



El diálogo continúa

Conversan con las ideas de **Javier Trímboli**: Ignacio Barbeito, Mariana Belluscio, Alejandra Birgin, Paulo Martínez Da Ros, Gabriel D'lorio, Inés Dussel, Adriana Fontana, Diego García, Juan Ignacio Garrido, Fabián Iglesias, Jorge Larrosa, Julia Rosemberg y Eduardo Wolovelsky.

Revista *Scholé* –tiempo libre, tiempo de estudio–

Num. 17, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Septiembre 2025

Cómo citar esta revista

Revista Scholé. (2025). Edición Especial n.º 17. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Este material está bajo una licencia Creative Commons [\[CC BY-NC-4.0\]](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

EQUIPO COMITÉ EDITORIAL

Gabriel D'lorio

Adriana Fontana

Silvia Kravetz

Laura Percaz

Germán Díaz

Victoria Farina

EQUIPO DE PRODUCCIÓN

Laura Percaz | Dirección

Martín Schuliaquer | Edición

Lila Far | Producción de contenidos

Paula Fernández, Ana Gauna, Luciana Dadone |
Coordinación general del equipo de producción de
materiales hipermediales y audiovisuales

Julieta González Meloni | Coordinación de
Comunicación Institucional

Julio Gonzalo Brito, Javier Ortiz Torres |
Coordinación de Área de Sistemas

Matías Pardo | Coordinación del equipo de
producción

Facundo Fernández | Diseño e Ilustración

Sofía Morón, Constanza Gualdoni | Diseño
y maquetación editorial

Daniel Wolovelsky | Maquetación web

Juliana Marcos, Federico Gianotti,
Sascha Bonanno | Realización audiovisual

Santiago Rubiolo | Desarrollo web

SUMARIO

EDITORIAL

Detalles, destellos e instantes: una conversación inextinguible por Laura Percaz

Pág. 5

Sobre Javier Trímboli

Pág. 6

Dar clase: “poner el mundo por delante, poner el mundo en el centro” por Adriana Fontana

Pág. 7



10 | Nota principal

Ocupación militar del Río Negro por el Ejército Nacional el 25 de mayo de 1879... por Javier Trímboli

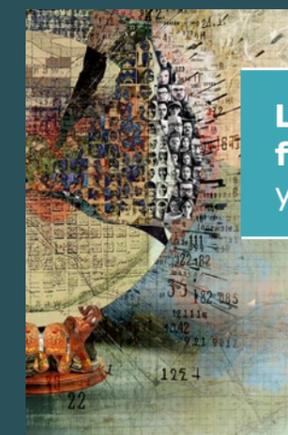
Una invitación a mirar de nuevo, a mirar mejor

por Inés Dussel

Pág. 15

“Hacer ver” por Diego García

Pág. 19



24 | Nota principal

La pregunta por el futuro por Laura Percaz y Javier Trímboli

Lo nuevo y los nuevos

por Gabriel D'lorio

Pág. 28

A vueltas con la pregunta por el futuro por Jorge Larrosa

Pág. 31



38 Nota principal

Guayaquil por Javier Trímboli

A 200 años del encuentro de Guayaquil: un ejercicio de pensamiento
por Julia Rosemberg
Pág. 44

Guayaquil. Motivos para una nueva lectura y un viejo ritual por Juan Ignacio Garrido
Pág. 47



52 Nota principal

Belgrano en el veinte veinte por Javier Trímboli

Javier Trímboli, siempre profesor
por Alejandra Birgin
Pág. 57

Volver a ligar el presente con el pasado
por Fabián Iglesias Iriarte
Pág. 60



64 Nota principal

Guerra del Paraguay por Javier Trímboli

Pintor y soldado, soldado y pintor
por Paulo Martínez Da Ros
Pág. 72

Los dos Aquiles. Vida de Dominguito, una novela pedagógica por Ignacio Barbeito
Pág. 76

EPÍLOGO

La clase del maestro por Eduardo Wolovelsky
Pág. 80

A propósito de los ejercicios de evocación: un maestro, todos los maestros por Mariana Belluscio
Pág. 83



Editorial

DETALLES, DESTELLOS E INSTANTES EN UNA CONVERSACIÓN INEXTINGUIBLE

Esta es una edición especial de *Scholé*. La imaginamos como un modo de continuar la conversación con nuestro compañero y maestro, Javier Trímboli, porque queremos seguir en diálogo con sus ideas y maneras inspiradoras, constitutivas, del proyecto del ISEP y de esta revista en particular.

Estamos convencidos, además, de que las reflexiones que encontramos en estos escritos son piezas poderosas y vitales que invitan –a la vez que nos desafían– a un ejercicio de pensamiento común, de debate entre colegas.

Recuperamos cinco de sus artículos en *Scholé*, en cada uno de los cuales Javier recorta una porción del mundo que reclama nuestra atención. Es por eso mismo que se propone rodear esos asuntos, señalar algún detalle, despejar una que otra interpretación que se monta encima para que podamos enfocarlos nuevamente, volver sobre su estudio.

Nos sumergimos en estos universos guiados por su particular estilo de contar y acompañados también por las voces de otros colegas que comentan y proponen derivas a partir de sus escritos. Se expande así la conversación con los generosos aportes de Inés Dussel, Jorge La-

rrrosa, Alejandra Birgin, Ignacio Barbeito, Paulo Martínez Da Ros, Fabián Iglesias, Juan Ignacio Garrido, Diego García, Julia Rosemberg y Gabriel D'lorio.

A su vez, Adriana Fontana dialoga con los modos de ser profesor de Javier y nos invita a revivir fragmentos de sus clases en el ISEP, compilados en un video que compartimos especialmente para la ocasión. Por último, en el marco de la conmemoración que nos convoca este 11 de septiembre, Eduardo Wolovelsky y Mariana Belluscio evocan en sus escritos la figura del maestro y comparten algunos recuerdos.

En una de sus clases, Javier nos dejó esta idea que hoy elegimos para espejarnos, para pensar en nuestro oficio docente, pero que bien vale también como reconocimiento a su magisterio: “el maestro tiene los gestos de quien no renuncia al pensamiento, de quien se compromete en el diálogo y se esmera por pulir un tesoro común... algo que pueda relucir como un instante de verdad”.

Laura Percz
Directora de la revista y Secretaria de Contenidos Educativos del ISEP



Javier Trímboli

Javier Trímboli (1966-2025) fue profesor de Historia (UBA) e historiador. Durante muchos años ejerció la docencia en los niveles Secundario y Superior. Dirigió el Programa de Educación y Memoria en el Ministerio de Educación de la Nación (2005-2007) y fue asesor historiográfico en la TV Pública (2008-2014). También, fue coordinador del Archivo Histórico de Radio y Televisión Argentina y su página Prisma (2014-2016). Desde los inicios del ISEP acompañó las propuestas de formación, aportando su saber y su oficio. Creó y diseñó, junto a Adriana Fontana, el ciclo "Entre la Pedagogía y la Cultura" que se desarrolla en el instituto desde 2017 a la fecha. Entre otras participaciones, dentro del ciclo, dictó los seminarios "Sarmiento. Civilización y Barbarie" e "Imágenes de San Martín".

Entre sus libros, se encuentran *Mil novecientos cuatro. Por el camino de Biale Massé* (1999), *Los ríos profundos. Hugo del Carril y Alfredo Varela: un detalle en la historia del peronismo y la izquierda* (2015) y *Sombra terrible. Sarmiento entre civilización y barbarie* (2023), este último en coautoría con Ignacio G. Barbeito.

DAR CLASE: "PONER EL MUNDO POR DELANTE, PONER EL MUNDO EN EL CENTRO"

... algo inmortal realizado por manos mortales, ha pasado a ser tangiblemente presente para brillar y ser visto, para resonar y ser oído, para hablar y ser leído. La fuente inmediata de la obra de arte es la capacidad humana para pensar...

H. Arendt

Lo que importa es la obra, y la obra es de suyo misteriosa.

J. L. Borges

Por Adriana Fontana

Lo que hace mundo, crea lazo y sostiene es la obra. Aquellas cosas, artefactos, objetos que perduran y logran presencia, ligan a las generaciones entre sí. "El mundo de cosas hecho por el hombre, el artefacto erigido por el homo faber se convierte en un hogar para los hombres mortales cuya estabilidad perdurará al movimiento siempre cambiante de sus vidas" (Arendt, 2003, p. 190); sobreviven al tiempo por su fuente, el pensamiento y por la belleza.

Es Arendt que vuelve una y otra vez en las clases de Javier, *ante todo un profesor* que cuando da clase hace obra; *hace hablar*¹ al oficio de enseñar. A nadie escapa ya el encanto que producían sus clases. Pero ¿cómo?, ¿por qué?

En el [video](#) con el que ha de leerse esta nota, nos propusimos con Laura Percaz recuperar algunas escenas de las clases de Javier en ISEP

por aquello que dan a pensar de la pedagogía, la cultura, la historia, la política. Y también para ponerlas a disposición, para echarlas a rodar, y así quien quiera que las encuentre, en primer lugar, las disfrute y luego, imaginamos, además puedan sumar las escenas, ligarlas a las propias clases, y de este modo hacer que recobren vida en nuevos lugares.

Hablamos de disfrutar de estas "presentaciones"² en las que el profesor produce, crea una composición de piezas bellas en sí mismas (cuidadosamente elegidas) que no calzan del todo y, sin embargo, logran una misteriosa melodía que narra, al mismo tiempo, un acontecimiento cultural y un modo de la transmisión. Una transmisión lograda no cierra, en tanto ofrece a quien la recibe un espacio de libertad (Hassoun, 1996).

Así, en estas clases tan generosas, de enorme intensidad conceptual, de pronto se advierte que algo no encaja. Con un gesto, un guiño, un cambio en la mirada o en el tono de voz, el profesor sutilmente alerta a sus estudiantes, pide atención al desacople, ¿se divierte?, invita a pensar; también a tomar conciencia de la fragilidad, de los límites que tenemos.

—Pero ¿cómo, profe? ¿Por qué?

—Quiero decir... miremos este cuadro...

Podría ser una foto, una poesía, un texto; en cualquier caso, la pieza elegida con la que el profesor llama la atención —y en la que se va a demorar para hacerla brillar, ser vista, resonar en los oídos de sus estudiantes— trae al *mundo*, lo hace *hablar*.

—¿Bien?

El profesor hace hablar a la pieza, ésta puede ser una gran epopeya o una palabra: “bellísima la palabra ‘hurtadillas’, y engañosa también...”³.

—Entonces, profe, ¿usted qué piensa?

Con Arendt, Javier decía que “una forma de fugar el mundo es poner el yo por delante. La supremacía del yo por encima del mundo, es lo que estamos llamados a hacer en este tiempo...”. Justamente eso es lo que no va a hacer el profesor. ¿Qué importa, entonces, lo que piensa el profesor de este cuadro, de aquel poema? Lo que importa es el cuadro, el poema. Lo que importa es la obra.

El nuestro, profesores, “es un ejercicio notable de desplazamiento de la centralidad del yo para darle centralidad al mundo. Toda la cultura nos dice hoy yo, yo, yo (...). ¿cómo hacés, después, para hacer hablar al mundo; o para dejar que el mundo hable a través tuyo?”.

Entre otras, esta era una gran preocupación de Javier que compartimos y nos interesa particularmente en este presente para pensar nuestro oficio. En un tiempo tan espinoso en el que la cancelación, la agresión, la amenaza, las *fake*

news están al alcance de la mano (en cualquier dispositivo, en un clic), o, como decíamos, “en un tiempo que le es tan adverso a la pedagogía”⁴: ¿cómo pararse frente a las y los estudiantes?, ¿en qué lugar? ¿Cómo darles su lugar? Darles la palabra “sin abdicar de aquello que es nuestra responsabilidad”: enseñar.

Mostrar el *mundo*, enseñarlo, poner una y otra palabra, imagen, poema, música, pintura para componer la complejidad, “una constelación y evitar empapararlo de nuestras propias elecciones”. Así, dar clase de verdad por la bondad y la belleza de ofrecer sin especular, sin imponer, sin manipular, sin esperar algo a cambio. A su vez, sin negar la fragilidad humana que nos atraviesa: tenemos convicciones, miedos, vergüenzas, contradicciones, posiciones tomadas frente a los acontecimientos. Sin embargo, podemos intentar y tomar distancia del propio yo y “poner el mundo por delante, poner el mundo en el centro”.

Podemos no sumarnos a la *hora de los tiempos*; podemos reconocer las luces, también las sombras y admitir que, a veces, nos toca “llegar puntuales a una cita a la que solo es posible faltar” (Agamben, 2008). Esto es, “cada tanto el profesor hace silencio y escucha”. Y eso, como dice Meirieu, “no significa someterse sin más a la voluntad del niño rey”. El problema es entender la educación como fabricación, y también es un problema entenderla como sumisión al yo, del niño o del profesor.

Sin concesiones, sin demagogia, ¿cómo inspirar autoridad, respeto y lograr ese momento extraordinario en el que el milagro de la transmisión acontece? ¿Cómo hacer lugar al pensamiento? ¿Cómo hacer hablar al mundo? ¿Cómo hacer para que el mundo hable a través tuyo, profesor?



Ver video
Javier Trímboli:
la clase continúa



Sobre la autora

Profesora para la Enseñanza de Educación Primaria (Escuela Normal Superior n.º 4). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Diseño y Gestión de Programas Sociales (FLACSO). Docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Directora del ISEP.

1 · Tomamos esta expresión de Masschelein y Simons (*En defensa de la escuela*, Miño & Dávila, 2014), que abrevan en Arendt, para quien “la acción solo es política cuando va acompañada de palabra (lexis), en la medida en que esta última convierte en significativa la praxis. Y, en este sentido, la palabra es entendida como una suerte de acción, como una vía para conferir sentido y durabilidad al mundo y para decir nuestra responsabilidad con respecto a él” (Arendt, 2017, p. 27). Hacer hablar al mundo es poner palabra y asumir la responsabilidad por él.

2 · Philippe Meirieu (que también se enmarca conceptualmente en Arendt) habla del educador como el que hace las presentaciones. Dice: “Hay cosas que curiosamente, se olvidan pronto. Para empezar, que

el hombre no está presente en su propio origen. Que nadie puede darse la vida a sí mismo aunque adquiera, o crea adquirir, progresivamente, la capacidad de dirigirla por su cuenta y conservarla cuanto más tiempo mejor (...) hemos de admitir que somos introducidos en el mundo por adultos que hacen, como se dice, ‘las presentaciones’” (Meirieu, 1998, p. 21).

3 · En adelante, los textos que están entre comillas y que no citan al autor corresponden siempre a extractos del video “[Javier Trímboli: la clase continúa](#)”.

4 · Ver prólogo y epílogo de la colección de libros “Pedagogía y cultura”, disponible en <https://isep-cba.edu.ar/web/coleccion-libros/>

Referencias

Agamben, G. (2008). *¿Qué es ser contemporáneo?*

Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2017). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Ocupación militar del Río Negro por el Ejército Nacional el 25 de mayo de 1879...

REVISTA
SCHOLÉ

NOTA PUBLICADA ORIGINALMENTE EN LA EDICIÓN 0 (2018)

Por **Javier Trímboli**

...o *La Conquista del Desierto*, ya que de este modo, simplificado, se suele nombrar a este cuadro realizado por el pintor uruguayo Juan Manuel Blanes entre 1886 y 1896. Sus dimensiones son enormes -7,10 metros de ancho por 3,55 metros de alto-, tanto que desde hace años no se lo puede sacar de la sala del Museo Histórico Nacional de la ciudad de Buenos Aires en la que se lo exhibe, pues en una reforma edilicia no se tuvo en cuenta que las puertas debían tener el tamaño necesario para que las atravesara. Así plasmada, la escena que representa se acerca a tener proporciones reales, para que no quede duda de que eso que estamos viendo efectivamente ocurrió.

El 25 de mayo de 1879, el ejército nacional con Julio Argentino Roca al frente en tanto ministro de Guerra del presidente Nicolás Avellaneda, incursionó hasta la orilla del Río Negro, a la altura de Choele Choel, para festejar allí ese día patrio -un nuevo 25 de Mayo- y a la vez celebrar misa. La coincidencia con la Revolución de 1810 buscaba acentuar el vínculo con ese pasado indiscutible que se había vuelto prenda de unión como pocas entre los argentinos. Buscaba, por lo tanto, que la "ocupación" en cuestión, de la que habla el cuadro, bebiera de la legitimidad del hecho que la antecedió en 69 años. ¿Estaba en la cabeza de los revolucionarios de la primera hora realizar una *conquista del desier-*

to? Difícilmente se podría sostener esto, menos aún si se consideran las alianzas que alentaron para luchar contra los españoles o si se tiene en cuenta cómo esta conquista sucedió. Lo que sí es cierto es que, desde más atrás -desde los años del dominio colonial-, las autoridades virreinales expresaron su anhelo de llegar hasta las orillas del Río Negro para hacer valer su soberanía. Como luego también lo quiso el capitalismo en expansión, a saltos, entre guerras civiles, alianzas y dificultades técnicas. Es decir, se trata de una "ocupación" que hunde sus raíces, por así decirlo, en el pasado y que no expresa el anhelo tan solo de un puñado de hombres.

Al ver este cuadro, el hecho en cuestión -*la conquista del desierto*-, además de plantarse como largamente deseado, se nos presenta como un suceso incruento. En él se destaca la presencia de un grupo de hombres a caballo, altos mandos militares por sus uniformes, también por la expresión recia más de unos que de otros; no obstante, por cierto desorden que presenta la formación, no dan la impresión de encontrarse en disposición de ataque. Incluso

porque los sables que muestran más que hablar de 1879 -no fueron un arma decisiva en esa fecha- son un recuerdo de otras guerras, como la de la Independencia. Se ha dicho que están de paseo, luciendo sus atributos, de excursión. Miran algo distraídos a cámara -perdón, al pintor o hacia el frente, donde estamos nosotros y también el perro, observador privilegiado de la escena- y ni siquiera sus miradas son unánimes, parecen hasta algo abstraídas, más allá de la situación. Quien se encuentra solo un poco más adelante que el resto, entonces presidiendo esa pequeña multitud uniformada, es el general Julio Argentino Roca. En el último año de su primera presidencia, en 1886, se hace el encargo a Blanes de un cuadro que sirva para celebrar los 10 años del suceso que se aproximaba. Después de varias idas y vueltas, el cuadro será este. Mientras que, en 1879, el Estado nacional aún no estaba del todo fraguado, en 1886, a su fama de zorro, Roca ya podía sumar la consideración extendida de que era el principal hombre político de la Argentina moderna. Estamos ante un cuadro de Estado.

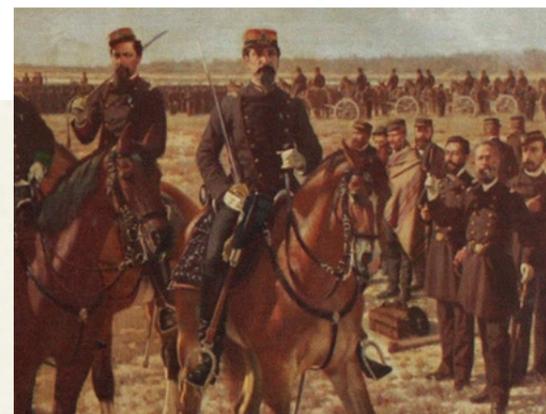


Apenas se podría decir, demasiado suspicaces quizás, que la violencia en este cuadro se evidencia en la altura. La altura de quienes están a caballo -sus cabezas forman una línea ligeramente irregular que supera por poco la del horizonte- y toman posesión de esa tierra que se les ha resistido. Pero no hay huella de esa resistencia, solo queda el contraste con quienes permanecen algo hundidos en ambos márgenes del cuadro. Porque andar de a caballo en el siglo XIX marcaba una innegable ventaja frente a quienes andaban a pie. Digamos, entonces, que la violencia no es más que el subrayado natural de una superioridad que viene ligada a la especificidad de una función. En cuanto a los márgenes: en el derecho y retirados unos pasos, científicos que, en efecto, acompañaron esa expedición para desempeñar múltiples tareas de reconocimiento del territorio; en el izquierdo, un religioso, una cautiva liberada que lleva un niño en brazos, unas mujeres indias. Quizás solo aquí podamos percibir algo incómodo, que haga posible desbaratar que la *conquista del desierto* fue un hecho incruento o, de otra manera, que fue solo una conquista del desierto, un triunfo sobre la naturaleza, la única resistente. Pero, me parece, revela más nuestra desconfianza, producto de lo que ya sabemos, que lo que propone el cuadro.



No hay dudas de que un cuadro es sobre todo una interpretación de lo real, no es una huella de este. Entre esos 22 altos oficiales del ejército a caballo, se reconocen los rostros de varios jefes militares que, si bien tuvieron actuación importante en el proceso de la *conquista del desierto*, ese día preciso no estuvieron a orillas del río Negro. Tal los casos de Nicolás Levalle, Eduardo Racedo y Napoleón Uriburu. A pedido de Roca, fueron incorporados al lienzo. Pero, si el problema es la interpretación que este cuadro ofrece, este asunto de los personajes añadidos es menor. Que *la conquista del desierto*

fue un hecho natural, la realización de algo que ya estaba consagrado, la ocupación de un vacío, esta es la interpretación que el cuadro de Blanes, digamos de vuelta, cuadro de Estado, aporta. Aporta e impone.



En el contrapunto con la pintura, es a la fotografía a la que se le adjudica la potencia de prueba, la de indicar que eso que se muestra efectivamente ha sido: una huella. Un fotógrafo acompañó a la expedición de Roca hasta Choele Choel y se financió por su cuenta, pues el general no lo consideró necesario. Antonio Pozzo se llamaba, y las imágenes que capturó tampoco terminan de desmentir que lo que ocurrió fue solo un paseo. O que el desierto fuera solo un desierto.

No hay ningún misterio acá. La violencia recorre por entero a la conquista del desierto, en tanto acontecimiento que doblegó a un conjunto de pueblos y los desintegró como sujetos sociales y políticos que eran, hasta entonces, bien importantes en nuestra historia. Pero durante esa travesía que emprendió Roca, que tuvo mucho de escenográfica, quedó invisibilizada. Porque se marchó sobre un territorio que ya había sido "barrido" de *indios*. Desde que Roca asume el Ministerio de Guerra, se lanza una ofensiva, en forma de contramalones, hacia el oeste y sur de Buenos Aires. Incluso se ataca a tribus que hasta hace muy poco tiempo atrás se consideraban amigas. Son tomados prisioneros algunos de los caciques principales, como Pincén, Epumer y Catriel. La tumba de Mariano Rosas, muerto por viruela, es profanada. El ferrocarril, los telégrafos y los fusiles Remington fueron fundamentales aliados en la lucha. También el estímulo general que provocaba imaginar lo que significaría la incorporación de esos vastos territorios a la economía capitalista.

¿Hacen falta números? No estamos convencidos por varios motivos, pero volcamos acá los que aporta el historiador Enrique Masses, también Hilda Sabato, que tomó de datos oficiales del Ministerio de Guerra y Marina. Entre agosto de 1878 y mayo de 1879, 1313 indios de lanza (guerreros) fueron muertos en combate; de estos también, 1271 fueron tomados prisioneros; 10539 indios de chusma, es decir, no combatientes -niños, mujeres, ancianos-, fue-

ron hechos prisioneros. 1049 fueron reducidos voluntariamente. Dudamos de estos números, también de las palabras, de las distinciones... Importa decir que, en la interpretación de Blanes y en la del Estado nacional en esa coyuntura liberal y conservadora, no hay lugar para el dolor que incluso estos números en su frialdad permiten adivinar.

Si en el Museo Histórico Nacional este cuadro está casi escondido -como el minotauro en su laberinto-, desde 1992 su imagen alcanzó una circulación bien importante en nuestra sociedad. El billete de cien pesos, el de máximo va-

lor durante más de una década, se vio ilustrado por esta imagen. Todos lo tuvimos o lo tenemos -unos más que otros, sin dudas; sobre todo cuando equivalía a cien dólares-, pero el tema al que alude con estos problemas que intentamos pensar pasó una vez más desapercibido. El crítico e historiador de arte Roberto Amigo en un artículo temprano llamaba la atención sobre el cercenamiento de los márgenes en la reproducción del billete. Ni siquiera los tenues rasgos del acontecimiento quedaban allí; además de la postergación de los científicos, muy poco o nada tenidos en cuenta durante los años del neoliberalismo.



Una invitación a mirar de nuevo, a mirar **mejor**

Por **Inés Dussel**

¿Cuánto de huella y cuánto de interpretación hay en una pintura que retrata un momento histórico? ¿Cómo tratarla, estudiarla, dialogar con ella? A partir de lo propuesto en la nota "Ocupación militar del Río Negro", Dussel, ensaya una manera, de atender a esos interrogantes.

El análisis que ofrece Javier Trímboli (2018) de la pintura de Juan Manuel Blanes, "Ocupación militar del Río Negro por el Ejército Nacional el 25 de mayo de 1879", conocido también como "La Conquista del Desierto", da muchas pistas sobre cómo mirar este cuadro, pero principalmente sobre su manera de presentar la historia.

Empiezo por lo primero: el valor de la pintura y, más en general, de las imágenes como documentos históricos. Javier lo dice muy claramente: "un cuadro es sobre todo una interpretación de lo real, no es una huella de este". Lo que el cuadro muestra es una puesta en escena, en este caso un discurso de Estado sobre la conquista territorial y la derrota de los pueblos indígenas. Pero saber que es parte de un discurso de Estado no nos exime de ir despacio en el

análisis; no hay que dar por sentado que dice lo que creemos que dice, sino estudiarlo.

Javier empieza por la materialidad de la pintura. El cuadro tiene un carácter monumental, una dimensión tan grande que no puede pasar por la puerta del museo donde está alojado -entre otras cosas, porque en refacciones recientes no tomaron bien las medidas-. En esos breves comentarios, el análisis de Javier lo pone en la historia: no solamente fue un encargo de Estado, sino que también ocupa un espacio privilegiado en un dispositivo estatal como es el Museo Histórico Nacional. Trímboli analiza la disposición del cuadro, cómo y dónde se emplaza a los participantes: importa ver quiénes ocupan el centro de la escena, a qué altura, con qué tamaño, hacia dónde miran, qué gestos



↑ *Ocupación militar del Río Negro en la expedición al mando del General Julio A. Roca.* Juan Manuel Blanes, 1889. Óleo sobre tela.

hacen, qué pide o qué espera de quien lo mira. Los que van a caballo, los del ejército nacional, ocupan el centro, mientras que en los márgenes se sitúan los científicos que acompañan a la expedición y los indígenas cabizbajos. La figura de

la cautiva con un hijo mestizo en brazos es un índice de lo que se viene a rescatar, aunque su lugar marginal y a pie no augura nada auspicioso para su futuro.



← Pozzo, A. (1879). *Puan, coraceros en el cuartel.* ([Expedición al Río Negro • Antonio Pozzo – Museo Histórico Regional Choele Choel](#))

Trímboli también plantea la diferencia entre la pintura y la cámara fotográfica. Sabemos, por los trabajos de Laura Malosetti (2001) y Roberto Amigo (1994), que Blanes se basó en fotografías del ejército y estudió al detalle los uniformes, las espuelas y el armamento. Pero el análisis detallado marca la diferencia: en esa ocupación, que el cuadro supuestamente escenifica, no estaban algunos de los oficiales que se retratan; fueron incluidos en el cuadro a pedido de Roca. Es interesante que Javier trae otras fotos, las de Antonio Pozzo –quien acompañó a la expedición–, que sí muestran escenas más cruentas, como lo plantea el estudio de Julio Vezub (2002). Javier parece estar diciéndonos: miren este cuadro y pónganlo al lado de otras imágenes; pregúntense qué se retrata y cómo; vean qué incluye y qué deja afuera; contrástenlo con otros documentos visuales y verbales y vayan más allá de la primera lectura para encontrar otras líneas de análisis, para acercarse con otra profundidad, sin abandonar la superficie del cuadro pero abriéndola en distintas direcciones.



↑ Pozzo, A. (1879). *Los Indios de Linares en el Chichinal.*

Hay una segunda línea de análisis que puede verse en este texto y es cómo Javier presenta la historia. Me animo a decir que lo hace como una intriga, poniendo a discusión lo que sabemos, lo que creemos saber y lo que podemos saber si miramos con más cuidado y más conocimiento. Se pregunta si hay misterio o no, si es todo tan evidente, y me parece que la respuesta que da en cada giro analítico que toma es que no. Este cuadro “aporta e impone” una lectura de Estado que es el de la conquista del desierto, “un hecho natural, la realización de algo que ya estaba consagrado, la ocupación de un vacío”: la civilización contra la barbarie, la indefectible, arrolladora victoria del progreso sobre el atraso. Pero lo interesante es analizar cómo lo hace, porque ahí están los indicios de una autoridad política y cultural que se buscó construir en ese momento. Javier nos invita a cuestionar el uso de la fecha del 25 de mayo por la generación del roquismo, que quería presentarse como parte de esa zaga patriótica, aunque con documentos y análisis en mano es poco razonable argumentar que los revolucionarios de 1810 tuvieran las mismas intenciones, ya que necesitaron de las alianzas con los pueblos indígenas para la lucha antiespañola.

En un párrafo que hoy tiene otras resonancias con la discusión de los 30.000 desaparecidos, Trímboli también cuestiona la apelación a los números para dar cuenta de la magnitud de los crímenes, no solamente porque esos son los números de los vencedores y pueden haberlos tergiversado a su antojo, sino porque están fundados en categorías y en una contabilidad que no cuenta ni el dolor ni la diversidad y riqueza de las experiencias y vidas que se perdieron. Al mismo tiempo, nos hace revisar el recorte de este cuadro en el billete de 100 pesos (hoy reducido a un ínfimo valor, pero antes el billete de máxima denominación): ¿por qué se planteó a este cuadro como una escena relevante

en el imaginario nacional? Y nos deja planteada la pregunta: ¿será que esta nación se funda en crímenes que todavía no puede mirar ni nombrar de mejor manera, de formas que cuiden la vida y la dignidad de las personas?

Gracias, Javier, por invitarnos a mirar de otro modo este y otros documentos del pasado, y por dejarlos resonar junto a las deudas y heridas del presente.

Sobre la autora

Es doctora en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison, magíster en Ciencias Sociales por FLACSO y licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Autora de numerosos artículos y libros, sus publicaciones recientes tratan sobre los vínculos entre medios digitales y las escuelas. Es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México.

Referencias

Amigo, R. (1994). Imágenes para una Nación. Juan Manuel Blanes y la pintura de tema histórico en Argentina [ponencia]. *XVII Coloquio internacional de Historia del Arte. Arte, Historia e identidad en América: visiones comparativas*. Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, México D.F., México, 315-332.

Malosetti Costa, L. (2001). *Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Trímboli, J. (2018). Ocupación militar del Río Negro por el Ejército Nacional el 25 de mayo de 1879... *Revista Scholé*, n.º 0. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <https://schole.isep-cba.edu.ar/ocupacion-militar-del-rio-negro-por-el-ejercito-nacional-el-25-de-mayo-de-1879-juan-manuel-blanes/>

Vezub, J. E. (2002). *Indios y soldados. Las fotografías de Carlos Encina y Edgardo Moreno durante la "Conquista del Desierto"*. Buenos Aires: El Elefante Blanco.



“Hacer ver”*

Por **Diego García**

Detalle y distanciamiento, una operación que puede permitir encontrar las huellas del pasado en imágenes del presente. Diego García retoma la nota “Ocupación militar del Río Negro” y la obra de RES para pensar la potencia de la imagen artística.

1. Cuando nos despertamos al amanecer o contemplamos los colores cambiantes del cielo del atardecer, todavía decimos “sale” o “cae” el sol. Sabemos que no es así, al menos desde Galileo entendemos que lo que vemos es efecto de la rotación de la Tierra sobre su eje. Sin embargo, mantenemos la expresión y no por simple comodidad, ni por fidelidad a la rutina o al lenguaje heredado. Desde nuestro sistema de referencias, la expresión no es incorrecta: lo que observamos es relativo, depende de la perspectiva del observador. Persiste, de todas maneras y a pesar de esa comprobación, cierta inquietud. Sucede que el conocimiento siempre mantuvo una relación ambigua con los sentidos. Por una parte, los sentidos –todos, aunque privilegemos la vista o el oído– son una puerta de acceso indispensable al mundo, a su materialidad, a

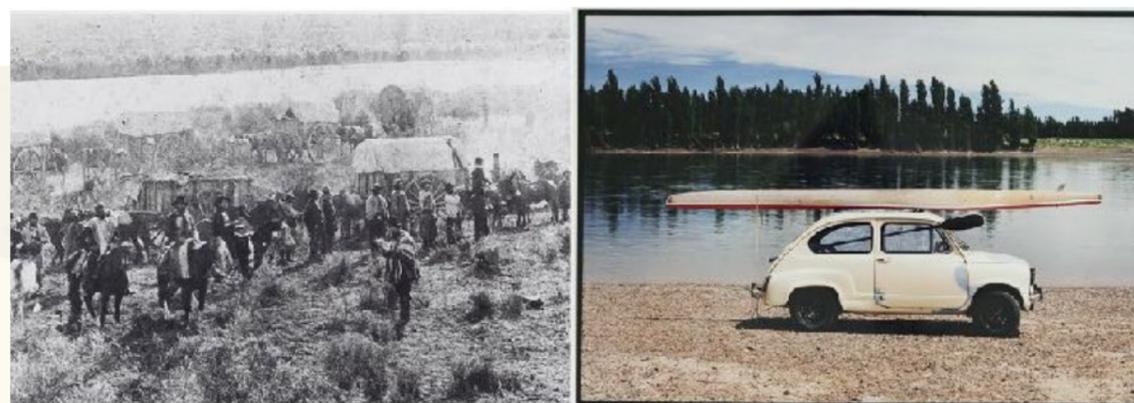
lo empírico. Simultáneamente, son una fuente de dudas, de señales o de estímulos imprecisos o, peor aún, de apariencias y de engaños. Todo se hace más complicado si además consideramos a la verdad –y lo hacemos habitualmente– como invisible, abstracta, inmaterial, y a su acceso como una revelación, un descubrimiento –incluso una forma de denuncia– que saca a la superficie lo que permanecía oculto en las profundidades. ¿Cómo afecta esa representación del conocimiento y de la verdad a la transmisión en general y a la educación en particular? ¿Qué exigencias le impone y qué caminos le ofrece?

2. El pasado parece agregar una dificultad extra, ya que solo podemos acceder a él de forma indirecta, a través de los restos que quedan tras el paso del tiempo: recuerdos más o menos de-

finidos, relatos, pinturas o fotografías, testimonios, herramientas o edificios, senderos y paisajes. En cualquier caso, el intento es aprovechar esos restos para elaborar una imagen, verbal o visual, de lo ausente. “Hacer ver” el pasado, como si estuviese frente a nuestros ojos. Esa no es, que quede claro, una preocupación exclusiva de los historiadores. Está presente, de modo más o menos consciente, entre los periodistas, escritores, maestros y profesores, artistas, militantes o políticos. Está claro que la forma de encarar esa empresa es distinta en cada caso,

3. La pintura monumental de Juan Manuel Blanes, conocida con diversos nombres –“Ocupación militar del Río Negro en la expedición bajo el mando del General Julio A. Roca, 1879”, “La conquista del desierto”, “La revista del Río Negro”, entre otros–, fue un encargo del Estado argentino de 1886, en el último año de la primera presidencia de Roca. El pedido tenía un objetivo claro: celebrar aquel acontecimiento reciente que el entonces presidente había comandado. Blanes demoró varios años en terminar el cuadro, tanto por razones externas –sus viajes entre Europa y América, la inestabilidad política argentina– como internas –la complejidad del encargo, el tamaño, la composición de la escena–.

Interesa, entonces, subrayar el carácter monumental de la pintura. Y nos referimos no solo a sus dimensiones, sino también a su función conmemorativa. Una conmemoración de otra conmemoración. De ese modo, se encadenan pasados más o menos distantes en una secuencia significativa. Como señala Roberto Amigo, “el Ejército Nacional se legitimó confundiendo su origen con el de la nación, en una continuidad histórica de la ‘campaña del desierto’ con la Revolución de Mayo, de la que también se asumió como protagonista” (1994, p. 330). Para recrear ese momento, Blanes llevó adelante un laborioso rastreo de retratos, fotografías, características de los uniformes, monturas, etc. Decidió organizar la escena, de todas maneras, apartándose de las fotos disponibles, incluyendo algunas figuras que no habían estado junto a Roca aquel mayo de 1879 y eligiendo el asunto de “revista de las tropas”, que ya había elegido para obras semejantes. En definitiva, la forma de “hacer presente” –o de “hacer ver”– aquel pasado respondía tanto a los requerimientos de la comitencia como a los rasgos específicos del lenguaje pictórico.



↑ Río Negro, Antonio Pozzo, 1879. – Fiat en la costa del Río Negro, RES, diptico, C-print, 1996.

4. Blanes aprovecha las fotografías de la “conquista del desierto” con un movimiento que combina la atención por el detalle y el deliberado distanciamiento. Resuelve su pintura, lo dijimos, siguiendo el modelo didáctico y moral en la representación de temas históricos. Un siglo después, RES (2016) recupera esas fotografías tomadas por Antonio Pozzo –que había acompañado la expedición militar por su cuenta, con fines comerciales–, pero hace otra cosa. En la década de 1990, decide repetir el recorrido que hizo su antecesor y, tras los pasos de Pozzo, toma fotografías en los mismos lugares y desde la misma perspectiva. Conforman, de ese modo, dipticos en los que combina una fotografía de Pozzo con una propia. El efecto de la composición hace aparecer al pasado, pero en especial permite adivinarlo tras la imagen del presente. También representa el paso del tiempo, el de la historia y sus consecuencias.

La intervención constituye una conmemoración más, que deliberadamente recupera las previas (la de Blanes, la de Roca) pero sin su carácter celebratorio. El dispositivo es una “puesta en abismo” (una conmemoración que contiene otra que remite a otra) en la que la repetición distorsiona la imagen especular. Se señala así la distancia entre el artificio de esas representa-

ciones del pasado y el pasado en sí mismo, pero también su íntima dependencia. La identificación emocional de RES con los mapuches, con las víctimas de la campaña militar, se refuerza con el título de la serie: “No entregar Carhué al huinca”, la conocida consigna de resistencia que Cafulcurá pronunció poco años antes de la expedición de Roca. Pero esa cercanía va acompañada por la proximidad técnica y cultural con Pozzo (que, creemos, evita el peligro de la ventriloquía: de hablar por los mapuches). Otra vez, cercanía y distancia.

porque responde a motivaciones y objetivos diferentes y hasta opuestos. Pero lo que nos interesa destacar aquí es esa preocupación compartida. La podemos intuir, por ejemplo, en Julio Argentino Roca, que el 25 de mayo de 1879, en plena “campaña del desierto”, decide celebrar el aniversario de la Revolución de 1810 en la orilla del río Negro. Esa conmemoración en el medio de una empresa militar, ese festejo, tal como lo señala Javier Trímboli (2018), “buscaba acentuar el vínculo con ese pasado indiscutible que se había vuelto prenda de unión como pocas entre los argentinos” y, de ese modo, aprove-



↑ El cacique Linares y su gente en Choele Choel, Antonio Pozzo, 1879. – Descendientes del cacique Linares en Choele Choel, RES, diptico, C-print, 1996.

char su legitimidad. Se convoca el pasado –no cualquier pasado, está claro, sino un momento significativo–, se lo “hace presente” por un instante a través de un acto cívico, militar y religioso (se celebra una misa, se dicen unas palabras, etc.).

5. Las reproducciones de la pintura de Blanes circularon profusamente. En uno de los dípticos, RES combina una foto de Pozzo, en la que se ve al Ejército argentino en marcha en la ribera del Río Negro, con el anverso del billete de cien pesos, que replica parte del cuadro de Blanes. ¿Cumplió entonces con el objetivo de reforzar esa identificación entre nación, ejército, Revolución de Mayo y la “conquista del desierto”? Es difícil imaginar una mayor circulación para una imagen que la que ofrece aparecer como ilustración de un billete. Y, sin embargo, no estamos seguros de que efectivamente se la “vea”, se le preste atención. “Vivimos como si estuviésemos cubiertos de caucho”, escribió en 1923 Víctor Shklovski. Y agregó: “hay que volver a recibir al mundo. Quizás todo el horror [...] se explica porque no sentimos el mundo. La tarea de la imagen artística es nombrar el objeto con un nombre nuevo” (Shklovski, 2023, p. 40). Es decir: “hacer ver”.



↑ Billeto de cien pesos argentinos. – Ribera del Río Negro, ejército en marcha, Antonio Pozzo, díptico, C-print, 1879.

Sobre el autor

Profesor de Historia (UNC) e historiador, es coautor y responsable de contenidos del seminario El Cordobazo: ciudad, acontecimiento y fiesta, del ciclo “Entre la Pedagogía y la Cultura” del ISEP. Escribió el libro *Un acontecimiento escurridizo. El Cordobazo: sentidos en disputa*, publicado por ISEP. Actualmente, es docente en la UNC, en escuelas secundarias y en institutos de formación docente. Cuenta con numerosas publicaciones, y coeditó el libro *Culturas interiores. Córdoba en la geografía nacional e internacional de la cultura* (2010).

* Agradecemos muy especialmente a RES por facilitarnos su obra para esta edición.

Referencias

Amigo, R. (1994), “Imágenes para una Nación. Juan Manuel Blanes y la pintura de tema histórico en la Argentina”, en: *Arte, Historia e Identidad en América*. Visiones comparativas, XVII Coloquio internacional de Historia del Arte. México, U.N.A.M, t. II. pp. 315-331.

Trímboli, J. (2018). Ocupación militar del Río Negro por el Ejército Nacional el 25 de mayo de 1879... *Revista Scholé*, n.º 0. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministe-

rio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <https://schole.isep-cba.edu.ar/ocupacion-militar-del-rio-negro-por-el-ejercito-nacional-el-25-de-mayo-de-1879-juan-manuel-blanes/>

RES. (2016). Serie NECAH 1879: “No entregar Carhué al huinca”. Buenos Aires.

Shklovski, V. (2023). *Literatura y cine*. Buenos Aires: Ubu Ediciones.

La pregunta por el futuro

REVISTA
SCHOLÉ

NOTA PUBLICADA ORIGINALMENTE EN LA EDICIÓN 12 (2023)

Por **Laura Percaz**
y **Javier Trímboli**

¿Cómo imaginamos el futuro? ¿Qué vínculo con ese tiempo por venir promueve el mundo contemporáneo? Formulamos estas preguntas, pero más que intentar responderlas –tarea que se nos vuelve inevitablemente tentativa– nos interesará rondar a su alrededor. Por eso, estas notas. Incluso porque en la prohibición de adivinar con qué carga el futuro –interdicción que, como recordaba Walter Benjamin en las llamadas “Tesis de filosofía de la historia”, es una suerte de precepto del judaísmo para, entre otras cosas, no desencantarlo–, creemos encontrar un núcleo de buen sentido.

Puestos a pensar sobre el mundo contemporáneo en su condición presente, es evidente que algo de su tonalidad, de su ánimo, se ve definido por el futuro, por cómo este gravita sobre nosotros. Es decir, la avalancha de fines sobre los que se coloca nuestra época –como se sabe, se habló, y no sin argumentos, del fin de la historia, de la filosofía, de las ideologías, del arte, de la infancia...–, el agotamiento de la forma moderna del trabajo y el escenario fragmentado en precarización, ausencia de descanso y desempleo, así como la percepción de la “pérdida del mundo” que se desrealiza en imágenes y en ceros y

unos, no pueden sino influir decisivamente en la imagen que nuestra época tiene del futuro. A su vez, este echa sombra sobre ese diagnóstico, marca determinados flancos.

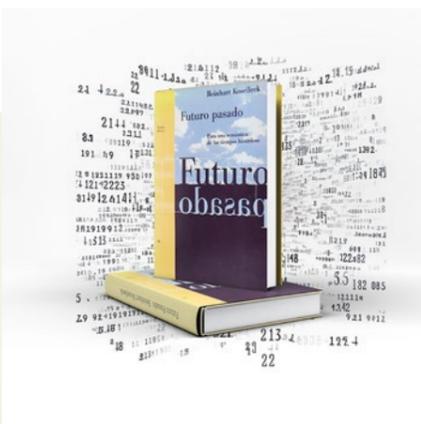
Por otra parte, la escuela trata siempre con “nuevos”, de manera que en ella se hace indefectiblemente presente el futuro. En este enredo estamos los adultos, particularmente los educadores. Por lo tanto, e invirtiendo el inicio de estas líneas, es el futuro el que en efecto nos ronda, quizás también nos acecha con insistencia, porque pasó a tener estatuto de severo problema.

1979

El problema, sin embargo, no es enteramente nuevo, pero la percepción que tenemos de él se ha aguzado en el último tiempo –la pandemia sin lugar a dudas influyó considerablemente en este sentido–. Detengámonos en el señalamiento que hace, a fines de los años setenta, el teórico de la historia Reinhart Koselleck en el libro *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* a propósito de cómo se

experimentó la temporalidad moderna. Propone dos conceptos entrelazados: el de “espacio de experiencia” y el de “horizonte de expectativas”. Mientras que el primero mira desde el presente hacia el pasado –ya que la experiencia siempre proviene de lo ya vivido–, el otro se lanza hacia el futuro desde el presente. Si en las sociedades premodernas el peso de la experiencia limitaba las expectativas y reducía drásticamente pero también tranquilizadamente su horizonte, luego de la vasta mutación que ocurre entre el siglo XVI y el XVII, esa relación –que había estado vigente por muchísimo tiempo– se desanuda. La modernidad es precisamente un tiempo en el que la experiencia y el pasado se devalúan y las expectativas futuras se incrementan, al punto de gobernar la acción y la imaginación. Las aceleradas transformaciones científicas y técnicas marcan la preponderancia de la nueva pulsión que, a su vez, repercute en la esfera política, social y cultural. “Todo lo sólido se desvanece en el aire” escribirán Marx y Engels en el *Manifiesto comunista*. Si el vértigo podía ser amortiguado era porque el progreso –más o menos veloz: evolucionista o revolucionario– funcio-

naba como el hilo que seguía ligando al presente –y, más atrás, al pasado– con el futuro. Como señalábamos, el escrito de Kosselleck es de 1979, de una coyuntura en la que el encantamiento por el futuro, que también significaba confianza por lo que traería al mundo, se había enfriado considerablemente.



2007

Mucho más cerca en el tiempo, Franco Bifo Berardi se refiere a 1977 como el “año en el que el futuro se acabó”. Por ese entonces, en Italia fueron derrotadas las propuestas y prácticas emancipatorias que seguían vivas desde el Mayo –no solo francés– de 1968. Acá, entre nosotros, ni qué decirlo, fueron años de oscuridad dictatorial y de una redistribución de las fuerzas sociales que nos empujarían a este presente, a este mundo contemporáneo.

Berardi también está atento en su escrito –que es parte del libro *Generación Post-Alfa*, publicado en 2007– al grito que surge de la contracultura juvenil, además del ámbito de la música, del rock, que sostenidamente venía experimentando con lo nuevo: nos referimos al “no future” del movimiento punk y de Sex Pistols. Ese grito extrema la percepción de hallarse ante un cuello de botella cada vez más angosto, que se cierra. Por supuesto, nos encontramos de nuevo ante la discursividad del fin, con otro de sus giros, que en este caso nada tiene de celebratorio; y a esa discursividad vale discutirla, limitarla, pero no desatenderla.

2009-2010

Mark Fisher, en *Realismo capitalista*, al detenerse en la película de Alfonso Cuarón *Hijos del hombre* [*Children of men*], permite formular otra pregunta hoy acuciante: ¿cómo será una sociedad en la que ya no haya lugar para lo nuevo? Expliquémonos: a distancia de la hipótesis de ciencia ficción que subtiende a la película, no se trata de prever catastróficamente que en un momento cercano dejarán de llegar “nuevos” biológicos para incluirse en el mundo reducido y en riesgo que es el nuestro. Los hay y los seguirá habiendo, lo que en sí mismo es maravilloso. El verdadero milagro, recuerda Arendt en *La condición humana*. El problema es que la novedad cultural que llega al mundo está en pendiente acentuada, como si los nuevos ojos hubieran dejado de traer consigo nuevas miradas para tratar con el mundo, como si el futuro no los alimentara de nuevas preguntas. Ojos cansados o jóvenes viejos, para servirnos del título de una gran película argentina de los años sesenta. Hasta este punto llega Fisher: ¿de qué sirve la cultura acumulada –un cuadro de Picasso, el *David* de Miguel Ángel– si no se la puede poner a prueba de nuevas miradas? Simon Reynolds, otro crítico cultural inglés muy cercano a Fisher, llama “retromanía” –en su libro homónimo– a la compulsión que impera en la música, especialmente en el rock, de volver sobre lo ya hecho, de repetir sonidos ya escuchados. La música, esa música que anticipaba el futuro, a partir de los 2000 solo mira hacia atrás, cosa también posibilitada por la web, por el archivo anarquizado, que porta todo el pasado y pesa sobre los hombros nuevos. Es la *moda nostalgia*, pero, más que como moda, como límite, como imposibilidad o repliegue ante el futuro.

2021-2022

Se habla y se escribe –también se filma y queda registrado en numerosas películas y series– acerca de un futuro al que solo se alcanza a imaginar distópico. O sea, como lo contrario a un porvenir deseable, hecho de la realización de todo lo bueno y justo que desde hace siglos abriga –y sobre todo añora– la cultura. Si se prefiere evitar esa imaginería pesimista, ante el futuro se calla, se hace silencio, como si se encontrara cancelado.



Todo esto hoy incomoda, quizás también angustia, y se discute; de hecho, un muy joven crítico de música –Kit Mackintosh– publicó una suerte de manifiesto, *Gritos de neón*, en el que sostiene que la novedad sigue estando en la música, que lo nuevo no se detuvo, late en el *autotune* y se plasma en cantidad de temas que tienen como favoritos en sus *playlists* nuestros alumnos. Por lo tanto, arriesga, la alarma por un futuro cultural y socialmente ocluido es solo un lamento de quienes ya no son jóvenes y perdieron la posibilidad de entender qué pasa con ellos. Se trata de una nota discordante y también minoritaria, que vale sin dudas atender. Lo cierto es que todo eso se encuentra en tensión, son contrapuntos que, aunque tengamos más o menos conciencia de ellos, nos envuelven e impregnan al presente de una rara ansiedad, de un nerviosismo que si no es desesperado es porque encuentra los paliativos que el mismo sistema ofrece, como la práctica –que es una estética– del consumo.

Retornamos a Benjamin y sus tesis, a esas páginas tan geniales como urgentes, escritas ante el avance del nazismo: en la tradición de los oprimidos, donde ante todo lo que rige es el “estado de excepción” –nunca la ley y la protección–, ¿qué lugar hubo alguna vez para el futuro? En los setenta del siglo pasado, intentando entender los rasgos más propios de la violencia revolucionaria que estalló en los primeros años de la década, Hannah Arendt afirmaba, en *Sobre la violencia*, que la misma es hija de la desesperación ante la evidencia de que una de las principales facultades humanas, la de actuar –que significa crear lo nuevo en la vida política–, está llegando a su final. La enorme complejidad administrativa de sociedades que no paran de crecer –o de aumentar en población, consumos y ocupación de espacios– las torna rígidas, muy difíciles –si no prácticamente imposibles– de modificar por la acción humana. Habrá estallidos, accidentes y catástrofes, pero no política que las haga variar. El régimen de la novedad está en peligro. Aunque, volviendo una vez más a Benjamin, hay una “pequeña puerta” que no se cierra y que permite imaginar la interrupción de lo consabido, de lo ya dado. Los nuevos y las nuevas quizás tengan la ganzúa.

Lo nuevo y los nuevos

Por **Gabriel D'Iorio**

¿Qué destino es posible entre generaciones que comparten cada vez menos lecturas, modos de ver y prácticas culturales? D'Iorio retoma el desafío planteado en la nota "La pregunta por el futuro", para poner el foco en el gesto del maestro.

En el último texto que Javier Trímboli escribió para Scholé, en este caso en coautoría con Laura Percaz, junto a citas que eran habituales en sus intervenciones sobre historia y cultura – Benjamin, Arendt, Kossellek, Fisher – encontramos una nueva, esta vez del joven crítico musical Kit Mackintosh, quien

publicó una suerte de manifiesto, *Gritos de Neón*, en el que sostiene que la novedad sigue estando en la música, que lo nuevo no se detuvo, late en el *autotune* y se plasma en cantidad de temas que tienen como favoritos en sus playlists nuestros alumnos. (Percaz y Trímboli, 2023)

La mención a Mackintosh interpela al lector (incluso al más informado) que no solo desconoce el nombre del autor, sino que observa de lejos, con cierta sorpresa –y en ocasiones con es-

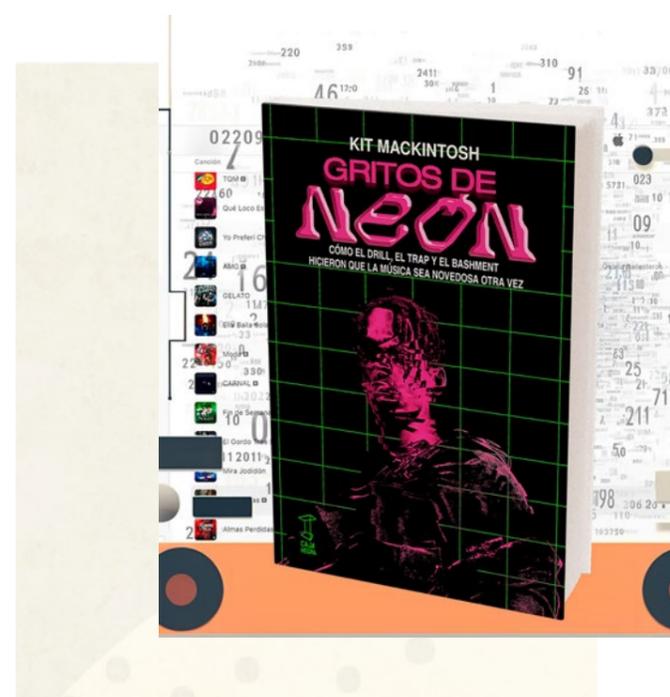
panto–, las novedades del drill, el trap y el *bashment* que, si seguimos a Mackintosh (2022), “hicieron que la música sea novedosa otra vez”. Producir este desconcierto en el lector docente, moverlo de su conocimiento habitual hacia formas y nombres menos reconocibles, era una de las maneras elegidas por Javier para presentar el mundo. Pero a decir verdad, ese movimiento no se consumaba sin otro que lo involucrara a él de modo nítido como lector y profesor: el del asombro de compartir cada vez menos lecturas, modos de ver y gustos musicales con sus estudiantes. Este gesto, el de bucear e intensificar el contrapunto y la incomodidad, formó parte del estilo y definición de lo que para Javier significaba enseñar, esto es, poner en relación saberes universales con experiencias y conocimientos concretos de cada uno, pero no como forma de incentivar la erudición cultural sino como manera de actualizar la curiosidad en la

tarea de transmisión, sin importar la condición identitaria ni la clase social. Se dirá: es el trabajo de todo docente. Responderemos: ¡pero qué difícil es hacerlo bien! Y si en algo Javier llegó a ser “maestro”, es justamente en el enigmático interjuego de saberes, transmisión y vida.

El argumento del artículo al que hacemos referencia, “La pregunta por el futuro”, justifica la cita a Mackintosh porque en ella se subraya la relación entre lo nuevo y los jóvenes: “la alarma por un futuro cultural y socialmente ocluido es solo un lamento de quienes ya no son jóvenes y perdieron la posibilidad de entender qué pasa con ellos” (Percaz y Trímboli, 2023). En lugar de preocuparse por el futuro como hacen quienes ya no son jóvenes, mejor sería –imaginamos nosotros–, tratar de oír cómo suena la (nueva) música de los nuevos. Pero no. En su fascinación por la tecnología digital, Mackintosh renuncia a dar consejos a los mayores, en los que ya no confía porque le mintieron sobre el futuro. Habla a los nuevos y a los que vendrán: “el futuro es ese hermoso horizonte siempre retrocediendo” (Mackintosh, 2022, p. 160) en el que la voz humana es el campo de exploración de la música del porvenir y, por lo tanto, de la cultura.

Justamente en este punto se abre otra pregunta que Laura y Javier formulan con precisión benjaminiana. Es que no es posible hacer un “análisis general” sobre el futuro sin reconocer que hay, en relación con el pasado, tradiciones en disputa respecto del *uso del tiempo*: “en la tradición de los oprimidos, donde lo que rige es el ‘estado de excepción’ –nunca la ley y la protección–, ¿qué lugar hubo alguna vez para el futuro?” (Percaz y Trímboli, 2023). La pregunta del historiador materialista coloca al docente, pero también al ciudadano en general, ante la necesidad de repensar su relación con el pasado desde la perspectiva de los oprimidos. Contra la historia de los vencedores que no cesa de producir usinas de circulación celebratoria, la historia de los vencidos está en estado de inminente disolución. Salvarla es entonces una exigencia ética, una premisa pedagógica.

Retomemos por un instante las ideas de Mackintosh y preguntemos: en la voz intervenida digitalmente, ¿resiste la cultura humana en tanto “última trinchera de lo aurático” o se expresa la captura definitiva de su esencia en un pasaje al acto de lo posthumano? Lo que late en el *autotune*, ¿es el grito desgarrado de los oprimidos o más bien se trata del sonido que renuncia a toda idea de emancipación humana, a toda utopía de justicia? El optimismo juvenil y pendenciero de Mackintosh que afirma “lo que sea que pase estoy seguro que será genial” (2022, p. 160) confronta con la tesis realista y a esta altura conservadora que sostiene que el futuro “ha sido cancelado”. Trímboli no compartía ese optimismo. Pero tampoco aceptaba –y me animaría a decir que, como escritor y docente, Javier militaba *contra*– la repetida sentencia de que “no hay nada nuevo bajo el sol”. Creía en la natalidad, amaba a los nuevos en todo lo que tienen de informe, de promesa, de fuerza irredenta. Javier era un romántico, y como tal creía en las palabras, en su poder performativo. Y a la vez era un historiador y un archivista tenaz al que le molestaba la nostalgia no siempre justificada respecto de un pasado de justicia que no existió más que de a ratos. Pero sobre todo lo incomodaba la placidez de quienes creían haber



ganado una posición de enunciación y usaban el conocimiento del pasado para justificar su lugar en el presente y no para intentar, una y otra vez, transformarlo.

Todo aquello con lo que soñaba Javier se puede entrever en las últimas líneas del texto que escribió con Laura:

El régimen de la novedad está en peligro. Aunque, volviendo una vez más a Benjamin, hay una “pequeña puerta” que no se cierra y que permite imaginar la interrupción de lo consabido, de lo ya dado. Los nuevos y las nuevas quizás tengan la ganzúa. (Percaz y Trímboli, 2023)

No nosotros, “hombres grandes ya”, sino los nuevos y las nuevas quizás tengan, en lugar de una llave prefabricada, un objeto singular, hecho de alambre, inventiva y deseo, una artesanía fugaz que permita abrir verdaderamente esa puerta para que ingrese el viento de la *gran política*, esa que nos pondrá ante otra pregunta, la pregunta definitiva por nuestro destino.

Sobre el autor

Es profesor de Filosofía (UBA) y doctor en Artes por la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Autor y responsable de contenidos del seminario *Jacques Rancière: del maestro ignorante al espectador emancipado*, del ciclo “Entre la Pedagogía y la Cultura” del ISEP. Actualmente es docente universitario en la UNA y en la UBA. Dirige el Proyecto de Investigación “La imagen resiste, la imagen piensa” (UNA).

Ha trabajado en diversos programas, postítulos y cursos de formación docente.

Referencias

Mackintosh, K. (2022). *Gritos de neón*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

Percaz, L. y Trímboli, J. (2023). La pregunta por el futuro. Revista *Scholé*, n.º 12. Para el Instituto

Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <https://schole.isep-cba.edu.ar/la-pregunta-por-el-futuro/>



A vueltas con la pregunta por el futuro

Para Javier Trímboli, *in memoriam*

Tiempo es de que sea tiempo
Paul Celan

Por **Jorge Larrosa**

Larrosa retoma el interrogante que abre el artículo “La pregunta por el futuro” y propone pensar en el proyecto, la promesa y la esperanza como posibilidad ante un tiempo que suele presentarse como desordenado, inestable, difuso.

1. El futuro, nos dijeron Javier Trímboli y Laura Percaz, “gravita sobre el presente”, en especial sobre la escuela, porque ella “tiene que ver con los nuevos”, con los niños, con aquellos que tienen todo el tiempo por delante. Para abrir su pregunta, para darnos pistas sobre las que pensar, Javier y Laura nos ofrecieron algunas “imágenes contemporáneas” del futuro. Pero el futuro, también en la escuela, no solo se imagina, sino que se hace, aunque nuestras formas de hacer futuro no sean independientes de nuestras formas de imaginarlo. Me propongo pues ampliar la pregunta, comenzando con una breve consideración de los tres modos (al menos) que los seres humanos hemos inventado para *dar forma* al futuro; para proyectar sobre el tiempo por venir cierto orden, cierta estabilidad y per-

manencia; y, por tanto, para intentar que nuestras relaciones con el tiempo que viene puedan ser (relativamente) tranquilas y habitables: el proyecto, la promesa y la esperanza.

Si tomamos como punto de partida lo que Javier y Laura destacan de Kosselleck, eso de que el futuro es “un horizonte de expectativas”, tal vez podríamos decir que es desde ese horizonte que los humanos proyectan, prometen y esperan. Pero también podría decirse, a la inversa, que es hacia ese horizonte que los humanos se dirigen *pavimentándolo* con sus proyectos, sus promesas y sus esperanzas.

Por eso, el “acabamiento del futuro” que Javier y Laura sugieren a partir de una sentencia de

Bifo Berardi, tal vez no solo tenga que ver con el declive de las utopías emancipatorias, sino también con nuestra incapacidad (o nuestra impotencia) para crear y sostener, también en la escuela, proyectos, promesas y esperanzas que nos permitan no tanto construir el futuro como *humanizarlo*, es decir, reducir su hostilidad y su incertidumbre, hacerlo practicable, de manera que gravite sobre el presente, sí, pero de la forma más amable y pacífica que nos sea dado elaborar. Porque tal vez lo que muestran esos diagnósticos tan tajantes es que, en realidad, somos nosotros, los adultos avisados, cínicos y descreídos, los que tenemos todo el futuro por detrás (como si ya nos lo supiéramos) y, además, nos enorgullecemos de ello.

Es cierto que con la idea moderna de progreso (tanto material como moral) los seres humanos pensaron que podían fabricar futuros a su antojo, como fabricaban todas las demás cosas, sometiendo el tiempo a su saber, su poder y su voluntad. Y tenemos ahora la sensación de que el futuro se nos ha escapado de las manos, y no podemos hacer nada. Sin embargo, no está claro que nuestra impotencia para proyectar, prometer y esperar sea solo consecuencia de los tiempos que corren y no dependa también, por ejemplo, de nuestras renuncias y nuestras cobardías.

2. Podríamos definir el proyecto como una relación singular entre posibilidades, objetivos, planes y tareas. Hacer proyectos es calcular posibilidades, hacer planes y darse tareas, con el fin de *realizar* unos objetivos que ya hemos anticipado. Hacer proyectos es relacionar lo posible con lo hacedero y esforzarse para *hacer real* lo que queremos, lo que pretendemos que sea.

La promesa, sin embargo, es más difícil. Dice Marina Garcés en *El tiempo de la promesa* que “hacemos muchos proyectos y muy pocas promesas. Y las que hacemos o escuchamos son poco creíbles”. Dice también que “las promesas que no hacemos están en los objetos que consumimos, en las tecnologías que utilizamos, en las marcas de ropa y los cosméticos con los que nos ocultamos, en determinadas maneras de hablar o de socializar, en las terapias y los medicamentos, en los manuales que leemos para educar a nuestros hijos, para preparar una entrevista de trabajo o para tener una mente más plácida”; como si la indigencia de nuestra forma de vida estuviera relacionada con nuestra incapacidad de prometer. Dice que hoy en día “las promesas son palabras vacías que se amontonan sin consecuencia alguna”; como si el abuso torticero de las promesas que ya nacen falsas les hubiera hecho perder toda fuerza y toda credibilidad. Y dice que podemos afirmar que “sin futuro no hay promesas”, pero también, invirtiendo la frase, que sin promesas no hay futuro, porque: “¿qué futuro podemos tener si no nos atrevemos a prometernos nada?”.



3. La promesa añade a nuestras relaciones con el futuro nuevas dimensiones de gratuidad, de libertad y de incondicionalidad. Hacer promesas es crear libremente nuevas posibilidades, y obligarse en ellas. El que hace promesas no anticipa o planifica el futuro, sino que lo crea. El que promete se obliga, pero se ata a sus promesas (y a aquellos a quienes promete) de una forma del todo diferente a la manera como el que hace proyectos se ata a sus planes y a sus objetivos. El que hace promesas se obliga libre y gratuitamente, sin ninguna necesidad y, sobre todo, no hace cálculos sobre lo posible o lo imposible. También dice Marina que “hacer promesas es el elemento más básico y elemental de nuestra libertad”.

Además, la promesa es un vínculo con el que los seres humanos nos sobreponemos a las incertidumbres del tiempo y de las circunstancias. Prometer significa que no son las situaciones ni los azares los que mandan. Los planes pueden no salir, pero las promesas no pueden (o no deben) romperse. Por eso el que promete se compromete incondicionalmente, a pesar de las circunstancias, contra todo pronóstico, no solo aquí y ahora sino en cualquier lugar y para siempre. Por eso la promesa crea un futuro vinculante e irreversible, que no se puede (o no se debe) deshacer.

Por eso se promete algo, pero sobre todo se promete a alguien. Otra vez Marina: “si prometer es ponerse uno mismo delante, es decir, exponerse, el verbo comprometer insiste en que eso sólo es posible como un vínculo que nos ata a otros destinos”. Por eso la promesa crea futuros vinculantes y vinculados. Por eso es una acción, un performativo, un discurso que hace

lo que dice, pero lo hace estableciendo una relación con otros que se quiere (y se hace) sólida y duradera, capaz de sobreponerse tanto al azar como a la circunstancia.

Podríamos decir que no “tienen futuro” aquellos para los que el porvenir es solo algo que les pasa, que les viene. Y que solo tiene futuro el sujeto (o la colectividad) capaz de prometer y de proyectar. Porque el proyecto, la promesa y el compromiso son las formas humanas de entrar en posesión libre del futuro, de tener futuro, tanto individual como colectivamente.



4. Una de las organizaciones más importantes entre las que hicieron posible que los españoles tomaran las plazas en mayo de 2011 (en el movimiento que se llamó “de los indignados”) se llamaba *Juventud sin futuro*. Su primer lema fue “Sin casa, sin curro, sin pensión... sin miedo”. Como si les hubieran robado el futuro dejándolos “sin casa” (social y accesible), “sin trabajo” (estable), “sin pensión” (pública y digna), sin la posibilidad de plantearse un proyecto vital, sin perspectivas de emancipación. También sin estudios (“ni escuela de élites, ni fábrica de pre-

carios" era su lema contra la universidad-em-presa y en defensa de la universidad pública), sin democracia y sin instituciones fiables y representativas (otros de sus lemas eran "le llaman democracia y no lo es: democracia Real Ya" y "No somos mercancías en manos de políticos y banqueros"). Y también, por último, "sin miedo" para salir a la calle, exponerse y hacer valer sus reivindicaciones. Pero además de luchar por conquistar o recuperar un futuro robado, el movimiento también fue una disputa por el significativo "juventud", convertida en un objeto de manipulación e idolatría.

En un texto dedicado a esa *Juventud sin futuro*, titulado "Jóvenes sublevados contra la juventud", e incluido en el libro *Penúltimos días*, Santiago Alba Rico dice que "lo natural es que los jóvenes quieran ser adultos, y ser adulto, aunque el mundo no lo sea, aunque los padres no lo sean, ha significado siempre lo mismo: ser libre, independiente, digno, dueño del propio discurso. ¿Qué es la juventud? No una rebelión contra los mayores, sino contra la infancia; el deseo irresistible de abandonar la niñez; la negativa radical a ser tratados como niños".

5. Lo que aquellos jóvenes querían era poder ser adultos, mayores de edad, personas capaces de hacer sus propios proyectos vitales, *su-jetos* de pleno derecho, habilitados para hacer promesas. Porque prometer es dar la palabra o hacerse responsable (en el tiempo) de la propia palabra. Y para eso hay que ser una persona fiable, dueña de sí misma y de lo que hace, alguien capaz de proyectarse y mantenerse a sí mismo en el futuro haciendo unas promesas que, como todas las que valen, tienen siempre algo de eternas y de incondicionales. Como si por el solo hecho de prometer se hiciera uno capaz de modificar libre y responsablemente la relación con el tiempo que viene y, sobre todo, con las circunstancias siempre cambiantes de la vida.

La juventud, dice Santiago Alba, ya no es una "franja de edad" ni una "emoción edípica" ni siquiera "el futuro de la humanidad". Tampoco es, desde luego, "la edad rebelde", si por eso entendemos la insumisión a los adultos (a los padres o a los profesores), sino que aparece ahora como una clase, "la clase de todos aquellos que quieren ser mayores de edad" y que descubrieron que "rebelarse por el pan y *contra las golosinas* es abrir ya la rendija política y moral por donde se colará de nuevo –o por primera vez– la humanidad".

Como si en esta última frase Santiago Alba estuviera dando continuación a la mención que hacen Javier y Laura, al final de su texto, de la famosa tesis mesiánica de Walter Benjamin, esa que sugiere que "hay una pequeña puerta que no se cierra y que permite imaginar la interrupción de lo consabido, de lo ya dado: los nuevos y las nuevas quizás tengan la ganzúa". Siempre, claro, que puedan ser mayores, es decir, libres para proyectar y para prometer, y para hacerlo sin miedo.

6. Además del proyecto y de la promesa, hay una manera de darle forma al futuro que no lo anticipa ni lo crea, y que tampoco lo construye como algo que se pueda tener: la esperanza.

Ernst Bloch, que había vivido los horrores del siglo XX, los fascismos y los campos de exterminio, dijo en *El principio esperanza* que las "imágenes desiderativas del instante colmado" están inscritas ontológicamente en el extraño animal que somos, un ser extrañamente esperanzado, a pesar de todo. Dijo también, aunque era ateo y materialista, que "donde hay esperanza hay religión" o, menos enfáticamente, que las religiones constituyen en sí mismas "una herencia de esperanzas", tan importante como la que hay en la filosofía, en la música, en la poesía, en los actos humanos de bondad, en el nacimiento de un niño, en el regreso a puerto de un barco después de la tormenta, en esos

destellos efímeros en los que algo así como el bien o la felicidad resplandecen.

En uno de sus ensayos más bellos, "O Religión o Historia", después de decir que la palabra esperanza siempre le ha sonado "a la moneda falsa de un cierto voluntarismo de los sentimientos", Rafael Sánchez Ferlosio escribió que "la mentalidad religiosa consiste en el rechazo del principio de realidad como criterio válido para la determinación del bien y del mal en el mundo", es decir, en el mantenimiento de una cierta esperanza "a despecho de toda probabilidad o posibilidad, a pesar de todo cálculo". Como una especie de obstinación inscrita en lo mejor del corazón humano, tal vez "al norte del corazón", que es donde el poema de Celan tiende sus redes. Como una fuerza capaz de resistirse a lo dado, de sobreponerse a los hechos, de no darle la razón a la realidad, por muy dura e imperativa que parezca. Y coloca ese rechazo esperanzado del principio de realidad, esa terca negación del poder del mundo, en algo que un taoísta anacoreta dijo de Confucio, al verlo pasar caminando por el valle: "¿Ese es aquél de quien decís que sabe que nada puede hacerse y sin embargo continúa?".

Y cómo no recordar que uno de los poemas más bellos de César Vallejo, "Voy a hablar de la esperanza", está escrito desde un sufrimiento sin fondo y sin motivo ("hoy sufro solamente") como si la esperanza fuera también una emoción pura, sin razón, sin causa y sin objeto, una especie de reverso exacto de ese dolor del que se dolería igual en cualquier tiempo y en cualquier circunstancia.

7. La esperanza supone resistirse a dar lo nefasto por definitivo, a no desistir en el deseo del bien. Tal vez sea verdad que la realidad nos dice que no hay futuro. Pero los seres humanos son capaces de sobreponerse a esa verdad y a esa realidad, y declararlas mentirosas e irreales, apelando soberanamente a ese extraño principio que podríamos llamar esperanza. Por eso la esperanza, como la promesa, es una forma de la libertad humana: no tiene causa, no se basa en hechos ni en razones, pero se inscribe en la presuposición gratuita y sin fundamento (aunque no sin señales o sin indicios) de que el mundo es *también* bueno y de que, aunque va claramente para peor, *también* puede mejorarse. Por eso, esos jóvenes se sabían sin futuro, pero no por ello se sentían sin esperanza.



¿No será la esperanza (como la desesperanza) algo así como un estado de ánimo? ¿No será la esperanza, ese misterio, lo que *anima y alienta* la relación con el futuro, y la desesperanza lo que la *desanima y la desalienta*? ¿No será también constitutivo de lo humano eso de *hacerse ilusiones*? ¿Y no será el trabajo del mal la cancelación del ánimo, del aliento y de la esperanza, así como la producción en masa de falsas (y muy seductoras) ilusiones?

En algún lugar de su *Danubio* escribió Claudio Magris que “el diablo es conservador porque no cree en el futuro ni en la esperanza, porque no consigue siquiera imaginar que el viejo Adán pueda transformarse, que la humanidad pueda regenerarse. Ese obtuso y cínico conservadurismo, que es la causa de tantos males...”.

Y añade Higinio Marín, en su *Teoría de la cordura y de los hábitos del corazón*, que el diablo, seguramente por viejo, “confunde inteligencia y pesimismo y se mofa desdeñoso de quien todavía y después de todo aguarda lo mejor”. Aunque podríamos añadir: y se empeña en ello.

8. En su *Pedagogías Silvestres*, Estanislao Antelo entrevistó a Javier Trímboli. Y algo de esa entrevista hice aparecer en *El profesor artesano*. Primero, en una sección, que cité largamente, en la que Javier, siguiendo a Hannah Arendt, reflexiona sobre la tarea del profesor como un “mostrar un fragmento de mundo a sus alumnos”, aunque añade que “ahora, por momentos, más importante que mostrar el mundo parece ser enseñar a cómo vivir en él, cómo se debería vivir”. Pero lo que más me interesó, y que también cité largamente, son las reflexiones que hizo sobre la escuela a la que llevaba a su hija.

Le contó a Estanislao de su impresión de que “ese lugar al que yo entregaba a mi hija era un lugar sagrado, un acto sólo entendible por la fe”. Una declaración que yo extendí hablando de la confianza en la escuela, de la entrega confiada de nuestros hijos a la escuela. Le contó también de los rituales de entrada a la escuela, después de izar la bandera y antes del ingreso en las aulas, cuando “por lo menos una vez por semana un maestro toma la palabra, ya sea para presentar y luego escuchar con atención un tema de Spinetta, para recitar un poema, para contar algo, a veces gremial, a veces político, o para presentar a un grupo de alumnos que van a cantar una canción o a contar un mito griego”. Le dijo, para terminar, que allí “algo sucedió”.

9. Tal vez se trate de eso, de la fe en que algo suceda. Una fe, o una esperanza, que tal vez sostuvieran a Javier en ese gesto que tuvo de mantener la conversación hasta el final de su vida. Para que no sea la muerte la que tenga la última palabra.

Javier tuvo hijos, los llevó a la escuela, confió en ella, y se pasó la vida conversando y razonando, leyendo y escribiendo, hablando y escuchando, defendiendo la escuela (pública) y luchando por un tiempo más habitable para todos esos niños (y no sólo los suyos) que también entraban confiados en la escuela (y en el mundo). ¿Formas todas esas del proyecto, de la promesa y de la esperanza? Tal vez. Pero en todo eso, sin duda, “algo sucedió”. Y por eso le estamos agradecidos.

Un año antes de morir, Paul Ricoeur dejó escrito en una hoja suelta de papel: “yo tampoco creo en la resurrección y recuso todo lo imaginario de un sobrevivir (...). Pero en la relación con los otros se da un vínculo, una transmisión, que tiene su sentido más allá de mí. Ahí se asocia un sentido que soy incapaz de imaginar. Lo que queda: seguir vivo hasta la muerte”.

Sobre el autor

Jorge Larrosa es doctor en Pedagogía y licenciado en Pedagogía y en Filosofía. Hizo estudios postdoctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en el Centro Michel Foucault de la Sorbona de París. Es profesor de Filosofía de la Educación (Universidad de Barcelona). Entre sus obras, destacan *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, *P de profesor y Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*.



Guayaquil

NOTA PUBLICADA ORIGINALMENTE EN LA EDICIÓN 10 (2022)

Por **Javier Trímboli**

El encuentro entre San Martín y Bolívar, ocurrido en los últimos días del mes julio de 1822 en la ciudad de Guayaquil, se encuentra entre esas situaciones que al echar la mirada atrás, después de 200 años y en este presente especialmente crítico de la Argentina y de toda una experiencia civilizatoria, parecen hacernos sospechar que nuestra historia hubiera podido ser otra. Como si allí se entreviera aún la chance de una Sudamérica o una Hispanoamérica –nadie la llamaba por entonces América Latina– unida con el grado necesario de solidez para encarar los desafíos del futuro que se abalanzaba, para sostener su soberanía y garantizar una vida digna y plena para sus habitantes. Es inevitablemente una mirada transida de melancolía, porque la conversación entre esos dos hombres no

se resolvió todo lo felizmente que nos hubiera gustado que se resolviera. Si mucho importó y sigue importando esta reunión, es porque San Martín y Bolívar son expresiones geniales de una hora americana y del mundo –por lo pronto, geniales por la manera en que le hicieron la guerra al poder realista–, así como también porque en sus nombres se condensan la suerte y el apetito de las revoluciones que estallaron aquí y allá hacia 1810, la lucha y los sueños de criollos, gauchos, negros y no pocos indios. Se podría decir, aunque no estamos muy seguros de que sea así, que se trató de una oportunidad perdida; de otra más.

Se escribió mucho en la Argentina sobre el encuentro de Guayaquil. Lo hizo Sarmiento, luego

–y fundamentalmente– Bartolomé Mitre. Ya en el siglo XX, Ricardo Rojas en *El santo de la espada* –que cuarenta años después inspiró la película del mismo nombre–, incluso Borges tiene un cuento que refiere al suceso y Norberto Galasso a él le dedica valiosas páginas en uno de los últimos libros importantes que se publicaron sobre “el hijo de Yapeyú”. Casi invariablemente, los argumentos se deslizan, o precipitan, hasta poner espalda contra espalda a los próceres, midiendo sus cualidades, destacando de esta forma las virtudes morales de San Martín. Sin tanta focalización y con otro tono, en Venezuela y en Colombia también se puso letra sobre dicha reunión. Recuperamos el nombre de Rufino Blanco Fombona, un muy inquieto escritor y jocoso polemista que se abocó a rebatir las apreciaciones de Mitre sobre estos “grandes hombres”. Para la cultura argentina, eso que sucedió en un día y medio –pues San Martín llegó a Guayaquil en una goleta, la Macedonia, el 26 de julio por la mañana, y se marchó por la noche del 27– adquirió la forma de un obstinado misterio. El motivo más evidente es que las dos conversaciones que mantuvieron San Martín y Bolívar, una de hora y media y otra de cuatro horas, fueron a puertas cerradas. Sin testigos de nin-

gún tipo y, obvio, sin grabaciones, sin pantallas, etc. Además, ambos fueron muy discretos, por lo tanto pocos detalles trascendieron. Otra razón para el enigma radica en la conclusión que fue segura: San Martín abandonó raudamente Guayaquil, volvió a Lima pero únicamente para renunciar a sus cargos; luego solo se despidió de Chile, así hasta llegar a Mendoza y a Buenos Aires, donde el 10 de febrero de 1824 se embarcó junto con su hija Mercedes hacia Francia. Y no volvió a pisar esta tierra, aunque una vez se acercó mucho, hasta el puerto de Buenos Aires. Enterado de la situación que recientemente había conmocionado al país –el fusilamiento de Dorrego–, tomó la decisión de no descender. Es decir, una reacción fulminante se desencadenó después de Guayaquil; el resultado de esa conversación quedó entonces atado al momento en que nuestro principal héroe tomó la decisión de no vivir más, en cuerpo presente, entre nosotros.

Fue una cumbre el encuentro de Guayaquil, y tanto uno como otro anhelaron sentidamente ese momento. Eran muy conscientes de lo que los emparentaba: San Martín había logrado asegurar la independencia del sur del continente,



librando a vastos territorios y poblaciones de las zozobras de las guerras contra los godos o maturrangos, como acostumbraba llamar a los españoles. Cruzar la cordillera, que en sí mismo tuvo mucho de hazaña, y derrotar en dos soberbias batallas, las de Chacabuco y Maipú, al poder virreinal –que con renovada brutalidad se había vuelto a hacer del gobierno en Chile– le dio otra dimensión a su tarea. Que Lima, la inmovible ciudad de los Reyes, lo aclamara luego del sitio que le impuso, habla sin dudas de su inteligencia para saber cuándo valía dar una batalla y cuándo era preferible otra estrategia.

Bolívar hizo lo propio en el norte, con Venezuela y Nueva Granada, y también cruzó con su ejército, pero por otros dos pasos, la cordillera de los Andes para librar la batalla de Boyacá y dar por definitiva la independencia de lo que ya se llamaba Colombia. Ambos supieron tratar con la naturaleza gigante del continente, evitando que se transformara en un obstáculo insuperable. La revolución había avanzado con sus

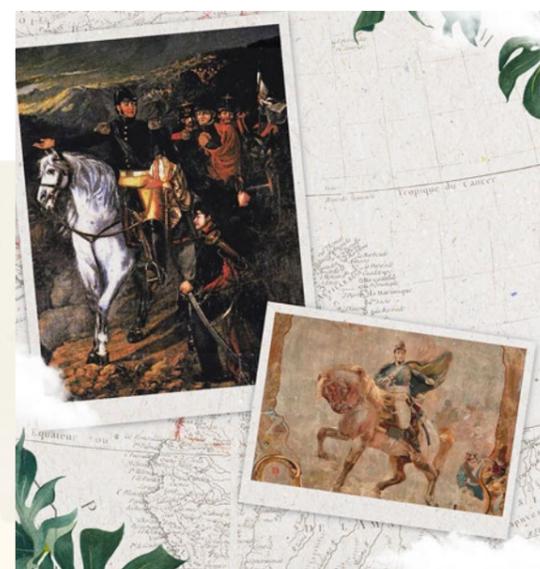
protagonismos desde puntos distantes, ella los unía. Pero los parecidos terminan aquí, reconocen rápido un límite. La revolución en Venezuela fue derrotada no una sino dos veces, cosa que, claro, ni Buenos Aires ni Córdoba conocieron. Esta circunstancia hizo que Bolívar, en la primera línea de los vencidos, supiera muy bien lo que era perder, quedarse sin ejércitos y volver a reclutarlos, morder el polvo y reponerse de las peores situaciones. También a tender alianzas quizás impensadas. La más rutilante de ellas fue con los revolucionarios haitianos, Alexandre Pétion a la cabeza, que le dieron asilo, armamento y aguzaron su perspectiva política. Dice Sarmiento que la guerra que llevó adelante San Martín fue una guerra en forma, realizada con método y a la europea. Y que Bolívar estaba hecho de la madera que se adapta a la falta de sistema de nuestra experiencia americana. Fue un caudillo –de hecho, lo compara con Artigas– pero, en este caso, fuera de cualquier acepción peyorativa. Justo con Bolívar, sin embargo este

juicio de Sarmiento no lo es con San Martín, porque dadas las condiciones imperantes nada podía ser fácil entre nosotros, nada muy disciplinado; para poner en pie cinco mil voluntades dispuestas a combatir hacía falta sin dudas el saber de un constructor político.

Ambos fueron hombres de su tiempo y se dejaron mover por el espíritu de la época, ese que, como señala el historiador inglés Eric Hobsbawm, prometía “la carrera abierta al talento”. Pero sus orígenes difícilmente podrían ser más dispares. El padre de San Martín era un funcionario español que había sido destinado a una tierra más guaraní y jesuita que española, justamente cuando esta orden religiosa había sido expulsada del Virreinato. Allí nace y vive sus primeros años a orillas de un gran río, el Uruguay, que a Ricardo Rojas le interesa contar que en lengua guaraní significa “río de los pájaros”. Simón Bolívar es hijo de una de las familias más ricas de Caracas, con cientos de esclavos y una vida de fortuna y holganza asegurada. Ambos viajan de muy jóvenes a Europa. San Martín porque su padre regresa a la península y para pasar su juventud en cuarteles, peleando aquí y allá, una vida austera. Bolívar para continuar sus estudios y conocer el mundo, en la segunda oportu-

nidad acompañado nada más y nada menos que por Simón Rodríguez, de los mejores maestros que se podían tener por aquel entonces. Y se forma *in situ*. Supuestamente –el margen de duda solo obedece a que nos maravilla que esto sea cierto–, estaba en Notre Dame cuando Napoleón se corona a sí mismo emperador en diciembre de 1804. Era un mantuano Bolívar, como se llamaba a las familias encumbradas que usaban “manta” o “capa”; sobre San Martín corría la versión de que no era más que un indio, asunto al que refiere Alberdi cuando deja una nota preciosa de su visita a Grand Bourg. Mientras que San Martín solo en Perú aceptó ejercer el gobierno, Bolívar estaba convencido de que él debía ejercerlo, para la felicidad común y para la grandeza de América, aquí, allá, y más allá también. La historia de Bolívar está llena de amantes y amores frustrados, cabe en una novela romántica con capítulo especial para Manuela Sáenz, a la que también la unía la pasión política. La de San Martín a este respecto es parca.

Pero volvamos a 1822. ¿Cuál era, en esa coyuntura, la situación de uno y otro libertador? Solo a simple vista el poder sobre el que se asentaba San Martín era similar al que servía a Bolívar. Es que en el Río de la Plata, luego de la llamada



“anarquía del año XX”, no existía un gobierno central, y el de Buenos Aires poco menos que había desterrado al vencedor de San Lorenzo porque en 1819 había desobedecido la orden de enfrentar a los caudillos con los que estaba en guerra, anteponiendo la continuación de la empresa emancipadora con su próxima estación en Perú. No eran pocos quienes pensaban que la afrenta que había recibido la orgullosa “Atenas del Plata” –durante años se habló de Estanislao López y Francisco Ramírez atando sus caballos en la Pirámide de Mayo– le debía mucho a la decisión de San Martín de no impedir tal invasión con un ejército que, además, Buenos Aires consideraba propio. Por otra parte, si bien el reconocimiento en Chile en nada había menguado, no era él quien presidía su vida política, sino O’Higgins que, para colmo, atravesaba un momento de turbulencias. Al frente del poder ejecutivo de Perú sí estaba San Martín, pero los bastiones realistas que sobrevivían eran de los más importantes en el continente. Por otra parte, antes de iniciar la navegación que lo llevaría a Guayaquil había manifestado su voluntad de retirarse. Las intrigas hervían, desbordaban y, al mismo tiempo que sucedía la conferencia, su mano derecha, Bernardo de Monteagudo, era destituido. Muy otra era la situación de Bolívar. Su retaguardia, digámoslo así, se mostraba consolidada, su poder en claro ascenso, su estrella, luego de tantísimos reveses, rutilante. Las últimas batallas las habían dado sus tropas, al mando del general Sucre, para liberar Quito, que, de esta manera, fue sumada a la Gran Colombia. Llega un mes antes a Guayaquil, a la que también coloca bajo su ala. Se ha argüido que estas ciudades le pertenecían al Virreinato del Perú, por lo tanto, que Lima tenía derechos sobre ella en el momento de la independencia. Lo cierto es que a lo largo del siglo XVIII se inscribieron oscilantemente entre ese virreinato y el de Nueva Granada. Pero, de todas formas, quizás el asunto no sea este. En Guayaquil, por ejemplo, había un partido que buscaba la autonomía, mientras que otro priorizaba la alianza con Lima y otros más con Bolívar y la Gran Co-

lombia. San Martín ponía por delante la opinión de la población; Bolívar apostaba, y muy fuerte, por unificar por lo menos la América andina con él como presidente de forma, pero monarca en los hechos. No nos convence ni un ápice la desvalorización que hace Mitre de Bolívar por su sensualidad, por su imaginación tropical, por su cesarismo; sin embargo, es muy interesante cuando deja ver que Bolívar tenía un plan político concreto, ambicioso y americano, mientras que en San Martín en esa hora la política flaqueaba, se volvía solamente “expectante” o movida por el “decoro”, lo que se explica por su soledad.

Una vez que San Martín descendió de la falúa que se adentró en el río Guayas, una joven que, se repite, era “la más radiante belleza” de la región, le colocó “una corona de laurel de oro esmaltado”. El Protector de Perú, que por convicción era monárquico, se ruborizó y, con las mejores maneras para no avivar una ofensa, se sacó de inmediato la corona. Hubo abrazos y cumplidos sin dudas sentidos entre los protagonistas de la escena. Luego, la primera conversación a puertas cerradas que al otro día se repite y es más extensa. ¿De qué hablaron? Por una carta que San Martín le dirige a Bolívar, por las memorias de algunos de los más altos oficiales que los secundaban, el tema principal fue cómo finalizar la guerra en el continente, lo que quería decir en Perú. San Martín le pide colaboración a Bolívar, tropas indispensables, pero este se excusa. Entonces le propone colocarse bajo su mando, como su segundo. Bolívar argumenta que nunca podría aceptar tal cosa. San Martín toma la decisión de retirarse y dejarle el camino libre hacia Perú.

En efecto, Lima al poco tiempo pide la intervención de Bolívar que acude a su llamado. Fueron las batallas de Junín y Ayacucho, las últimas contra la resistencia española en América del Sur. Fue, después, llegar hasta La Paz y Chuquisaca, hasta esa tierra que tanto había hecho por la revolución y la independencia pero que

hasta último momento estuvo en manos realistas. Bolívar escribe la constitución para el país que se llamó Bolivia en su honor. Pero, casi sin transición, las disensiones internas, las fuertes tendencias autonomistas de cada región de la Gran Colombia y los personalismos de todo tipo empezaron a horadar la construcción política que había logrado, a mostrar su fragilidad. Tras sobrevivir a un atentado en Bogotá gracias a la intervención de Manuela Sáenz, el deterioro de Bolívar es político y físico, ya que la enfermedad lo acorrala. En 1830 las disputas no cesan, renuncia a la presidencia de la Gran Colombia y Sucre es asesinado. La novela de Gabriel García Márquez, *El general en su laberinto*, se concentra en estos últimos días de Bolívar que, desahuciado, descreído de su propia obra, muere en Santa Marta a fines de ese año.



Dos posibles finales para este artículo

El primero. Deja escrito Sarmiento que en su casa de Grand Bourg, donde lo conoce a San Martín en mayo de 1846, un retrato de Bolívar se destaca entre las compañías que había elegido para sus últimos años. Como si más allá de las diferencias existiera otro entendimiento, el de la dificultad enorme que significa gobernar a este continente, más aún si se lo quiere unido y más sujeto que objeto de la historia. En contraparte, no hay un cuadro significativo de esos dos hombres juntos que, desde las cercanías del acontecimiento en cuestión, haya sobrevivido y llegado hasta nosotros. No obstante, sí tuvieron un mismo y maravilloso retratista que fue el mulato peruano José Gil de Castro.

El segundo. La unidad de Sudamérica, la posibilidad de haber constituido una nación mayor, una unidad política y económica más poderosa, no estaba en manos de dos hombres. Procesos económicos, infraestructuras faltantes, también marcas culturales muy específicas heredadas de España, desafiaban esa posibilidad hasta hacerla casi imposible. Además de, cómo no, los intereses de las potencias que, aunque no en lo específico de Guayaquil, hicieron lo propio para que estos entendimientos no progresaran. La oportunidad no estaba tan cerca como se imaginó; de lado ella, se ganaron otras formas y otras experiencias que, aun con sus crisis crueles a cuesta, hacen de nuestro continente una presencia insoslayable, cada tanto incluso con promesas dichosas, en un mundo que no refulge de esperanzas.

A 200 años del encuentro de Guayaquil: un ejercicio de pensamiento

Por **Julia Rosemberg**

¿Cómo evitamos que el pasado se momifique y, en cambio, logramos que se vuelva vital? Rosemberg encuentra en el artículo “Guayaquil” un modo de hacer aula.

En el 2022, la revista *Scholé* conmemoraba los 200 años de un encuentro fundamental para la historia de Sudamérica. Uno de esos hechos que bien podrían haber motivado cantidad de películas si viviéramos en una región con más recursos materiales disponibles para el acervo cultural. Una conversación secreta entre los dos líderes más importantes de nuestra historia, Simón Bolívar y José de San Martín, que definirá la estrategia a seguir para terminar con largos años de guerras contra los realistas, cosa que efectivamente sucedió en 1824 luego de las batallas de Junín y Ayacucho. Sudamérica era, a partir de entonces, libre. Decíamos que es un hecho que merecería tener más producciones culturales que lo piensen, lo resignifiquen, y bien podríamos extender eso a la historiografía, a las aulas y, más en general, a nuestra lectura del pasado. Porque ciertamente en nuestro país

solemos recortar al San Martín argentino, pero poco abordamos lo que de sudamericana tuvo su empresa, la revolucionaria.

El encargado de escribir el artículo de *Scholé* fue Javier, una de las varias intervenciones que tuvo en esta revista. Desde la primera oración – larga, como le solían gustar a él– hay una marca importantísima de su hacer y de su pensar, que finalmente son parte de la misma cosa.

El encuentro entre San Martín y Bolívar (...) se encuentra entre esas situaciones que al echar la mirada atrás, después de 200 años y en este presente especialmente crítico de la Argentina y de toda una experiencia civilizatoria, parecen hacernos sospechar que nuestra historia hubiera podido ser otra. (Trímboli, 2022)

A la referencia al presente nos referimos. Porque el pasado, parece decirnos, no es algo que se pueda pensar en el aire, de manera abstracta o como objeto de laboratorio de científicos atemporales. Como buen docente, el anclaje es el hoy, ¿y qué tiene para decirnos la historia sobre este tiempo? O mejor, ¿qué hacemos en este presente con eso que pasó hace tanto? ¿Cómo evitamos que se congele, se momifique, y hacemos que, por el contrario, pueda volverse vital? Casi una constante de Javier este gran interrogante que no siempre encuentra la misma respuesta. Pero sí la sospecha de que la vida en común y, dentro de ella, nuestro trabajo en el aula necesitan que esta pregunta sea planteada una y otra vez.

¿Qué hace con la historia de Guayaquil en este artículo? Por empezar, contra la idea de que la historia puede ser entendida en clave de procesos, que borran la contingencia y a sus sujetos, pone la lupa sobre un día: el 26 de julio de 1822, y lo narra con autores y citas pero sin la distancia que los mecanismos del *paper* impusieron en las últimas décadas. Presenta materiales de la cultura que parecían reposar debajo del polvo, los sopla y nos los acerca, los hace hablar, muy parecido a su forma de dar clases. Formula preguntas, realiza interpretaciones, como si en la propia escritura pudiéramos seguir su ejercicio de pensamiento. Javier escribe de una manera tal que nos hace pensar con él. Nos hace partícipes nunca pasivos de una conversación. Que es con él pero también con el pasado y toda una tradición que busca ser reactualizada, profanada.

Una de las formas de generar esa apertura en la tradición es justamente buscar aquellas zonas del pasado que habilitan cierta desestabilización. Contra el conformismo o la comodidad, se nos propone que el ejercicio a realizar es el de sentirnos incómodos frente a las supuestas seguridades que se han trazado sobre el presente

y así también sobre el pasado. El encuentro de Guayaquil, entonces, nos lo presenta como un hecho que carga con un enigma del que nunca podremos saber a ciencia cierta, de manera detallada y con fuentes que lo respondan, qué fue lo que allí ocurrió. Pero lejos de ser eso un problema, se nos propone que es ahí donde podemos colarnos para hacer que algo de ese pasado vuelva a movilizar. En las zonas no clausuradas ni definidas, donde se habilita a la imaginación, donde se da lugar al mito, a la discusión.



↑ General José de San Martín. José Gil de Castro, 1818. Óleo sobre tela.

Si el comienzo del texto parece decirnos que Guayaquil nos marca que hubo una chance de que el desenlace de la historia fuera otro a este que vivimos –una especie de “oportunidad perdida” la llama, no muy convencido–, hacia el cierre del mismo parece decir algo que desentona. Porque finalmente la historia, su fatalidad,

iba para otro lado distinto al de una Sudamérica unida que pudiera hacer frente a las grandes potencias. En una clave de lectura halperiniana, San Martín y Bolívar poco podían hacer para torcer el curso de las cosas. Así, el texto nos plantea una de las discusiones fundamentales y más profundas del pensamiento histórico: ¿tiene la historia una fatalidad o, por el contrario,

pueden los sujetos con su accionar torcer ese curso? No parece del todo saldada la respuesta. Sin dudas, habilitar este tipo de debates es lo que permite, al final, el ejercicio del pensamiento. Y la posibilidad de que se generen “promesas dichosas” para nuestra vida en común, tal como cierra el texto. De eso se trata el aula.

Sobre la autora

Es historiadora (UBA). Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de José C. Paz. Trabajó en el Archivo Histórico de RTA (Archivo Prisma) y en Canal Encuentro. Participa en diversos medios de comunicación en propuestas de divulgación de temáticas históricas.

Referencias

Trímboli, J. (2022, 27 de mayo). Guayaquil. *Scholé*, N.º 16. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <https://schole.isep-cba.edu.ar/guayaquil/>



Guayaquil. Motivos para una nueva lectura y un viejo ritual

Por **Juan Ignacio Garrido**

¿Qué fue “Guayaquil”? ¿Puede, el misterio que rodea a este hecho, ser un motor que encienda la tarea histórica? Garrido, retomando a Trímboli, evita buscar respuestas definitivas y reivindica la presencia de las grandes figuras en la escena escolar y su importancia para imaginar un futuro común.

Escribo estas líneas desde una intuición que me acecha hace algún tiempo. Y me disculpo de antemano por el tono y la desfachatez de la grandilocuencia. Son las mañas que aún no descarto del estudio de la filosofía, y las disculpas, bueno, un poco el pudor de la época. Vivo con la intuición de que los pueblos que podrán sobrevivir a la transformación civilizatoria tecnológica y productiva a la que asistimos son aquellos cuya existencia esté más enraizada en su historia cultural. No como un gesto romántico, sino como el camino para afrontar el futuro sin caer en su arremolinada velocidad y avizorar con mayor claridad (diría también serenidad) los motivos centrales que orientan la construcción de nuestro propio destino. Subo un tono más. Pero me arrimo a nuestro tema. Los pueblos de América Latina –en una nueva configuración

mundial que asoma cruel, pero a la vez incierta y, por ello mismo, abierta– despliegan su suerte ante el mismo dilema. Allí también su rumbo puede encontrar su eje y su fuerza en la reserva de su propia historia cultural. No como relato orgánico y sin fisuras, sino como Javier Trímboli nos propone en su texto “Guayaquil” (2022). La historia del encuentro entre San Martín y Bolívar, que es a la vez encrucijada, misterio, oportunidad perdida y, también, proeza y promesa colectiva. A esta última vale nombrarla: la unidad sudamericana.

Ante nuestra historia cultural, la comunidad educativa tiene un desafío singular. Cuenta, en este caso, con una materialidad para hacerlo: allí estuvimos siempre y todavía están, año tras año, generaciones de alumnos, firmes en los ac-

tos con el disfraz de granaderos. La única foto que conservo de mi primaria en el Garzón Agulla está tomada en uno de sus largos pasillos, junto con mi compañero Emilio, vestidos con campera y *jogging* azul, charreteras rojas de cartulina en los hombros, botones dorados de papel glasé, él sonriendo pícaramente y yo, más serio, pero con el morrión medio caído sobre mi cabeza. Aunque las academias de historia, amparadas en la importancia de las estructuras y los procesos, lo desaconsejen, una infancia rodeada de nuestros grandes héroes resulta más potente, menos desierta, incierta y solitaria, aunque solitaria e incierta haya sido muchas veces la vida de esos mismos héroes. De esto también se trata "Guayaquil".



El 26 y 27 de julio de 1822, San Martín y Bolívar dirimen solos la etapa final del despliegue de una gran estrategia continental para lograr la independencia americana. ¿Cómo y quién termina de atacar el último bastión realista, el corazón político económico y militar de la contrarrevolución, el Virreinato del Perú? Decimos "termina", porque gran parte de la tarea ya había sido realizada por San Martín. Entre las piezas de ajedrez que dos generales mueven rápidamente sobre el mapa de Sudamérica, me animo a compartir dos apuntes por escrito en los márgenes de estos papeles que Trímboli nos dejó.

El primero es que Trímboli nos permite desmontar un lugar común que rodeó el relato sobre el encuentro en Guayaquil: la idea de que San Martín, ante las ínfulas de gloria de Bolívar, realizó un renunciamento ético a ser la cabeza de la estocada final a la colonia española. Como si San Martín hubiese sido un principista y no hubiera tenido ambición de poder y Bolívar, el cuadro contrario, cuando lo que primó sobre el Libertador fue su vieja sabiduría matemática, la misma con la que organizó el Ejército de los Andes. Intento aclarar el punto: la gesta política y militar de San Martín era tan grande como el desgaste que había sufrido. Alejandro Rabonovich, en su gran ensayo "Una Independencia, dos caminos: la disputa por la estrategia militar de la Revolución" (2017), demuestra con claridad el poco apoyo político y militar que San Martín tenía tras de sí cuando llegó a Guayaquil. Su renunciamento respondía a un criterio estratégico más que a uno moral: no estaba en condiciones de llevar a cabo la tarea.

En la entraña de su decisión, hay una gran sabiduría para todo liderazgo político en América Latina. ¿Qué hace el referente máximo de una fuerza política y militar, ya sin fuerzas, para ser la cabeza de un proceso político de avanzada? ¿Qué hace consigo mismo y qué hace con su fuerza? No es un asunto sencillo el poder, ni su

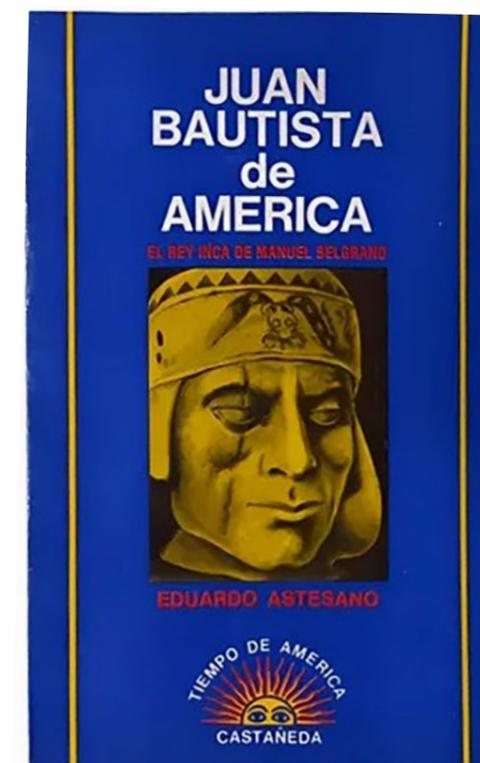
traspaso; diría que no es un asunto solo del líder en cuestión, sino también de la historia, la experiencia y la fuerza social que representa. San Martín reconoce que Bolívar es quien tiene el poder militar para concluir el plan continental y prioriza no interponer su propia figura en la concesión del objetivo político, que para un hombre de organización es lo que importa.

Saber reconocer qué parte es la que nos toca en la historia, los tiempos de una revolución y los tiempos de sus líderes implica una experiencia y una sabiduría sensible que San Martín tuvo. ¿Fue su profesionalismo militar lo que le permitió una lectura realista de la correlación de fuerzas? ¿Pesó allí la historia de su juventud en el campo de batalla como militar de los ejércitos españoles? ¿Fue producto de una sensibilidad por su tierra? Como si planteáramos: está el cálculo matemático sobre las tropas, pero también Yapeyú, su lugar de nacimiento. El filósofo americanista Rodolfo Kusch (1998) diría su *domicilio existencial*, lo que le da sentido profundo a su vida. Aquello que no lo hizo perder de vista que no eran piezas de ajedrez, sino que era un pueblo que peleó junto a él lo que estaba bajo su responsabilidad.

No hay respuestas claras ni definitivas, no tenemos por qué intentarlas, nos aconseja Trímboli. En todo caso, ese misterio que rodea Guayaquil tiene que ser el motor que encienda, una y otra vez, la tarea histórica, la discusión colectiva y la búsqueda continua. La historia nunca es relato pleno ni verdad completa.

El segundo apunte es que Guayaquil no fue solo un cónclave militar, sino también –y ante todo– un encuentro político, político como aquello que tiene que resolver lo común. El filósofo argentino nacido en Córdoba, Carlos Astrada (2007), escribe un ensayo en 1951, "La máxima de San Martín y el destino argentino", en el que realiza una crítica muy dura a Ricardo Rojas y su descripción del Libertador como "santo de la espada". Le apunta, primero, que no hay que hacer del heroísmo una condición *ultraterrena*, sino una virtud en su *mundana humanidad*; segundo, que no es la espada el símbolo que

debe sintetizar y significar su obra, porque en él la espada es *instrumento* y no *fin en sí mismo*. Su capacidad militar no tiene comparación en el siglo XIX americano, pero es valiosa porque estaba supeditada a un ideal cívico y político de libertad, que es lo que vuelve grande a San Martín. La historia de su sable corvo –con sus propios misterios– es apasionante. Indudablemente forma parte de un relicario patrio que siempre estuvo en disputa. Entonces, su valoración política podemos hacerla sin necesidad de desacralizarla.



El ideal cívico y político implicaba liberarse de las fuerzas realistas, pero también un enorme debate sobre la nueva forma de gobierno que Sudamérica debía asumir. Trímboli insinúa que Guayaquil nos permite pensar este asunto. Entre monarquía y república, se debatían las posiciones, pero estas no eran cerradas. Lo diría de este modo: quedaría en más de un aprieto la docente de historia que quisiera resolver el asunto con un cuadro comparativo a plasmar en nuestras carpetas de escuela. Bolívar se imaginaba como monarca de un pueblo americano unido, al menos –Trímboli precisa– del pueblo andino. San Martín, en aquel encuentro, estaba complicado para imaginarlo, menos por deseos que por las dificultades con las que se había encontrado a su paso. Sin embargo, en relación a las formas, no había dejado de apoyar a Manuel Belgrano cuando este fue a Tucumán y propuso en 1816 un gobierno encabezado por un monarca descendiente de los incas (Astesano, 1979). Asimismo, la logia Lautaro a la que San Martín perteneció también anunciaba tendencias democráticas y republicanas –o al menos se debatían con fuerza–. Pero Guayaquil –como imagen histórica– nos lleva a una discusión más de fondo que de forma de gobierno.

Trímboli lo subraya: Bolívar apostaba no solo a la unidad, sino a encabezarla. Ante la aspiración napoleónica de Bolívar, San Martín, que lo admiraba, no dejó de indicarle sus reparos. Lo planteó en una carta que dirige a Bolívar desde Bruselas en 1826, cuatro años después de su encuentro. Allí le escribe que su obra estaba terminada y debía dejar que los pueblos de América se dieran el gobierno que más conviniera a su estructura política. “Me permito darle el mismo consejo que en el año 22. (...) Los pueblos no podrán aceptar el someterse a la voluntad de un hombre a quien ellos consideran el abanderado de las libertades ciudadanas”. Carlos Astrada (2007) cita esta carta con un tono acusatorio contra Bolívar, que no es el que nos interesa, porque habilita una mirada maniquea. Nos importa esta cita porque con ella San Martín anunciaba el fondo plebeyo al que toda forma de gobierno que se pretenda ensayar sobre el continente siempre deberá atender. Sudamérica nace como ideal de una revolución antiabsolutista y la liberación late como regla última sobre la política: es el pueblo el que finalmente debe tomar la decisión sobre los asuntos comunes; no se aceptará otra cosa, por eso asumió su sacrificio en las guerras de la independencia.

Guayaquil como encrucijada para el futuro de cualquier gobierno y liderazgo. Guayaquil como acervo de una historia cultural que tiene en su fondo dos grandes héroes, una revolución y un pueblo que quiere ser libre. No es poco. No lo es para reiniciar la lectura de Trímboli. Y no lo es para volver a oficiar –siempre un poco torpes– el arte de la sastrería escolar, vestir a los futuros granaderos y reiniciar el viejo ritual bajo nuevos augurios colectivos.

Sobre el autor

Doctor y licenciado en Filosofía. Docente de la Universidad Nacional de Villa María y de la Universidad Provincial de Córdoba. Director de Centros Culturales y Formación en la Municipalidad de Córdoba.

Referencias

- Astesano, E. (1979). *Juan Bautista de América. El rey inca de Manuel Belgrano*. Buenos Aires: Castañeda.
- Astrada, C. (2007). La máxima de San Martín y el destino argentino. *En Tierra y Figura y otros escritos*. Ciudad de Buenos Aires: Las cuarenta.
- Kusch, R. (1998). Geocultura del hombre americano. *Obras completas* (Tomo 3). Rosario: Fundación Ros.
- Rabinovich, A. (2017). Una Independencia, dos caminos: la disputa por la estrategia militar de la Revolución. *En 200 años de la Independencia Argentina*. Ciudad de Buenos Aires: Honorable Senado de la Nación.
- Trímboli, J. (2022, 27 de mayo). Guayaquil. *Scholé*, N.º 16. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



Belgrano en el veinte veinte

REVISTA
SCHOLÉ

NOTA PUBLICADA ORIGINALMENTE EN LA EDICIÓN 6 (2021)

Por **Javier Trímboli**

Suena raro decirlo, pero el 2020 fue también el año de Belgrano. Porque, casi imposible no saberlo, se cumplieron 250 años de su nacimiento y 200 de su muerte. Con anticipación y buen criterio, se pensó que la conmemoración que traía el calendario podía ser una valiosa oportunidad para reparar en su vida, tan entrelazada con la suerte convulsionada de la revolución que estalló en 1810. A la par, se supuso, era una invitación a reflexionar sobre las derivas de un país, de la Argentina, encrespada por las aguas nunca calmas de su experiencia política, social y económica. Era esto lo que se preveía, lo que estaba en la imaginación de muchos –de los más entusiastas, se podría decir–, pero no solo de los historiadores o de quienes tienen altas responsabilidades políticas. La impresión es que

un discreto rumor aquí coincidía, en la estela de lo que fueron las celebraciones del 2010.

Además, aunque hoy semejante cosa no se recuerde, no faltaron las querellas alrededor de San Martín que se reavivaron precisamente cuando se cumplió el centenario de su muerte, en 1950. Sarmiento, en vida y bajo tierra –y más allá de la educación–, invita a tomar partido a su favor o en su contra. Y el asunto es parejo. Belgrano es de los pocos héroes patrios indiscutibles, por lo tanto no era descabellado suponer que iba a apuntalar una conversación que se derramaría en las aulas de las escuelas, los profesorados y las universidades; en sindicatos y en asambleas; en muestras que ocuparían museos y centros culturales. Con un poco más de

ganancia, se alcanzaban a entrever calles repletas el 20 de junio, muchas banderas y multitudes festivas. Siempre con la intención de pensar nuestra situación con la perspectiva del pasado, pero también de reconocernos, aunque fuera brumosamente, en las huellas de quienes nos precedieron. Que si el pasado no es solución, si la palabra que aporta no es segura, si su consejo es más titubeante que certero, al menos pone en la liza otra autoridad, una que contrarresta la de lo actual.

Tentados estamos de decir que nada fue así, que esto voló por los aires. Pero nos detenemos y evitamos la exageración, aceptamos el llamado a la calma. Porque, acorde con la modestia que tienen los sueños en esta época, lo que se esperaba tampoco era tanto. Imposible no ser consciente de que, aun cuando nos sirviéramos de la mejor alquimia –de ella se sirven maestros y maestras cada vez que dan una clase–, Belgrano no reviviría. Y no tenía él, escondidas bajo la manga, las recetas para despejar el camino de nuestra vida en común, como no las tuvo en el decenio revolucionario que protagonizó. Por otra parte, dadas las circunstancias, algo –que no fue poco– se hizo. [Desde el ISEP](#), por ejem-

plo. Desde muchas escuelas que inventaron o retomaron propuestas. Por WhatsApp o por Zoom. Con tarea. Con intervenciones que se sostuvieron desde distintos gobiernos y que, con tino, desde mediados de marzo recalcularon sus características. Con otra potencia que la imaginada. El tema, justamente, fueron las circunstancias. Estuvimos informados sobre su bicentenario, lo seguimos estando. Pero poco significó.

Lo que ocurrió con Belgrano en el 2020 es lo que amenaza siempre al pasado, incluso a sus héroes y próceres: el riesgo muy cierto de ser devorado por el presente. Quizás esta vez fue a la enésima potencia, o impacta porque vimos en vivo y en directo el “pasadocidio”. El pensador francés Bruno Latour, cuya obra enlaza fuerte con el ecologismo, define de esta manera un sentimiento de la época: “las cosas cambiaron tan rápido que resultó difícil acompañarlas”. Claro, se refiere al calentamiento global, a la pérdida de bosques, montes, selvas y humedales, a la tecnología y a los consumos que no cesan de crear nuevos consumos y nuevas tecnologías. Todo girando en el vacío y a punto de chocar, ya chocando. Y piensa en



nosotros, contemporáneos a todo esto. Si nos cabe este destiempo, si nos implica pues y, en efecto, no podemos sino quedarnos atrás, dejando de “acompañar” con la reflexión necesaria y punzante lo mucho que nos rodea y es tan crítico, imaginémosnos entonces qué ocurre con el pasado. El bueno de Belgrano se daba la cabeza contra un mundo que, en comparación con este, era un lugar, si no más amable, varias veces menos complejo, de dimensión humana. Cada vez que algo nuevo ocurre, el presente se desliga del pasado. Por fortuna, eso nuevo ocurre una y otra vez. Para Arendt, se trataba sencillamente de la llegada de los “nuevos” al mundo, cuestión con la que maestras y maestros tienen que tratar para hacer la presentación y evitar desgarramientos mayores. El tema es que en 2020 lo que ocurrió tiene otra calidad. El filósofo Alain Badiou propone diferenciar lo que es un “acontecimiento” de un “desastre”. Ambos fenómenos, al parecer, portan lo nuevo, pero mientras el “acontecimiento” abre el horizonte, el campo de posibilidades para que la vida en común sea más plena y justa, el “desastre” lo cierra, lo ocluye, aprisiona hasta a la misma imaginación. También, es cierto, revela. Si Primo Levi aprendió de los campos de concentración –aprendió incluso sobre la condición humana–, ¿cómo no aprender de todo esto?

En la novela de Rodolfo Enrique Fogwill, *Los pichiciegos*, se cuenta un chiste que no hace reír a nadie. Ya de vuelta en el continente, mojadados y ansiosos por estar en casa, dos soldados conscriptos que pelearon en Malvinas escuchan a un coronel que, aunque llueve y ellos se mojan –a él lo cubren con un paraguas–, les habla de la democracia que ahora podrán degustar y de San Martín. Uno de los muchachos le pregunta al otro si sabe qué le hubiera ocurrido a San Martín en Malvinas. Se le habría resfriado el caballo. Es decir, irrisoria hubiera sido su colaboración, munido de su tecnología y saberes, en esa guerra de 1982. Su autoridad, la del pasado, decrece ante lo nuevo como desastre. En los primeros años de la década del veinte, el escritor austrohúngaro Joseph Roth concluía que los jóvenes que habían ido a la Gran Guerra, a la primera guerra mundial, sabían tanto sobre el mundo que podían sentar a sus abuelos en las rodillas y contarles historias. Demoníaca parece esta inversión de la forma consabida de la narración, del legado de una experiencia que va de los viejos a los nuevos. O esos jóvenes podrían enmudecer y punto. Una de las mejores definiciones de lo que es la modernidad la pulieron Marx y Engels en el *Manifiesto Comunista*. Traigámosla tal como quedó simplificada: “todo lo sólido se desvanece en el aire”. También al pa-

sado –sobre todo a él– esta suerte lo embarga. Y, por supuesto, no es un problema de Belgrano. Algo no demasiado distinto hubiera sucedido con Rodolfo Walsh, digamos, o con Evita, porque 2020 impone nuevas urgencias que nada tienen que ver con lo suyo.

Hasta acá llegamos, porque no estamos del todo de acuerdo con que esto sea así. Claro, podría serlo si lo único que nos inquieta es la vacuna flamante, pues en ese caso sí los próceres o –como se decía– los “grandes hombres” y las “grandes mujeres” poco nos dirían. El gran poeta y revolucionario cubano, José Martí, se preguntaba con no poca desazón en un poema de *Versos sencillos* si ya los tiempos de los “héroes” no habrían sencillamente terminado.

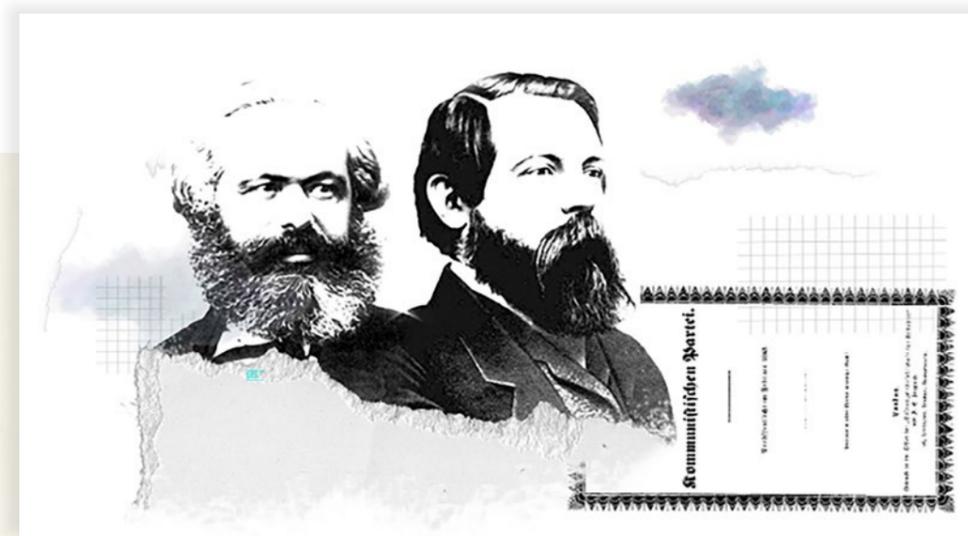
*Sueño con claustros de mármol
Donde en silencio divino
Los héroes, de pie, reposan*

Se abraza a una de esas estatuas y le informa sobre lo que se habla:

*(...) ¡dicen,
Oh mármol, mármol dormido,
Que ya se ha muerto tu raza!*

Entonces, los héroes se enfurecen, zarandean de lo lindo al poeta, y con un salto demuestran que están muy vivos y prestos a actuar. Nos interesa mucho, incluso nos complace, aprender de la lección que recibe el “yo poético” de Martí.

Son excepcionales los momentos en que una cultura decide llamar a algunos hombres y mujeres “héroes”. Como si se tratara de un laboratorio microfísico, en el que intervienen miles y miles de memorias que finalmente convergen. Puede haber intromisiones desde lo alto, pero no son decisivas si no se sostienen en hechos, si no hay un sentimiento extendido que las reconoce. En un héroe, en un prócer, se condensa una experiencia que es de muchos. Parecido se podría decir, pero en vida, en relación con un caudillo. El tema, a propósito de Belgrano y muy cerca de la advertencia de Martí, sería imaginar cuál es el héroe que hoy precisamos para salir de este enorme atolladero. Por supuesto, recomienzan las diferencias a la hora de definirlo. Hoy me interesa traer esto que leí y me perturba: para que los 7.500 millones de humanos que habitan este mundo hagan suyo el nivel de vida y consumo de Estados Unidos –no parece por momentos existir otro anhelo–, harían falta cinco planetas Tierra. Desigualdad más desastre ecológico e infierno sociológico se dan la mano.



Muchos años atrás, hacia mediados de la década del sesenta, pero con la cabeza puesta en cosas no tan distantes de las que hoy nos ocurren, Martín Heidegger sentenciaba que “sólo un Dios puede salvarnos”. ¿Cómo se producen los Dioses? Por esos mismos años, sin Dios pero con acento no menos religioso, Rodolfo Walsh hacía que en su cuento “Un oscuro día de justicia” se repitiera como consejo y advertencia

que “sólo el pueblo salvará al pueblo”. ¿Cómo se produce el pueblo que nos salve de este desaguisado? Para poner únicamente los nombres que se agitaron en esta nota, como reverberaciones de un pasado fundamental: Belgrano, San Martín, Sarmiento, Walsh, Evita y José Martí se entrelazarán en su memoria. Serán útiles y se les hará justicia.



Javier Trímboli, siempre profesor

Por **Alejandra Birgin**

A propósito del artículo “Belgrano en el veinte veinte”, Birgin hace foco en gestos que identifican a un profesor preocupado por la transmisión.

Confieso que cuando desde el ISEP me pidieron seguir la conversación con Javier a partir de su artículo sobre Belgrano publicado en *Scholé* (Trímboli, 2021), a la vez que lo agradecí profundamente, dudé mucho de poder hacerlo. Pese a todo lo que compartimos, y sin recordar el texto, lo primero que pensé es que (además) soy pedagoga, no historiadora. Pero cuando lo repasé, como siempre que escuchamos o intercambiamos o construimos juntos, la conversación se abrió y me llevó a seguir pensando con él. Ese es, también, un “efecto Trímboli”: la habilitación.

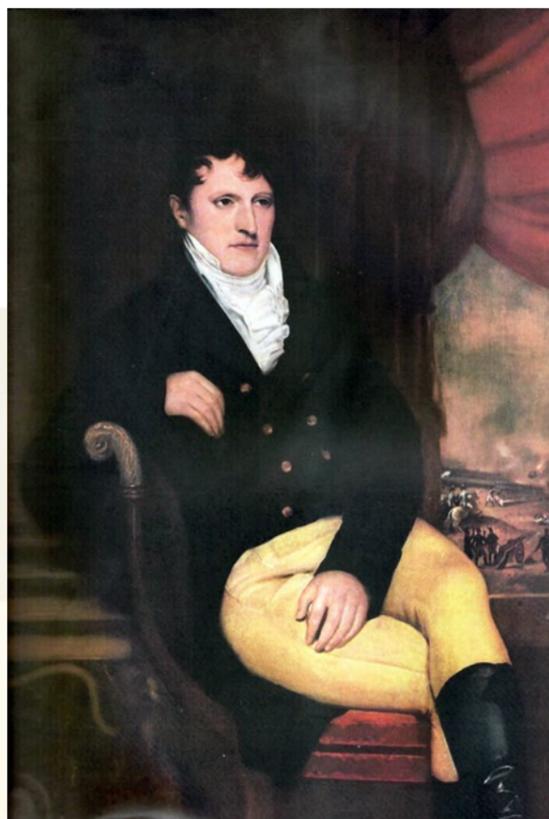
De las tantas que despierta este breve escrito, seleccioné para traer aquí dos cuestiones –muy tramadas en las cavilaciones y construcciones de Javier–: la contemporaneidad y su relación con el pasado, y el lugar de la transmisión/del profesor y sus formas.

A partir de advertirnos acerca del casi nulo homenaje público por los 200 años de la muerte de Belgrano debido a la irrupción de la pandemia en la vida colectiva, Javier abre una deriva que analiza la relación con los tiempos. En ese sentido, y tomando la figura del prócer, nos llama la atención acerca del riesgo de que nuestra vida “sea devorada por el presente”, por una actualidad que impone solo urgencias. Javier discute con esta situación y señala que el pasado pone otra autoridad que “contrarresta la de lo actual” e indaga y pone a disposición “referencias en un mundo sin referencias”, diría Philippe Meirieu (2002).

Leer y escuchar a Javier remite a Agamben (2011), autor que recupera la contemporaneidad señalando que pertenece verdaderamente a su tiempo solo aquel que no coincide perfectamente con él ni se adapta a sus pretensiones.

En esa relación singular con la propia época, es contemporáneo solo quien no se deja ennegrecer por las luces de la actualidad, sino que logra distinguir la parte de la sombra, su íntima oscuridad. Es decir, contemporáneo es quien, dividiendo e interpolando el tiempo, es capaz de transformarlo y de ponerlo en relación con los demás tiempos, de leer de forma inédita la historia. Y esa es una constante práctica de Javier.

Trimboli tuvo innumerables intervenciones públicas. Me atrevo a afirmar que en ellas nunca dejó de lado su pasión por enseñar, porque jamás abandonó no solo su preocupación por la transmisión intergeneracional, sino por las formas de esa transmisión. En sus clases y en sus textos siempre nos sorprendía poniendo junto lo inesperado, más allá de cualquier jerarquía.



↑ Retrato de Manuel Belgrano. Casimir Carbonnier, 1815. Museo Municipal de Artes Plásticas Dámaso Arce de Olavarría.

En estas tres páginas que nominó “Belgrano en el veinte veinte”, menciona múltiples y variadas referencias: desde Bruno Latour hasta Fogwill, desde Primo Levi hasta Sarmiento, Hannah Arendt, Eva, Joseph Roth, Marx y Engels, José Martí, Rodolfo Walsh. Muchas y muchos se preguntaron o preguntan qué tiene que ver Belgrano con Bruno Latour o con Joseph Roth. Me parece que ahí hay una clave: Javier trae en esta nota grandes personajes de la historia, escritores, pensadores o políticos, de aquí y de más allá, del siglo XIX al XXI. Autores que, mencionados en clase y ante alguna pregunta o comentario, le permitían inmersiones profundas en ellos, aunque siempre volvía a retomar el hilo argumental que organizaba su presentación.

Pero también Trimboli sostiene la convicción acerca de que enseñar es construir una trama con el abanico de la producción cultural (cine, literatura, arquitectura, artes plásticas, etc.) y sus autoras y autores. No en el sentido de que esas producciones operen como simple ilustración de lo que se dice, sino como una aproximación no frontal al problema que nos ocupa y que contribuye a desocultarlo, a darle otra dimensión. No se le escapaba a Javier (y fue objeto de intensas discusiones no solo con la didáctica tradicional) que en ese acto se construía un gesto político de confianza, una apuesta sobre las posibilidades de las y los demás. También así –en acto– contribuyó enormemente a disputar la fragmentación simbólica. Javier era un gran pasador: parafraseando a Hassoun (1996), contrabandeaba las memorias y hacía –e invitaba a hacer con ellas– otras cosas.

Gracias, Javi querido. Seguimos conversando con vos.

Sobre la autora

Maestra y pedagoga. Ejerce como profesora e investigadora en la UBA y en la UNIPE, donde estudia y enseña acerca de las políticas de formación y trabajo docente en América Latina. También trabajó en la gestión educativa pública nacional y subnacional.

Referencias

Agamben, G. (2011). ¿Qué es ser contemporáneo? En *Desnudez* (pp. 17-29). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones De la Flor.

Meirieu, P. (2002). *Repères pour un monde sans repères*. París: Desclée de Brouwer.

Trimboli, J. (2021). Belgrano en el veinte veinte. *Revista Scholé*, n.º 6. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <https://schole.isep-cba.edu.ar/belgrano-en-el-veinte-veinte/>

Volver a ligar el presente con el pasado

Por **Fabián Iglesias Iriarte**

¿Cómo se construye un héroe? Iglesias Iriarte recupera algunos interrogantes planteados en la nota “Belgrano en el veinte veinte” y encuentra en una propuesta didáctica hilos para continuar la discusión.

En ciertas circunstancias, el presente suele devorar al pasado; los héroes y próceres, como actores de ese pasado, también pueden ser víctimas de esa deglución. Las acciones vinculadas con la heroicidad y la proceridad no son agencias solitarias sino experiencias contextuales en las que están implicados muchos actores sociales. Estas dos ideas, entre otras, que plantea Javier Trímboli en el artículo de la revista *Scholé*, titulado “Belgrano en el veinte veinte” (2021), son importantes para pensar la historia como disciplina pero también, y este es el punto que queremos destacar, son centrales para reflexionar sobre la enseñanza de la historia en la escuela y la construcción de ciudadanía.

En el escrito, Javier lamenta la desatención a la que fueron sometidos los aniversarios del nacimiento y de la muerte de Manuel Belgrano en el 2020. La preocupación por los problemas del momento, la pandemia de COVID-19 y sus consecuencias, restó importancia a la posibilidad de “reparar en la vida” de uno de “los pocos héroes patrios indiscutibles” (Trímboli, 2021). Sin embargo, entre tanto olvido –señala– algunas cosas se hicieron. Entre ellas, rescata una propuesta didáctica publicada por el ISEP (2020) en *Tu Escuela en Casa* (hoy *Hacemos Escuela*) para acompañar a los docentes, a los estudiantes y a las familias –todos ellos, destinatarios del material en pleno aislamiento social obligatorio– en el abordaje de la vida y obra de Belgrano.



Nos interesa detenernos en esa mención y comentar, a la luz de estas ideas, cuáles son las particularidades de este recurso didáctico que propone, a partir del aniversario 250.º del nacimiento de Belgrano, “invitar a la reflexión y al pensamiento respecto de los héroes en la historia y en nuestra vida en común” (ISEP, 2020). ¿Por qué un audiorrelato para abordar la figura de Belgrano en las aulas?, ¿qué ingreso a la vida del prócer propone?, ¿qué aporte hace este abordaje a la recuperación del pasado para pensar el presente?, ¿cómo se trabaja la figura del héroe-prócer?

En primer lugar, en los esfuerzos por agudizar la imaginación didáctica, proponer la escucha como acceso a la información en un mundo dominado por la imagen es, en principio, una apuesta interesante. A eso se suman las particularidades del audiorrelato. Requiere modos de atención y de concentración especiales que, una vez logrados, tienen como consecuencia experiencias casi inmersivas. Recurre a la narración y a sus estrategias que permiten sostener la atención mediante la forma de orga-

nización de la historia: con repeticiones (que hacen hincapié en alguna escena o dato); con retrospectivas y anticipaciones (que gradúan, vinculan o desligan la información narrada y rompen el orden cronológico tradicional); con descripciones (que demoran el avance de la historia para detenerse en detalles importantes o sumar indicios); etc. Y, en relación con las características técnicas del soporte, el audiorrelato permite volver sobre algún fragmento y habilita las múltiples escuchas. Todos aspectos importantes para planificar la enseñanza del tema y llevar la propuesta a las aulas.

En segundo lugar, las propuestas establecen una relación entre pasado y presente de manera que la coyuntura no asfixie al pasado y, de este modo, atenuar, de alguna manera, esa especie, en palabras de Javier, de “pasadocidio”. Se trata de un acto político-pedagógico: ofrecer la posibilidad de recuperar el pasado y, a la vez, a los llamados próceres y héroes, para pensar desde esa perspectiva la actualidad, pero también para “reconocernos, aunque fuera brumosamente, en las huellas de quienes nos prece-

dieron” (Trímboli, 2021). Esto, en la escuela, en las aulas, con los estudiantes, contribuiría en la construcción de conciencia histórica, para poder así desarmar las ilusiones de que todo lo que vivimos es nuevo y de que la historia se repite una y otra vez; para identificar y entender las continuidades y los cambios y, al fin, para abandonar la concepción del pasado como reliquia.

En tercer lugar, los materiales didácticos plantean el carácter plural de la heroicidad. En la presentación del primer audiorrelato se puede leer que la propuesta del conjunto de pódcast “Tensiona la idea de que convertirse en héroe puede ser una decisión individual o un destino que nos toca, como si se tratara de un elegido” (ISEP, 2020). Y en esta idea se encierran otras dos vinculadas: no solamente que el héroe no actúa solo, es decir, no es un sujeto autosuficiente, hace las cosas en conjunto con otros para alcanzar los logros; también que, como nos recuerda Javier en el artículo, para que una cultura llame “héroe” o “prócer” a alguien es necesario que “muchas memorias” converjan en un sentimiento extendido (Trímboli, 2021).

Por ello, Javier, en el artículo, intentando ligar el pasado y la actualidad del 2020 que pugna por anularlo, propone preguntarse, pensando en Belgrano, qué tipo de héroes o próceres serían necesarios cada vez para hacer frente a las problemáticas a las que nos enfrentamos históricamente. En esta línea, el último audiorrelato de la serie didáctica sugiere ver a Belgrano como un “héroe espejo (...) en el que nos vemos con debilidades pero con ganas de superarlas, en pos de una dicha que está por encima de la individual” (ISEP, 2020).

Una de las enseñanzas de Javier Trímboli en este escrito, y también en otros, pero principalmente en su quehacer profesional diario, como historiador agudo y sobre todo como profesor recibir a las nuevas generaciones y darles la posibilidad de conformar su mundo en el marco del que reciben como herencia, abocarse a la tarea crítica y constante de religar el presente con el pasado.

Sobre el autor

Es profesor en Letras Modernas. Se desempeñó como docente en diversas instituciones de nivel Secundario y Superior de la provincia de Córdoba. Actualmente, tiene a cargo la coordinación del programa “Hacemos Escuela” y participa en otros proyectos institucionales del ISEP.

Referencias

ISEP. (2020). “*Los caminos de un héroe*”, una propuesta para abordar la figura de Manuel Belgrano desde una serie podcast. Disponible en: <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/06/18/los-caminos-de-un-heroe-una-propuesta-para-abordar-la-figura-de-belgrano-desde-una-serie-podcast/>

Trímboli, J. (2021). Belgrano en el veinte veinte. *Revista Scholé*, n.º 6. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <https://schole.isep-cba.edu.ar/belgrano-en-el-veinte-veinte/>

Guerra del Paraguay

REVISTA
SCHOLÉ

NOTA PUBLICADA ORIGINALMENTE EN LA EDICIÓN 5 (2020)

Por **Javier Trímboli**

La guerra del Paraguay fue, por mucho, el más importante enfrentamiento bélico en el que se vio comprometida la Argentina, a sabiendas, claro está, de que en ese entonces aún nuestra nación no había terminado de consolidarse como tal. La guerra del Paraguay, se sabe también, tuvo visos de masacre, masacre de un pueblo, el pueblo paraguayo. Pero vale añadir que la tragedia y las muertes masivas corrieron por el lado de los vencedores, si es que se puede decir que haya habido tal cosa, si es que los vencedores llegaron a pisar el campo de batalla, a arriesgar el propio pellejo.

En Paraguay, se suele referir al millón de habitantes que poblaba el país antes de que la guerra lo conmoviera todo. Se hacía esta referencia

hace 150 años y se la hace hoy también para de inmediato señalar la reducción drástica de la población que fue su consecuencia, para dejar en claro que las tantísimas dificultades y las desventuras que atravesó esa nación a lo largo del siglo XX tienen ahí uno de sus orígenes principales. Solo habrían sobrevivido cien mil habitantes, fundamentalmente mujeres, viejos y niños. Desde la Argentina y desde Brasil –a través de algunos de sus escritores e historiadores–, se objeta ese número porque se lo encuentra más mítico que real. El francés Luc Capdevila –en un libro último que reúne cantidad de pergaminos académicos–, luego de cotejar distintos registros, concluye que la población del Paraguay antes de 1865 era sustancialmente menor, rondaba los seiscientos mil habitantes. Aunque



esto sea así de cierto, añade, la disminución de la población en el lapso de esos cinco años fue dramática: ronda un 60 por ciento, caída que, en proporción, es aún más abrupta que la de la URSS en la Segunda Guerra Mundial. Sarmiento, durante su presidencia, concluye la guerra. Le escribe a su amigo chileno Santiago Arcos: “La guerra del Paraguay concluye por la simple razón –horresco referens– que hemos muerto a todos los paraguayos de diez años arriba”. ¿Una exageración del sanjuanino? Sabemos que lo

suyo nunca era solo eso. Está en el tomo LX de sus *Obras Completas* y es epígrafe del importantísimo documental de José Luis García, *Cándido López: los campos de batalla*, estrenado en 2005. El escritor paraguayo Augusto Roa Bastos no titubea al decir que con esta guerra “el Paraguay sucumbió y pasó a ser un pueblo vencido en el sentido existencial de aniquilación de un destino colectivo”. *Guerra Guasú –Guerra Grande–* se la nombra en guaraní.

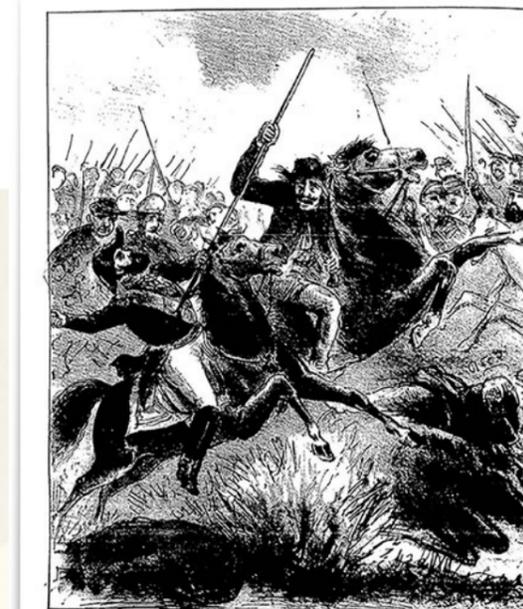


Aún hoy es materia de discusión cuándo se inició la guerra del Paraguay. Algunos ponen su atención en diciembre de 1864, cuando el gobierno de la hasta hace poco Banda Oriental –Uruguay–, el único aliado de peso que tenía Paraguay en la región, empieza a ser seriamente cercado por una ofensiva encabezada sin tapujos por el Imperio del Brasil, que apoya al caudillo opositor Venancio Flores. Todo esto con el visto bueno del gobierno de Bartolomé Mitre que, mientras tanto, intenta con denuedo y no poco éxito hacer pie firme en las provincias argentinas. Sí, todavía en 1864 Brasil tenía un emperador –Pedro II era su nombre– perteneciente a una familia dinástica europea. Otros acentúan en la semana santa de 1865, cuando las tropas paraguayas ocuparon –arteramente, por sorpresa, se afirma– la ciudad de Corrientes y se lanzaron hacia Uruguay, escenario desestabilizado: ya había sucumbido el presidente Bernardo Berro y solo ruinas quedaban en pie de la heroica Paysandú –así se la cantó–. Entre una fecha y otra, hubo una solicitud del gobierno de Paraguay para que se le permitiera hacer pasar sus tropas por territorio argentino, que fue denegada; también, una declaración de guerra

formal que, según el gobierno Mitre, nunca llegó a destino. Como *Guerra de la Triple Alianza* –el Imperio del Brasil, el Uruguay de Venancio Flores y la Argentina que, desde Buenos Aires, busca apuntalar al Estado nacional– también se la conoce.

En cuanto a su final, Asunción fue ocupada por las fuerzas de la Triple Alianza, a esa altura casi exclusivamente brasileñas, en enero de 1869; y poco más de un año después, en marzo de 1870, en Cerro Corá fue muerto el mariscal Francisco Solano López, presidente del Paraguay desde 1862, tras la muerte de su padre, Carlos Antonio López. Con él fue derrotado lo poquísimo que restaba del ejército paraguayo. Esto, por supuesto, si suponemos que una guerra termina alguna vez, si entendemos que es posible que una fecha precisa delimite prolijamente ese estado de cosas con la paz. Fueron cinco años de tremendas batallas, varias de las cuales sorprenderían a nuestros generales de

las guerras de la independencia –a San Martín y a Bolívar incluso– por el número tan elevado de combatientes que se enfrentaron de un lado y del otro; mientras que otras fueron sencillamente carnicerías, matanzas; o “cacerías”, término que utiliza y destaca el historiador brasileño Francisco Doratioto en su libro *Maldita guerra* (2004), aunque defiende a ultranza lo hecho por su país en esa situación. A ese vórtice se lanzaron cuatro países que no tenían ni sus fronteras ni sus culturas claramente definidas y diferenciadas. El teatro de guerra abarcó desde Asunción a Paso de los Libres y Uruguaiana, pero la población arrastrada al conflicto llegaba desde sitios tan distantes como San Salvador de Bahía y Catamarca. No pocas veces en cepos o con grillos. O con la promesa de la libertad.



Solo un puñado de libros se preocuparon en la Argentina por la guerra del Paraguay. Se podría decir que el silencio sobre ella se fue extendiendo hasta volverse alevoso a medida que fueron muriendo sus últimos sobrevivientes. Porque hubo un momento en que la presencia de estos veteranos, muchas veces tullidos, se hacía ver en ciudades y pueblos, como una figura típica, a veces invitada a desfilarse en alguna fecha patria. Pero en vida –o en sobrevivencia– ya eran modestas estatuas mudas, ya el silencio –o una narrativa tan épica como desinflada– los había capturado. El siglo XX le dio casi sistemáticamente la espalda a esta guerra. Poco importó que durante más de cinco años hubiera estremecido a uno de los cuadrantes fundamentales de nuestro continente, tampoco que los muertos se contaran por miles y miles. En la batalla de Curupaytí, apenas unas horas del 22 de septiembre de 1866, según los más optimistas murieron cuatro mil soldados de las fuerzas invasoras. Los menos señalan que fueron nueve mil. Un error de inteligencia entre los mandos argentinos y brasileños magnificó el desastre. Números imprecisos, borrosos por lo inauditos, también por la procedencia social de la inmensa mayoría de las víctimas. Porque luego de esta batalla, en la que –entre otros jóvenes de las familias respetables argentinas– muere Dominguito Fidel Sarmiento, se hace evidente que esa guerra estaba muy lejos de ser el paseo que se había imaginado. En conmovedoras pero equívocas cartas, Dominguito le pedía a su madre que le enviara aquellos detalles, por ejemplo guantes elegantes, que pudiera lucir en una Asunción rendida a sus pies. Condenada al olvido, a la remota existencia de países irremediamente pretéritos que, en su modernización, habrían tomado la decisión higiénica de enterrarla sin lamentos. En los manuales de historia, con los

que hasta hace muy poco tiempo se estudiaba, casi no había mención a esta guerra, aunque –junto con la guerra de Crimea– fue el más sangriento enfrentamiento entre Estados en el período que va de 1815 a 1914. A punto estuvo de desaparecer de la memoria pública de no ser por ese puñado de libros, hasta que, desde los primeros años del siglo XXI, se volvió a hablar de ella, como si guardara secretos que nos fueran útiles, como si hiciera falta escuchar a esos muertos, hacerles justicia por lo menos de este modo vergonzoso. De no ser por esos libros e,

imposible no nombrarlo, por la fenomenal obra del pintor Cándido López, obra a la que por décadas se le negó estatuto artístico, a la que se entendió solo obsesionada por croquis y planos de batalla. Una vez que se la incorporó como arte, ya a mediados del siglo pasado, se prefirió subrayar su ingenuidad preacademicista, y permaneció escondida su peso político de denuncia. Como si fuera el zapato de la Cenicienta, aunque se prefiriera borrar las señales de la catástrofe que fue esa guerra, impedía que todo se evaporara.



¿Por qué se produjo semejante guerra? Los pocos que le prestaron atención durante el siglo pasado, y lo hicieron con la voluntad de revelar su infamia, arrojaron interpretaciones que, aunque no compartamos por completo, vale atender. Hicieron, por ejemplo, hincapié en el papel de Inglaterra en tanto potencia interesada en colocar plenamente bajo su poder a la economía del Paraguay. José María Rosa, en un libro que sigue siendo de los principales –*La guerra del Paraguay y las montoneras argentinas*–, escribió que el Paraguay de los López era “un verdadero estado socialista”. Y, se sabe, nunca faltan

los intereses que impiden la felicidad colectiva en la Tierra. Una licencia: es altísimamente probable que los militantes revolucionarios de los años setenta, muchos de los cuales fueron desaparecidos y asesinados por la dictadura, compartieran esta apreciación. En la misma línea de Rosa, que es la del llamado “revisiónismo histórico”, se subrayó la industrialización incipiente de Paraguay, por lo tanto, su desafío al lugar que le correspondía en el mundo como elemental productor de materias primas. El historiador Tulio Halperin Donghi, clave en la más reciente historiografía académica, se burla de esa ase-

veración, señalando que faltan evidencias para sostenerla. Se acentúe más o menos este asunto de la industrialización –aun hasta negarlo por completo–, lo cierto es que resistir como lo hizo Paraguay a una invasión –que, para ser eficaz, llevó a que el Imperio del Brasil contrajera una formidable deuda con la banca inglesa– no es un hecho fácil, que ocurre mágica o fortuitamente. Además de una economía algo vigorosa, es fundamental el ánimo de la población, la percepción de que sus intereses individuales se encuentran en estrecha relación con la suerte de ese colectivo, de esa nación. Esto contraría al argumento agitado en esos días, y también hoy –el libro del brasileño Doratioto lo hace–, que caricaturiza al Paraguay de los López como el último reducto de la barbarie y de la tiranía. A la par, ¿fue Paraguay, como se dijo y acusó, una China que buscaba aislarse en el corazón de América del Sur? Nada menos cierto. Digamos tan solo que el Estado promovió la formación de jóvenes en Europa, tal el caso de Juan Cri-

sóstomo Centurión, incluso del mismo Solano López. Paraguay comerciaba con las potencias del viejo continente, demostraba interés en que ese comercio creciera. Quizás la clave para explicar la particular contextura del Paraguay esté en un rasgo que remarca otro historiador brasileño, Mário Maestri: la fuerte relación que tenía su población con la tierra, una población mayoritariamente campesina, que, a través del sistema de “estancias de la Patria”, tenía la posesión de las tierras que trabajaba. Entonces, no era necesario que Paraguay fuera un paraíso socialista para que despertara la animadversión de sus vecinos, quienes, precisamente por ese entonces, buscaban consolidarse como experiencias sociales y culturales por fin burguesas, con tintes aristocráticos y liberales. Paraguay era la afirmación de la soberanía, nunca en clausura, pero sí como posibilidad de decidir sobre sus propios destinos, también sobre el ritmo de su incorporación al capitalismo. *Guerra de la Triple Infamia*.



A RANCHO EN ANASTAY, PARAGUAY.

En la Argentina se conocía mucho más el ejercicio de la guerra que en el Paraguay, que, luego de su independencia, no se había desgarrado en recios conflictos internos. Pero ninguna fue tan resistida como esta, al punto de dar ocasión a alzamientos masivos, como las sublevaciones de Basualdo y Toledo en la provincia de Entre Ríos en 1865. Miles de gauchos habían acudido al llamado de su caudillo –nada más y nada menos que Urquiza–, pero –al saber que se los lanzaría contra el Paraguay y no contra el Imperio del Brasil o contra Buenos Aires, como más de uno supuso– desertaron, y no precisamente por anhelos pacifistas. Sucede que la guerra del Paraguay fue una guerra entre Estados nacionales en formación, pero también estuvo a un tris de devenir guerra civil, guerra que de hecho aún envolvía a la Argentina. No es exagerado afirmar que, en las provincias del litoral, la afinidad por Buenos Aires –y por Mitre– o por Asunción –y por los López– partía a la población en mi-

tades equilibradas. En paralelo, la tradición federal –de fuerte sensibilidad popular, de mayor cuidado de la soberanía– pasaba por encima de los límites porosos entre Paraguay, Argentina y Uruguay. Por eso, las tropas del ejército argentino, después del desastre de Curupaytí, mudaron de frente y se dirigieron a combatir a las montoneras que habían nacido de la resistencia a la guerra en las provincias de Cuyo y del Norte. Felipe Varela fue uno de los caudillos de ese otro alzamiento. En Córdoba, a los enemigos de la guerra, que fueron toda una facción, se los llamó “rusos aparaguayados”, lo de rusos porque se comparaba a Paraguay con Rusia que en la guerra de Crimea enfrentó a Inglaterra y a Francia. Incluso los argumentos esgrimidos contra el mariscal Francisco Solano López –que era un tirano, bárbaro, enemigo de la civilización y el progreso– no eran muy distintos de los que se habían usado contra Rosas, después contra Urquiza, apenas dos años antes de lo que nos ocupa contra el Chacho Peñaloza.

Es en esa hora de consolidación de los Estados nacionales, que se legitiman también por su integración plena al mundo, que se pretende arrasar con todo lo que disuena. Contra la “cultura del cuero”, dirá David Viñas; la de las montoneras y los indios, la del Paraguay. En *Una excursión a los indios ranqueles*, libro escrito en 1870 por Lucio V. Mansilla –capitán en la batalla de Curupaytí–, se pone en una misma serie el daño que se le está infligiendo a los indios con el que dejó menos que ruinas en Paraguay y con el que se le está haciendo a Entre Ríos una vez que se puso la mira en acabar con las montoneras de López Jordán. Estado, modernización y protagonismo de las elites. El principal ariete en esta guerra, el Imperio de Brasil, era un Estado esclavista –y lo será hasta 1888, casi hasta que

sucumba–. Así y todo, historiadores que ponen por delante el funcionamiento institucional y el respeto por las libertades individuales –como el mencionado Doratioto– entienden que se trató de una experiencia feliz del liberalismo europeo en los trópicos americanos, en contraste tajante con la tiranía de Solano López. Inevitables las comillas en tiranía. Para el capitalismo en expansión y para el orden político y social que mejor se adecua a él, el Paraguay –como las montoneras y los indios– era un incordio. Abocarse a esta guerra, recordar a sus muertos y pensarla, es advertir inevitablemente lo que está en riesgo hoy, cuando el mundo se aprieta más y más, se uniformiza en las distancias y los aislamientos.



Pintor y soldado, soldado y pintor

Por **Paulo Martínez Da Ros**

¿Archivo, testimonio, denuncia, memoria, explicación? Paulo Martínez Da Ros piensa en la relación entre imágenes e historia a partir de la figura de Cándido López retratada en el artículo “Guerra del Paraguay”.

En “Guerra del Paraguay”, la nota que Javier publicó en el n.º 5 de *Scholé* (Trímboli, 2020), se hallan algunas referencias a diferentes imágenes. Por un lado, la mención al “pintor de la guerra”, a Cándido López. Pintor y soldado. Por otro lado, la referencia a la película *Cándido López, los campos de batalla* (2005) de José Luis García. Soldado y pintor. Creo que ambos elementos –aunque en el fondo remiten a un mismo objeto, la obra de Cándido López– permiten decir algo, también, sobre la forma de hacer historia y de ser docente de Javier; y más: sobre su forma de tratar con las imágenes que tanto apreciamos aquí, de la que tanto aprendimos y continuamos aprendiendo.

Es sabido que Cándido López no es reconocido como artista hasta mucho tiempo después de su muerte. Costó incluso que su obra fuera adquirida por el Estado argentino en calidad de documento histórico para ser preservada y dar testimonio de aquel conflicto. Sin embargo, así fue asumida hasta mediados del siglo XX. Pero el corset de archivo no alcanzó para contenerla por mucho tiempo.



↑ Invernada del ejército oriental, 5 de abril de 1866. Óleo sobre tela, entre 1887 y 1902. Colección Museo Nacional de Bellas Artes.

Al observar estas pinturas, podemos reconocer varios elementos que disocian al artista de su tiempo. Ante todo, la falta de épica y la ausencia de entronización de sus aparentes protagonistas. Las personas, los hombres que allí luchan, no son más que hormiguitas en una tela larga y extensa, de perspectiva panorámica. Pero, además, esta perspectiva pareciera estar situada (lo notamos en todas sus obras sobre la Guerra del Paraguay) unos cinco o seis metros sobre el suelo, como en un puesto de guardia o en algún cerro. Esto nos lleva a otra evidencia: la mayor parte del lienzo representa la propia naturaleza, el cielo, los árboles, las grandes lagunas o esteros que conforman el Paraná. Ciertamente estos dos aspectos cuadran a estas obras, en el siglo XIX –el de la oposición entre civilización y barbarie–, como obras de estudio militar. Croquis y archivo de guerra, se podría decir. Sin embargo, es allí donde reconocemos el anacronismo de estas imágenes. El peso de una obra que excede a su propio tiempo y se revela como signo de un desfasaje. Cándido López es el pintor de la guerra precisamente –en un gesto filosófico e irónico– porque la excede: siendo a su

vez soldado, la observa, como indica Roa Bastos en *La transmigración de Cándido López*, sin ceder jamás a la exaltación del vencedor ni al desdenoso desprecio del vencido. Su observación, su memoria, es viva y colorida porque se sus trae del plano del soldado. El croquis de guerra es, más bien, la impugnación de hacer salvajes a los vencidos y promotores del progreso a los vencedores. Si en sus obras no hay bárbaros ni civilizados, tampoco hay progreso ni Historia que indique su curso. Cándido López, pintor del siglo XXI.

Similar es el ejercicio que intenta José Luis García en la película. Durante todo el trayecto lo acompaña una escalera plegable que le permite adquirir la perspectiva del pintor y abandonar la posición de soldado. Lo curioso es que la película continúa un viaje posible después de la batalla de Curupaytí –aquella en la que Cándido López fue herido en su mano hábil–. José Luis García se adentra en dirección a Asunción, hacia las batallas subsiguientes, y luego hacia el fin del “Mariscal” en Cerro Corá, lugar donde se comenta que afirmó, antes de ser ultimado



↑ Después de la batalla de Curupaytí. Óleo sobre tela. 1893. Colección Museo Nacional de Bellas Artes.

y sin titubear, “muero con mi patria”. Los descubrimientos de José Luis García recuerdan a Marlow y su adentrarse al *corazón de las tinieblas*. A medida que avanza río arriba por el Paraná no solo encuentra la innegable evidencia de una guerra criminal que destruyó y condenó al olvido irreparable la memoria de un pueblo próspero, sino que también reconoce que la posibilidad misma de su supervivencia frente a la maldición del olvido se la otorga este soldado, “el manco”. El director se pregunta qué hubiese pintado Cándido López en esas últimas batallas, donde se enfrentó el Imperio del Brasil a lo que restaba de la población del Paraguay, ya diezmada, ya previamente aniquilada. ¿Qué plano y qué perspectiva?, ¿desde qué altura pintar el saqueo y la malsana destrucción? Roa Bastos, en su texto mencionado, afirma que existe una leyenda en la que aparece un pintor paraguayo, también llamado Cándido López, que se ocupó de registrar las escenas de la vasta pululación de los vencidos. Me pregunto: si Cándido López, el argentino, pintó la marcha de un ejército hacia el poder y la gloria sin representar ni el poder ni la gloria, ¿qué habrá pintado el Cándido paraguayo, que siguió la guerra hasta el final, acompañando a su pueblo triturado? Roa Bastos responde que ambos, el Cándido López argentino y el paraguayo, se elevan por encima del horror y celebran con gloria la fraternidad de dos pueblos.

Javier solía afirmar que los objetos culturales, aquellos que transmitimos de una manera especial quienes nos dedicamos a la docencia, son tales porque resultan capaces de susstraerse a los sentidos cerrados de una época, pueden sobrevivirla. Las imágenes, entre otros posibles, tienen esta potencia. Desarman y demontan sentidos clausurados, permitiéndonos ganar perspectiva y agudeza en nuestra labor docente. Nuestro trabajo, al ser un trabajo con y en la cultura, requiere que nos hagamos cargo de las imágenes por todo el peso que llevan consigo. Pensar con imágenes es, de alguna forma, suscribir a esa definición tan propia de Javier, en la que el docente, en tanto trabajador intelectual, no puede limitarse a un hacer técnico o tecnificado porque existe una apuesta legítima en la conversación docente: la de poder hacernos preguntas más generales sobre la cultura que define el horizonte de nuestra actividad.

Si la obra de Cándido López se opuso al olvido –y también a los intentos de reducirla a archivo de guerra o mero giro estético–, fue porque su obra es indicio (como solía decir Javier en un gesto ginzburgiano) de un desfase del siglo XIX consigo mismo. Indicio que se convierte en punto de vista para pensar y estudiar un tiempo, un acontecimiento, una tragedia. Estas imágenes tienen la potencia de permitirnos pensar la

historia y narrarla, no solo explicarla. Nos permiten evitar declaraciones resueltas que encajen hechos y discursos en una fórmula sin fisuras. Historiografía y arte se entrecruzan de una manera muy singular. Estas pinturas impiden cerrar el círculo con el que la historiografía y el Estado liberal argentino intentaron crear el redil explicativo sobre una guerra ignominiosa. Pero no lo hicieron con la construcción de un discurso opuesto, contradictorio, sino bajo la forma de una imagen dialéctica, que conversa, que es ambigua, que nunca es totalmente archivo ni totalmente obra. Que es testimonio, pero también exceso y color. Al tratar con imágenes pareciera que siempre terminamos abordando zonas un poco ambiguas, siempre demasiado poco exploradas.

Sobre el autor

Es profesor en Filosofía. Se desempeña como coordinador del Ciclo de seminarios “Entre la pedagogía y la cultura” en ISEP y como docente de Educación Secundaria en establecimientos públicos. Integra el Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico de ICIEC-UEPC. Forma parte del grupo de investigación “Discurso filosófico y político en la Argentina del siglo XX. Herramientas para su abordaje: conceptos, lenguajes, saberes” (CIFYH-UNC) y del proyecto de la Escuela de Filosofía titulado “Improntas de la dictadura en el campo filosófico de Córdoba”.

Referencia

Trímboli, J. (2020, agosto). Guerra del Paraguay. *Revista Scholé*, n.º 5. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <https://schole.isep-cba.edu.ar/150-anos-de-la-guerra-del-paraguay/>

Los dos Aquiles. Vida de Dominguito, una novela pedagógica

Por Ignacio Barbeito

Ignacio Barbeito continúa la reflexión planteada en el artículo de Trímboli sobre el escenario de la Guerra del Paraguay, con sus mitos e ironías. Lo hace poniendo el foco en Vida de Dominguito, libro que postula dos pedagogías bien diferenciadas.

Al término de la batalla de Curupaytí, el 22 de septiembre de 1866, durante el desarrollo de la Guerra de la Triple Alianza, perdió la vida Domingo Fidel Sarmiento, hijo adoptivo –de atendernos a la versión más difundida– del por entonces Ministro Plenipotenciario de Argentina en los Estados Unidos, Domingo Faustino Sarmiento.

La batalla fue una catástrofe para las fuerzas de la Alianza, especialmente para las tropas argentinas, que en un ataque frontal a las trincheras paraguayas se llevaron la peor parte. “Aquello era un infierno de fuego”, rememora Lucio V. Mansilla (2022, p. 45), al mando del Batallón 12 de Infantería de línea, en el que revistó bajo su mando el capitán “Dominguito”. George Thompson, uno de los ingenieros ingleses que había sido contratado por el gobierno paraguayo para propiciar un salto tecnológico en el país y que desempeñó un papel clave en la fortificación de

la barranca de Curupaytí, escribió un testimonio elocuente:

Los muertos fueron arrojados en las zanjas, que como hemos dicho, habían sido abiertas a lo largo de los bordes de las lagunas frente a Curupaity. Las lagunas mismas estaban también llenas de cadáveres. Cuando las zanjas se llenaron, el resto fue arrojado al río. Bien entendido que todos fueron desnudados, porque la ropa escaseaba mucho en el ejército paraguayo. (Thompson, 1910, p. 120)¹

Dos días antes del ataque, Dominguito escribe una carta a su madre, Benita Martínez Pastoriza, en la que, al tiempo que le confirma su

¹ En las citas se ha procurado conservar la grafía originalmente publicada.

convicción de que saldrá indemne de la guerra, le manifiesta el entusiasmo que le produce el combate. Al día siguiente vuelve a escribirle, aunque el tono se advierte más sombrío; le confirma que tiene fe en lo que llama *su camino*, pero le sugiere también que podría tratarse de una ilusión y barrunta la escena de su muerte (Sarmiento, 2024). A su padre lo vio por última vez en 1863, cuando lo visitó en San Juan, mientras se desempeñaba como gobernador. Este, al enterarse en Estados Unidos de la muerte de su hijo, escribe algunas páginas biográficas sobre Dominguito, que concluyen con estas palabras:

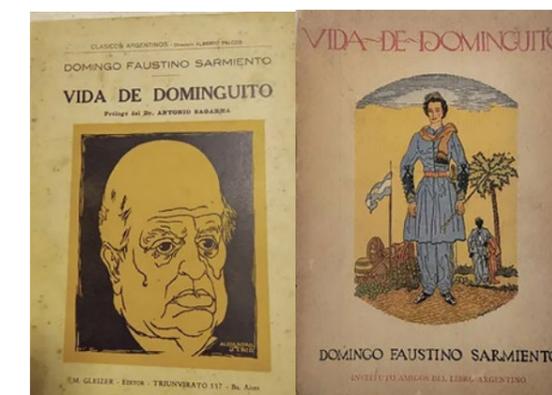
Quando recibí la noticia de su muerte, su imagen se me presentó obstinadamente con la simpática y alegre fisonomía de San Juan, y su risa, su eterno reír que oía desde mi escritorio, parecía repetirme lo que una vez dijo en San Juan, poniéndome la mano en el hombro: ¡No llore! Un viejo como Ud... (Sarmiento, 1953a, p. 294)

Estas páginas biográficas trasapeladas no se conocerán sino después de publicada *Vida de Dominguito* (1886), escrita muchos años después de la muerte de su protagonista. Aun así, *Vida de Dominguito* comienza allí donde concluyó el boceto biográfico intentado en los Estados Unidos: en el recuerdo afectivamente vívido que aletarga o contiene la acción del olvido sobre la memoria. Un retrato de Dominguito publicado en un periódico ilustrado, que Sarmiento no considera fidedigno, reaviva emociones dormidas y empuja la mano del padre, que escribe. Llamativamente, la evitación del olvido, en lo que refiere a la vida de Dominguito, a través de una obra escrita, encuentra su correlato en la facilitación del olvido de la guerra que, a juicio de Sarmiento, deberán propiciar los vencedores del Paraguay. En unas notas de su tiempo como presidente, expone que, tras la guerra, el Paraguay quedó “mil veces peor, fuera de las condiciones de todo pueblo civilizado” (1953b, p. 334). En sentido contrario a lo que estipulaba el Tratado de la Triple Alianza, firmado el 1 de mayo de 1865, y a la Declaración de Guerra firmada por el presidente Mitre, el 9 de

mayo de ese año, en lo que respecta al pago de los gastos de guerra, indemnizaciones y reparaciones, Sarmiento efectúa un balance y formula una instrucción diplomática:

Hemos vencido y muerto a López. El Paraguay despoblado, arruinado, nos ha vencido por la imposibilidad moral, legal y material de responder de nada. Hemos luchado horriblemente, y muerto el uno, necesita el vencedor dejar al tiempo lo que el tiempo trae: olvido. (1953b, p. 336)

Se trata de una declaración coincidente con el sentido de la expresión *horresco referens*, que Javier Trímboli (2020) cita en su texto sobre la Guerra del Paraguay, a propósito de una carta que Sarmiento dirige a Santiago Arcos.



Pero *Vida de Dominguito* no es solamente el libro de un padre que elabora el duelo del hijo muerto. Como lo reconoció Martínez Estrada (1969), es también el libro de un maestro. De hecho, podemos inscribirlo en la veta de relatos pedagógicos que nos conducen hasta el Emilio, de Rousseau. En su gran trabajo de 1960, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, el historiador Philippe Ariès advertía que en los siglos XVI y XVII a nadie se le ocurría conservar la imagen de un niño; no existía esa sensibilidad por la infancia propia del siglo XVIII que, a la vez, resulta tan nítida y graciosamente delimitada en las reflexiones de Sarmiento. En el primer boceto de autobiografía intentado en los Estados

Unidos, escribe Sarmiento a propósito de la instrucción escolar:

Esta es la tortura cruel a que están sometidos los niños, y de maldecir sería de la civilización si se tuviese en cuenta los sufrimientos físicos y morales del niño, sentado en un banco horas, cuando las piernas le están saltando por echarse a correr, estudiando insípidas cosas, cuando solo de reír y gritar tiene ganas. (Sarmiento, 1953a, p. 273)

Luego, en el libro publicado en 1886, detalla minuciosamente el método con el que enseña a leer a su hijo:

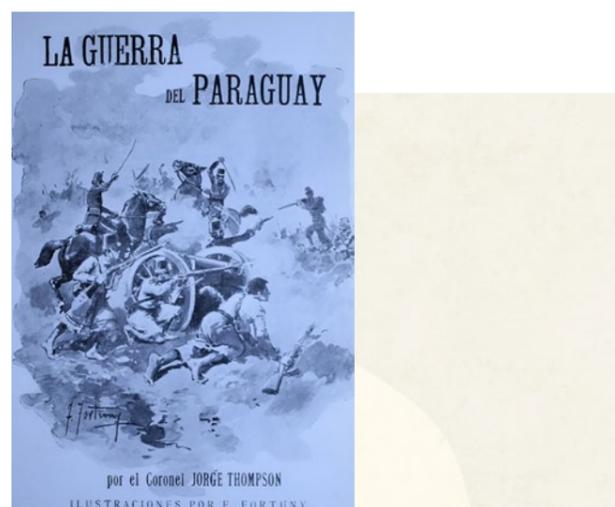
La acción, la mímica, el gesto entran por mucho para mantener la atención del niño. Se enseña a juntar las letras razonando un sonido, apegando los labios m m m, y diciendo abra la boca con a; al fin entiende y día más ya sabe leer. (Sarmiento, 1953a, p. 175)

Aunque en el libro se mencionan la adolescencia y juventud de Dominguito, su transfiguración, de niño a hombre, acaece para su padre en ese corto lapso que permanece en San Juan. La ciudad, en cierta forma, seguía para Sarmiento el mismo proceso, la misma evolución, extinguido el accionar de las montoneras merced a la represión interior. Así dispuesta, facilitó la transformación de Dominguito, que regresó a Buenos Aires, donde tiempo después se sumaría a la represión contra el Paraguay.

Hay que decir también que *Vida de Dominguito* contiene en su desarrollo pasajes biográficos de otras figuras. La del propio biógrafo, por supuesto, que por momentos habla de sí en tercera persona y que confiesa haber dirigido a su hijo “hacia su temprano fin” (Sarmiento, 1953a, p. 228). La más llamativa, sin embargo, es la del despiadado coronel Ambrosio Sandes (1815-1863), fallecido ese mismo año en que Dominguito visitó a su padre en San Juan. Sandes es una figura muy presente en otros escritos de Sarmiento, pero que sobresale en *Vida de Dominguito* por el contraste que sus cualida-

des personales y su pedagogía de la crueldad plantean respecto de la candidez y el idealismo que en todo momento emana la semblanza que merece Dominguito. Un contraste que, sin embargo, Sarmiento sintetiza en una misma figura mitológica, Aquiles.

Sarmiento evidencia su admiración por Sandes, desmereciendo la acusación de “sanguinario” que pesaba sobre su conducta. Era, escribe, el “hombre-fiera”, que “se trataba a sí mismo con la misma dureza que a los demás”, que soportaba heridas, combates y dolor indescriptible, sin inmutarse, hasta cumplir su misión o, como al fin ocurrió, desangrarse, “porque se le abrieron diez heridas, y vomitó el pulmón” (1953a, p. 218). Sarmiento lo llama “el terrible Aquiles de nuestras guerras civiles”. En contraste, Dominguito, un “apuesto militarcito”, un “muchacho travieso”, “héroe imberbe”, que moriría cuando “un casco de bomba le cortó el tendón de Aquiles y murió desangrado frente al enemigo” (p. 171). Santiago Estrada, en un texto que Sarmiento incluye en la biografía de Dominguito, se encarga de reforzar la semejanza: “Hirióle un soldado anónimo en el punto en que penetró a Aquiles la flecha de Paris y murió desangrado como el héroe griego” (p. 226). Luego, en una carta, Lucio V. Mansilla desmiente ambas versiones: “Ud. no sabe quizás –escribe Mansilla a Sarmiento– que Dominguito murió herido en el pecho, lejos, muy lejos ya de aquellas terribles trincheras de Curupaití” (p. 234).



La semejanza del experimentado Sandes con Aquiles se establece sobre la base de la ferocidad implacable en el campo de batalla. La de Dominguito y el héroe homérico sobre el infortunio bélico que, se cree, determinó su muerte. Así, la represión, interior o exterior, se presentan al público investidas de mitología.

En 1869, el ingeniero Thompson decía de Francisco Solano López: “Ilis men always cameo ut with glory, but were of course generally completely cut up” (p. 133) [“Sus soldados salían siempre con gloria, pero como es consiguiente, casi siempre acuchillados”, según la traducción argentina de 1910, p. 91]. Al año siguiente, Lucio V. Mansilla, tras referir algunas escenas dramáticas de la batalla de Curupaytí, escribirá que el ejército argentino se retiró “salpicado con la sangre de sus héroes, pero cubierto de gloria” (2022, p. 45). Una vez más, pronto, la cruda ironía desmontaba las pretensiones del mito.

Sobre el autor

Profesor, licenciado y doctor en Filosofía (UNC), es responsable de contenidos del seminario Sarmiento. Civilización y Barbarie, del ciclo “Entre la Pedagogía y la Cultura” del ISEP. Es coautor del libro *Sombra terrible. Sarmiento entre civilización y barbarie*, editado por el ISEP. Da clases en los niveles Secundario y Superior. Codirige el proyecto de investigación “Discurso filosófico y político en la Argentina del siglo XX” (CIFYH, UNC) y es miembro del Programa “Cultura Escrita, Mundo Impreso, Campo Intelectual” (Museo de Antropología/IDACOR). Escribió el libro *El mobiliario está más vivo que la gente. Sobre la idea de ficción en Michel Foucault* (2006), además de numerosos artículos sobre filosofía, literatura, historia intelectual y pedagogía.

Referencias

- Mansilla, L. V. (2022). *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires: Marea.
- Martínez Estrada, E. (1969). *Sarmiento*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sarmiento, D. F. (1953a). *Vida de Dominguito en Obras Completas XLV*. Buenos Aires: Luz de día.
- Sarmiento, D. F. (1953b). *Cuestiones Americanas. Obras Completas XXXIV*. Buenos Aires: Luz de día.
- Sarmiento, D. F. (2024). *Querida vieja. Correspondencia de la guerra del Paraguay*. Buenos Aires: Omnívora.
- Thompson, G. (1869). *The war in Paraguay*. London: Longmans Green and Co.
- Thompson, J. (1910). *La guerra del Paraguay*. Buenos Aires: Juan Palumbo.
- Trímboli, J. (2020, agosto). Guerra del Paraguay. *Revista Scholé*, n.º 5. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <https://schole.isep-cba.edu.ar/150-anos-de-la-guerra-del-paraguay/>

Epílogo

Evocaciones

LA CLASE DEL MAESTRO

Por **Eduardo Wolovelsky**

La carta

Encontrar un sobre con una carta manuscrita es un hecho tan inesperado y tan extemporáneo que nos lleva a pensar que la propia lógica del tiempo se ha trastocado y que una nueva legislación entró en vigor para otorgarle a la naturaleza un gobierno distinto que envía al presente objetos dirigidos al pasado. Pero nada de esto había sucedido. Era evidente que la carta llegó al presente al cual estaba destinado; sin embargo, este hecho no resolvía todos los misterios que la rodeaban: el sobre no tenía ni remitente, ni estampilla, ni sello alguno. Lo único que resultaba evidente era su autor; aunque sin firma, la caligrafía era inconfundible. En tan solo unas pocas páginas pude reconocer debates, ideas y posiciones sobre el significado y el

sentido de ser maestro. El escrito es particular; como nada se dice en contrario, permanecerá en esa dimensión. Pero esto no involucra a las ideas que su lectura pueda inspirar y, dado que ello abre un diálogo con los artículos que componen el presente número de *Scholé*, me permito exponerlas a continuación.

Ser maestro

Una pregunta surge de las páginas leídas, interrogante que rima con el diálogo sobre la educación y la banalidad del mal que formó parte de la [edición número 11 de *Scholé*](#): ¿podemos considerar al maestro como un librepensador o es solo un agente transmisor de conocimientos que forma parte de una singular cadena de

montaje? Si bien es difícil dar una respuesta certera, un suceso ocurrido hace más de cuatro décadas habilita algunas consideraciones que pueden orientar nuestra reflexión.

En 1982, se desarrolló en Estados Unidos un juicio por el “tratamiento equilibrado de la ciencia de la evolución y la ciencia de la creación”. Este proceso ponía en evidencia la imposición de una nueva censura sobre la enseñanza de la teoría darwiniana. Entre otros testigos, declararon maestros de escuela. Uno de los más valiosos testimonios fue el de un profesor, quien, frente a la pregunta que le hiciera el juez respecto a qué haría si la ley se ratificaba –lo que lo obligaba a decir en sus clases que es igual de cierto que el mundo fue creado en pocos días o que tiene miles de millones de años de antigüedad según se revela de los estudios de la corteza planetaria–, sostuvo que: “Mi tendencia sería no plegarme a ella. No soy un revolucionario ni un mártir, pero tengo unas responsabilidades con mis alumnos y no puedo dejarlas de lado”. Recordemos que casi treinta años antes, a mediados de la década de 1950, en el más célebre libro de texto escolar de biología, tres autores, Moon, Mann y Otto, censuraron toda mención a la evolución, y no solo eso: reinterpretaron un texto de Thomas Huxley (uno de los más importantes pensadores sobre la evolución que fuera conocido como “el bulldog de Darwin”) para ajustarlo a la censura. Uniendo estos hechos sucedidos en dos momentos distantes, el texto del manual y el testimonio del maestro, Stephen Jay Gould, quien en ese momento era profesor en Harvard, dice:

Que Dios bendiga a los maestros con dedicación de este mundo. Nosotros, los que trabajamos en escuelas universitarias privadas y universidades, lejos de toda amenaza, a menudo no apreciamos adecuadamente la difícil situación de estos colegas, o su valor al respaldar lo que deberían ser nuestros objetivos comunes. Lo que Moon, Mann y Otto hicieron con Huxley es el epítome del mayor peligro planteado por el antirracionalis-

mo impuesto en las aulas: que uno debe simplificar mediante distorsión, y eliminar tanto la profundidad como la belleza para plegarse a la ley.¹

Para ampliar esta mirada sobre la consideración que hace Gould, nos dirigimos al pensamiento de George Steiner, quien se pregunta:

¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad? Por otra parte, ¿cuáles son los tipos de respuesta de los educados? Simplificando, podemos distinguir tres escenarios principales o estructuras de relación. Hay maestros que han destruido a sus discípulos psicológicamente y, en algunos casos, físicamente. Han quebrantado su espíritu, han consumido sus esperanzas, se han aprovechado de su dependencia y de su individualidad. El ámbito del alma tiene sus vampiros. Como contrapunto, ha habido discípulos, pupilos y aprendices que han tergiversado, traicionado y destruido a sus maestros. Una vez más, este drama posee atributos tanto mentales como físicos. La tercera categoría es la del intercambio: el eros de la mutua confianza e incluso amor (“el discípulo amado” de la última cena). En un proceso de interrelación, de ósmosis, el maestro aprende de su discípulo cuando le enseña.

(...)

No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: ésta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra. Conforme se amplía, la familia compuesta por nuestros antiguos alumnos se asemeja a la ramificación, al verde de un tronco que envejece (yo tengo alumnos de los cinco continentes). Es una satisfacción incomparable ser el servidor, el

correo de lo esencial, sabiendo perfectamente que muy pocos pueden ser creadores o descubridores de primera categoría. Hasta en un nivel humilde –el del maestro de escuela–, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos. Una sociedad como la de beneficio desenfrenado, que no honra a sus maestros, es una sociedad fallida. (...) Cuando hombres y mujeres se afanan descalzos en buscar un Maestro (un frecuente tropo hasídico), la fuerza vital del espíritu está salvaguardada.

Hemos visto que el Magisterio es falible, que los celos, la vanidad, la falsedad y la traición se inmiscuyen casi de manera inevitable. Pero sus esperanzas siempre renovadas, la maravilla imperfecta de las cosas, nos dirigen a la dignitas que hay en el ser humano, a su regreso a su mejor yo. Ningún medio mecánico, por expedito que sea; ningún materialismo, por triunfante que sea, pueden erradicar el amanecer que experimentamos cuando hemos comprendido a un Maestro. Esa alegría no logra en modo alguno aliviar la muerte. Pero nos hace enfurecernos por el desperdicio que supone. ¿Ya no hay tiempo para otra lección?²

De esta valoración surge otro fiel en la balanza y es la punzante cuestión de la confianza, esa forma laica de la fe que resplandece en cada uno de los artículos aquí publicados y que se extiende hacia los maestros cuando, en una expresión de su sabiduría, la pueden otorgar a quienes los acompañan y a quienes los habrán de continuar. Es una fe exigente porque supone –contra toda conveniencia pragmática, provenida de la astucia del conocimiento o de la desesperación de la ignorancia– el deseo y el compromiso de sostener los actos que pueden darle belleza y dignidad a la vida.

Lo personal

Tal como afirma George Steiner, he tenido la suerte en mi escuela primaria y secundaria de haber conocido y recibido enseñanzas de grandes maestros, pero lo más admirable es haber estado acompañado durante décadas por quien lo era pero de una forma sorprendente, profunda y singular; por la confianza que inspiraba y que siempre enalteció con la mayor de las responsabilidades: estudiando el pasado, habitando el presente y proyectando un futuro capaz de plantarle cara a la dominante decepción que nos oprime. Trabajamos juntos en *Scholé*, pensamos y debatimos los problemas una y otra vez y, si vale como reconocimiento, y también como agradecimiento, he gozado de sus ideas, exposiciones y clases, en particular de la última que me diera en una carta dirigida a mi imaginación.

Sobre el autor

Es biólogo (UBA), docente y escritor. Editó y realizó diferentes trabajos en el campo de la divulgación de las ciencias, la pedagogía y el cine. Entre sus últimos escritos están: *Voyager. El mensajero de los astros* (2017), *Frankenstein. La creatura* (2019) y *Asaltar los cielos. El cosmos, la máquina y el hombre* (2024). Además, coordinó diferentes programas sobre la enseñanza y el conocimiento público sobre la ciencia. Fue director de *Revista Scholé* desde su inicio hasta el 2024.

1 · Gould, S. J. (2004). *Dientes de gallina y dedos de caballo*. Barcelona: Crítica, p. 244. (Primera edición: 1983).

2 · Steiner, G. (2020). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela, p. 5 y 162.

A PROPÓSITO DE LOS EJERCICIOS DE EVOCACIÓN: UN MAESTRO, TODOS LOS MAESTROS

Por **Mariana Belluscio**

Septiembre es el mes que antojadizamente –o no tanto– reúne la evocación del día de los maestros, los profesores, la primavera y los estudiantes. Y si bien hay un halo de formalidad propio de las conmemoraciones que componen nuestro repertorio de “fiestas cívicas”, en estas se cuela con mucha fuerza el componente de fiesta y celebración.

En particular, el 11 de septiembre se manifiesta, además, como un día que quienes estamos en las escuelas reclamamos como propio. Entonces, la conmemoración y el sentido de su evocación –ese ejercicio de traer a nuestro presente lo que aún reverbera, lo que resuena y lo que se ha callado– se despliegan en diferentes movimientos y disputas. Resulta que nos cuesta mucho cristalizar todo eso que nos pasa como maestros y maestras en la figura de Sarmiento. Sin embargo, volver a leer su obra, reconfigurar su controvertida y polifacética vida pública, traer aquí al “padre del aula” para conversar y

discutir con él, continúa siendo un ejercicio que necesitamos.

Algo de eso nos hizo descubrir otro maestro. Uno más cercano y presente; tan presente y tan acá que pensar en su evocación solo puede tratarse de una *e-qui*-vocación. Porque su partida llegó demasiado pronto, demasiado intempestiva (como le gustaba nombrar a él ciertas cosas que venían a traernos incomodidad, desconcierto y fascinación al mismo tiempo). Sucede que Javier Trímboli fue un maestro por sobre todo lo que pudo ser. Tenía esa capacidad cautivante y asombrosa de convocar a la conversación desde cantidad de lugares: desde sus clases, sus producciones, sus libros (los propios y los que llevaba cargando en su mochila a cada lugar al que iba) y, fundamentalmente, desde su generosidad, esa que se impregna en el gesto de quienes sabemos lo que implica dar una clase. Por eso, a quienes tuvimos la suerte de cruzarnos con él en algún aula, nos cuesta

tanto pensar en homenajes, ese lugar cariñoso pero complaciente donde van a parar las cosas que ya quedaron inactivas, las que se recuerdan como parte de lo que ha sido. Y es que con Javier nos quedan pendientes un montón de charlas, preguntas y discusiones; no nos resulta fácil ponerlo en el lugar de la evocación porque lo queremos aquí conversando con nosotros.

Quisiera pensar que cualquier docente que abrace esta tarea puede volver a conversar con

Javier, puede encontrar en sus preguntas, y en sus maneras de traerlas, una forma de seguir pensando sus clases, y encontrar en ello un disfrute que nos contiene a la vez que nos define. Las y los invito a que esta edición de *Scholé* sea una puerta de entrada para que lo hagan. Y me alegra poder ser parte de este ejercicio de celebración colectiva, donde tantos maestros y maestras traen alguna palabra para pensar, conmemorar, celebrar *eso que somos*.

Sobre la autora

Mariana Belluscio es profesora de Historia por la Universidad Nacional de Córdoba. Está a cargo de las cátedras de Introducción a la Historia e Historia Argentina I en el IFD "Roque Sáenz Peña de Cosquín", Córdoba. Actualmente es la directora de Educación de la ciudad de Cosquín.

AUTORIDADES

Martín Llaryora | Gobernador

Myriam Prunotto | Vicegobernadora

Horacio Ademar Ferreyra | Ministro de Educación

Luis Sebastián Franchi | Secretario de Educación

Gabriela Cristina Peretti | Secretaria de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación

Nora Esther Bedano | Secretaria de Coordinación Territorial

Claudia Amelia Maine | Secretaria de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior

Lucía Escalera | Subsecretaria de Administración

EQUIPO DE GESTIÓN DEL ISEP

Adriana Fontana | Directora

Lucía Cugini | Secretaria Académica

Victoria Farina | Secretaria de Organización Institucional

Laura Percz | Secretaria de Contenidos Educativos



Descubrí la
versión web de
Revista Scholé

