas”. Y además señala “es evidente que todo espacio humano de acción, privado o público, en el ámbito de la interacción inmediata o en el de las interdependencias globales, tiene siempre también una dimensión temporal que ha de ser captada como tal y dominada. Las condiciones diacrónicas que constituyen el espacio de experiencia pertenecen a él tanto como las expectativas que se le vinculan, razonables o inciertas. La cercanía y la distancia, que limitan un espacio de diversas maneras, únicamente son experimentables mediante el tiempo” (2000:104).

4 Koselleck, Reinhart (2001) *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona, Paidós.

A una distancia marcada por el “tiro de cañón” se encuentra por un lado, la presencia portuguesa en la Colonia histórica, con muralla, baluarte, basílica, convento de San Francisco, casa del gobernador así como viviendas de la época y por otro, la española, en el Real de San Carlos. Son estos, testimonios, de una dinámica relacional intensa del enfrentamiento de los Imperios.

Señalamos los elementos tangibles (Lowenthal 1985, Carretero 2007) de ese pasado en nuestro presente, visibles en nuestro entorno inmediato, el denominado *Real de San Carlos*⁵: la Capilla de San Benito de Palermo, en el centro de la explanada que constituía la antigua plaza del Real, así como el puerto alternativo en la costa del Río de la Plata.

Estos vestigios se configuran como *fuentes históricas* en la medida que los interpelemos en forma renovada.

Nuestra mirada se ha orientado hacia la profundización de una percepción del espacio que contemple las múltiples variables en él contenidas promoviendo la implicación del sujeto desde su presente, en una historicidad que lo trascienda y le permita elaborar una estrategia proyectiva en el marco de acción que se proponga.

III- Historia regional/historia nacional

“...tenemos que recuperar la historicidad de aquellas formas y escalas previas y coexistentes de solidaridad humana que compiten e interactúan con la nación y que incluso la constituyen. Una historia nacional es un resultado contingente, la obra de actores históricos, no una forma ideal o un hecho de la naturaleza...”

Bender T. (2011: 18)

Compartimos con las autoras Amaro M. y Laroca A.⁶ que, pensar en términos de la enseñabilidad a partir de un recorte particular que realizamos de un determinado objeto de estudio, debiera incluir la enseñanza de las formas históricas y sociales que revisten las prácticas científicas; es decir la trayectoria de las luchas político-epistemológicas y de los resultados de las mismas (2012:7).

El hecho histórico que nos concentra (la campaña de Cevallos sobre Colonia del Sacramento de 1762) se encuentra fuertemente impregnado por los relatos construidos por una historiografía

5 Usábase entonces el vocablo real como sinónimo de campo militar, y se le añadió en el caso el onomástico del nuevo soberano” Azarola Gil, L.E. (pág.126).

6 Amaro M., Laroca A. (2012) *Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad. Aportes para una transformación de las prácticas hacia una enseñanza transformadora*. Montevideo, ANEP-CFE.

tradicional, como es el caso de Francisco Bauzá⁷, quien elabora su análisis y discurso a partir de la visualización de un Uruguay aún inexistente, no obstante prefigurado desde los orígenes. Su lectura nos brinda un relato muy minucioso de los acontecimientos y un marco de significación donde el “nosotros” se construye a partir de la tradición hispánica, y los “otros” serían los ingleses y los portugueses. En esa construcción, Cevallos y los hispanos serían el portador en germen del futuro Uruguay.

Su capacidad y virtualidad explicativa está claro que son extremadamente insuficientes para el caso que estamos abordando. El punto es como habilitamos en primer lugar, un relato en nuestras aulas que incorpore esta temática. En segundo lugar, que pueda realizarse desde otros puntos de partida, considerando otros lentes para su observación y análisis, estimuladores de otro compromiso de los sujetos en los territorios, desde un ámbito de acción como el nuestro, el de la formación en educación.

Los planteamientos del historiador Thomas Bender para el caso norteamericano, los consideramos extrapolables en relación a nuestro objeto de análisis. En la introducción a su obra pretende rechazar “el espacio territorial de la nación como contexto suficiente para una historia nacional y destaca la naturaleza transnacional de las historias nacionales. Estas son parte de las historias globales, y cada nación es una provincia entre las provincias que constituyen el mundo” (2011:10)

La naturalización de la idea de nación fue promovida por los líderes de los nuevos estados nacionales entendida ésta como la forma básica evidente de la solidaridad humana, y los historiadores contribuyeron a afirmarla, desatendiendo el hecho que “durante gran parte de la historia humana la mayoría de las personas vivieron en sociedades y organizaciones políticas diferentes del estado-nación” (Bender 2011:10).

Los procesos de investigación y nuevas formas de hacer historia, así como los procesos de reflexión e investigación acerca de nuestras prácticas de enseñanza, nos demuestran el agotamiento de un enfoque que a pesar de su anacronismo, aún no ha sido completamente resignificado.

Incorporar estas discusiones en nuestras aulas, creemos contribuye a desandar algunas nociones fuertemente ancladas en nuestro imaginario colectivo tales como las dificultades para incluir a los pueblos originarios en el entramado y devenir histórico, o el considerar los procesos de colonización de nuestro territorio a partir de un

centro único y predominante en dirección sur a norte.

Los aportes de la historiadora María Inés Moraes⁸ han resultado fecundos en un proceso de desplazamiento conceptual que promueva otras articulaciones y representaciones históricas referidas al período globalmente considerado en el que se inserta nuestro objeto de estudio.

Al respecto y como alternativa a un esquema tradicional montevideano-céntrico, nos permitimos compartir esta cita un tanto extensa pero muy rica, en cuanto a la inteligibilidad que le otorga al período histórico, cuando la autora señala: “El proceso de colonización blanca del Litoral se llevó a cabo durante el siglo XVII, desde tres ejes: un eje jesuita guaraní, desde el Noroeste; un eje castellano, desde el Suroeste, y un eje portugués desde el Este. Así el Litoral en su conjunto tenía, a fines del siglo XVII, definida al Oeste una frontera castellana, marcada por las ciudades de Buenos Aires, Santa Fe (1573) y Corrientes (1588); una frontera jesuita guaraní, definida por los pueblos misioneros a uno y otro lado de la amplia curva del río Uruguay, y una frontera portuguesa al Sur, definida por la plaza militar de Colonia del Sacramento (1680), frente a Buenos Aires en la orilla norte del Río de la Plata. Toda la historia económica de la región del Litoral en el período colonial está atravesada por la interacción de estas tres fronteras, cada una respaldada por una sociedad de caracteres específicos. La formación de estos tres ejes colonizadores implicó la formación de una extensa zona de contacto con los pueblos locales. Los guaraníes pactaron con los primeros colonizadores un peculiar *modus vivendi* que muy pronto derivó en un intenso proceso de mestizaje y en el sometimiento militar y económico de los amerindios. Una porción no menor de la población guaraní ingresó al sistema reduccional jesuita, en buena medida huyendo del sistema de encomienda. Aunque el resto de las parcialidades indígenas no se integró a la sociedad colonial en la misma forma que lo habían hecho los guaraníes, mantuvo una estrecha interacción con la misma y fueron protagonistas cruciales de los procesos tempranos de ocupación blanca del territorio, donde actuaron muchas veces como freno, otras como facilitadores, y siempre como agentes activos de la conflictiva sociedad colonial que nacía”. Moraes (2008:29)

La incorporación del concepto de región y sobre todo los procesos de configuración históricos de la región, con sus marcas identitarias, a la par que sus interacciones con otras regiones, así como su inserción y entrelazamiento con los procesos

7 Bauzá, Francisco (1965) *Historia de la dominación española en el Uruguay*. Colección de Clásicos Uruguayos. Montevideo.

8 Moraes, María Inés (2008) *La pradera perdida. Historia y economía del agro uruguayo: una visión de largo plazo 1760-1970*. Montevideo, Linardi y Risso.

globales, resultan una alternativa a considerar seriamente en nuestras prácticas de enseñanza.

IV- “Para darle permanencia y proyección a este poblamiento afincó en el lugar las familias de los militares traídas de Buenos Aires. Asimismo levantó la humilde capilla de San Benito, un hospital y cementerio a cargo de los franciscanos”

Omar Moreira (1999:64)

La campaña de Cevallos de 1762 se inserta en una dinámica política internacional pautada por el contexto general del siglo XVIII, marcado por la oposición entre la hegemonía mundial de Inglaterra (emergente) y Francia (declinante), en las que Portugal y España participan como aliados respectivamente, en tanto potencias de segundo orden. La Guerra de los Siete Años entre Inglaterra y Francia (1754-1763) con desarrollo en ámbitos mundiales (el Mediterráneo, la India, América del Norte, América del Sur) determinó la derrota de Francia concluida con la Paz de París de 1763 (predominio de Inglaterra en la India, desalojo de los franceses de América del Norte). Una excepción se da con Colonia del Sacramento y la campaña de Cevallos.

Este aspecto le otorga al conflicto por esta ciudad su dimensión geopolítica y la inclusión en una red más vasta de conflictos internacionales que se articulan con los propios de la región.

Debemos considerar asimismo -en un intento por reformular el declive del Imperio Español- el despliegue de lo que significaron las reformas de la nueva familia gobernante en España, los Borbones, en relación a los territorios en América.

El ascenso al trono de Carlos III implicó en este sentido, un cambio de la política metropolitana vinculada a Portugal. La actitud conciliatoria de su antecesor, Fernando VI, fue modificada por una mucho más agresiva (anulación del Tratado de Permuta de 1750) así como la declaración de guerra a la Corona lusitana (Birolo 2015: 51). Es este cambio estratégico el que fortalece a la figura del gobernador Pedro de Cevallos. Su presencia en el Río de la Plata se torna comprensible si se la inscribe en el marco de estas reformas, consistentes en la realización de una profunda transformación político-administrativa en América, basada en el intento de fortalecer el aparato estatal, que colocaba en los principales puestos a burócratas con el perfil de un Pedro de Cevallos. (Birolo 2015:58)

La campaña implicó el hundimiento de la flota anglo portuguesa y el hundimiento del navío insignia Lord Clive así como la creación de una línea de bloqueo (Moreira 1999:39) formada por la fundación del Real de San Carlos asociado a un

sistema de guardias militares instaladas en Cufre, Rosario (enclave español, cabeza del denominado Partido del Rosario) Víboras y San Juan reforzadas entre los años 1762 y 1776.

El recorrido realizado ha pretendido contribuir a trazar líneas interpretativas de la región así como a visualizar los elementos singulares que hacen a la configuración del departamento de Colonia, atravesado históricamente por un entramado de fuerzas y relaciones que aún hoy pueden ser sustentadores de proyectos en esta sociedad global.

Bibliografía

Amaro M./Laroca A. (2012) *Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad. Aportes para una transformación de las prácticas hacia una enseñanza transformadora*. Montevideo, ANEP-CFE.

Azarola Gil, Luis E. *Historia de la Colonia del Sacramento 1680-1828*. Montevideo, Casa A. Barreiro y Ramos.

Bauzá, Francisco (1965) *Historia de la dominación española en el Uruguay*. Montevideo, Colección de Clásicos Uruguayos, Montevideo, Barreiro y Ramos.

Bender Thomas (2011) *Historia de los Estados Unidos. Una nación entre naciones*. Siglo XXI Editores, Bs. As.

Birolo, Pablo (2015) *Militarización y política en el Río de la Plata Colonial. Cevallos y las campañas militares contra los portugueses, 1756-1778*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Birolo, Pablo Capítulo: “Movilización militar y conflictividad en el Río de la Plata colonial. La conquista de Colonia del Sacramento en 1762” en *Guerras de la Historia Argentina*, Lorenz, Federico (comp.) Buenos Aires, Paidós/Ariel.

deCerteau, Michel [1990] (2010) *La invención de lo cotidiano*. México, Universidad Iberoamericana.

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

Devoto, Fernando (1992) Capítulo: “Espacio e Historia: Un recorrido a través de la historiografía contemporánea”, en *Entre Taine y Braudel. Itinerarios de la historiografía contemporánea*. Buenos Aires, Biblos.

Koselleck, Reinhart (2001) *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Paidós Barcelona.

Mastrogregori, Massimo (1999) *El manuscrito interrumpido de Marc Bloch. Apología para la historia o el oficio de historiador*. México, Fondo de Cultura Económica.

Moraes, María Inés (2008) *La pradera perdida. Historia y economía del agro uruguayo: una visión de largo plazo 1760-1970*. Montevideo, Linardi y Risso,

Moreira, Omar (1998) *Colonia y Rosario en las gestas del Plata*. Montevideo Prisma.

Moreira, Omar (1999) *La Colonia Portuguesa*. Montevideo, Prisma.

Rivero, Sebastián (2009) Los procesos y la larga duración en la historia regional. Nuevas miradas para la construcción de una historia regional en el departamento de Colonia. CDHRP N° 1 ISSN 1688-5317.

Navegación con contenido: política editorial y contexto en la Biblioteca de Marcha (1969-1974) *

Rodolfo Oviedo (Universidad Nacional de Quilmes)

Introducción

Marcha fue un proyecto editorial fundado por Carlos Quijano y sus colaboradores Arturo Ardao y Julio Castro que comenzó en 1939 en Montevideo como un semanario que aparecía los viernes. Si bien sus fundadores eran militantes de una fracción de izquierda dentro del Partido Nacional (la ANDS) dentro de sus páginas se podían leer opiniones políticas de personalidades de diversas tendencias ideológicas.

Inspirados en las ideas latinoamericanistas de José Enrique Rodó y en el rechazo a sentencias dogmáticas y totalizadoras, como proponía Carlos Vaz Ferreira, buscaban que en sus páginas operase una conciencia crítica, capaz de analizar procesos políticos, sociales e históricos desde diferentes puntos de vista, aunque mantenían como constantes una lucha contra el fascismo, el imperialismo e instaban desde sus páginas a concretar la unión política y cultural latinoamericana.

Con el correr de los años, *Marcha* fue alcanzando

mayor prestigio al tiempo que fue aumentando su número de lectores. Desde los años cincuenta buscaron relacionar la política con las letras en la sección "Literarias" y se embarcaron en dar forma a un proyecto de literatura que entendiese las obras de los autores bajo la influencia del contexto en el que fueron escritos.

Hacia la década del sesenta al *Semanario* se agregaron los *Cuadernos* (1967) que buscaron discutir y presentar temáticas que por cuestiones de espacio hubiese sido imposible hacerlo en el formato clásico y la *Biblioteca* (1969), proyecto editorial que intentó presentar obras consideradas fundamentales por los integrantes de *Marcha*.

Mi objetivo en este trabajo es reconstruir las principales colecciones de la *Biblioteca de Marcha* (1969-1974) para tratar de comprender de qué forma buscó reflejar los procesos políticos, sociales y culturales tanto de América Latina como del resto del mundo.

Uruguay y la Biblioteca de Marcha

Para muchos académicos (Caetano: 1991; Esteche: 2010) 1958 es considerado el año en el cual comienza a sentirse un proceso de crisis económica y política estructural en Uruguay.

A mediados de la década del cincuenta con la recuperación económica de los países que participaron en la Segunda Guerra Mundial y su posterior adopción de prácticas proteccionistas, sumado a la creciente influencia estadounidense dentro de América Latina, Uruguay padeció un freno al proceso de sustitución de importaciones – reducida al mercado interno-, que en adición a un estancamiento productivo del sector agrario y un auge de la especulación financiera desembocaron en un saldo negativo de la balanza comercial nacional.

Estos acontecimientos pusieron de manifiesto dentro de la sociedad problemas estructurales y fueron desmantelando de a poco el mito de “Uruguay, país de excepción” arraigado fuertemente dentro del imaginario popular, que consideraba que la estabilidad del país estaba asegurada por el establecimiento de una democracia político y social, basada en las reformas aprobadas durante los gobiernos de José Batlle y Ordóñez (1903-1907 y 1911-1915) que abogaban por la adopción de derechos civiles y laborales de corte progresista, sumados a una fuerte intervención del Estado dentro de la estructura económica, acentuada durante los gobiernos neobatllistas (1947-1958).

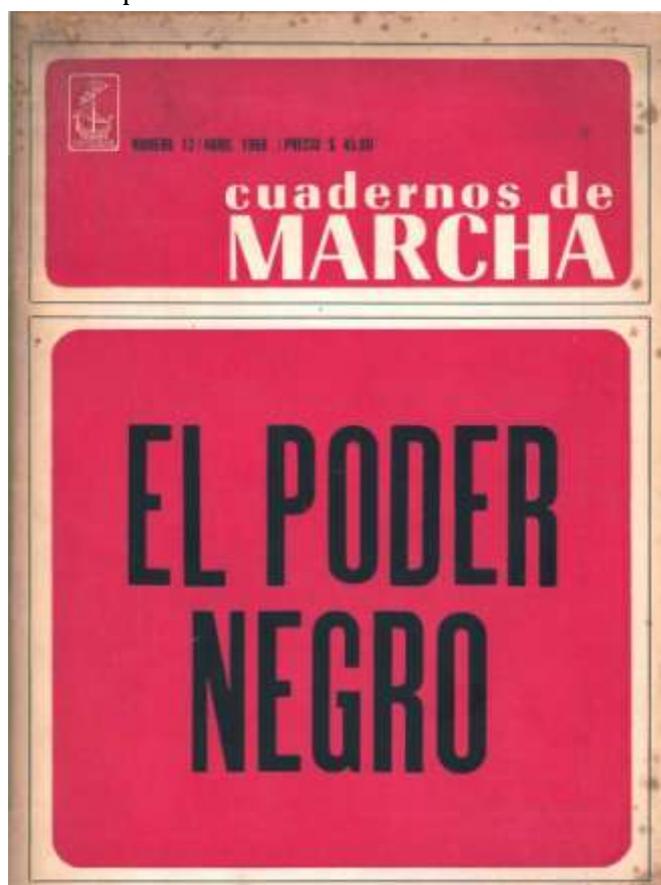
De esta forma, dentro del partido gobernante se vivió un proceso de desprestigio y fragmentación que desembocó en la victoria del Partido Nacional en las elecciones de 1958. El gobierno vencedor ejecutó una reforma de tipo liberal, inspirada en recomendaciones otorgadas por el FMI, que buscó abandonar la injerencia del Estado dentro de la economía y liberalizar el comercio exterior.

Por su parte, los analistas de *Marcha* consideraban que la crisis se acentuaba porque el problema básico residía en el bipartidismo existente en el país, que siempre terminaba en arreglos clientelísticos entre blancos y colorados y así se hacía imposible ejecutar una política con miras a largo plazo, capaz de transformaciones estructurales.

Durante la década del sesenta se profundizó la crisis económica y social, el Partido Nacional venció nuevamente en las elecciones de 1963, pero tuvo que afrontar un escenario de inestabilidad monetaria, fuga de capitales y caída del poder adquisitivo de los sectores populares y medios, además de catástrofes naturales como una sequía que hizo decrecer los rendimientos en el agro (1965) y la quiebra de gran parte del sistema bancario nacional.

Dentro del aspecto político y social se pueden observar diversas estrategias que fueron tomando los diferentes grupos frente a la crisis. Las Fuerzas Armadas, entrenadas por EEUU, se embarcaron en un proceso de creciente politización, en el cual los sectores nacionalistas perdieron peso frente a otros que abogaban, preocupados luego de la Revolución Cubana, por la defensa de la patria frente al peligro del comunismo.

Por otro lado la conflictividad gremial aumentó y se conformó la *Convención Nacional de Trabajadores del Uruguay* con lo cual culminó un proceso de unificación del movimiento obrero. Además, con la agudización de la crisis, se produjeron intentos de unificación entre los partidos de izquierda y el surgimiento de otros, inspirados en la Revolución Cubana, como el *Movimiento de Liberación Nacional* liderado por el ex militante socialista Raúl Sendic.



Durante estos años *Marcha* amplió su órbita de influencia y organizó cursos, conferencias y, desde 1967, comenzó a publicar los *Cuadernos*, en los cuales buscaba debatir temas que por cuestión de espacio y formato no podían formar parte del *Semanario Marcha*.

El objetivo de la dirección de *Marcha* era crear un espacio cuya regla sea el imperio del espíritu crítico dando lugar a una red intelectual que fuese una referencia ineludible para el escritor y el intelectual latinoamericano. Entre los colaboradores del *Semanario* y los *Cuadernos* podemos encontrar a Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa y Alejo Carpentier, entre otros. El trabajo de Ángel Rama

dentro de este proyecto es indispensable y sus contactos sirvieron para incrementar el prestigio de *Marcha* dentro del mundo intelectual latinoamericano y la nutrió de una nueva generación de intelectuales, cuyo tema de discusión principal eran la Revolución Cubana y la posición que se debía tomar ante ella como “hombre de letras” además de difundir una visión crítica sobre la crisis en Uruguay y las tensiones políticas y sociales en América Latina.

En 1966, en medio de una crisis generalizada ganó las elecciones el Partido Colorado, luego de una reforma constitucional que resolvía restablecer un Poder Ejecutivo fuerte, mediante el retorno a la figura del Presidente.

Al respecto, Nahum(2014) considera el período comprendido entre la asunción de Oscar Gestido (1967) y el golpe de estado (1973) como de *avance del autoritarismo*. Durante estos años se acentuó la crisis económica, al tiempo que los sucesivos gobiernos respondieron a la protesta social y a las críticas con represión, escudados en el recurso de las *Medidas Prontas de Seguridad*, contempladas en la Constitución, que permitían la represión y la censura, entre otras atribuciones.

Hugo Alfaro explicó en su libro *Navegar es necesario*(1984) que durante estos años, repetidas veces *Marcha* fue censurada y varios números del *Semanario* no pudieron ser vendidos porque contenían críticas al gobierno o a las Fuerzas Armadas.

Por otro lado los partidos políticos sufrieron fragmentaciones y muchos opositores al gobierno buscaron otras formas de lucha, entre ellas la protesta y la conformación de numerosos gremios y asociaciones de trabajadores y estudiantiles. Hacia 1968 comenzaron a tomar fuerzas los grupos armados, el más fuerte fue sin duda el Movimiento de Liberación Nacional (Tupamaros) que se nutría de aquellos desencantados por “las formas tradicionales de política legal”.

Cabe aclarar que entre fines de los años sesenta y comienzos de los setenta como resultado de numerosas negociaciones aparecieron nuevas agrupaciones políticas y alianzas que buscaron proponer un camino pacifista y una solución a los problemas estructurales que aquejaban al Uruguay mediante la acción política. Entre estos se pueden señalar el Frente Amplio (unión de partidos y movimientos de izquierda) al cual adhirieron muchos miembros de *Marcha* y el Movimiento por la Patria (conformado por militantes del Partido Blanco opositores a Pacheco Areco).

Finalmente en 1972 venció el candidato del Partido Colorado, Juan María Bordaberry, su gobierno estuvo marcado por una acentuación de la crisis económica, política y social, el aumento de la

represión, la censura y el avance de las Fuerzas Armadas dentro de las instituciones estatales. La democracia cayó finalmente cuando el 27 de junio de 1973 los militares decidieron realizar el golpe de estado. Si bien Bordaberry continuó como presidente, se disolvieron las Cámaras Legislativas y las Juntas Departamentales al tiempo que aumentaba la represión, la censura y muchos militantes políticos debieron exiliarse para evitar la cárcel o la muerte.

La Biblioteca de Marcha

Entre 1969 y 1974 (año de su clausura) los integrantes de *Marcha* completaron la obra cultural que venían realizando con el lanzamiento de la *Biblioteca de Marcha*.

Cabe aclarar que si bien antes de esa fecha fueron promocionados y lanzados libros por *Marcha*, solo los que salieron desde 1969, ordenados y agrupados dentro de colecciones y anunciados bajo el nombre de *Biblioteca* pertenecen a un amplio proyecto editorial que buscó proponer una visión de la cultura, la historia latinoamericana y la política. De esta forma, su análisis puede ser útil para poder reconstruir el clima cultural y social durante los años que estuvo vigente.

De acuerdo a Hugo Alfaro (1984: 59) en agosto de 1969 apareció en el *Semanario Marcha* el anuncio sobre el lanzamiento de la *Biblioteca de Marcha* considerando que el clima cultural y político eran propicios para esta clase de emprendimientos.

La primer obra que lanzaron fue *Cartas a una profesora* cuyos autores fueron los estudiantes de una escuela en Barbiana (Italia) asesorados por periodistas y sociólogos que buscaban instalar una polémica acerca de la educación dentro del orden social imperante, crítica que era válida para los sistemas educativos de América Latina también. La primera edición de esta obra (septiembre de 1969) tuvo una tirada de 3000 ejemplares y fue distribuida exclusivamente entre los suscriptores del *Club Biblioteca de Marcha*. Su éxito, que crecería con el tiempo, llevó a aumentar el tiraje y lanzar una gran cantidad de títulos hasta la orden de clausura de *Marcha* en noviembre de 1974.

A continuación se enumerarán las colecciones que fueron editadas durante esos años:

Testimonio: en ella, cuya primer obra es *Carta a una profesora*, se pueden encontrar ensayos sobre política, desde reflexiones sobre historia europea vistas desde la prensa local como *La Comuna de París de 1871 en la prensa montevideana de la época* de Diógenes de Giorgi al desarrollo de temáticas que buscaban abrir un debate sobre aspectos propios de la realidad latinoamericana, como ejemplo se deben mencionar *Bolivia, réquiem para una república*

escrito por Sergio Almaraz, un militante del nacionalismo boliviano y quizás la obra más polémica de esta colección, una mezcla entre ensayo y relato hecho en base a entrevistas realizadas para el *Semanario Marcha*, *La Guerrilla Tupamara* de María Esther Gilio, ganadora del Premio de Casa de las Américas en 1970.

Por otro lado, debo referirme al espíritu crítico que siempre caracterizó y guio a los integrantes de



Marcha, al respecto no puede faltar una mención a dos títulos por su versión contrapuesta de la URSS: el primero es *Semblanzas de Revolucionarios* de Anatoli Lunacharski en el cual se elogia la figura de Trotsky y se valora positivamente la Revolución Rusa; en cambio en el segundo, *El testamento de Varga*, se busca difundir una visión descarnada de la Unión Soviética (de los años sesenta) a través del testamento de un miembro de las cúpulas del PCUS, Eugen Varga, aunque se aclaraba en el prólogo que la autenticidad del documento no estaba confirmada.

Finalmente la colección se completa con ensayos literarios y entrevistas, *Cosas de Escritores* y *Los Poetas Comunicantes*, cuyos protagonistas son los autores que conformaron el Boom de la literatura latinoamericana (Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa) y aquellos que buscaban conciliar el oficio del escritor con la revolución (Roque Dalton y Ernesto Cardenal, entre otros).

Los Nuestros: probablemente el alma política de la *Biblioteca de Marcha*, en ella se incluyen biografías y ensayos cuyo criterio unificador es que cada uno de los títulos de esta colección, están dedicados exclusivamente a resaltar la vida y obra de políticos e intelectuales que, para los integrantes de *Marcha*, fueron íconos de la unión latinoamericana.

Se puede reconocer al enumerar algunos de los títulos la amplitud ideológica característica de *Marcha* y así encontramos que junto a próceres independentistas como Simón Bolívar y José Artigas, hay otro tomo dedicado al líder de los pueblos originarios Tupac Amaru, uno referido al escritor y pensador José Enrique Rodó y otro al presidente argentino Hipólito Yrigoyen.

No deben pasarse por alto los prólogos y la selección de textos ya que estuvieron a cargo de especialistas en el tema, por ejemplo el de José Martí estuvo planificado por Roberto Fernández Retamar y el de Helder Cámara por Paulo Schilling.

Los Premios: en ella se encuentran reunidas las obras ganadoras de los diversos premios que otorgó *Marcha* entre fines de la década del sesenta y la de los setenta. El primer tomo editado fue *El libro de mis primos* de Cristina Peri Rossi, *Primer Premio Novela* del concurso *Treinta Años de Marcha* (1969). La contratapa cuenta que se trata de una obra de narrativa donde relata la historia de una familia patricia que se debe adaptar “al advenimiento de los tiempos nuevos y liberadores”.

El segundo libro lanzado fue *Monólogo Final de los Enanos* de Pablo Troise, una novela autobiográfica, que obtuvo el segundo premio en el concurso mencionado.

Por otro lado, en la edición del *Concurso Marcha* de 1972 los primeros puestos quedaron vacantes y con los obras de los ganadores de las menciones decidieron compilarlos y lanzarlos como relatos en *Narradores 72*.

Los Premios y concursos de *Marcha* merecen un trabajo aparte, debido a la cantidad de obras y autores que difundieron. Los jurados, que cambiaban en cada edición, estuvieron integrados por Ángel Rama, Alberto Paganini, Jorge Rufinelli, Juan Carlos Onetti y Mercedes Rein entre otros.

Va conmigo: si hubiese sido reunida en el siglo XXI, se promocionaría como una colección de libros pocket o de bolsillo, el formato y el bajo precio buscaban ampliar el universo de posibles lectores de *Marcha*.

En cambio respecto a las temáticas resulta difícil unificar su contenido en un género, aunque incluye varias obras clásicas de la literatura rioplatense como *Fausto* de Estanislao del Campo o *Tabaré* de Juan Zorrilla de San Martín también figura el *Diario*

de Campaña de José Martí o *Crítica a la Revolución Rusa* de Rosa Luxemburgo.

Puño y letra: una colección dedicada a difundir la obra de escritores aclamados por la crítica literaria en *Marcha*, desde miembros de la generación del *Boom* a autores nacionales que hacían poesía militante. Incluye obras sobre Juan Carlos Onetti y García Márquez, la novela *El Acoso* de Alejo Carpentier y una compilación de poemas llamado *Poesía rebelde uruguaya* cuyos autores incluidos son, entre otros, Hugo Achugar, Mario Benedetti y Enrique Estrázulas.

Teoría y Praxis: contiene ensayos que denuncian el imperialismo y las desigualdades del capitalismo, sin caer en un dogmatismo acrítico. Algunas de las obras contenidas en esta colección son *U.S.A esta nación corrompida* del periodista estadounidense Fred J. Cook donde denuncia la corrupción del modo de vida de ese país y la obra del marxista peruano José Carlos Mariátegui, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, obra clásica del pensamiento latinoamericanista.

A modo de conclusión

En febrero de 1974 se publica en el *Semanario Marcha* el cuento *El guardaespaldas* de Nelson Marra, ganador del *Premio Narrativa* que otorgaba la publicación ese año. El gobierno de facto, presidido por Bordaberry, ordena que se encarcele a Marra, al director (Carlos Quijano) y redactor responsable (Hugo Alfaro) de *Marcha* y a dos de los 3 jurados (Juan Carlos Onetti y Mercedes Rein) por "vilipendio a las fuerzas armadas".

Si bien la publicación (en sus tres formatos) continuó publicándose después de ese incidente, nunca pudo recuperarse del golpe y en noviembre de 1974 fue clausurada por el gobierno militar. Con su silenciamiento se cerró una época y un espacio de pensamiento crítico totalmente necesario para la

sociedad en tiempos de censura, autoritarismo y represión. Muchos de los integrantes decidieron exiliarse, otros fueron apresados y otros fueron asesinados o permanecen desaparecidos.

Bibliografía

-Alfaro, Hugo (1984), *Navegar es necesario: Quijano y el semanario Marcha*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

-Caetano, Gerardo (1991), "notas para una revisión histórica sobre la cuestión nacional en el Uruguay", en Hugo Achugar (ed.), *Cultura(s) y nación en el Uruguay de fin de siglo*, Montevideo, FESUR/Trilce.

-De Sierra, Carmen (1992) "América, el latinoamericanismo y la política internacional en *Marcha* (Uruguay)" en *Cahiers du Criccal*, París, pp. 359-375.

-Espeche, Ximena (2010), "Marcha del Uruguay: hacia América Latina por el Río de la Plata" en Altamirano, Carlos (coord.) *Historia de los intelectuales en América Latina* Buenos Aires, Katz editores, pp.235-258.

-Gilman, Claudia (1993) "Política y cultura: Marcha a partir de los años 60" en *Nuevo Texto Crítico* número 11, Stanford, Stanford University Press., pp. 153-186.

-Nahum, Benjamín (2014), *Manual de Historia del Uruguay (Tomo 2: 1903-2010)*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

-Pino, Mirian (2002) "El semanario *Marcha* de Uruguay: Una genealogía de la crítica de la cultura en América Latina" en *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 56: 141-156.

-Piñeiro Iñíguez, Carlos (2014), *Pensadores latinoamericanos del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel.

-Rocca, Pablo (1992), *35 años en Marcha (crítica y literatura en Marcha y en el Uruguay, 1939-1974)*, Montevideo, División Cultura de la Intendencia Municipal de Montevideo.

-Suárez Ortiz, Fernando (2015) Sobre la sección "Cartas de los lectores" del *Semanario Marcha* en el año 1973 (En línea). *Orbis Tertius*, 20(21): 9-20. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6841/pr.6841.pdf

La Pedagogía en la formación docente como campo de inflexión entre la Historia y el Arte.

Propuesta curricular cultural: El artiguismo como norte de la brújula ideológica y política de los argentinos**

Prof. Mag. José Hugo Goicoechea*

RESUMEN

La ponencia desarrolla un conjunto de experiencias pedagógicas en la formación docente en torno a preguntarnos ¿Cómo concebir la práctica docente en historia dentro de un espacio colaborativo de investigación y generación de recursos pedagógicos acordes a las particularidades de aprendizaje de los alumnos adolescentes?, focalizando la cuestión actitudinal en el compromiso asumido, tanto en el quehacer educativo como el del impacto político social de su contenido. Y ¿qué posicionamiento teórico histórico/pedagógico se fusionan de manera estratégica y comprometida, la investigación académica histórica y la posibilidad de producir recursos y estrategias pedagógicas que, junto a los intereses y condiciones de los jóvenes estudiantes, generen un auténtico aprendizaje significativo y comprensivo de la realidad social?

Intentamos fundamentar a la par como “el artiguismo opera en un cierto norte de la brújula política ideológica de los argentinos”, en a problematización política e histórica de los contenidos curriculares de la enseñanza de la historia argentina, y la implementación de “contenidos conceptuales estructurantes” para su resolución, siendo las herramientas de investigación e interpretación de los complejos fenómenos históricos. Esta cuestión disciplinar y curricular junto a un abordaje constructivista de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en Historia, pretenden ser disparadores en la transformación para tal fin.

Expondremos como variadas experiencias de construcción pedagógica generan las condiciones para la producción de nuevos recursos y estrategias innovadores, condición sin eua non de un proceso comprensivo.

Palabras claves: Historia. Investigación. Arte. Brújula ideológica. Historia cobra vida. Crisis. Sujeto Artiguismo. Constructivismo. Taller. Producción pedagógica. Clínicas de Historia. El contenido como recurso. Campos de inflexión móvil de entre los contextos y las teorías.

***José Hugo Goicoechea.** Profesor de Historia Introducción al Conocimiento Histórico, Didáctica Especifica de la Ciencias Sociales y la Historia, Taller de Docencia I y II en la Carrera Historia. Ciencias Sociales y su Didáctica 1 en la Carrera Nivel Primario. Metodología de la Investigación Social en la Carrera Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Profesorado N° 3 Eduardo Lafferriere -Villa Constitución- Prov. de Santa Fe.

**Presentado en las “Jornadas Interdisciplinarias sobre el Congreso de los Pueblos Libres: Perspectivas, reflexiones y debates” Paraná, 29 de junio de 2017- Eje temático: Enseñanza de la Historia en clave regional: propuestas, obstáculos y nudos articuladores.El currículum en la enseñanza superior: actualización/desactualización respecto de los desarrollos regionales.

LA POLÍTICA COMO FRONTERA, NO COMO LÍMITE
"Las fronteras son la victoria de la contingencia, crean historia a partir de la necesidad. Establecen el devenir, donde los contornos están mal definidos, la separación y la unión de los campos opuestos ocurre sin vergüenzas; zonas de intercambio, el devenir es siempre doble y ese devenir de ida y vuelta es el que constituye el futuro del pueblo y la nueva tierra"
(Pierre Bourdieu)

A modo de introducción, un breve desarrollo del contexto del proyecto, sus objetivos y sus tópicos teóricos prácticos:

La presente ponencia resulta del análisis e interpretación teórica de un conjunto de registros pedagógicos (bitácoras) realizados sobre experiencias y producciones pedagógicas concretas en el ámbito de los talleres de docencia de la formación docente en la carrera de Historia (IFD N° 3 Eduardo Lafferriere Villa Constitución- Santa Fe), y de las prácticas docentes de enseñanza de la Historia en escuelas medias de destino de las prácticas (4tos años EEM N° 234 J.J. de Urquiza, Empalme Villa Constitución- Santa Fe) entre el 2009 y el 2017.

El proyecto se titula *"La Pedagogía en la formación docente como campo de inflexión entre la Historia y el Arte. Propuesta curricular cultural: El artiguismo como norte de la brújula ideológica y política de los argentinos"* es de carácter disciplinar pedagógico político y cultural a través de un conjunto de actividades estratégicas para la formación docente y compartir una variada línea de acciones didácticas, cuestionadoras del tradicional paradigma positivista científicista y enciclopedista. Proyecto que pone en valor al Arte como campo que articula nuestra variada y rica producción científica y pedagógica, en pos de apuntalar formas de enseñanza y aprendizaje alternativos en Historia argentina, desde y para las necesidades de nuestros jóvenes estudiantes en actuales contextos.

El objetivo general es doble: a- desde una dimensión epistemológico/disciplinar de corte hermenéutico y b- desde una dimensión pedagógico/didáctica artística sobre la base constructivista; ambos alineados a un fin último: **la formación política de nuestras nuevas generaciones de docentes y jóvenes estudiantes.** Frente a una coyuntura de despolitización de la vida social de los argentinos, se pretende generar una experiencia de formación permanente en investigación académica en historia argentina y a la par, propiciar espacios de producción pedagógica de recursos y estrategias didácticas, desde los diferentes lenguajes artísticos, a fin de explorar, desarrollar, apuntalar y profundizar el capital político de los jóvenes estudiantes en dichos talleres

La Práctica docente -concebida como producción artística- y la práctica de investigación histórica, se confunden y complementan en la presente experiencia a lo largo del trayecto formativo, formalizando cursos de acción alternativos y estratégicos para la enseñanza y aprendizaje de la Historia Argentina. Prácticas y teorías que comprometen nuestro posicionamiento político frente al conocimiento y el sentido de nuestra intervención en la realidad.

Se incluyó parte del registro pedagógico de las experiencias, ya que con el dialogo permanente con la teoría reflejamos el proceso completo entre la intervención docente, la problematización constante, la reformulación curricular, las condiciones de aprendizaje de nuestros jóvenes estudiantes y la teorización necesaria para comprender sobre lo actuado y producido.⁹

A continuación se exponen brevemente los tópicos teóricos/prácticos y las problemáticas fundantes:

a)- El CURRICULAR: poder determinar el valor e impacto de **transformar la estructura tradicional crono curricular de los contenidos en Historia para el nivel medio**, por un cambio pedagógico en la reformulación de **problemáticas históricas argentinas presentes** en su correlación con los diferentes **modelos u órdenes mundiales**. En este sentido se ofreció un conjunto de **ejes macro/curriculares** transversales y orientadores de las prácticas pedagógicas, centrales en la reorganización de los contenidos curriculares.

b)- EL ACADEMICO DISCIPLINAR: complementar dicha transformación curricular con el apuntalamiento teórico historiográfico de las problematizaciones abordadas, a través del uso y trabajo conceptual de **"categorías de análisis de la Historia"**, como herramienta de investigación e interpretación de los complejos conflictos y fenómenos históricos argentinos mundiales, entendidos pedagógicamente como **"contenidos**

⁹En este sentido, no pretendemos desarrollar una respuesta concluyente de contenido histórico sobre las problemáticas históricas concretas en torno a las identidades políticas e ideológicas de los argentinos, al punto de verificar nuestra hipótesis histórica en torno a si el artiguismo es o no es, el "norte de nuestra brújula política e ideológica"; sino más bien describir y reflexionar sobre las consecuencias académicas de dicha problematización histórica y poder así, evaluar el impacto de los recursos producidos a lo largo de nuestra investigación e intervención pedagógica. En la medida que decidamos cuales indicadores tomar, que instrumentos seleccionamos para la recolección de datos y poder así corroborar empíricamente a futuro el real impacto de nuestra intervención pedagógica, la presente ponencia resulta por el momento, un potencial diseño de investigación histórica y educativa cualitativa. Las dimensiones epistemológico/disciplinar, las socio/cognitivas de nuestros alumnos y las pedagógicas de las prácticas docentes en situ, se articulan multideterminándose.

conceptuales estructurantes” entre las cuales se mencionan la relaciones antagónicas “**Centro/Periferia**”, “**Izquierdas/Derechas**”, “**Capital/Trabajo**”, “**riqueza/pobreza**”, “**crecimiento/de-sarrollo**”. Base teórica elemental para determinar el lugar político del artiguismo en el conjunto de ideologías y proyectos políticos imperantes en la región.

c)- EL METODOLOGICO: instalar, por un lado, la **investigación histórica regional crítica como metodología estructural de todo proceso de transposición didáctica**, alentando a institucionalizar organismos escolares de investigación estudiantil, “**clínicas de historia**” que reemplacen los tradicionales actos escolares y otros proyectos pedagógicos de corte cultural que pongan a la escuela como “**laboratorio cultural**” de la localidad, de la región. Y a su vez, generar las condiciones creativas de todo proceso de producción artística con la reformulación espacial de lo regional que posibilita la investigación histórica que permite replantear el sentido de la actual configuración política y administrativa de la Argentina y de los pueblos de Sudamérica.

d)- EL EPISTEMOLOGICO: asumir un compromiso epistemológico crítico a la hora de concebir y utilizar el conocimiento histórico; una posición crítica a la **Historia como ciencia positivista**. Poder así diferenciar las consecuencias pedagógicas de abordar el tradicional sentido de la Historia y del conocimiento histórico.

Identificar así los supuestos valorativos e ideológicos que subyacen detrás de toda producción histórica, (VAZQUEZ, Héctor) desde la condición hermenéutica concibiendo a la Historia como subjetiva, determinada por intereses, sentidos y proyectos políticos enfrentados. Más una Historia de la Historia que nos pone como protagonistas en el proceso de construcción histórica, dentro de ella. Este tópico teórico fue central, apuntala la necesidad de retrabajar las diversas biografías protagónicas, tanto la de los sujetos partícipes de los fenómenos históricos, como la de los historiadores y escuelas historiográficas que toman directa posición política, explícita o implícita.

En este sentido, la identificación ideológica política de dichas biografías, las entendimos condicionadas por sus contextos, sus estructuras económicas de clases sociales, condiciones históricas que hacen comprensible la multicausalidad de visiones y de conflicto.

e)- EL POLITICO: Central en nuestro planteo al proponemos promover un aprendizaje comprensivo de la Historia Argentina, desde el estudio y análisis político del presente, como fuente no solo de nuestras expectativas investigativas sino de

nuestras necesidades socio cognitivas concretas-si por ello entendemos lograr el compromiso y concientización histórica política ciudadana en jóvenes adolescentes-, sin dejar de lado la correspondencia entre su complejidad académica y las detectadas dificultades para su aprendizaje. Las condiciones creativas del “**hacer artístico**” nos ponen en condición de transformación formativa de las prácticas de enseñanza, poniendo el acento en las posibilidades de aprendizaje, más que en las dificultades.

La posibilidad de convertirlos en “**autores**”, modifica el lugar del estudiante solo receptivo de memoria, sino en un proceso de compromiso ideológico político del contenido problematizado en contenidos históricos.

f)- EL PEDAGOGICO DE LA GESTION EDUCATIVA: apuntalar los tópicos teóricos prácticos a través de planificar proyectos que formalicen dispositivos institucionales. Las ventajas de poder alentar proyectos que articulen la formación docente y las escuelas medias de destino, son múltiples y transformadoras. Un escenario de escenarios trianguladores de experiencias compartidas, que tiene un impacto motivador fuera de lo instituido e instituyente.

Problemática pedagógica el presente proyecto en la formación docente en Historia:

Fundamentamos que se partió en los proyectos de la concepción hermenéutica del conocimiento histórico y la complementariedad metodológica de los paradigmas en el abordaje pedagógico y se conjugo en sintonía con las experiencias y condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes: Con el eje curricular “**la Historia cobra vida**”, gestamos la producción de varios formatos, recursos estratégicos para la comprensión histórica, orientados a poder atender las diferentes competencias socio cognitivas/afectivas/volitivas y las dificultades de aprendizaje de los jóvenes estudiantes.

Más orientados al campo disciplinares nos planteamos como supuestos

a) “El artiguismo entendido como el norte de la brújula política ideológica de los argentinos” apuntala y desafía a la vez, la problematización política e histórica de los contenidos curriculares escolares, el abordaje procedimental de la metodología de la Historia Regional como ciencia y la implementación de “**contenidos conceptuales estructurantes**”, poniendo en centralidad los procedimientos estratégicos más que los contenidos en sí mismos. Utilización de categorías de análisis como herramientas de investigación e interpretación de los complejos fenómenos

históricos, desde y para responder actuales demandas de análisis y posicionamiento político

b) el Arte, como campo de transposición socio cultural y pedagógica, condición de posibilidad para un abordaje constructivista de las prácticas de enseñanza aprendizaje en Historia, -centradas en la utilización de los diversos lenguajes artísticos-, transforman las dificultades en “posibilidades de aprendizaje compresivo”.

Dicha experiencia generó las condiciones para la producción de recursos y estrategias innovadoras, condición “sin eua non” de un proceso compresivo: La producción de juegos de simulación, de historietas, viñetas y humor gráfico, de redes, mitosis y micromitosis geopolíticas, de pliegues epocales, pirámides sociales, cuadros comparativos de múltiples entradas, tramas teatrales, bitácoras de la experiencia, libros artesanales y brújulas ideológicas y políticas de hombres y mujeres de nuestra historia, como resultado del proceso de intervención y producción pedagógica, constructivo, colectivo e innovador.

La hermenéutica-dialéctica como marco teórico para la selección, organización y desarrollo curricular en Historia.

Desde el a perspectiva teórica se partió de las siguientes consignas

- **Basta de “dar clases”; basta de “tomar pruebas”**

Se partió del status pedagógico del taller como reemplazo el de “dar” clase por el de “producir”, entendido como espacio de producción y transposición pedagógica y paralelamente de profundización disciplinar. Dicho espacio “taller” y el accionaren “bitácora” fueron definidos articuladamente como el “campo de inflexión móvil” entre la teoría práctica/teórica y la puesta práctica teórica de la práctica, concepción dialéctica de sus partes constitutivas.

De esta forma, “nos ponernos a prueba” se opone a “tomar pruebas”. Este posicionamiento epistemológico hermenéutico produce un giro total del lugar del docente frente al conocimiento histórico, la producción de contenidos, su enseñanza y las potencialidades de aprendizaje. Se trató de romper con la seguridad objetivista, asumiendo las dificultades de este alterador proceso en que no escapa y atraviesa las prácticas.

- **Basta de “contenidos muertos”**

Desde esta perspectiva epistemológica, todo contenido curricular resulta ser un particular recorte subjetivo, supuestamente objetivo, real de la realidad pasada.

Desde nuestra concesión hermenéutica del conocimiento, el contenido cambia de composición. Más que un fin en sí mismo es entendido como

“recurso”, ligado a las tareas y competencias afectivas volitivas y cognitivas de aprendizaje, que los jóvenes estudiantes desarrollan a través del mismo; en este sentido la pregunta no es cuanto saben sino, como los contenidos son usados; en su producción histórica, como el contenido contiene, posiciona, polemiza, explica, fundamenta. Esto tiene impacto en el proceder pedagógico.

El centro de la cuestión pedagógica ya no es el dato, la información, los hechos sus causas y consecuencias, sino la estrategia en sí. El contenido estaría subordinado a la estrategia. Poder romper esa dependencia heterónoma de la palabra, del saber y de la información del docente y los manuales. Aquello que se reduce a lo que se “dicta”, se “memoriza”, se “evalúa”. Los contenidos curriculares se enseñan cómo se nos presentan, como conceptos tautológicos: verdades en sí mismas. Tematizar es lo opuesto a problematizar. Este contenido curricular, tematizado, mata la experiencia, la creatividad, la comprensión de los fenómenos.

Con referencia al artiguismo, consideramos vivos y contenedores sus presupuestos ideológicos, políticos, morales y hasta pedagógicos: “¿Cuando el contenido nos contiene? En ese repensar la enseñanza de la Historia, se terminaron los hechos históricos como objetivos en sí. Fueron acciones comprometidas de gente, sujetos simultáneos, en conflicto, confrontación. La línea histórica, diacrónica, mata el motor de la acción” (...). “Cuando el contenido nos contiene, nos conmueve y compromete, nos golpea, moviliza y la historia cobra vida y se hace cuerpo” (...) “Es importante el incluir el tratamiento de la enseñanza de la Historia en clave regional: exponer propuestas, obstáculos y nudos articuladores. Y poder pensar entre todos el currículum en la enseñanza superior: la relevancia de abordar el artiguismo en contextos escolares donde no aparece, se invisibiliza y se niega como contenido fundamental para la comprensión de nuestra Historia regional. Es indispensable incluirlo, no sólo como contenido conceptual, sino como problemática central, articuladora de tantos otros contenidos históricos”. “Debemos poner en el centro de la estructura curricular al artiguismo, como brújula ideológica y política de los argentinos”¹⁰.

De esa manera hay un quiebre dialécticamente de lo conceptual; para hacerlo, hay que problematizarlos junto a desafiarnos desde la complejidad de posturas diferentes y su identificación ideológica, política e histórica

¹⁰ Goicoechea, José Hugo (Julio 2017) “Por la identidad regional. Debate sobre la vigencia del pensamiento de Artigas”. Artículo por Aldredo Montenegro. Redacción Rosario)

Basta de currículas y planificaciones cronológicas.

Empezamos por los contenidos curriculares oficiales de la enseñanza media, que predispuestos a ser “martillados” -alusión al alcance epistemológico de desconstruir y de otorgarle vida-, modificamos su cronológica formalidad representacional. Estáticos, fragmentados, abstractos, descontextualizados, los contenidos curriculares en Historia, enciclopédicos, anecdóticos, pierden significatividad interpretativa. Su dialectización contextualizante, temporo-espacial y su constante problematización histórica conceptual, evitan reproducir tradicionales reduccionismos procedimentales. ¿En qué medida los contenidos curriculares de la formación académica y docente de los institutos terciarios y los contenidos prescriptos del ciclo superior de la Escuela Media, “nos contienen” en su desafío dialectico, político? Como docentes en formación ¿resultamos ser los contenidos la vía media entre el conocimiento producido y la realidad a estudiar?

El criterio de la selección de los mismos exige su dialectización; los fenómenos sociales no se desarrollan solo diacrónicamente. Se corresponden sincrónicamente con el mundo completo, en un todo, que de manera directa indirecta los/nos contienen. Si el contenido nos contiene este debe ajustarse desde y para las actuales demandas histórico-culturales y epocales del mundo, poniendo el foco en el presente, transformando la lógica seriada de cuantitativos contenidos enciclopédicos, solo determinados por el orden lógico crono temporal.

La Historia es más que una cronología de acontecimientos, de causas y consecuencias; es un plexo de luchas internas y externas, de sectores sociales económicos, instituciones, embanderadas con slogans, ideas, planes, definiciones, posiciones simbólicas concretas y específicas. La transversalidad epistémica y política es elocuente. Los presupuestos teóricos de la Historia regional y de la microhistoria nos ayudan para poder fundamentar este planteo disciplinar y su social vinculación política.

La planificación curricular se la entiende como programación pedagógica cultural: como **“matriz”**; un escenario donde renace o cobra vida la práctica misma, de proyección operativa y situada, donde se articulan posibilidades de construcción de contenidos vinculados a las experiencias concretas que le dan origen; herramienta en constitución y formación paralela y permanente, en equipo con otros, para intervenir y transformar las prácticas de enseñanza aprendizaje.

Planificar en matriz es el reflejo de nuestra concepción teórica, no determinada de antemano por los objetivos sino por las “estrategias”, situada

sobre la experiencia como ejercicio y borrador. En su conformación nos planteamos en dónde está su fortaleza epistémica, disciplinar, pedagógica, cultural.¹¹ Precisamente entendemos que la estructura curricular y promocional de la escolaridad sigue siendo de cuño profesionalizante, liberal, acorde al tradicional estatus cientificista y académico, propia del perfil universitario como el perfil del progreso capitalista de “mi hijo el doctor”.

Basta de la “Historia como asignatura”.

Lo político no se puede abordar sin su contexto histórico. En este sentido, el concepto **“Crisis”** resultó ser el disparador de posibilidades interpretativas, por un lado, y contextualizadoras por otro. La crisis es el momento en que la rutina ha dejado de servirnos como guía y necesitamos optar por un camino y renunciar a otro. Etimológicamente al menos, crisis es todo lo contrario a aceptar un destino inevitable. El tiempo de la crisis es el de la decisión, la inteligencia y la valentía. Ante una crisis social o política, la decisión sobre el camino a tomar depende de quien tenga el poder y la capacidad de convencer a los demás.

Nuestra propuesta se ancla desde la realidad misma: de y en crisis. Esa complejidad de las prácticas mismas, entendida como experiencia y producción cobra dinamismo en la problematización constante y retrospectiva de la realidad a estudiar. ¿Cómo poner en crisis nuestros pisos conceptuales y procedimentales? ¹²Lo social se hace cuerpo, el mundo y la historia también. Así, desde el punto de

¹¹Repensar un proyecto curricular como matriz de programación pedagógica cultural, es también pensar en otro formato escolar, en otra identidad refundacional. Si bien la escuela refleja o absorbe la cultura de su tiempo y de su comunidad, esta no representa o resignifica su condición social y cultural como espacio “laboratorio cultural” (FREYRE, Paulo) Esta identidad propuesta pretende romper los cánones escolarizantes de un formato dominante pero perimido del siglo XIX. ¿Qué representa y significa el hecho de que la Escuela sea un “laboratorio de la cultura”? Desde nuestra perspectiva y experiencia pedagógica concreta cuando decimos “laboratorio de la cultura” decimos producción de contenidos, recursos y estrategias pedagógicos concretos, desde y para la comunidad.

¹² Para complementar este planteo, recurrimos al concepto de Michel Foucault de Sujeto Pliegue. El concepto de sujeto como “pliegue histórico” nos pone empáticamente, en contexto épocal de crisis contemporánea. (Goicoechea, José Hugo (2000) “La Filosofía de M. Foucault como herramienta para la enseñanza de la Historia. Buenos Aires. Revista Educativa Aula Abierta. Ed. La Obra) La Crisis como fenómeno y la estructura plegaria como contexto de los sujetos en sociedad, genera ejes de trabajo fundamentalmente actitudinales: “Somos el punto de partida de llegada de nuestros propios viajes en el tiempo y en el espacio” condición esencial a la hora de concebir la Historia como la representación presente del pasado, sobre la base de un interés presente de comprender el pasado y abordar el futuro, necesaria condición para la abocarnos a la “unión de las raíces con las ramas”. Así, nuestra concepción epistemológica de las Ciencias Sociales y la Historia revierte el formato pedagógico de las prácticas de enseñanza aprendizaje.

vista teórico histórico podemos aseverar que se hace comprensible aspectos de la realidad actual latinoamericana y argentina en particular a partir de estudiar el proceso de formación económico social capitalista mundial. Que unir las raíces con las ramas es establecer dialécticamente que la historia del desarrollo capitalista, para nuestra región es la historia del subdesarrollo latinoamericano. El hecho colonial como hecho sistémico permite contextualizar el proyecto artiguista para toda América Latina.

Nuestra producción académica como obra de arte fue:

-**Portafolios o mochilas didácticas** como producción generada durante todo el trayecto formativo. Un combo completo de producciones realizadas por los estudiantes, a modo de modelos y diseños interpretativos, casi siempre en permanente borrador, como recursos por cada caso histórico estudiado.

-**Bitácoras** a modo de **libros manuales pedagógicos artesanales teóricos prácticos**: a la hora de formalizar producciones permanentes, a modo de archivo, registro pedagógico, tanto de la producción académica como la pedagógica realizada durante el trayecto formativo. La propuesta productiva cobra materialidad en el hacer artesanal, por un lado y académica a través de ponencias artículos en congresos y revistas especializadas. Formatos que perduran así, cobrando valor en el tiempo, como la conformación de **bibliotecas libros manuales artesanales escolares**.

-**Documentales visuales, archivos fotográficos, carpetas de campo**: producción casera de cortos documentales que registren fenómenos históricos estudiados y registro visual fotográfico documental de las experiencias.

-**Cuadros comparativos** de múltiples entradas: como herramientas procedimentales para el abordaje de contenidos conceptuales dialectizados, categorías de análisis, guía para la lectura e interpretación de los fenómenos históricos. Compilados de cuadros como potenciales recursos didácticos.

-**Tutorías de acompañamiento** de trayectorias formativas para la producción de proyectos, previas instancias a presentación en exámenes coloquios de resolución de problemas, defensa del proyectos y de exposición pública de los resultados: instancia fundamental porque supera la métrica instancia evaluadora de contenidos programados anuales y la instancia de evaluación se transforma en un punto de inflexión de los momentos de acompañamiento/producción, problematización / resolución y de exposición / socialización de los trabajos finales.

-Conformación de equipos o **centros de investigación histórica escolares** como instancias procedimentales supra curricular, complementarias al desarrollo curricular en la redefinición del espacio y tiempos escolares.

-**Clínicas de Historia y expo ferias** anuales de Historia y Ciencias Sociales reemplazan los tradicionales actos escolares integrando a todos los niveles del sistema educativo y generan espacios alternativos de integración comunitaria toda, junto a instituciones culturales y educativas de la región. Acuerdos inter escolares por ciclos y niveles del sistema educativo, modifica el paisaje rutinario de la estructura de horarios, materias y contenidos anuales.¹³

-**Banco de datos recursos y experiencias teóricas prácticas pedagógicas** para la enseñanza y aprendizaje de la Historia como archivo de todas las producciones propuestas a favor de su conservación consulta, investigación y comunicación.

A modo de conclusión

El momento de problematización no termina ni se agota. Es un procedimiento constante en proceso. Para su resolución disciplinar nos abocamos a construir artísticamente una galería de hombres y mujeres de nuestra historia a modo de brújula ideológica y política de los argentinos. Pretendimos con ella responder y generar nuevas problematizaciones, reflejando el desarrollo de las luchas de posiciones políticas. Comprender lo que está en juego: los modelos de país en pugna.

Morenistas Vs. Saavedristas, el interior Vs. Buenos Aires, Federales Vs. Unitarios, resultan los cimientos más visibles de las diferencias políticas y sociales. Casi 50 años de guerras civiles, y otros 50 años de Estado oligárquico y conservador, dejaron las huellas autoritarias de más de 100 años de luchas sectoriales. La consolidación de un poder local se

¹³¿Por qué el modelo positivista de "orden y progreso", monopolizó hasta nuestros días, la conciencia histórica nacional, a partir, entre otras cosas, de argumentar una legítima forma de "decir" y "organizar" los oficiales actos escolares? ¿Por qué los actos escolares pierden concreta significación educativa, divorciados de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados diariamente en la práctica didáctica docente, y vemos en ellos una unilateral, recortada, oficial y estática mirada supuestamente neutral, descomprometida de la realidad? ¿Qué acontecimientos marcaron nuestra "forma de ser", nuestras "diferencias sociales, económicas, ideológicas y culturales", "nuestra tendencia social a pensar de una determinada forma", la elección de un determinado modelo didáctico y/o la reproducción de un reduccionista modelo de actos escolares? ¿Cómo explicamos la estructuración del poder en las prácticas docentes y que huellas han dejado en nuestras subjetividades? (Goicoechea, José Hugo (2000) "Los actos escolares como Clínicas de Historia" Buenos Aires. Revista de educación: Aula Abierta. Ed. La Obra)

reafirmó con las alianzas de poderes externos, no dejando lugar a la república y a la democracia social.

Motivados por el pensamiento de Benjamin, apostamos por una "Pedagogía Revolucionaria": la que recuperar la densidad temporal de la historia. "Cuando hacemos memoria, hacemos justicia.(...) "La imagen del pasado corre el riesgo de desvanecerse para cada presente que no se reconozca en ella". (...) "Los que hoy hacen historia, son los herederos de los que han vencido; hay un destino fatal en esa historia instrumentada desde el poder".¹⁴

Nuestro presente es producto del "desarrollo histórico contradictorio de formas de control, dominación y legitimación".. Trabajar en identificar los supuestos ideológicos es trabajar para recrear una Historia que no siga siendo preciso racionalizar la desigualdad como una condición necesaria para el progreso colectivo, ni construir toda una visión de la Historia para legitimar este argumento.

Desde lo pedagógico se trató de interpretar la pregunta ¿Cómo el artiguismo desafía a la problematización política e histórica de los contenidos curriculares escolares, y la implementación de "contenidos conceptuales estructurantes" categorías de análisis para su resolución? ¿Qué modelos en pugna se expresan en esa época? ¿Por qué el Interior Vs. Buenos Aires, Federales Vs Unitarios, reflejan el cimiento de nuestras actuales diferencias políticas y sociales? ¿Por qué el artiguismo se desdibuja, ya sea como fenómeno a estudiar como contenido en la curricular, en este clásico enfrentamiento que fractura las historias nacionales?

Entendimos que la visión articuladora de lo pedagógico es central; es el corazón del proyecto. Se sustenta en torno a la dialéctica de los campos intervinientes en toda práctica docente, como practica pedagógica: proyecto teórico/práctico de una práctica teórica de la práctica / práctica es utilizar y habitar los lenguajes que envuelven los lenguajes "pedagógicos", por sobre el desbordante poder del academicismo "autori/teoritario" de la ciencia. "Es sustantivo en nuestra propuesta, reubicar a la pedagogía en el centro de la formación docente, entendida como la "práctica de las prácticas/prácticas". (...) "Campo de inflexión teórico/practico de la práctica teórica, históricamente condicionado y culturalmente construido, en constante proceso de construcción y reconstrucción. Campo de lucha entre dos fuegos: entre el "reduccionismo intelectualista" del

"cientificismo educativo" y el "reduccionismo pragmático" del "relativismo cultural" epocal"¹⁵

Traducido para nuestra concreta experiencia, el campo de inflexión es el accionar mismo de nuestras prácticas pedagógicas; lo que hicimos en la práctica fue incentivar los intereses y conocimientos previos de los alumnos adolescentes, problematizando y desafiando sus niveles de comprensión lectora, con textos complejos, desde los artículos periodísticos a columnas de opinión y ensayos teóricos en historia contemporánea. Pensar la intervención artística fue fundamental para que el desafío no quede en el plano de lo cognitivo. Pensar el Arte como campo y lenguaje de posibilidades prácticas de enseñar y aprender compresivamente en el Nivel Secundario, potencializó los espacios de incertidumbre productiva.

La dificultad académica desafiante se complementa con las disponibilidades recreativas del procedimiento artístico, a través de la transposición didáctica posible de lo académico es un momento creativo.

El papel de los alumnos de la formación docente fue y sigue siendo relevante en el proceso de intervención: verdaderos monitores coordinadores de buceo bibliográfico, teórico, histórico, mediaran con las condiciones de posibilidad en los alumnos adolescentes de la escuela media. El aula, como práctica se convirtió en el "taller / clínica". En aquél espacio que forma en el trayecto inicial de la formación docente, desde la práctica misma. Pretendió ser en un "hacer"; transformar el concebido e institucional espacio de transmisión, en un nuevo espacio de producción. "Atelier - clínica" de internación, operación, y creación, recreación.

El desafío de esta propuesta es poder pensar al artiguismo en una doble implicancia o convicción; como proyecto político presente y como uno pedagógico cultural, ambos alternativos. Pues la desaparición literal de su nombre, como el de tantas figuras latinoamericanas en nuestro Historia nacional está en los contenidos de los planes de estudios.

Trabajar desde este enfoque pone al docente desde otro lugar y allí juega a la hora adoptar una posición artiguista, en donde la ética flora por sobre todas las cosas, enteramente reivindicatoria y revolucionaria.

Bibliografía:

- Bagú, Sergio (1990) "Tiempo Realidad y Conocimiento" Buenos Aires. Siglo XXI.

¹⁴ Benjamin Walter en Bianco Gabriela. Memoria, verdad, libertad, y justicia en W. Benjamin- CECIES Pensamiento Latinoamericano y Alternativo.

¹⁵ (Goicoechea, Grosso, Mazza, otros. (2002) "La Pedagogía en la formación docente. Entre el intelectualismo y relativismo cultural". Villa Constitución. Investigación Educativa)

- Barbieri, Daniele (1991) *“Los lenguajes del cómic”* Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras. Paidós.
- Barriera, Darío (2013) *“Abrir puertas a la tierra. Microanálisis de la construcción de un espacio político Santa Fe 1573-1640.”* Museo Histórico Provincial de Santa Fe. Rosario
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *“Respuestas por una antropología reflexiva”* México, Grijalbo.
- Casas, Fabián y Chacón, Pablo (Mayo 1996) *“La Patria Amnésica: Los Agujeros Negros”*. Buenos Aires. Revista *“Página /30. Año 5 N° 70”*
- Chávez, Fermín (1984) *“¿Qué historia se enseña en el país? Clarín, Suplemento Cultura y Nación.* Buenos Aires.
- Cullen, Carlos A. *“Crítica de las razones de educar”* Temas de Filosofía de la Educación Ed. Paidós. 1997
- Di Franco, Rosa *“De la Calidad Educativa a la descapitalización del Conocimiento Histórico”*. (2000) Villa Constitución. Revista Historia Regional N° 18. Publicación Sección Historia ISP N° 3 Villa Constitución.
- Duschayzky, S. y Birgín A. (2001) *“¿Dónde está la escuela?- Ensayos sobre la gestión en tiempos de turbulencia”* Buenos Aires. Manantial.
- Dussel, Enrique (1992) *“1492: Diversas posiciones ideológicas”* *“La Interminable Conquista 1492-1992”*. Buenos Aires. Ayllu.
- Foucault, Michel (1990) *“La Arqueología del saber”*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- Fontana, Joseph (1982) *“Historia. Análisis del pasado y proyecto social”*. Barcelona. Crítica.
- Foucault, Michell (1983). *“El discurso del poder”*. Buenos Aires. Folios.
- Galeano, Eduardo (1992) *“El Desprecio como Destino”* Montevideo. Catálogos.
- García Hamilton, José (1990) *“Los orígenes de nuestra cultura autoritaria”*. Buenos Aires. Edición 2. Publisher, Calbino y Asociados.
- Goicoechea, Grosso, Mazza, otros. (2002) *“La Pedagogía en la formación docente. Entre el intelectualismo y relativismo cultural”*. Villa Constitución. Investigación Educativa.
- Goicoechea J. Hugo (2000) *“La Filosofía de Michel Foucault como herramienta didáctica en Ciencias Sociales”* Buenos Aires. Revista Aula Abierta Año 8-N° 89
- Goicoechea, José Hugo (2000) *“La Filosofía de M. Foucault como herramienta para la enseñanza de la Historia”* Buenos Aires. Revista Educativa Aula Abierta. Ed La Obra
- Goicoechea, José Hugo (2001) *“Historia Oral: Secretos develados de las voces del Olvido”* Buenos Aires. Revista Pedagógica Aula Abierta N°111-112
- Goicoechea, José Hugo (2004) *“Historia sin Límites”* Empalme Villa Constitución. CEHEM 234. Escuela N° 234 Justo J. de Urquiza.
- Goicoechea, José Hugo (Julio 2017) Por la identidad regional. Debate sobre la vigencia del pensamiento de Artigas. Artículo por Aldredo Montenegro. Redacción Rosario
- Goicoechea, José Hugo (2000) *“Los actos escolares como Clínicas de Historia”* Buenos Aires. Revista de educación: Aula Abierta. Ed. La Obra
- Gutiérrez, Alicia (1995). *“Pierre Bourdieu- Las prácticas sociales”*. Misiones. Ed. Universitaria.
- Gutiérrez, Alicia (1994) *“Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes de la Sociología de P. Bourdieu”* Kairos Revista de Cs Sociales.
- Habermas, Jurgen (1996) *“La lógica de las Ciencias Sociales”*. Madrid. Tecnos.
- Juarroz, R. (1988) *“Poesía Vertical Actual”* Revista de la Universidad de los Andes, Mérida. Año1, N° 2, 121-123
- Kaplan, Carina (1997). *“La Inteligencia escolarizada- Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica”*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Lash, Scott (1991) *“Postmodernidad y Deseo”* *“El Debate Modernidad post-modernidad”* Buenos Aires. Compilación y Prólogo de Nicolás Casullo. Puntosur.
- Larrosa, J. Skliar, C. De Azúa, F. y otros (2001) *“Habitantes de Babel- Políticas y Poéticas de la diferencia”*. Barcelona. Laertes S.A.
- Levy, P. (2008) *“Oralidad, escritura y texto en la Postmodernidad!”*. Material de Cátedra de Integración Cultural. Rosario. Escuela de Música UNR.
- Magrassi, Guillermo (Abril 1885) *“Unir las raíces con las ramas”* Clarín. Buenos Aires
- Morin, Edgar (1999) *“Los siete saberes necesario para la educación del futuro”* Buenos Aires. UNESCO
- Morin, Edgar (1990) *“El Método”* Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Najamanovich, Denise (2016) *“El mito de la Objetividad”* Buenos Aires. Paidós
- Pérez Liendo, Augusto (junio 1990) *“El rechazo del Saber y el fracaso Argentino. Contra el Conocimiento”*. Buenos Aires. Página /12. Suplemento Futuro.
- Pozo, J. I. (1998). *“Aprender y enseñar ciencias”*. Madrid. Morata.
- Rogoff, B. (1993) *“Aprendices del pensamiento- El desarrollo cognitivo en el contexto social”* Barcelona. Paidós Ibérica.
- Skliar, Carlos (2006) *“La Educación, un problema del Otro”* Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Schön, D. (1992) *“La formación de profesionales reflexivos- Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”* Barcelona. Paidós.
- TentiFangani, Emilio (Setiembre 1997) *“¿Qué idea de patria reciben los chicos en los actos escolares?”* Clarín. Buenos Aires.
- Ternavasio, Marcela (2010) *“El pensamiento de los Federales”*. Buenos Aires. Colección Claves del Bicentenario. El Ateneo
- Touraine, Alain (1988) *“La Sangre y la Palabrasobre América Latina”*. Madrid. Ed.
- Vázquez, Héctor (1999) *“La investigación socio cultural. Critica a la razón pura y a la razón práctica”* Buenos Aires. Paidós

Páginas web:

- Bianco Gabriela. *“Memoria, verdad, libertad, y justicia en W. Benjamin”* - CECIES Pensamiento Latinoamericano y Alternativo. <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=388> Montenegro, Alfredo. *“Artiguismo”* <https://redaccionrosario.com/temas/artiguismo/>

Artículos

La soberanía particular de los pueblos y el Congreso de Oriente

Rubén I. Bourlot*

Para empezar debemos advertir que el artiguismo no es un ideario fruto de las reflexiones de un individuo sino de la acción y el pensamiento de un grupo de hombres inspirados en la presencia gravitacional de Artigas. Las ideas son expresadas a través de diversos escritos, cartas, proclamas, reglamentos que surgen del pensamiento de Artigas y de sus colaboradores, los famosos secretarios, como Miguel Barreiro, José Benito Monterroso y Dámaso Antonio Larrañaga, en donde no se puede identificar una autoría individual. “El Protector estaba dictando a dos secretarios que ocupaban en torno de una mesa de pino las dos únicas sillas que había en toda la choza (...)” describe el viajero inglés Robertson. Ese ideario es tomado a su vez por los representantes de Artigas en todo el territorio de la Liga Federal y permanece más allá de la presencia física del Protector.

Una de las ideas del artiguismo es su original concepción de la soberanía particular de los pueblos, nacida de los particularismos regionales del Plata.

El espíritu autonomista de la soberanía popular tiene sus orígenes más remotos en la tradición hispánica. Desde la España caballeresca, las autonomías de los castillos medievales que respondían a los caudillos, y las concedidas a través de las “cartas pueblas” en los tiempos de la reconquista se trasladan a los dominios americanos. También se arraiga con el movimiento comunero castellano que, entre otros motivos, tiene su desenlace ante la presencia de un emperador extranjero, el flamenco Carlos V.

En América, las enormes extensiones que ponen distancia entre los centros poblados y de estos con los centros de poder favorece la formación de entidades con una fuerte autonomía. El imperio español se ve en la obligación de adoptar una

legislación específica para sus posesiones americanas – las Leyes de Indias –, respetando su casuística y permitiendo una aplicación flexible, adecuándola a cada caso.

Se crea así el cabildo de las villas y ciudades, la institución autónoma por antonomasia, centro de la actividad cívica, en donde se pone en práctica una forma de gobierno asambleario, aunque restringido a parte reducida de sus habitantes. También en el ámbito de las misiones jesuíticas del Plata, el cabildo se constituye en el centro de la vida política donde hacen escuela los pueblos indígenas. Esta práctica política es la que rescata Artigas para plantear su defensa de la soberanía particular y la amplía considerablemente. Porque para el Protector todos los habitantes son parte de esa soberanía, están habilitados para elegir y ser elegidos: criollos, indios, negros.

Esta es la diferencia sustancial con el cabildo colonial que restringe el derecho de participación a la “parte sana”, a quienes tienen el carácter de “vecino” por ser fundador y descendiente de este, propietario, padre de familia, etc.

Dice Vicente Sierra:

Debido a la dispersión de los centros urbanos se adjudicó el sentido localista a cada ciudad creando un espíritu de edad media. El hombre de la época hispana careció de la noción de estado que posee el actual (...)

Lo notable del artiguismo es que respetó este particularismo, aprovechó la experiencia democrática de los pueblos pero lo sacó de su condición de localismo para aplicarlo a una concepción de república en un ámbito mucho más amplio. La unidad respetando la diversidad. La soberanía particular en el contexto de una soberanía nacional articulada en una confederación de los pueblos de los antiguos reinos hispanoamericanos. Esta confederación está concebida como un pacto

*Profesor de Historia y Educación Cívica egresado de la Escuela Normal Superior “Mariano Moreno” de Concepción del Uruguay. Correo: bourlotruben@gmail.com

entre pueblos, no entre individuos, con los mismos derechos pero conservando sus modos de conducirse y decidir particulares. Así prevé Artigas que “los indios, en sus pueblos, se gobiernen por sí, para que cuiden sus intereses como nosotros los nuestros (...) enseñémosle nosotros a ser hombre, señores de sí mismos”. En la formación de los ejércitos artiguistas, las milicias montoneras, los pueblos son los protagonistas excluyentes como lo manifiesta Artigas al referirse a la batalla de Las Piedras:



Félix de Azara. Retrato por Francisco de Goya y Lucientes (1805)

No eran paisanos sueltos, ni aquellos que debían su existencia a su jornal o sueldo, los solos que se movían; vecinos establecidos, poseedores de buena suerte y de todas las comodidades que ofrecen este suelo, eran los que se convertían repentinamente en soldados, los que abandonaban sus intereses, sus casas, sus

familias; los que iban acaso por primera vez, a presentar su vida a los riesgos de la guerra (...)

La influencia de Azara

No sería aventurado suponer la influencia que sobre Artigas tuvo Félix de Azara, el naturalista español con quien colaboraba el caudillo oriental en su juventud. “Dar libertad y tierras a los indios cristianos” y “repartir las tierras en moderadas estancias de balde... a los que quieran establecerse... y no a los ausentes” eran las instrucciones de Azara para poblar las zonas fronterizas.

El reparto de tierras se hacía entre los pobladores “peninsulares, criollos, indígenas y negros de varia condición social”.

Cuando Artigas convoca al congreso de Concepción del Uruguay manifiesta

Creo ya oportuno reunir en Arroyo de la China un congreso compuesto de los diputados de los pueblos (...)” y se refiere a “tan respetable corporación, el Congreso de los Pueblos Libres reunido en Concepción del Uruguay (...).

En su comunicación al director Supremo le informa de la reunión “el congreso general de los pueblos y provincias que se hallan bajo mis órdenes y protección (...)”

Mi hipótesis es que la soberanía particular de los pueblos da lugar a una forma de federalismo distinta al concepto que se va modelando después de la desaparición de Artigas. Éste es un federalismo de los pueblos, sin límites geográficos rígidos, no interesan demasiado las fronteras, sí la particularidad de cada pueblo y su derecho a decidir. “La soberanía particular de los pueblos será precisamente declarada y ostentada, como objeto único de otra revolución”, manifiesta Artigas en 1813. El federalismo posterior se va configurando alrededor de los caudillos provinciales con otro tipo de liderazgo más preocupado en delimitar sus espacios geográficos, convirtiendo esos territorios en una rémora de los señoríos feudales, que en respetar la autonomía de los habitantes. Los “pueblos” ya no son considerados como entidades autónomas confederadas libremente, sino que una ciudad se erige en “capital” centralizadora del poder dentro del territorio provincial. Así sucederá en la mayoría de las provincias que se van constituyendo, y Entre Ríos es un ejemplo la disputa de la capitalidad entre Paraná y Concepción del Uruguay. En cambio, en Artigas está presente la idea de la confederación de pueblos con un fuerte sentido del localismo. Así los expresa en una nota dirigida a la Junta del Paraguay:

Los orientales (...) abandonados en la campaña pasada y en el goce de sus derechos primitivos, se conservaron por sí, no existiendo hasta ahora un

pacto expreso que deposite en otro pueblo de la confederación la administración de su soberanía (...).

En 1813 Dámaso Larrañaga menciona en una comunicación que “la voluntad general de los pueblos y sus representantes decidirán y todos obedecerán. Pero entretantos el gobierno supremo está encargado de mantener el orden público y hacer la guerra a los enemigos”, una clara división de las funciones entre los pueblos autónomos y el gobierno confederado.

Autonomía o anarquía

No obstante, no hay que confundir el sentido amplio y flexible de la soberanía popular concebida por Artigas con ideas anárquicas. Como bien lo sostiene Wáshington Reyes Abadie, Artigas respeta a las instituciones preexistentes como los cabildos. Así cuando convoca a la elección de los diputados para el Congreso de Concepción del Uruguay en 1815, éstos representan a los cabildos.

En todo el sistema representativo federal – dice Reyes Abadie – primero hay una fuerte adhesión al viejo derecho indiano que confería representaciones en cortes o congresos a las ciudades con cabildos y no a las villas o pueblos que no lo tuvieran. Don José Artigas es amplio en la convocatoria porque se dirige a la villa, a pueblos, pero que en el acto en que el congreso designa le confiere al cabildo la representación.

Otro aspecto a destacar es la idea de república frente al republicanismo liberal formal, copia de fórmulas importadas. Es un republicanismo resultante de su concepción de la vida y de la organización política, nacida de su raíz popular, sin ningún aditamento frente a las vacilaciones de otros protagonistas de la época que especulaban con establecer formas monárquicas abiertas o disimuladas.

En los proyectos constitucionales y en las asambleas frente a los representantes del pueblo afirma que su “autoridad emana de ellos y cesa ante su presencia soberana”.

El respeto de la libertad y la igualdad, los derechos de todos los seres humanos que viven en su territorio, de cualquier clase social y condición constituye la principal preocupación del caudillo.

La igualdad, la consideración de los iguales derechos de todos los seres humanos -los blancos, los indios, los negros-, el tratamiento igual para todos en condiciones iguales, la proscripción de los privilegios basados en el nacimiento, en la casta, en las obsoletas ideas heredadas de la monarquía autocrática, están en la esencia del artiguismo, así como la aceptación de la necesidad de los

tratamientos diferenciales para asegurar la verdadera igualdad: “Que los más infelices sean los más privilegiados”, es una de sus consignas.

En Artigas el control del poder y la sumisión de éste al Derecho, está en la raíz y en el núcleo de su pensamiento.

Para la organización constitucional, se inclina hacia el principio de la separación de poderes, que las Instrucciones del Año XIII afirman como necesario tanto respecto del gobierno provincial como del federal. Igualmente este criterio se encuentra en los proyectos de Constitución, provincial y federal, nacidos del artiguismo.

Pero además, en los hechos y en la realidad que podemos llamar preconstitucional, están puestos de manifiesto los criterios de contención de su propio poder ya que, como jefe y caudillo, reconoce siempre la necesidad de su limitación y control por los congresos representativos: “mi autoridad emana de ellos y cesa ante su presencia soberana”. Y también “El despotismo militar será precisamente aniquilado con las trabas constitucionales que aseguren inviolable la soberanía de los pueblos”, expresan las instrucciones del año XIII.

Sin dudas que la idea de la soberanía particular de los pueblos continua, vigente en el espíritu de la organización de la república entrerriana y en sus disposiciones reglamentarias que por breve lapso tienen aplicación, como en las elecciones practicadas para ratificar la autoridad del Supremo, hasta la irrupción del gobierno centralizador de Mansilla. Está presente ese espíritu en los pactos interprovinciales que sostienen el federalismo como forma preferida para la organización de los pueblos.

El Congreso de Oriente

En el año XIII las instrucciones a los diputados orientales exigen a la Asamblea Constituyente reunida en Buenos Aires “la declaración de la independencia absoluta de estas colonias, que ellas están absueltas de toda obligación de fidelidad a la corona de España y de la familia de los Borbones y que toda conexión política entre ellas y el Estado de la España es y debe ser totalmente disuelta”

Y en 1815, los diputados al congreso de Oriente, celebrado en Concepción de Uruguay en 29 de junio, llevaban un mandato similar. En este congreso estuvieron convocados representantes de Córdoba, de Santa Fe, de la provincia Oriental, de Corrientes, los pueblos guaranícos de las Misiones, y de Entre Ríos. La voluntad de declarar la independencia estaba atada también a la forma de organización de la nueva nación independiente de la América del sur, que comprendía el sistema republicano y el respeto a la autonomía de cada territorio, la “soberanía particular de los pueblos”, como lo sostenía Artigas.

Del Congreso de Oriente podemos hallar, además de los propósitos de emancipación, las ideas de Artigas acerca de cómo concebía la idea de democracia de los pueblos libres.

El 13 de marzo de 1815, desde Paraná, el Protector se dirige al comandante general de Misiones, Andrés Guazurarí, para recomendarle que en la elección de representantes al Congreso de Oriente

(...) Usted dejará a los pueblos en plena libertad para elegirlos a su satisfacción, pero cuidando que sean hombres de bien y de alguna capacidad para resolver lo conveniente....” Y agrega: “Es cuanto tengo que prevenir a usted y exhortarle a que cada día trate con más amor a esos naturales, y les proporcione los medios que están en sus alcances para que trabajen y sean felices (...)

También se dirige al gobernador Silva de Corrientes instándolo a enviar delegados indígenas al Congreso:

(...) Yo deseo que los indios, en sus pueblos, se gobiernen por sí, para que cuiden de sus intereses como nosotros de los nuestros. Así experimentarán la felicidad práctica y saldrán de aquel estado de aniquilamiento a que los sujeta la desgracia. Recordemos que ellos tienen el principal derecho (...)

¿Qué se resolvió en ese congreso?

Mucho se ha dicho acerca de una presunta declaración de la independencia en 1815. Pero poco son los fundamentos de tal afirmación. Sólo algunas manifestaciones posteriores por cierto ambiguas. Artigas no lo dice en su informe inmediato sobre los resultados del Congreso. Sólo menciona la negociación con Buenos Aires en reclamo de la “unión ofensiva y defensiva” de todas las provincias respetando sus respectivas autonomías, y por añadidura el reclamo de una pronta decisión de declarar la independencia.

El propio Artigas informa inmediatamente a la conclusión del Congreso:

(...) después de muchas reflexiones resolvió tan respetable corporación, el Congreso de los Pueblos Libres reunidos en Concepción del Uruguay, marchase nuevamente ante el gobierno de Buenos Aires cuatro diputados que a nombre de este Congreso General representase la uniformidad de sus intereses y la seguridad que reclaman sus provincias.

No habría sido prudente que el Congreso del Arroyo de la China declarase la independencia en

representación de la Provincias Unidas, para dejarle servido en bandeja el propósito de Buenos Aires, que días antes, mediante la Misión Pico – Rivarola precisamente le había ofrecido a Artigas: “Buenos Aires reconoce la independencia de la Banda Oriental del Uruguay, renunciando los derechos que por el anterior régimen le pertenecían.” La independencia debía declararse manteniendo la unidad de todas las Provincias Unidas con el concurso de todos sus representantes.

Los enviados a negociar con Buenos Aires fueron José Simón García del Cosío por el continente de Entre Ríos, Pascual Diez de Andino por Santa Fe, José Antonio Cabrera por Córdoba, y Miguel Barreiro por la provincia Oriental.

Llegados a Buenos Aires los diputados ante el Director Álvarez Thomas, fueron alojados en una fragata de guerra, la Neptuno, sin poder abandonar los camarotes. No hubo ningún acuerdo y se frustró así la posible participación de las provincias de la Liga en el Congreso de Tucumán.

Artigas insistía en que el nuevo estado independiente se estableciera sobre las bases de una república libre de despotismos y de monarquías, con el respeto absoluto de las autonomías provinciales (la soberanía particular de cada pueblo) y, lo fundamental, la independencia económica, como ya lo había planteado en la Instrucciones del Año XIII que los diputados orientales llevaron a la Asamblea Constituyente de ese año.

Estas aspiraciones no pudieron concretarse en el Congreso que en 1916 sesionó en Tucumán. A duras penas, pudo concretar una declaración de la independencia formal sin resolver el problema de la organización del gobierno.

En julio de 1816, Artigas le manifiesta al director Pueyrredón, en una breve misiva, que “ha más de un año que la Banda Oriental enarboló su estandarte tricolor y juró su independencia absoluta y respectiva. Lo hará V. E. presente al soberano Congreso para su superior conocimiento.” Esta referencia es tomada como prueba de una declaración de la independencia en el ámbito del Congreso de Oriente. Pero es texto es muy preciso, se refiere a la independencia de la Banda Oriental, no de todas las provincias de la América del Sur. No existe ninguna documentación que asevere lo contrario. No obstante sabemos que Artigas hizo jurar la “independencia absoluta y relativa” en cada una de las provincias de la Liga de los Pueblos libres como parte de un proceso que debía culminar en un soberano congreso constituyente de los pueblos del Sur de América.

Epidemias en Argentina

Siglo XIX

Prof. Mercedes Velázquez Trick

Prof. Álvaro Sosa*

El cólera, enfermedad originaria de la región del Ganges en la India; hasta comienzos del siglo XIX no se había manifestado en Occidente. La razón era que, por la agudeza de sus síntomas (diarrea, vómitos y deshidratación), los infectados difícilmente podían alejarse de las regiones afectadas por la enfermedad, pues su muerte era inminente. La Revolución Industrial y sus consecuencias, entre las cuales se encontraba la velocidad en el traslado de pasajeros por tierra o por mar, produjeron un efecto indeseado por lo cual la enfermedad alcanzó el Mediterráneo y desde allí se esparció por Occidente.

La enfermedad llegó por primera vez a la Argentina en forma epidémica en 1859. Desde esa fecha, en otras oportunidades el cólera ingresó al País y se expandió hacia el interior, causando graves trastornos, que a veces se sumaron a otros sucesos trágicos como la Guerra del Paraguay o la epidemia de fiebre amarilla.

La primera epidemia de cólera en Argentina, es probable, “según el consenso de gran parte de los historiadores que se ocuparon del tema, que haya ocurrido en la ciudad de Bahía Blanca a partir de enero de 1856” (El cólera en la Argentina durante el siglo XIX. pdf). En esa época se encontraban en Buenos Aires numerosos exiliados italianos que habían luchado en su patria por la unificación del país y que, condenados a diversas penas, se habían refugiado en esa ciudad. Por todas estas causas es legítimo afirmar la sospecha ya anunciada de que ésta fue la primera epidemia de cólera en Argentina.

La segunda aparición del cólera tuvo lugar entre los años 1867 y 1869 durante el desarrollo de la Guerra del Paraguay. El ambiente de esteros y lagunas, unido a la falta de higiene y al hacinamiento de los campamentos en el teatro de operaciones, resultó un caldo de cultivo propicio para la epidemia. Al no conocerse aún el origen del mal, poco era lo que se podía hacer al respecto. Cabe destacar que entre los argentinos se estimuló la rehidratación por medio del mate, ya que el agua al

ser calentada mataba la todavía desconocida causa del mal, cosa que no ocurría entre los paraguayos, que tomaban tereré.

En Buenos Aires aparecieron los primeros casos en 1867 luego de haber dejado numerosas víctimas en las provincias del Litoral. Poco después la enfermedad se reportaba en Córdoba, Catamarca, San Luis y Santiago del Estero, llegando a existir casos en diez de las catorce provincias del País.

Al año siguiente el cólera siguió cobrando vidas, y en enero produjo una grave situación política con la muerte del vicepresidente en ejercicio Dr. Marcos Paz. Con el Congreso Nacional en receso, “el gobierno quedó acéfalo pues la Constitución no había previsto el tema sucesorio; el presidente Mitre tuvo que abandonar el comando de los ejércitos en el Paraguay para hacerse cargo de la presidencia del País” (op. cit.). Esta epidemia de cólera produjo miles de fallecidos en cuatro meses en una ciudad que entonces contaba con unos 187.000 habitantes. Las enormes tasas de mortalidad que dejaban a su paso y el caos social que producían, conformaron un duro golpe al optimismo liberal del siglo XIX en torno a la industria, el progreso, la ciencia y el comercio. La epidemia de los años 1867 a 1869 obligó a Buenos Aires a replantearse los sistemas de aprovisionamiento de agua. No hubo durante varios años nuevas epidemias de cólera en Argentina si bien existieron casos aislados que tuvieron un debido control por parte de las autoridades.

Esta tregua producida por el morbo colérico evitó a Buenos Aires una más terrible catástrofe en 1871, año en el cual se produjo la epidemia de fiebre amarilla que fue la más letal de las epidemias que azotaron al país en ese siglo, una ciudad con múltiples carencias, desprovista de sistemas para recolectar correctamente sus basuras, administrar sus excrementos e incluso enterrar a sus muertos; como así también para tratar a sus enfermos y menesterosos.

El cólera retornó en forma epidémica entre 1886 y 1887 siendo registrado el 1 de noviembre de 1886

*Profesores en Historia, Miembros del Instituto Federal de Estudios e Integración “José Artigas” de Entre Ríos, docentes del Nivel secundario.

el primer caso en el barrio de La Boca. Poco después los avatares políticos exigieron un traslado de tropas realizado desde el Litoral, llegando a Tucumán cinco soldados enfermos. Desde entonces la epidemia se extendió a Salta y Jujuy.

En Buenos Aires se puso a prueba en forma exitosa la recién estrenada Asistencia Pública, organización municipal que tenía bajo su cuidado los hospitales, los médicos seccionales y, en general, la salud de la población capitalina. Creada en enero de 1883, la Asistencia Pública quedó bajo la dirección de José María Ramos Mejía, a quien el Congreso Nacional dotó de poderes extraordinarios. El director ordenó la denuncia obligatoria de casos, el aislamiento de los pacientes y, pese a las dificultades de orden religioso, la cremación de los cadáveres. Se obtuvo así un control mucho más eficaz que en años anteriores.



Dr. Sixto De Pierini que combatió las epidemias de cólera y fiebre amarilla en Paraná

La epidemia de 1887 produjo efectos graves en las provincias del norte. Fue bastante claro que los casos de cólera habían arribado a dichas provincias por medio del ferrocarril, razón por la cual los gobernadores de Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán decidieron imponer una cuarentena a los trenes que provenían de las provincias del Litoral. Esta medida no fue convalidada por el gobierno nacional, que la anuló y tuvo como consecuencia, por ejemplo, que el traslado de un regimiento hacia Tucumán iniciara una epidemia en esa provincia.

Hoy nos resulta una novedad el confinamiento y la distancia social, medidas necesarias para prevenir un contagio masivo. Argentina ya ha pasado por situaciones similares durante el siglo XIX. Los casos más emblemáticos fueron la fiebre amarilla en 1871, y el cólera en 1868 y el rebrote en 1886.

La fiebre amarilla es una enfermedad viral que se transmite a través de la picadura de ciertas especies de mosquitos. Dicha enfermedad provocó una epidemia en el País, siendo su epicentro la ciudad de Buenos Aires, lugar donde no sólo modificó las costumbres cotidianas sino también el espacio urbano y la distribución de la población. “Según algunos investigadores, en febrero de 1871 le tocó al reconocido médico Santiago Larrosa diagnosticar una nueva llegada de la fiebre amarilla a Buenos Aires” (Pérgola, 48, 2014). Buenos Aires contaba en 1870 con 187.000 habitantes, como se comentó más arriba. Convivían criollos e inmigrantes. El origen de la enfermedad se le atribuye a un barco procedente de Asunción del Paraguay. En la ciudad encontraron muchos sitios propios para reproducirse en los innumerables charcos y pantanos de zonas cercanas del puerto. Las barriadas de San Telmo y Montserrat fueron las más afectadas; sector de la sociedad que vivía en condiciones de hacinamiento y pobreza en conventillos, contaminación, falta de alimentación y falta de agua corriente, contribuyeron para que la enfermedad se propagara afectando al 8 % de la población. Así mismo no existía reglamento claro con respecto a la inhumación de los cuerpos, los cuales eran depositados casi al ras e la superficie y muchas veces quedaban expuestos, y otras tantas eran arrastrados por los cursos de agua que confluían en el riachuelo, ayudando a la proliferación de la enfermedad. El 27 de enero de 1871 se conocieron los primeros casos. A partir de esta fecha fueron en aumento hasta convertirse en epidemia. “El diario La Prensa del 23 de marzo de 1871 señalaba que la epidemia estaba causando estragos en el barrio de La Boca: ocasionaba 30 víctimas por día. En abril el número de víctimas diarias ascendió a 300, y el 10 de ese mes la cifra fue de 50 personas” (op. cit.) Los casos fueron aumentando de manera significativa en un período corto de tiempo, para el mes de febrero “Los casos de fiebre amarilla estaban circunscriptos a algunos barrios, en particular San Telmo, en la zona sur de la ciudad” (op. cit.) Los distintos sectores de la sociedad actuaron de manera particular y desarticulada: el presidente Sarmiento y el vicepresidente Alsina abandonaron la ciudad y a sus habitantes. Por su parte las familias pudientes tomaron la misma actitud refugiándose en sus casas quinta. “La tercera parte de la población de Buenos Aires, que en ese entonces contaba con 200.000

habitantes, huyó hacia el campo y otras zonas de la misma urbe, lo que originó un desplazamiento con consecuencias futuras: las grandes casas deshabitadas se convirtieron posteriormente en conventillos, que albergarían a los inmigrantes” (op. cit). En estas circunstancias fueron los propios ciudadanos, y particularmente los profesionales de la salud, médicos y farmacéuticos, quienes, luego de una reunión que congregó a 8.000 participantes en la Plaza de la Victoria, hoy Plaza de Mayo, decidieran tomar medidas al respecto formando una Comisión Popular presidida por el doctor Roque Pérez, y posteriormente el doctor Francisco Javier Muñiz . Debido a la responsabilidad y compromiso tomado por los profesionales, la lista de médicos y farmacéuticos víctimas de la epidemia es extensa. El número total de decesos por la pandemia fue de 13.614 casos, siendo la mitad de esta cifra niños. “La colectividad italiana fue la que tuvo mayor cantidad de víctimas mortales y, además, la que sufrió la saña de haber sido considerada la que había traído la peste” (Pita, 6,2016). Ante esta situación el cementerio de la ciudad no dio abasto, y se debió crear uno nuevo, surgiendo así el cementerio de la Chacarita. Luego de la situación crítica y cuando la ciudad volvió a la cotidianeidad posterior a la epidemia, se realizaron distintos proyectos para urbanizar la ciudad proveyendo agua potable y cloacas. Luego de un tiempo, los proyectos fueron descartados paulatinamente, y las grandes casonas de familias pudientes antes de la fiebre amarilla fueron convertidas en conventillos. Los proyectos urbanísticos sólo fueron concretados en Barrio Norte y Recoleta donde las familias pudientes residían después de la epidemia. Si bien la fiebre

amarilla afectó principalmente a la ciudad de Buenos Aires, también se registraron casos en otras provincias del litoral como Santa Fe y Entre Ríos.

La constante mejora en los transportes produjo, contradictoriamente, que en pocos meses, enfermedades desconocidas en gran parte del mundo como el cólera y la fiebre amarilla se pudieran propagar más allá de su región de origen. Actualmente, solo se necesita apenas días para expandirse por todo el mundo una nueva pandemia, como muy bien podemos constatar con el Covid-19.

Otro punto a tener en cuenta en la propagación de enfermedades es que no había buenos hábitos de higiene social, como tratamiento de residuos cloacales, buen manejo de la basura, disponibilidad de agua potable, y el apropiado enterramiento de fallecidos. Algunos de estos servicios todavía inexistentes en muchos barrios habitados principalmente por personas de bajos recursos económicos, los convierte en víctimas fáciles de las epidemias y pandemias... una tarea aún pendiente de completar.

Bibliografía

- <http://rasp.msal.gov.ar/rasp/articulos/volumen37/51-54.pdf>
- <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/1230/2283>
- Pérgola F. (2014) La epidemia de fiebre amarilla en Buenos Aires. *Rev. Argentina salud pública.*; Mar; 5 (18): 48 -49
- Pita, Valeria Silvina (2016) *Intrusiones Municipales en Tiempos de Fiebre Amarilla: Buenos Aires, 1871.*

La poesía artiguista del Señor del Montiel

El poeta del Montiel, Delio Panizza, en su extenso poema Artigas publicado en 1950, rescata la gesta del caudillo. Reivindica el congreso de Arroyo de la China de 1815 que convocó a representantes de toda la Liga de los Pueblos Libres. La poesía canta los esfuerzos de Artigas para mantener la unidad: “las busca, las atrae, / las quiere ver al fin confederadas / en un lazo perenne” de federalismo y democracia, escribe Panizza.

El libro es publicado, en el centenario de la muerte del caudillo, por la Sociedad Criolla “Doctor Elías Regules” tras su participación en Montevideo de los actos conmemorativos del centenario de la muerte de Artigas, donde leyó el poema.

En la nota al libro, el propio Panizza pretende que su obra sea “mi homenaje al Protector de los Pueblos Libres, al gran calumniado de la Historia de América, al fundador del federalismo argentino...”

A partir de la declaración del Congreso de Oriente, dice Panizza, “...Queda libre la Patria / del porteño falaz y el godo hidalgo; / libre por las cuchillas / puede volar el pabellón creado”.

Don Delio describe la enseña federal como “un himno de llamas dividiendo en diagonal un cielo azul y blanco”. Nuestra bandera, la de la Liga de los Pueblos Libres, grita a los vientos y el poeta talero supo escucharla, al decir del poeta Luis Salvarezza: “Dice Federación esa bandera sesgada por un rayo”.

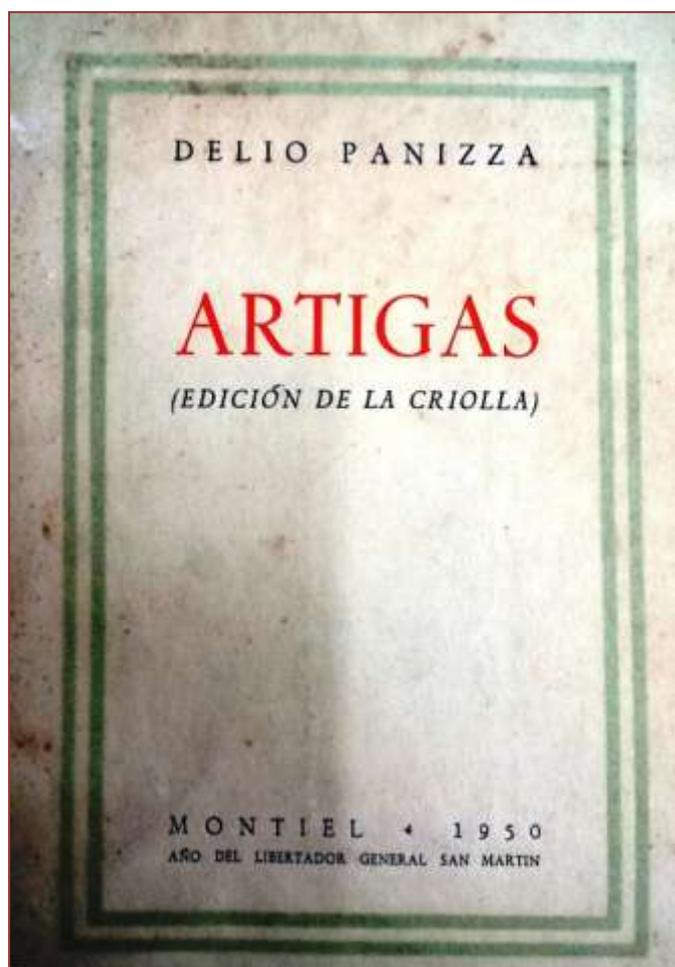
El poeta oriental Edgardo Ubaldo Genta sostiene “que se trata del más extenso himno que poeta alguno escribiera a la gloria del inmensurable Protector de los Libres, uno de los más originales héroes de América, y, para nosotros el mayor”.

En otro de los tramos del poema, refiriéndose a Purificación, dice del caudillo: “Es ejemplo, sanciona y obedece / su propia ley, es jefe y ciudadano / y la “ciudad” bajo sus ojos crece...”

“Allí edifica su primera capilla / para la devoción de sus legiones... / Y la escuela primera se levanta... / Artigas en dinámico proceso / es juez, legislador,

ejecutivo... / todo caído por su propio peso / de su notable cerebro pensativo”

En otro libro de Panizza, Montonera (publicado en 1947), el poema En Unión y Libertad lo dedica a Luis



Alberto de Herrera, al ser inaugurado en Concepción del Uruguay - en 1943 - el busto de Artigas, confiado por un grupo de ciudadanos uruguayos a la custodia del Instituto Entrerriano de Estudios Históricos.



Joan Pagès Blanch

Falleció el día 3 de junio del corriente año el historiador y pedagogo catalán, Joan Pagès Blanch. Ha contribuido desde la investigación y la docencia al desarrollo de la Ciencias Sociales y la Historia. En su vasta trayectoria, abrió surcos al conocimiento del enseñar a enseñar. Fue Profesional en Filosofía y Letras, con énfasis en Historia Moderna y Contemporánea, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Profesor en Didáctica de las Ciencias Sociales de la misma Casa de altos estudios. Respetado y amado por sus estudiantes con una producción inigualable, y espíritu humilde, facilitó el compartir saberes que sustentan el abordaje de la Enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales desde hace varias décadas. Es referente en Europa y América Latina. Cosechó en la Argentina muchos amigos en los ámbitos educativos superiores. Su palabra certera, prudente y académica fue sentando las bases del estudio creciente en nuestro País de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. En alguno de sus artículos publicados en la Revista Reseñas (2008), nos proponía, el futuro como finalidad de la enseñanza del pasado a partir de la relación entre la educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia.

Tuvimos oportunidad de compartir con él fructíferos encuentros con colegas y estudiantes durante las Jornadas organizadas por la Asociación

de Profesores para la Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales (APEHUN). En octubre del año 2018, pudimos deleitarnos con su conferencia sobre la Formación de ciudadanía en los contextos iberoamericanos en la Enseñanza de las Ciencias sociales, la Historia y la Geografía, en la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche. Lo hicimos como Instituto Federal de Estudios e Integración "José Artigas" de Entre Ríos. Sostuvimos un diálogo afable con él haciéndole entrega de nuestro material. Le hicimos presente



Pagés compartiendo las jornadas de APEHUN

también libros del investigador Prof. Rubén Bourlot y del historiador uruguayo Leonardo Rodríguez Maglio. Dicha bibliografía enriquecería la Biblioteca de la universidad catalana.

Adherimos al duelo por su pérdida física, sabiendo que el conocimiento construido continuará su camino.

¡Hasta siempre Maestro!

Prof. Sara del Rosario Mentasti

La filosofía popular y regeneradora del magnánimo José Artigas

de Leonardo Rodríguez Maglio, edición del autor

La filosofía popular y regeneradora del magnánimo José Artigas", "no se trata de un libro más de historia sobre Artigas", Es un libro de filosofía, que investiga exhaustivamente toda la correspondencia del prócer y los documentos históricos recopilados en el Archivo Artigas.

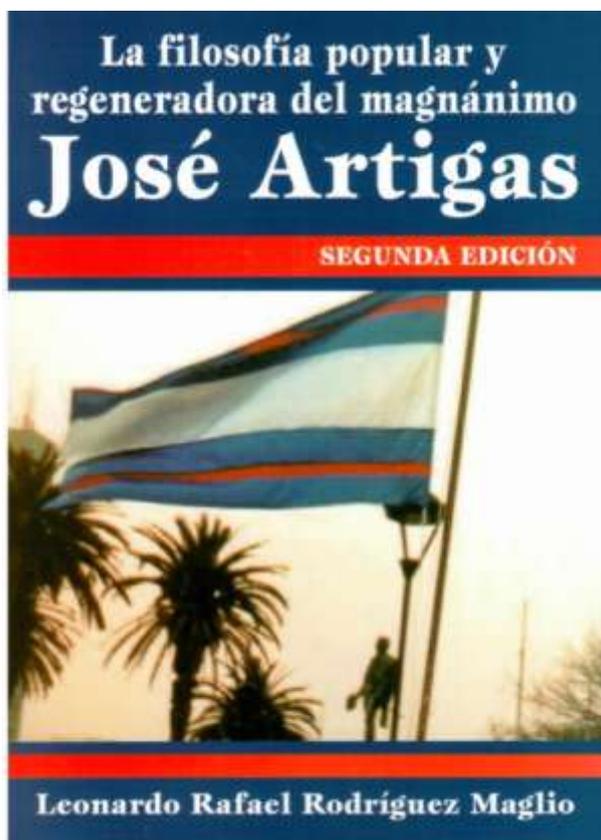
El libro se plantea disipar "la duda sembrada profusamente por sus enemigos, acerca de que eran sus secretarios quienes le escribían sus grandes ideas, y luego él sólo las firmaba. Por medio de varios métodos, se demuestra con rigor que las ideas contenidas en esos documentos eran suyas, y no de sus secretarios" afirma Rodríguez. También se analiza el pensamiento

explícito de Artigas, contenido en los documentos y cartas firmadas por él, y lo compara -texto a texto- con el pensamiento de los más grandes filósofos y líderes revolucionarios de América y Europa, tanto de la antigüedad como contemporáneos de su propia época.

Según el autor, "en la segunda parte del libro se incorpora al análisis el pensamiento implícito de Artigas, y se demuestra que fue, en realidad, un apasionado del cono-

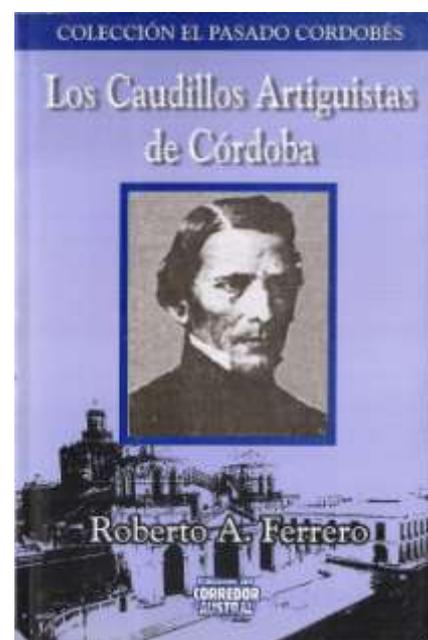
cimiento y un pensador autodidacta genial, 'original en todos sus respectos' como lo caracterizara el propio Dámaso Antonio Larrañaga en su momento".

El autor, Leonardo Rodríguez, que es Licenciado en Filosofía egresado de la Universidad de la República, dice que las conclusiones a las que llegaba Artigas "fueron expresadas muchas veces en forma de máximas, por las necesidades que le imponían la revolución y la época. Esas conclusiones forman parte de nuestro patrimonio cultural intangible, y no solo están vigentes, sino que se nos hacen imprescindibles para construir en verdad un mundo libre, justo, y feliz".



Los caudillos artiguistas de Córdoba

de Roberto A. Ferrero, Del pasado cordobés, Ediciones del Corredor Austral



Es poco conocida o poco estudiada la influencia que Artigas (hoy incoherentemente considerado un prócer uruguayo, cosa que nunca quiso ser) supo ejercer en Córdoba. El autor ha dedicado al tema un trabajo anterior titulado "La Saga del Artiguismo Mediterráneo" (a) que recibió buena crítica del Gral. Líber Seregni y opiniones elogiosas en la R. O. del Uruguay.

El libro que se presenta ilustra las semblanzas de los tres caudillos cordobeses y artiguistas (Juan Pablo Bulnes, Felipe Álvarez y Antonio Guevara)



INSTITUTO
FEDERAL
DE ESTUDIOS,
E INTEGRACIÓN
"JOSÉ ARTIGAS"
DE ENTRE RÍOS

CAMPAÑA DE SOCIOS

El Instituto Federal de Estudios e Integración "José Artigas" de Entre Ríos se encuentra en un plan de consolidación institucional y lanza una campaña se socios que permitirá darle continuidad a sus acciones y expandirlas a lo largo del tiempo

El Instituto tiene como objetivos centrales: la revalorización del pensamiento artiguista en su multiplicidad y proyección actual, reivindicando la obra e ideario de José Artigas en el marco de nuestra integración regional. Nos proponemos la reformulación a nivel académico y en otros foros de investigación y debate de ciertas concepciones históricas excluyentes, que han aislado a esta figura esencial a nuestro sistema institucional, federal y democrático. Con esa perspectiva el Instituto ha organizado jornadas interdisciplinarias en Paraná y Concepción del Uruguay y ha participado en seminarios, encuentros, congresos y distintos espacios de pensamiento en la región.

El Instituto cuenta con una página en facebook: [institutofederalartigas/](https://www.facebook.com/institutofederalartigas/), blog: institutofederalartigas.blogspot.com/, instagram: [inst.artigas](https://www.instagram.com/inst.artigas/), youtube: Instituto Federal Artigas, línea de tiempo histórica: <https://genoma.cfi.org.ar/Linea/FormatoLinea?linea=550> y la revista electrónica "Huella" con el material producido en las jornadas y congresos, y de colaboradores especiales.

Los interesados podrán asociarse llenando los datos solicitado a continuación y enviarlos al correo del Instituto: institutofederalartigas@gmail.com

*Apellido y nombre/s:
*DNI:
Fecha de nacimiento:
Profesión / ocupación:
*Domicilio (Calle, N°, localidad):
Teléfono:
*Correo Electrónico:

Cuota mensual: \$ 100.

Opciones de pago,

1 - Mensualmente en domicilio (en Paraná): ().

2 - Depósito mediante CBU por semestre (\$ 500) ().

*Datos obligatorios