XIX
Jornadas
de Historia
del Pensamiento
Científico Argentino

LA REFORMA UNIVERSITARIA
Y LA CIENCIA ARGENTINA

LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918 Y LA CIENCIA ARGENTINA

XIX JORNADAS DE HISTORIA DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO ARGENTINO

La Reforma Universitaria de 1918 y la ciencia argentina : XIX Jornadas de Historia de la Ciencia : actas / Abel Luis Agüero ... [et al.] ; coordinación general de Celina A. Lértora Mendoza. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : FEPAI, 2018.
220 p. ; 21 x 17 cm.

ISBN 978-987-4483-03-4

1. Historia de la Ciencia Argentina . I. Agüero, Abel Luis II. Lértora Mendoza, Celina A., coord.
CDD 509

© Queda hecho el depósito que marca la ley 11.923
F.E.P.A.I.
Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano
Marcelo T. de Alvear 1640, 1º E – Buenos Aires
E. mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar

ISBN 978-987-4483-03-4

CELINA A. LÉRTORA MENDOZA
(Coordinadora)

LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918 Y LA CIENCIA ARGENTINA

XIX JORNADAS DE HISTORIA DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO ARGENTINO

ACTAS

Ediciones F.E.P.A.I.

AUTORIDADES DE LAS JORNADAS

Comité Académico
Abel Agüero
Ignacio Daniel Coria
Norma Riquelme

Coordinación General
Amalia Bores
Celina A. Lértora Mendoza

Comité Ejecutivo
Inés Bores
Juan Mateo Kravic

Presentación

Las XIX Jornadas de Historia del pensamiento científico argentino, siguiendo una larga tradición, se propusieron reunir a investigadores y estudiosos de la historia de la ciencia argentina, comprendida tanto desde la perspectiva de su originalidad, como de su difusión y recepción de la ciencia universal, procurando compartir y evaluar los resultados de la historiografía y analizar sus fundamentos teórico-metodológicos y su dimensión didáctica. Se realizaron en Buenos Aires, en la Asociación Médica Argentina, los días 13 a 14 de agosto de 2018. Este encuentro continúa la serie iniciada en 1982, siempre con temas renovados, buscando la actualización tanto en el estado de los estudios históricos como en la metodología y la didáctica.

En esta oportunidad las Jornadas fueron realizadas conjuntamente con la Sociedad Argentina de Historia de la Medicina (SAHIME-AMA)y el tema central fue **La Reforma Universitaria de 1918 y la ciencia argentina**, tema con el cual quisimos sumarnos a las actividades recordatorias del Centenario del movimiento estudiantil de 1918, que tanta repercusión tuvo en toda América. Por otra parte, miradas panorámicas y balances históricos ya habían sido objeto de nuestras Jornadas en reiteradas oportunidades, en particular las realizadas en 2010.

Los trabajos presentados y discutidos en las sesiones se agrupan en dos grandes secciones. Por una parte, un conjunto de aportes se dedica especialmente a la. historia de la Reforma y su relación con la ciencia argentina. Norma Riquelme estudia los primeros intentos reformistas en Córdoba; Amalia e Inés Bores presentan un panorama de las causas que, en el largo período, llevaron al desenlace ya centenario; Abel Agüero, Adriana Inés Pardo y Claudia Sandra Ortega, analizan los volantes publicados en la ciudad de Buenos Aires sobre la Reforma Universitaria en sus primeros años, mostrando la variedad política de sus agentes; Enrique Silva bucea en las implicancia del movimiento producidas en el amplio sector de la enseñanza tecnológica y Celina Lértora hace lo propio en medicina, en ambos casos en la Universidad de Buenos Aires.

Un segundo grupo comprende la miscelánea histórica, comprende los trabajos de Ronald Eduardo Díaz Bolaños con Oscar Calvo Solano, sobre la relación entre ciencia y redes sociales en Costa Rica; Inés Bores, sobre la historia de la quina; Amalia Bores, sobre la fotografía médica; Celia Codeseira del Castillo, sobre

aspectos médicos de la colonia galesa del valle inferior del río Chubut; Jorge Alberto Jurado, sobre las aproximaciones entre la *Instrucción Técnica* de Jovellanos y los comienzos de la enseñanza técnica en el Buenos Aires colonial; finalmente María Josefina Regnasco propone una reflexión epistemológica sobre las posibilidades científicas del paradigma del Pensamiento Complejo.

En estas Jornadas se realizó una emotiva sesión de homenaje al Dr. Orestes Walter Siutti, con aportes de la Profesora Emérita Dra. Ángela Ubios y Celina Lértora.

Las Jornadas incluyeron, como ya es habitual, una sección de historia oral, que en este caso se centró en los recuerdos estudiantiles y las reformas habidas en diversas instituciones académicas argentinas en los últimos cuarenta años. Participaron los Dres. Isaac Kaminszczik, María Rosa Fernández Lemoine. Antonio de los Santos y Jorge Jurado, con la coordinación de Celina Lértora.

Esperamos que esta nueva entrega sea bien recibida por nuestros habituales concurrentes y lectores, y contribuya con estos aportes originales al importante movimiento editorial que está produciéndose en Latinoamérica, sobre los movimientos estudiantiles que marcaron, hace un siglo, un antes y un después en nuestra historia universitaria.

Celina A. Lértora Mendoza

LA REFORMA UNIVERSITARIA

Presagiando tiempos por venir:
Prematuros movimientos de reforma en Córdoba

Norma Dolores Riquelme
CONICET, Córdoba

La Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba

En Córdoba, provincia que vivió toda su existencia a la sombra de las glorias de su universidad, la Facultad de Ciencias Médicas recién pudo crearse en 1877 a instancias del rector Manuel Lucero y del sabio holandés formado en Alemania, Henry Weyemberg, médico y naturalista[1]. En 1878 éste fue designado decano de la nueva Facultad y en gran medida fue responsable de su organización.

Es importante tener en cuenta que la Facultad nació a instancias de la acción de un liberal como lo fue Manuel Lucero. Ya en su época se lo reconocía afecto al saintsimonismo y parece haber sido masón grado 33, y fundador de la Logia Piedad y Unión[2]. A nosotros esto nos interesa, en tanto y en cuanto, la masonería tenía

[1] Los pormenores de esta creación han sido recordados por nosotros y por otros autores en trabajos anteriores. Weyembergh era un médico holandés, que llegó a la Argentina en 1872 y se trasladó de inmediato a Córdoba. Fue el primer presidente de la Academia de Ciencias. Cristina Vera de Flachs y Norma Dolores Riquelme, "Sarmiento y el pensamiento científico" en *Actas de las Cuartas Jornadas de Historia del Pensamiento Científico Argentino*, Bs. As., Ed. FEPAI, 1988; 18-80.
Lucero había nacido en 1814 en Traslasierra. Estudió en el Monserrat y en la Universidad de Córdoba. Desde joven se inclinó por el liberalismo. Fue tres veces rector de la Universidad de Córdoba y diputado provincial, además de miembro del gobierno de Urquiza. Puede consultarse, entre otras cosas, "Homenaje al doctor Manuel Lucero. Discurso del vicerrector Dr. Telasco Castellano. Discurso del Dr. Juan Martín Allende", en *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, 2ª serie, 6, N. 3-4-5, Córdoba, Dirección General de Publicaciones, julio-diciembre de 1965: p. 573. También Felix Garzon Maceda, *Historia de la Facultad de Ciencias Médicas*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1927.

[2] Algunos le criticaban su admiración por Leroux y su "fervoroso idealismo social". En 1873, este liberal progresista y anticlerical, llegaba al rectorado de la Universidad. Puede decirse que a partir de allí se inicia el comienzo de una nueva universidad. Su tarea, a través de tres rectorados consecutivos fue titánica, pero debemos reconocer también que contó con el apoyo de muchos. En poco menos de cinco años fue el más decidido impulsor a abrir gabinetes,

estrechos contactos con el liberalismo. Sabemos que Lucero fue elegido rector de la Alta Casa de Estudios por tres veces consecutivas y si bien no podemos aventurar conjeturas acerca de cuántos profesores acompañaron ideológicamente al rector, sí nos atrevemos a deducir que debió haberlos. Si a ello agregamos el panorama ideológico vigente en los comienzos del siglo, podremos entender que sostengamos que, en la Facultad de Medicina, el liberalismo político contó con la aquiescencia de muchos.

¿Cómo se organizó la nueva Facultad? Podemos suponer que se tomó el ejemplo porteño, lo cual sería razonable si tenemos en cuenta que en Córdoba no había tradición al respecto. La pregunta que cabe formularse, entonces, es cómo estaba sistematizada en Buenos Aires. Allí el modelo francés fue determinante, entre otras cosas, en los planes de estudio[3]. La influencia francesa sobre la cultura argentina es un tema ampliamente conocido y no debe extrañar que quienes redactaron el mencionado plan para la universidad porteña, hubiesen recibido formación académica en París, en donde, además, obtuvieron su título gran parte de los profesores de aquella universidad[4]. A su vez, existieron 36 médicos franceses que se radicaron en la Argentina.

Pronto el nobel decano de Medicina, se ocupó de redactar el plan de estudios –que concibió con 30 materias– que, el 19 de junio de 1879, fue presentado a la dirigencia de la Facultad recientemente creada. El primer doctor en medicina recibido en Córdoba fue Cornelio Santillán quien se recibió en mayo de 1882. Hasta 1907 se rendía un examen general antes de la tesis y, hasta 1920, sólo ella habilitaba para la profesión.

museos, expandir la biblioteca de sólo 4.000 volúmenes, independizar la Academia Nacional de Ciencias y fundar las facultades de Ciencias Físico-Matemáticas y de Medicina con sus respectivas Escuelas". Cristina Vera de Flachs, *La universidad liberal argentina. Cambios y transformaciones antes de la reforma de 1918*, agradezco a la doctora Vera el desprendimiento de haberme facilitado los originales de un trabajo cuando aún no estaba concluido. "Doctor Manuel Lucero" en *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba* 6, N. 3, julio-diciembre de 1965, p. 573.

[3] Miguel J. C. De Asúa, "El plan de estudios del Dr. R. Herrera Vargas y la influencia de la Facultad de Medicina de París sobre la de Buenos Aires", en *Actas de las Terceras Jornadas de Pensamiento Científico Argentino*, Bs. As., Ed. FEPAI, 1987, p. 97.

[4] Había 21 médicos argentinos recibidos en Francia. Muchos permanecieron en la Ciudad Luz, y, en 1901, constituyeron un Centro de Médicos Argentinos que contaba con 19 miembros. Miguel J. C. De Asúa, "El plan de estudios...", ob. cit., p. 98.

En cuanto a la administración general de la facultad, regían los mismos principios que respecto a la Facultad de Derecho[5]. Y, como en ésta, la Academia ocupaba un lugar de privilegio[6].

Entre 1900 y 1910 se recibieron 194 profesionales, entre doctores en medicina, farmacéticos y parteras. Los estudiantes locales curiosamente no constituían la mayoría., ya que 145 alumnos eran argentinos pero sólo 64 eran cordobeses. 49 eran extranjeros, procedentes de distintas partes de Europa, 3 eran de Uruguay pero es significativo que hubiera 2 de Rusia y 1 de China.

Creemos importante destacar que la Facultad de Medicina de Córdoba creció abierta al medio, entendiendo por tal a cierto nivel de estudiantes en el que quedaban comprendidos los miembros de la elite local, los hijos de comerciantes enriquecidos, los hijos de inmigrantes en igual condición y miembros de las clases acomodadas de otras provincias.

Viendo las cifras y analizando los apellidos, me atrevería a afirmar que la "democratización" de la Universidad de Córdoba empezó a principios de siglo por la Facultad de Medicina, aunque, por supuesto, también hubo miembros de la elite cordobesa que eligieron esta carrera[7].

Fue también la mencionada Facultad la que primero incorporó a las mujeres a su plantel de alumnos. Ellas fueron, en su inmensa mayoría, a la Escuela de Parteras, aunque deban señalarse tres excepciones: dos farmacéuticas y la primera médica, que egresó en 1910[8].

[5] Conf. Marcela Gonzalez, "El medio, los actores y las ideas en la Universidad de Córdoba" en *Studia* (Córdoba, UNC), N. 5 1996: 175-224.

[6] A comienzos del siglo XX eran académicos los doctores Pedro Vella, José Manuel Alvarez, Martín Fereyra, Ignacio Martínez, Clodomiro Fereyra, Carlos Ravellini, Virgilio Moyano, Manuel C. Freire, José María Escalera, Julio W. Gómez; Alejandro Centeno y los señores Luis León y Manuel González.

[7] Entre otros muchos podemos citar a Heraclio Bas, Elías J. Castellano o Temístocles Castellano, cuyo padre era doctor en derecho, rector del Monserrat, juez y camarista.

[8] Las mujeres no podían ingresar a la Facultad de Derecho ya que, una vez casadas, estaban inhabilitadas legalmente para contraer derechos y obligaciones. Marcela Peppoloni, "Niñez e ilegalidad: el trasfondo ideológico" en *Studia*, N. 5, cit., p. 73.

La Escuela de Parteras nació también por sugerencia de Weyemberg, quien comprendió la necesidad de instruir a las mujeres que trabajaban como "comadronas" sin tener la adecuada preparación para ello. Quizás por tener el carácter de una escuela "menor", o porque sus estudiantes muchas veces no tenían título secundario o, simplemente por ser mujeres, las parteras fueron discriminadas desde el principio, tema del que también nos hemos ocupado en otra ocasión[9].

La salud pública

Los médicos, por su relación con la gente, muestran en sus tesis de doctorado –que hemos revisado–, la manera de sentir y de vivir de su tiempo. Sus trabajos nos permiten acercarnos a las condiciones sanitarias de Córdoba hace poco más de cien años. Podemos saber, por ejemplo, que el suero se utilizó por primera vez en 1883; que existían las alergias pero que no se las reconocía como tales; que se conocía la aspirina y por lo tanto el ácido salicílico; o que habían comenzado a practicarse distintas operaciones usando el cloroformo como anestesia. Un médico santiagueño, radicado y recibido en Córdoba, Pedro Vella, se atrevió a hacer las primeras incursiones en este sentido, no obstante, en 1903, Luis Schuldt decía en su tesis que existía un "inmenso caos... a propósito de saber cuándo debe operarse un enfermo de apendicitis", sin embargo aseguraba que ante síntomas de peritonitis generalizada, los escrúpulos debían hacerse a un lado y se debía intervenir. Contradecía con esta postura la de algunos médicos de la época, que sostenían que la operación era incapaz de detener la catástrofe que se avecinaba[10]. En 1904 se instaló en Córdoba el ya famoso neurocirujano Otero Acevedo, quien practicó la primera operación de su especialidad diez años después de comenzar a practicarse en Francia. También son de esta época las primeras operaciones de cálculos, bastantes comunes entre las mujeres y que los médicos adjudicaban a los corsets y la preñez. Aún en las precarias condiciones que la pequeña ciudad mediterránea ofrecía, parece haber existido una tendencia a actualizarse, según demuestran las tesis analizadas donde se mencionan trabajos científicos contemporáneos o congresos de la especialidad.

Los médicos de principios del siglo XX estaban convencidos que la mayoría de los problemas de salud que aquejaban a la sociedad eran consecuencia del

[9] "Los médicos y su mundo. Una mirada a la sociedad de principios del siglo XX" en *Investigaciones y Ensayos* (Bs. As., Academia Nacional de la Historia) N. 52, 2002: 127-180.
[10] Conf. *Diagnóstico y oportunidad del tratamiento quirúrgico del apendicitis*, Córdoba, 1903.

hacinamiento de las ciudades, de la falta de higiene y de la creciente industrialización que había sorprendido a las tranquilas urbes argentinas como consecuencia del arribo de miles de inmigrantes.

Afirmaban que la tuberculosis, verdadero flagelo de la época, solo podía combatirse con higiene, buena alimentación, reposo, vida al aire libre y la práctica de "buenas costumbres"[11]. También se vinculaba la vida ciudadana, en condiciones desfavorables, con trastornos ováricos y esterilidad e, incluso, no deja de sorprender que se afirmara que los hijos engendrados por estas mujeres acabarían por degenerar la raza[12]. Los galenos de entonces, mucho más que los de hoy, eran conscientes de las limitaciones de la medicina e insistían en la higiene, el aire puro y el reposo, a lo que solían agregar baños, abrigos, vestidos holgados, el abandono del corset. Pero las prácticas curativas rondaban a menudo alrededor de las enemas o inyecciones de suero "pudiéndose igualmente hacer sangrías locales con ventosas escarificadas...o aplicar unas cuantas sanguijuelas cuando se carezca de otros remedios"[13].

Si bien eran conscientes de la nebulosa que envolvía a la ciencia médica, es interesante comprobar que tenían enorme fe en el diagnóstico clínico. Ya se conocían los "procedimientos de laboratorio", los que ellos se prestaban a aplicar en casos dudosos o atípicos. Pero, decía uno de nuestros doctores: "El laboratorio no puede reemplazar a la clínica, y los conocimientos que suministra por importantes y útiles que puedan ser, no hacen más que ayudar y completar los hechos que nos demuestran la observación del enfermo"[14].

Otras novedades, que comenzaban a imponerse en el mundo, también aparecieron en Córdoba de la mano del nuevo siglo. Una de ellas fue la aplicación de la psicoterapia, recientemente elevada a método racional, y otra el hipnotismo

[11] "Si mejoraran las costumbres haciéndose más morales veríamos disminuir el número de tuberculosos...en cuanto a las relaciones sexuales hay que espaciarlas lo más posible", José Dalmau y Montaña, *Profilaxis y tratamiento de la tuberculosis pulmonar*, Córdoba, 1904, pp. 17 y 33.
[12] Nicanor Carranza Lucero, *Insuficiencia ovariana*, Córdoba, 1905, pp. 18 y 28.
[13] Antonio Lopez Agrelo, *Tratamiento de la eclampsia puerperal*, Córdoba, 1903, pp. 32 a 39.
[14] José Domingo Castellanos, *Del diagnóstico de las enfermedades infecciosas*, Córdoba, 1904, p. 63.

sobre el que, sin embargo, existían muchas reservas desde el punto de vista legal y médico[15].

Pero si hablamos de salud pública, no podemos obviar una referencia a las epidemias y las endemias. Una ciudad cuya característica evidente era la falta de aseo, era campo propicio para que ellas cundieran. Sin embargo las epidemias eran flagelos circunstanciales y, antes o después, pasaban. Mucho más graves eran las endemias, capaces de minar la vitalidad de cualquier pueblo.

En la Argentina existía la lepra que, en Corrientes y en Córdoba, era endémica. En la ciudad los enfermos leves, no estaban en los hospitales y caminaban por las calles. No se podía recluirlos de por vida "porque... debemos tener en cuenta muchas cosas relacionadas con los derechos del hombre". La mayoría de los afectados por esta enfermedad terrible y crónica, pertenecían a familias pobres y trabajaban como obreros en las panaderías, en el matadero o en las fábricas de productos alimenticios y no existía una adecuada propaganda sobre los peligros de esta enfermedad que pudiera alertar a los sanos. También era común el tétano y la sífilis que estaba muy extendida y la prostitución colaboraba a su existencia.

En las últimas décadas del siglo XIX se desataron epidemias de viruela, sarampión, escarlatina y de difteria. Lo grave fue la cantidad de personas –y particularmente de niños– que fallecieron[16].

En estos casos el miedo cundía en los hogares de pobres y ricos y se evitaban las reuniones públicas, donde el contacto con otras personas podía resultar fatal. Entre las clases más bajas era más difícil evitar el hacinamiento y por lo tanto el contagio[17].

Nos parece importante destacar que por las características de su profesión los médicos estuvieron más cerca de las clases postergadas que otros profesionales y, desde posturas liberales o católicas, comenzaron a solicitar su mejoramiento. Y esto fue parte del camino que llevó a los cambios sufridos en la conciencia colectiva de la

[15] Elías Luque, *Mutismo histérico*, Córdoba, 1906, p. 45.
[16] Santos Moreno, *Escarlatina, Algunas consideraciones sobre la actual epidemia en Córdoba; profilaxis*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Médicas, 1903.
[17.] Santos Moreno, *Escarlatina*..., ob. cit., p. 51.

sociedad cordobesa a lo largo del siglo XX que se iniciaba, y que habrían de culminar en transformaciones sociales de tal magnitud que hoy, y aunque aún quede un largo camino para recorrer, ese siglo puede ser catalogado como una época donde lo social fue la nota predominante.

La universidad novecentista

Al despuntar el siglo XX, los universitarios continuaban sintiéndose herederos del sentimiento de superioridad proveniente de pertenecer a la prestigiosa Universidad Nacional de Córdoba; sentían que la historia de la institución de la que formaban parte estaba ligada a la evolución del espíritu humano, compendiaba la vida intelectual y constituía el centro de la opinión pública de su amplio radio de acción, a tal punto que la cultura general que la universidad había esparcido en el seno de la sociedad había sido uno de los pilares fundamentales en el advenimiento de la democracia[18].

Sin embargo, sobre todo en Buenos Aires, la agitación estudiantil crecía y ello determinó al gobierno a intentar poner un freno mediante el reconocimiento del fracaso de la ley Avellaneda, duramente cuestionada por su verticalismo, porque consagraba la falta de movilidad de los cuerpos directivos y por la dependencia creada respecto al poder ejecutivo.

Lo que más se cuestionaba por aquellos días eran las Academias por estar constituidas por miembros vitalicios, muchos de ellos no profesores, de ser elegidos intra-cuerpos, de estar inmovilizadas, de constituir un obstáculo a todo progreso y de cerrar el paso a todas las tendencias nuevas. Y se criticaba a ciertos profesores –parientes o protegidos de los académicos–. Las Academias eran, por lo tanto, las responsables de todos los errores. Quizás estos cargos eran fundados sólo en parte pero, por el momento, la destitución de las Academias aparecía como el camino abierto hacia nuevas y futuras conquistas.

En setiembre de 1907, en Córdoba, Félix Garzón Maceda insistió con reformas que estaban en la conciencia colectiva pero que no terminaban de cuajar. Garzón presentó al Consejo Superior un proyecto de estatutos que era igual al aprobado en Buenos Aires un año antes, pero con la diferencia que iba aún más allá al eliminar

[18] Santiago Díaz "Universidad y ciencia política", en *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba* (en lo sucesivo *RUNC*) 2, N. 4, junio de 191. pp. 48 y 49.

las Academias, las que debían disolverse fundiéndose en los Consejos Directivos, electivos y periódicos.

Entre tanto los estudiantes aumentaban la conflictividad y el reclamo de soluciones y, en 1908, lograron constituir una entidad representativa permanente, dando inicio a la Federación Universitaria de Buenos Aires[19]. Este llamado de atención no fue suficiente para tomar el toro por las astas.

La Universidad era financiada por la Nación y, en 1915 el gobierno anunció su intención de bajar el monto otorgado. Pero cada Facultad contaba también con el dinero que recibía de los derechos de matrícula y los aranceles que se cobraban como derecho de examen.

Según la ley Avellaneda, la designación de los profesores la efectuaba el PE entre una terna elevada por la respectiva Facultad y el Consejo Superior. Era este un punto débil –y muy cuestionado–, sobre todo teniendo en cuenta que se venía de épocas donde existieron los concursos[20].

Los profesores eran, en su mayor parte, activos profesionales que dictaban sus cursos con el sistema de conferencias magistrales. Pero, salvo excepciones, demostraron poca preocupación por la formación de sus discípulos y, por lo tanto, no despertaban demasiado interés entre ellos. Por lo general, por razones económicas y en virtud de sus bajos salarios, tras dictar sus clases abandonaban el lugar rumbo a otras ocupaciones. Así la universidad era sólo un lugar de aprendizaje pero no una modeladora del alma, tema que ya preocupaba a muchos pensadores de

[19] Ese mismo año se celebró en Montevideo el primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, donde con todo el ardor juvenil que el caso requería, se reclamó la autonomía, tema que los estudiantes habían incorporado y al cual ya no renunciarían; así también como la presencia estudiantil en los consejos directivos de las casas de altos estudios y la cátedra libre. El hecho de que el congreso fuera internacional impulsó medidas que comprendían a los estudiantes del continente, tales como, la equivalencia de los títulos académicos expedidos por las universidades de los diversos países; la implementación de becas y bolsas de viajes; el intercambio de libros y, como no podía ser de otra manera, la organización de congresos periódicos de estudiantes americanos.

[20] "El acto más grave y trascendental en la instrucción superior,… encuéntrase librada… a las ciegas pasiones de la política", Ramón J. Cárcano, *Universidad de Córdoba. Algunas palabras sobre su organización*, Bs. As., Félix Lajouane, 1892, p. 109.

la época. Era obvio que, por lo menos en este sentido, la imposición del positivismo en distintas esferas había afectado también a las altas casas de estudio.

No obstante, y como siempre sucede, la Universidad de Córdoba contó con algunos profesores excelentes entre sus cuadros, que se involucraban y guiaban a sus alumnos[21]. No era la capacidad para dar clases de sus docentes lo que conspiraba contra el prestigio de la universidad de Córdoba, sino otros temas tales como la sujeción a un determinado texto único, la falta de pensamiento autónomo y la falta de investigación por parte de los profesores.

A pesar de todo lo que estamos diciendo la Universidad –y sobre todo su Facultad de Derecho– se estimaba como el lugar donde se preparaban los grupos destinados a asumir las tareas de conducción en el país. Alumnos y docentes eran conscientes de constituir una elite y así lo hacía notar Enrique Martínez Paz –uno de los intelectuales más lúcidos de su tiempo– cuando decía que "nuestro régimen universitario es, nada menos, que una forma de aristocracia de privilegiados"[22].

El convencimiento de ser parte de una elite parece no haber sido exclusivo de Córdoba y valgan como ejemplo las observaciones de Rodolfo Rivarola, o de Gregorio Araoz Alfaro para la Universidad de Buenos Aires. Éste último recalcaba la importancia de la educación superior porque allí se formaban las clases dirigentes.

[21] Como varios de los que fueron alumnos de Rafael García, Cárcano no trepidó en recordarlo como un excelente docente a pesar de abusar a veces de tediosas y extensas lecturas "Serán siempre memorables las conferencias de García explicando el código argentino. Era un sabio de la ciencia jurídica, y en la universidad más celosa de su nombre hubiera figurado entre los profesores eminentes". Sobre quien fuera docente de derecho romano recordaba este autor que "En su forma de estilo claro y sencillo, sin pretensiones retóricas y de una transparencia cristalina, Escalante observaba este sistema para conducir a su auditorio por un sendero oscuro entre los laberintos del derecho romano", Ramón J. Cárcano, *Universidad…* cit., p. 150.

[22] *RUNC* 3, mayo de 1916. También puede confrontarse Marcela B. González y Norma Dolores Riquelme, "Elite social, universidad y dirigencia" en *Studia*, Publicación de la Cátedra de Historia del Pensamiento y Cultura Argentinos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 1994: 45-82, y de las mismas autoras "La universidad y la formación de las elites en la Argentina. Córdoba, 1880 - 1914", en *Racionalidad y Cultura en el debate Modernidad-Posmodernidad*, Río Cuarto, Instituto de Investigación y Postgrado del ICALA (Intercambio Cultural Alemán - Latinoamericano), 1994: 178-195.

Y agregaba que dichas clases "han de salir siempre, a despecho de todos los igualitarismos, de entre los más instruidos, porque la instrucción es esencialmente dirección y es poder…"[23].

La Facultad de Medicina había nacido entre medio de muchas controversias pero, hacia la segunda década del siglo, los médicos se sentían asentados y en franco progreso. Y no era para menos cuando su Academia, el año 1913, dictó una ordenanza estableciendo el concurso como medio de llegar a la cátedra lo que, inmediatamente, fue puesto en práctica[24]; un sistema que gozó de la aprobación de la mayoría de la población universitaria[25]. Paralelamente se había solicitado una importante partida al rectorado para permitir el perfeccionamiento de los profesores suplentes en Europa y Estados Unidos. Simultáneamente fueron contratados, para trabajar en dos de los institutos dependientes de la Facultad, los médicos extranjeros Mentz Von Krogh y Fernando Strada. Y, por si todo esto fuera poco, el 24 de mayo de 1914 se inauguró el Hospital de Clínicas –puesto bajo la dirección del doctor Pedro Vella– destinado a ser hospital escuela, una obra que llenaba una necesidad importante permitiendo la práctica sistemática de los alumnos de la Facultad.

Al año siguiente, el Consejo Directivo de Medicina, que había demostrado estar dispuesta a ponerse a tono con los tiempos, estudió un proyecto sobre docencia libre presentado por el doctor Garzón Maceda, del que no nos ocupamos por cuestiones de espacio. Sólo nos interesa destacar que únicamente tres votaron por su aprobación y entre ellos estuvo Antonio Nores, el hombre más perseguido por los reformistas del 18.

No obstante el movimiento universitario en todos sus estamentos era intenso por aquellos días. Cansados y poco dispuestos a seguir siendo un elemento pasivo, los docentes y los estudiantes haría sentir su voz de diversa manera. El ambiente

[23] Gregorio Araoz Alfaro, "El gobierno de las Facultades y el profesorado" en *RUNC* 1, N. 3, octubre de 1914, p. 335.

[24] Así ingresó el doctor Melitón Vocos como suplente en Dermatosifilografía; Miguel Ángel Ferrer en Oftalmología y León S. Morra en Psiquiatría.

[25] "Hay por otra parte, distinguidos profesionales adscriptos a otras cátedras y que esperan sólo la expiración de los plazos reglamentarios para presentarse a la prueba, medidas de esta especie que estimulan el amor al trabajo y al estudio no pueden sino dar excelentes frutos que no tardarán en recoger". "Memoria presentada a la Academia de la Facultad de Ciencias Médicas por el Decano Dr. José María Escalera" en *Revista del Círculo Médico de Córdoba* (en lo sucesivo *RCMC)* 4, N. 5 y 6, Córdoba, Tipografía "La Sud América", 1914, p. 209.

universitario estaba movilizado y dispuesto a conseguir cambios que eran perentorios. Si las autoridades hubieran sido medianamente perspicaces habrían comprendido que las causas había que rastrearlas en profundidad, porque existía "un proceso avanzado de descomposición que invade lenta pero seguramente a todo el organismo universitario". El mal, afirmaban los descontentos, residía en la propia organización universitaria "primitiva y casi indígena", que había colocado la administración en manos de círculos perpetuados indefinidamente

Los anhelos de reforma flotaban en el ambiente y sólo los muy ciegos no alcanzaban a percibir el descontento general. No obstante, ya por entonces el doctor Antonio Nores había presentado su proyecto de reforma y muchos se encolumnaban tras él.

La Reforma Universitaria de 1914

Ya en la segunda década del nuevo siglo, los estudiantes cordobeses estaban tan convencidos como los porteños de la necesidad de impulsar un cambio que mejorara la educación pero que, fundamentalmente, les otorgara mayor participación en el gobierno de la alta casa de estudios y en esto de diferenciaban de los que querían cambios, pero no la participación estudiantil. Por entonces arreciaban los reclamos de este sector para obtener la representación en los consejos directivos. Y crecían también las demandas para conseguir la participación del estamento de egresados en los cuerpos del gobierno universitario,

El 15 de mayo de 1914, el doctor Antonio Nores, académico de Ciencias Médicas, presentó al Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Médicas, un proyecto de reformas al reglamento. Su idea fundamental era suprimir los académicos *ad-vitam* y hacer intervenir a los profesores en su elección. Era muy breve, pero sirvió de punto de partida para un intenso movimiento que repercutió tanto en la prensa como en cierto grupo de profesores y que fue a condensarse en el *Círculo Médico de Córdoba*, presidido también por el doctor Nores[26].

[26] Nos parece importante destacar que el *Círculo Médico* estaba integrado en 1914 por 71 médicos, cifra que abarcaba más del 90% de los galenos de Córdoba. Esto es significativo en tanto amplía significativamente el campo de aceptación de las medidas propuestas en el ámbito más restringido de la Facultad.

Una vez recibido, se formó una comisión ad-hoc –que integraron los doctores Barros, Gómez y el propio Nores– que se encargó de estudiarlo, aconsejando su aprobación. El 2 de setiembre de 1914 se reunió el Consejo Directivo para tratarlo. A la hora de votarlo, ocho médicos los hicieron por la aprobación y sólo uno por su rechazo. Asimismo, teniendo en cuenta que este trámite debía pasar a la Academia de Medicina y luego al Consejo Superior, se decidió elevar una minuta dando los fundamentos que, luego, servirían para su tramitación ante el gobierno de la Nación. No se debe perder de vista la circunstancia de que el Consejo Superior se convertía en el árbitro del futuro de la Universidad de Córdoba; no obstante sus miembros no se percataron de la necesidad de adecuarse a los tiempos antes de ser fagocitados por él. Nos parece interesante transcribir partes de la nota que se adjuntó al proyecto donde se iniciaba el camino para una reforma que podría ser tan profunda como sus propios actores se propusieran. Y que empezaba por cambiar la cuestionada Academia, en este caso de Medicina, cuyos miembros dejarían de sur vitalicios y serían designados por los profesores. La nota en cuestión decía:

> "El artículo 52 de los estatutos establece que los académicos titulares son nombrados *ad vitam* y el 38 se refiere a las atribuciones de las Facultades, que corresponde a ellas la designación de dichos académicos etc., etc., vale decir ideas completamente opuestas a las que encierra el proyecto, que son **periodicidad de los académicos y su designación con intervención del cuerpo de profesores.**
>
> Sin desconocer absolutamente y dejando por el contrario constancia bien expresa de la importante obra realizada por la actual Academia…, **el estacionamiento de sus elementos directivos en los cargos que desempeñan son contrarios al espíritu de movimiento, de renovación evolucionista de la época actual y se impone su modificación**.
>
> La intensa vida universitaria de hoy que persiguiendo tan altos propósitos de beneficio social hace sabios precoces y jóvenes maduros, exige una mayor intervención de su profesorado en la dirección y el gobierno de la escuela, dándoles frecuentes ocasiones de actuar y atribuciones de que carecen actualmente.
>
> La intervención del alto cuerpo de profesores en la designación de los componentes de las Academias tiende a este fin y esta entidad que puede decirse es el cerebro de la escuela, está en especialísimas condiciones por la

> auscultación diaria de sus necesidades y el imparcial aquilatamiento de los hombres y de sus aptitudes para intervenir en la designación…"[27].

La oportunidad para llevar a cabo la reforma de la ley Avellaneda, que ya tenía 30 años de vigencia, era también única, pensaban los médicos, y la minuta terminaba sintetizando la cuestión en dos puntos principales: la modificación de los estatutos, en cuanto se refiere al carácter vitalicio de los académicos y dando intervención a los profesores en el nombramiento de los mismos[28].

Después de intensos debates, la Facultad decidió hacer suyo el proyecto de Nores y es útil recordar que sus más decididos partidarios buscaron en el gobierno nacional los medios para hacerla imponer por la fuerza; tal fue el ardor con que se la persiguió.

El 5 de setiembre de 1914, varios socios activos del *Círculo Médico de Córdoba*, conscientes de la importancia del tema que estaba en juego, solicitaron a su presidente, el doctor Antonio Nores, que convocase una asamblea con el objeto de considerar el proyecto elevado y se resolviese, asimismo, la actitud que debería tomar el Círculo ante esta situación[29]. La reunión se concretó cuatro días después y, tras una amplia discusión en la que participaron varios médicos[30], decidieron propiciar la reforma proyectada por la Facultad de Medicina, dirigir una nota al Consejo Superior haciéndoselo saber y otra al Centro de Ingenieros pidiéndole su adhesión, levantar una encuesta entre los profesores de la Universidad de Córdoba y la de Buenos Aires preguntando acerca de la conveniencia de la reforma proyectada y, finalmente, invitar al doctor Gregorio Araoz Alfaro a pronunciar una conferencia en Córdoba con respecto a este tema[31].

[27] *Los Principios*, p. 4, col. 4 y 5. La negrita nos corresponde.
[28] *Los Principios*, p. 3., col. 4 y 5.
[29] Firmaban esa nota León Morra, Domingo Tello, Juan Orrico, Enrique Martínez, Gregorio Martínez, Benjamín Galíndez y José M. Aliaga. Centro Médico de Córdoba (en lo sucesivo CMC), *Actas*, tomo I, 1914- 1916, fls 59 y 60**.**
[30] Se reunieron los doctores A. Nores, B. Galíndez, J. Orrico, Walter, Stucker, Albarenque, E. Martínez, Ferrer, Lazcano, G. Martínez, Zárate, Morra, San Román, Magnin y Strada CMC, *Actas*, tomo I, 1914- 1916, fls 61 y 62.
[31] Araoz Alfaro (1870-1955) era un tucumano que estudió medicina en Buenos Aires y allí se afincó. Como muchos médicos de su tiempo tuvo oportunidad de perfeccionarse en Europa. En 1894, dos años después de recibido, fue designado profesor de Patología general, cargo en el que pronto se destacó gracias a su notables aptitudes docentes. Más tarde pasó a la cátedra

La propuesta reformista en el Consejo Superior

El 5 de octubre de 1914 debía reunirse el Consejo Superior y el tema caliente era la propuesta de Nores, por lo que el Círculo Médico y la Federación Universitaria de Córdoba entendieron que era necesario elevar notas manifestando su apoyo a la reforma. La de ésta última, compuesta por los centros de Derecho, Ciencias Médicas e Ingeniería, solicitaba su pronta sanción y afirmaba que "Los estudiantes…, estamos directamente vinculados a toda iniciativa que involucre un progreso…Y de esta reforma no podemos esperar más que beneficiosos resultados…"[32].

El Consejo Superior recibió la brasa caliente y decidió derivarla a la consideración de una comisión. Ella eligió dilatar el asunto. Y, el 2 de agosto de 1914, observó que la reforma de los Estatutos era una atribución del Consejo Superior, por lo que propuso que se solicitara autorización para hacerlo, y luego poder modificar su reglamento interno de acuerdo al proyecto presentado por el académico doctor Nores. Agregaba que el art. 52 de las Estatuto establecía que los académicos titulares eran nombrados *ad-vitam* y que esto demostraba que estaban ante ideas completamente opuestas a las que encerraba el proyecto acerca de la periodicidad de los académicos y su designación con intervención del cuerpo de profesores. Sin embargo también se atrevía a afirmar que:

> "Dada la dualidad o mejor dicho multiplicidad de funciones señaladas a las academias o facultades, que además de su carácter de corporación científica es directora de la enseñanza y cuerpo administrador, **no puede ser sino muy**

de semiología en la que permaneció por 24 años. Siempre intentó desarrollar en sus alumnos un criterio propio, aunque para lograrlo debieran criticar a su maestro; estaba convencido que la duda constante era fundamental para disminuir las posibilidades de error en el diagnóstico. En una época en que no existían los estudios que hoy facilitan la tarea del médico, se dependía de su acierto para llegar a un diagnóstico acertado y, en este sentido, Araoz Alfaro pronto adquirió notoriedad entre la sociedad de su tiempo. Fue presidente del Departamento Nacional de Higiene durante tres períodos, desde donde propulsó la instalación de secciones de profilaxis de la tuberculosis y asistencia a la infancia, además de ocuparse de las endemias y propulsar la medicina preventiva. Fue médico en la sala de niños del Hospital San Roque y presidente de la Liga Argentina contra la Tuberculosis. Propugnó la creación de un ministerio que se ocupara de la sanidad en todo el país e Irigoyen, en base a su propuesta, creó el Ministerio de Salud Pública. Escribió diversas obras.

[32] Archivo de la Universidad Nacional de Córdoba, *Libro 77*, 1914, folios 417 y 418.

> **benéfica para el eficaz desempeño de sus complejas funciones la mutabilidad de sus componentes**...".

La comisión resaltaba que el tercer Centenario de la Universidad de Córdoba era una oportunidad invalorable para introducir las reformas que fueran necesarias, pero acababa manifestando su imposibilidad de decidir sobre ello.

Es evidente que en el Consejo Superior los anti-reformistas eran fuertes, como también es evidente que no se animaban a pronunciarse abiertamente en contra, dada la repercusión que tuvo el tema. El pretexto de la necesidad de ser responsables y de no improvisar resoluciones les sirvió para postergar la cuestión. A medida que pasaban los meses, los reformistas comenzaron a entender que no sería fácil romper esa barrera. Algunos juzgaron que los miembros del Consejo Superior actuaban con indiferencia; sin embargo parece obvio que estaban obstruyendo la aplicación de la reforma propuesta.

Lo cierto es que el proyecto llegó avalado por el interés de gran parte de la sociedad. Sin embargo, en la tramitación oficial chocó con la burocracia y con los intereses creados.

Al finalizar el año 1914 Antonio Nores señaló que la nota sobresaliente de ese año había sido la decidida adhesión del Círculo Médico a las medidas impulsadas desde la Facultad de Medicina. Asimismo destacó la importante adhesión a la misma y la masiva asistencia a la conferencia de Aráoz Alfaro, lo cual estaba demostrando que la reforma era "*una aspiración indiscutible e impostergable*"[33].

Se hace evidente, entonces, que la voluntad de cambio por parte de la mayoría de la comunidad universitaria de Córdoba era un hecho. Y que había intelectuales dispuestos a hacerlo también lo es, tanto como que, a ciencia cierta, debieron existir muchos que no tenían interés en ello, probablemente acicateados por el temor al cambio o porque gozaban de los beneficios del *statu quo* existente.

Cuando el año 1914 se aproximaba a su fin, muchos de los que habían cifrado sus esperanzas en una reforma de los estatutos comprendieron que estaban a punto

[33] *Revista del Círculo Médico de Córdoba*, enero y febrero de 1914, 5, N. 1 y 2, Córdoba, Tipografía Cubas, 1915, pp. 63 y 64.

de fracasar. Fue entonces que un grupo de profesores se dirigió directamente al Ministro de Instrucción Pública solicitándole la sanción de tan esperada resolución. A su vez, el Ministro remitió esta inquietud al Consejo Superior. Pero allí la nota entró en un cuello de botella del cual no sería capaz de salir.

La reforma de 1914 terminó fracasando.

.

Consideraciones sobre las causas que propiciaron que fuese la Universidad de Córdoba, Argentina, generadora del movimiento reformista de 1918

Amalia Bores
Inés Bores
SAHIME-AMA, Bs. As.

El objetivo del presente trabajo es analizar las causas que propiciaron que fuese la Universidad de Córdoba, Argentina donde se generó el movimiento reformista de 1918.

El siglo XX se caracterizó por la construcción de proyectos de desarrollo democrático en los sistemas de educación superior.

El movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 surgido de Córdoba, nace en un contexto sociopolítico agro exportador, y con una naciente industrialización impulsada por la generación del '80[1].

En las postrimerías del Siglo XIX e inicios del siglo XX, nuestro país recibió una masiva inmigración europea que modificó la continuidad del estilo de vida. Se generó la expansión de las clases media y trabajadora urbanas que con esfuerzos logra el ascenso social.

Tras los intentos revolucionarios de 1890 y 1905 contra el orden conservador, la Unión Cívica Radical, integrada por numerosa clase media, logra en 1916 que Hipólito Yrigoyen sea electo Presidente de la Nación mediante sufragio universal, masculino, obligatorio y secreto, en las primeras elecciones libres y sin fraude[2].

El proceso reformista cuestionó:
- en el ámbito político a las oligarquías locales y al imperialismo;
- en la filosofía reaccionó contra el liberalismo y el positivismo reinante.

[1] O. Cornblit, E. Gallo, A. O'Connell, "La generación del '80 y su proyecto: antecedentes y consecuencias", *Desarrollo económico* 1, N. 4, Bs As. Edit. IDCAES, 1962.
[2] G. Del Mazo, *El radicalismo. Ensayo sobre su historia y doctrina*, Bs. As, Ediciones Gure, 1957.

La Universidad de Córdoba es la más antigua casa de estudios de nuestro país y la más tradicional.

La enseñanza superior en Córdoba se inicia en 1607 con un noviciado de la Compañía de Jesús.

En 1610 es Colegio Máximo para dotar a la diócesis de sacerdotes enseñando latín, teología, artes y seminario.

En 1613 estando en Córdoba el Obispo de Tucumán Fray Juan Fernando de Trejo y Sanabria propició la fundación del Colegio Jesuita, antecedente de la Universidad de Córdoba, sin autorización para otorgar títulos de grado.

El 8 de agosto de 1621 el Papa Gregorio XV otorgó al Colegio Máximo la jerarquía de universidad, con la facultad de conferir grados.

Es ratificado por el Rey Felipe IV de España en 1622 por Real Cedula, en ese año Pedro de Oñate, Provincial de la Compañía de Jesús declara inaugurada dicha Universidad que familiarmente se la conocía como La Casa de Trejo.

En 1767 expulsados los jesuitas por resolución del Rey Carlos III pasó a ser dirigida por la Orden Franciscana.

En 1808 el clero secular desplazó a los franciscanos.

En 1820 el gobernador de la provincia de Córdoba Juan Bautista Bustos coloca a la Universidad bajo la órbita provincial.

El 29 de mayo de 1854 es nacionalizada por el Poder Ejecutivo Nacional (Justo José de Urquiza, Presidente de la Confederación Argentina), ratificada en 1856.

Inicialmente se enseñaba filosofía, teología posteriormente derecho, luego medicina y varias ciencias duras[3].

[3] D. Cazaux, "La discusión del saber científico. La investigación científica desde 1910 a 1930", *Todo es Historia* N. 517, agosto 2010: 66-77.

En 1885 se sanciona la Ley 1597, universitaria o Ley Avellaneda que establece que las universidades existentes Córdoba y la de La Plata deben elegir rector por asamblea integrada por miembros de todas las facultades con duración del cargo por 4 años y posibilidad de reelección.

Cada Facultad ejercería jurisdicción policial y disciplinaria, proyectaría planes de estudios y concedería certificados de exámenes, siendo la Universidad quien expida diploma profesional, apruebe o reforme programas de estudio, disponga de fondos y fije condiciones de ingreso.

Cada facultad votaría una terna de candidatos a Profesor de Cátedra previa aprobación del Consejo Superior. La terna se elevaría al Presidente de la Nación que designaría al Profesor Titular.

El advenimiento de un nuevo orden nacional con el triunfo radical en 1916 modificó el pensamiento científico, otorgando gran importancia a las ciencias básicas a los centros de investigación universitaria y a las publicaciones de divulgación científica iniciándose un período de ciencia renovada, que José Babini, enmarcó entre los años 1916 a 1931[4].

Refiere Adriana Puigrós[5] que el clima cultural planteó una alternativa de continuidad al modelo esquematizado y tradicionalista de la Universidad cordobesa, caracterizado por orden jerárquico riguroso, cuerpo docente prestigioso y reducido.

Se hallaba altamente influenciado por el clero y un escaso grupo de familias de elite que proveía los profesores titulares por varias generaciones.

La segunda mitad del siglo XIX ve avanzar al positivismo como punta de lanza, iniciándose el replanteo del ideal de gobierno democrático en la vida institucional universitaria, en especial en lo referido a la autonomía.

La Reforma nacida en Córdoba desde una agitación del sector estudiantil, apoyada por sectores populares y obreros es un proceso que derivó luego en la intervención de la Universidad por el gobierno de Yrigoyen en la democratización

[4] A. Puigrós, *Escuela. Democracia y orden (1916-1943)*, Bs. As, Edit. Galerna, 1992, p. 34.
[5] R. Faure, Y"rigoyen y la Reforma Universitaria de 1918", *Todo es Historia* N. 563, junio 2014: 64-71.

institucional, con el primer rector elegido por profesores y alumnos, que fuera el Dr. Eliseo Soaje[6].

Esto generó modificaciones en el sistema educativo universitario no influyó en el ámbito educativo general, tal vez por el marco general de debilidad política que tenía el partido radical relativamente nuevo.

La heterogeneidad del pensamiento popular reformista resultó de nacer en la primera generación de hijos de inmigrantes que accedieron a estudios superiores y en descendientes de la clase alta que presentaba pluralismo, una necesidad de cambio socio cultural[7].

Conclusiones

Logró un ciclo democrático en los claustros dominados hasta entonces por las Órdenes religiosas.

El movimiento repercute en la Universidad de Buenos Aires donde se consolida y amplifica extendiéndose por América.

Asociada a conceptos de cogobierno y autonomía, cambió el paradigma autoritario y clerical enraizado en la Universidad de Cordobesa por una posición de apertura y participación en la toma de decisiones, generadora de un pensamiento crítico ante nuevas ideas.

Buscó garantizar libertad de cátedra y de investigación con sistemática extensión universitaria, participación en el gobierno universitario de todos los elementos activos: profesores, estudiantes y graduados, con el objetivo de promover la ciencia y la capacitación profesional[8].

[6] M. A. Yankilevich, *La Reforma Universitaria. Hospital y Comunidad. De la Colonia a la Independencia y de la Constitución a la república corporativa*. Bs. As, Edit. Yankilevich, 1999, pp. 224-225.
[7] M. Mazeo, "Sobre las repercusiones de la Reforma Universitaria", en F. Luna F. *Hipólito Yrigoyen*, 1° ed. Bs. As. Planeta, 2004, p. 101.
[8] H. Sanguinetti, "Éxito y fracasos Reforma Universitaria", *Todo es Historia* N. 147, agosto 1979, pp. 20-23.

La reforma universitaria del 18 y la enseñanza de la tecnología

Enrique Daniel Silva
UNLaM, Buenos Aires

Introducción

A modo de breve panorama del momento histórico, que nos ocupa, los investigadores Alejandro Molinari y Roberto Martínez, recreaban: "Además, ante la creciente participación de la ciudadanía, era lógica la demanda estudiantil, de tener injerencia en el gobierno de la Universidad más antigua y tradicionalista del país y con una fuerte presencia radical. Los académicos de Córdoba elegidos *ad vitam* eran fieles representantes de su clase y sus intereses"[1]. Conceptos que reflejan claramente como el conjunto del cuerpo académico de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), resultaba refractario a los cambios que impulsaba la Ley N. 1579/1885, como los que se instauraron a nivel nacional e internacional a principios del siglo XX. Como producto de lo aportado por la Reforma Universitaria, podemos dar cuenta de lo que expresaba Felipe Pigna, al respecto: "El Informe de José Nicolás Matienzo (entonces Procurador General de la Nación, nombrado por el Presidente Yrigoyen, como Interventor en la UNC) dio sus frutos y, a través de un Decreto del Presidente, del 6 de mayo, se decidió la elección, por parte de los docentes, del Consejo y del Rector"[2]. Más adelante el historiador también exponía: "El 28 de mayo fue un día histórico para la universidad argentina: por primera vez se votaron democráticamente los cargos docentes de una Casa de Altos Estudios, y resultó electa una mayoría de profesores cercanos al ideario de la FUC –Federación Universitaria de Córdoba–"[3]. Con este acotado panorama, nos centralizaremos a nuestro objeto de estudio, dado en la enseñanza de la Ingeniería, desarrollada en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Que ubicamos, aproximadamente en 1879, a raíz de la sanción del reglamento para el funcionamiento en las Universidades existentes, impulsado por el Presidente Nicolás Avellaneda (período

[1] Alejandro Molinari y Roberto Martínez, *La Educación Pública. De la Cultura Urbana*. Bs. As. Argentina, 2011, p. 102.
[2] Felipe Pigna, "A 100 años de la Reforma Universitaria", *Revista Viva*, 1º de abril, *Clarín* Argentina, 2018.
[3] Ibíd. p. 20.

1874-1880), el cual planteaba la constitución de cuatro Facultades, a saber: Derecho y Ciencias Sociales, Filosofía y Humanidades, Ciencias Médicas, y Ciencias Físicas y Matemáticas. Sobre esta última se articularan las carreras tecnológicas. El análisis trazado profundizara alternativas, materializadas como reclamos provenientes de los estudiantes, las cuales podemos circunscribir en el momento que dio lugar la Reforma Universitaria. Es decir, nos dedicaremos a situaciones y/o malestares que afloraron a raíz de la transformación que, originaron los reformistas cambios promovidos por los estudiantes, pero que muchos de ellos se experimentaban de tiempo atrás.

Entrando en tema

Para recrear, nuestro objeto de estudio, analizaremos primeramente el surgimiento de la Facultad de Ingeniería, en la Casa de Trejo. Para lo cual recurrimos al investigador Luis A. Godoy, que al respecto señalaba en relación a la formación de Ingenieros, cuando decía: "La carrera de Ingeniería en la UNC, se crea recién en 1880, y en los primeros años las tareas creativas relacionadas al diseño y construcción en Ingeniería Civil, formaban parte de la tesis de graduación de los estudiantes"[4]. Que como antecedente de la formación sistemática de profesionales tecnológicos, en el mundo occidental, el Dr. Enrique Daniel Silva[5] daba cuenta que se originaba con la creación de la Universidad Técnica de Praga, en 1707, a la que continuo la Escuela Nacional de Puentes y Calzadas, localizada en Francia, en 1747; a partir de las cuales se comenzó a tipificar la tarea del Ingeniero Militar y la del Ingeniero Civil, a efectos de ahondar las diferencias en las áreas de sus respectivos desarrollos profesionales.

A nivel local, la carrera de Ingeniería, se iniciaba en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1865, dependiendo del Departamento de Ciencias Exactas contando con Ingenieros Civiles diplomados a partir de 1870. Al respecto el Ingeniero José Babini, reseñaba: "…egresaron los primeros doce Ingenieros Argentinos, a quienes cariñosamente se los denominó luego, los doce apóstoles,

[4] Luis A. Godoy, "Breve reseña de la investigación en Ingeniería en la Universidad Nacional de Córdoba". (pp. 17 - 26). *Revista Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales* (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) 1, N, 1, Marzo 2014, p. 17.

[5] Enrique Daniel Silva. *Aportes para contextualizar históricamente la génesis de la Ingeniería*, Bs. As., edUTecNe., 2016. pp. 70-71.

todos de actuación destacada en la vida profesional y científica argentina"[6]. La carrera de Arquitectura y de Ingeniero Geógrafo (esta última fue reemplazada en 1881, por Ingeniería Mecánica), resultaron incorporadas en 1878. El citado Luis A. Godoy mencionaba, como propulsor de la Ingeniería en Córdoba, a Domingo Faustino Sarmiento (período presidencial 1868-1874), cuando expresaba: "Recién en 1870, se produce un cambio cualitativo hacia la incorporación de la Ingeniería en el conjunto de disciplinas de la Universidad, con la decisión del Presidente Domingo F. Sarmiento de crear en Córdoba un Centro de Investigaciones Científicas y una Escuela de Ingeniería, que abarcara las ramas de la Ingeniería de la época"[7]**.** En cuanto al área de la investigación, se consideraba relevante la fundación de la Academia de Ciencias, acaecida en 1869, con la dirección del sabio alemán Carlos Germán Burmeister, la cual en 1875 pasó a depender de la Universidad Nacional de Córdoba. En 1876, se creaba la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, en la UNC. Aunque recién en 1879, se reflotaba la iniciativa de D. F. Sarmiento, ya que surgía la Escuela de Ingeniería, que atendería la formación de los siguientes profesionales: Agrimensores, Arquitectos, e Ingenieros Civiles. El mencionado Luis A. Godoy**,** también planteaba: "El programa de estudios era unificado, de manera que los estudiantes debían completar los dos primeros años para alcanzar el título de Agrimensor, los cuatro primeros para llegar a Arquitecto, y los cinco para graduarse de Ingeniero Civil. La Escuela fue creada oficialmente en 1880…"[8]**.** Dicho recorrido curricular propuesto, resultaba muy similar al planteado en la UBA, para la formación de Ingenieros y Arquitectos. Los primeros egresados como Ingenieros Civiles en la UNC, los encontraremos a partir de 1889, resultando el primer titulado el Ing. Carlos S. Cuadros (1862-1950). La investigadora Mónica Balzarini[9], relevaba que entre 1889-1900, sólo habían finalizado sus estudios 32 Ingenieros Civiles.

Vale tener en cuenta la hipótesis que manejaba Juan C. Tedesco**,** en relación a la significación otorgada a la instrucción en el periodo ochentista cuando expresaba: "Pero la función política de la enseñanza tuvo todavía un significado más: a través de ella –específicamente en los niveles medios y superior– se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales

[6] José Babini, *Historia de la ciencia en la Argentina*. Bs. As., 1986.
[7] Ibíd., pp. 17-18.
[8] Ibíd., p.18.
[9] Mónica Balzarini (compiladora), *Estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba (1613-2013)*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2013. p.33.

como el de formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una élite, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido"[10]. Hipótesis que nos permite inferir que los profesionales egresados de las Universidades existentes ocuparían los cargos dirigenciales en las esferas municipales, provinciales, y nacionales, y por tanto resultaba un núcleo selecto y reducido de la sociedad de la época.

Ahora bien, para adentrarnos en las cuestiones referidas a la formación de Ingenieros en la Universidad Nacional de Córdoba, tomaremos parte de los artículos publicados en la denominada Gaceta Universitaria[11], (la cual se editó durante 1918 a 1919, vale mencionar que el 21 de junio de 1918 sus páginas dieron lugar al famoso "Manifiesto Liminar"[12], desde el cual se propagaron los reclamos de los estudiantes de la UNC) y que resultara el órgano de difusión de la Federación Universitaria de Córdoba. Dicho material fue reproducido por Eudeba, en el 2008, con el patrocinio de las Universidades Nacionales de Córdoba, Buenos Aires, de La Plata, del Litoral, y de Tucumán. En cuanto al Documento mencionado, Diego Pereyra, señalaba: "Si bien El Manifiesto (Liminar) de los estudiantes, no hay referencias explícitas sobre ellos, los ejes principales de la Reforma son la autonomía universitaria y el co-gobierno."[13]. Así entonces, procederemos a atender los siguientes fascículos, de la Gaceta Universitaria, de los cuales se hará figurar el número de página del original y

[10] Juan Carlos Tedesco, *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1994, p. 65.

[11] *La Gaceta Universitaria 1918-1 919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las Universidades Nacionales*, Bs. As. Eudeba. Bs. As., 2008.

[12] En relación al Documento conocido como "Manifiesto Liminar", a efectos de constatar la vehemencia impulsada por los estudiantes, podemos reproducir parte de su primer párrafo: "La juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. Hombres de una Republica libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resulto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: Estamos pisando una revolución, estamos viviendo una hora americana." (Extraído del *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918*. p. 5).

[13] Diego Pereyra, "La Reforma Universitaria en Argentina", en Daniel Toribio (compilador), *La Universidad en la Argentina*, Bs. As., UNLa, 2010: 93-114, p. 106.

el dado en el texto recientemente citado respectivamente, se aclara que también, en algunos casos se tomaron varios artículos de un mismo fascículo. Los cuales resultaron los siguientes: N. 1, del 1º de mayo de 1918, p. 2 (p.70); el N. 2 del 6 de mayo de 1918, p. 5 (p. 81), y p.8 (p.84); al N. 3 del 13 de mayo de 1918, p. 3 (p. 87) y, p.7 (p. 91); al N. 6 del 28 de mayo de 1918, p.1 (p.105), de la p. 2 (106), y p. 3 (p.107); el N, 7 del 3 de junio de 1918, pp. 3,4 (pp.116-117); y al N. 8 del 10 de junio de 1918, p. 3 (p. 123). De los que extraeremos parte de las referencias llevadas a cabo en relación a la Ingeniería, sobre las que realizaremos las consideraciones e inferencias que entendemos oportunas, así entonces encontramos:

Del fascículo 1, correspondiente al 1º de mayo de 1918, titulado "La Facultad de Ingeniería, llamada a juicio", que ya nos pone en atención sobre las cuestiones que van a entrar en juego en relación a la enseñanza que se brindaba en la Facultad de Ingeniería, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba. Así, encontramos un detallado enunciado, sobre las cuestiones que deberían replantearse. Se debe destacar, que el siguiente punteo fue producido por la creada Comisión de Investigación de la Facultad de Ingeniería, surgiendo entonces: 1º) Exposición global de los anhelos de los estudiantes de ingeniería en lo que concierne a la enseñanza; 2º) Principales observaciones a los planes de estudio; 3º) Notables objeciones a los programas y a la enseñanza de las asignaturas; 4º) Observaciones relativas al profesorado; 5º) Observaciones relativas a los gabinetes; 6º) Irregularidades administrativas; 7º) Notas sobre la creación del Doctorado en Ciencias Naturales. Del artículo podemos citar las puntuales consideraciones, como cuando se expresaba: "Juzgamos de impostergable necesidad la creación de una disposición reglamentaria que obligue a los profesores a la confección de apuntes –textos, tal como se realiza en la Facultad de Ingeniería de Buenos Aires y Escuela Naval, con los ya experimentados beneficios en armonía con el grado de profundización y perfeccionamiento de la Ingeniería actual"[14]. Este reclamo en cuanto a la elaboración de apuntes por parte de los docentes, lo encontraremos reiterado en varios de los artículos que enunciaremos a continuación. Otra parte, entendemos que merece destacarse cuando se señalaba: "Necesitamos químicos, porque en sus manos está el dirigir gran parte de la industria actual, fomentar y mejorar su desarrollo, amén de ser los indispensables auxiliares de todas las ciencias

[14] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 2; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA. p.70.

modernas"[15]. Como observamos las puntualizaciones atañen a un replanteo bastante crítico y global, en cuanto a la formación brindada en la carrera de Ingeniería, ya que no se escatimaron aspectos para analizar la cuestión. En cuanto a la solicitud de químicos, vale tener en cuenta la relevante preponderancia alcanzada por esta ciencia, para las primeras décadas del siglo XX. Basta señalar los conceptos que vertía al respecto Rodrigo Arocena, cuando expresaba:

> "…los químicos llegaron a ser más de la mitad de los trabajadores científicos, y la naturaleza del trabajo de estos experimentó significativos cambios. El químico, y especialmente el químico de la segunda mitad del siglo XIX, fue realmente un científico de nuevo tipo, mucho más vinculado a la industria que el químico de los antiguos tiempos. El matrimonio entre la ciencia y la industria, que constituye una de las facetas definitorias de la segunda etapa de la industrialización (acaecida aproximadamente en 1860, denominada Revolución del Vapor), transformó a los dos miembros de la pareja"[16].

Del fascículo 2 correspondiente al 6 de mayo de 1918, titulado "Centro de Estudiantes", se exaltaba la elección de la presidencia, lograda por el estudiante Ismael Bordahebere. Quien ya había participado anteriormente en el denominado Comité Pro-Reforma Universitaria, el cual en la reunión del 31 de marzo de 1918, en el teatro Rivera Indarte, había declarado la huelga general de estudiantes, que desencadenó en la Reforma Universitaria[17]. En el mismo fascículo, encontramos otro artículo titulado: "Por la Facultad de Ingeniería, esos programas". En el cual se mencionaba: "Así tenemos que los muros de sostenimiento se estudian en (la asignatura) Mecánica Aplicada, de 5º año; en (la asignatura) Puentes y Caminos de 6º año; y en (la asignatura) Presupuestos del mismo curso"[18]. En clara alusión a la total falta de articulación de los contenidos programáticos para el dictado de la carrera de ingeniería en la UNC, que originaban invariablemente superposiciones en

[15] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 3; extraído del texto La Gaceta Universitaria 1918-1919, CABA, p.70

[16] *Rodrigo Arocena, Ciencia*, Tecnología y Sociedad, Bs. As. Centro Editor de América Latina. 1993, p. 32.

[17] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 5; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA. p. 81.

[18] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 8; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA, p. 84.

el desarrollo de los contenidos, como las señaladas. Apreciaciones que nos permitirían inferir, que al existir superposiciones, es decir repetición de temáticas en varias asignaturas, promovería que se dejaran de desarrollar otras necesarias cuestiones.

Del fascículo 3 correspondiente al 13 de mayo de 1918. Encontramos el artículo titulado: "Facultad de Ingeniería, materiales de construcción", del cual extraemos: "Las maderas de pinotea, sprus, algarrobo, cedro, lapacho, quebracho blanco y colorado y varias otras de aplicaciones tan frecuente en las obras y cuyo estudio figura en el programa de (la asignatura) Construcciones I, no existen en los gabinetes de esta Facultad, ni siquiera como muestras para practicar los ensayos diversos de flexión, tracción, ruptura, etc"[19]. Advirtiendo la falta de conocimientos prácticos que reciben los futuros ingenieros sobre el material específico para la construcción, tan necesaria por su especialidad. Situación que se rubrica más adelante, cuando se expresaba: "Muy curiosa por cierto resulta la situación de los alumnos de quinto y sexto año de esta Facultad, que no saben distinguir o ignoran, cuales son los materiales que deben aplicar en las construcciones"[20]. Alternativa sumamente alarmante para aquellos, que egresaban como Ingenieros Civiles, ya que carecían de los necesarios saberes prácticos, inherentes a su desempeño laboral futuro. También encontramos otro artículo titulado: "Centro de Estudiantes de Ingeniería", donde se hace referencia a la renovación de la Comisión Directiva, a partir de la cual se observara mencionados como lista triunfante, citando: "Presidente Ismael Bordahebere; Vice Julio Barros; Secretario Humberto Ríos, entre otros"[21].

Del fascículo 6 correspondiente al 28 de mayo de 1918. Nos encontramos con un artículo titulado: "Ing. Daniel E. Gavier", a quien se lo presentaba como un relevante candidato de la Facultad de Ingeniería, para el cargo de Decano. Se hace puntual referencia, expresando: "Hasta ahora hemos tenido al frente de nuestra Facultad de Ingeniería, a profesionales-profesores y todos sabemos los resultados obtenidos. El Ingeniero Gavier es un profesional-militante, que llegaría en buena

[19] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 3; extraído del texto L*a Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA. p. 87.
[20] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 3; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA, p. 87.
[21] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 7; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA, p. 91.

hora para cambiar la orientación de los estudios de la ingeniería, que no han logrado hasta el presente encaminarse por las vías prácticas que la evolución que la actividad industrial impone"[22]. Vale mencionar que el Ing. Daniel E. Gavier había resultado uno de los primeros egresados como Ingeniero Geógrafo en 1896. Otro artículo observado del fascículo 6, se titulaba: "Facultad de Ingeniería, un sabio…"[23]. A través del cual se recrea irónicamente el nefasto comportamiento que realizaba un docente de la Facultad de Ingeniería. Se deja en claro, la falta de preparación por parte del docente de apuntes específicos de la asignatura, como también de la existencia nula de clases prácticas en el laboratorio y/o gabinete, el cual era utilizado por el hijo del docente, para sus personales experiencias. Hay que tener en cuenta para dimensionar la cuestión, que dicho docente se desempeñaba a cargo de la asignatura Física, donde la teoría y la práctica resultan esenciales. Además se mencionaba que el equipamiento del laboratorio/gabinete, aunque estaba provisto de los materiales necesarios, sin embargo los estudiantes no llevaban a cabo ningún tipo de experimentación. Así entonces, podemos señalar textualmente al respecto de los manifiestos reclamos, expresados: "Mi afirmación no tendría nada de extraño sino fuera que mi objeto es probar que el peor defecto que tiene este señor para ser buen profesor, es justamente el ser tan sabio como él se cree"[24]. Más adelante, se expresaba: "…Resulta que no se le comprende nada y solo sirven para exponer a los alumnos a un fracaso en los exámenes, debido a que, por que son sus apuntes, hay más exigencias para saberlos. No es cosa esta nueva, ya que con seguridad afirmo que no hubo un curso desde los años que enseña, que se haya sentido cómodo en escuchar obligatoriamente esta cátedra"[25]. Delineando las pésimas enseñanzas, que ofrecía el docente. En este sentido se reafirmaba más adelante:

> "Los alumnos que actualmente cursan los años primeros, como así también los que ya pasaron, encontraran en mi afirmación la verdad más categórica, ya que no tendrán, ni habrán tenido el gusto de hacer un poco de estudio práctico de esta materia por lo que se cobra matrícula y derechos como si así

[22] *La Gaceta Universitaria*, 1918, pp.1-2; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA, pp. 105-106.
[23] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 3; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA, p. 107.
[24] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 3; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*. CABA, p. 107.
[25] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 3. extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA, p. 107

> lo fuera y que tiene un ayudante de trabajos prácticos, que tiene un ayudante de gabinete…"[26].

Apreciaciones más que lapidarias, en relación al docente en cuestión (sarcásticamente rotulado de sabio) de la asignatura Física, al respecto se deja también constancia de los reclamos realizados por los estudiantes, a las instancias superiores sobre el citado docente, sin obtener respuesta alguna.

Del fascículo 7 correspondiente al 3 de junio de 1918. Nos encontramos con un artículo, donde se llevó a cabo una entrevista con los nuevos Decanos entrantes, titulado: "Los Nuevos Decanos", nosotros nos focalizamos a la entrevista realizada al Ing. Vicente Vázquez Novoa, que resultará el Decano elegido para la Facultad de Ingeniería de la UNC. A modo de presentación, entre otras cuestiones sobre el Ing. Vicente Vázquez Novoa, se mencionaba: "Es uno de los profesores más jóvenes y preparados de la Facultad de Ingeniería. Nacido en esta ciudad, el 6 de octubre de 1874, recibiéndose de Ingeniero Civil en el mes de diciembre de 1900. Desde 1898 viene presentado positivos servicios a la administración pública, tanto en el orden provincial como en el nacional…"[27]. A lo largo de la entrevista el recientemente designado Decano, aborda cuestiones referidas a los reclamos proclamados por la Reforma Universitaria, así entonces se puntualizan cuestiones sobre: "La asistencia a clase; la docencia libre; los exámenes; la orientación de la enseñanza; la reorganización del personal docente"[28]. Aspectos que resultaban el nudo problemático de las proclamas alzadas por los estudiantes, en la UNC. En relación al tópico de la orientación de la enseñanza, se puede destacar, cuando expresaba: "En cuanto a esas líneas generales, los puntos capitales tendrán que ser: determinar el alcance y la proporción que ha de dar en los estudios a cada uno de los cuatro grupos siguientes, en que yo creo que se puede clasificar las materias del plan de estudio: Matemáticas Puras, Ciencias Naturales, Materias Puramente Técnicas, y las materias eminentemente prácticas de la profesión del ingeniero"[29]**.** Agrupación de asignaturas

[26] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 3; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 19181919*, CABA, p. 107.
[27] *La Gaceta Universitaria*, 1918, pp. 3-4; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-191*9, CABA, pp. 115-116.
[28] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 4; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA, p. 116.
[29] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 4; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA, p. 116.

que guarda bastante similitud con las categorizaciones adoptadas posteriormente, y que llegaron a nuestros días, excepto por la exclusión que se adoptó con las Ciencias Naturales, en la formación del Ingeniero. La incorporación de las Ciencias Naturales en ese momento, le brindaban al futuro Ingeniero, saberes que atendieran el aspecto higienista y atenuar la contaminación, en relación a su desempeño laboral. También encontramos en el mismo fascículo, otro artículo que mencionaba al Ing. Daniel Gavier, quien había sido postulado para el cargo de Decano (que se había mencionado recientemente en el N, 6), sin embargo en la elección realizada por el cuerpo de profesores, lo llevo a un segundo lugar, y por tanto sería promocionado como Vicedecano de la Facultad de Ingeniería[30].

Del fascículo 8 correspondiente al 10 de junio de 1918. Observamos el artículo titulado: "Notables objeciones a los programas y a la enseñanza de las asignaturas". Así entonces, nos encontramos con las siguientes expresiones entre otras:

> "Sus actividades (referidas al Ingeniero Civil), en muchos otros aspectos de la profesión, tan sólo puede desenvolverlas sirviendo al Estado y ya se sabe lo que importa convertirse en presupuestivoro. Por otra parte, es frecuente que tanto el Agrimensor como el Ingeniero Civil no sean capitalistas y de allí que sus actividades como profesionales deban limitarlas al ejercicio de la Agrimensura o a peritajes íntimamente vinculados con ella"[31].

Conceptos que nos permiten visualizar como los profesionales tecnológicos resultaban absorbidos por el Estado, y por tanto su quehacer quedaba extremadamente limitado en cuanto al ejercicio de su tarea. Llama la atención el inventado término de "presupuestivoro", en alusión a aquel, que el presupuesto se había convertido en una relevante y tediosa obsesión. Alternativas en cuanto al desarrollo laboral que se había mencionado anteriormente, en base a la hipótesis que planteaba Juan C. Tedesco.

Razones que nos permitirían asimilar que tanto la organización de la carrera, como de los docentes elegidos y posteriormente su campo laboral, no representaban

[30] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 4; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA, p. 116.
[31] *La Gaceta Universitaria*, 1918, p. 3; extraído del texto *La Gaceta Universitaria 1918-1919*, CABA, p. 123.

un panorama atrayente, y posiblemente justificarían en parte, la escasa cantidad de vocaciones, en relación a continuar estudiando el área de la ingeniería. Instancia que constatamos al reflejar los siguientes guarismos de los egresados para la Universidad de Buenos Aires, donde se habían titulado 726 Ingenieros Civiles y Mecánicos, 243 Arquitectos, y 79 Agrónomos, para el período 1901-1920 extraído de D. Terren de Ferro[32]). Guarismos sumamente exiguos, si los contrastamos con las otras profesiones más elegidas, ya que para el mismo período, se habían titulado 3.339 Médicos, y 4.065 Abogados, frente a los 1.361 Ingenieros y 244 Arquitectos (extraído de Enrique Daniel Silva[33]), contabilizados en las Universidades existentes de la época. Mientras que en la UNC, para el mismo lapso de tiempo, se habían titulado 316 Ingenieros Civiles (extraído de Gabriela Ceccheto[34]).

Contradicción relevante ya que para fines de 1800 y comienzos de 1900 se construía febrilmente, en las grandes ciudades de nuestro país. Sobre lo cual podemos dar cuenta lo expresado por la Dra. Francis Korn, cuando exponía sobre Buenos Aires en 1900:

> "Por todas partes y a todos rumbos el andamio intercepta la vista y el paso, y grandes carros cargados de material de construcción, de vigas de hierro, de arena de la Colonia, de bloques de granito de Tandil, ruedan estrepitosamente sobre el asfalto de la ciudad en obras. Todo el mundo edifica, bien o mal, modesta o suntuosamente, palacios o mamarrachos…"[35].

A modo de cierre

A efectos de llevar a cabo una finalización del presente trabajo, consideramos oportuno realizar un relevamiento de los reclamos señalados en relación a la formación de ingenieros en la Facultad de Ingeniería, dependiente de la Universidad

[32] Delia Terren de Ferro, *Historia de la Instrucción Pública en la Argentina*, Bs. As., Universidad del Salvador, 1985, p. 198.

[33] Enrique Daniel Silva, *Aportes para el análisis de la generación del 80*, Bs. As., Prometeo, 2006, p.119.

[34] Gabriela Ceccheto, "Desarrollo de la carrera del Ingeniero Geógrafo en la Universidad Nacional de Córdoba", *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Scripta Nova* (Universidad de Barcelona) 16, N. 418. 1º de noviembre 2012.

[35] Francis Korn Exposición titulada "Einstein en Buenos Aires", Tercer Encuentro de Historia de la Ciencia: Einstein y la cultura. Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires. Instituto de Derecho Público, Ciencia Política y Sociología. CABA, 2005: pp. 6-7.

Nacional de Córdoba, que fuimos reseñando anteriormente, de los artículos de la Gaceta Universitaria. Así, nos encontramos con que:

- Los profesores designados adolecían, de lo que hoy llamaríamos estrategias didáctico -metodológicas, para la promoción de una enseñanza efectiva y atrayente. Es decir los docentes resultaban muy poco apropiados para el ejercicio áulico.

- Se puntualizaba la superposición de temáticas que se encontraban en los programas de la carrera.

- Se expone el excesivo desarrollo de conocimientos teóricos, sin vincularlos con necesarios saberes prácticos, indispensables para la profesión ingenieril.

- Se planteaba la escasa inserción laboral en quehaceres propios del ingeniero, surgiendo como salida profesional casi excluyente en la burocracia del Estado.

- Se imponía la activa participación de los estudiantes, tanto desde el Centro de Estudiantes, elección de autoridades, entre otras relevantes cuestiones.

- Y también se observa desde las autoridades entrantes –para este caso en el Decano de Ingeniería elegido– la saludable postura de prestar atención a los quejas realizados por los alumnos.

Reclamos que reflejan muy crudamente deficiencias en la preparación de los futuros ingenieros, y que el movimiento de la Reforma Universitaria, pudo dar a conocer junto con los planteos centrales que supieron levantarse alrededor de la Universidad Nacional de Córdoba, los cuales se propagaron no sólo en el ámbito universitario de nuestro país, sino que se replicó en otras Casas de Altos Estudios del continente. En relación a la repercusión experimentada, el investigador Augusto Pérez Lindo, señalaba:

> "La Reforma de 1918 inspiró movimientos políticos juveniles que se propagaron por toda América Latina con distinto signo: Liberales –como Gaitán en Colombia–, Nacionalistas –como Víctor Raúl Haya de la Torre en Perú– , Comunistas –como Juan Mesa en Cuba–. El denominador común que se prolongara hasta las Revoluciones Estudiantiles de los años 60 en Estados Unidos, Francia o China, era el surgimiento de una nueva juventud

> escolarizada, sensible a los conflictos sociales y dispuesta a liderar los cambios"[36].

Palabras de Pérez Lindo que dan lugar a observar la perdurabilidad de las proclamas realizadas.

Que resultan corroborados, al decir de la historiadora María Victoria Santorsola, cuando expresaba entre otras cuestiones de la Reforma Universitaria:

> "Que la movilización de los grupos de estudiantes en Argentina, como uno de los principales protagonistas de la Educación Universitaria, comienza a funcionar de manera sistemática y a gravitar sobre las nuevas bases ideológicas del Estado Moderno a partir de las últimas dos décadas del siglo XIX"[37].

Aunque también no podemos soslayar con cierto sabor amargo, que gran parte del punteo de cuestiones realizado recientemente, se continuaron y todavía resuenan como problemas no resueltos en muchas Universidades, basta tener en cuenta la nefasta alternativa de contar con una escasa cantidad de estudiantes que optan por proseguir carreras tecnológicas, que se supo mantener en el tiempo a la actualidad.

[36] Augusto Pérez Lindo, *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*, Bs. As., Biblos, 2003, p. 60.

[37] Santorsola María Victoria "La Reforma Universitaria del 18", en Roberto Glina, Martín Pérez Rodríguez y Enrique Daniel Silva (compiladores). *Panóptico sobre la Educación Física*. Universidad Nacional de La Matanza. Bs. As. 2018: 239-252.

Comentarios acerca de los volantes publicados en la ciudad de Buenos Aires sobre la Reforma Universitaria en sus primeros años

Abel Luis Agüero
Adriana Inés Prado
Claudia Sandra Ortega
UBA, Bs. As.

Introducción

La Reforma Universitaria, como es sabido, comenzó en la ciudad de Córdoba siendo consecuencia inmediata del cierre del internado del Hospital de Clínicas a fines de 1917, y teniendo como causas remotas el calamitoso estado de la enseñanza superior en esa Universidad. En marzo de 1918 se produjo el estallido que según palabras de Alfredo Palacios "sólo el espíritu de la juventud revolucionaria, irrespetuosa, rebelde, insolente, podría iniciar la nueva era"[1]. Es en esa fecha que los estudiantes de diversas Facultades se agruparon en un Comité Pro Reforma y emitieron su Manifiesto a la Juventud Argentina.

El movimiento reformista tuvo una rápida expansión. Ya en 1918 había llegado a la Universidad de Buenos Aires para pasar en 1919 a la universidad del Litoral y en 1920 a la de La Plata. Simultáneamente las ideas de la Reforma tomaron impulso en gran parte de las Universidades de América Latina.

El propósito de esta presentación resulta precisamente de la expansión de la Reforma Universitaria a la Universidad de Buenos Aires, y el interés de los autores fue el de escudriñar las ideas y las acciones de los años iniciales de la misma a través de una serie de volantes elaborados por los estudiantes y graduados comprometidos con el proyecto. Para ello se estudiaron y seleccionaron algunos de los volantes pertenecientes a la colección del CEDInCI (Centro de Estudios e Investigación de la Cultura de Izquierda) de la ciudad de Buenos Aires, institución a la cual los autores agradecen las atenciones recibidas.

[1] Carlos Tünermann Berheim, *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba. (1918-2008)*, Bs. As., CLACSO, 2008, p.. 65.

Los volantes. La forma de presentación de los volantes fue ordenada en tres series. La primera presenta los volantes destinados a promover las fórmulas presentadas a las diversas elecciones, la segunda muestra algunas de las plataformas de las distintas agrupaciones (o "partidos" como los llamaban en ese entonces), y la tercera presenta algunos volantes de protesta ante diversas causas. Se acompañará la mostración de volantes con biografías de algunas de las personas mencionadas en ellos o de comentarios acerca de las ideas que se expongan.

Volantes electorales

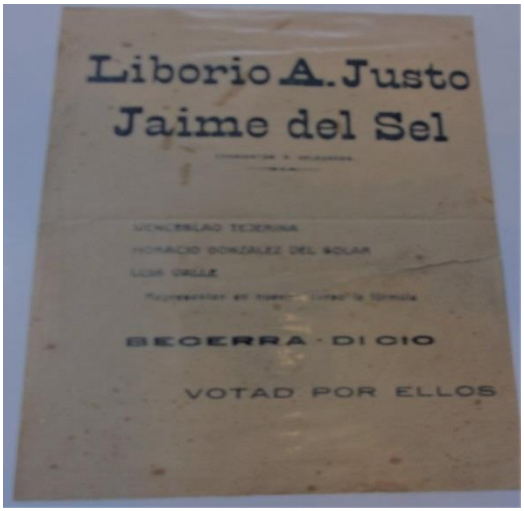


Figura 1

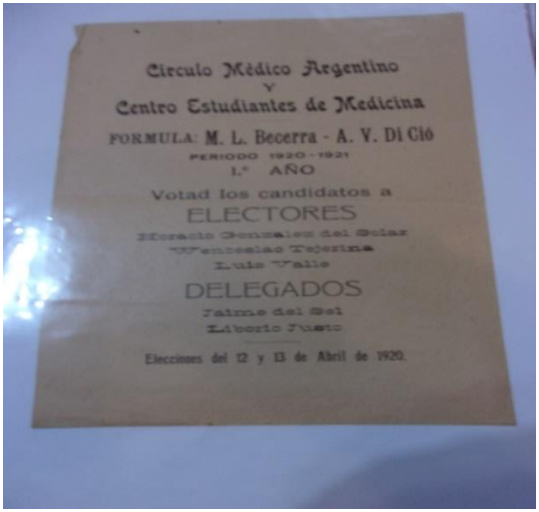


Figura 2

Estos dos volantes pertenecen al grupo de ellos que se imprimieron para las elecciones en el Centro de Estudiantes de Medicina y el Circulo Médico Argentino, institución esta última que agrupaba a los médicos más jóvenes dentro del total de los profesionales de Buenos Aires. Corresponde al período 1920 y 1921.

En ambos volantes se destaca la figura de Liborio Justo, hijo del futuro presidente Agustín P. Justo. Liborio Justo (1902-2003) fue estudiante de medicina ingresado en la Facultad de Buenos Aires en 1919 y personaje con una importante participación en política universitaria y política de partidos en general. Según asegura el estudio de Constanza Daniela Bosch Alessio[2], en el momento inicial de su adhesión a la Reforma, Justo no era aún un trotskista convencido. Antes bien sus ideas coincidían con el panamericanismo sostenido por el movimiento de la "Nueva Generación".

[2] http//: Bosch Alessio, Daniela Constanza, *Liborio Justo: del movimiento de Nueva Generación. A la primera interpretación trotskista de la Reforma Universitaria (1920-1938)* Consultado el 23/6/18.

Posteriormente, y luego de un viaje a los Estados Unidos donde conoce a varios trotskistas, comienzan sus simpatías hacia esa doctrina y en 1938 publicó la primera interpretación trotskista de la Reforma Universitaria, al tiempo que se convertía posiblemente en el primer trotskista argentino. En esta última concepción de la Reforma Justo la cataloga como un movimiento pequeño burgués, cuyos fines eran de por sí limitados; conseguidas las modificaciones pretendidas la Reforma finalizó su existencia sin derivar en una revolución social. Su larga vida estuvo destinada a luchar por esa causa y a publicar numerosas obras bajo su nombre o con pseudónimos.

Alfredo V. Di Ció quien también figura en las listas de candidatos fue un distinguido docente universitario. Completó su formación en Alemania, de regreso al país fue presidente de la Sociedad Argentina de Medicina Interna, Profesor titular de Patología Interna de la UBA y Jefe de la Sala 3 de Clínica Médica del Hospital Ramos Mejía. Su libro *Enfermedades de la Arterias Periféricas,* fue premiado por la Academia Nacional de Medicina[3].

[3] Comunicación personal de uno de los autores (A:L:A.).

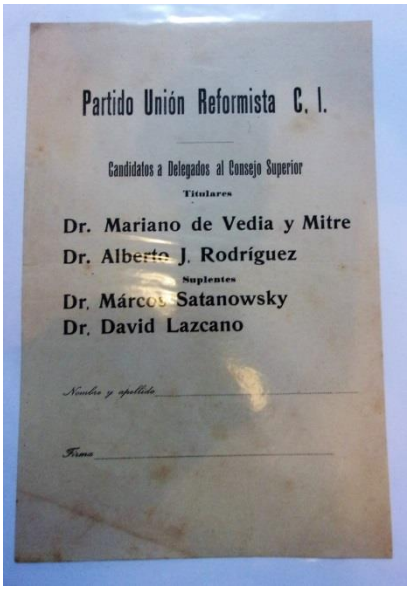


Figura 3

Este volante sin fecha presenta los candidatos que una de las fracciones, seguramente de la Facultad de Derecho, promueve para ser elegidos como integrantes del Consejo Superior Universitario. Entre ellos figuran los nombres de los abogados Mariano de Vedia y Mitre y Marcos Satanowsky.

Al ser la presente una investigación en curso faltan datos para adjudicar a los mismos (conocidas figuras públicas) una actuación durante la Reforma. Pero la coincidencia completa de nombres, de profesión y de posibles fechas de desempeño, hacen más que probable que se pueda atribuir a los mismos esa identidad.

Mariano de Vedia y Mitre (1881-1958) era un abogado que se dedicó fuertemente a la enseñanza. En la Facultad de Derecho se desempeñó como Profesor de Derecho Constitucional y de Derecho Político además de otras entidades docentes de las cuales fue integrante. En su ejercicio profesional fue juez de cámara y durante el gobierno de Justo intendente de la ciudad de Buenos Aires. Durante su gestión se ensanchó la Avda. Corrientes, se inauguró el obelisco, se crearon

hospitales, se abrió la Avda. Juan B. Justo y muchas otras obras[4]. Sin embargo fue ampliamente criticado por haber extendido por 40 años más el monopolio de las empresas CHADE e ITALO, proveedoras de la electricidad de la ciudad y renunciado a la cláusula que establecía que vencido dicho permiso las empresas pasaban a manos del Estado[5].

Marcos Satanowsky (Ucrania 1893 - Buenos Aires 1957) pertenecía a una familia judía emigrada del Imperio Ruso a nuestro país cuya nacionalidad adoptó en 1912. Recibido de abogado en 1915 fue un destacado profesional y distinguido tratadista que durante años se desempeñó como profesor de Derecho Comercial hasta su separación durante el peronismo[6]. Se desempeñó asimismo como consejero en la Facultad de Derecho en el período de 1931-1932. Estimado miembro de la colectividad en 1926 fue el primer presidente de la Sociedad Hebraica Argentina. Estando en el poder la Revolución de 1955 Satanowsky como abogado patrocinaba a un antiguo propietario del diario *La Razón* que reclamaba que le fuera devuelto luego de ser expropiado por el anterior gobierno. Se supone que por dicha causa fue asesinado en su estudio el 13 de junio de 1957. Su muerte provocó una conmoción tal que con el gobierno constitucional de 1958, la Cámara de Diputados creó una Comisión Investigadora. No obstante esa muerte quedó impune hasta nuestros días[7].

[4] *El intendente del obelisco.* http://www.lanueva.com/edicion_impresa/nota/23/02/2011 b2no37.htlm) lanueva.com.12 de febrero 2011.
[5] Jorge Lanata, "*Una luz entre las sombras"* en *Quinientos años entre el cielo y el infierno.* Bs. As.. Sudamericana, 2008.
[6] www: Eduardo Barbarosch, Eduardo. *El profesor Marcos Satanowsky y los avatares de su vida académica y profesional a mediados del siglo XX. La política y el derecho.* Consultado el 27 de junio de 2018.
[7] Rodolfo Walsh, *Caso Satanowsky*, Bs. As., La Flor, 8ª Ed. 2012.

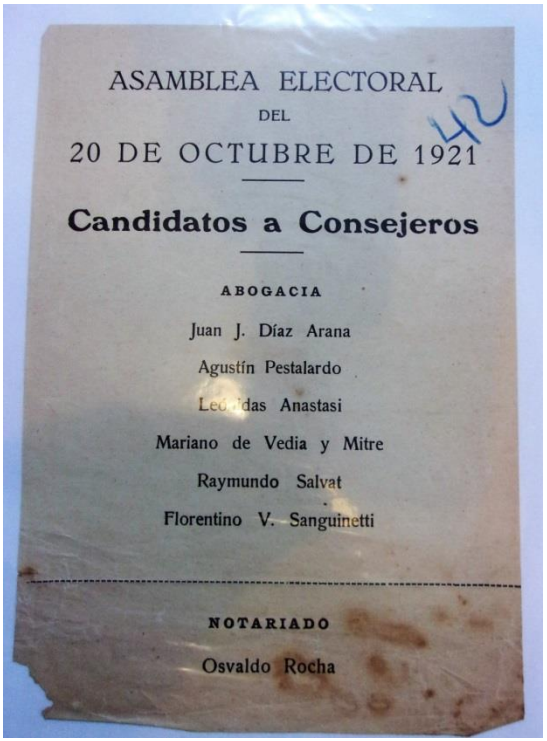


Figura 4

Se trata de una propaganda para la votación del 20 de octubre de 1921 para la elección de consejeros de la Facultad de Derecho. Entre los candidatos figuran algunos que luego tuvieron una destacada trayectoria.

Juan José Díaz Arana, nacido en 1880 fue posteriormente a su actuación como dirigente de la Reforma un destacado profesor de la Facultad de Derecho que firmó en 1943 el manifiesto pidiendo "democracia y solidaridad americana" especialmente

en la Universidad donde se había abolido la participación en el gobierno del claustro de estudiantes. Por esa razón fue cesanteado en su cargo[8].

Es probable por las fechas que Agustín Pestalardo haya sido el autor del libro *Historia de la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales en la Universidad de Buenos Aires* editado el año de 1914 por Imprenta Alsina.

Leónidas Anasagasti fue un conocido laboralista, consejero universitario y diputado por el Partido Radical.

Raymundo Miguel Salvat (1883-1940) se recibió en 1908 con medalla de oro: fue consejero estudiantil, y camarista, siendo además el autor de un *Tratado de Derecho civil*[9].

Florentino Vicente Sanguinetti (1893-1975)[10] nació en Rosario el 13 de mayo de 1893. Hijo de un próspero comerciante, Sanguinetti no tuvo ninguna dificultad económica para trasladarse a Buenos Aires e inscribirse en la Facultad de Derecho, al tiempo que cultivaba su espíritu con su afición de melómano. Producidos los hechos de Córdoba que desembocaron en la Reforma Universitaria Sanguinetti compartió estos principios desde Buenos Aires siendo uno de los más activos dirigentes estudiantiles y representando al claustro de estudiantes en su Facultad además de dirigir la Revista Jurídica y de Ciencias Sociales.

Ya recibido de abogado continuó con las mismas ideas de su juventud. Se consagró al ejercicio profesional y a la docencia a la cual ingresó en 1921. Su defensa de las instituciones le valió el quedar cesante de sus cátedras en el gobierno peronista para ser designado luego del derrocamiento del general Perón como rector del Colegio Nacional de Buenos Aires. Entre los finales de la década del 20 y los principios de 1930 fue asesor letrado del Centro de Estudiantes de Medicina. Jubilado se estableció en Unquillo en la Provincia de Córdoba, donde falleció súbitamente el 2 de septiembre de 1975[11].

[8] Conrado Hugo Storani. www. Puntal.com.ar//riocuarto/El-centenario-dde-la-gesta-de-1918-2001-806140088.htlm
[9] www .*Ética una forma de vida.* Consultado el 29 de junio de 2018.
[10] Los datos biográficos son tomados de José F. Barrera, "Florentino Sanguinetti", *Todo es Historia*, Bs. As., Número del 2 de julio de 1993.
[11] J.F. Barrera, Florentino *Sanguinetti* cit.

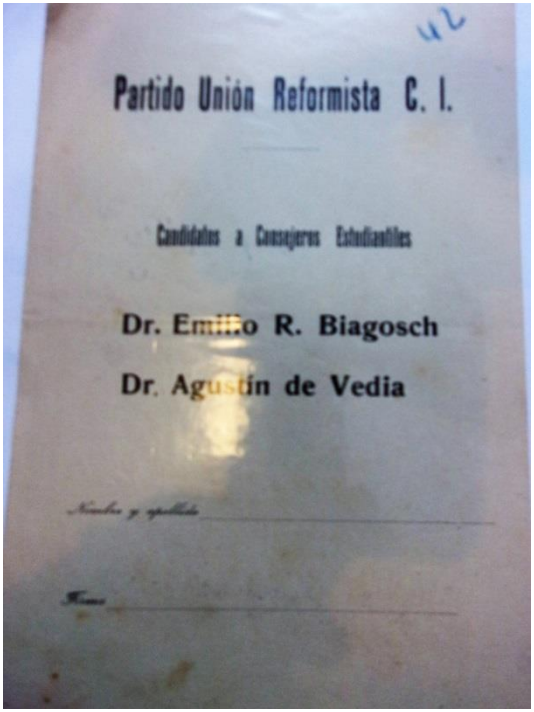


Figura 5

El siguiente volante corresponde a una elección de candidatos a consejeros estudiantiles en la cual el Partido Unión Reformista de Centro Izquierda presenta para tales fines a dos graduados. Pese a la falta de fecha del volante se puede inferir que el mismo es de los años 1927 ó 1929, fechas en que Biagosch ganó las elecciones para ese cargo.

Emilio Biagosch (1893-1957) pese a nacer en Buenos Aires estudió en Córdoba donde fue miembro de la Federación Universitaria, participó en la toma de la Universidad el 15 de junio de ese año, ayudó a Deodoro Roca en la redacción Del

Manifiesto Liminar de la Reforma, fue miembro del Congreso Nacional de Estudiantes de 1918, y dirigió la Revista del Centro de Estudiantes de Derecho y Ciencias Sociales. En 1920 se recibió de abogado y notario en Córdoba. Afincado en Buenos Aires fue consejero de la Facultad de Derecho de 1927 a 1930 y fue profesor adjunto de Derecho Penal en Buenos Aires y en La Plata. Políticamente fue candidato a diputado por el radicalismo. Falleció en 1957[12].

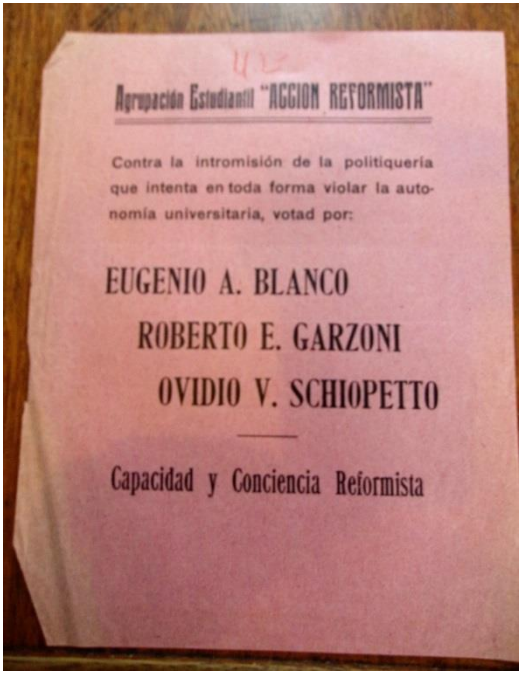


Figura 6

El presente volante sin fecha corresponde a las elecciones en la Facultad de Ciencias Económicas. Algunos merecen un perfil biográfico.

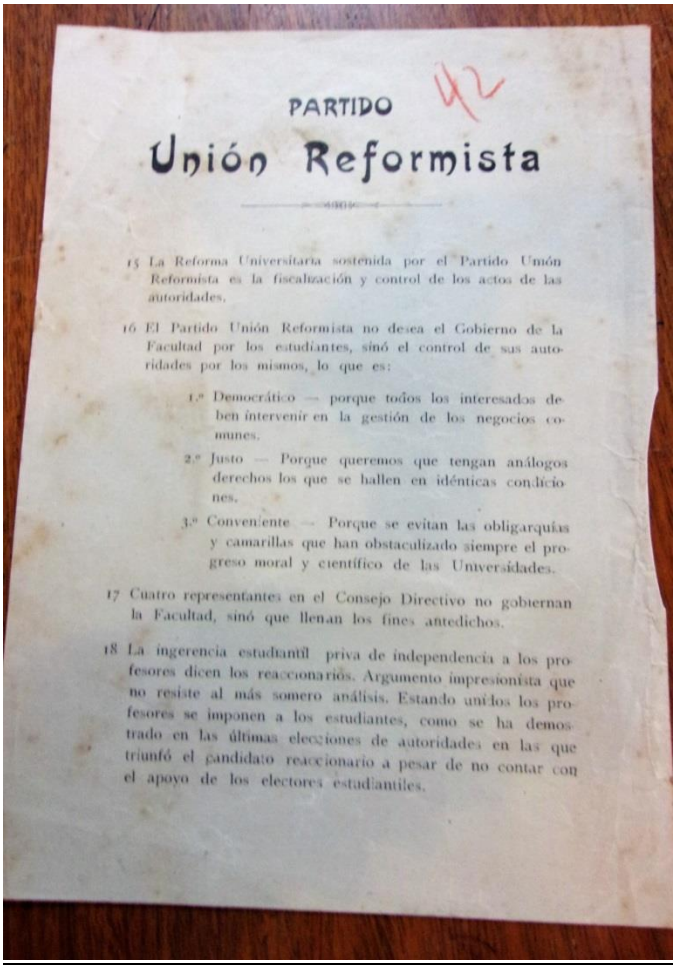
[12] www. Clave de Trejo. Reforma Universitaria 1918-2018. Consultado el 27 de junio de 2018.

Eugenio Alberto Blanco (1893-1964) se recibió de contador público en 1919 y se doctoró en 1924. Representó al claustro estudiantil posteriormente de su graduación. Fue docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini. Y tuvo un breve paso como decano de la Facultad de Ciencias Económicas en 1945, cargo del que fue separado por no pertenecer al partido oficialista. El gobierno revolucionario de 1955 lo nombró ministro de hacienda, y también presidente del Banco Central de la República. En 1961 fue elegido miembro de la Academia Nacional de Ciencias Económicas, y en 1963 el presidente Illia volvió a nombrarlo ministro de economía. En ejercicio de este último cargo falleció en 1964[13].

Ovidio V. Schiopetto fue posiblemente un argentino naturalizado y profesor, luego de recibido de profesor de Historia del Pensamiento Económico desde el año 1942. Escribió al respecto su obra *Historia de las doctrinas económicas.* Fue vocal de la redacción de la Revista de Ciencias Económicas de la facultad del mismo nombre en 1926 En 1943, bajo el gobierno del presidente de facto Farrell se desempeñó como director general de comercio del Ministerio de Agricultura[14].

[13] Osvaldo Cutolo, *Novísimo diccionario biográfico argentino*, Bs. As., Elche. 2004.
[14] Manuel Fernández López, Diario *Página 12*, edición del 20 de junio de 2005.

Plataformas



PARTIDO

42

Unión Reformista

15 La Reforma Universitaria sostenida por el Partido Umón Reformista es la fiscalización y control de los actos de las autoridades.

16 El Partido Unión Reformista no desea el Gobierno de la Facultad por los estudiantes, sinó el control de sus autoridades por los mismos, lo que es:

1.º Democrático — porque todos los interesados deben intervenir en la gestión de los negocios comunes.

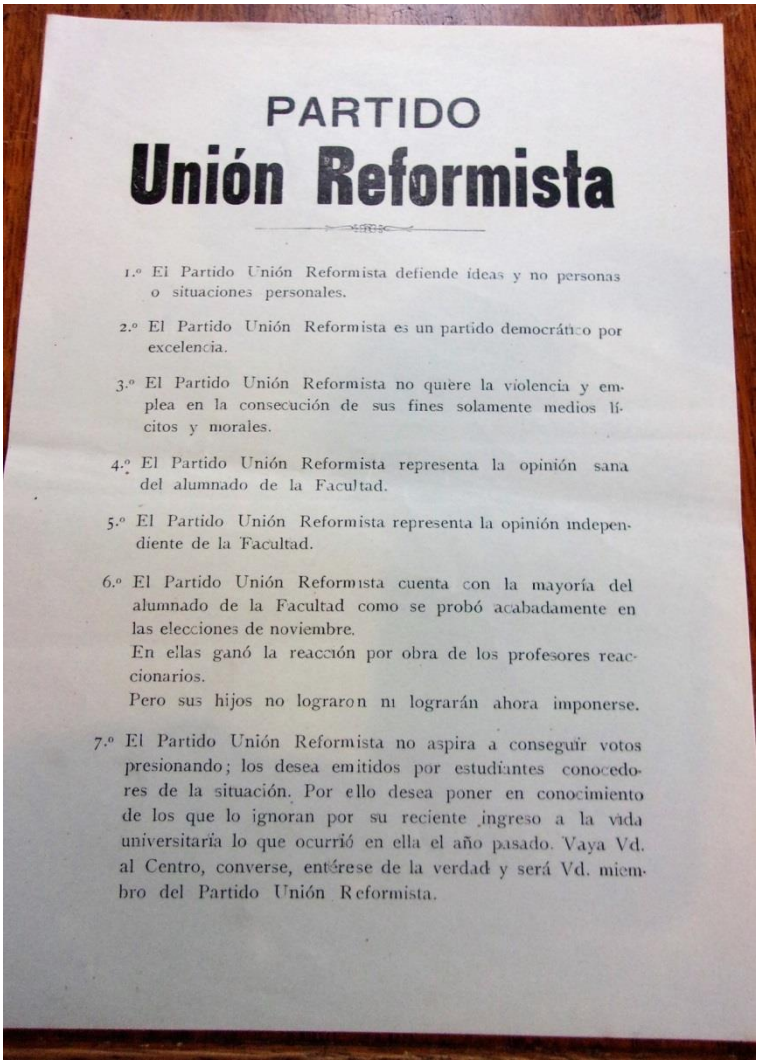
2.º Justo — Porque queremos que tengan análogos derechos los que se hallen en idénticas condiciones.

3.º Conveniente — Porque se evitan las obligarquías y camarillas que han obstaculizado siempre el progreso moral y científico de las Universidades.

17 Cuatro representantes en el Consejo Directivo no gobiernan la Facultad, sinó que llenan los fines antedichos.

18 La ingerencia estudiantil priva de independencia a los profesores dicen los reaccionarios. Argumento impresionista que no resiste al más somero análisis. Estando unidos los profesores se imponen a los estudiantes, como se ha demostrado en las últimas elecciones de autoridades en las que triunfó el candidato reaccionario a pesar de no contar con el apoyo de los electores estudiantiles.

Figuras 7



PARTIDO

Unión Reformista

1.º El Partido Unión Reformista defiende ideas y no personas o situaciones personales.

2.º El Partido Unión Reformista es un partido democrático por excelencia.

3.º El Partido Unión Reformista no quiere la violencia y emplea en la consecución de sus fines solamente medios lícitos y morales.

4.º El Partido Unión Reformista representa la opinión sana del alumnado de la Facultad.

5.º El Partido Unión Reformista representa la opinión independiente de la Facultad.

6.º El Partido Unión Reformista cuenta con la mayoría del alumnado de la Facultad como se probó acabadamente en las elecciones de noviembre.
En ellas ganó la reacción por obra de los profesores reaccionarios.
Pero sus hijos no lograron ni lograrán ahora imponerse.

7.º El Partido Unión Reformista no aspira a conseguir votos presionando; los desea emitidos por estudiantes conocedores de la situación. Por ello desea poner en conocimiento de los que lo ignoran por su reciente ingreso a la vida universitaria lo que ocurrió en ella el año pasado. Vaya Vd. al Centro, converse, entérese de la verdad y será Vd. miembro del Partido Unión Reformista.

Figura 8

Los siguientes volantes explican las ideas que representaban en la Facultad de Derecho los adherentes al partido "Unión Reformista", entre las cuales se destaca que los estudiantes no pretendían el gobierno de la Facultad sino solamente tener ellos también la potestad del control de lo actuado.

Volantes de protesta

En estos volantes se encuentra el brío juvenil del estudiantado pero llama la atención la calidad académica de la mayoría de ellos en los cuales no cabe ninguna expresión soez.

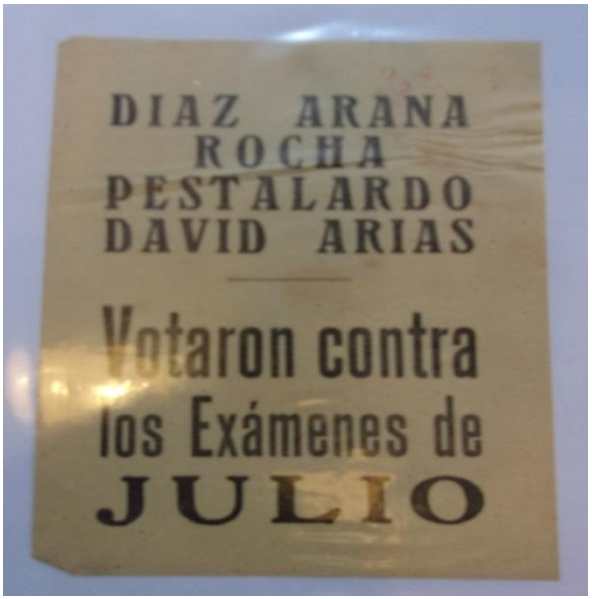
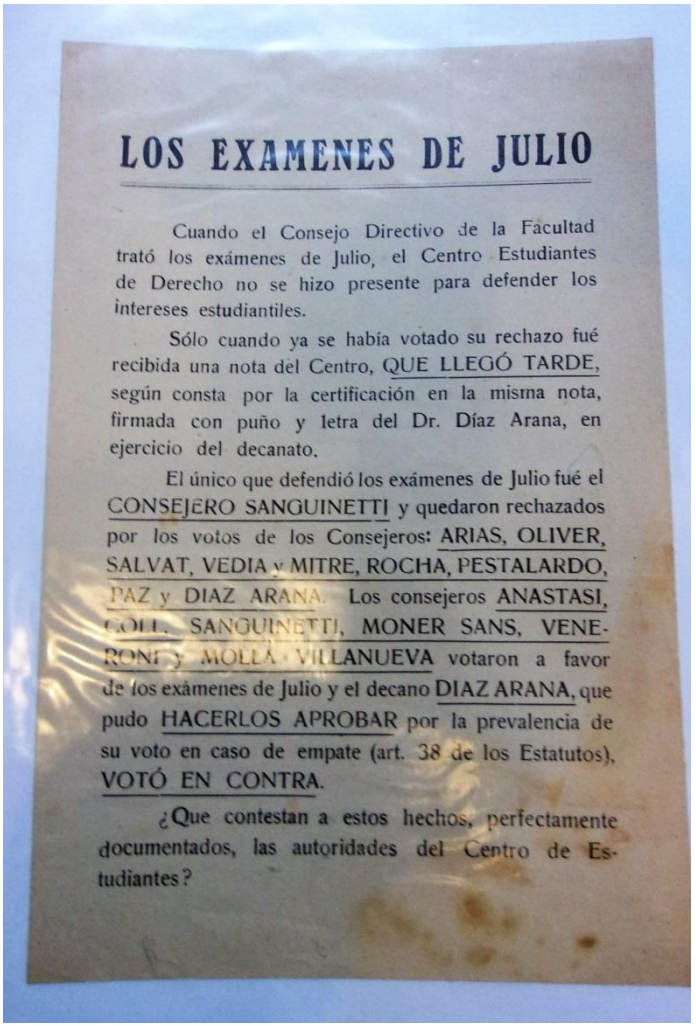


Figura 9



LOS EXAMENES DE JULIO

Cuando el Consejo Directivo de la Facultad trató los exámenes de Julio, el Centro Estudiantes de Derecho no se hizo presente para defender los intereses estudiantiles.

Sólo cuando ya se había votado su rechazo fué recibida una nota del Centro, QUE LLEGÓ TARDE, según consta por la certificación en la misma nota, firmada con puño y letra del Dr. Díaz Arana, en ejercicio del decanato.

El único que defendió los exámenes de Julio fué el CONSEJERO SANGUINETTI y quedaron rechazados por los votos de los Consejeros: ARIAS, OLIVER, SALVAT, VEDIA y MITRE, ROCHA, PESTALARDO, PAZ y DIAZ ARANA. Los consejeros ANASTASI, COLL, SANGUINETTI, MONER SANS, VENERONI y MOLLA VILLANUEVA votaron a favor de los exámenes de Julio y el decano DIAZ ARANA, que pudo HACERLOS APROBAR por la prevalencia de su voto en caso de empate (art. 38 de los Estatutos), VOTÓ EN CONTRA.

¿Que contestan a estos hechos, perfectamente documentados, las autoridades del Centro de Estudiantes?

Figura 10

Estos volantes tienen la curiosidad de que los estudiantes se vuelven contra algunos de sus propios delegados que no apoyaron la demanda acerca de que se tomara examen a mediados de año.

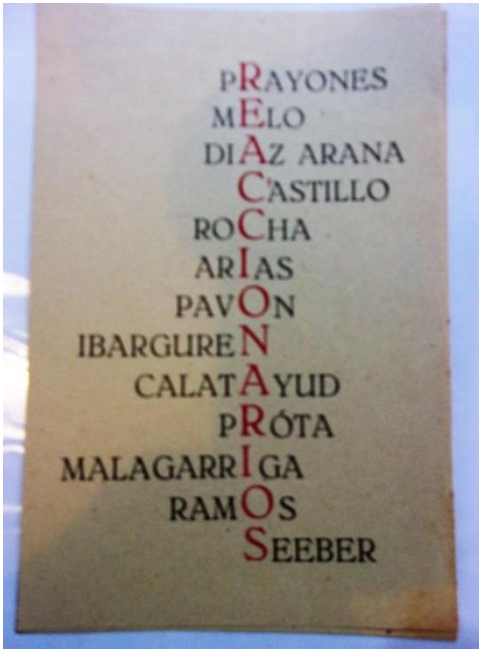
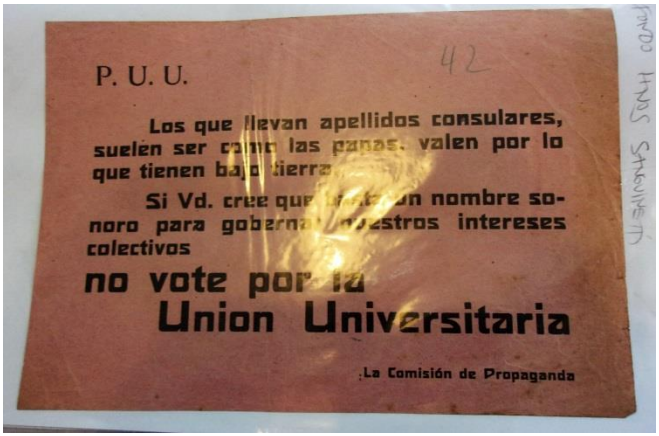
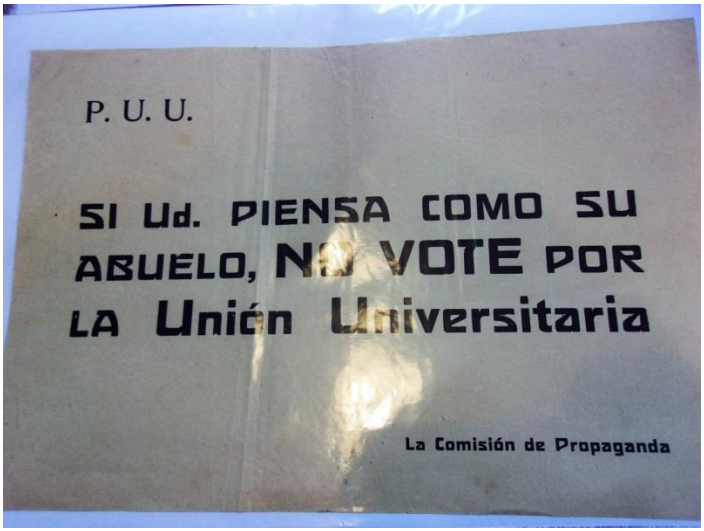


Figura 11

A través de un acróstico se desacredita a un grupo de consejeros acusándolos de reaccionarios.


P. U. U.
42
Los que llevan apellidos consulares,
suelen ser como las papas: valen por lo
que tienen bajo tierra.
Si Vd. cree que
nombre so-
noro para gobern
estros intereses
colectivos
no vote por la
Union Universitaria
La Comisión de Propaganda


P. U. U.
SI Ud. PIENSA COMO SU
ABUELO, NO VOTE POR
LA Unión Universitaria
La Comisión de Propaganda

Figuras 12, 13 y 14

En estos tres volantes se desacredita con cierto humor a los que no estuvieran de acuerdo con las ideas de la agrupación que por ellos se expresa calificándolos de anticuados con ideas perimidas.

Comentario final

El propósito de los autores acerca de este repaso a algunos de los volantes de la Reforma Universitaria se ha basado en el intento de acercarse al pensamiento de estos estudiantes. Con la frescura de su juventud, pero con la madurez de un universitario, ellos pudieron realizar una de las transformaciones más importantes en la educación superior de América Latina.

Osvaldo Loudet y su docencia en la Facultad de Medicina UBA
Un eco del ideario de la Reforma

Celina A. Lértora Mendoza
CONICET/FEPAI, Bs.As.

Presentación

Osvaldo Loudet tuvo una destacada actuación en los años preliminares a la Reforma de Universitaria de 1918 y en ella misma. Esta tarea es bastante conocida y admirada por muchos historiadores de aquellos sucesos.

Menos conocida entre los historiadores del movimiento reformista, es su actividad posterior como profesor en la Facultad de Medicina UBA. Sin embargo, he considerado que si el ideario reformista era sinceramente compartido por Loudet, un eco del mismo debería mostrarse en su docencia, y en su obra posterior. Ya me he referido en otra ocasión al contenido de su libro sobre los médicos, de 1952[1].

En esta oportunidad, me propongo analizar más detalladamente algunos aspectos de su docencia que, a mi juicio, muestran continuidad y coherencia con sus reclamos de la época estudiantil, particularmente con el escrito firmado por él como Presidente del Centro de Estudiantes, de 1916, al que también he tenido ocasión de referirme.

Estos aspectos son[2]
- Su reclamo estudiantil de la docencia libre y, luego de recibido y de instaurado el sistema, su presentación al mismo;
- Su idea que él mismo aplica, de que cada profesor debe presentar su propio plan de clases cada año, y se mostrarán algunos casos;

[1] "Osvaldo Loudet, Notas biográficas de un reformista", IX Jornadas de Historia de Córdoba. "Hacia los cien años de la Reforma Universitaria", Córdoba, Junta Provincial de Historia de Córdoba, 2018: 20-50.
[2] Agradezco al Dr. Abel Luis Agüero las oportunas indicaciones y observaciones sobre este tema.

- La modernización y actualización de los contenidos, que era una de las solicitudes más fuertes de los reformistas de medicina; se trata de mostrar cómo quiso implementar esta consigna en sus clases.

1. La actividad docente de Loudet

La actividad docente de Loudet[3] puede seguirse a través de las constancias de su legajo personal, Archivo de la Facultad de Medicina UBA, N. 33.975[4].

Habiendo concluido la cursada de los estudios de grado, en 1917 elevó al decano Dr. Enrique Bazterrica la comunicación de su tema de tesis "La pasión en el delito", apadrinado por Gregorio Aráoz Alfaro[5]. Por sus trabajos de esa época obtuvo el Premio Wilde e ingresó como médico en el Hospital Fernández, declarando también cambio de domicilio a la calle Pueyrredón 1136 de la Capital Federal.

De esta época data su designación como Consejero, cargo en el cual ya estaba activo en noviembre de 1919, cuando pidió licencia por enfermedad.

Su carrera como docente comenzó en 1920, el 30 de septiembre, cuando solicitó adscripción a la Cátedra de Clínica Psiquiátrica de la Escuela de Medicina. Ese mismo año, el 10 de diciembre presentó una Moción en el Consejo para crear el Instituto de Medicina Legal, que fue aceptada por el Consejo Directivo el 20 de mayo de 1921.

Habiendo levantado y fortalecido la bandera de la docencia libre en sus escritos y acciones como dirigente estudiantil, él mismo quiso serlo, de acuerdo a una ordenanza académica que fijaba los requisitos, entre los cuales figuraba la adscripción; en efecto, se llegó a una solución de compromiso frente a las críticas a

[3] Se prescinde aquí de otros datos de su vida, que ya han sido establecidos y que se exponen también en mi trabajo "Osvaldo Loudet. notas biográficas de un reformista", cit. Aquí se reproduce lo pertinente ya publicado en dicho artículo.

[4] Está rotulado como Legajo de la Facultad de Ciencias Médicas. No está foliado, pero los documentos están incorporados por orden cronológico.

[5] Los temas de esta primera monografía serán centrales en su preocupación docente y se reiteran, aunque muy desarrollados, en sus cursos. Son ellos los títulos de los respectivos capítulos: I. Psicopatología de las pasiones; II. El delincuente pasional; III. El delito pasional en el arte; IV La responsabilidad; V. Medicina de las pasiones.

esta institución como obligatoria para concursar. Continuó siendo obligatoria, pero a partir de ella se podía optar a la docencia libre, es decir, con derecho a presentar programas propios. El 22 de abril de 1926 se certifica el cumplimiento de los requisitos, y el 23 se lo designa docente libre[6].

La carrera docente de Loudet se desarrolló hasta 1946 en forma ininterrumpida, y en su legajo constan algunos aspectos relevantes para el perfil biográfico que se intenta.

Luego de que ser designado Docente Libre de la Cátedra de Clínica Psiquiátrica, como se ha dicho, el 7 de mayo del mismo año 1926 se dirigió a la Comisión de Enseñanza a fin de que se abra concurso para proveer la suplencia vacante, lo que es aprobado el 18 de mayo.

Conforme a la Planilla de Certificaciones para los años 1925 y 1926, en dicho bienio alcanzó los siguientes cargos docentes: 1. Jefe de Trabajos Prácticos (Criminología): Cátedra de Medicina Legal; Profesor Dr. Nerio A. Rojas (21 de abril de 1925); 2. Jefe de Trabajos Prácticos (Criminología); Cátedra: Curso de Médicos Legistas; Profesor Dr. Nerio A. Rojas (18 de julio de 1925); 3. Jefe de Trabajos Prácticos: Curso de Criminología; Instituto de Medicina Legal; Profesor Dr. N. A. Rojas (5 de marzo de 1926). También se certifica que el 3 de noviembre de 1926 se expidió el Jurado del Concurso y que el 16 del mismo mes y año se confirmó su designación como suplente de Clínica Psiquiátrica.

En 1928, el 23 de mayo, se aconseja aprobar su Tesis de Profesorado[7], y el 27 de julio presentó el Programa del Curso dictado en el Hospital Nacional de Alienados.

La Planilla de Certificaciones para los años 1928-1930 indica todos sus cargos docente en dicho períodos: 1. Jefe de Trabajos Prácticos de Criminología; Cátedra

[6] Entre los requisitos se contaba el dictado de dos cursos, cuyos temas presentó para los cursos de 1925 y 1926; la Comisión de Vigilancia certifica el 21 de abril de 1926 el dictado del segundo curso. dos días después (tiempo récord para las prácticas académicas) se lo designa docente libre.

[7] El tribunal estaba formado por los Dres. G. Borda, A. Rossi y Fernández, el 23 de mayo de 1928 aconseja aprobar la tesis: "Las reacciones antisociales de los débiles mentales". Ese mismo año, siendo Jefe de Trabajos Prácticos, se le delega el dictado de clases de Criminología.

de Medicina Legal; Profesor Dr. N. A. Rojas; se le delega parte de la enseñanza del curso oficial, cuatro clases de criminología (27 de mayo de 1928); 2. Jefe de Trabajos Prácticos; Cátedra medicina Legal; Profesor Dr. N. A. Rojas (8 de agosto de 1928); 3. Jefe de Trabajos Prácticos; Cátedra medicina Legal; Profesor Dr. N. A. Rojas (6 de mayo de 1929); 4. Jefe de Trabajos Prácticos; Cátedra medicina Legal; Profesor Dr. N. A. Rojas (7 de mayo de 1930); 5. Miembro de la comisión de Vigilancia del Primer Curso de Medicina Legal, Dr. José C. Belbey (1930); 6. Miembro del Jurado del Concurso por suplencia en Clínica Psiquiátrica (13 de octubre de 1930).

En los años sucesivos se incorporaron nuevos nombramientos[8]. Esta década es la más densa y fructífera de la carrera de Loudet, como se constata por la más numerosa documentación del legajo, que contiene datos no vertidos en las certificaciones. Consta que el 6 de abril de 1931 se retira del concurso de Encargado de Psicopatología Legal, para el cual era el único inscripto. Se desconocen los motivos concretos de tal decisión y no hay documentación posterior sobre dicho concurso. El año 1932 (que no consta en la Planilla antes mencionada) fue nombrado Jefe de la Sección Psicología Experimental (Honorario) de la Cátedra de Clínica Psiquiátrica del Dr. Arturo Ameghino (notificación del 15 de mayo). El año 1933 (que tampoco consta en la Planilla) fue nombrado Jefe de Trabajos Prácticos del Curso para médicos legistas (honorario) del Instituto de Medicina Legal (18 de mayo). Del año 1934 se omite en la Planilla su nombramiento de Jefe de Trabajos Prácticos honorarios de la Cátedra de Medicina Legal del Dr. Nerio Rojas (19 de abril).

Resonancias más amplias de su tarea quedan registradas en los años siguientes[9]. De su labor académica en el período no hay muchas constancias, debiendo mencionarse la presentación de los Temas del Curso Parcial de Clínica Psiquiátrica (28 de octubre de 1930) y el Programa del Curso de Clínica Psiquiátrica (presentado el 8 de noviembre de 1940). De este mismo año data su Proyecto "Restablecimiento para el curso de Médicos legistas de la misma distribución de partidas que existía para el presupuesto de 1931" (aprobado por H.C.D. el 24 de julio).

Como puede apreciarse, la carrera científica y académica de Loudet estuvo centrada en la Psiquiatría y sus derivaciones tanto disciplinarias como sociales, y a

[8] Se puede ver el detalle en el artículo citado, p. 35.
[9] V. ibíd.., p. 36.

comienzos de la década del ‘40 podría decirse que su empeño había sido definitivamente logrado y consolidado. Sin embargo, justamente en los últimos años de su docencia comenzó a enfrentar diversos cuestionamientos de los cuales ha quedado alguna constancia documental escueta, que es necesario tener en cuenta para explicar el abrupto final.

En 1942 se produce una inflexión en su vida académica, cuando el 30 de diciembre es designado Vice-Decano hasta terminar el período de su antecesor, que renunció. A su vez Loudet renuncia pocos meses después, el 29 de junio, en una nota escueta dirigida al Decano Dr. Nicolás Palacios Costa, renunciando también al cargo de Consejero. Es de suponer que estaban gestándose los problemas que hicieron crisis tres años después. Y que, a tenor de las propias expresiones (breves y concisas, como dirigidas a quienes sabían bien de qué se trataba) la cuestión principal sería un progresivo deterioro de la actividad docente por causas ideológicas, políticas y personalizadas, algo que él siempre había combatido, desde sus primeros años de dirigente estudiantil en el CEM.

En 1942, con retroactividad el 1 de marzo, fue designado como profesor interino de la Cátedra de Clínica Psiquiátrica. En dos Planillas de Certificaciones de los años 1943 y 1944 figuran los siguientes cargos: 1. Miembro de la Comisión de Vigilancia del Primer Curso de Docencia complementaria, Cátedra Psiquiátrica del Dr. Flaminio Vidal (4 de agosto de 1943); 2. Miembro de la Comisión de Vigilancia del Segundo Curso de Docencia Complementaria de la Cátedra de Clínica Psiquiátrica del Dr. Flaminio Vidal (28 de julio de 1944).

En 1945 Loudet fue propuesto como Delegado Titular de la Facultad al Consejo Superior (12 de marzo) y él agradece y acepta (15 de marzo). Designado en ese carácter, el 25 de julio de ese año se le expidió diploma de Delegado Titular al Consejo Superior.

Consta en cambio que en su Facultad las relaciones se deterioraban; el 26 de febrero de 1945 informó que no se haría cargo de la Cátedra de Clínica Psiquiátrica. La última novedad docente que consta en el legajo es su informe sobre la inauguración de un Curso parcial de Clínica Psiquiátrica en el local del Hospital Nacional de Alienados (10 de septiembre de 1846).

Apenas dos meses después, el 18 de noviembre, presentó la renuncia a todos sus cargos, en un escrito donde hace referencia al destrato sufrido y a la tergiversación

por parte de sus colegas, de expresiones y actos suyos. La renuncia con carácter irrevocable fue aceptada y Loudet se desvinculó así de una institución a la que había ingresado en 1907[10], tras un medio siglo de actividades buscando mejorar la formación médica[11].

Loudet murió el 6 de octubre de 1983 en Buenos Aires; la Facultad decretó duelo el día 7 de octubre. Al tiempo de su fallecimiento era Presidente Honorario de la Academia de Ciencias Morales y Políticas, miembro de la Academia de Letras y honorario de la Sociedad Argentina de Criminología. En sus exequias hubo varios oradores de relevancia: el Presidente de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas, el de la Academia Argentina de Letras (Dr. Carlos Villafuerte), el Presidente de la Sociedad Argentina de Criminología (Dr. Víctor J. Irurzún) y Rodolfo Rozzo, en recuerdo de sus alumnos del Instituto Libre de Segunda Enseñanza. Aunque todos alabaron la relación de Loudet con sus respectivas instituciones, sólo Carlos R. Giudice, en su alocución en nombre de sus discípulos, destacó su labor como Consejero Estudiantil en la Facultad de Ciencias Médicas.

2. La Cátedra y sus programas

En el legajo de Loudet constan los programas que él presentó en la materia Clínica Psiquiátrica los años 1925, 1926, 1927, 1930, 1938 y 1940. Naturalmente no consta cómo los desarrollaba, pero de los temas pueden inferirse algunas modificaciones que irían en la línea de una reformulación más amplia de la materia y por tanto, también de la práctica médica.

Programa de 1925. Es un programa básicamente biológico. Hay que aclarar que la psiquiatría, desde sus inicios del siglo XVIII marca dos corrientes que se

[10] Puede colegirse que los motivos de renuncia habidos en la Facultad de Medicina eran más amplios y probablemente referidos a toda la UBA, razón por la cual también cesa ese mismo año en sus cargos de la Facultad de Filosofía y Letras. Cf. Pablo Rodríguez Sturla, Claudia Mabel Ferro y Guillermo López, "La actuación del Dr. Osvaldo Loudet en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (1923-1946)", VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016. Disponible en https://www.aacademica.org/000-044/133.pdf.

[11] Puede verse el desarrollo final de este proceso, a partir de 1955, en el artículo citado, pp. 37-38..

contraponen aún hoy en día, a saber: la corriente biológica en la cual la enfermedad mental, como cualquier otra, debe tener una base anatómica o fisiológica por medio de los transmisores y una corriente más espiritualista en la cual los factores familiares, exógenos, ambientales, etc. juegan un rol importante en el desencadenamiento de la enfermedad. En este sentido el programa de 1925 está más orientado a lo biológico. Esto puede apreciarse en que uno de los primeros temas se refiere a las constituciones psicopáticas.

Desde otro punto de vista, el programa sigue también un método sistemático que parte de una descripción general de las psicosis (punto 1) y luego pasa a las clasificaciones psiquiátricas, A continuación presenta varios síndromes (melancolía, manía, confusión mental, demencia), los delirios, previa caracterización general presenta las especies (de interpretación, de imaginación, de reivindicación, por ejemplo), terminando con la demencia senil. Sólo el último punto se refiere al pronóstico como asunto específico.

A los pocos años de integrado en el cuerpo docente de la Facultad, es evidente que Loudet continúa una tradición biologista más acorde con la época positivista anterior que con las nuevas visiones que sin duda él mismo quería introducir

El programa de 1926 podría considerarse como la superación de la visión anterior. El de 1926, aparecen títulos nuevos, como "los factores biológicos y sociales de la locura" y "estudio crítico de la clasificaciones psiquiátricas", "parálisis general" (locura por sífilis en su período cuaternario), "trastornos de origen epiléptico" y "psicopatías psicoinfecciosas". Estos temas no fueron tratados en 1925. Si bien los demás temas (los síndromes y diferentes clases de demencia sobre todo) yaa figuraban el año anterior, la introducción de estos nuevos hace pensar, que incluso en 1925, con un programa biologista, Loudet le habría dado un cierto giro superador. naturalmente esto es sólo una suposición, ya que no tenemos documentos o testimonios que permitan reconstruir de qué modo enseñaba, no parece una inferencia gratuita, ya que este cambio de orientación se mantiene y se acentúa en su carrera, es decir, que va abandonando los primeros modelos por otros más avanzados.

El programa de 1927 se centra en las enfermedades toxi-infecciosas, al parecer con un cierto acento biologicista, pues al hablar de las exo-intoxicaciones no se mencionan (al menos, no explícitamente) los factores sociales que contribuyen a su etiología, por ejemplo alcoholismo, problemas familiares, pobreza o miseria, etc.

que llevan al alcoholismo y a la drogadicción. El curso, por otra parte, tiene un carácter eminentemente descriptivo, y se centra en los diferentes síndromes mentales de origen infeccioso, aunque el último punto del programa está dedicado al tratamiento general de las toxi-infecciones, lo que parecería un tanto insuficiente en relación a la amplia información sintomática a la que dedica la mayor parte del curso.

El programa de 1930 es de un curso parcial de clínica psiquiátrica y trata las constituciones psicopáticas, comenzando con la presentación de la doctrina de las constituciones y una caracterización de las psicosis constitucionales, tratando varias especies (esquizofrenia, paranoia, histeria, etc.). No trata (al menos no lo menciona el programa) los factores, muchas veces sociales, que desencadenan la enfermedad. Por otra parte, presenta la peculiaridad de incluir un punto dedicado a la medicina legal de las constituciones psicopáticas, punto en el que tal vez estableciera el nexo con las condiciones exógenas favorables al desencadenamiento morboso. La inclusión de un punto específico, el último, sobre la metodología del diagnóstico también aparece explícitamente por primera vez en sus programas. No está de más señalar que sigue siendo un serio problema en psiquiatría la justificación sistemática de los diagnósticos, tal vez porque no se ha insistido lo suficiente en la formación de grado. La inclusión de este punto, en un programa que también se refiere a la cuestión desde el punto de vista de la medicina legal (otro de los intereses Académicos y personales de Loudet) lleva a pensar que él fue consciente de que un médico legista, que si es psiquiatra tendrá asuntos complejos que resolver y que deben ser llevados a estrados judiciales, requiere una fuerte lógica justificadora de un dictamen, que tendrá serias consecuencias jurídicas para los interesados. Este nexo y su exigencia, que hoy es algo muy claro, tal vez resultaba una novedad cuando Loudet comenzó a motorizar la especialidad de Medicina Legal.

El programa de 1939 corresponde a curso libre parcial, consistente en una presentación de casos clínicos y sus comentarios: delirio, psicosis, demencia precoz, etc. Se trata en realidad no de un programa sino de un informe posterior, donde se indica lo tratado en cada fecha de clase.

El programa de 1940 corresponde a un curso libre completo de clínica psiquiátrica, es un curso de contenidos más comprimidos pues debe darse toda la materia. Sin embargo tiene temas como "evolución de la teoría del terreno en patología mental". Es también un informe posterior que al detalle de las clases dadas por Loudet, se añaden clases especiales y trabajos prácticos. Si bien muy

posiblemente se daban similares prácticos con anterioridad, de ello no quedaba constancia en los programas. El hecho mismo de que un curso se dedicara exclusivamente al estudio y análisis de casos, muestra una cierta evolución hacia la práctica concreta, si se compara con la matriz más formal del programa de 1925.

Para concluir

En cuanto a los aportes novedosos y avances de Loudet en su cátedra, en opinión del Dr Abel L. Agüero, deberían destacarse como como innovaciones los siguientes temas: en 1926 los factores biológicos y sociales de la locura y el estudio crítico de las clasificaciones psiquiátricas. Esto se vincula al hecho de que recordar que el positivismo era propenso a encontrar etiologías biológicas y no emocionales en todas las enfermedades.

Es también algo novedoso el tema del curso de 1927 si bien hay que recordar que ya antes Lucio Meléndez con su tríada inmigración, alcoholismo y locura había justamente encontrado una de las causas –según él– etiológicas de la locura de los inmigrantes. El 1940 aparece como novedoso la evolución de la teoría del terreno en patología mental.

Habría que concluir que, si bien los avances mencionados no parecen espectaculares, en un ambiente tan transido de academicismo, apego a la tradición docente y a la concepción heredada de las teorías de los grandes maestros, Loudet ha sabido transitar un terreno medio que le permitió remozar los puntos de vista del positivismo más duro de principio del siglo, sin por ello abandonar ciertas estructuras sistemáticas que a lo largo del tiempo se habían mostrado adecuadas como marco para presentar los temas psiquiátricos, tanto los ya estandarizados como los nuevos y sobre todo, parece importante haber percibido tempranamente el factor social que debe tenerse en cuenta al estudiar las enfermedades mentales. A la luz de lo que ha venido sucediendo desde entonces, era sin duda un pensamiento acertado.

Podría con todo plantearse cuál es la relación entre estos intereses novedosos de Loudet y su itinerario reformista. La conexión en cierto modo la establece él mismo en su discurso de renuncia y despedida, en 1955, al que no voy a referirme[12]. Me

[12] Transcribo sólo un párrafo significativo: "Mi tarea ha sido cumplida. He formado discípulos que es hacer hijos de la inteligencia y del corazón, que no mueren como los hijos de la sangre, porque en ellos se enciende y se transmite la luz del espíritu. Hacer discípulos

limito a señalar que durante los años inmediatamente anteriores al estallido de la crisis de 1918 en Córdoba, y particularmente en sus escritos elevados al Decano y Consejo Académico en su carácter de Presidente del Centro de Estudiantes, haciendo pico en 1916, Loudet reivindicaba la docencia libre, la preparación personal del programa y la permanente actualización. No cuesta mucho ver en los programas mencionados, que abarcan quince años de docencia, los más importantes en su carrera, él procuró cumplir con estos tres cometidos y lo hizo con una probidad académica que le fue siempre reconocida, más allá de los vericuetos ideológicos, políticos y tal vez personales que determinaron su abrupto alejamiento.

*

ANEXO DOCUMENTAL

Programa del primer curso de Docencia complementaria

Doctor Osvaldo Loudet

I. Etiología general de las psicosis.
II. Las constituciones psicopáticas.
III. Las clasificaciones psiquiátricas.
IV. Los síndromes distímicos. El síndrome melancolía.
V. El síndrome manía. Los estados mixtos. Los síndromes periódicos
VI. El síndrome confusión mental.
VII. El síndrome demencial.
VIII. Psicología de los delirios.
IX. Los delirios sistematizados crónicos.
X. Delirios de interpretación.
XI. Delirios de imaginación.
XII. Delirio de reivindicación.
XIII. Delirio eliminatorio crónico.
XIV. La demencia senil.
XV. El pronóstico de psiquiatría

implica crear espíritus para una misión determinada, para una aventura superior, para un alto destino y es la única forma de perpetuarse en el tiempo transmitiendo la antorcha simbólica de una generación a otra" (Doc., corresponde a L 15087/955, 3 pp.).

Buenos Aires, julio 13 de 1925

(firma)

*

Programa del segundo curso de Docencia complementaria de Clínica Psiquiátrica

I. Los factores biológicos y sociales de la locura.
II. Estudio crítico de las clasificaciones psiquiátricas.
III, La doctrina de las constituciones psicopáticas.
IV. Los síndromes – El síndrome melancolía.
V. El síndrome manía – Los estados mixtos – los síndromes periódicos.
VI. El síndrome delirio.
VII. El síndrome confusión mental.
VIII. El síndrome demencial. La demencia senil.
IX. La demencia paralítica.
X. Formas clínicas y diagnóstico de la Parálisis General.
XI. La demencia precoz.
XII. Las demencias orgánicas.
XIII. Los trastornos mentales de origen epiléptico.
XIV. Psicopatías toxinfecciosas.
XV. El pronóstico en psiquiatría.

(firma)

(Sello borrado, parece marzo 1926)

*

Programa (1927)

Psicosis Toxi- Infecciosas

1. Revista de conjunto sobre la etiología, fisonomía Clínica y evolución de las psicosis toxi-infecciosas.

2. Los síndromes mentales de origen infeccioso – Infecciones agudas: tifoidea, grippe, neumonía, erisipela, etc.
3. Los síndromes mentales de origen infeccioso. Infecciones crónicas: sífilis, tuberculosis, cáncer, etc.
4.- Los síndromes mentales de origen tóxico – Exointoxicacines Alcohólico.
5. Los síndromes mentales de origen toxico – Exointoxicaciones: morfinismo, cocainismo, olearismo, etc.
6. Los síndromes mentales de origen tóxico – Autointoxicaciones digestiva, hepática, renal, etc.
7. Los síndromes mentales de origen endócrino-vegetativo.
8. Los síndromes mentales puerperales.
9. Los síndromes mentales encefalopáticos.
10. Los síndromes mentales de los traumatismos craneanos.
11. La confusión mental creativa.
12. Tratamiento general de las toxi-infecciones.

(firma)

*

Curso Parcial de Clínica Psiquiátrica (1930)

Prof. Dr. Osvaldo Loudet

Psicosis constitucionales

I. La doctrina de las constituciones – Las diátesis psicopáticas (12 de Agosto).
II. Constitución ciclotímica – Los síndromes maníaco y Melancólicos (15 de Agosto).
III. La psicosis maníaco-depresiva (19 de Agosto).
IV. Constitución esquizoide – El autismo (22 de Agosto).
V. Esquizofrenia.- Ezquizoides y cicloides (26 de Agosto).
VI. Constitución paranoica. Los delirios de interpretación. (29 de Agosto).
VII. Constitución mitomaníaca – Histeria – Delirio de imaginación (2 de septiembre).
VIII. Constitución emotiva – Psiconeurosis de angustia (8 de Setiembre).
IX. Constitución perversa – Los perversos verdaderos falsos perversos (9 de Septiembre).

X. Medicina legal de las constituciones psicopáticas (12 de Septiembre).
XI. Higiene de las constituciones (16 de Septiembre).
XII. El itinerario del diagnóstico en Patología (19 de Septiembre).

(firma)

*

Sello 28 de octubre 1939

Buenos Aires, 26 de octubre de 1939

Señor Prosecretario de la Facultad de Ciencias Médicas
Don Fernando Ramos

Me es grato dirigirme a Vd. Con el objeto de comunicarle el número de clases y los temas correspondientes a mi curso libre parcial de Clínica psiquiátrica dictado durante el corriente año en el Hospital Nacional de Alienados;

- Agosto 24: Un caso de parálisis General con delirio alucinatorio de origen alcohólico.- Un caso de parálisis General con delirio hipocondríaco.
- Agosto 28: Un caso de delirio sub agudo alcohólico con alucinaciones liliputienses. – Un caso de delirio alcohólico secundario interpretativo.
- Agosto 31: Un caso de psicosis del puerperio: Confusión mental alucimatoria. – Un caso de psicosis durante el embarazo: Melancolía delirante.
- Septiembre 4: Un caso de psicosis epiléptica: delirios alucinatorios periódicos. Un caso de psicosis epiléptica: fugas, robos, prostitución.
- Septiembre 7: Acceso melancólico endógeno en una constitucional cicloide Síndrome depresivo sintomático en una diabetes.
- Septiembre 11: Un caso de melancolía ansiosa con delirio de autoculpabilidad. Un caso de psicosis periódica a doble forma.
- Septiembre 18: Tratamiento de los síndromes maníaco depresivos según su naturaleza.
- Septiembre 25: Un caso de demencia precoz paranoide. Un caso de demencia precoz catatónico
- Septiembre 28: Un caso de psicosis esquizofrénica post encefalítica.
- Octubre 2: Un caso de demencia senil delirante. – Un caso de demencia orgánica.
- Octubre 5: Delirio alucinatorio crónico de Magnián.

- Octubre 9: Un caso de delirio interpretativo persecutorio. Un caso de delirio interpretativo hipocondríaco.
- Octubre 11: Un caso de delirio interpretativo de filiación. – Un caso de delirio alucinatorio crónico de grandeza.

Saludo al Sr. Prosecretario con mi distinguida Consideración

(firma)

Noviembre 2

Certificación de haberse dictado el curso.
Se ordena su archivo

*

Sello 9 de noviembre de 1940

Buenos Aires, noviembre 8 de 1940

Señor Decano de la Facultad de Ciencias Médicas
Doctor Nicanor Palacios Costa

Tengo el agrado de dirigirme al Señor Decano, a fin de comunicarle que el día 4 de noviembre he dado término la curso libre completo de Clínica Psiquiátrica, dictado durante el año en curso en el Hospital Nacional de Alienados.

Los temas de las clases dictadas han sido los siguientes

Abril 29. Etiología general de las enfermedades mentales.
Mayo 6. Evolución de la doctrina del terreno en patología mental.
Mayo 13. Las constituciones Psicopáticas.
Junio 3.Trastornos de las percepciones.
Junio 10. Diagnóstico de las alucinaciones.
Junio 17. Semiología de la memoria.
Julio 22 .Formas iniciales de la parálisis general.
Julio 29 . Patogenia de la parálisis general.
Agosto 12. Tratamiento de la parálisis general.

Agosto 19. Psicosis alcohólica.
Agosto 26. Tratamiento del alcoholismo crónico.
Septiembre 9. Psicosis alcohólica.
Septiembre 16. Formas iniciales de la demencia.
Septiembre 23. La Esquisofrenia (sic) de Brauler y de Claude.
Septiembre 30. Tratamiento de la Esquizofrenia.
Octubre 14. Delirio alucinatorio crónico de Regdan?).
Octubre 21, Psicosis de la maternidad.
Octubre 28. Psicosis pre-seniles.
Noviembre 4. Prenastenia.

Además de estas clases dictadas personalmente por el que suscribe, el doctor Arditi Rocha, hizo mostraciones clínicas en las siguientes fechas mayo 27 – junio 24 – agosto 5 y octubre 7 sorbe los siguientes casos Trastornos de la atención y de la memoria; Semiología de la afectividad; parálisis general; Demencia precoz.

El Dr. Pedase estuvo a cargo de los trabajos prácticos de anatomía patológica (tres clases) y el doctor Arditi Rocha de los trabajos prácticos de clínica.

La concurrencia a las clases ha sido siempre entre treinta y sesenta alumnos.

Saludo al Señor decano con mi mayor consideración

(firma)

MISCELÁNEA HISTÓRICA

Instituciones científicas y redes sociales en Costa Rica: El Instituto Físico-Geográfico Nacional (1889-1943)

Ronald Eduardo Díaz Bolaños
Oscar David Calvo-Solano
Universidad de Costa Rica, San José

Introducción

Este trabajo constituye un estudio introductorio al tema de investigación en redes sociales en el ámbito de la historia social de la ciencia en Costa Rica, específicamente, en torno a una institución científica: el Instituto Físico-Geográfico Nacional (1889-1943). A lo largo de su medio siglo de existencia, afrontó un azaroso destino que lo llevó a integrarse con otras instituciones científicas o académicas como el Museo Nacional de Costa Rica, el Departamento Nacional de Agricultura y la Universidad de Costa Rica.

A lo largo de su vida, el Instituto Físico-Geográfico congregó una comunidad científica que integró a connotadas personalidades dedicadas a la investigación en el área de las ciencias físicas y naturales, procedentes tanto de Costa Rica como del extranjero, que conformaron una red científica que permitió establecer ligámenes con instituciones científicas del resto del mundo.

El objetivo de esta investigación es analizar la conformación de la red que constituyó el personal del Instituto Físico-Geográfico desde su fundación a finales del siglo XIX hasta su transformación en el Servicio Meteorológico y Sismológico Nacional en la década de 1940. Esto, con el fin de efectuar una aproximación a la naturaleza de las relaciones que conformaron la red y su proyección más allá de las fronteras costarricenses.

Los datos referentes a las personas que laboraron en el Instituto Físico-Geográfico Nacional y a las relaciones que mantuvieron proceden de las publicaciones de la institución (*Anales* y *Boletines*), complementados con los informes enviados por su dirección a la Secretaría de Instrucción Pública, así como de artículos y tesis relacionados con esta entidad, además de informaciones publicadas en la prensa del período en estudio y documentos conservados en el

Fondo José Fidel Tristán Fernández del Archivo Nacional de Costa Rica. Estos datos fueron empleados para construir la red a partir de las aplicaciones del paquete informático Visone, versión 2.6.5 desarrollado por la Universidad de Constanza. Asimismo, para cada una de las redes elaboradas se calcularon medidas de centralidad correspondientes al *grado* (CD_i), y a la centralidad vista como *mediación* (C_B), según la metodología dada por Sanz-Menéndez[1].

Aspectos teóricos y conceptuales

De acuerdo con Merelo[2], una red es una forma abstracta de visualizar una serie de sistemas compuestos de nudos, que se llaman habitualmente **nodos**, y de enlaces entre ellos; que se llaman **aristas**. Estos vínculos corresponden a flechas que van de un nodo al otro, con un sentido definido, o bien deben ser **arcos**, si es que la relación es recíproca.

Las redes han sido empleadas en las ciencias sociales para definir relaciones (**aristas** o **arcos**) entre personas o agentes (**nodos**), por lo que a esta aplicación se les llama redes sociales. Las ciencias sociales, han recurrido al análisis de estas redes por medio de los **grafos**, es decir, el conjunto de los nodos con relaciones explícitas entre ellos, con el fin de desentrañar aspectos simples y complejos que conectan a las personas o elementos que integran dichas redes[3].

En el análisis de estas redes, toma trascendental importancia el estudio de las medidas de centralidad, que se utilizan para estudiar y comparar las estructuras de las redes y la posición de los nodos y vínculos dentro de ellas[4]. En este trabajo se obtuvieron para las redes estudiadas, las medidas correspondientes a grado de centralidad normalizado y mediación.

Sanz-Menéndez[5], refiere que el grado de centralidad consiste en la cantidad de otros actores a los cuales un actor determinado está directamente unido o adyacente.

[1] Luis Sanz-Menéndez, "Análisis de Redes Sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes·, *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, 7, pp. 21-29.
[2] Juan Julián Merelo Guervós, *Redes sociales. Una introducción*, 2006, párr. 1, http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/redes-sociales.pdf.
[3] Merelo, *Redes sociales. Una introducción*, párr. 2 y 5.
[4] Sanz-Menéndez, "Análisis de Redes Sociales", p. 26.
[5] Sanz-Menéndez, "Análisis de Redes Sociales", p. 28.

Aunado a esto, el grado de centralidad normalizado, indica la proporción de relaciones reales sobre la cantidad total de relaciones posibles para un actor.

Por otra parte, la centralidad vista como mediación, indica la forma en que otros actores deben de pasar a través de otro para comunicarse con el resto. La mediación, muestra el control que cada actor tiene sobre el flujo de información relacional dentro de la red. Es importante mencionar, que el valor de la mediación de un nodo, mide el camino más corto entre dos actores (distancia geodésica) que pasan por este como vértice. Destaca también el hecho, de que en una red, aquellos actores que tienen un valor más alto de grado de centralidad, tienden a mostrar valores mayores de mediación[6].

Para el caso de las investigaciones históricas, el estudio de las redes sociales se ha orientado principalmente al análisis de las relaciones entre las personas que constituyen los grupos sociales, políticos, religiosos, filosóficos y empresariales. Sobre este particular, Granados[7] indica que las redes se pueden analizar desde la óptica de un grupo de actores o bien como un complejo de organizaciones, que interactúan a partir de los intereses comunes o espacios particulares en un determinado tiempo, motivado por la dependencia entre ellos.

Desde una óptica histórica, se puede observar el análisis de redes como una herramienta analítica. Las redes tienen una alta capacidad explicativa, pues las características de los actores (atributos) y medidas de centralidad determinan cómo fluye la información. Asimismo, pueden mostrar un acercamiento entre los nodos o bien, señalar el rumbo o establecer tendencias sobre hacia dónde evoluciona un determinado objetivo en común[8].

[6] Sanz-Menéndez, "Análisis de Redes Sociales", p. 28.
[7] Rafael Evelio Granados Carvajal, "Evolución de las concepciones de seguridad alimentaria y las redes sociales en la construcción de políticas públicas", en Ronny Viales Hurtado, ed., *El contexto, los problemas y los actores de la definición de políticas científicas para la cohesión social en América Latina: Una visión desde Costa Rica*, San José, Costa Rica, Sociedad Editora Alquimia 2000, 2010, p. 54.
[8] Granados, "Evolución de las concepciones…" p. 54.

Por último, es importante destacar que a nivel histórico, a nivel de espacio y tiempo las redes pueden variar en cuanto a la interacción entre actores, comunicación de la información y evolución de los valores y visiones. Granados[9] comenta que los actores pueden entrar o salir de la red, y que el flujo de la información depende del objetivo en común, los problemas que enfrentan los actores, las posibilidades de solución, las desigualdades de poder y la distribución de los recursos dentro de la red (reflejados en el grado de centralidad de los actores).

En este punto, dentro de los estudios históricos similares efectuados en Costa Rica, se destacan los de Eduardo Madrigal[10] referente a las relaciones entre la élite cartaginesa y el poder monárquico en el período colonial, los de Carmela Velásquez[11] sobre el cabildo eclesiástico de la Diócesis de Nicaragua y Costa Rica, los de Miguel Guzmán-Stein[12] y Ricardo Martínez[13] sobre la masonería

[9] Granados, "Evolución de las concepciones…" p. 55.

[10] Eduardo Madrigal Muñoz, *Cartago, República Urbana: élites y poderes en la Costa Rica colonial 1564-1718*, Tesis doctoral en Historia, Universidad de Costa Rica – Université de Toulouse II – Le Mirail, 2006. Eduardo Madrigal Muñoz, La élite colonial de Costa Rica de cara a las instituciones de poder monárquico, 1600-1718, *Revista Reflexiones*. 86, 2, 2007, pp. 181-189. Eduardo Madrigal Muñoz, Poder y redes sociales en la Cartago Colonial 1600-1718, *Trama*, II, 1, 2009, pp. 39-62, http://www.tec.ac.cr/sitios/Docencia/cienciassociales/revista_trama/docs/Poder%20y%20redes%20sociales.pdf. Este autor también ha planteado las relaciones existentes entre el análisis de redes sociales y sus vínculos con la prosopografía en Eduardo Madrigal Muñoz, Prosopografía y redes sociales: por un nuevo paradigma historiográfico, en Susan Chen Mok, Ana Paulina Malavassi Aguilar y Ronny Viales Hurtado, eds., *Teoría y métodos de los estudios regionales y locales*, San José, Costa Rica, SIEDIN – Universidad de Costa Rica, 2008: 195-205.

[11] Carmela Velásquez Bonilla, "Las funciones y las relaciones sociales, económicas y políticas de los miembros del cabildo catedralicio de la Diócesis de Nicaragua y Costa Rica (1531-1859)", *Revista de Historia*, 57-58, 2008: 65-83.

[12] Miguel Guzmán-Stein, "Masonería y redes sociales en Costa Rica en el siglo XIX", *Jornadas de Investigación 2005*, San José, Costa Rica, Centro de Investigaciones Históricas de América Central, Universidad de Costa Rica, 2005.

[13] Ricardo Martínez Esquivel, "Composición socio-ocupacional de los masones del siglo XIX", *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 8, 2, 2007-2008: 124-147. http://www.latindex.ucr.ac.cr/dialogos-8-2/6vol8n2martinez.pdf. Ricardo Martínez Esquivel, Prosopografía y redes sociales: notas metodológicas sobre el estudio de la masonería en Costa Rica, *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Centroamericana y Caribeña*. 7, 2: 1-27, 2015-2016, http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rehmlac/article/view/22689/23150. Ricardo

costarricense, el de Jorge Marchena[14] sobre las corporaciones azucareras en la provincia de Guanacaste y el de José Julián Llaguno[15] sobre el movimiento anarquista en Centroamérica.

En cuanto al área de la historia de la ciencia en Costa Rica, el trabajo pionero ha sido el de Flora Solano[16] sobre las relaciones de los miembros de la comunidad científica ligada a la Oficina de Estadística (1860-1888). Posteriormente, Gabriela Villalobos[17] estudió las redes sociales en el marco de la Sociedad Nacional de Agricultura, mientras que Antonio Arellano y Henning Jensen[18] se dedicaron a mapear las redes de investigación en ciencias básicas en la Universidad de Costa Rica. Finalmente, Oscar Calvo y Eric Alfaro[19] reconstruyen la red del Centro de

Martínez Esquivel, "Sociabilidad moderna, impugnación católica y redes masónicas en la ciudad de Puntarenas (1870-1951)", en Oriester Abarca Hernández, Jorge Bartels Villanueva y Juan José Marín Hernández, comps., *De Puerto a Región: El Pacífico Central y Sur de Costa Rica. 1821-2007*, San José, Costa Rica, Alma Máter, 2010: 107-140.

[14] Jorge Marchena Sanabria, "El nacimiento de las corporaciones azucareras en Guanacaste, 1890-1970", *Diálogos Revista de Historia*, 16, 2, 2015: 83-119, http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/18106/19717.

[15] José Julián Llaguno Thomas, "Acción local y auditorio global: la presencia anarquista en América Central según sus fondos documentales entre 1910 y 1930", *Diálogos Revista de Historia*, 17, 2, 2016: 33-51, http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/22168/25369.

[16] Flora Solano Chaves, "El clima, la Historia Natural y las instituciones estatales en Costa Rica: el caso de la Oficina de Estadística (1860-1888)", en C. A. Lértora Mendoza, coord., *Geografía e historia: hacia una historia comparada. Estudio a través de Argentina, México, Costa Rica y Paraguay*, Buenos Aires, Ediciones FEPAI, 2007: 151-181.

[17] Gabriela Villalobos Madrigal, *"El progreso redentor". La Sociedad Nacional de Agricultura, el Estado liberal y la modernización agropecuaria en Costa Rica, 1897-1914*, Tesis de Maestría en Historia, Universidad de Costa Rica, 2009.

[18] Antonio Arellano y Henning Jensen, "Mapeando las redes de investigación en Ciencias Básicas en la Universidad de Costa Rica", en Ronny Viales, Jorge A. Amador y Flora J. Solano, eds., *Concepciones y representaciones de la naturaleza y la ciencia en América Latina*, San José, Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Investigación, 2009: 43-62.

[19] Oscar David Calvo-Solano y Eric J. Alfaro, "Importancia del alcance en redes del CIGEFI-UCR: Un estudio de los datos, según las publicaciones realizadas en los períodos entre 1979-2015", *e-Ciencias de la Información*, 8, 2, julio – diciembre 2018: 3-20, https://doi.org/10.15517/eci.v8i2.30378.

Investigaciones Geofísicas de la Universidad de Costa Rica (CIGEFI) a partir de las publicaciones emitidas por dicha institución.

Esta investigación abordará las redes sociales desde el punto de vista de una institución científica, el Instituto Físico-Geográfico Nacional, entidad que entre 1889 y 1943 congregó a un conjunto de diversas personas estudiosas que conformó una red social de investigación científica en Costa Rica.

Etapas del Instituto Físico-Geográfico

El Instituto Físico-Geográfico Nacional fue fundado por la Secretaría de Instrucción Pública el 11 de junio de 1889 en la ciudad de San José, gracias a la acumulación de un corpus científico que se había venido desarrollando en el país desde la época de la independencia y que permitió el surgimiento de instituciones científicas en el marco de las reformas liberales en la década de 1880: Museo Nacional, Observatorio Meteorológico e Instituto Meteorológico Nacional[20]. Estas instituciones surgieron en un contexto político, económico y cultural favorable al desarrollo de la actividad científica denominado por Viales y Clare[21] como "régimen de cientificidad".

El Instituto Físico-Geográfico Nacional emprendió una importante labor de exploración geográfica en el territorio costarricense a través de la década de 1890 y en los primeros años del siglo XX, que culminó con la publicación del *Mapa de Costa Rica* (1903). Además de la Geografía, esta institución realizó investigaciones en áreas tan diversas como la Agronomía, la Astronomía, la Botánica, la Geología y la Meteorología[22].

[20] Marshall C. Eakin, "The origins of modern science in Costa Rica: The Instituto Físico-Geográfico Nacional, 1887-1904", *Latin American Research Review*, 34, 1, 1999: 123-150. Ronald Díaz Bolaños, *El proceso de institucionalización de la meteorología en Costa Rica. 1887-1949*, Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica, 2003: 95-96.

[21] Ronny Viales Hurtado y Patricia Clare Rhoades, "El Estado, lo transnacional y la construcción de comunidades científicas en la Costa Rica liberal (1870-1930). La construcción de un 'régimen de cientificidad'", en Ronny Viales, Jorge A. Amador y Flora J. Solano, eds., *Concepciones y representaciones de la naturaleza y la ciencia en América Latina*, San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Investigación, 2009: 97-109.

[22] Ronald Díaz Bolaños, "Estado, comunidades científicas y exploraciones geográficas en Costa Rica: los proyectos cartográficos del Instituto Físico-Geográfico Nacional (1889-

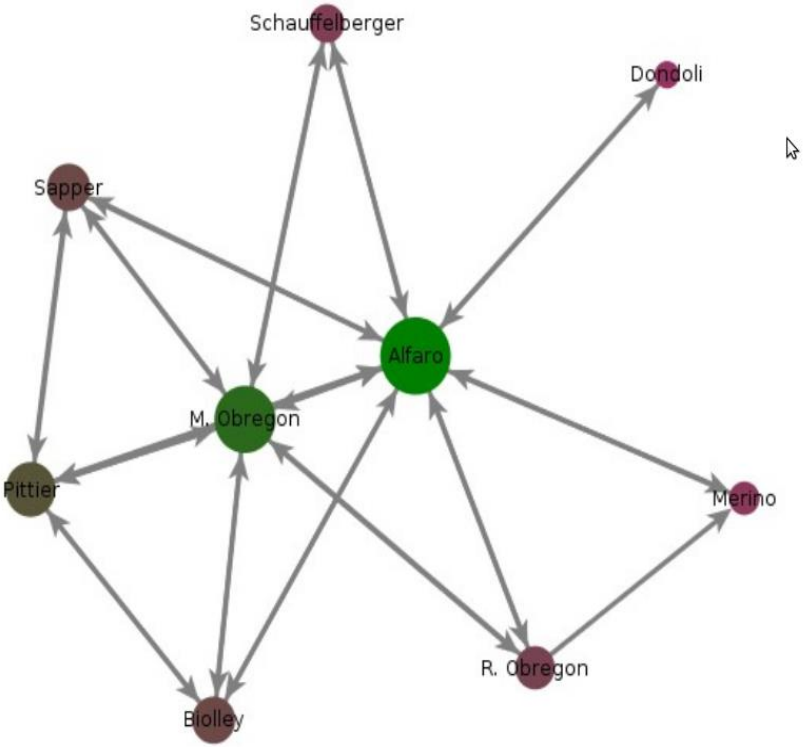
El Instituto Físico-Geográfico Nacional atravesó seis etapas: la etapa inicial, que se caracterizó por una vigorosa actividad ligada a las exploraciones científicas para confeccionar el *Mapa de Costa Rica* (1889-1899); la siguiente etapa (1901-1910) se caracterizó por un período de inestabilidad y vínculos con el Museo Nacional, entidad a la que termina por integrarse en el siguiente período (1910-1924). Luego, el Instituto inicia una nueva etapa de vida independiente con un bajo perfil (1924-1936), posteriormente fue integrado como Sección Físico-Geográfica al Departamento Nacional de Agricultura (1936-1940) y en su último período, se incorpora a la Universidad de Costa Rica (1940-1943) donde retoma su nombre original y desaparece al integrarse al Instituto Geográfico Nacional, como Servicio Meteorológico y Sismológico Nacional (1944)[23].

Directores del Instituto Físico-Geográfico Nacional

La dirección del Instituto Físico-Geográfico Nacional estuvo al mando de connotados científicos y estudiosos, tanto extranjeros como nacionales, a lo largo de sus diferentes etapas: Henri Pittier (1889-1904), Paul Biolley (1903), Anastasio Alfaro (1904-1924), Karl Sapper (1924), Miguel Obregón (1924-1935), Rafael Obregón (1935-1936), Paul Schaufelberger (1936-1938), Cesare Dondoli (1938-1940) y José Merino y Coronado (1940-1943). El siguiente grafo muestra las relaciones sociales que se dieron entre los diferentes directores:

1903)", en Ronny Viales, Jorge A. Amador y Flora J. Solano, eds., *Concepciones y representaciones de la naturaleza y la ciencia en América Latina*, San José, Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Investigación, 2009: 211-219.

[23] Díaz, *El proceso de institucionalización*, pp. 95-264.



Grafo 1. *Directores del Instituto Físico-Geográfico Nacional (1889-1943)*

En el Grafo 1, es notable apreciar el *grado* de centralidad de la figura de Anastasio Alfaro (1865-1951) (CD_i=25.81), Secretario del Museo Nacional en forma casi ininterrumpida entre 1887 y 1930 y director del Instituto Físico-Geográfico Nacional durante dos décadas, quien estuvo relacionado directa o indirectamente con sus directores, a diferencia de Henri Pittier (1857-1950), que si

bien dio un gran impulso al desarrollo de la institución, su presencia en el país se limitó a los primeros quince años de vida de la entidad[24].

Se nota también la presencia del docente Miguel Obregón (1861-1935), [25] director del Instituto, quien vive gran parte del período que abarca la investigación y eso le permite establecer relaciones con varios de sus predecesores reflejando así su grado de *mediación* (C_B=18.69), mientras que otros, como los geólogos Paul Schaufelberger (1894-1976)[26] (CD_i=6.45) y Cesare Dondoli (1913-1994) (CD_i=3.23), tuvieron una presencia marginal dentro de la red, por el corto período que estuvieron al frente de la dirección de la entidad.

Las Juntas Directivas

En sus primeros años de vida, la dirección del Instituto Físico-Geográfico Nacional recibió el apoyo de una Junta Directiva. Se han podido identificar dos juntas, una entre el período 1889-1890, denominada Comisión Directiva y otra para 1890. Las juntas directivas fueron integradas por los siguientes miembros pertenecientes a la comunidad científica costarricense o bien, funcionarios relacionados con alguna instancia del gobierno:

[24] Julián Monge-Nájera y Víctor Méndez-Estrada, "Dos colosos de la biología costarricense del siglo XIX: Anastasio Alfaro y Henri Pittier", en G. Peraldo Huertas (ed.). *Ciencia y Técnica en la Costa Rica del Siglo XIX*, Cartago, Costa Rica, Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2003: 323-343.

[25] Edgar Obregón Loría, *Miguel Obregón*, San José, Costa Rica, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, 1974.

[26] Giovanni Peraldo Huertas, Jonathan Chinchilla Cortés y Teresita Aguilar Álvarez, "El Dr. Paul Schaufelberger, un pionero de la Geología del siglo XX de Costa Rica", *Revista Geológica de América Central*, 36, especial, 2007: 49-66.

Cuadro 1

Comisión Directiva del Instituto Físico-Geográfico Nacional (1889-1890)

Integrante	Trayectoria científica
Dr. Henri Pittier Dormond	Director del Instituto Físico-Geográfico.
Prof. Paul Biolley (1862-1908)	Científico suizo nacionalizado costarricense, miembro de la Sociedad de Ciencias Naturales de Neuchâtel (Suiza), ingresó al país en 1886. Profesor de Ciencias Físicas y Naturales en el Liceo de Costa Rica, el Colegio Superior de Señoritas y el Colegio San Luis Gonzaga de Cartago. Investigador de la biología, organizó colecciones zoológicas y botánicas, escribió varias obras como *Elementos de Historia Natural*. *Botánica* (1887) y *Costa Rica et son avenir* (1889). Comisionado General de la organización de la representación costarricense en la Exposición Universal de París (1889).
Ing. Juan Francisco Echeverría Aguilar (1861-1926)	Ingeniero Civil, se destacó por sus funciones políticas, diplomáticas y administrativas en la Legación de Costa Rica en Washington, el Congreso constitucional, la Fábrica Nacional de Licores, el Ferrocarril al Pacífico y el Banco Internacional de Costa Rica.
Dr. Daniel Núñez Gutiérrez (1848-1928)	Médico y cirujano graduado en el Guy's Hospital de Londres (1874), integrante del primer Consejo del Colegio Superior de Señoritas (1888), presidente de la Facultad de Medicina, del Protomedicato y la Superintendencia del Hospital San Juan de Dios.
Manuel Antonio Quirós (1853-1929)	Matemático costarricense. Tradujo la obra *Sistema métrico, demostrado según el aparato del método Level* (1886) de J. Level basada en el sistema métrico decimal.
Dr. José Cástulo Zeledón	Ornitólogo y farmacéutico vinculado al Museo

Porras (1846-1923)	Nacional, propietario de la Botica Francesa, discípulo del Dr. Alexander von Frantzius (1821-1877), a quien acompañó a Washington, donde efectuó estudios en el Instituto Smithsoniano (1868-1872), ornitólogo de la expedición del Dr. William Gabb (1839-1878) a Talamanca (1872) y cuya colección ornitológica fue expuesta en la Primera Exposición Nacional (1886). Autor del *Catálogo de las aves de Costa Rica* (1882).
Juan Rojas	No hay datos disponibles.
Juan Reyes	No hay datos disponibles.
Dr. Otto Littmann (m. 1906)	Matemático alemán y Doctor en Filosofía por la Universidad de Breslavia (hoy día Wroclaw, Polonia), contratado como Profesor de Matemáticas para el Liceo de Costa Rica, residió en el país durante el período 1889-1894, publicó dos libros de texto, uno para la enseñanza de la aritmética siguiendo el método de Grubbe, avalado por las autoridades educativas costarricenses para su uso en las escuelas.
Ing. Odilón Jiménez Bonnefil (1863-1901)	Subdirector e Inspector General de Obras Públicas.
Prof. Anastasio Alfaro González	Secretario del Museo Nacional.

Fuente: Díaz, *El proceso de institucionalización*, 98-99.

Cuadro 2

Junta Directiva del Instituto Físico-Geográfico Nacional (1890)

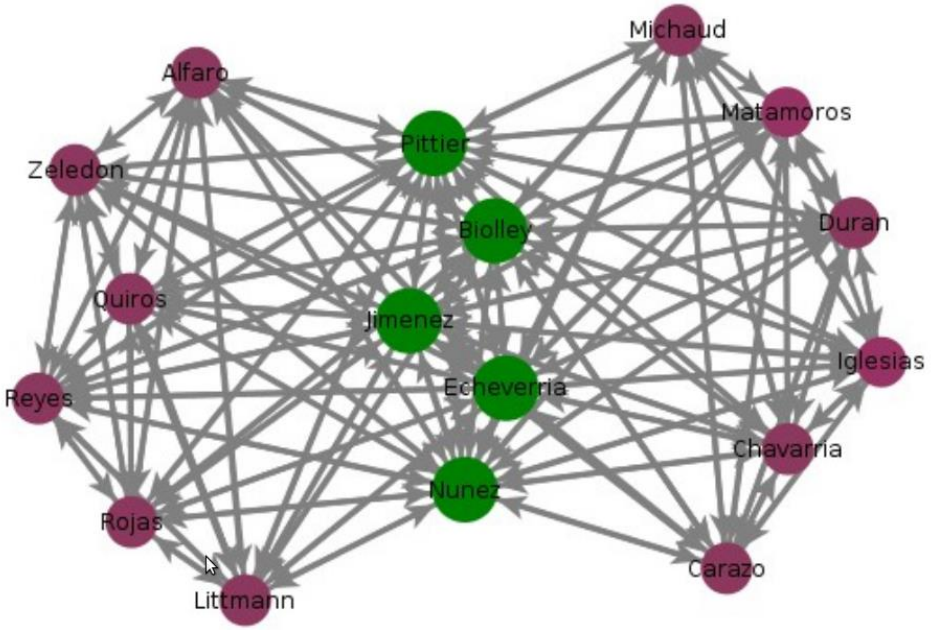
Integrante	Trayectoria científica
Dr. Henri Pittier Dormond	Véase cuadro 1.
Prof. Paul Biolley	Véase cuadro 1.
Ing. Juan Francisco Echeverría Aguilar	Véase cuadro 1.
Ing. Odilón Jiménez Bonnefil	Véase cuadro 1.
Dr. Daniel Núñez	Véase cuadro 1.
Dr. Carlos Durán Cartín (1852-1924)	Médico y cirujano formado en la Universidad de París. Debido a la Guerra Franco-Prusiana (1870) se trasladó al Guy's Hospital de Londres (Inglaterra). Estableció el Hospital Nacional de Locos, el Sanatorio para Tuberculosos (conocido durante muchos años como Sanatorio Durán), el Leprosario Nacional y la Escuela de Enfermería y Obstetricia. Participó en la elaboración de remedios antiofídicos, la introducción de la anestesia, la asepsia y la antisepsia en Costa Rica, el descubrimiento de la anquilostomiasis y el beriberi en el territorio nacional y la construcción del acueducto y alcantarillado de San José. El Dr. Durán fue una de las piezas claves de la reforma hospitalaria de finales del siglo XIX y precursor de la salubridad pública y la medicina preventiva en el país. Ejerció en forma interina la Presidencia de la República de Costa Rica (1889-

	1890).
Sr. Manuel Carazo Peralta. (1840-1912)	Secretario de Obras Públicas (1876) y traductor de varios textos científicos referentes a Costa Rica.
Lic. Francisco María Iglesias (1825-1903)	Historiador, diplomático y estadista cartaginés de larga trayectoria por su participación en los principales hechos y procesos políticos de la Costa Rica del siglo XIX, instruido en la Casa de Enseñanza y luego en la Universidad de Santo Tomás de la cual fue Profesor y Rector interino (1850). Estudiante de Derecho y Economía en Europa.
Dr. Gustave Michaud (1860-1924)	Químico y Doctor en Ciencias Físicas y Naturales por la Universidad de Lausana (Suiza), ingresó a Costa Rica en 1889, contratado para dirigir una Escuela Físico-Matemática debido a su experiencia docente en Europa, pero tras el retiro del Lic. Mauro Fernández (1843-1905) de la Secretaría de Instrucción Pública, su contrato se modificó y se dedicó a la enseñanza de la Química en el Liceo de Costa Rica, el Colegio Superior de Señoritas y la Escuela de Farmacia.
Ing. Luis Matamoros Sandoval (1858-1934)	Ingeniero graduado en la Universidad de Santo Tomás con la tesis *Exposición general de todos los métodos conocidos para evaluar superficialmente, con detención especial sobre los mas* [sic] *ventajosos* (1877).
Ing. Nicolás Chavarría Mora (1865-1927)	Ingeniero Civil por la Universidad de Lovaina (Bélgica) con notas

	prominentes (1889). Ejerció el Profesorado en Matemáticas en el Liceo de Costa Rica y estudió la adaptación de las construcciones metálicas al clima del Valle Central.

Fuente: Díaz, *El proceso de institucionalización*, 105-106.

El Grafo 2 evidencia el relevo que se dio en 1890, con la escisión del Museo Nacional (salida de Anastasio Alfaro de la Junta Directiva) y la integración de nuevos profesionales como los ingenieros Luis Matamoros y Nicolás Chavarría. No obstante, una parte de la directiva original se mantuvo (Pittier, Biolley, Jiménez, Echeverría y Núñez), por lo que es posible que estos miembros tuvieran una relación más estrecha que les permitió continuar con el apoyo estatal brindado a la entidad, reflejado en su grado de centralidad (CD_i= 8.04) y mediación (C_B=19.88). Cabe mencionar que tanto Pittier, como Biolley, Jiménez, Echeverría y Núñez, tuvieron iguales medidas de grado de centralidad y mediación, para la red de los miembros de la Junta Directiva del Instituto Físico-Geográfico Nacional en el período 1889-1890.



Grafo 2. *Miembros de la Junta Directiva del Instituto Físico-Geográfico (1889-1890)*

Las secciones del Instituto Físico-Geográfico y sus funcionarios

En 1889, el Instituto Físico-Geográfico contaba originalmente con un asistente, el futuro médico Carlos Pupo Pérez (1872-1952) y un mecánico alemán, Eduard Gugolz (m. 1904). Al escindirse el Museo Nacional, la entidad se reestructuró y se

dividió en tres secciones: Geográfica, Meteorológica y Botánica que se transformó en Sección Agrícola con la reapertura del Instituto en 1901[27].

La Sección Geográfica, encargada del proyecto cartográfico del Instituto, estuvo encabezada por el Dr. Pittier, quien contó con el apoyo de funcionarios como el astrónomo y profesor suizo Juan Rudín (originalmente Jean Rudin, 1849-1932), el cartógrafo guatemalteco Enrique Silva y el asistente Alberto Calvo[28].

La Sección Botánica, dedicada a los estudios de la flora y luego a los de agronomía y botánica económica cuando se convirtió en la Sección Agrícola, estuvo a cargo del botánico suizo Adolphe Tonduz (1862-1921), que contó con la asistencia del señor Beutel y de Matilde Pittier, hija del director del Instituto. Esta sección mantuvo a su cargo el Herbario Nacional, que pasó en 1910 a ser parte del Museo Nacional[29].

La Sección Meteorológica, asignada a los estudios de esta rama en el país y sucesora del antiguo Instituto Meteorológico Nacional (1888-1889), tuvo como encargados al Ing. Pedro Reitz, al ingeniero agrónomo Austregildo Bejarano (1865-1940), al licenciado geómetra Pedro Nolasco Gutiérrez (1855-1918) y a las maestras Ester Morales (m. 1919) y su hermana María Luisa Morales (1886-1950), Emma Monge, Rosalía Obando e Isabel Lelia Calderón Rojas, quien sería la primera mujer costarricense en ejercer la Medicina. Varias de estas funcionarias también se desempeñaron como asistentes del Herbario Nacional[30].

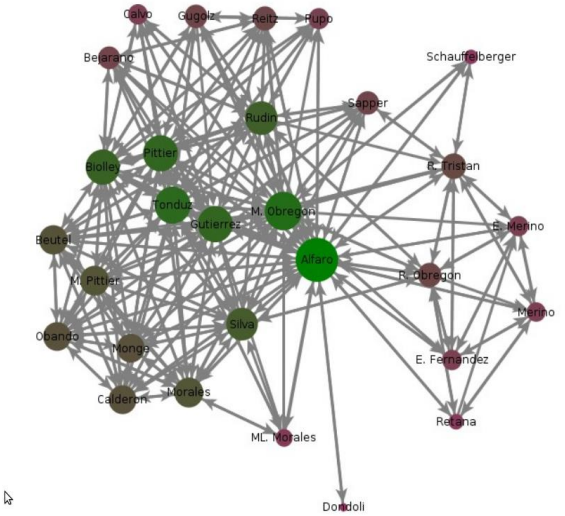
En 1910, con la incorporación del Instituto al Museo Nacional, se transforma en Observatorio Nacional, con Pablo Biolley Constantine (1888-1917) como

[27] Díaz, *El proceso de institucionalización*, pp. 78 y 99-100.
[28] Ronald Díaz Bolaños, *El aporte del conocimiento geográfico en la invención de la identidad nacional en Costa Rica (1833-1944)*, Tesis de Maestría en Historia, Universidad de Costa Rica, pp. 179 y 223.
[29] Ronald Díaz Bolaños, "El Instituto Físico-Geográfico y su aporte al desarrollo de la historia natural en Costa Rica (1889-1910)", en C. A. Lértora Mendoza, coord., *Geonaturalia. Territorio, Recursos Naturales y Ambiente: hacia una historia comparada. Estudio a través de Argentina, México, Costa Rica, Haití, Paraguay, Uruguay y Venezuela*, Bs. As., Ediciones FEPAI, 2013, pp. 315-345. Gregorio Dauphin López, *Adolphe Tonduz y la época de oro de la botánica en Costa Rica*, Cartago, Costa Rica, Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2017, p. 56.
[30] Díaz, *El proceso de institucionalización*, pp. 111-112 y 140-144.

encargado, al que le sucedió el Ing. Rafael Tristán Fernández (1882-1969), quien se mantuvo al frente de este por un cuarto de siglo, asumiendo el encargo de la Sección Meteorológica y la Sección Sismológica hasta que el Estado costarricense restringió la multiplicidad de cargos públicos en manos de un mismo funcionario, por lo que Tristán entregó a su esposa Elisa Fernández Flores, el encargo de la Sección Meteorológica del Instituto en la década de 1930[31].

El Instituto Físico-Geográfico Nacional, dirigido en su última etapa de vida por el Dr. José Merino y Coronado (1912-1987), en la que se vincula a la Universidad de Costa Rica de la cual Merino fue profesor, contó con la asistencia de su hermana Ester Merino (1914-2003) y de Rodrigo Retana Cruz (1921-2000)[32].

[31] República de Costa Rica, *Colección de Leyes y Decretos, Primer Semestre. Año de 1931*, San José, Costa Rica, Imprenta Nacional, 1931, 469. Díaz, *El aporte del conocimiento geográfico*, p. 252.
[32] Díaz, *El proceso de institucionalización*, p. 250.



Grafo 3. *Personal del Instituto Físico-Geográfico Nacional (1889-1943)*

El Grafo 3 muestra la red integrada por el personal del Instituto Físico-Geográfico Nacional a lo largo del período de estudio, en el que se muestra la existencia de dos *sub-redes*, una liderada por Pittier (CD_i=5.86), e integrada principalmente por científicos extranjeros (predominantemente suizos) y otra liderada por Alfaro (CD_i=8.64), con una fuerte presencia de costarricenses. El Dr. Rudín, debido a su larga presencia en el país, se constituye en un actor de importante grado de *mediación* (C_B=4.47) entre ambas sub-redes.

Tipos de relaciones entre el personal del Instituto Físico-Geográfico Nacional

Uno de los aspectos clave para investigar a profundidad, es el tipo de relaciones que se establecen entre los miembros del personal científico del Instituto Físico-Geográfico Nacional. Sobre este punto, de las fuentes consultadas pueden extraerse las siguientes categorías:

1. Amistad: las relaciones que establecieron Pittier, Biolley y Tonduz se ubican dentro de esta categoría, donde sobresalen también los lazos que los unían a su nación de origen: Suiza. Precisamente fue Pittier quien promovió el ingreso de personal científico y docente procedente de Suiza a Costa Rica a partir de 1889, uno de ellos fue el botánico Tonduz[33].

2. Consanguinidad: bajo este tipo se designan las relaciones consanguíneas existentes entre algunos miembros del personal del Instituto, principalmente de paternidad y filiación: Henri y Matilde Pittier, Paul y Pablo Biolley y Miguel y Rafael Obregón. También se dieron casos de hermandad como el de José y Ester Merino y el de Ester y María Luisa Morales.

3. Afinidad: se dio en dos dimensiones, la primera, mediante vínculo matrimonial, como el existente entre el Ing. Rafael Tristán y Elisa Fernández y la segunda, a través de relaciones más complejas como la existente entre el Dr. Pittier y el Dr. Rudín, quienes eran concuños (Adeline Hefti, primera esposa de Pittier, era hermana de Julie Marie Hefti, segunda esposa de Rudín)[34].

4. Conflictividad: al interior de la red se dieron diferencias personales y de formación académica que derivaron en polémicas científicas, siendo las más significativas, las diferencias personales entre Henri Pittier y Anastasio Alfaro, que repercutieron en el distanciamiento del Museo Nacional con respecto al Instituto Físico-Geográfico y las diferencias entre Pittier y el Lic. Pedro Nolasco Gutiérrez por las explicaciones astrometeorológicas que daba este último al origen de los sismos[35].

[33] Luko Hilje Quirós, *Trópico agreste. La huella de los naturalistas alemanes en la Costa Rica del siglo XIX*, Cartago, Costa Rica, Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2013, p. 777. Dauphin, *Adolphe Tonduz y la época*, pp. 55-59.
[34] Díaz, *El proceso de institucionalización*, p. 100. Hilje, *Trópico agreste*, p. 777.
[35] Ronald Díaz, Flora Solano y Giovanni Peraldo, El legado científico del Licenciado Geómetra Pedro Nolasco Gutiérrez Gutiérrez (1855-1918), *Revista Geológica de América Central*, 36, especial, 2007, pp. 67-95.

Relaciones entre el Instituto Físico-Geográfico Nacional e instituciones científicas internacionales

Otro aspecto de gran interés en cuanto al estudio de las redes sociales es la participación del Instituto Físico-Geográfico Nacional en una red de institutos y centros de investigación a nivel internacional y que tuvieron como base las redes forjadas entre el personal científico de la institución con sus pares de las entidades extranjeras. Un ejemplo de ello es la relación científica establecida entre el Instituto Físico-Geográfico y el Real Jardín Botánico de Bruselas (Bélgica), que tenía como base la amistad y vínculos científicos establecidos entre el Dr. Pittier y Théophile Durand (1855-1912), director del citado jardín[36].

Los nexos se fueron ampliando para incluir a científicos como Helmut Polakowsky (1847-1917) y Karl Sapper (1866-1945), quienes en algún momento de sus vidas residieron en Costa Rica (Sapper fue nombrado director del Instituto en 1924). Mediante el intercambio de los *Anales*, su primera publicación como entidad, el Instituto pudo establecer nexos científicos con instituciones extranjeras ubicadas en Europa, América del Norte, el resto de América Latina e incluso en algunas regiones de Asia, África y Oceanía. Por lo tanto, la red formada a partir de estas relaciones consiste en un objeto de estudio de valor trascendental para la historia de la ciencia en Costa Rica[37].

El cuadro 3 constituye un compendio de las instituciones y sociedades científicas que mantuvieron intercambios con el Instituto Físico-Geográfico Nacional de Costa Rica en su primer año de vida (1889).

[36] Instituto Geográfico Nacional, Comisión del Centenario, *Edición conmemorativa. Cien años. Instituto Geográfico Nacional*, San José, Instituto Geográfico Nacional, 1989, p. 45. Denis Diagre, Théophile Durand. *Nacional Botanic Garden of Belgium. History*, 2010, http://www.br.fgov.be/PUBLIC/GENERAL/HISTORY/durand.php. Hilje, *Trópico agreste*, p. 783.

[37] Flora J. Solano Chaves y Ronald Díaz Bolaños, *La ciencia en Costa Rica. 1814-1914*. San José, Costa Rica, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2005, pp. 38-39.

Cuadro 3

Instituciones y sociedades científicas que mantuvieron intercambios con el Instituto Físico-Geográfico Nacional de Costa Rica

Sociedad o institución científica	**Ciudad y país**
Dirección General de Estadística	
Universidad del Salvador	El Salvador
Instituto Nacional del Salvador	
Instituto Geográfico Argentino	Buenos Aires, Argentina
Sociedad Científica Argentina	
Oficina Meteorológica de Argentina	Córdoba, Argentina
Observatorio Meteorológico de Brasil	Río de Janeiro, Brasil
Sociedad de Geografía de Río de Janeiro	
Servicio Geográfico y de Historia Natural	Ottawa, Canadá
Sociedad Geográfica	Quebec, Canadá
Oficina Meteorológica del Dominio de Canadá	Toronto, Canadá
Oficina Central Meteorológica de Chile	Santiago, Chile
Observatorio Magnético y Meteorológico del Real Colegio de Belén	Habana, Cuba
Observatorio Meteorológico del Parque Central	Nueva York, Estados Unidos
Servicio Geológico y de Historia Natural	San Pablo, Minesota, Estados Unidos
Servicio Geológico de los Estados Unidos	Washington , Estados Unidos
Oficina Hidrográfica de los Estados Unidos	
Oficina de Señales de los Estados Unidos	
Instituto Smithsoniano	
Observatorio del Colegio de Harvard	
Observatorio de la Colina Azul (Blue Hill)	Cambridge, Estados Unidos
Observatorio Meteorológico del Colegio	Guanajuato, México

de Estado	
Sociedad Científica “Antonio Alzate”	México, México
Observatorio Meteorológico Central	
Observatorio Meteorológico del Colegio Católico	Puebla, México
Observatorio Astronómico Nacional Mexicano	Tacubaya, México
Observatorio Meteorológico del Colegio Pía de Villa Colón	Montevideo, Uruguay
Sociedad de Ciencias Físicas y Naturales	Caracas, Venezuela
Sociedad Argelina de Climatología	Argel, Argelia
Observatorio Real	Ciudad del Cabo, Colonia del Cabo
Sociedad Jedivial de Geografía	El Cairo, Egipto
Observatorio Meteorológico y Magnético	Pamplemousses, Mauricio
Observatorio Real Alfredo	Pamplemousses, Mauricio
Observatorio	Hong Kong, China
Observatorio de Zi – Ka – Wey	Shanghai, China
Observatorio Meteorológico del Ateneo Municipal	Manila, Filipinas
Oficina Meteorológica	Calcuta, India
Observatorio de Daigaku (Universidad)	Tokio, Japón
Observatorio del Gobierno	Sidney, Australia
Observatorio Meteorológico del Gobierno	Brisbane, Australia
Observatorio Astronómico	Adelaida, Australia
Sociedad Geográfica de Australasia	Melbourne, Australia
Observatorio	Melbourne, Australia
Superintendencia Meteorológica	Perth, Australia
Servicio Geológico y Museo Colonial	Nueva Zelanda
Sociedad Científica	Honolulu, Hawai
Sociedad de Geografía	
Instituto Meteorológico Real Prusiano	Berlín, Alemania
Instituto Real Meteorológico Sajón	Chemnitz, Alemania
Instituto Geológico de Hesse	Darsmtadt, Alemania
Asociación de Geografía	Dresde, Alemania
Asociación de Geografía y Estadística	Fráncfort, Alemania
Instituto Físico	Gotinga, Alemania

Sociedad Geográfica	Hamburgo, Alemania
Oficina Central de Meteorología e Hidrografía de Bade	Karlsruhe, Alemania
Asociación de Geografía	Leipzig, Alemania
Sociedad Geográfica	Lübeck, Alemania
Sociedad Geográfica	Múnich, Alemania
Real Instituto Meteorológico Bávaro	
Observatorio Astrofísico	Potsdam, Alemania
Real Instituto Húngaro de Meteorología	Budapest, Austria – Hungría
Observatorio Imperial y Real Universitario	Kraken, Austria – Hungría
Observatorio Universitario	Lemberg, Austria – Hungría
Observatorio Universitario	Praga, Austria – Hungría
Instituto Meteorológico Imperial y Real	Viena, Austria – Hungría
Observatorio Imperial y Real	
Sociedad Austriaca de Meteorología	
Asociación de Geografía de la Universidad Imperial y Real	
Sociedad Belga de Geografía	Amberes, Bélgica
Sociedad Real de Geografía	Bruselas, Bélgica
Instituto Meteorológico Danés	Copenhague, Dinamarca
Sociedad Geográfica	
Observatorio Meteorológico	Barcelona, España
Sociedad Geográfica	Madrid, España
Observatorio	
Observatorio Meteorológico	Santiago de Compostela, España
Observatorio del Pic du Midi	Bagnères de Bigorre, Francia
Sociedad de Geografía	Lila, Francia
Observatorio Meteorológico	Lorient, Francia
Sociedad de Geografía	Lyon, Francia
Sociedad de Geografía	Marsella, Francia

Sociedad de Geografía	Montpellier, Francia
Academia de Ciencias	
Oficina Central Meteorológica de Francia	
Observatorio Meteorológico de Montsouris	París, Francia
Sociedad de Geografía (148 Bulevar St. Germain)	
Sociedad Meteorológica de Francia (7, Calle de los Grandes Agustinos)	
Observatorio (Clermont-Ferrand)	Puy - de – Dôme, Francia
Observatorio	Tolosa, Francia
Sociedad de Geografía	
Observatorio	Ben Nevis, Gran Bretaña
Sociedad Meteorológica de Escocia	Edimburgo, Gran Bretaña
Observatorio	Kew, Gran Bretaña
Oficina Meteorológica	
Real Sociedad Geográfica	Londres, Gran Bretaña
Real Sociedad Meteorológica	
Observatorio	Rousdon Lyme, Gran Bretaña
Instituto Meteorológico Real Neerlandés	Utrecht, Holanda
Sociedad Meteorológica Italiana	Módena, Italia
Observatorio Meteorológico	Módica, Italia
Observatorio del Real Colegio Carlos Alberto	Moncalieri, Italia
Observatorio de Capo di Monte	Nápoles, Italia
Observatorio Meteorológico y Magnético Valerio	Pesaro, Italia
Academia de los Linces	
Sociedad Africana de Italia	Roma, Italia
Sociedad Geográfica Italiana	
Oficina Central de Meteorología Italiana	
Instituto Meteorológico	Cristiania, Noruega
Observatorio Magnético Meteorológico de la Universidad	Coímbra, Portugal
Observatorio del Infante don Luis en la Escuela Politécnica	Lisboa, Portugal
Instituto Meteorológico	Bucarest, Rumania

Observatorio Físico Central	
Sociedad Imperial de Geografía	San Petersburgo, Rusia
Estación Meteorológica Central	Estocolmo, Suecia
Sociedad Sueca de Antropología y Geografía	
Observatorio Meteorológico de la Universidad	Upsala, Suecia
Sociedad Naturalista	Basilea, Suiza
Sociedad de Geografía	Berna, Suiza
Sociedad Helvética de Ciencias Naturales	
Sociedad de Ciencias Naturales de Vaud	
Sociedad de Geografía	Neuchâtel, Suiza
Sociedad de Ciencias Naturales de Valais	Sion, Suiza
Instituto Meteorológico Suizo	Zúrich, Suiza
Observatorio Meteorológico Imperial	Constantinopla, Turquía

Fuente: Lista de sociedades, instituciones y personas que en el extranjero han correspondido al canje ofrecido con el Boletín [sic], *Anales del Instituto Físico-Geográfico Nacional*, II, I parte, pp. XXI-XXIV.

Nota: La división política internacional empleada en el cuadro corresponde a la que existía a finales del siglo XIX.

Como puede observarse, el Instituto Físico-Geográfico Nacional mantuvo vínculos con prestigiosas instituciones científicas de todo el mundo y de acuerdo con la fuente consultada, también se hizo intercambio de publicaciones con otras entidades de carácter cultural como la Biblioteca Real de Bélgica, la Biblioteca Nacional de Francia y la Biblioteca Federal de Suiza y se enviaron ejemplares de los *Anales* a las oficinas de revistas científicas como *American Meteorological Journal* (Estados Unidos), *Bulletin Météorologique de Nord* (Dinamarca), *Pettermanns Mittheilungen* (Alemania) y *Reveu Géographique Internationale* (Francia). [38]

[38] Lista de sociedades, pp. XXI-XXIV.

Conclusiones

El estudio de las redes sociales constituye una herramienta novedosa en el campo de la historia social de la ciencia en Costa Rica, por lo que estas investigaciones, al igual que se ha venido desarrollando en otros territorios de la ciencia histórica, han permitido reconstruir los nexos existentes entre los individuos que integran una institución o grupo social, por lo que deben ampliarse y vincular aquellas redes que conformaban la comunidad científica costarricense de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX.

El estudio minucioso de las redes sociales permite analizar los diferentes tipos de relaciones que se establecieron a lo interno del personal que integró las instituciones científicas, tanto de procedencia nacional como extranjera y que perteneció a varias entidades presentes en el país: Museo Nacional, Instituto Meteorológico Nacional e Instituto Físico-Geográfico Nacional, surgidas en el marco de las reformas liberales de la Costa Rica del último cuarto del siglo XIX.

Para el caso del Instituto Físico-Geográfico Nacional, a lo largo de su inestable existencia como institución que se prolongó por casi seis décadas, congregó en su plantel a una comunidad que brindó valiosos aportes al desarrollo científico costarricense. Este personal conformó una red compleja de relaciones (consanguinidad, afinidad, amistad y rivalidad) que pudieron influenciar su desarrollo institucional, como se evidencia con la temprana separación del Museo Nacional de su estructura institucional.

A partir de la información disponible, fue posible reconstruir la red de los directores, de las juntas directivas y del personal de la institución, donde se llegó a identificar la centralidad de figuras científicas como Anastasio Alfaro y Miguel Obregón, cuyos vínculos con la entidad se prolongaron por décadas y la existencia de pequeñas redes al interior de las mismas, ligadas a algunas figuras como Henri Pittier, quien tuvo un papel destacado en los inicios del Instituto.

Esta red no se circunscribió exclusivamente a Costa Rica, debido a que los contactos científicos que mantuvo el personal en el extranjero favorecieron la vinculación de la institución con otras entidades similares, así como sociedades científicas y centros de investigación en todo el planeta, aspecto que debe estudiarse con más detalle para determinar los alcances de esta red como medio para la circulación de la información científica producida en el país a nivel internacional.

Agradecimientos

Un avance del presente artículo se expuso como ponencia en la Mesa de Historia de la Ciencia y Ambiental, en el X Congreso Centroamericano de Historia en Managua (Nicaragua), del 12 al 15 de julio de 2010. Los autores de este trabajo agradecen a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (UCR) y al proyecto VI-805-A4-906: Programa de Estudios Sociales de la Ciencia, la Técnica y el Medio Ambiente (PESCTMA) del Centro de Investigaciones Geofísicas (CIGEFI) de la UCR. Se agradece además al personal del CIGEFI por su retroalimentación y valiosos comentarios durante el proceso de investigación, así como a Arnaldo Rivera Loría por su colaboración en la búsqueda de fuentes y en la revisión del presente artículo y a Luis Ricardo Romero Valverde por su aporte en la elaboración del cuadro de las instituciones científicas que mantuvieron vínculos con el Instituto Físico-Geográfico Nacional.

La quina.
Su papel como producto de intercambio entre dos mundos

Inés Bores
SAHIME-AMA, Bs. As.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el papel que la quina, corteza desecada del quino americano, protagonizó como recurso terapéutico frente a las fiebres intermitentes, malaria.

Cristóbal Colón, al servicio de los Reyes Católicos, emprendió un viaje a través del océano del oeste, en pos de hallar una nueva vía hacia la India, ruta de las especies, que se hallaba monopolizada por los venecianos.

Llegó el viernes 12 de octubre de 1492 a un nuevo mundo, inicialmente conocido como Indias Occidentales, y luego América.

El encuentro entre cultura europea y las de las nuevas tierras, generó expediciones científicas que cumplieron el objetivo de recopilar información sobre productos naturales, costumbres, creencias.

Europa aportó café, azúcar, cultivos provenientes de la cuenca del Mediterráneo tales como: el trigo, olivo, hortalizas, arroz, vid, durazneros, manzanos, perales, granados, cáñamo utilizado para hacer velas, lino para confeccionar los finos tejidos.

América le dio a Europa: oro y plata, maíz, tabaco, tomate, patata, tintas, especies, el cacao (cacahuat) cuyas semillas se empleaban como moneda de intercambio entre los mayas y los aztecas, fruto el árbol mesoamericano *Theobroma cacao*.

Los olmecas comenzaron a consumirlo como bebida amarga estimulante, a la que los españoles supieron aromatizar con canela y vainilla y endulzaron con azúcar.

Entre los productos de intercambio se destaca la quina, corteza desecada del árbol conocida como "quino" que abarca varias especies del género cinchona, familia de las rubiáceas, originaria de las selvas húmedas de América del Sur.

Nace en la Cordillera de los Andes, en un franja de 4000 Km de largo ´por 100 Km de ancho entre las 10° latitud norte y 22° latitud sur, actuales Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia.

Requiere altitud de 1500 a 3000 metros y temperaturas medias de 15°C, en ambiente húmedo y terrenos escarpados.

La corteza es pardo rojiza o pardo amarillenta, según la especie.

Los habitantes precolombinos lo utilizaban por sus propiedades medicinales en polvo, disuelto por su amargo sabor con actividad contra fiebres; en cocimiento para lavar heridas y en curación de úlceras de la piel; como loción tópica en caída de cabello; como jarabe o extracto y en pequeñas cantidades para favorecer la digestión[1].

Su empleo como febrífugo en fiebres intermitentes, nace entre la historia y la leyenda.

La malaria (malos aires) en italiano medieval es una enfermedad debilitante conocida por el hombre desde las épocas remotas.

Se caracteriza por crisis de fiebre, escalofríos intensos que se repiten cada 2 días, son las fiebres tercianas; o cada 3 días son las fiebres cuartanas.

Se acompañan con dolor de cabeza, vómitos, dolores musculares, debilidad intensa, progresiva afectación del hígado, riñón, confusión, llevando al paciente progresivamente a la muerte.

La malaria es propia de climas tropicales y subtropicales.

El médico militar francés Alfonso Laveran (Premio Nobel 1907) descubrió el parásito que la causaba (*plasmodium*) en 1880.

[1] J. Jaramillo Arango, "Estudio crítico de los hechos básicos de la historia de la quina", *Anales de la Sociedad Peruana de Historia de la Medicina* 10, 1948-1949. 31-88; A.. M. Haggins, "Fundamental erros in the early history of cinchona", *Bull Hist. Medicine* 10; 1941: 417-459 y 560-592.

Presenta distintas especies y la transmisión a través de un mosquito *anopheles* fue descripta en 1897 por un oficial del Servicio Indico Ronald Ross.

José Sánchez Labrador, cronista jesuitas, refirió haber hallado en el Archivo de la Compañía de Jesús en Roma, un manuscrito de 1772, donde expresa que un rayo derribó un árbol de quino sobre el lago que abastecía de agua a un poblado. Los habitantes bebieron de esta agua amarga, observando curación de aquellos que padecían fiebres.

Joseph de Jussieu, naturista francés que emprendió viaje a Loja, Ecuador, integrando la expedición de la Academia de Ciencia Francesa recogió una historia tradicional de la zona, según la cual un padre jesuita curó de las fiebres intermitentes tomando los polvos de la corteza del quino que le dio un nativo del pueblo de Malacatos[2].

En 1628 la curación de la Condesa de Chinchón, Doña Ana Osorio Manrique Francisca Enríquez de Ribera, esposa del Virrey del Perú, Don Luis Jerónimo Fernández de Cabrera y Bobadilla, generó la comercialización de los polvos de quina o cascarilla por los miembros de la Compañía de Jesús.

La Condesa enfermó de fiebres tercianas y según refirió el médico genovés Sebastiano Bado, el gobernador español de la localidad de Loja, Ecuador, escribió al Virrey que la cascarilla amarga de un árbol propio de las montañas lojanas contenía la curación para su mal.

Ante la sanación de la enferma se aplicó esta medicina en toda Lima, conociéndose como "polvo de la Condesa", según expresa Bado en su escrito *Anastasis corticis peruviae seu chimae defensio*, Génova, 1663.

Otra versión puntualiza que fue el Virrey del Perú Luis Jerónimo Fernández de Cabrera y Bobadilla quien al llegar a Lima en 1629 sufrió fiebres tercianas y se curó.

En 1640, el médico del Virrey del Perú, Don Juan de la Vega también introdujo en Europa la cascarilla, en simultáneo con la Compañía de Jesús.

[2] M. L. De Andrés Turrión, "Las polémicas de la quina", en J. Puerto, *Ciencia y Técnica en Latinoamérica en el período virreinal*, Madrid, Grupo Cesce. T F. editores, 2005, Vol. 1: 126-149.

En 1655 enfermó de malaria el Rey Carlos II de Inglaterra, profesaba el protestantismo y no quería recibir la medicación que era conocida como polvo de los jesuitas.

El médico Robert Talbot le administra el medicamento sin decir el origen curándolo. Obtienen así gran fama entre la monarquía europea.

Luis XIV de Francia también se benefició con esta medicación y compra la fórmula Talbot, haciendo público su origen a la muerte del médico.

Denominada por Linneo *Cinchona officinalis* fue inicialmente hallada en las proximidades de la ciudad de Loja, Ecuador.

El encontrar los árboles en terrenos escarpados y húmedos con bajas temperaturas, sometió a un trabajo muy penoso a los cascarilleros, que debían tumbar los árboles, arrancarles la corteza y transportar la carga.

Inicialmente s e buscaba la cascarilla fina de Loja. Luego descubrieron especies en Cuenca, Ecuador y en Jaén de Bracaolo, Perú.

En 1799 Hipólito Ruiz y José Pavón en el Perú describen distintas especies del género quina en su obra *Flora Peruviana et Chilencis*.

José Celestino Mutis y Bossio, padre de la ciencia colombiana, sacerdote, geógrafo, botánico, matemático, médico español docente de la Universidad del Rosario en Santa Fe, Bogotá, Virreinato de Nueva Granada (1732 Cadiz-1808) en el siglo XVIII estudió la quina y halló cuatro especies con propiedades medicinales: anaranjada, amarilla, roja y blanca.

En las Yungas Bolivianas se encontró la cinchona calisaya a mediados del siglo XVIII. En Perú y Bolivia obtuvieron grandes ingresos por la explotación de la quina, solo aventajados por el oro y la plata.
El quino forma parte del escudo de Perú.

Pierre Joseph Pelletier y Joseph Bienaime Caventour, farmacéuticos franceses, aislaron alcaloides de la corteza del quino en todas las variedades.

Determinando que la de mayor efecto febrífugo era la quina de calisaya, aislaron la quinina indicándola para la malaria en 1820.

Generándose una explotación exhaustiva, hasta que en 1884 frente a los focos de independencia americanos, los ingleses crean plantaciones en el suroeste de la India y de Ceylan, actual Sri Lanka, con poco efecto y escaso contenido en alcaloides.

Los holandeses obtuvieron en 1882 plantaciones en Java de gran importancia en la industria farmacéutica, los franceses la introdujeron en Argelia Guinea, Camerún y Madagascar

Los belgas la reprodujeron en el Congo[3].

El ejército británico de la India aquejado por malaria, tomaba en forma preventiva gin tonic que es un refresco carbonatado de agua tónica saborizado con quinina (para combatir la malaria) agregando lima o limón (contra el escorbuto y ginebra.

En 1894 Payne indica quinina para el Lupus eritematoso discoide enfermedad dermatológica del colágeno autoinmune[4].

La era de los antipalúdicos de síntesis comienza en 1930 al sintetizarse quinacrina.

En 1934 cloroquina

En 1935 hidroxicloroquina.
Son antimalárico, inmunomodulador, fotoprotector, antiinflamatorios, antitrombótico, amebicida[5].

[3] J. Murillo, G. Franco, "La expedición geodésica al Virreinato de Perú", en J. Puerto, *Ciencia y Técnica en Latinoamérica* cit., Vol. 2: 518-554.
[4] J. F. Payne, "Aposgraduate lectura on lupus erythematosus". *Clin. J.*, 4, 1894: 223-239; Íd. Treatment of lupus erithematosus with mepacrine", *Lancet*.2, 1951: 755-758.

[5] C. Rodríguez Caruncho, I. Bielsa Marsal, "Antipalúdicos en dermatología: mecanismo de acción, indicaciones y efectos secundarios". *Actas Dermo Sifiliograficas*, 105, N. 3, 2014: 243-252.

En nuestro país la malaria es endémica en Tucumán, Salta, Jujuy, Misiones.

Destacamos la labor del médico argentino Carlos Alvarado (1904-1986), luchó con éxito contra la malaria al neutralizar al mosquito transmisor plantando berro y arbustos en las orillas de los cursos de aguas, dando sombra, impidiendo así el desarrollo de las larvas del mosquito. Fue director del Programa de Erradicación del paludismo en América siendo designado en 1955 por la OMS[6].(8)

Conclusiones

La quina es un recurso terapéutico con excepcionales propiedades antimaláricas, fotoprotectoras, antiinflamatoria, antirreumáticas.

Conocida desde épocas remotas por los pueblos originarios de América su secreto se develó al europeo tardíamente.

El desencuentro de los mundos americano y europeo ocurrió porque los aspectos médicos de los pueblos originarios estaban vinculados a su visión religiosa del mundo e incluían rituales que ante los ojos de los europeos expresaban prácticas paganas.

[6] E. Martinez, R. A. Jorge, "Se acabó el chucho… Carlos Alberto Alvarado y la lucha contra el anofeles", *Todo es Historia*, N. 198, 1983: 70-88.

Consideraciones sobre la introducción de la imagen corporal en modo fotografía en el discurso médico científico

Amalia Bores
SAHIME-AMA, Buenos Aires

A partir de la creación de la fotografía un largo proceso permitió llegar al soporte papel que inició tras sucesivas modificaciones y mejoras, la utilización de la fotografía científica como fuente documental válida para el análisis.

El objetivo del presente trabajo es considerar el rol de la imagen corporal, en modo fotografía, en el discurso médico científico

Inicialmente el discurso médico científico se valió, para describir imágenes del cuerpo sano o enfermo, de dibujos, grabados, aguafuertes, hasta que, promediando el siglo XIX, la fotografía paso a cumplimentar esa función., y no solo en lo referente al objeto de estudio sino también aportando datos del espacio social en el que se registra.

La observación de las mismas desde la contemporaneidad nos brinda distintas interpretaciones, alejadas de la mirada original.

Así, rostros, técnicas, elementos, atuendos, arquitectura sanitaria, estructura jerárquica se dimensionan construyendo el pasado médico. Se hacen accesibles al análisis crítico individuos y contexto social en los que se hallan inmersos[1].

Se redescubren mundos culturales, técnico científicos, actitudes y procedimientos.

El concepto de imagen médico científica en modo fotografía implica el proceso de transformación de la condición de sujeto a registrar en objeto de estudio[2].

[1] F. Del Vello Gastaminza *El análisis documental en la fotografía*. www.montevideo.gub.vy/sites/default/files/.

Se observa el detalle de la técnica empleada en las fotografías transformada ahora en unidad documental con capacidad para registrar acontecimientos o imágenes en forma de memoria visual.

Como unidad documental podrá constar de imagen y texto.

Así hay fotografías sin referente identificable en la imagen, acompañada de un texto aclaratorio imprescindible para la comprensión del observador. En este grupo ubicamos a la fotografía médico científica.

Otras, presentan imagen referente identificable y texto aclaratorio. Son las fotografías periodísticas donde el observador comprende la imagen mientras que el [3]texto centra el significado.

Otro grupo es aquel con referente identificable sin texto aclaratorio es decir, imagen no palabras. También frecuente en el periodismo.

Se denomina denotación a la lectura descriptiva de la imagen fotografiada que permite determinar su contenido. El observador puede responder a las preguntas: ¿quién? ¿qué? ¿cómo? ¿dónde? ¿cuando? Establecido por el paradigma Harold Lasswell (1902-1978) politólogo, científico, sociólogo norteamericano formuló en 1948 (modelo de comunicación unidireccional basado en el conductismo, muy frecuente en la comunicación de más medios, utilizado para la propaganda. En el caso de la propaganda el emisor envía un mensaje que recibe el receptor sin reacción de manera pasiva, mientras que en los ámbitos comunicativos como internet y las nuevas tecnologías informáticas de la comunicación se ha dado paso a la bidireccionalidad donde el receptor puede formular una crítica o un comentario, no obstante este modelo en los ámbitos de comunicación conserva gran utilidad en la realización de investigaciones).

Connotación es la lectura de la imagen ya sea desde el punto de vista objetivo, definiendo gestos, colores, actitudes registrados, o bien desde un punto de vista subjetivo dependiente de la interpretación de quien lo analiza.

[2] C. Robinson, A. Díaz Caballero, "La fotografía como documento de análisis, Cuerpo y medicina: Teoría, método y crítica. La experiencia del Museo Nacional de Medicina", Enrique Laval. *Hist. Cienc. Saude-Manguinhos*. Vol 14, N. 3, Río de Janeiro. July/Sept 2007.

[3] Harold Lasswell.Wilkipedia.https//es.mwilkipedia.org.wiki.Harold.Lasswell.

Desde la técnica puede utilizarse la macrofotografía que reproduce detalles ampliados o la microfotografía para objetos muy pequeños se proyecta la imagen a través de un microscopio al que se integra una cámara. Este método fue desarrollado por el médico bacteriólogo francés Alfred Donné (1801-1878) quien realizó microfotografía de fluidos corporales utilizando el daguerrotipo (forma primitiva de fotografía donde la imagen se forma sobre una superficie de plata pulida o cobre plateado que se rebela con vapores de mercurio) entre 1836 a 1840.

Donné describió el aspecto microscópico de la leucemia[4].

También hay fotografías ultrarrápidas para registrar acontecimientos que ocurren en breve período de tiempo.

Presentadas en soportes varios encontramos película positiva, película negativo, fotografía en soporte papel, blanco-negro, color, todas registran con precisión una realidad permitiendo el análisis crítico y la divulgación científica.

Fue en 1824 cuando Joseph Nicephore Niepce (1765-1833) obtuvo las primeras fotografías empleando betún de judea sobre placa de plata con largas horas de exposición, se conserva "tirando de un caballo", reproducción de un grabado flamenco del siglo XVII, heliografía (por haber requerido una exposición directa a la luz solar) fechada en ese año y "Punto de vista de una ventana en Le Gras" 1826.

Mucho camino se ha recorrido hasta llegar a la fotografía moderna.

El proceso negativo con soporte papel fue revolucionario pues permitió efectuar copia positiva en papel en 1841, y fue obra de William Fox Talbot (1800-1877).

El americano George Eastman (1854-1932) fundador de la Casa Kodak, creó la cámara de carretes de película de celuloide enrollado. La cámara cargada se obtenía por 25 dólares americanos y por 10 dólares americanos se rebelaba el rollo entregándose la cámara recargada. Toda una innovación[5].

[4] I. Álvarez Peña, *Importancia de la fotografía en las ciencias de la salud*, Córdoba, La Fuensanta, *Rev. Digital IES*. N. 8, 8/5/2016. España
[5] J. Mena, J. Cuesta, *Diccionario del Cine*, Madrid, Edimat. Libreros, 2004, 9.

En un mundo cada vez más visual el registro gráfico del cuerpo en modo de fotografía se constituye en fuente documental válida para la medicina.

Fue así como David Hill fotógrafo y pintor (padre del retrato fotográfico) y Robert Adamson (químico) en Escocia. Realizaron calotipos predecesor de la fotografía moderna, registrando a una paciente portadora de bocio en 1844 En su estudio ayudaban a mantener en pose a los modelos que requerían sesiones de las muchas horas, cuidaban la iluminación y la escenografía (calotipos: método fotográfico creado por William Tabot en soporte papel da una imagen en negativo que luego puede positivarse).

Los neurólogos y alienistas se interesaban para describir y detallar los rostros de sus pacientes con facies características, así se observa un catálogo de pacientes que entre 1848 y 1851 obtuvo el alienista Hugh Diamont.(psiquiatra y fotógrafo británico) (1809-1886) contribuyó a la fotografía psiquiátrica , utilizó calotipos para registrar facies características de sus pacientes.

En 1865 se publica en Londres, Inglaterra el primer Atlas de Dermatología y Venereología con 12 fotografías coloreadas, obra del cirujano Alexander Squire (|1836-1908)[6]-[7].

La fotografía clínica pre y post quirúrgica se debe inicialmente al cirujano plástico militar Gurdon Buck (1807-1877), actuó en la Guerra Civil Norteamericana fue el primer médico que utilizó fotografías pre y post operatorias en la publicación en revistas científicas en 1845. Utilizando primitiva forma de fotografía daguerrotipo[8].

[6] B. Rogers, The first pre and post operative photographs of plastic and reconstructive surgery. Contributions of Gurdon Buck (1807-1877)", *Aesthetic plastic Surgery* 15, 1991:19-33.

[7] A. F, Wallace, "The early history of clinical. Photography for burns, plastic and reconstructive surgery", *Br. J. Plastic Surg* 38: 1958:451-465.

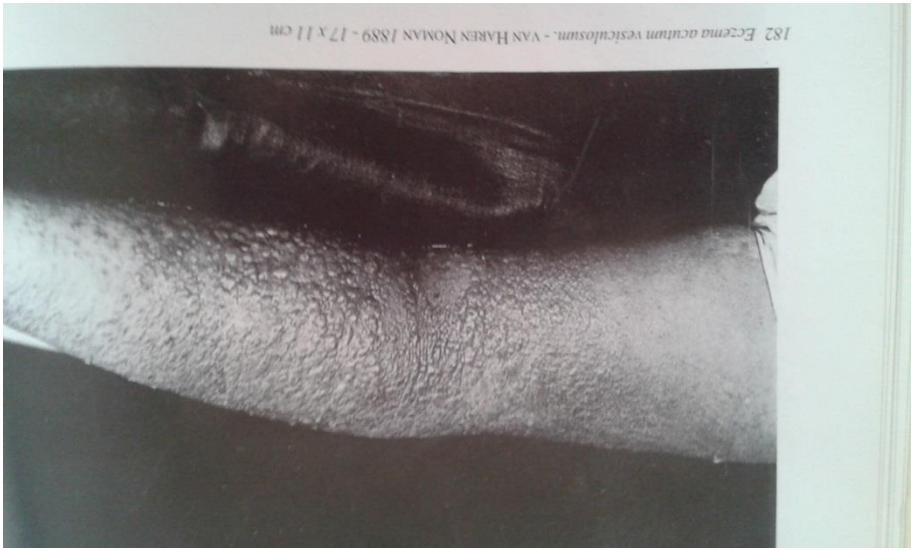
[8] G. Kurtz, "Origen de un medio gráfico y un arte. Antecedentes, inicio y desarrollo de la fotografía en España", *Summa artis. Historia General del Arte. Historia de la fotografía*. Nicephore Niepce House. Photo Museum.www.photo-museum.org/esp.

Conclusiones

Así vemos que la imagen médico científica en modo fotografía incursionó en el discurso médico con gran impacto dado a su capacidad de permitir el redescubrir construcciones sociales, políticas, culturales, técnico científicas.

Desde el punto de vista de la Historia de la Medicina se convierte en una fuente documental accesible al análisis crítico y a la reflexión metodológica.

Nerobiosis lipoidique / necrobiosis lipoidica (URBACH) seu Dermatitis atrophica maculosa lipoides diabetica (OPPENHEIM) . De Graciansky et al 1995-1972.Ilustrcion Cientifica en *Dermatologia. Cinco Siglos de Historia* Franz Ehring fasciculo 4 Laboratorio Andromaco segunda reimpresion, 1997.EDIKA MED.Barcelona p. 190



Bulla (epidermolysis bullosa dystrophica) Siemens 1952
Ilustracion Cientifica en Dermatologia .Cinco Siglos de Historia.Franz Ehring. Laboratorio Andromaco. Fasciculo 4. Segunda reimpresion 1997 EDIKA MED 1997 Barcelona p. 188.

eczema acutum vesiculosum Van Haren Noman 1889
Ilustracion cientifica en Dermatologia Cinco Siglos de Historia Franz Ehring Laboratorio Andromaco Fasciculo 4 ; 1997 segunda reimpresion Barcelona , p. 172

Inmigración y medicina.
La salud en la colonia galesa del Chubut 1865-1940

Celia Codeseira del Castillo
UCA, Buenos Aires

Introducción

En esta ponencia nos ocupamos de la salud en la primera colonia galesa del Chubut que se inicia con la llegada del primer contingente en 1865. Eran 135 inmigrantes, entre adultos y niños, que se alojaron en las cuevas horadadas por el mar en el Golfo Nuevo que fueron cerradas con tablones para servirles de refugio. Pero al no disponer de agua dulce debieron trasladarse buscando la desembocadura del río Chubut. Habían arribado a un país que estaba en guerra. El presidente Bartolomé Mitre había firmado el "Tratado de la Triple Alianza" con el Brasil y el Uruguay. De esa manera se inició la conflagración bélica contra el gobierno del presidente paraguayo Solano Lima el día 9 de mayo del mismo año. Igualmente, durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) no tuvieron el apoyo oficial necesario para prosperar.

El recibimiento precario en un lugar deshabitado nos adelanta la situación sanitaria en esa zona de la región patagónica. Además, el Dr. Thomas Green, médico que los acompañó en el viaje, ante tanta desolación regresó a Montevideo poco tiempo después de su arribo. Entonces, los temas de salud debieron resolverse de manera urgente por los propios colonos.

En este estudio desentrañaremos las característica y el desarrollo de una "medicina popular" en la que las mujeres tuvieron un rol decisivo, ejerciendo como comadronas y enfermeras que ayudaron a la comunidad desde el momento de su establecimiento. También, cómo fue evolucionando y se desarrolló lentamente la sanidad pública en la colonia.

Las "comadronas". De Gales al Valle Inferior del río Chubut

Al inicio de a colonia y debido a la ausencia de profesionales, las mujeres asistieron a sus "hermanas" en los partos. Ellas venían de un país donde desde el

siglo XVIII el alumbramiento era atendido por comadronas o parteras que excepcionalmente contaban con una autorización de la Iglesia Anglicana. En realidad era una lista de seis vecinas que testificaban la buena conducta de la "comadrona", lo que no garantizaba una buena atención[1]. Durante el siglo XIX, especialmente en las zonas rurales, la mayoría de los bebes nacieron en sus hogares atendidos por ellas. En 1852, el Colegio de Cirujanos de Londres estableció cursos para obtener una certificación. Las postulantes debían asistir a dos conferencias, realizar 20 partos y dar un examen final[2], pero las galesas no podían concurrir por razones de distancia.

Un artículo de la publicación *Medical Times and Gazette*, del 15 de junio de 1872, reportaba que la mortalidad de bebes en Gales e Inglaterra era de 1 en 189; es decir menos del tercio que en la centuria anterior, aunque la situación continuaba siendo preocupante[3]. Por otra parte, una ley parlamentaria creó el Consejo General de Medicina, cuya tarea era regular la admisión, preparación y conducta profesional en el ejercicio de las tareas relacionadas con la salud. En 1873, ese Consejo solicitó autorización para "registrar las calificaciones de las mujeres que ejercía como parteras". El mismo año, la Sociedad de Obstetricia recomendaba mejorar la formación de las parteras y controlarlas, porque miles de ellas trabajaban sin haber recibido instrucción alguna[4].

Paralelamente, ese último año, el arzobispo de Canterbury, miembro de la iglesia anglicana, fue habilitado para certificar títulos relacionados con la medicina. Igualmente, dicha "legalización" no garantizaba la competencia de las parteras que debían enfrentar situaciones dificultosas. Durante todo el siglo decimonónico, a pesar de la oposición de los médicos, los partos especialmente en las zonas rurales, fueron atendidos por "comadronas" que se trasladaban a domicilio.

Finalmente, en 1881 se fundó el Colegio de Parteras que contó con el apoyo de la reconocida enfermera Florence Nightingale. Recién comenzado el siglo XX, se

[1] Zachary Cope, *The Royal College of Surgeons of England, a History*. London, Anthony Blond, 1959, pp.129-130.
[2] Zachary Cope, ob. cit., pp.131-132.
[3] Anonimous. *The Debate on the Midwives Bill*. London, Lancet, 1902, pp. 688-692.
[4] Thomas R. Forbes. "The Regulation of English Midwives in the Eigthteenth and Nineteenth Centuries". En: WILSON, Phillip K. (Ed.), Childbirth. *The medicalization of obstetrics*, vol II. London, Taylor & Francis, 1996, pp. 358-359.

promulgó la Ley de Parteras (1902) que aseguraba el entrenamiento y la supervisión de las mismas, creando un Consejo que cumpliría esa función también en Gales[5].

Seguidamente presentamos la situación de las "comadronas"[6] o parteras[7] en la colonia galesa del Chubut. Las definimos como mujeres que tiene el oficio de ayudar a otra durante el alumbramiento, que iban a domicilio y que sólo poseían ese conocimiento específico adquirido por la *empiria*. Eran conocidas con el nombre galés de *Bydwraig* que significa literalmente "la mujer que nos recibe o que nos trae al mundo". La idea de una mujer vecina con ciertas habilidades adquiridas para atender el parto en una zona rural, en un contexto pionero, crea un retrato homogéneo de los orígenes de la "obstetricia histórica". En general, en nuestro país, los estudios sobre las mujeres inmigrantes no presentan mucha información sobre los partos y también se nota la ausencia de estudios de caso o análisis comparativos.

Ante esa situación de abandono, por no contar con la asistencia de un médico, algunos integrantes del primer contingente se ocuparon de la salud desde el primer momento. Ellos fueron Rhydederch Huws (idóneo en farmacia y ex-partero del Hospital de Manchester) y John Williams junto a su esposa Elizabeth Williams de Williams[8]. Por otro lado, durante el siglo XIX, en las comunidades étnicas aisladas como la galesa en la Patagonia, no estaba bien visto que el alumbramiento fuera ayudado por una figura masculina. Entonces, es dable pensar que tanto Hews como Elizabeth Williams se encargaron de entrenar a las mujeres que luego actuarían como comadronas.

En los comienzos, las dificultades económicas no amedrentaron a las mujeres que seguían teniendo hijos. Esos niños eran una necesidad porque constituían la mano de obra en la chacra. Como las familias eran numerosas, la destreza de las parteras fue muy valorada. Para las mujeres inmigrantes establecidas en zonas remotas, o para la colectividad galesa que eligió el aislamiento deliberadamente, el nacimiento podía llegar a ser una experiencia solitaria y peligrosa porque en algunos lugares no existían condiciones higiénicas adecuadas. Por esa razón, tanto la mujer

[5] J. E. Gordon, "British Midwives through the Centuries. From 18th century to today", en *Midwife Health Visitors*, N. 3, London, 1967: 275-281.
[6] El término comadrona proviene del latín *cum mater*, compuesto por *cum* (conjuntamente) y *mater* (madre). "Con la madre": la que acompaña a la mujer en el proceso de dar a luz.
[7] Partera es sinónimo del término anterior. Es la mujer que ayuda a otra durante el parto.
[8] Arié Lloyd de Lewis, ob. cit., p. 24.

como su partera debían estar preparadas para el nacimiento, o para la muerte que era una posibilidad. Si la vida de la madre o de su bebé estaba en peligro, ellas parecían estar entrenadas para responder a esas irregularidades[9]. Frecuentemente aparecían situaciones como fiebre alta, hemorragia puerperal, cianosis del recién nacido o un embarazo ectópico, todas complicaciones muy difíciles de resolver en esa época. La prueba fehaciente es que muchas madres yacen enterradas con sus bebes y son el testimonio mudo de la dureza que sufrieron las pioneras. Algunas parteras se ocupaban del *troi y corff* (acondicionar el cuerpo), es decir, asistir en la muerte, y preparar a la difunta para el entierro, bañándola, vistiéndola y ayudando a arreglarla dentro del cajón[10].

Aunque no hay evidencias de que la atención de la partera redujera la mortalidad maternal e infantil, como vivían en las cercanías podían llegar cuando se las convocaba. Era importante permanecer con la parturienta todo el tiempo que fuera necesario para suavizar el temor al alumbramiento, que se exacerbaba cuando se esperaba al primogénito, o cuando se habían perdido otros hijos en esa instancia.

El hecho de que hubiera un número importante de parteras se relacionó con los siguientes factores: el aislamiento rural, los fuertes lazos de parentesco y los deseos de que la persona que ayudara a parir a las galesas, compartiera la misma religión, lengua y tradiciones étnicas[11].

Las mujeres inmigrantes en las zonas rurales tuvieron embarazos y nacimientos numerosos. Esos altos promedios reflejaron la necesidad de la supervivencia y también el deseo de tener muchos hijos que ayudaran en las tareas familiares. Los líderes religiosos, señalaban pasajes de las Sagradas Escrituras donde aparecía la orden divina de crecer y multiplicarse. En ese entonces, entre los galeses que practicaban denominaciones religiosas de raíz calvinista como la metodista-calvinista y la bautista, se pensaba que era responsabilidad de las mujeres desear tener niños y criarlos en el temor a Dios. Como el promedio de nacimientos siempre

[9] Marlene Epp, "Midwife-Healers in Canadian Mennonite Immigrant Communities: Women who made things right". *Conrad Grebel Review* (Waterloo- Canada, Conrad Grebel University College) 28, N. 1, Winter 2010: 328-329.
[10] Arié Lloyd de Lewis. *Semblanza de Luna*, Trelew, Asociación San David, 2007, p. 26.
[11] J. Howard Kauffman, "Mennonite Family Life as Christian Community", en Airhart, Phyllis and Lambert Bendroth, (Eds.), *Faith Traditions and the Family*. Louisville, Westminster John Knox Press, 1966; pp. 40-41.

iba en aumento, la partera seguía siendo proveedora de un servicio central en la vida de las mujeres.

Siempre hubo discusiones acerca de la formación de las parteras, porque se veía al nacimiento como una "actividad natural". En las zonas urbanas, ellas eran entrenadas informalmente o se auto entrenaban, acumulando experiencia cuando pasaban por el alumbramiento de sus propios hijos. Se pensaba en la colonia que cuantos más hijos tenía una partera, mejor preparada estaba para su profesión.

Asimismo, la habilidad requerida para asistir a una mujer en el trabajo de parto, era considerada "natural" o innata, como que las mujeres nacían con esa condición. Entonces el parto fue estimado equivocadamente como algo que la mujer podía atravesar, por su propia condición biológica, sin ó con poca ayuda. Así, en las zonas rurales, durante el siglo XIX y comienzos del XX, no fue corriente el entrenamiento de las parteras. Además, su maletín contaba con pocos recursos medicinales: un delantal blanco, hilo, agujas, algodón, toallas y tijeras, algunas tisanas, y grasa o aceite para usar como lubricante. En los comienzos de la colonia, las parteras no cobraban por sus servicios. Más tarde recibían como pago algún dinero, o una bolsa de harina, productos de granja o huerta, o algún elemento necesario para la chacra.

Las comadronas pasaban un tiempo considerable con las "pacientes" antes y después del alumbramiento, y el rol que cumplieron no se limitó a asistir a la parturienta. Generalmente se quedaba en la casa varios días siguiendo el nacimiento hasta que la madre estuviera lo suficientemente repuesta para cuidarse y atender a su familia. Sobre el tema, Norma Hughes Williams, que nació en la zona rural de Trevelin, testimonia cómo fue atendida su madre cuando nacieron sus siete hermanos y ella, a fines de la década del 30 y comienzos del 40:

> "…siempre con la misma partera, Mrs. Roberts. […] En algunas oportunidades mi papá le pedía que se instalara en casa hasta un mes antes, porque cuando se producía la creciente de los ríos Percy o Corintos no se podía llegar. Mi padre la iba a buscar cuando era una hora inoportuna, otras

> veces ella se trasladaba en sulky o a caballo, y se quedaba en casa a acompañar a mi mamá hasta que se recuperara"[12].

Un reducido número de parteras registró en su libreta los partos realizados. Mair Hughes de Humphrey (1883-1958) incluyó datos de los 1400 partos que atendió. Incluía el nombre del padre, el sexo del bebe, indicando en cada hoja el mes y el año correspondiente. Grace Elizabeth Jones de Lewis (1886-1971) atendió 120 nacimientos, pero su libreta se extravió. Edith Elizabeth Halls de Rhys comenzó a anotar los nacimientos y luego, por falta de tiempo, suspendió los registros. Lamentablemente estas mujeres no han dejado diarios de su experiencia laboral lo que nos permitiría conocer con más detalles sobre su trabajo. Mary Jane Williams de Jones (1890-1948), que se desempeñó casi 10 años como partera y enfermera del Dr. Adolfo Megara[13].

Consideremos necesario destacar que el primer medico llegó a la colonia en las postrimerías de 1889, es decir 24 años después del primer contingente. Era el Dr. Mihagel Ap Iwan[14], hijo del ideólogo del proyecto colonizador Rev. Michael D. Jones. Con motivo de su arribo los colonos formaron una "sociedad" para juntar el dinero necesario para pagarle el sueldo. Luego de tres años en la colonia se enteró que debía revalidar el título y se trasladó a Buenos Aires para hacer las gestiones. En cuanto lo obtuvo fue nombrado médico del Ferrocarril del Pacífico donde su hermano era ingeniero. Se entiende su elección porque los colonos estaban dispersos en las chacras a lo largo del río Chubut, los viajes que se hacían a caballo eran muy largos y la remuneración poca.

La falta de médicos en el medio rural, hizo que las parteras además de traer niños al mundo se ocuparan de los cuidados de la salud. Por ejemplo, Elizabeth Williams de Williams (¿?- 1909) tenía conocimientos de Homeopatía; Elizabeth Davies de Evans (1854-1941) se había capacitado como enfermera y había ejercido en un hospital de Gales; Ramona S. de Mac Karthy (1879-1949) preparaba tisanas y ungüentos; Elizabeth Davies de Davies (1886-1940) realizaba entablillados y vendajes para curar fracturas óseas y problemas articulares, Mair Hughes de

[12] Norma Hughes Williams, ex-enfermera del Hospital Británico e integrante en la actualidad del Coro de dicho hospital. También se desempeña como profesora y traductora de galés. Entrevista en su casa de la Ciudad de Buenos Aires, julio 2015.
[13] Ariés Lloyd de Lewis, ob. cit., pp. 78, 86, 96, 111.
[14] A diferencia de su padre que tenía nombre inglés, este médico usaba su nombre en galés.

Humphreys (1883-1958) acompañaba a los enfermos que iban a tratarse en el Hospital Británico de Buenos Aires[15].

Llegó el año 1896 con una epidemia de viruela que se propagó rápidamente. Como no había medico, se le solicitó al Dr. R. Lewis Hughes que escribiera un artículo con instrucciones para tratar la enfermedad que fue publicado en el periódico étnico *Y Drafod.* Un mes después el citado médico hizo una corta visita a la colonia donde revisó a algunos enfermos.

Ante la gravedad de la situación, en el mes de septiembre cuando la epidemia había desaparecido, el gobierno nacional designó al Dr. Hércules Musachio que se instaló en Rawson y viajaba con frecuencia para atender en las localidades de Gaiman y Trelew. A fin de siglo, si un parto era problemático se lo podía consultar.

En el siglo XX aparecieron los primeros médicos itinerantes en la colonia; y luego otros que se radicaron en la zona. Observaron que las comadronas no tenían suficiente experiencia para intervenir en los partos. En general las parteras fueron desacreditadas por ciertos profesionales, cuyos métodos estaban basados en un conocimiento científico del cuerpo y del parto. Aunque las relaciones entre ambos fue compleja y variable, más tarde se volvió mutuamente beneficiosa para atender a las parturientas de las zonas rurales ya que los médicos residían en zonas urbanas y las distancias muy largas.

Cuando se presentaban serios inconvenientes en el parto algunas parteras recurrieron a los médicos. Elizabeth Ann Jenkins de Evans (1886-1940), consultaba a los doctores Hércules Musacchio[16], y luego a Dalmiro Lorenzo[17]. Por su parte, Mair Hughes de Humphreys, solicitaba ayuda a al Dr. Alberto González Gallastegui[18], al Dr. Adolfo Megara[19] con quien trabajó como enfermera y partera durante 10 años y al Dr. a Atilio Viglione[20].

[15] Arié Lloyd de Lewis, ob. cit., pp. 23, 26, 66, 68, 80.
[16] El. Dr. Musacchio se radicó Rawson y viajaba con frecuencia a Trelew y Gaiman.
[17] El Dr. Lorenzo ejerció en Gaiman donde se radicó en 1926.
[18] El. Dr. González Gallastegui se radicó en Trelew en 1929.
[19] El Dr. Megara era oriundo de Trelew y estudio Medicina en la Universidad de Buenos Aires. Regresó a su ciudad natal en 1935.
[20] El Dr. Viglione llegó al valle del Chubut en 1941 y se radicó en la localidad de Dolavon.

En la transición entre los nacimientos atendidos a domicilio por las parteras, y la atención de los médicos en una institución sanitaria, algunas comunidades aisladas como la menonita en Canadá, establecieron los denominados "hospitales rurales", en galés *Ysbytai Gwledig*[21]. Mair Hughes de Humphreys[22], instaló algo semejante en su casa de Trelew, que constaba de varias habitaciones, un patio y lugar para estacionar los carros y caballos. Las mujeres que vivían en el campo se trasladaban allí antes de la fecha estimada, y esperaban más tranquilas el momento del alumbramiento en un ambiente confortable, evitando recorrer largas distancias mientras estaban en trabajo de parto[23].

Con respecto al perfeccionamiento del ejercicio de las parteras, Rachel "Hawis" Davies, que fue asistente de enfermería relata

> "recuerdo que en la década de 1940 hubo cursos de capacitación dictados por el Dr. Ramón Cuerdo, y a partir de ese momento los casos complicados eran atendidos por médicos si los alumbramientos tenían lugar en las ciudades … Mair Humphreys de Davies estaba autorizada para ejercer la obstetricia por el Departamento Nacional de Higiene a partir de 1904, ¡me acuerdo porque era la única!"[24]

Algunas parteras eficientes se fueron integrando al sistema de salud después de realizar los cursos de actualización. Por ejemplo, al abrirse la Maternidad de Trelew, se solicitó en forma permanente la colaboración de la partera Annie Jacks de Hughes. Cuando en julio de 1935 se inauguró la Sala de Primeros Auxilios de Trelew, el Ministerio de Salud de la Nación la designó en el equipo estable. Veinticuatro años después, la Sala paso a formar parte del Hospital Regional de Trelew.

Sin embargo recién en 1942 se abrió el Centro Materno Infantil en Trelew. La institución, muy bien organizada, contaba con consultorios de pediatría, obstetricia y ginecología. Estaba a cargo del Dr. Eduardo F. Craig, que trabajó entre 1940 y 1970.

[21] Marlene Epp, ob.cit., pp. 9-10. Consultado 17 de enero 2017.
[22] Ariés Lloyd de Lewis, ob.cit., pp. 78, 86, 96, 111.
[23] Arié Lloyd de Lewis, ob. cit., p. 78.
[24] Rachel "Hawis" Davies. Entrevista en su casa de la ciudad de Trelew, diciembre de 2008.

Craig había sido director de la Maternidad y contaba con la colaboración de la obstetra diplomada Pilar Pérez[25].

Las Enfermería. Una puerta abierta al mundo

Dedicamos la última parte de este trabajo a las enfermeras. Veremos a continuación los factores relacionados con la cuestión social que determinaron que algunas galesas-patagónicas tomaran la decisión de estudiar la carrera de Enfermería.

La Argentina, a partir de 1929, sufrió los embates de la crisis mundial. Por ese motivo debió cambiar totalmente la orientación económica. Las exportaciones dejaron de impulsar el crecimiento económico porque las tasas se redujeron de manera significativa. Algunos economistas señalaron que el motivo de ese problema, fue que el centro económico y financiero pasó de Gran Bretaña a Nueva York. Eso implicó la disminución del comercio exterior y la falta de inversiones en nuestro país. Como consecuencia, se produjo un alto índice de desocupación. Asimismo, se derrumbaron los precios de los principales productos de exportación como los cereales, el lino y la carne[26].

A nivel regional, el apogeo alcanzado por la colonia galesa del Chubut después de las inundaciones de 1899, comenzó a declinar en forma progresiva. Como consecuencia de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), se paralizó la compra de lana y productos cosechados en el valle, como el pasto, las papas, el trigo y las semillas de alfalfa. Se produjo la bancarrota de la Compañía Mercantil del Chubut que dejó en la pobreza a los accionistas que en su mayoría eran agricultores. Muchos colonos perdieron sus chacras por haberlas hipotecado, con avales de dicha empresa, que luego fueron imposibles de cancelar[27]. Además, en 1929, se produjo el desabastecimiento de productos imprescindibles para el consumo familiar, despidos

[25] Matthew Henry Jones, ob. cit., tomo IV, pp. 3-5.
[26] Juan Carlos Korol, "La economía", en Alejandro Cataruzza, (Dir.), *Historia Argentina. Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*, Bs. As., Sudamericana, 2001: 17-48.
[27] Glyn Williams, The *Welsh Colony in Patagonia. The State and the ethnic community*. Cardiff, 1991, pp. 133-136.

masivos, cierre de comercios e industrias. Por si fuera poco, el cuadro se agudizó por una prolongada sequía y por las inundaciones[28].

Como las familias se habían empobrecido y por lo tanto se reducía su estándar de vida, la desmoralización afectó a las jóvenes que recibían propuestas de trabajo poco atractivas. Los ofrecimientos fueron para la limpieza, el planchado, el cuidado de niños, la cocina y la costura. Es decir, cumplir con el mandato patriarcal, continuando afuera del espacio doméstico con las mismas tareas que realizaban en el hogar. Así empezaron a buscar opciones que les aseguraran cierta independencia, entonces apareció la Enfermería como una posibilidad de progreso. La Enfermería en la Argentina fue considerada un sacerdocio y una tarea vocacional destinada a las mujeres. Se suponía que poseían una condición innata para atender y sanar, y que los hombres carecían de ella[29].

Por otro lado, los padres querían un bienestar para sus hijas. Pero, debido a la situación económica desfavorable en la región, ya no dependía de concertar un buen matrimonio. Al principio miraron el proyecto con cierto recelo. Pero luego las apoyaron al enterarse que el Hospital Británico además de la carrera les ofrecía la posibilidad de un empleo cuando se hubieran recibido. Por cierto, era una institución reconocida por su seriedad y su disciplina, razón por la cual se sintieron más aliviados. También se dio, en la Enfermería de esa época, una presencia importante de la dimensión religiosa donde la misericordia y la piedad cristiana se valoraban. Ese llamado, don ó servicio fue despertado por el protestantismo practicado por las jóvenes de la colonia galesa, como una manera de acercarse o agradar a Dios. Por lo que el amor al prójimo se consideró un rasgo fundamental para ejercer la profesión. Del mismo modo que en los hospitales públicos existía el auxilio espiritual de las hermanas de caridad y los sacerdotes católicos.

Para conocer por qué las jóvenes no pudieron estudiar Enfermería en su provincia, sintetizamos brevemente la historia de esa carrera en el Chubut. Recién en 1922, por iniciativa del Dr. Héctor Ramírez Calderón, se creó en Trelew un

[28] Matthew Henry Jones, ob. cit., tomo IV, pp. 171-173.

[29] Catalina Wainerman y Rosa N. Geldstein. "Género y vocación entre las auxiliares de Enfermería", en www.catalinawainerman.com.ar/pdf/generoyvocacion-entre-auxiliares-de-enferm.pdf; pp. 2-3. Consultado: 2 de febrero 2017.

subcomité de la Cruz Roja Argentina[30]. Tenía como misión formar enfermeras, y fue el primer grupo que se organizó en la Patagonia. Las clases se dictaron normalmente hasta que el Dr. Calderón, al poco tiempo, decidió radicarse en Buenos Aires quedando trunco el proyecto[31].

En la colonia se conocía la existencia de la Escuela de Enfermería del Hospital Británico de Buenos Aires[32]. Diez años antes, la Comisión del Hospital, tuvo conocimiento de la labor desplegada por la enfermera Florence Nightingale en la guerra de Crimea; y en la creación de la primera escuela laica de enfermería del Hospital Saint Thomas de Londres[33]. Por esos antecedentes, se decidió la contratación de tres enfermeras formadas en Inglaterra, que permanecieron pocos meses en Buenos Aires y regresaron a su país de origen.

En 1889 se solicitó al mismo hospital el envío de cuatro enfermeras. Entre ellas llegó Isbel Eames, que en 1890 fundó la Escuela de Enfermería del Hospital Británico y al año siguiente ocupó la dirección de la misma[34]. Fue la segunda escuela creada en el país, pero la primera con formación ininterrumpida de carácter sistemático, que duraba tres años[35]. En Buenos Aires, durante las primeras décadas del siglo XX, se difundió con gran aceptación el "modelo Nightingale", que

[30] La Cruz Roja Argentina fue creada en Buenos Aires el 10 de junio de 1880, por el Dr. Guillermo Rawson debido a la inspiración del Dr. Toribio Ayerza.

[31] Recién en 1944 renació la inquietud de organizar nuevamente la filial. Se nombró una directora para la Escuela de Samaritanas, pero no existen registros de alguna actividad desplegada por el establecimiento. Hubo que esperar hasta 1976, fecha en que se volvió a crear la filial de la Cruz Roja de Trelew, al parecer sin éxito. Estos intentos frustrados motivaron la búsqueda de nuevos horizontes.

[32] Existía una relación entre las capillas y dicho hospital que duró hasta 1950. Cuando había un enfermo grave se lo trasladaba a Buenos Aires para su atención en el Hospital Británico y el gasto era sufragado por los miembros de la capilla que aportaban mensualmente por cualquier eventualidad. En: Glyn Williams, *The Welsh in Patagonia*, pp. 126-127.

[33] Kirsteen Nixon & Caroline Worthington. *Florence Nightingale Museum*. London, Javier Pes Ed., s/f.; pp. 34-46.

[34] Verónica Hortis de Smith, "La enfermería en el Hospital Británico desde sus inicios", en: *The Lamp*, N. 47, 2010: 14-17.

[35] Cronológicamente, la primera fue la creada por Cecilia Grierson en el Circulo Médico Argentino en 1886. Trató de implementar los principios básicos de Florencia Nightingale. Los deseos de Grierson no se cumplieron de inmediato. Sin embargo en las décadas siguientes se produjeron cambios notables.

promovía la enfermería sólo para mujeres, que ya había sido adoptado con éxito en los Estados Unidos y en el resto de Europa[36]. El mismo se basaba en varios principios entre los cuales destacamos cinco. Primero, que las enfermeras debían adquirir experiencia en hospitales organizados con ese objetivo. Segundo, que las enfermeras debían vivir juntas en un hogar para formar una vida moral y disciplinada. Tercero, que la dirección de las escuelas de enfermería debía estar en manos de una enfermera y no de un médico. Cuarto, que había que seleccionar a las postulantes de acuerdo a sus aptitudes morales e intelectuales. Quinto, que la enseñanza teórica debía completarse con la práctica[37].

Durante la Primera Guerra Mundial y la posguerra hubo merma de enfermeras y médicos ingleses que habían llegado a nuestro país para trabajar en el Hospital. Debido a la situación imperante retornaron a Europa para servir en el frente aliado. Como consecuencia, se produjo una notable disminución de profesionales en el establecimiento. Además, en 1930 el número de enfermeras debió ser aumentado al aprobarse el reglamento que reducía el horario de servicio a ocho horas. También, durante la Segunda Guerra Mundial, numerosas enfermeras se trasladaron a Inglaterra para servir en la contienda, y finalizada ésta, las que sobrevivieron regresaron a nuestro país.

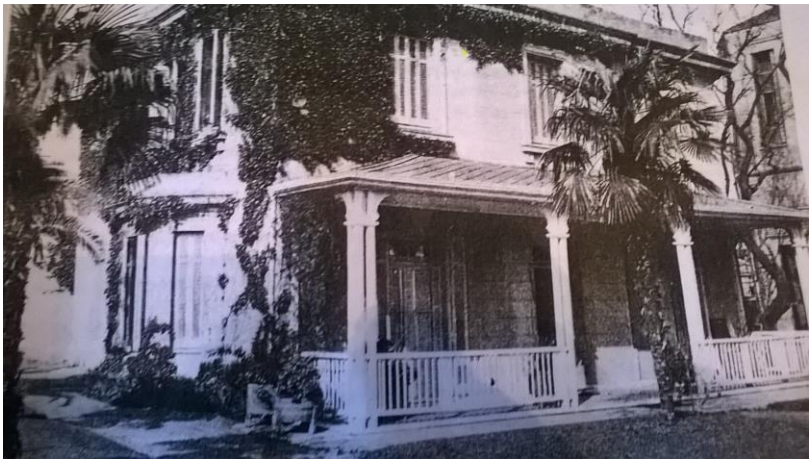
[36]Catalina H. Wainerman y Georgina Binstock. "El nacimiento de una ocupación femenina: la Enfermería en Buenos Aires" *Desarrollo Económico*, vol. 32, N, 126, julio/septiembre, 1992: 271-284.

[37] Pablo Young, Hugo A.Amarillo (h) y John D.C. Emery. "Florence Nightingale y la Enfermería en el Hospital Británico" en: sacp.org.ar/revista/14-numeros-anteriores/volumen-25-numero-1/70-florence-nightingale-y-la-enfermeria-en-el-hospital-britanico.

Un día especial y asombroso para las enfermeras.
Formaron con su uniforme blanco para recibir al futuro rey Eduardo VIII de Inglaterra
que visitó el Hospital en 1925 - Archivo Hospital Británico.

Para solucionar esa vacancia, *Matron* Anabella W. Macintosh difundió una carta solicitando aspirantes para la Escuela de Enfermería. Con la colaboración del Rev. E. R. Williams, que promovía ese proyecto en Chubut, empezaron a llegar a Buenos Aires las primeras postulantes de la colonia galesa. El Hospital les ofrecía a las estudiantes internas alojamiento con pensión completa, en el denominado *Nurses Home* (Hogar de Enfermeras) que se terminó de construir en 1939.[38] Sirvió para albergar a todo el cuerpo de enfermeras porque contaba con 40 dormitorios individuales para las jefas de sala y de departamento y 62 dobles para las *nurses.* Contaba con cocina y una sala de estudios; y para hacerlo más confortable, más tarde se agregó la pileta de natación, una cancha de tenis y un patio para realizar asados[39].

[38] *The Lamp*, Asociación de Enfermeras del Hospital Británico, Bs. As., N. 47 2010, p. 15.
[39] *The Lamp*, Nº 9, p.18, 1971-1972.



Antiguo Hogar de Enfermeras (demolido)
Archivo Hospital Británico

En el Hogar se articulaba la vida laboral con la vida doméstica y se fomentaba la socialización en el ejercicio de la profesión. El sistema de internado servía para recrear un ambiente de dedicación y concentración pero también era el mejor modo de moralizar e inculcar valores que se consideraban poco desarrollados entre las mujeres que aspiraban a ser enfermeras en una época en que la profesión estaba desvalorizada. Además servía para transmitir el sistema de jerarquías implementado en el Hospital[40]. La *Matron* era la Enfermera en Jefe, las *Sisters* eran las Jefas de Sección y las *nurses* las enfermeras sin cargo jerárquico.

Como algunas estudiantes llegaban desde pequeñas ciudades ó zonas rurales, había un período en el que se ponían en práctica mecanismos de adaptación y de aceptación a esa nueva realidad. La separación de estas jóvenes de sus familias, caracterizadas por su corte patriarcal, unido al traslado a una ciudad capital como Buenos Aires, era un tema lleno de emociones positivas y negativas. La vida en las zonas rurales generaba cierto aislamiento, pero profundizaba los vínculos familiares,

[40] Ana Laura Martin, "Cuidar en Buenos Aires. La enfermería porteña (1886-1940)", en: historiapolitica.com/datos/biblioteca/mujeres y profesionalizacion_martin.pdf.

cuya base estaba sustentada en la religión que practicaban. La experiencia emocional de alejarse, como mínimo tres años para estudiar, significaba la ausencia de la gente querida. Ese vacío debía mediarse por la creación de distintos tipos de co-presencia[41]. No existiendo en esa época una tecnología que permitiera la comunicación inmediata, el medio más usado para estar en contacto era la correspondencia y el intercambio de fotos. Pero a veces, esas cartas no traían buenas noticias. Algún enfermo o el fallecimiento de allegados, entristecía a las jóvenes por largo tiempo. Por otro lado, el servicio telefónico de larga distancia en la Patagonia funcionaba en horario restringido y además del alto costo que tenían, suponía largas horas de espera para obtener la comunicación.

A veces recibían desde Chubut encomiendas conteniendo alguna prenda tejida o masitas caseras. El envío de regalos, era la manera en que las madres tejían los vínculos familiares para mantener cerca a sus hijas que se encontraban a distancia. Esa tarea, denominada con la palabra inglesa *kin-work*, define la creación, el mantenimiento y la celebración ritual de lazos de parentesco en el hogar. También esa labor incluye el ejercicio de reflexionar sobre todas las actividades que pueden cambiar la imagen de los otros[42]. En las familias inmigrantes la idea sobre la construcción del bienestar, o el ser un buen hijo o buenos padres, tendía a estar relacionada con la forma de involucrarse unos con otros para mantener la unión entre los parientes[43].

Muchas estudiantes, como refuerzo espiritual, llevaron consigo el himnario o la Biblia que usaban en la capilla y también algunas fotos familiares. Esos elementos que habían compartido con sus familias evidenciaban tanto la pérdida como el anhelo de volver a verlas. Los objetos inanimados renuevan las prácticas, y las ayudaban a imaginarse cerca de sus parientes que se encontraban lejos[44]. También las oraciones nocturnas fueron una forma segura de "guardar en el corazón a su familia" y sentir que ellos estaban presentes todos los días. Además, el Hospital contaba con servicios religiosos protestantes, por lo que no se extrañaba tanto la

[41] Cfr. Loretta Baldassar, "Missing Kin and Longing to be Together: Emotions and the Construction of Co-presence in Transnational Relationships", *Journal of Intercultural Studies, University of Western Australia*, 2008; p. 247.
[42] Micaela di Leonardo. "The Female World of Cards and Holidays: Women, Families, and the Work of Kinship", *Signs*, The University of Chicago Press vol. 12, N. 3, 1987, p. 442-443.
[43] Loretta Baldassar, ob. cit., p. 249.
[44] Loretta Baldassar, ob. cit., p. 258.

presencia del pastor de la colonia, que para los galeses siempre fue una figura muy significativa. No era fácil para ellas, alejadas de sus familias, sobrellevar el ritmo impuesto por las exigencias que implicaban el estudio y las prácticas hospitalarias.

Nos preguntamos cómo compartían las emociones generadas por el sentimiento de ausencia o nostalgia, que los galeses llaman *hiraeth.* Conocemos que los actos emocionales pueden entenderse como vehículos simbólicos que reproducen y afectan las relaciones sociales y las prácticas[45]. Muchas estudiantes hablaron del sentimiento de extrañar a sus familiares, que a algunas de ellas llegó a enfermarlas. Fue el caso de Rachel "Hawis" Davies[46], cuyo llanto conmovedor representaba la ausencia de su familia o de su lugar de nacimiento. Ella dejó la chacra y con ella a su numerosa familia. En 1939 decidió viajar a Buenos Aires lo que implicó un cambio altamente significativo en su vida diaria. Así rememora su estancia en el Hospital:

> "No pasé días felices en el Hogar porque extrañaba muchísimo a mi familia … lloraba todo el día, me costaba asistir a clase y cumplir con el servicio en el Hospital. Cuando llegaba la noche también lloraba, no tenía consuelo … por eso abandoné y me volví a Chubut".

A pesar del impacto emocional que significó alejarse de la chacra, mientras estudiaba, trabajó en el Sector Repetto de tuberculosos a las órdenes de *Matron* Macintosh. La experiencia hospitalaria fue tan buena desde el punto de vista profesional que al regresar al Chubut ingresó en Centro de Salud de Trelew, y más tarde, en el Laboratorio de Salud Pública donde se jubiló. Como se puede apreciar, las pocas estudiantes que desertaron, al regresar a sus provincias, ingresaron como auxiliares de enfermería en clínicas particulares, o trabajaron en forma privada.

Por el contrario, Lorna Sharlow a diferencia de Rachel, define al Hogar como una verdadera casa cuya encargada *Sister* Lewin, las vigilaba pero que al mismo tiempo era como una mamá. Rememora el tiempo compartido:

> "Tengo muy grabado en mi recuerdo a las compañeras galesas. Cuando se juntaban dos o tres, se ponían a cantar y enseguida formabamos un coro. Durante la Segunda Guerra Mundial y la posguerra algunas enfermeras viajaron a Londres para trabajar en las fuerzas armadas. Nosotras en el

[45] Loretta Baldassar, ob. cit., p. 248.
[46] Rachel "Hawis" Davies. Entrevista en su casa de Trelew, julio 2010.

> Hospital con Matron Macintosh nos juntábamos a tejer gorros, chalecos y bufandas para los combatientes"[47].

Otros testimonios muestran los cambios producidos en la vida de las estudiantes, que implicaban una maduración emocional. Clara Schaeren, enfermera residente en Inglaterra, relató:

> "… de la apacible vida rural al ritmo febril de las salas […] Fue dura esa parte cuando me confronté con la muerte, el dolor, el sufrimiento humano y aprendí a valorar la vida, a cuidar a otros…"[48].

Algunas emociones aparecieron *a posteriori*, cuando las autoridades del Hospital decidieron demoler el *Nurses Home* en 2003. Se tomó la drástica decisión porque la mayoría de las alumnas no residía en el edificio. En consecuencia, hubo reacciones inesperadas de las egresadas que habían vivido allí. Por ejemplo, la enfermera residente en Inglaterra, Isabel Clements de Holland-Lloyd escribió:

> "Ese fue el lugar donde después de un día de trabajo intenso, a veces muy felices, otros traumáticos, cruzábamos al Nurses Home como a los brazos de una madre. Allí donde se forjaron amistades sinceras que han durado toda una vida y recuerdos que al pasar los años, ponen una sonrisa en nuestros labios y corazones"[49].

También, Glory Pizarro-Caldwell manifestó su tristeza:

> "¡Me enteré que van a cerrar el Nurses Home! Es como enterarse que van a demoler el hogar donde crecimos y sentir que no podemos hacer nada para detenerlo. Allí aprendí a convivir con otras chicas que me dieron apoyo espiritual…."[50]

[47] *The Lamp*, N, 3 (segunda serie), pp. 5-7; 2013.
[48] Carta de Clara Schaeren a la Escuela de Enfermería, s/f. [1991?]. *The Lamp*, N. 29, 1992, p. 28.
[49] *The Lamp*, N. 41, 2004, pp. 15-16.
[50] *The Lamp*, N. 42, 2005, p. 10.

Desde Chubut se crearon verdaderas redes[51] integradas por jóvenes que partían de las dos colonias galesas[52] rumbo al Hospital Británico. Así, encontramos grupos de tres hermanas que estudiaron en dicha institución[53]. También se dio el caso de que fueran dos hermanas de cada familia[54]. Asimismo hubo enfermeras cuyas hijas eligieron seguir allí la misma carrera de sus madres[55], o de otros familiares.

El primer registro que se tiene de una enfermera de ascendencia galesa en esa institución, corresponde a Hannah Jones graduada en 1926[56].

[51] Para elaborarlas tomamos como fuente la publicación *Nómina de Egresadas 1890-1870*. Buenos Aires, Asociación de Enfermeras del Hospital Británico, s/f.; pp. 1-35.
[52] La colonia del valle inferior del río Chubut se denominaba *Y Wladfa* (La Colonia). La de la zona cordillerana primero se denominó *Cwm Hyfryd* (Valle Encantador) y luego Colonia 16 de Octubre.
[53] Nelly, Mary y Edith Davies; Gilda, Aivy y Elma Hughes; Iola, Nelly y Peggy Payne; Edwina, Norma y Euronwi Hughes; y Bigid, Mirna y Elvi Jones.
[54] Irfonwy y Esther Evans; Irlona y Sara Hughes; Erie y Valmai James; Norma y Mabel Williams; Edith y Gualia Nichols, Alicia y Mirna Gilford; Arianina y Albina Jones; Jenny y Edna Owen; Mildred y Alwina Rogers; Melba y Enid Thomas; Gwenda y Carel Williams; y Ammy y Gwendolyn Williams.
[55] Gwalia Pugh y su hija Diana Jones; Blanca Williams y su hija Adriana Mohana, Lizzie Jones y su hija Verónica Lloyd.
[56] *The Lamp*, N. 38, 2001, p.13. Aporte de su sobrina Irvonwy Evans de Hughes.

Hannah Jones - Graduación- 1926

Las jóvenes que después de terminar sus estudios regresaron al Chubut continuaron ligadas a la Escuela colaborando en la revista *The Lamp* publicada por la Asociación de Enfermeras. Se autodenominaron "El grupo austral" y enviaban información sobre sus actividades profesionales. A través de esa publicación podemos saber donde ejercieron su profesión: Gwyneth Roberts se desempeñó como supervisora en el "Hospital Dr. Adolfo Megara", de Trelew, junto a sus colegas Gwenda Williams, Mirna Guilford y Emilia Lily Thomas. En el "Hospital John Caerening Evans", de Gaiman, trabajaron Ann Evans, Margarita Roberts, Aurora

Jones y Patricia Evans. En Dolavon actuaron Hilda Evans, Berth Brunt y Mildra Roberts. En Esquel, Lizzie Jones[57].

Cincuentenario de Egresadas de la Escuela de Enfermería del Hospital Británico celebrado en Gaiman – Chubut -2003[58]

Otras que retornaron al Chubut después de terminar la carrera no ejercieron su profesión ó lo hicieron en forma particular porque se casaron. Algunas regresaron a su provincia desde las ciudades donde trabajaban cuando se jubilaron. Así lo que hicieron Erie James, Norwena Davies, Blanca Williams, Albina Jones, Iris Griffiths, Esther Valmai Evans, Megan Owens, Doris Price, Megan Williams, Mildred y Alwina Rogers, Isabel Pugh y Rona Davies.

[57] *The Lamp*, N. 2 (segunda serie), 2011, p. 17.
[58] En la foto: Luli Jones, Elena Payne, Erie James, Mildred Rogers, Ann Evans, Norwina Davies, Rita Price, Ivonne Evans, Lily Thomas, Megan Williams, Hilda Evans.

Una de las características del Hospital fue la férrea disciplina y la presentación personal, en especial los uniformes que Isabel Ford describe con minuciosidad:

> "Las mismas rayas para las estudiantes, azul para el Staff-Nurses y gris para las Sisters. Además el delantal largo almidonado.. Zapatos y medias negras y las gorras de tul … A Matron Macintosh le debemos las prolijas gorras de piqué, y las medias y zapatos blancos" [59].

Las enfermeras lucían el uniforme se complementaba con las insignias. Se conoce que hasta 1937 solamente las *sisters* llevaban un distintivo, que tenía forma de escudo con una cruz roja. Al años siguiente, todas las egresadas usaron un broche plateado con el lema "*Pro Aegris et Laesis*" (Para los heridos y enfermos).[60]

Lo que mantenía la cohesión entre las enfermeras, era la vida social desarrollada dentro del Hospital. Fue un factor indispensable si pensamos que ellas llegaban de distintas provincias, de países limítrofes y del exterior. Era la *matron* (enfermera en jefe) la que se ocupaba de tejer lazos (*kin-work*) que vincularan a las enfermeras, y éstas les respondían cooperando en dicha tarea. Consideremos también, que el *kin-work* muestra la relación estrecha que existe entre el altruismo y el propio interés de la mujer que lo genera[61]. Al mismo tiempo, se fomentaron momentos de esparcimiento. Elena Clancy de Mac Cabe[62], que en 2001 celebró sus 100 años, recordó el placer que sentían cuando nadaban en la pileta o jugaban al tenis. También, los paseos en grupos por la plaza ó al centro, que realizaban siempre acompañadas por una tutora que las cuidaba.

Se pudieron crear lazos de amistad que perduraron toda la vida. Para estimular la sociabilidad se realizaban reuniones y celebraciones. En Navidad las estudiantes adornaban las salas esperando la visita de Santa Claus, que era recibido por *Matron* Macintosh a las 10 de la mañana. Los antropólogos han identificado los rituales navideños como medios importantes para afirmar la unión de un grupo y su continuidad. La Nochebuena es uno de los rituales más fuertes del año que afirman la unión de la familia nuclear. En el caso que estamos tratando, el grupo de

[59] *The Lamp*, N. 8, 1971, p. 27.
[60] Fue diseñado por *Matron* Macintosh, inspirándose en el de la escuela de Dundee (Escocia) donde ella había estudiado.
[61] Micaela di Leonardo, ob. cit., p. 452.
[62] *The Lamp*, N, 38, 2001, p. 16.

estudiantes y enfermeras celebrando, constituyen una familia sustituta ante la ausencia de la de origen. Entonces, desde de 1935, un grupo de enfermeras se compromete a recorre las salas visitando a los enfermos y cantando villancicos. La tradición continúa hasta nuestros días, con el apoyo de la banda del Ejército de Salvación y el Coro del Hospital Británico, que también está integrado por algunas enfermeras jubiladas.

Relacionado con esa festividad, Lorna Sharlow[63] rememora la cena de Navidad que era muy importante para ellas por la distancia que las separaba de sus familias:

> "El comedor adornado, las mesas con mantel blanco. Todas las enfermeras con uniforme. Después de la cena comenzaba el baile en el Nurses Home con jóvenes invitados. Nosotras cambiábamos el uniforme por ropa de gala…".

Otro acontecimiento social fue el "Te del Centenario" [1990] realizado en el *Nurses Home*, que contó también con egresadas que llegaron desde el interior. En la ocasión, se distinguió con medallas de plata a las enfermeras mayores de 80 años. Por única vez, se premió a las enfermeras que trabajaron toda su vida en la institución sin interrupciones: las galesas Norwena Davies y Sulwena Price[64]. Fue una manera de recompensar su labor y la generosa entrega a los enfermos en el Hospital.

Enfermeras French, y las galesas Davies y Price recibiendo su distinción - 1990

[63] *The Lamp*, N. 3 (segunda serie), 2013, p. 3.
[64] *The Lamp*, N. 28, 199, p. 11.

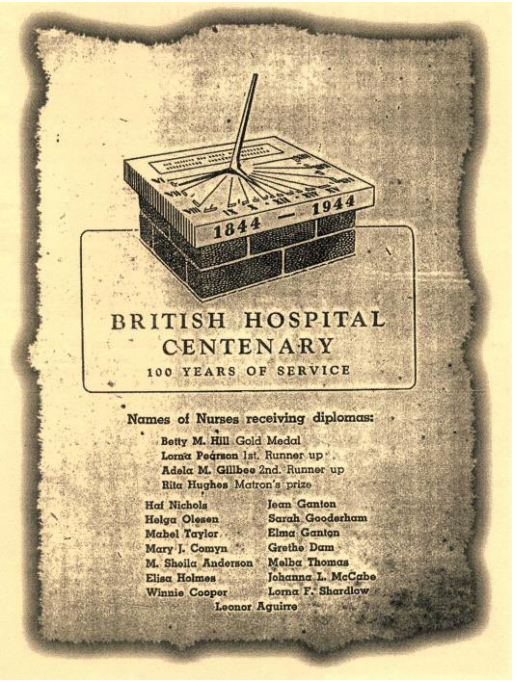
Desde 1933 las enfermeras organizan anualmente el *Garden Party* con el fin de recaudar fondos para la cooperadora del Hospital. Preparan en el jardín una *kermesse* y una "feria del baúl" que ofrece venta regalos. La reunión se ameniza con la música de los gaiteros de la Sociedad Saint Andrew[65]. También se celebran los *Farewell Parties* que son despedidas a las enfermeras que se jubilan.

Pero lo que perduró en la memoria de las egresadas es la tradicional ceremonia de graduación que se realiza anualmente en el patio central con la presencia del embajador británico y las autoridades de la institución. Asistían los familiares de las alumnas que vivían en la ciudad y sus alrededores. Pero las galesas-patagónicas sentían cierta nostalgia por la ausencia de sus familias que residían en el Chubut. Después de recibir sus diplomas, se les entregaba como recuerdo, una réplica de la lámpara de Florence Nightingale, que representa los valores humanos que se inculcan en el Hospital. Esta costumbre continúa en la actualidad.

Por último, relacionado con la formación académica se observa que las enfermeras recibieron una educación de elite, con alto grado de exigencia, que se basó en los adelantos de la medicina empleados en los hospitales ingleses. Tenían la obligación de estudiar inglés porque se incorporaron al *staff* enfermeras y médicos graduados en Europa y porque era la lengua requerida para optar a las becas en el exterior. Las estudiantes sabían, que si lograban una formación profesional de excelencia tendrían acceso a un buen puesto de trabajo. Finalmente, el reconocimiento del título por Escocia en 1939, y por Inglaterra después de la Segunda Guerra Mundial, les dio la posibilidad de trabajar en los países de la Comunidad Británica de Naciones y en los Estados Unidos de América.

Como vemos, el Hospital les abrió a las jóvenes una ventana al mundo, y muchas supieron aprovechar esa oportunidad.

[65] *The Lamp*, N° 42, 1991; p.6.



Souvenir del Centenario del Hospital Británico con
los nombres de las enfermeras que se diplomaron en 1944
donde todavía figuran algunas galesas.

A modo de conclusión

Cuando los galeses llegaron al Chubut desde el principio debieron hacerse cargo de todo lo referido a la salud ya que el Estado no se ocupó de la sanidad. El ejercicio de las comadronas o parteras que poseían un conocimiento adquirido mediante la *empiria* nos muestra el estado de indefensión en que se encontraban las mujeres patagónicas y sus familias. También el ejercicio de las enfermeras empíricas promovió que muchas jóvenes se instalaran en el Hospital Británico para obtener una titulación.

Para evaluar la situación sanitaria, observamos que el Dr. Green, médico que acompañó al primer contingente, abandonó al grupo poco tiempo después. Que el segundo médico Dr. Mihagel Ap Iwan llegó en 1889, es decir estuvieron 24 años sin atención médica. Era el hijo del ideólogo del proyecto colonizador Rev. Michael D. Jones, pero una vez revalidado el título dejó la colonia y se fue a trabajar como médico del Ferrocarril donde su hermano era ingeniero. El sueldo del profesional dependía de la colecta que organizaban los colonos para pagarle.

Desde el establecimiento de los inmigrantes se sucedieron una serie de epidemias. La de viruela en 1896 en la zona de Puente Hendre. Como se carecía de medicamentos y profesionales, desde el semanario étnico *Y Drafod* (El Mentor) el doctor D. R. Lewis recomendaba el máximo de precaución para lograr circunscribir el mal[66]. Asimismo a mediados de agosto hizo una corta visita a la colonia para revisar a algunos enfermos. En el mes de septiembre, cuando la epidemia casi había desaparecido, el gobierno nacional nombró al Dr. Hércules Musacchio.

A fines de octubre de 1897 se extendió por todo el valle la tercera epidemia de sarampión, la primera fue en 1879 y la segunda en 1886. Para tratar de aliviar la situación, el gobernador Eugenio Tello solicitó la presencia de médicos del ejército[67].

En Trelew se declaró un brote de escarlatina en noviembre de 1900. Los enfermos recibieron asistencia del Dr. Sagárnaga del Regimiento 6 de Infantería de Línea.

Hacemos notar que recién en el siglo XX aparecieron los primeros médicos itinerantes, que atendían un día las distintas localidades del valle inferior del río Chubut. Por otro lado, debido a la falta de parteras profesionales, en 1904 el Departamento Nacional de Higiene autorizó a Mair Humphreys de Davies a ejercer la obstetricia. Fue la única partera reconocida oficialmente durante muchos años.

Un pequeño avance se dio en la década de 1930, cuando se abrió la Maternidad de Trelew, pero en las localidades alejadas y en las zonas rurales, seguían trabajando las comadronas por lo que la salud de las mujeres todavía estaba en riego. Doce años más tarde, se fundó en la misma ciudad el Centro Materno-Infantil con consultorios

[66] Periódico *Y Drafod*, 24 de julio de 1896.
[67] Periódico *Y Drafod*, 5 de noviembre de 1897.

de obstetricia y pediatría. Pero no alcanzó a satisfacer las necesidades de la región porque las localidades de Gaiman, Dolavon y Rawson no estaban tan cerca y también por la falta de camas. Recién en la década del 40 se va organizar el tema sanitario, cuando la Patagonia empieza a verse como una región económica en crecimiento.

Fuentes

- Matthews, Abraham [1894]. *Crónica de la colonia galesa del Chubut.* Buenos Aires, Alfonsina, 2004.
-*The Lamp*. Revista de la Escuela de Enfermería del Hospital Británico. Todos los números.
-Williams, Glyn. *The Welsh in Patagonia. The State and the Ethnic Community*. Cardiff, University of Wales Press, 1991.
-*Y Drafod*, 24 de junio de 1896 y 5 de noviembre de 1897.

Entrevistas

- Rachel "Hawis" Davies, en su casa de la ciudad de Trelew, diciembre 2008 y julio de 2010, 84 años en la última entrevista.
- Norma Hughes Williams, nacida en Trevelin y residente en Buenos Aires, julio 2015, 75 años.

El pensamiento pedagógico en *Instrucción Técnica*
de Baltasar Gaspar Melchor María de Jovellanos y Ramírez.
Sus semejanzas con los fundamentos de los orígenes de la Enseñanza Técnica
en el territorio de Buenos Aires en los siglos XVIII y XIX

Jorge Alberto Jurado

En esta exposición pondré en consideración del gentil público una problemática histórica que como sé, no ha calado aún hondo en el interés de los investigadores, pero sí me ha estimulado para su estudio y que trata la problemática de la influencia que Gaspar Melchor de Jovellanos ejerció sobre los orígenes de la Educación Técnica en Buenos Aires. Pongo a vuestras consideraciones y acepto las inquietudes de los importantes participantes de este encuentro.

El presente trabajo aborda las semejanzas entre el pensamiento pedagógico respecto de la instrucción técnica media de Baltasar Gaspar Melchor María de Jovellanos y Ramírez y los fundamentos de los orígenes de esa instrucción en el actual territorio de Buenos Aires en los siglos XVIII y XIX. Se estudiaron los antecedentes históricos y filosóficos, es decir las ideas del siglo XVIII llamado también del Iluminismo o de la Ilustración, las que fueron acogidas por Jovellanos uno de los promotores principales en España de esa corriente ideológica y que, a la vez, ha ejercido influencia sobre los aquellos que dieron origen a la Enseñanza Técnica en el Río de la Plata. Para ello se indagó, en documentos y en la bibliografía de, y, sobre Jovellanos, como así también en la literatura de autores reconocidos que han escrito sobre el tema. El estudio de la evolución histórica se inicia a partir del comienzo de la formación práctica en la Prehistoria, hasta el siglo XIX. También se estudió la evolución del Iluminismo a través del tiempo que confluyó con sus influencias en aquellos precursores de esa modalidad de enseñanza. Se realizó un análisis comparativo para identificar las similitudes conceptuales. Al final se puede concluir que si bien existen aproximaciones entre el pensamiento de Jovellanos y los fundamentos del origen de la Enseñanza Técnica, no existe una asociación implícita directa sobre la influencia ejercida por este pensador y los precursores de la Educación Técnica Profesional, aunque se infiere que las semejanzas encontradas, se debieron a la adhesión de esos antecesores por su relación y adhesión al Iluminismo durante el siglo XVIII y comienzos del XIX, como doctrina y por la pertenencia a esta corriente ideológica de Jovellanos, reconocido por su prédica de

su obra literaria y documentos, tanto en España como en el Río de la Plata. Sin embargo la Escuela de Educación Técnica no tuvo influencia directa y absoluta del Iluminismo, sino de la alemana.

Las manifestaciones de la educación, desde la **prehistoria,** siempre fueron acompañando la evolución del ser humano, puesto que las sociedades por más primitivas que fueran, se apoyaban en las enseñanza que pasaban de una generación a otra más nueva.

La instrucción tiene su origen en las actividades de las comunidades primitivas y un punto de referencia se encuentra previamente cuando el ser humano pasa de vivir un estilo de vida nómada a establecerse y convertirse en sedentario, ya realizaban sus primeras labores, como la caza, la pesca, la agricultura, la cultivo y recolección de vegetales y las técnicas para la conservación de sus alimentos y sobre todo en lo que tenía que ver con su supervivencia.

Estas tareas se ejecutaban desde los tiempos en que se formaron las primeras comunidades, que eran: armar su refugio, el lugar donde pernoctar, el uso del fuego, la caza (incluso de animales más grandes y poderosos que el mismo hombre), la pesca, el guerrear. Los adultos adiestraban a los jóvenes en tareas de supervivencia y de guerra.

En los albores de la Prehistoria, la hominización coincidió en gran medida con el comienzo del empleo de herramientas, primero tomadas directamente de la naturaleza, "resignificando" objetos naturales, tales como piedras, huesos de animales o palos, al darles nuevas funciones o utilidades. Esto incluyó el fuego en época muy temprana (hay evidencias de especies prehumanas que manejaron el fuego, y tal vez lo hicieran los hombres de Neandertal). El trabajado más o menos tosco al principio, fue mejorado poco a poco, de piedras, huesos o maderas, esto define una época de la Prehistoria: la Edad de la Piedra (del Paleolítico al Neolítico).

En la Prehistoria, el conocimiento, tanto tecnológico como esotérico, frecuentemente se concentró en los brujos.

En la **Antigüedad clásica**, la posesión de armas de bronce (y más tarde, de hierro), carros de guerra o de naves, más maniobrables daba una ventaja decisiva en las batallas.

La primera gran revolución tecnológica fue la de la «era neolítica», y consistió en la domesticación de ciertas especies de animales y el cultivo de plantas. No es posible dar una exactitud temporal, ya que la "revolución neolítica" se extendió a lo largo de miles de años y ocurrió en diferentes épocas y con diferentes ritmos en diversas regiones del mundo. Por ejemplo, en las culturas americanas ocurrió dos o tres mil años más tarde que en Asia. No se trata de un tema cerrado, ya que nuevos descubrimientos frecuentemente desplazan los límites temporales de estas eras.

A partir de esa revolución tecnológica, conocida como «revolución neolítica», disminuyó grandemente el esfuerzo necesario para alimentarse, y se generaron excedentes económicos que permitieron el surgimiento de comunidades más numerosas y organizadas, como los pueblos y las ciudades y su consecuencia: el proceso civilizatorio (de civilización, término que proviene del latín *civitas*, que significa "ciudad"). Superada la etapa de la mera subsistencia, comenzó el desarrollo de sistemas sociotécnicos más complejos, donde además de lo que hoy son denominados bienes de consumo se necesitaban bienes intermedios y medios de producción, y los conocimientos para manipularlos. Un ejemplo son los sistemas "hidráulicos" de hace unos tres mil o cuatro mil años, en las orillas de los grandes ríos: el Nilo, el Indo, el Eufrates y el Tigris, el Amarillo. En ellos, una sociedad rígidamente estructurada en clases sociales cultivaba la tierra con ayuda de canales de riego (se han encontrado evidencias arqueológicas de canales de riego pertenecientes a los sumerios, que dominaron Medio Oriente hace seis mil años), que debían mantener en buen estado. También se produjeron hallazgos semejantes entre los mayas y aztecas y en el imperio incaico en el Continente Americano.

Los métodos de instrucción más antiguos se encuentran en el antiguo oriente: India, China, Persia, Egipto, así como en la Grecia antigua. Tienen un objetivo común, el paralelismo entre estas naciones que radica en que la enseñanza se basa en la religión y en las tradiciones, y en la supervivencia.

En cuanto a la Pedagogía, ésta aparece en el momento en que se depuran técnicas y métodos, con el objeto de tener y aprovechar mejor los conocimientos, así como un instrumento para reflexionar los hechos educativos que cada momento histórico requiere. No se han encontrado evidencias precisas de cuándo ella se originó.

En los países occidentales, los sistemas de enseñanza tienen su raíz en la tradición religiosa de los judíos y del cristianismo; según una antigua tradición estos sistemas derivaban de la educación de la antigua Grecia, en donde Sócrates, Platón y

Aristóteles, fueron los pensadores de mayor influencia en su concepción educativa. El objetivo griego era preparar intelectualmente a los jóvenes para asumir posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y en la sociedad.

En siglos posteriores, los conceptos griegos, servirían para el desarrollo de las artes, la enseñanza de todas las áreas de la filosofía, el cultivo del ideal y la promoción de la instrucción atlética (los Juegos Olímpicos).

Los romanos consideraban el uso de la retórica y la oratoria como aspecto fundamental. Los exponentes más relevantes son: Quintiliano**,** educador del siglo I y Cicerón quién propone un ideal denominado *Humanitas***,** inspirado en la *paideia* griega. La educación romana transmitió al mundo occidental el estudio de la lengua latina, la literatura clásica, la ingeniería, el derecho romano, la administración y la organización del gobierno/estado.

Tiempos más tarde, durante la **Edad Media**, en los gremios medievales, el conocimiento se transmitía a los nuevos discípulos bajo condiciones estrictas de secreto. Sin embargo, a pesar de la restricción a su acceso, el conocimiento de estas técnicas pudieron ser reconocidas por los historiadores.

La educación medieval también desarrolló la forma de aprendizaje a través del trabajo o servicio propio. A pesar de eso, la educación era un privilegio de las clases superiores y la mayor parte de los miembros de las clases bajas no tenían acceso a este tipo de servicio.

Durante el Medioevo los gremios y comerciantes habían organizado talleres en los cuales se enseñaban oficios.

Los talleres de artesanos de los gremios ya existían en muchos de los pueblos de Europa en el siglo XII e iban progresando en dimensiones e importancia de sus actividades. Se fabricaban de los más variados objetos dependiendo del tipo de gremio. Los productos elaborados (armas, ropas, sombreros, arcones, calzados, carretones, féretros, etc.), los vendían los comerciantes en ferias y mercaderes ambulantes que iban de burgo en burgo.

En el curso de la Edad Media, era normal que las corporaciones, organizaciones económicas, etc. se relacionaran con lo religioso. Cada corporación formaba normalmente una cofradía y cada cofradía rendía culto a un santo en particular

(a Eloy, los orfebres; a Crispín, los zapateros; a José, los carpinteros) y se edificaba una capilla en la que se reunían los artesanos.

La evolución tecnológica que comenzó a acelerarse en Europa a partir del siglo XV recibió un impulso decisivo en el siglo XVIII y ha alcanzado hoy un ritmo vertiginoso y globalizado. Era y es reconocido que la posesión de ciertas técnicas daba poder y los pueblos que las poseían se esmeraban para que sus dominados tuvieran limitado e incluso vedado el acceso al "saber-hacer" propio del grupo social dominante. Sin embargo, a pesar de la restricción a su acceso, el conocimiento de estas técnicas se fue difundiendo a través del comercio y de la migración de expertos que llevaban su "saber hacer" a cuestas, ya que el registro de las metodologías era excepcional y pocos artesanos reflexionaban sobre la naturaleza de su acción. Uno de los mayores logros de los enciclopedistas franceses del siglo XVIII (D'Alembert y Diderot, y muchos otros) fue haber hecho que los artesanos reflexionaran sobre su trabajo. La *Enciclopedia* (*Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers* en veintiséis volúmenes publicados entre 1751 y 1772) es uno de los documentos más completos sobre las tecnologías de su época.

La educación técnica puede remitirse al trabajo que se realizaba en los gremios, cofradías y talleres artesanales en la Europa de la Edad Media; estos aprendizajes que se daban en la cotidianeidad del día a día tenían como principal función, tener el control socio-profesional por medio de la monopolización de la artesanía. Sin embargo, aprender un oficio y poder convertirse en maestro del mismo, permitía a las personas ser sujetos económicamente activos para la sociedad. Desde la edad media y hasta fines del siglo XVIII, este mecanismo de transmisión de los saberes prácticos se mantuvo así, con el principal fin de preparar jóvenes para el trabajo y cooperar en la economía de los imperios. Con los cambios ocurridos en todos los ámbitos de la sociedad a partir de la creación de los estados-nación las visiones de la educación cambian. Ya en el año 1880, la educación alemana era pionera en el diseño y la implementación de la formación técnica.

En esta exposición no se procura delinear un cuadro completo de la realidad educacional del último tercio del siglo XVIII en España, y su correspondencia rioplatense, sino de tener en cuenta algunos rasgos significativos del contexto pedagógico en que se desenvuelve la vida de Jovellanos.

La historia de la técnica y de la ciencia americana colonial se encuentra enmarcada en toda una serie de debates ideológicos. En la actualidad se pueden

identificar corrientes historiográficas, aunque a lo largo del tiempo sufrieron algunas variaciones.

Los textos relevados contienen escasa bibliografía del siglo XVIII. El atomismo es la característica del pensamiento hispanoamericano de ese siglo. La influencia de Descartes se transformó en atomismo, de acuerdo a a la concepción mecanicista del universo.

La educación técnica o también llamada manual, tecnológica, práctica, industrial, instrucción, enseñanza, educación, formación, puede remitirse al trabajo que se realizaba en los gremios, cofradías y talleres artesanales en la Europa de la Edad Media, sin embargo, aprender un oficio y poder convertirse en maestro del mismo, permitía a las personas ser sujetos económicamente activos para la sociedad (Meza, 2005). Desde la edad media y hasta fines del siglo XVIII, este mecanismo de transmisión de los saberes prácticos se mantuvo así, con el principal fin de preparar jóvenes para el trabajo y cooperar en la economía de los imperios. Con los cambios ocurridos en todos los ámbitos de la sociedad a partir de la creación del estado-nación, las visiones de la educación cambian, así como también las formas en que se administra la misma. Respecto a esto se puede señalar que al año 1880, la educación alemana era pionera en el diseño y la implementación de la formación técnica.

A mediados del siglo XVIII se desarrolló en Europa un movimiento ideológico y científico que puso en debate los principios tradicionales en ciencias como la política, la social y la económica. Este nuevo pensamiento mostraba que existían diferentes modos de comprender a la sociedad, al gobierno, a la política y a las variadas formas de vida de los hombres. En Francia, este conjunto de nuevas ideas fue llamado Ilustración o Iluminismo, dos palabras que se relacionan con la luz y el brillo; este movimiento buscaba iluminar a la antigua sociedad con la "luz de la razón".

Ese movimiento cultural, político, filosófico, económico, social, etc., denominado por los historiadores **El Iluminismo, la Ilustración y su período temporal, Siglo de las Luces.**

La mirada de la formación tanto académica como manual, cambia con el desarrollo de las sociedades industriales y la creación de la producción en serie, de esta manera ya no se fabricaba sólo para el consumo individual, sino que se hacía para un consumo mayor, hechos quedan paso a la creación de la industria a gran

escala y los mercados. Con estos cambios, surge la necesidad de tener mano de obra calificada para realizar las distintas labores que la demanda de los mercados requería; esto generó que se estableciera una relación entre productividad y educación formal para mejorar el desarrollo económico, siendo ésta una característica que se mantiene hasta el día de hoy (Lauterbach & Lanzendorf, 1997).

Panorama general de la ciencia durante el "Siglo de las Luces", considerado como una época de progreso de la humanidad, que se inicia en España hacia el año 1680. Los científicos introdujeron nuevos métodos en Física, Matemáticas, Medicina e Historia y las instituciones reales facilitaron la difusión del saber patrocinando la creación de Gabinetes y Academias.

La Ilustración es un proceso regular que se inicia en el Renacimiento y concluye con el Romanticismo, cuya madurez correspondería al siglo XVIII.

Las profundas transformaciones tuvieron como consecuencia una progresiva desaparición del sentido moral y ético de la formación de los trabajadores, y el aprendizaje se limitó a la adquisición de las destrezas requeridas desde el mundo del trabajo, debilitando y disolviendo el sistema de producción artesanal.

En este contexto social y económico surge la educación técnica o también llamada **pedagogía de formación técnico-profesional**, la que se constituye como una disciplina científica desde la necesidad que presenta el mundo laboral de sistematizar prácticas, generar didácticas, métodos y cánones para la formación específica de determinados aprendizajes, definiéndose a la vez, como la ciencia del desarrollo de competencias; siendo Alemania, el país precursor en la instalación de este tipo de formación en sus trabajadores y estudiantes.

Baltasar Gaspar Melchor María de Jovellanos y Ramírez, fue jurisconsulto y magistrado de profesión, era experto en derecho civil y canónico y figura en las corrientes del pensamiento ilustrado. Mantuvo continuo contacto con el pensamiento jurídico innovador de Inglaterra, Italia y Francia; tal, como así también la Constitución francesa de 1789 que encuentra admirable.

Político reformador, pertenece al círculo enciclopedista de Pablo de Olavide, el promotor de la primera reforma universitaria moderna en España, y se relaciona estrechamente con algunos de los principales autores de las reformas llevadas a cabo bajo Carlos III. Es miembro del Real Consejo de las Ordenes Militares, Consejero

de Estado, y Ministro de Gracia y Justicia con Carlos IV. Durante la Guerra de la Independencia (1808-1813) es miembro de la Junta Central Suprema y las Cortes de Cádiz que le declaran Padre de la Patria.

Estudioso de economía civil, fundador y miembro activo de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País y de otras sociedades económicas, trabajó activamente en el fomento del comercio, la explotación minera y las vías de comunicación. En una de sus obras principales, *Informe sobre el expediente de la Ley Agraria*, trató los problemas políticos del suelo. En él expone un pensamiento independiente e informado de las doctrinas económicas del siglo. Toma partido por las reformas agrarias que la nación necesita.

Jovellanos en realidad poseía una cultura amplia y profunda por su cultivo de la historia, la geografía, el arte, la economía, la educación en todas sus dimensiones y su interés por los usos y costumbres de los grupos humanos, que hacen de él un precursor de varias ramas de ciencias desarrolladas con posterioridad.

Jovellanos hace de la educación el objeto privilegiado de sus preocupaciones. El vasto campo de sus intereses acaba siempre centrándose en la cuestión capital de la formación humana.

Las investigaciones sobre Jovellanos que, desde diversos campos, se han llevado a cabo, han abierto respectivas vías de acceso a sus diferentes producciones. Tratamos aquí un eje de su obra que, sin ser único, nos parece principal porque tiene capacidad integradora para conferir sentido a sus principales obras dominantes pedagógicas de su reformismo. La preocupación por la regeneración económica de la nación y la creencia axiomática de que la instrucción es el origen de todo progreso social y personal, constituyen el impulso inicial de la pedagogía de Jovellanos.

El pensamiento y la acción reformadora de Jovellanos se configuran en la crítica institucional contra la universidad, los colegios mayores universitarios, la magistratura, los gremios de los oficios, la Inquisición; en el contexto de su crítica social contra la riqueza en pocas manos, la mala educación de la clase aristocrática, la falta de educación del pueblo, la pseudoeducación de la mujer impuesta por prejuicios sociales que deben superarse; la pobreza de origen político estructural; la desestimación del trabajo manual práctico y las desviaciones supersticiosas y milagreras de la religiosidad.

Escolano Benito, en 1988 afirmaba de Jovellanos: su crítica de la educación contemporánea denuncia los métodos docentes puramente especulativos –deductivos, dice él–, los estatutos anacrónicos que rigen todavía los establecimientos de enseñanza, el régimen semieclesiástico (escolástica) de las universidades, el abuso de la autoridad, el desconocimiento o poco recurso a las fuentes (bíblicas, humanísticas, jurídicas, médicas), la ignorancia y menosprecio de las ciencias modernas, el descuido de las lenguas vivas, la falta de formación actualizada de las clases trabajadoras y "de los **oficios técnicos"**.

La enseñanza que proponía Jovellanos contenía una finalidad "utilitarista", y él lo revelaba en sus obras al manifestar, por ejemplo: "¿Qué sería de una nación que, en vez de geómetras, astrónomos, arquitectos y mineralogistas, no tuviese sino teólogos y jurisconsultos?"; no es que negara el valor de las "ciencias intelectuales"

Abogó sobre la necesidad de la puesta en marcha de centros educativos para enseñar ciencias útiles.

Cuando las Sociedades Económicas de Amigos del País estaban aún en su auge, él se dirige a la de Asturias sobre los medios de promover el bienestar de aquella región (1781), y la necesidad de cultivar en ella el estudio de las ciencias naturales (1782).

En uno de sus Discursos introduce el ejercicio de la libertad en la formación de los artesanos (1785).

Durante los años de su destierro en Gijón (1790-1797), bajo pretexto de supervisar procedimientos mineros, se ocupa especialmente en dar forma al establecimiento por él fundado, el Instituto de Náutica y Mineralogía. En el trabajo sobre la Ley Agraria dedica largas páginas a la educación de agricultores, propietarios y políticos (1794).

Desconfiaba de las enseñanzas universitarias, que él consideraba baluartes decadentes de la universidad tradicional. Y, algo que no nos es desconocido, entiende que la renovación eficaz debía empezar "desde arriba".

Cualesquiera que sean las fuentes de "riqueza de las naciones", –agricultura, comercio y navegación, industria o su población–, a todas las considera de igual dignidad.

Para Jovellanos hay una sola respuesta para el bienestar de los ciudadanos y el progreso de las naciones: la **instrucción**. Los currículos de estudios han de incluir las "ciencias útiles". Las ciencias exactas y las ciencias naturales son para Jovellanos, las "ciencias útiles" por antonomasia. Las primeras disponen al conocimiento de la misma economía, de las máquinas e instrumentos en general. Las segundas son llave para el estudio y explotación del suelo y del subsuelo, así como de las numerosas artes subalternas del "gran arte de la agricultura".

En el *Informe sobre la Ley Agraria* se propone la creación de establecimientos de "enseñanzas útiles". Que son las que necesita la agricultura. Dos de sus pensamientos constituyen su más profunda convicción en este campo, uno: "la instrucción es no sólo la primera, sino también la más general fuente de la prosperidad de los pueblos" y el otro: "la primera raíz del mal está en la ignorancia".

Las relaciones entre instrucción y educación quedan conceptualizadas claramente en el *Tratado*: la instrucción es el medio universal de educación y la virtud el objetivo principal de la educación. A la "enseñanza", considera, que es más de hechos que de raciocinios y se da más con ejemplos que con discursos, porque "no se debe olvidar que las verdades morales son verdades de sentimiento".

Entre la instrucción que abre las llaves de las ciencias y las artes, y el objetivo de la educación que ha de hacer a los ciudadanos útiles y buenos, debe hallarse un saber dirigido a formar en la virtud. En este "saber hacer" peculiar, que tiene mucho de arte, y, de algún modo, pertenece al orden de la "sabiduría", sitúa Jovellanos el lugar de la educación.

Características de la educación jovellanista

Educación Pública. La educación general concebida por Jovellanos ha de ser pública, universal, cívica, humanista y estética. Jovellanos reivindica la educación pública como primera fuente de la prosperidad nacional.

Educación Universal. La universalización de la enseñanza se convierte en tema recurrente bajo la pluma de Jovellanos. La educación que se considera primaria se conoce en su época como Primeras Letras: generalizarla es la principal obligación del Estado. Se debe impartir a todos los ciudadanos. Que no haya individuo, por

pobre y desvalido que sea, que no pueda recibir fácil y gratuitamente esta instrucción. Ni que, por apartada que esté, exista aldea sin escuela.

Educación Cívica. Esta dimensión del proceso educativo que ha de introducir en las distintas obligaciones del ciudadano, se orientará ante todo a la matriz de todas las virtudes cívicas, que Jovellanos denomina "amor público". En él descansa la unidad civil, él tutela los derechos y deberes del ciudadano, y obtiene del interés particular los sacrificios que pide el interés común. Introduce el bien y prosperidad de todos en la felicidad de cada uno.

Educación Humanista. Como fundador del Instituto de Náutica y Mineralogía expone sus objetivos, éstos caen dentro del ámbito del utilitarismo, inspirado en las lecturas de Locke y Condillac.

EDUCACIÓN Estética. La imaginación tiene un espacio privilegiado, bien puede decirse decisivo, en la educación jovellanista. Para iniciarse en el lenguaje de las bellas artes y de las letras, propio del ideal de una personalidad armónica, es indispensable el cultivo de la imaginación. El buen gusto es educable y su educación es un objetivo explícito de la educación jovellanista.

Educación Femenina. La enseñanza de las niñas recibe impulso con las disposiciones del *Reglamento para el establecimiento de escuelas gratuitas para niñas* en Madrid (1783). La mujer, su función social y presencia decisiva en la cultura

Formación Técnica. Según Escolano, Benito, 1988, En el clima de preilustración y de ilustración ocupan un lugar destacado los intentos de una preparación más eficiente de los artesanos y una formación técnica más actualizada en algunas profesiones. representa un capítulo importante de este movimiento que conjuga intereses laborales y educativos. Jovellanos, contribuyó activamente desde las Sociedades Económicas de Amigos del País y con distintas gestiones y publicaciones.

El Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía fundado por Jovellanos en Gijón (1794) constituye una realización modélica. El Instituto, de abierta inspiración realista, supera objetivos estrechamente utilitarios para prestar atención a los aspectos generales de la educación de los jóvenes alumnos, que acceden a él terminada su primera educación.

El programa comprende cuatro núcleos principales: ciencias exactas, ciencias naturales (física y química), dibujo (industrial y técnico) e idiomas modernos. La biblioteca se inicia con abundante literatura, con fuerte presencia de autores extranjeros principalmente sobre matemáticas, física y química.

Puede considerarse el Instituto como precedente de las escuelas técnicas superiores que se desarrollarían más tarde extramuros de la universidad. Por su decidida finalidad hacia aplicaciones industriales y por los métodos inductivos que se ponían en práctica, venía a ser en el panorama contemporáneo una especie de antiuniversidad. La vida del Instituto fue corta debido a las graves dificultades en que se vio envuelto su fundador y a los avatares de la Guerra de la Independencia.

Para algunos historiadores los saberes prácticos empiezan a desarrollarse a partir de la Revolución Industrial, cuando la producción de bienes materiales empezó a ser la premisa de la civilización humana, situación que empieza a manifestarse como un sistema de educación más utilitarista. Si bien la existencia del artesano es una entidad que nace con la civilización misma, éste se encontraba en un lugar especial y reservado, y se reproducía al interior, sin tener la oportunidad de interactuar con el resto de la sociedad. Habría que recordar entre las ordenanzas de los gremios, la importancia que se le daba al secreto profesional; no obstante, es en éstos, que se encuentran las primeras instituciones preocupadas por enseñar estos conocimientos técnico-prácticos, aunque fuera sólo en el interior de los propios gremios.

A partir del siglo XVI, en algunos países se sintió la necesidad de contar con personas especializadas en el ámbito técnico, para estimular el desarrollo industrial. Aunque éste desarrollo iba ser un largo proceso hasta el momento en que surgieran los primeros especialistas, en especial porque la sociedad tardó en otorgarles el mismo prestigio que a los que realizaban estudios universitarios.

Los orígenes de la enseñanza técnica y profesional en el Virreinato del Rio de la Plata

Para reseñar los antecedentes, algunos autores como Martínez Paz, se ha fijado el inicio cronológico retrospectivo en el año 1863 de la Escuela de Educación Técnica sistémica que en la historia nacional señala el comienzo de la reestructuración institucional de la República. Pero la formación o instrucción técnica o práctica tenía ya una extensa historia en América desde la época prehispánica.

En España, los acuerdos del Rey con los gremios de artesanos hicieron posible la introducción de esta modalidad práctica en las Colonias de América cuando llegaron maestros con conocimientos en diferentes oficios.

Los registros de la enseñanza de oficios durante ese período en el Virreinato del Río de la Plata se encuentran en la historia de las órdenes religiosas, en las que tuvieron particular relevancia los Dominicos, Jesuitas y Salesianos y más tarde los lasallanos.

La creación del Virreinato del Rio de la Plata en 1776 produjo una fractura entre los pueblos del actual Noroeste Argentino y la unidad económica y cultural a la cual pertenecían desde hacía más de tres siglos. Lima era el puerto de referencia, la antigua capital política y la puerta del camino del Inca. La conexión forzada con el puerto de Buenos Aires, puerta del comercio exterior *y* el contrabando, cuna de una capital política y financiera renuente a hacerse cargo de su propio interior produjo la crisis del comercio regional, a la vez que aisló y hundió en el tradicionalismo a las sociedades locales. La economía argentina, basada en la renta agraria y la importación de manufacturas, terminó de quebrar las industrias artesanales y el comercio regional.

Durante la segunda mitad del siglo XV la vida cultural era intensa en el cono sur americano, aunque los europeos ignoraran existencia de los conocimientos desarrollados por los diversos pueblos originarios de Sudamérica.

Los estudios de fuentes coloniales tuvieron y tienen dificultades tales como:
- Dispersión de los documentos, ya que los sacerdotes han producido la mayor cantidad de aquellos.
- Las dificultades de catalogación.
- Difícil acceso a estos documentos
- Las débiles dadas en la formación técnica y en la rigurosidad por parte de quienes escribimos sobre historia sin ser historiadores.

Hasta las dos últimas décadas del siglo XIX no se observa significativo desarrollo de la Educación Técnica. En algunos artículos de la *Revista de Educación* (Año 1, N. 3) se hace referencia a las escuelas de artes y oficios.

La enseñanza técnica sistémica, en el territorio de Buenos Aires, se inicia con los cimientos de las primeras instituciones creadas a principio del siglo XIX por Manuel

Belgrano e Hipólito Vieytes, con los centros de formación laboral creados por los sindicatos, con las escuelas de minería o las escuelas agrotécnicas creadas en lo más profundo de la naciente nación argentina. La prioridad era la vinculación de los jóvenes y adultos con el mundo del trabajo formando operarios cualificados en un proyecto de país vinculado al desarrollo de una economía agroexportadora.

Los primeros esfuerzos sistemáticos por impulsar la educación, a todos sus niveles, se rastrean hasta Manuel Belgrano: durante su labor como Secretario del Consulado de Comercio de Buenos Aires desde 1794 hasta 1809, fundó la Escuela de Náutica y la Escuela de Matemáticas. Impulsó incansablemente la creación de la Academia de Geometría y Dibujo y abogó por la creación de una Escuela de Comercio, una academia de Matemáticas y otra de Arquitectura y Perspectiva. Belgrano impulsó la educación tanto primaria, técnica como universitaria. También aboga Belgrano por la educación de las mujeres, algo poco común a comienzos del siglo XIX. Dentro de la Primera Junta Saavedra y Moreno tenían posiciones diferentes sobre el uso de la prensa y sobre los contenidos de la educación. Moreno otorgaba un papel fundamental a la libertad de escribir y la de pensar, así como el derecho a la información por parte del pueblo y de las provincias, eran indispensables para consolidar el proceso de independencia. Belgrano y Moreno se encontrarían dentro de las expresiones del liberalismo en educación, muy influida por Rousseau y por los socialistas utópicos. Sostenía la educación del pueblo como base de un sistema educativo progresista para naciones libres. Esa pedagogía era democrática en los métodos de enseñanza e inclinada hacia el laicismo.

En 1790 en el Virreinato del Río de la Plata era importante la industria del curtido de cuero y son enviados dos oficiales de la fábrica de Curtidos de Sevilla a capacitar a los criollos en el arte del curtido del cuero.

El nacimiento de los estudios especiales a partir de la Creación del Consulado por Real Cédula del 30 de enero de 1796 de Carlos IV “en beneficio de la agricultura, industria y comercio”, donde nacen las propuestas de:
1. Escuela de Agricultura.
2. Escuela de Dibujo y Arquitectura.
3. Escuela para Industria Textil.
4. Escuela de Comercio.
5. Escuela de Náutica.

De ellas se concretarán:
Escuela de Náutica.
Dibujo Técnico.

También afirma el autor que en el Aviso Oficial publicado por el Secretario del Triunvirato en *La Gaceta* (12 de setiembre de 1810),

Sin embargo *e*n América, la Revolución Industrial, tuvo otras derivaciones debido a la heterogeneidad de los pobladores y al encuentro con la industria autóctona de los pueblos originarios, con elementos propios de su tierra.

Gianello menciona artes plásticas en lugar de educación práctica y hace hincapié en la enseñanza universitaria. Hace referencia a finales del siglo XVIII y principios del XIX (período prerrevolucionario y destaca la enseñanza de las bellas artes, en particular la Escuela de Dibujo creada por Manuel Belgrano el 29 de mayo de 1799 y clausurada el 4 de abril de 1800 por considerársela como gasto superfluo.

Como continuador de Belgrano cita a José Salas, quien en 1801 fundó una academia particular de pintura en la que se utilizaban métodos análogos a los de la Academia de Artes de San Fernando de Madrid.

Retoma a Belgrano a quien se debió la creación de la Escuela de Náutica (de enseñanza teórica y práctica, la que fue inaugurada el 25 noviembre de 1799 y clausurada en 1806 por constituir un mero lujo[1].

Cuando se analiza la evolución de la Educación Técnica en la Argentina, resulta curioso observar que su inicio, a finales del siglo XIX, no se da dentro de Buenos Aires o en el litoral, sino en provincias del interior, donde la técnica y la industrialización no resultaban relevantes. Como sostiene Marcelo Antonio Sobrevila, probablemente esto se deba a que los artesanos y los técnicos inmigrantes solían asentarse lejos del puerto.

Lo que se inicia a finales de 1860 con las escuelas de artes y con los oficios evoluciona hacia la consolidación de la escuela técnica oficial: en 1897 se crea el Departamento Industrial como Anexo de la Escuela de Comercio de la Ciudad de

[1] L: Gianello, *Historia Argentina. Artes, letras Ciencias, economía*. Bs. As., Ed. Estrada, 1957.

Buenos Aires; y en 1899, por Decreto del Presidente Julio Argentino Roca y bajo la dirección del Ing. Otto Krause, como entidad independiente la Escuela Industrial de la Nación, se inaugura en 1909 con un prestigioso plantel de directivos y docentes.

La misión de las instituciones técnicas tiene su foco en la instrucción técnico-profesional y procura la formación industrial dedicada a grupos, como preparación para la inserción laboral de los jóvenes que redunde en el desarrollo productivo de la Nación.

En 1897 se considera que comienza la Educación Técnica Estatal en Buenos Aires con la creación del Departamento Industrial en la Escuela Nacional de Comercio[2], que expedirá títulos de Técnico Industrial en las especialidades de:
Química
Mecánica
Maestro Mayor de Obras

A esta Escuela le siguieron Escuelas de Comercio, de Agricultura y Ganadería, Vitivinicultura, Arboricultura y Horticultura en Buenos Aires, Santa Fe, Corrientes, Córdoba, Mendoza, etc.

La enseñanza industrial en nuestro país hasta que ocupó la presidencia Domingo F. Sarmiento, no se conocía en el país las que se llaman ahora en países civilizados y progresistas, escuelas industriales o agrícolas o de artes y oficios o técnicas, etc.

Uno de sus representantes más destacados del protestantismo en Argentina fue el inglés William Case Morris, quien creó una serie de escuelas en barrios de Buenos Aires, que hacia el 1900 conformaban la "zona roja" de la ciudad, donde no existían instituciones escolares de ningún tipo. Morris, además de cumplir funciones pastorales primeramente en la Iglesia Metodista y luego en la Iglesia Anglicana, se dedicó a tareas educativas y de asistencia a niños, jóvenes y adultos, de ambos sexos. A lo largo de tres décadas fue conformando una red escolar compuesta por escuelas primarias de niños y adultos, y escuelas de artes y oficios: talleres de

[2] Hoy Colegio Nacional de Comercio Carlos Pellegrini, dependiente de la Universidad de Buenos Aires y el Departamento Industrial, hoy es la Escuela de Educación Técnica N. 1 "Ing. Otto Krause".

carpintería, ebanistería, herrería, mecánica, electricidad, lonería, escobería, zapatería, sastrería telegrafía y taquigrafía[3].

Morris fue un férreo defensor de la educación popular a la que identificaba con el sistema de instrucción pública, es decir con la indelegable función del Estado en el proceso de conformación de la República, coincidente con el liberalismo de Sarmiento. El Estado constituía el mejor garante para que el pueblo se educara y se trastocara la reproducción en los hogares de una cultura tradicional y estancada, los que debían unificarse en torno a una causa común: la conformación de una república democrática. "Por medio de la escuela pública el Estado puede operar esta transformación. Ningún otro medio adecuado tiene suficiente autoridad, ni promete alcanzar el éxito necesario"[4].

En la provincia de Buenos Aires, y sobre estas bases, se creó el 25 de febrero de 1885 el Colegio Provincial de La Plata, con un plan de estudios de seis años de fuerte carácter humanista y enciclopedista, alejada de los ideales de la Ilustración. Los contenidos estaban alejados de orientaciones prácticas y, salvo algunas excepciones, tampoco se brindaban cualificaciones técnicas para el desempeño de papeles políticos sino una formación general y preparatoria para la universidad.

Años más tarde, la Escuela de Educación Técnica creada a comienzos del siglo XX no tuvo influencia directa y absoluta del Iluminismo, sino de la alemana.

El currículum humanista sobrevivió a lo largo de todo el siglo XX, y la escolarización secundaria nunca terminó de articularse a la formación para el trabajo, prevaleciendo así su carácter preparatorio para la universidad.

Como conclusión se puede afirmar que si bien existen aproximaciones entre el pensamiento de Jovellanos y los fundamentos del origen de la Enseñanza Técnica, no existe una asociación implícita directa sobre la influencia ejercida por este pensador y los precursores de la Educación Técnica Profesional, aunque se infiere que las semejanzas encontradas, se debieron a la adhesión de Jovellanos y de esos

[3] J. P. Bastian, *Historia del Protestantismo en América Latina*, México, Ediciones Cursa, 1990, p. 123.
[4] *La Reforma*, I, 12 p. 507. *El hogar y la escuela*. Traducido de The Canadian Teacher para *La Reforma*.

antecesores criollos por su relación y lealtad al Iluminismo durante el siglo XVIII y comienzos del XIX, como doctrina y por la pertenencia a esta corriente ideológica de Jovellanos, reconocido por su prédica de su obra literaria y documentos, tanto en España como en el Río de la Plata.

*

Apéndice

Obras de Jovellanos. Obras completas, parciales y antologías

Plan de la Junta de Instrucción pública, leído y aprobado en la Comisión de Cortes celebrada el día 16 de noviembre de 1809. En *Colección de documentos inédito, de* Isidoro Antillón. Palma, 1811, pp. 166-222. Jovellanos exhibe sus críticas a la educación escolástica que imperaba en España y hace propuestas por una enseñanza más utilitaria.

Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública. Palma de Mallorca, 1811. Reimpreso en la *Colección de documentos inéditos pertenecientes a la historia política de nuestra revolución*, Cádiz, 1813; Otras ed. Palma, 1812, 1813, 1814, 1832, 1835 y 1843. Semejante al texto anterior en cuanto a sus críticas.

Oración inaugural ó Exhortación al estudio de las ciencias útiles. (s.l.), (s.e.), 1825 (?). 94 pp0ç. Aquí se identifica sus ideas sobre la educación utilitaria base de la instrucción técnica.

Obras escogidas de Jovellanos. Sus obras y su tiempo. Pról. de Fernando Soldevilla. París, Garnier Hermanos, XXV, febrero, 1886.- XXV, 511. pp.
Contenido:

Elogio de las Bellas Artes.
Memoria histórico-artística de arquitectura

Diarios de Jovellanos.- (S.l.), aunque [Oviedo, Imp. de la Cruz de la Victoria, 1894-1895. 12 pliegos, (1º, 20 de agosto a 28 de octubre de 1790; 2º, 6 de agosto a 29 de noviembre de 1791; 3º, 3 de mayo a 29 de junio [pero 27 de mayo de 1792].-12 pliegos, 192 pp.

Obras escogidas de Jovellanos. Pról. de Eduardo Ovejero y Maury. Madrid, Biblioteca de Filósofos Españoles, Imp. La Rafa, 12 de abril, 1930. XXIII 288 pp. Memoria sobre Educación Pública. Defensa de la Junta Central.

Oración inaugural a la apertura del Real Instituto Asturiano. En *Historia de la Educación en España*. I. (S.l.), 1979, pp. 132-149.

Datos y documentos para una historia minera e industrial de Asturias. Edic., comentarios y notas de Luis Adaro Ruiz-Falcó. Gijón, Imp. La Industria, Suministros Adaro, t. I, 1981. Carta de Jovellanos sobre la dotación económica del Instituto o Escuela de Física y Náutica; y sobre el lugar de su emplazamiento, pp. 789-794.

Escritos políticos y filosóficos.- Barcelona, Ediciones Orbis y Edit. Origen, Historia Universal de la Literatura, vol. 86., 1982.- 220 págs. Memoria sobre educación pública, o sea, tratado teórico práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas de niños (fragm.).

Ediciones de obras atribuidas a Jovellanos

Manuscritos inéditos de Jovellanos. Plan de educación de la nobleza Trabajado de Orden del Rey en 1798. (Estudio preliminar de Miguel Adellac y González de Agüero). Gijón, Imp. y librería de Lino V. Sangenis, 1915. 236 pp.

Manuscritos inéditos de Jovellanos. Plan de educación de la nobleza Trabajado de Orden del Rey en 1798.- (Estudio preliminar de Miguel Adellac y González de Agüero). Gijón, Imp. y librería de Lino V. Sangenis, 1915.- 236 págs.VI. 22 x 15 cm. Plan presentado al Consejo de Castilla en 1788 y redactado por varios comisionados, entre los que se encontraban los señores Ribero, Valdés y Vargas Ponce.

Aunque los manuscritos se atribuyen a Jovellanos, en realidad hay autores que creen que no son obra del mismo. Adellac duda que fuera enteramente obra de Jovellanos, aunque afirma, no obstante, que el trabajo estuvo inspirado por él mientras fue Ministro de Gracia y Justicia. Sugiere que el obispo Tavira, de Salamanca, pudo haber sido su colaborador.

Archivos y bibliotecas con documentación relevante
Biblioteca Nacional. Madrid.
Biblioteca Pública "Jovellanos". Gijón.
Biblioteca de Asturias "Ramón Pérez de Ayala". Oviedo.
Biblioteca Asturiana del Colegio de la Inmaculada.Gijón.
Hemeroteca Provincial de la Cámara de Comercio, Industria y Navegación. Gijón.
Biblioteca y archivo particular de los autores. Gijón.

Fuentes periodísticas
Diario *El Comercio*. Gijón.
Diario *El Mundo*. Madrid.
Diario *El Noroeste*. Gijón.
Diario *El País*. Madrid.
Diario *La Nueva España*. Oviedo.
Diario *La Prensa*. Gijón.
Diario *La Vanguardia*. Barcelona.
Diario *La Voz de Asturias*. Oviedo.
Diario *Región*. Oviedo.
Diario *Voluntad*. Gijón.
Diario *Ya*. Madrid.
El Carbayón. Oviedo.
La Ilustración Española y Americana. Madrid.

Un cambio epistémico en el concepto de racionalidad científica: El paradigma del Pensamiento Complejo

María Josefina Regnasco
UAI, Buenos Aires

El desarrollo científico debe sus resonantes éxitos a un trabajo de especialización, que conlleva al mismo tiempo una dificultad para establecer, no sólo la articulación con las restantes disciplinas, sino también la visualización de los marcos conceptuales desde los que se generan los conocimientos. Se separan los saberes de su contexto, se alienta a los investigadores a concentrarse en fragmentos cada vez más pequeños, en un proceso de especialización cada vez más acentuado.

Aún vivimos bajo la influencia del paradigma newtoniano: sus categorías rectoras son la calculabilidad, la linealidad, la cronometrabilidad, la búsqueda de partículas últimas. Estas categorías se aplican simultáneamente a la concepción temporal: tiempo lineal, divisible, cuantificable, medible, al espacio, a la materia, como suma de átomos, y aún se extiende este modelo para interpretar la sociedad humana: la sociedad formada, por una suma de individuos. La búsqueda de partículas últimas también está presente en el método de Descartes, de división de las dificultades hasta llegar a las ideas claras y distintas[1], en la política: el voto como la partícula elemental del sistema parlamentario. Y también se dará más adelante en el arte: el "puntillismo" (ejemplo Seurat) que busca las unidades cromáticas en los colores, cuya síntesis se producirá, no en el cuadro, sino en el ojo del espectador. Sin embargo, este modo de encarar los problemas no permite un diagnóstico acertado ni genera soluciones adecuadas.

Una consecuencia de esta mirada reduccionista puede advertirse en el cálculo del Producto Nacional Bruto, que no contempla como "gasto" el deterioro ambiental. Como observa E. Morin, "Es la relación con lo no económico lo que le falta a la ciencia económica"[2].

[1] R. Descartes, *Discurso del método*, Bs. As., Ed. Aguilar, 1959, Segunda Parte, p. 65.
[2] R. Morin, A. B. Kern, *Tierra patria*, Bs. s., Ed. Nueva Visión, 1993, p. 72.

Veamos el caso de la ciencia médica. No hay duda que la medicina ha logrado en estos últimos tiempos avances extraordinarios. La tecnología médica permite realizar certeros diagnósticos, complicadas cirugías, se cuenta con una farmacología que permite el tratamiento de enfermedades antes incurables. Pero estos enormes avances también plantean algunos problemas. En efecto, la medicina, en su carácter científico, debe enfocar su mirada hacia el objeto de estudio, separándolo de su contexto. En este sentido, el método científico conduce a la hiperespecialización. En primer lugar, se aísla al enfermo como persona de los órganos afectados. Pero, en segundo lugar, se aísla a la persona enferma del contexto social, cultural, económico y ambiental en el que transcurre su vida. La medicina dirige toda su estrategia contra la enfermedad, sin advertir que ella es en general un síntoma de alteraciones más complejas, vinculadas con la realidad ambiental, social y económica.

El ejercicio de la medicina se enfrenta así con una contradicción: a los médicos se les exige curar, en forma individual, enfermedades producidas por condiciones ambientales, económicas y sociales adversas sobre las que no se presta la debida atención, y que no se reparan[3].

Podemos encontrar un ejemplo de esta situación con respecto a la enfermedad de Chagas. Esta enfermedad, causada por el parásito *Trypanosoma cruzi* fue descubierta y estudiada por un científico brasileño, Carlos Chagas, en 1909. El investigador argentino Salvado Mazza (1886-1946) continuó los estudios por la enfermedad en la Argentina. En 1925 Mazza se instala en Jujuy, donde registra que la enfermedad es transmitida por la picadura de la vinchuca, insecto que vive en los techos de paja y en las fisuras de las paredes de barro de las precarias viviendas.

Mazza intenta convencer a pobladores y autoridades que la enfermedad puede ser prevenida erradicando la vinchuca, para lo cual propone quemar los ranchos y mejorar las viviendas y las condiciones de vida. Pero se lo tildó de "desequilibrado mental y piromaníaco".

Debieron transcurrir muchos años para que los trabajos de Salvador Mazza fueran aceptados en el país y gozaran de un reconocido prestigio[4].

[3] I. Illich, *Némesis médica*, México, Joaquín Moritz-Planeta, 1986.

[4] Médicos sin fronteras https://www.msf.org.ar/conocenos/enfermedades-enfermedades-olvidadas/chagas?gclid=EAIaIQobChMIpIimpsuc3AIVBkOGCh1V9AtOEAAYASAAEgKYI_D_BwE.

La enfermedad de Chagas constituye uno de los mayores problemas sanitarios de Argentina (más de 600.000 enfermos), pero no hay campañas oficiales para la erradicación de la vinchuca y para la detección y tratamiento de la enfermedad que causa más de 5.000 muertes por año.

Cada día está más claro el peso que el medio ambiente ejerce sobre nuestra salud. La Organización Mundial de la Salud considera que "el medio ambiente es responsable de 13 millones de muertes anuales". También alerta que

> "en los países desarrollados, un medio ambiente más saludable permitiría reducir considerablemente la incidencia de cánceres, enfermedades cardiovasculares, asma, infecciones de las vías respiratorias, enfermedades osteomusculares, lesiones por accidentes de tránsito, intoxicaciones y ahogamientos"[5].

Necesidad de reflexionar sobre el concepto de racionalidad

La crisis del mundo actual refleja la necesidad de cambiar la forma de elaborar un diagnóstico y de encontrar una solución: en efecto, a pesar de la magnitud y la extensión de la ciencia y la tecnología, a pesar del poder de la industria y del aumento de la producción, los graves problemas que padece la humanidad: pobreza, marginación, violencia, drogadicción, deterioro ambiental, pérdida de la biodiversidad, no han podido ser resueltos.

No sólo las ventajas, también los males específicamente modernos resultan inseparables de los progresos del conocimiento. El crecimiento exponencial de los saberes disgregados, de la especialización rígida y de la causalidad lineal crea una nueva forma de oscurantismo, que se acrecienta al mismo tiempo que permanece invisible para la mayor parte de los productores de ese saber, que siguen creyendo obrar como ilustrados[6].

También: C. Lorenzano, "La enfermedad de Chagas-Mazza, un mal latinoamericano", *Revista de Investigación y Desarrollo*, N. 5, de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación, EDUNTREF, 2003 http://www.clorenzano.com.ar/Historia_files/Chagas.pdf.

[5] https://seggsite.wordpress.com/2017/05/11/problemas-medioambientales/

[6] E. Morin, *El Método – El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Ed. Cátedra, 1988, pp. 21-22.

Es entonces que la ciencia actual, pese a sus enormes éxitos, es incapaz de examinar reflexivamente su propio andamiaje conceptual. La ciencia actual es **sin conciencia**[7].

Ya no es posible enfrentar la complejidad de la crisis en el actual contexto planetario fraccionando y aislando los problemas. Es por ello que la racionalidad reduccionista, hiperespecializada, unidimensional, no puede generar soluciones.

Es así que la preocupación de E. Morin por superar los modelos reduccionistas no es específicamente metodológica. Su interés apunta a un compromiso frente a la crisis del siglo veinte, crisis cuya profundidad y complejidad no toleran un enfoque parcializante.

Se trata de superar el paradigma hegemónico de racionalidad que ha dominado en Occidente desde el siglo XVII. Desde entonces, un núcleo paradigmático profundo rige los principios de organización de la ciencia, la economía, la sociedad y el Estado. En estos ámbitos se manifiesta la misma reducción al cálculo, la manipulación, la disociación de la realidad en fragmentos separados[8].

Como también lo han observado Al Gore, "hemos alentado a nuestros mejores cerebros a concentrarse, no en la comprensión del todo, sino en el análisis de fragmentos cada vez más pequeños"[9].

Por consiguiente, es necesario detenernos en el concepto de razón. Hoy la razón debe cuestionarse a sí misma.

Repensar nuestro modo de pensar

Se requiere plantear los problemas desde una nueva óptica. Se hace necesario un cambio de paradigma. Como ya lo había observado Thomas Kuhn, el desarrollo y progreso de las ciencias no es meramente acumulativo. Exige la transformación de los núcleos organizadores del conocimiento[10]. Para ello, se necesita más que

[7] E. Morin, *Ciencia con consciencia*, Barcelona, Anthropos, 1964, Primera parte.
[8] E. Morin, *El Método - Las ideas*, Madrid, Ed. Cátedra, 1992, Cap. III, p. 228.
También E. Morin, *Introducción al Pensamiento Complejo*, Barcelona, Gedisa, 1994, p. 109.
[9] A. Gore, *La tierra en juego*, Barcelona, EMECE, 1993, cap. 11, p. 189.
[10] Th. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, 1971, F.C.E.

capacidad deductiva. Hace falta, también, capacidad de problematizar, de identificar problemas donde antes se encontraban obviedades, situar los hechos bajo otros parámetros. Exige cambiar radicalmente las preguntas, en vez de seguir buscando respuestas a viejos planteos.

Esta es también la propuesta de Edgar Morin: se debe transformar profundamente nuestro modelo de racionalidad. Sin embargo, este planteo genera enormes dificultades. En efecto, E. Morin recuerda que es relativamente fácil explicar algo complicado a partir de premisas admitidas, de códigos compartidos. Pero no hay nada más difícil que modificar los parámetros, los principios que sostienen todo el edificio. Por ello un cambio en los núcleos paradigmáticos suscita enormes resistencias[11].

Comenzaremos haciendo referencia a lo que el pensamiento complejo no es:

La complejidad no es la simple complicación

Lo que es complicado puede reducirse a principios simples, a partículas elementales. Pero la complejidad no puede reducirse a elementos primarios, simplemente porque **la complejidad está en la base**. Lo simple no es más que un momento arbitrario de abstracción.

Es así como una bacteria es mucho más compleja que el conjunto de fábricas que rodean a Montreal, observa E. Morin, y es esta complejidad la que le permite tolerar el desorden, nutrirse y luchar contra los agresores externos[12].

El pensamiento complejo no se reduce a un mero encuadre interdisciplinario

Lo interdisciplinario hace referencia a relaciones externas entre disciplinas, que pueden dialogar o discutir, pero conservando intactos sus espacios y sus enfoques parciales. En este caso, las fronteras se afirman en lugar de fundirse. Se encontrarían como los países que se reúnen en las Naciones Unidas, que dialogan y discuten, pero afirmando cada uno sus fronteras y su soberanía[13]. Frente a esto, puede decirse que

[11] Morin, E., *El Método* cit., pp. 216-244.
[12] E. Morin, *Introducción al pensamiento complejo* cit., p. 101.
[13] E. Morin, L. Bonnefoy, *Articuler les savoirs – L´Enseignement de la Poésie*, Ministère de L´Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998, p. 24.

el pensamiento complejo es, no inter-disciplinario, sino trans-disciplinario. La transdisciplinariedad significa reconocer esquemas cognitivos transversales en el interior de cada disciplina.

El paradigma del Pensamiento Complejo

El pensamiento complejo puede ser visualizado a través de sus tres principios: dialógico, recursivo y hologramático.

1. Principio dialógico

La estrategia de Edgar Morin responde a un encuadre teórico que no enfoca los hechos como fenómenos estáticos y aislados, sino como procesos dinámicos de interacción. A su vez, le interesa la forma en que estos procesos se autoorganizan a través de las tensiones entre sus componentes, en una red de complementariedad y antagonismo. Su pensamiento es dialéctico.

El pensamiento analítico, por el contrario, aísla las instancias y evita la contradicción. Para el pensamiento analítico, por ejemplo, los conceptos de autonomía y dependencia son contradictorios. Sin embargo, no podríamos lograr autonomía antes de aprender un lenguaje, una cultura, un saber. Nuestra autonomía se nutre, por lo tanto, de dependencia: de una educación, de una sociedad, de una cultura[14].

La dimensión dialéctica se diferencia entonces del pensamiento analítico. No niega el análisis, pues la separación y la diferenciación de los elementos, niveles y sectores de los fenómenos constituyen un momento importante del pensamiento. Pero el pensamiento complejo no se detiene en el análisis, visualiza procesos, con sus tensiones y antagonismos.

2. **Principio recursivo**

Pero no sólo hay interacción, hay también retroacción de los procesos **en circuito**. E. Morin alude a este proceso de *feed-back* mediante el esquema de *bucle*

[14] E. Morin, *Introducción al pensamiento complejo* cit., pp. 97-99.

recursivo, que genera un efecto de *torbellino*, en que cada instancia se manifiesta como producto y productora de las demás.

La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, para considerar también que los efectos retroactúan sobre las causas[15].

Así, por ejemplo, con el avance de la ciencia de modificación genética, se multiplican los cultivos transgénicos, que los hace resistentes a los herbicidas usados para combatir las malezas. Pero las malezas pronto se hacen resistentes. La respuesta actual es aumentar la dosis de agrotóxicos[16].

También hay cada vez más bacterias resistentes a los antibióticos. Un estudio del Instituto Malbrán detecta que cada año nueve pacientes de 10.000 hospitalizados en Argentina se infectan con bacterias que resisten a los antibióticos. Esta situación se debe no solamente al mal uso y abuso de los antibióticos en la medicina, sino también por su aplicación en forma masiva en animales. Si bien en parte se usan para prevenir enfermedades que pueden ser transmitidas a los humanos, se utilizan para conseguir mejores ejemplares y producción de carne[17].

3. Principio hologramático

Se rompe de este modo el modelo causalista lineal, que será definitivamente desplazado por la idea de **holograma**: el principio hologramático significa que cada elemento de un sistema es portador de la cuasi totalidad de información del sistema. Se da así un principio asombroso de organización, en la que el todo está en la parte que está en el todo, y en la que cada parte podría ser entonces apta para regenerar el todo[18].

[15] E. Morin, E., *Introducción al pensamiento complejo* cit., pp. 106-107.
[16] Art. D. Hakim, "Los cultivos transgénicos incumplen sus promesas", en *New York Times*, (*Clarín*), 19/11/2016.
Art. E. Funtes, "El ojo puesto en las enfermedades y plagas", *Clarín*, Sección Rural, 25/3/2017.
Art. "Hay más multi resistentes", *Clarín*, Sección Rural, 24/1/2015
Art. P. Losada, "Sorgo de Alepo, superresistente", *Clarín*, Sección Rural, 9/5/2015
Art, P. Losada, "Las plagas ya meten presión", *Clarín*, Sección Rural, 25/10/2014
[17] Art. G. Sierra, "Antibióticos, las bacterias, cada vez más resistentes", en *Clarín*, Sección Zona, 21/8/2018
[18] E. Morin, *Introducción al pensamiento complejo* cit., pp. 112-114.

Es así que debemos enfocar cada objeto o instrumento no como una cosa aislada, sino como una red: un automóvil, para dar un ejemplo, no es simplemente un vehículo. Requiere combustible, por lo que su uso lo involucra con las empresas petroleras. Ha sido fabricado y diseñado en un taller, lo que supone el sistema industrial. Necesita ingenieros, mecánicos y técnicos que lo armen y lo arreglen, lo que supone una instancia educativa y una estructura tecnocientífica, supone una red vial de autopistas y carreteras, su compra y venta implica un sistema monetario y financiero, etc.

De este modo, cada instrumento articula la totalidad del sistema tecnoeconómico, y su uso nos involucra con esa totalidad.

Al enfocar solamente los objetos en forma aislada, sin advertir la red de la que forman parte, no se realiza un adecuado diagnóstico de los problemas, y por consiguiente, no se plantean las soluciones adecuadas. En efecto, no se tiene en cuenta, por ejemplo, más que la función específica del aparato, ignorando sus efectos sobre la sociedad, el medio ambiente, la economía, la política[19].

También podernos encontrar ejemplos de hologramas en la naturaleza, por ejemplo, en las nervaduras de muchas clases de hojas. Y también en el arte. En la música, Beethoven compone el primer movimiento de la Quinta Sinfonía desde el ritmo de cuatro notas, y el Adagio de la Séptima desde el ritmo de cinco notas, a través de las cuales se despliega todo el movimiento.

Podemos sintetizar esta propuesta epistémica de este modo:
- Para el pensamiento analítico, reductor, simplificador, **cada cosa es lo que es**.
- Para el pensamiento complejo, **nada es sólo lo que es, cada cosa es más de lo que es**.

En cada molécula existe un holograma del universo.

Replanteo ético-político

Pero el enfoque desde el pensamiento complejo transforma también el alcance de la responsabilidad ética y del compromiso político: en efecto, en cuanto somos

[19] Cfr. M. J. Regnasco, *Crisis de civilización – Radiografía de un modelo inviable*, Bs. As., Ed. Baudino, pp. 123-133.

conscientes del carácter hologramático de las técnicas e instrumentos que nos rodean, y de sus alcances más allá del mero uso, nuestra responsabilidad moral y nuestro compromiso político amplían su horizonte para abarcar también las consecuencias no-inmediatas, los compromisos implícitos y las pautas de interacción humana que incorporamos a través de los artefactos.

Por ello, el desarrollo tecnológico deberá estar supeditado a la ética de la precaución y a la conciencia de la complejidad de lo real. Esto significa tomar conciencia de que las tecnologías no son neutras, y no se agotan en su función específica, sino que tienen efectos en el contexto social, ambiental, económico.

En ocasiones, ante las denuncias de vecinos afectados por la contaminación de algún emprendimiento tecnoeconómico, se argumenta que no hay pruebas que lo demuestren.

Pero la falta de pruebas sobre el grado de contaminación de un procedimiento industrial no autoriza la afirmación de que no hay contaminación. Tal afirmación implicaría caer en la falacia denominada "*ad-ignorantiam*": no se puede afirmar la verdad de una proposición sobre la base de que su contraria no está probada. El "no está probado" como argumento para no hacerse cargo de los efectos nocivos de ciertas tecnologías o productos permite a las empresas eludir la responsabilidad y trasladar la exigencia de pruebas a las víctimas o a los sectores afectados[20].

La Ley General del Ambiente de la Argentina incluye el principio precautorio en el artículo 41, considerando que cuando haya peligro de daño grave o irreversible, la ausencia de certeza científica no puede utilizarse como argumento para postergar la adopción de medidas para impedir la degradación del medio ambiente. El principio de precaución implica un llamado a nuestra prudencia, a la responsabilidad sobre el futuro y no sólo sobre acciones ya realizadas. Se trata de tomar conciencia de los límites de nuestra condición humana.

Conclusiones

Nos damos cuenta entonces que el planteo de los problemas, y por consiguiente, la búsqueda de soluciones están profundamente arraigados en un paradigma de

[20] M. J. Regnasco, *Crisis de civilización* cit., pp. 117-118.

racionalidad analítica, que al aislar las variables de problemas complejos no permite un diagnóstico correcto y por lo tanto, no se encuentran las soluciones adecuadas.

Es necesario entonces repensar nuestro modo de pensar. Vemos entonces la apertura intelectual, ética y política que supone el paradigma de la complejidad, en tanto el desafío actual debe estar orientado a cambiar las preguntas, en lugar de multiplicar las respuestas a problemas mal planteados.

DR. ORESTES WALTER SIUTTI

HOMENAJE *IN MEMORIAM*

Orestes Walter Siutti

Ángela Ubios

Ante todo se debe agradecer a la Dra. Celina Lértora Mendoza que se haya comunicado con la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires (FOUBA), en la que el Dr. Siutti actuó durante tantos años, para que colaborara en este homenaje dedicado a él. Por esta razón el Decano de la Facultad me convocó para que me ocupara de ello.

Aunque conocía al Dr. Siutti por su condición de profesor, lo traté personalmente cuando ya era el Director del Museo y Centro de Estudios Históricos y yo la Profesora de Histología, y debido a ello compartíamos el mismo piso de la Facultad de Odontología de la FOUBA, el primero. Siempre lo veía trabajando afanosamente en el Museo y en la dirección de su revista, y al conectarse con las autoridades de la Facultad se ocupaba de conseguir lo que consideraba necesario para el mismo. Más tarde, compartí con él tareas en la Academia Nacional de Odontología a la que ingresé cuando el Dr. Siutti era su Presidente, y así tuvimos una relación más directa.

Entiendo que todos los presentes en este Acto o al menos la mayoría han conocido al Dr. Siutti. Sin embargo también creo que no todos deben de saber cuántas cosas ha hecho en su tan larga y activa vida. El Dr. Siutti nació el 29 de agosto de 1916 y falleció el 21 de marzo de 2016, casi 100 años.

Hasta donde yo puedo saber, además de su fe, el Dr. Sciutti tenía otras grandes pasiones. Ante todo por su familia, desde sus padres hasta su propia numerosa familia, la que formó con su esposa. Y además puedo nombrar su profesión universitaria: la odontología, la historia y la música.

Respecto a la odontología podemos decir que se recibió de Odontólogo en 1940 y que se doctoró en 1942 en la que todavía era la Escuela de Odontología de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires. En ella desde un principio se dedicó a la operatoria dental, quizás la especialidad que todos más relacionan con la Odontología. Antes de recibir esa denominación se la conocía como dentistería.

En 1942 en la Cátedra de Operatoria Dental, cuando ya la Escuela de Odontología había ascendido a ser Facultad, llegó a ser su Profesor Titular. Y más adelante, en 1962 ocupó también el cargo de Profesor Titular en la Cátedra equivalente de la Facultad de Odontología en La Plata (FOUNLP), en la que ocupó el cargo de Decano en 1964.

Su tarea docente se combinó con la investigación sobre temas de odontología, especialmente de operatoria habiendo publicado 63 trabajos en revistas científicas y durante su vida académica apadrinó 23 trabajos científicos.

Fue reconocido por su labor docente en ambas facultades en las que actuó, representándolas en muchos eventos, como en las Bodas de Plata de la FOUNLP, las Bodas de Oro de la FOUBA, en los festejos del 80º aniversario de la 1ª Cátedra de Odontología en la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA. Al retirarse fue nombrado Profesor Consulto de la FOUBA y Profesor Emérito de la FOUNLP.

En marzo de 1982 se retiró de la docencia con una nota en la que reconoció la influencia que en su vida habían tenido sus padres y su maestro el Prof. Gustavo Chiáppori, tanto en el respeto por los valores humanos, como culturales, científicos y de conducción. Y agradeció a sus maestros, a los profesores y autoridades de la Facultad y no se olvidó del personal no docente.

Desde 1999 ocupó el sitial Nº 8 de la Academia Nacional de Odontología de la que llegó a ser su Presidente y luego de su retiro Académico Emérito.

A partir de su nombramiento como Director del Museo y Centro de Estudios Históricos de la FOUBA creado en 1980 se dedicó a su otra gran pasión, la Historia en el campo de la Odontología. En este centro que lleva su nombre desde 1986, se dedicó a organizarlo, a difundir los valores históricos, a mantener relaciones con otros museos e instituciones que se dedican al estudio de la historia de las de las ciencias en general y en particular la historia de la medicina y de la odontología, dictando conferencias, asistiendo a congresos y publicando trabajos en distintos ámbitos universitarios y en sociedades de `profesionales tanto en nuestro país como en el exterior. Además mantuvo la pertenencia de nuestro museo en la Red de Museos de la Universidad de Buenos Aires a la que pertenece desde 1991, formando parte de la reserva histórica de la UBA. He podido comprobar que mantenía muy buenas relaciones con otros directores de museos, del país y del exterior y que como se demuestra en este homenaje era muy respetado en este campo.

Además fue director de la Revista del Museo, que se edita desde 1985, a la que se dedicaba con su característico esmero apareciendo regularmente como autor de artículos principalmente históricos. En el campo de la Historia de las Ciencias de la Salud tanto en el país como en el exterior publicó 52 trabajos y dictó numerosas conferencias.

Quiero cerrar estas palabras con una noticia que pude conocer recientemente. El Museo de la Facultad había quedado a cargo del Dr. Alberto Oliván, joven odontólogo que durante mucho tiempo había estado trabajando en el mismo con el Dr Siutti. Oliván falleció repentinamente en enero de 2017. Desde entonces el Museo había quedado abandonado. A mi requerimiento y luego de la conversación que mantuvimos con la Dra. Lértora Mendoza sobre el tema y basándome en el hecho de que yo había visto gente trabajando en el local del Museo, autoridades de la Facultad me informaron que su intención es reabrirlo y mantenerlo y que para ello habían contratado personas expertas en la materia, una museóloga y un ayudante. También me dijeron que el museo se reabrirá en el primer piso de la facultad.

Creo que esta noticia es también un homenaje a la labor del Dr. Siutti.

Buenos Aires, 23 de marzo de 1982.

Señor
Decano de la Facultad de Odontología
Profesor Dr.Lionel R. de la Serna
S / D . -

El próximo 31 del corriente mes cesaré en mis funciones como Profesor Titular de esta Casa, pues así lo dispone la Ley.Culmino así una actividad docente que comenzara en 1943, cuando fuí invitado a colaborar con el que fuera mi maestro, el Profesor Dr.Gustavo A.Chiápori.

Es el momento de hacer un breve balance de tan larga trayectoria, jalonada por alternativas cambiantes momentos buenos y malos, pero siempre afrontados con espíntu de lucha.Siempre con el pensamiento puesto en el progreso de la Institución y de la Universidad y, por ende, en el de nuestra querida Patria.

Recuerdo a mi padre, activo, destacado, espíritu noble y bondadoso.A todo lo que significaron en este devenir mis seres queridos.A mi maestro, el Profesor Dr.Gustavo A.Chiáppori, de quién aprendí tantas cosas, las que hacen a la conducta personal y a la conducción, así como al cuidado de los bienes del Estado y a la organización de una dependencia, materia en la que Chiáppori era insustituíble.A la sólida formación cultural que me proporcionaron mis padres y mi querido padrino, Don Cirilo Grassi Díaz,a quienes pongo siempre de ejemplo cuando debo citar conductas rectas y honradas.

A todos mis maestros, que me formaron moral y científicamente, permitiendo que desarrollara mi personalidad y carrera docente, inspirándome en sus ejemplos y enseñanzas.

A los profesores de la Casa y a sus colaboradores inmediatos, con quienes he tenido frecuente trato y cordial relación.Al personal no docente, de todas las categorías, agradezco la eficiente colaboración que nos prestara en todo momento.A los colaboradores de esta Cátedra, no docentes, de tan relevante conducta.

A mis compañeros de la vieja Cátedra, formados con nuestro recordado Maestro, con quienes formáramos un grupo compacto y unido, en el éxito como en la adversidad;con un cariñoso recuerdo para los que se fueron, nobles y queridos amigos.

A mis colaboradores docentes, sin cuya cooperación no hubiera podido recorrer el largo y a veces espinoso camino emprendido al hacerme cargo de la Cátedra.

A las autoridades de diversas épocas, que facilitaron nuestra tarea e hicieron todo lo posible para hacer más llevadera la labor docente, que exige no poca dedicación y sacrificio.

Agradezco al señor Decano las numerosas atenciones con que he sido distinguido, que me han permitido servir a la Universidad en otras tareas que las propias del estricto marco de la Cátedra.Quedo reconocido hacia Usted y sus colaboradores, por el apoyo permanente a la gestión realizada.Me retiro contento y satisfecho del deber cumplido.A todos, gracias.

Saludo al señor Decano con las expresiones de la más distinguida consideración.-

El valioso aporte del Dr. Siutti a FEPAI

Celina A. Lértora Mendoza

El Dr. Siutti se vinculó tempranamente y con gran entusiasmo al proyecto de FEPAI en su Área de Historia de la Ciencia.

Participó activamente en muchas de las Jornadas de Historia de la Ciencia. En las Cuartas Jornadas (Rosario, 16-18 de junio 1988) expuso sobre "Importancia de un Museo de Ciencias en la Universidad". Se refiere al Museo de la Facultad de Odontología UBA, creado en 1980 por resolución del Decanato, inaugurado el 30 de diciembre. Actúa conjuntamente con la Unidad Académica de Odontología Legal e Historia de la Odontología. Explica el patrimonio, al forma de exhibición, la acción cultural (visitas guiadas), conexión con museología nacional, con instituciones y cátedras de historia de la odontología, difusión a la comunidad.

Muestra un criterio amplio de la acción cultural de un museo:

> "La acción cultural no se circunscribe a lo estrictamente odontológico, sino que se extiende a:
> Recordación de efemérides nacionales.
> Conmemoración de hechos y figuras de la historia universal
> Recordaciones culturales de nuestro país
> Organización anual de un Salón de Artes Plásticas (en nuestro caso, Salón para Odontólogos y estudiantes de odontología)
> Edición de una Revista, con canje nacional e internacional.
> Existencia de una bibliografía lo más completa posible sobre la especialidad y traducción de artículos aparecidos en revistas extranjeras".
> (*Actas*, Ed. FEPAI 1989: 171-173)

En las Quintas Jornadas (Buenos Aires, Universidad de Palermo, 28-30 de junio 1990) participó en la Sección Informes de Museos Científicos, junto con el Museo de la Farmacia UBA. Expuso allí más ampliamente la historia del Museo que había cumplido diez años y su remodelación y ampliación, sus actividades y los actos que organizó. Informa además que se fundó la Asociación de Amigos del Museo de Odontología, que preside el Dr. Jorge I. Macagno. (*Actas* Ed. FEPAI 1994: 52-60)

En 1998 se incorpora por primera vez al Comité Promotor (luego Comité Científico o Académico) de la serie, en la IX Jornadas de Historia de la ciencia. Historia de la Sanidad Militar Argentina (Buenos Aires, 23 y 24 de octubre de 1998). Desde entonces fue miembro de dicho Comité en las siguientes reuniones de la serie: XI Jornadas de Historia de la Ciencia. Historia de las ciencias humanas y sociales (Buenos Aires, 22-24 de mayo de 2002); XII Jornadas de Historia de la Ciencia. La mujer científica (Buenos Aires, 22-23 de octubre de 2001); XIII Jornadas de Historia de la Ciencia. 25 años de ciencia argentina (1980-2005) Balance y Perspectivas (Buenos Airees, 20-21 de octubre de 2006); XIV Jornadas de Historia de la Ciencia- Recursos naturales argentinos. Pasado y presente (Buenos Aires, 22 y 23 de agosto de 2008); XV Jornadas de Historia de la Ciencia. Dos siglos de ciencia argentina. Investigación, difusión y enseñanza. En el marco del III Congreso Internacional Milenio y Memoria, Museos, Bibliotecas y Archivos para la historia de la ciencia (Buenos Aires, 19 y 20 de julio de 2010); XVI Jornadas de Historia de la Ciencia. Documentación científica argentina. Investigación, enseñanza y difusión de la ciencia (Buenos Aires, 17 y 18 de mayo de 2012); y por última vez en las XVII Jornadas de Historia de la Ciencia. Ciencia y Ambiente (Buenos Aires, 22 y 23 de agosto de 2014).

El Dr. Siutti siempre tuvo gran respeto, admiración y afecto por sus colegas de mérito. Por eso, tanto en la Revista del Museo que él dirigió, como en otros ámbitos, se preocupó de recordarlos y resaltar sus méritos. Lo mismo sucedió en nuestras reuniones.

En las IX Jornadas realizó un homenaje al Dr. Bernardo Bagur Luego de trazar un panorama de su actividad odontológica, concluye:

> "Bagur falleció en enero del 2001, en nuestra ciudad Capital. Su memoria fue honrada con diversos homenajes, en las entidades que tuvieron el privilegio de tenerlo como colaborador. La Asociación Odontológica Argentina, en un sencillo y emotivo acto, descubrió una placa de bronce en su Museo, donde Bagur pasó buena parte de su vida. El que escribe estas líneas, fue llamado para presidir la Comisión de Historia y Museo de la Odontología de la A.O.A. y en ocasión de la muerte de este querido y grande amigo, terminábamos el comentario escrito en la Revista del Museo, citando a Aristóteles, cuando dijo: Amo a Platón pero más amo de la Verdad. Y la Verdad fue el norte de Bagur, egregio historiador de la Odontología". (*Actas*, ed. FEPAI, p. 9)

En las XII Jornadas hizo la evocación de la Dra. Ester Caramés de Aprile. Traza un breve panorama de su actuación docente y finaliza con un juicio que también muestra sus propias convicciones sobre la profesión y la labor académica:

> "De personalidad cálida y apasionada, Ester Caramés va a pasar a la historia por haber sido la primera profesora adjunta de nuestra Escuela de Odontología y por haberse destacado con netos perfiles como una docente de gran capacidad de trabajo y desbordante simpatía personal. Lamentablemente, después de un desgraciado accidente que la dejó incapacitada perdimos su rastro, a pesar de las diligencias y averiguaciones que se efectuaron durante largo tiempo. Debemos resignarnos a evocar sus grandes virtudes, su excepcional actividad y los valores genuinos que puso en evidencia durante todo su trayecto docente y profesional". (*Actas*, ed. FEPAI, p. 189).

Además, el Dr. Siutti siempre se prestó a la rememoración, consciente de que su propia historia es parte de la historia mayor. En 2005 iniciamos el proyecto de tener en cada convocatoria de la serie, una reunión de historia oral. En las XIII Jornadas y muy de acuerdo con su tema (25 años de ciencia argentina) se organizaron tres mesas, con exposiciones de los invitados y participación del público. El Dr. Siutti participó en la mesa 2, con Alfonso Camblong (ex Secretario Ejecutivo del Conicet), María Rosa Fernández Lemoine (abogada, docente en UBA, y participante en muchas instituciones dedicadas a la medicación y solución de conflictos) y Antonia Rizzo (Historiadora, docente UBA, de larga trayectoria en la investigación de arqueología y antropología histórica)

Las preguntas fueron: 1. ¿Cuál ha sido el acontecimiento más importante de su especialidad –en Argentina y/o en el mundo– en los últimos 25 años? Desde su experiencia, el Dr. Siutti contestó: por cuestiones ideológicas se agravó la situación educacional y las nuevas generaciones se han interesado menos en las ciencias básicas.

A la pregunta 4 (tal vez por falta de tiempo no se hicieron las otras dos): Según su prospección ¿cuál le parece el mayor desafío de su disciplina en los próximos años? El Dr, Siutti contestó ampliamente, explayando sobre todo sus puntos de vista édticos y sus preocupaciones; dada su importancia se transcribe por extenso lo publicado:

> "Aunque no me agrada empelar el término, soy un tanto pesimista, a nivel general. Veo que hay una crisis de autoridad y esto afecta a todo el conjunto incluyendo, por supuesto, el desarrollo de las actividades educativas. El resultado negativo de esta crisis es algo previsible para el futuro. Por eso considero que lo más importante y previo a todo es volver a la verdadera educación y restablecer la autoridad"
> "La convivencia en la Universidad sería muy sencilla si se observara la simple fórmula del respeto mutuo: alumno-profesor, profesor-alumno. En este simple equilibrio, los problemas serían menores". (*Actas*, ed. FEPAI, p. 113).

Sus palabras muestran que para él el problema general de educación era determinante de casi todas las situaciones insatisfactorias a nivel académico, y esta posición eran en parte compartida, al menos en cuanto causa real parcial, por todos los demás

En las mismas *Actas* escribe (como otros miembros de las mesas) una breve nota autobiográfica titulada "Recuerdos vocacionales" que merece ser transcrita por entero:

> "Mi vocación pro la Odontología puede decirse que comenzó desde la niñez. Mi padre fue un prestigioso odontólogo, muy exitoso en su práctica privada y activo miembro de instituciones profesionales. Fue así que desde pequeño veía visitar en al casa paterna a los grandes maestros de la profesión y la docencia, amigos de papá, tales como Rodolfo Erausquin, Antonio F. Guardo, Ciro Durante Avellanal, y otros".
>
> "Inicie mis estudios en 1935, después de un bachillerato de seis años en el Colegio Nacional de Buenos Aires, y egresé en 1939. Mi promoción, a la que reúno todos lso años en la Facultad, tuvo grandes maestros como los ya mencionados, y a Bernardo Houssay, Alejandro Zabotinsky, Pedro Rojas, Rómulo Carbino, por citar algunos".
>
> "Mis maestros en la vida fueron mi padre Orestes José Siutti, que formó un hogar modelo, donde puso a sus hijos en contacto con los valores más altos de la cultura; mi padrino, Cirilo Grassi Díaz, quien fuera varias veces director de nuestro Teatro Colón, funcionario probo y ejemplar. Y en la docencia, mi querido maestro profesor Dr. Gustavo A. Chiápori, de cuya Cátedra fui

> colaborador e inicié allí mi docencia, teniendo la satisfacción, años después, de ocupar en la misma el sitial de Profesor Titular".
>
> "Formé un hogar, con hijos, nietos y una bisnieta –acabamos de cumplir 60 años de feliz matrimonio–. Mi carrera docente me deparó muchas satisfacciones y logré los mayores honores a que puede aspirar un docente de carrera- Debo tal destacada trayectoria a quienes me supieron guiar y formar con su honestidad y su conducta". (*Actas*, ed. FEPAI, p. 128)

*

Otra de las actividades de FEPAI en que el Dr. Siutti participó activamente o bien dando información, consejos y sugerencias a los organizadores. la serie de los Congresos Europa América "Milenio y Memoria. Museos, Bibliotecas y Archivos para la Historia de la Ciencia". Se realizaron 4 de estos congresos, los años 2000, 2005, 2010 y 2015.

En el tercero hubo una exposición en el Museo Roca, en el cual participó el Museo de Odontología con objetos de su patrimonio y el Dr. Siutti hizo una explicación a los congresistas, lo mismo que otros directores o curadores. Días después hubo una visita guiada para todo público, en la que también participó el Dr. Siutti.

En el IV Congreso se hizo una exposición virtual, pero por entonces no pudimos conectar con el Museo pues ya el Dr. Siutti no estaba a cargo y él mismo prácticamente no salía de su casa. Con posterioridad tampoco pudimos conectar con sus continuadores, por lo cual el Museo, pese a la gran participación del Dr Siutti en el Área de Historia de la Ciencia de FEPAI, no está representado en la exposición virtual de Museos para la Historia de la Ciencia que está en la página y el canal youtube de FEPAI. Esperamos que esta ausencia pueda aser suplida en un futuro próximo.

Por último, quiero destacar que el Dr. Siutti personalmente se ocupó de redactar y publicar la reseña de todas las Jornadas FEPAI, y de otros actos de los que correspondían al área de historia de la ciencia. Ya retirado de la actividad en la Facultad, estaba escribiendo una historia de la odontología argentina a través de las

biografías de sus más importantes actores. Varias veces nos ha llamado para estar al tanto de nuestras actividades. Siempre, hasta el fin, con la misma jovilidad y ánimo activo, nos ha dejado una imagen que es sobre todo un modelo.

MESA DE HISTORIA ORAL

Dr. Antonio Raúl de los Santos
Dr. María Rosa Fernández Lemoine
Dr. Jorge Alberto Jurado
Dr. Isaac Kaminszczik

Coordinación: Celina A. Lértora Mendoza

Mesa de Historia Oral

Abreviaturas
CL. Celina Lértora
IK- Isaac Kaminszczik
RF. María Rosa Fernández Lemoine
AS. Antonio de los Santos
JJ. Jorge Jurado

Celina Lértora (CL). Buenas tardes, es un placer volver a presentar una vez más la Mesa de Historia Oral en el marco de las XIX Jornadas de Historia del Pensamiento Científico Argentino organizadas por la Fundación para el estudio del pensamiento científico argentino (FEPAI) y la Sociedad Argentina de Historia de la Medicina (SAHIME) de la Asociación Médica Argentina (AMA) a la cual queremos agradecerle especialmente su colaboración y la asignación de esta sala donde estamos realizando esta actividad.

Es una tradición que llevamos hace más de tres reuniones que en estas jornadas de historia de la ciencia cerramos con una mesa de historia oral, en la que convocamos a personalidades que han participado en una alguna academia argentina en los últimos, 20 años por lo menos, de tal modo que nos puedan prestar su experiencia personal, su tradición, lo que ellos vieron, lo que ellos estudiaron, lo que ellos hicieron, y también sus reflexiones acerca del desarrollo de la ciencia argentina en su contexto latinoamericano y mundial.

En esta oportunidad estamos celebrando los cien años de la Reforma Universitaria de 1918 y por lo tanto y hay dos temas que son de interés, aunque naturalmente no nos vamos a referir en esta mesa a un suceso tan lejano; pero sí a dos temas que han quedado instalados en la historia del desarrollo argentino científico y universitario que son, en primer lugar las reformas. Todas las reformas tienen siempre problemas, reformas generales universitarias, reformas parciales en la facultad, reformas en la manera de enseñar o de presentar una materia; por lo tanto la primera cuestión que vamos a plantear a la mesa y a cada uno de sus integrantes desde su propia perspectiva es: qué modificaciones, qué reformas significativas ellos vivieron durante su trayectoria profesional o académica. El segundo punto, puesto que eso fue fundamentalmente la reforma, un movimiento estudiantil y de jóvenes profesores, les vamos a preguntar por su actividad estudiantil y lo que ellos vivieron

también como referencia de los movimientos, o trabajos, o actividades estudiantiles durante sus años de vida académica.

Voy a presentar entonces ahora a los miembros de nuestro panel: en primer lugar, en el extremo de la mesa a mi derecha. tenemos al Dr. Alberto Jurado, que es doctor en ciencia sociales y humanísticas con orientación a la educación por la Universidad de Morón y es magister en educación por la Universidad Católica de Salta, es licenciado en Ciencias de la Educación y en Administración da la Educación por la Universidad Nacional de La Matanza; en cuanto a su actividad docente es profesor, director y evaluador de tesis de posgrado en la Universidad Tecnológica, en la Universidad de Morón, en la Nacional de Lomas de Zamora y en la Nacional de La Matanza. En segundo lugar tenemos a la Dra. María Rosa Fernández Lemoine, que es abogada y escribana por la UBA, trainer y especializada en mediación y otras formas de resolución de conflictos en el país y en la Universidad de Santa Bárbara, California; ejerce como mediadora privada y de sorteo es árbitro y mediadora en la defensoría del pueblo de la ciudad de buenos aires. Es docente universitaria en la UBA, profesora de la Escuela Judicial del Consejo de la Magistratura de la Nación y docente, y además expositora en congresos y seminarios.

Tenemos en tercer lugar al Dr. Antonio Raúl de los Santos que es médico por la UBA, médico farmacológico, es profesor titular consulto de medicina interna de la Facultad de Medicina de la UBA, profesor universitario de CEMIC y presidente de la Academia Nacional de Medicina.

Y a mi lado tenemos al Dr. Isaac Kaminszczik que es médico otorrinolaringólogo del Hospital Pirovano, del Hospital de Clínicas, también trabajó en el Hospital Israelita y fue jefe de Otorrinolaringología en el Hospital Churruca, todo esto antes de su jubilación. Cursó la carrera docente siendo sucesivamente profesor adjunto, profesor titular, profesor consulto titular, cargo que aún hoy ejerce. Dirige una sección de la carrera de especialista de otorrinolaringología de la UBA Medicina.

Estos son nuestros invitados de hoy, Ustedes pueden ver tienen trayectorias importantes y todas diferentes y para contestar a estas preguntas dejo el orden en el que cada uno quiera hablar. Tal como es ya sabido, sobre todo para los que han asistido a otras mesas y han visto estos videos, no se trata de leer una ponencia, cada uno tiene que recordar sus vivencias y hablar desde los recuerdos. Es libre, para quien quiera comenzar…

Isaac Kaminszczik (IK). Lo que usted dice realmente yo no lo pensé de esa manera, pero significa un recuerdo muy importante. En la vida que en general uno trabaja, va pasando etapas, y algunos de nosotros vamos considerando las etapas pasadas como sí no hubieran existido; pero es muy bueno, de vez en cuando, aunque sea alguna vez en la vida, que uno se siente a recordar aquellas etapas. Entonces uno recuerda. Usted se refirió –que yo no viví– a lo que paso hace cien años, pero en realidad aproveché la enseñanza en medicina, siempre quise estudiar medicina. Entré a Medicina en la época en que se daba examen; me acuerdo, el máximo eran 50 puntos yo saqué 45, o sea que estaba orgulloso, y decía voy a ser un genio. Me equivoqué. La enseñanza era muy buena cuando yo empecé, fíjese que mi primer profesor, y mi primera clase fue una clase de práctica anatómica y la primera vez que yo veía un cadáver. O sea esa fue mi primera clase. Tengo el mejor de los recuerdos de ese profesor que desgraciadamente, a los pocos meses por razones de política, él junto a un gran núcleo de profesores genios que había en aquella época, renunciaron por motivaciones políticas y desaparecieron de la facultad. Es ese un recuerdo interesante, pero un mal recuerdo. Un mal recuerdo de que realmente la política ya siempre fue así– pero ya en aquella época influía en los mecanismos de la enseñanza. Creo que eso es una falla, creo que la política debería ser independiente, cada uno puede pensar lo que quiera pero a la hora de enseñar no tiene que valer. Lo que tiene que valer es la experiencia que uno va haciendo y eso es lo que yo aprendí de mucha gente que había en aquella época. Cuando decidí dedicarme a una especialidad, hicimos un sorteo y –lo cuento como cosa cómica– alguien tenía que hacer otorrinolaringología y éramos cuatro o cinco médicos, yo perdí y entonces fui hacer otorrinolaringología. Aprendí en el Hospital Pirovano en aquella época…

Antonio de los Santos (AS). ¡Funcionó!

IK. Funcionó, creo que funcionó. Mirando un poco los cuatros primeros renglones de mi currículum… Todo lo que quise hacer, llegué. Creo que eso son las ganas, pero aprendí otorrinolaringología y junto conmigo vino de jefe al Pirovano, tengo el recuerdo de lo primero que me preguntó: "¿Usted tiene tesis?". No [risas[era recién recibido. Me dijo: "Ya se pone a hacer la tesis. ¿Qué enfermo vio recién?"; un traumatizado de seno frontal, "Usted va a hacer la tesis sobre traumatismo de seno frontal". Y bueno la hice… Le digo lo que él decía: para tener enseñanza tiene que tener educación. Cuando él se presentó era profesor adjunto titular, salió titular y junto a mí y otro dos más nos llevó, los tres manejamos junto con él casi diez años el servicio.

Después de quince años el hospital fue cambiando, el hospital Israelita siempre fue "pobre", siempre fue ayudado por alguna gente de la colectividad; en general la gente de la colectividad no iba al ese hospital iba al sanatorio Güemes, ¿se acuerda?

En los años que yo estuve allí traté de formar a la mayor cantidad de gente posible, pero todo cambia; entonces se fue apagando porque aparecieron las obras sociales, que no estaban, apareció el PAMI y al hospital le iba muy mal entonces hizo un convenio con PAMI.

Me encuentro con otro amigo que era subdirector y empieza a quejarse de lo mal que estaban ahí, de la cantidad de gente que atendía, que había tres médicos solos, y le digo: 'Llama a concurso abierto en los diarios y yo me voy presentar', "No que te vas a presentar vos que estás muy bien donde estás…"

CL. Nadie estaba contento donde estaba.

IK. ¡Nadie! Entonces me fui, como yo ya tenia cierto prestigio me presenté. Bueno, creo que convertí al hospital este, hice llamar a concurso entraron diez médicos, veíamos varios pacientes por año. Y realmente se convirtió en un hospital donde existían varios servicios e incluso me incorporé a la Facultad, al principio, cuando estaba en el Evita ya era adjunto, en el Clínicas ya era titula; tenía la cátedra allí, tenía mis alumnos… Una vez por semana los llevaba al quirófano, trataba de que aprendieran y de que les gustara…

CL. Dentro de esta dilatada carrera ¿cómo recuerda a los estudiantes?, ¿Usted cómo se recuerda como estudiante?

IK. Yo como estudiante casi no me acuerdo.

CL. Ya sabemos que ganó 45 puntos, pero además…

IK. Era muy buen estudiante.

CL. ¿Su vocación como profesor ya la tenía?

IK. Cuando me incorporé a la facultad realmente envidiaba a los profesores, yo siempre pensé "yo voy a seguir la carrera docente", bueno, se me cumplió. Cuando entre a la facultad los estudiantes ya forman los consejos, formados por alumnos y

profesores. Un día me nombran consejero, fui secretario de la facultad durante varios años, hasta que un buen día el tiempo pasa y me jubilé.

CL. Le agradecemos mucho su participación. Continuamos con la palabra de la Dra Fernández Lemoine.

María Rosa Fernández Lemoine (RF). Muchas gracias por la invitación. En realidad ahora veo como se hizo el planteo, yo traía otro esquema pero, bueno, el tema es la memoria de uno sobre la universidad, esto como primer punto. Para mi fue bastante movida porque yo tuve hijos mientras iba estudiando la carrera. Ingresé a Derecho y la realidad es que tuve una buena experiencia a pesar de los temores a los exámenes y todo eso, y pasé épocas muy variadas. Por eso de lo que habíamos hablado antes, de las ideologías. Cuando entré a una cátedra, era la época de la guerrilla y después vino la época del nacionalismo; a pesar de todo esto la cátedra subsistió con independencia. Así que fue bastante valioso porque realmente era una muy buena cátedra de filosofía del derecho, que vos, Celina, ya conocías.

En cuanto a las experiencias que pasé, una fue cuando se hizo el plan de reformas, el plan básico, el ciclo básico de la UBA. En realidad las reformas, en este país –yo no sé qué pasará en otros– siempre son a todo o nada, nunca se hace plan piloto; es decir que cuando fracasa, fracasa con muchas víctimas en el camino ¿verdad? Entonces, este ciclo básico que subsiste y que supongo que subsiste porque ha ido mejorando, tuvo sus cambios, en Derecho, por ejemplo, se tuvo que dar vuelta atrás e incorporar materias (yo era docente ahí) incorporar materias en primer año que era imposible evaluar en un ciclo básico. Por supuesto esto es un *corso y ricorso*, permanentemente idas y vueltas. Uno de los temas que a mi me interesaba destacar dentro de todo el tiempo que yo estuve en la universidad y también como estudiante, es el tema de la preparación generalista que tuvimos muchos y el ciclo profesional orientado, que se creó también a partir de un momento. Eso yo también lo vi con los alumnos y con los abogados, los que tuvimos (no sé sí es un recuerdo antiguo) los que tuvimos la formación generalista, digamos, cuando no había especialización. Evidentemente teníamos una concepción del derecho que los especialistas o los que hacía en ciclo profesional orientado no la han tenido, no sé sí bueno o malo, yo creo que la especialización permanente, la especialización muy profunda, en fin, termina en una suerte de ignorancia.

Con respecto a lo de fuera de lo académico, en los ’90 integré y me incorporé mucho antes, a la Asociación de Mujeres Universitarias, que tenía bastante prestigio

y lo quería traer a cuenta, porque mi madre, que era médica psiquiátrica, fue una de las pioneras, fue miembro de la Asociación Médica Argentina y quería recordar esto de las dificultades. Tal vez una no las tuvo tanto, pero evidentemente había dificultades para las mujeres para insertarse. Y lo traigo a cuento junto a una cita de Ortega y Gasset, que dice que el hombre se va haciendo permanentemente, no hay una naturaleza, lo que tiene es historia. Y creo que con las mujeres, a pesar de que ahora pareciera que hay una superación todavía no la hay. Para las universitarias había dificultades, es decir, creo que todavía las hay, las hay porque hay un discurso (no vamos a entrar ahora en la situación que se va a otro lado) un discurso que de alguna manera está hecho por el varón y a pesar de que muchas mujeres tienen muchos logros, son logros con muchas dificultades.

CL. Quisiera añadir algo independientemente de esto que estás diciendo, que muchas mujeres comparten e incluso he participado de actos de esta Asociación de Mujeres Universitarias, y que hemos hechos cosas junto con FEPAI. Creo que además de eso, que es sin duda una parte de la cuestión, hay otra cuestión de hecho que mencionaste: en tu propio caso tuviste un estudiantado muy complicado porque fuiste mamá mientras fuiste estudiante. Hay algo que está bastante estudiado sobre todo al nivel del CONICET y de instituciones en las cuales la carrera tiene que hacerse en determinado tiempo, porque pasado determinados años ya no se puede ingresar a esa carrera o a esa categoría; entonces no se tiene la preparación suficiente para la siguiente categoría y se pierde la oportunidad. Una cosa que sí se debe señalar, es que muchas mujeres pierden ascensos en la carrera científica por los tres o cuatros años que quedan sin productividad a causa de la maternidad y que esos no se recuperan. Entonces éste es un punto muy interesante cuya solución no aparece a la vista, porque por otra parte es real y hemos escuchado muchas veces de las mismas investigadoras que son madres, en ese momento privilegian la maternidad y entonces no piensan, aunque uno se los diga: "miren que van a perder el ascenso, miren que si pierden el ascenso en la primera categoría se tienen que ir, porque no se puede permanecer en esa categoría" etc. De alguna manera es también una opción femenina y es algo interesante.

RF. Yo creo que ahora con la gente joven hay menos opción porque creo también que estamos insertos en un medio socio-cultural en cual el discurso antes era el de la maternidad joven, en cambio en este momento ya la maternidad se puede postergar, es decir que las mujeres también lo postergan; porque, como decíamos antes, formamos parte de un sistema, entonces también lo histórico cultural te va condicionando. Yo también me doy cuenta que escuchando varones que se

recibieron a la misma edad mía, a los 24 años; no perdí, yo estudié, es decir a pesar de todas estas obligaciones me recibí en un tiempo correcto. Fueron cinco años pero evidentemente ahora yo creo que en eso las mujeres están cambiando en el sentido que ya no se le da tanta importancia a la maternidad, o se la posterga. Además pienso que las mujeres se van haciendo contra la corriente de alguna manera, porque también el discurso predominante sigue siendo un discurso de varón pero creo que se va haciendo… Es el ejercicio de la libertad.

CL. El logro a través de la competencia parece ser algo esencialmente masculino, que las mujeres hemos luchado y competimos por un curso, por esto o por lo otro.

RF. Es un ejercicio, por eso yo traía lo de Ortega y Gasset, es un ejercicio de la libertad y evidentemente ahora, más allá de los cánones culturales, se van rompiendo algunos de ellos. Y además también el varón ya tampoco es tan "machista" porque de alguna manera…

JJ. Tan varón.

RF. Tan varón, ahora colabora más; creo que es una cuestión más hablada, algo que en otra época no sucedía, porque sí vos tenías que estudiar, dar examen e ir a la fiesta del colegio tenías que hacerlo.

CL. Muchísimas gracias por esta primera vuelta de la primera ronda. Quién de los dos varones que quedan, que han cedido el lugar a la mujer… Entonces el Dr. de los Santos.

AS. Debo decir que yo siempre quise ser médico probablemente influido por mi padre que fue médico, pero desde el colegio secundario tenía una clara orientación para las materias biológicas, como también para la matemática y la historia. Ingresé a la Facultad de Medicina en el momento en que había examen de ingreso con las materias biología, física y química, me fue bien en realidad, sin falsa modestia. Creo que me fue bien porque tomé una medida: los meses de verano del curso de ingreso a la Facultad de Medicina los había antecedido con tres meses de cursada en Ingeniería de manera que yo en física y química en la Facultad de Medicina era un león. Cosa que me vino muy bien, porque después hubo una comisión especial por las notas y tuve la posibilidad de conocer personalmente al profesor De Robertis. De Robertis es uno de los pronombres de la ciencia argentina, tuve la suerte que coincidieran mis años de estudiante con el retorno de varios docentes de gran nivel,

De Robertis era uno de ellos, el Dr. Mancini, y solo una desgracia en ese momento y es que en el año anterior a mi ingreso, en un accidente de aviación el 19 de enero de 1959 falleció el Dr. Brown Menéndez, la otra personalidad argentina, quizás otro candidato a Premio Nobel junto a su maestro Bernardo Houssay. Pero fueron años muy fructíferos en que había un resurgir de la ciencia, se había creado recientemente el CONICET, había toda una efervescencia de ciencia e investigación que hizo muy propicia mi formación básica, ahora en la parte clínica. Yo soy clínico, soy internista; tuve también dos fortunas, dos suertes como esas cosas que en la vida ocurren y es que pude vivir la iniciación de la Unidad Docente Hospitalaria y después de graduado recién se iniciaba la residencia médica hospitalaria en Argentina. La unidad hospitalaria era un dispositivo asistencial lógico, tenía una gran razonabilidad, pero había sido traído al país por el Dr. Lanari y la gente que estaba en torno de él después de muchos años de funcionar en EE.UU. Así que tenía un gran retardo que no tenía explicación alguna, probablemente cosas personales de los docentes. El ciclo anterior se llamaba Plan de Ciclos; cada profesor tenía su catedra en un hospital distinto y los estudiantes tenía un gran dominio de la geografía de la ciudad porque tenían que vagar de un hospital a otro para cursar una materia en un extremo de la ciudad, y otro día en otro extremo.

La unidad hospitalaria cerró esa posibilidad, convocó a los docentes de grandes hospitales, empezó siendo practicada en el Hospital de Clínicas, en el Instituto de Investigaciones Médicas, en el Policlínico San Martín, que después se llamó Castex y ahora se llama Eva Perón, donde yo hice mi unidad hospitalaria, que tenía la virtud de que uno hacía todas las materias prácticamente; dos o tres infecciosas y psiquiatría se hacía en hospitales especializados. Pero entrábamos en un momento y tres años después salíamos médicos y nos hacíamos dueños del hospital. De manera que las posibilidades de aprender integradamente la materia que estábamos cursando y otras disciplinas dentro de nuestro hospital, era un gran adelanto.

Poco después, una vez graduado, entré a la residencia que tenía un funcionamiento muy reciente y como Secretario Académico de la UBA tuve ocasión de visitar un hospital, no voy a decir cuál, donde pude ver en el terreno en la práctica, objetivamente, la diferencia que había entre el sistema antiguo y el sistema de residencias médicas. Era un hospital donde había salas que tenían residentes y salas donde no había residencia. Realmente esas salas sin residentes eran dejadas, no digo la mano de Dios, porque habría sido un buen cuidado, sino a la nada. Cuando había algún problemas por la tarde o por la noche eran asistidos por la guardia, por médicos de la guardia que no conocían a los pacientes; en cambio los residentes

estaban empapados de los problemas de los pacientes, sabían las conductas que tenían que adoptar. De manera que la ventaja de la institución de la residencia fue abismal.

Después me toco crear una unidad hospitalaria en un hospital periférico que estaba en el límite del partido de San Martín y Vicente López, el Hospital Belgrano, donde hice una buena experiencia porque era un hospital muy elemental, era un hospital de sangre en una zona de mucha violencia. A la noche se escuchaban los balazos de las villas que había en los alrededores y media hora después llegaban los heridos. En ese hospital muy primario, muy modesto, tuve cuatros camadas, cuatro camadas de alumnos; acá cuento un poco mi experiencia con los alumnos que eran en ese hospital porque no habían salido en otros hospitales. Era un hospital desecho, era una hospital periférico… y debo decir que esos alumnos que se formaron médicos, hoy los sigo viendo y algunos son muy buenos, lo cual enseña que lo importante de lo inicial, que se les provea los elementos básicos de la profesión para perfeccionarse en los años ulteriores a la residencia. Esa es la mejor demostración de que era una unidad muy modesta fue capaz de formar gente muy capacitada y muy bien ubicada en el ambiente médico.

CL. Usted consideraría entonces, según lo que nos está contando, que esa generalización del sistema de residencias y también esa pulsión de alumnos y profesores serios por conseguir que el alumno de medicina tuviera cuánto antes una posibilidad de practicar, lo vería como una reforma positiva generalizada en la medicina argentina o sigue siendo puntual de algunos…

AS. Hoy es impensable que un médico no haga una residencia, a pesar de los cual no es obligatoria y buen número de graduados no hacen la residencia y pasan a la práctica directamente.

CL. Le pregunto esto justamente, porque no sé si Usted tendrá la misma impresión que yo. No soy experta en la materia, pero sí conozco una cantidad de extranjeros –muchos colombianos– que vienen a la Argentina a estudiar medicina acá, en Buenos Aires y alrededores y una de las razones determinantes es la posibilidad de hacer residencia. Esto me lo han dicho varios médicos colombianos que estudiaron aquí, he tenido ocasión de saberlo cuando he pedido médico de guardia y les he preguntado. Me han dicho eso: que la gran posibilidad que da el sistema argentino es la residencia y que en Colombia tienen escasísimas posibilidades, porque tienen muy pocas residencias y hay mucha gente que la solicita. Ellos los conceptúan como algo

muy necesario, sin embargo como Usted dice no es obligatorio. ¿Cree que debería ser obligatorio?

AS. Yo creo que sí y hay experiencia en el mundo demostrando que realmente es eficaz como elemento formativo y como selección, para que ningún médico (en realidad ningún profesional, iba a decir médico pero no son médicos verdaderos son graduados nada más) ningún médico sin experiencia pueda atender gente. En España pueden ejercer en tareas administrativas pero no asistenciales; ahora con respecto a los colombianos, digo esto en general a los extranjeros, la residencia existe, sean argentinos o sean naturalizados. Hay muchos que viene a cursar la carrera de grado, hay muchos alumnos brasileños porque el ingreso en Brasil es sumamente laborioso, nosotros aquí tenemos ingreso irrestricto y la carrera de grado es gratuita.

CL. También aquí efectivamente.

AS. Pero no la residencia, lo que pueden hacer aquí son cursos de posgrado. Eso es muy común, que vengan a hacer cursos de posgrado, como por ejemplo imágenes; se capacitan y después vuelven con una capacitación muy especial a su lugar de origen.

Ahora, con respecto a lo que yo pensaba, sí, la practica era el termino que usábamos antes era practicantes, hoy en día son residentes. Yo pude darle otra vuelta de rosca en el Hospital de Clínicas y era hacer un plan, que se llamó plan B. Era un plan alternativo que tenía espacio para 20 alumnos, claro era una especie de legión extranjera, porque los alumnos en primer año tenían que tener un tiempo disponible para ir al hospital, mientras los alumnos comunes tenían que cursar materias de la facultad y visitar el hospital después. La experiencia de los alumnos ingresando el primer día del grado de medicina al hospital, a contactar con enfermos, aun antes de conocer patologías, de conocer farmacologías, fue extraordinaria. Lo que uno lograba en ese contacto no era enseñarle el contenido que iba a aprender unos meses, después sino que le demostraba como era la profesión.

La carrera de medicina (eso fue estudiado en reiteradas ocasiones en distintos ambientes) se decide entre los 11 y 12 años, de manera que cuando la decisión vocacional es tan temprana es probable que los alumnos la elijan por una causa altruista, por semejanza con su pediatra, o por un familiar médico y no por una pasión de estudiar el abdomen, por ejemplo. Lo que uno deduce de ese hecho es que la facultad tiene una actitud contradictoria, contracultural, porque el chico tiene una

cosa altruista y la facultad lo enfrenta en la primera clase con un cadáver. La enseñanza es que es bueno confrontarlo con la realidad del paciente entero, del paciente complejo, el paciente complejo es él y las cosas condicionan la salud y la enfermedad, eso se puede hacer perfectamente. Yo recuerdo que muchos padres de estos chicos, los 20 alumnos, médicos profesionales, buenos profesionales, venían a quejarse porque los alumnos no tenían conocimientos de farmacología y demás… Y no era necesario porque lo que queríamos no era que aprendieran a ser médicos antes de tiempo, sino que vivieran el sentido de la medicina.

Mi vida profesional siempre tuvo esa orientación desde chico. Desde residente era instructor en la unidad hospitalaria, de la unidad donde yo había sido alumno hasta ahora, que soy profesor consulto. Toda mi vida estuve en la docencia y creo que la mayor gratificación que uno tiene cuando uno ve estos grandulones que tienen muy buenas posiciones y que por muchísimo superan mi conocimiento. Es una actividad muy gratificante de la cual estoy muy agradecido.

CL. Muchas gracias Dr. de los Santos, vamos a pasar ahora al Dr. Jurado para que nos cuente su experiencia.

JJ. Bueno mi historia tiene alguna cosita parecida al principio, me gustaba medicina, hice un año y medio en la Universidad de La Plata porque yo vivía casi en Bernal. Profesores extraordinarios como el Dr. Lambre, Díaz en biología, Polak en histología, materias que aprobé, menos anatomía. ¿Por qué? Porque un día en un parcial llegó un adjunto, agarró una caja de zapatos, una serie de huesos, los tiró arriba y me dijo "arme un pie". Había pedazos de metatarsianos, pedazos de metacarpianos, pedazos de rótula… le dije "mire no puedo armar esto, ¿cómo hago?". "Ah, bueno, váyase", pum, me echó. Eso no me asustó, porque, pensé, tarde o temprano vengo y le tiro el pie por la cabeza. Pero pasó entonces que falleció mi padre, yo era maestro normal nacional, trabajaba de maestro; entonces tuve que buscarme otro trabajo y aunque a mi me gustaba neurología, neurocirugía y todo eso, me dije: yo no puedo quedarme a la noche estudiando y dormirme, porque yo soy bueno o no soy nada. Dejé medicina.

Como era maestro esto del cuerpo, la mente… Profesor de Educación Física, después Licenciado en Educación Física y después dije: yo soy maestro pero me tira la educación, Ciencias de la Educación, Maestría en Ciencias de la Educación… Pero la parte de educación, la hice de grande y ya el trato de los profesores con uno era totalmente distinto. En un momento yo ya era inspector de educación, entonces

algunos me conocían de la zona, de la provincia… entonces me trataban de una manera distinta, lo que no quería decir que me regalaban la nota. Esa parte la hice contento.

Al dar clase en mi materia, estoy en dos facultades de derecho, doy en el plan nuevo metodología de la investigación, me encontraba con algo. Un día estaba en la Universidad de Morón, estaba en la sala de profesores, llegan tres profesores con tesis, y dicen: "estos qué quieren…". Y yo miré y dije: yo tengo que hacer mi tesis y estos me van a tratar así. Yo no puedo hacer lo mismo y como mi tendencia es al estudio de la didáctica, empecé a pensar como podría hacer esto, es decir, terminar con eso de ir a evaluar lo que el alumno no sabe, sino ver lo que el alumno sabe. Sí el alumno no sabe me lo va a demostrar, pero no es que lo voy a ir a buscar a ver qué no sabe sino haga esto… y la otra cosa es el aprender haciendo ver una problemática, que reflexione, que vaya haciendo. Y ahí mismo vamos dando la pauta, completamos la parte teórica. Esto me ha dado bastante resultado. Y la otra que les digo: "yo estoy acá para que Ustedes aprendan, no estoy para que repitan lo que les digo, me preguntan todas las veces que quieran. Eso sí, el día del parcial, con justica pero sin piedad".

Estoy buscando permanentemente recursos didácticos para que los alumnos aprendan, ellos van para aprender, no para demostrarme a mi sí sabe o no sabe. Tengo compañeros incluso que dicen: "y éste que quiere; y éste que puso acá…o alguna otra barbaridad". Y les digo este tipo quiere aprender, es un muchacho que viene a aprender, no tiene que ser un genio, sí no sabe no sabe, que vuelva otra vez, o haga de su vida lo que quiera. Pero no porque nosotros vayamos con saña… y esto es muy común entre los profesores, la saña contra el alumno.

He visto alumnos de primer año que van a lucirse entre las chicas, o para robarse lapiceras… Pero muchos van para aprender entonces, tengo que tenerles respeto porque quiero darles el ejemplo. Ahora tengo la suerte de tener gente grande, gente de la policía aeroportuaria, de la policía federal y realmente primero iba con el facón ahí para ver con qué me iba a encontrar, pero encontré un respeto bárbaro. Es decir, es importante ir a las aulas de cualquier nivel a que el alumno sea respetado; eso no quiere decir que le dejamos hacer lo que quiera, no, no. Al alumno se le dice: "mirá querido (esto lo dije en una escuela técnica donde yo trabajaba) cuando vos entraste aquí, vos sabías cuáles eran las reglas, ¿verdad? Sí si, muy bien entonces ponete muy clarito que vos tenés que cumplirlas o sino no me tiembla el pulso en darte el

pase". El alumno santo remedio, no jorobó más. Con mucha tranquilidad se lo dije, entonces esto creo que es importante, los límites y el respeto…

CL. Es muy interesante lo que está contando porque era también lo que se refería el Dr. de los Santos, esa cuestión de respeto hacia el alumno pasa también por comprenderlo, y dejar que exprese lo que él es, lo que él sabe, lo que él quiere, dentro de los límites que exige la materia y de la exigencia puntual del profesor. Esto se contrapone curiosamente a todo lo que nos conto el Dr. Isaac, que curiosamente parecía sentirse feliz de ser obligado a hacer algo que no quería. Porque eso es algo que me llamó notablemente la atención, lamentablemente se ha tenido que ir, pero una cosa extraña que haya sido obligado –bueno eso no me extraña tanto porque era bastante común– pero él era feliz.

AS. Puedo asegurar que él tiene una forma jocosa de contar las cosas.

CL. No discuto eso, quiero decir que es un caso raro que una persona que ha sido obligada, evidentemente lo ha hecho muy bien, es una persona inteligente, pero que se sienta feliz de haber sido obligado…

AS. Una forma de decir.

CL. Probablemente no diría eso un graduado de hace diez años, aunque hubiera sucedido, creo que algo ha cambiado profundamente: cómo entender la autoridad de un maestro…

JJ. Yo puedo atender al alumno pero también soy duro cuando tengo que serlo.

CL. No me refiero a eso, sino obligar a un alumno a hacer determinada cosa que él no hubiera elegido voluntariamente.

AS. La autoridad del maestro siempre fue un tema. En otros tiempos el contacto con el alumno era para entender…

RF. Yo no recuerdo la palabra obligar; pero a veces, cuando uno se siente obligado, para uno es un desafío; puede ser que para el Dr. Isaac haya sido todo un desafío, cada cosa que le mandaban hacer él tomaba como desafío.

CL. Es una cosa muy extraña para mi propio punto de vista, nunca acepté que nadie me mandara a hacer algo. Al contrario siempre he dicho que he tenido la gran fortuna de saber elegir a mis directores hasta tal punto que al director con el cual ingresé al CONICET, el Dr. Juan Enrique Bolzán, yo le llevaba las cosas ya hechas. Un día que vencía un proyecto le dije "doctor fírmeme estas páginas que me voy al CONICET", "Bueno, pero por lo menos lo voy a leer", "No, no hay tiempo, le dejo la copia, pero firme porque hoy es el último día y el horario cierra dentro de poco".. Me miró y empezó a firmar y a firmar, mientras decía: "Soy un director a tu servicio".

RL. Esas son pequeñas cosas de ventaja que tienen las mujeres, capaz un varón no las diría, y él no se lo permitiría…

CL. Bolzán falleció hace unos años, pero para mí sigue siendo mi maestro…

JJ. Sobre lo que dijo el Dr. de los Santos, hay algo importante, las preguntas. En el año 64 por ahí, era maestro de grado cerca de Constitución, por suerte estaba en la Facultad de Medicina ya, y un chico de sexto grado me dice por qué el glóbulo rojo, si es una célula no tiene núcleo. Por suerte había leído y se lo pude explicar, pero imagínense la pregunta. Después otras preguntas así: sí yo adoso un motor de explosión a uno de electricidad, ¿genera corriente? Cosas que me preguntaban los pibes qué nunca más me volvieron a preguntar con esa calidad, ¿no?

CL. Es necesario un maestro que además de saber tenga también una autoridad, casi diría, personal. Me parece que eso va más allá del saber. Yo he tenido unos profesores –no sé qué opinarán Ustedes– que sin duda sabían mucho, eran expertos en montones de cosa, pero no me inspiraban nada, no me inspiraban las ganas de decir "si este profesor me llama y me pide que haga tal cosa, yo me pongo a mirar con buenos ojos ese pedido", o no me motivaban para ir a consultarles algo.

Yo creo que además del saber, el de saber enseñar, hay algo personal que también tiene que ver con algo más humano, es el caso de un gran profesor en derecho, el Dr. Werner Goldschmidt.

JJ. A veces es temor al que sabe mucho. Me ha pasado con algún profesor, lo he escuchado, no le preguntamos porque sabe mucho.

CL. No creo que fuera eso en el caso que digo, porque otros iban a hablarle a esta persona que sabía muchísimo, era el terror de todos especialmente por lo difícil de sus enseñanzas; era muy formal, muy alemán y sin embargo mucha gente iba a hablarle. Hay algo humano que es un imán que atrae, no sé si Ustedes lo han vivido así, pero tengo esa sensación…

*

CL. Muchísimas gracias a los cuatro en esta hermosa mesa en que hemos recordado, me incluyo, muchas cosas de nuestro pasado estudiantil y de nuestra labor académica. En dos palabras quisiera el saludo de Ustedes para cerrar.

AS. Nada más agradecer la posibilidad de haber compartido con Usted y con el público, la posibilidad de evocar los aspectos positivos y agradables de nuestra experiencia.

RF. También agradezco la convocatoria. Son esas cosas que a veces uno no recuerda, o le parece que ya pasaron y se olvidaron pero esto me ha servido para volver a recordar.

JJ. También agradezco esta posibilidad que me permitió volcar cosas que no siempre tiene la posibilidad de volcar en la gente. No siempre esta este ámbito donde uno puede expresarse. Así que yo estoy muy contento y agradecido

CL. Agradezco también a los que nos han acompañado y a todos los que verán por nuestro canal Youtube esta mesa y que nos pueden enviar sus comentarios. Y todo esto va enriqueciendo un dossier que tenemos de la historia oral de la ciencia argentina *off the record* oficial pero muy rica en cuanto a todo lo que nos mueve. Muchas gracias a todos y buenas noches.

PRESENTACIÓN DE LIBROS

Y PROYECTOS ACADÉMICOS

PRESENTACIÓN DE LIBROS

***Actas XVIII Jornadas de Historia de la Ciencia, En tiempos del Bicentenario, La ciencia y nuestra historia*, Buenos Aires, Ed. FEPAI, 2017.**

Las XVIII Jornadas de Historia del pensamiento científico argentino, siguiendo una larga tradición, se propusieron reunir a investigadores y estudiosos de la historia de la ciencia argentina, comprendida tanto desde la perspectiva de su originalidad, como de su difusión y recepción de la ciencia universal, procurando compartir y evaluar los resultados de la historiografía y analizar sus fundamentos teórico-metodológicos y su dimensión didáctica. Se realizaron en Buenos Aires, en el Museo Roca, los días 21 a 23 de junio de 2016. Este encuentro continúa la serie iniciada en 1982, siempre con temas renovados, buscando la actualización tanto en el estado de los estudios históricos como en la metodología y la didáctica.

En esa oportunidad el tema central fue **En tiempos del Bicentenario. La ciencia y nuestra historia**, teniendo en cuenta el año de la celebración. Las Jornadas se abrieron con un acto conjunto organizado con el aporte de la Sociedad Argentina de Historia de la Medicina (SAHIME-AMA), realizado en la sede de la Asociación Médica Argentina, en la cual se trató el tema de los médicos en aquella época así como otras cuestiones que esa historia suscita, siendo el Dr. J. R. Buroni el orador central, comentado por los Dres. Abel Agüero y Celina Lértora.

Los trabajos presentados y discutidos en las sesiones se agrupan en dos grandes secciones. Por una parte, los trabajos históricos, sean panorámicos o puntuales, con los aportes de Abel Agüero, Enrique Silva y su grupo, Paolo Garassi, Nara Fuentes e Ignacio Daniel Coria. Por otra, un segundo grupo tomo en consideración los abordajes metodológicos e historiográficos que se relacionan con los acontecimientos del pasado que son objeto de los trabajos históricos, y fueron los aportes de Celina Lértora, Patricia Vallejos y Luciano Campetella.

Las Jornadas incluyeron una sección de historia oral, que ya son tradicionales. En esta oportunidad han formado la mesa tres figuras de relevancia en la ciencia argentina, que se refirieron a ella desde diversas perspectivas: el Dr. Abel Agüero en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, la Lic. Perla Chalian, documentalista de la Comisión Nacional de Energía Atómica el Dr. Alfonso Camblong en cargos directivos del CONICET.

En el ínterin de la realización de las Jornadas y la publicación de sus Actas, falleció el Dr. Camblong, por lo cual se incluyó una sección *In Memoriam* y se le dedicó la edición.

Estas Jornadas reiteran la estructura, criterios y objetivos de las anteriores, adaptándolas a las nuevas direcciones en los estudios históricos, metodológicos y epistémicos. Asimismo, y como ha sucedido en otras oportunidades, se aceptan trabajos de historia de la ciencia latinoamericana, como en este caso el aporte de Nara Fuentes. También se reitera el criterio de recurrir a la historia oral y aportar así siempre algunas novedades al panorama historiográfico.

Celina A. Lértora Mendoza

*

***Boletín de Historia de la Ciencia FEPAI* 2016- 2º semestre**

Este Boletín recoge las actividades desarrolladas por el Área de Historia de la Ciencia en el acto de celebración de los 35 años de FEPAI. En primer lugar se realizó un homenaje a quien fue el primer Presidente de las Jornadas de Historia de la Ciencia y activo colaborador hasta su muerte, el Dr. Argentino Landaburu, con una exposición a cargo del Abel Agüero. También se realizó una evocación a la Dra. Susana Chertrudi de Nardi, a cargo de Lidia Schärer.

La historia de la medicina estuvo representada por los trabajos de Laura Moratal Ibáñez sobre los comienzos de la enseñanza médica argentina y Norma Isabel Sánchez sobre los institutos de investigación biomédica de la UBA. En otra línea, Carolina Ovejero se refirió a la Etnomusicología.

Se publican también las reseñas de los libros de Ediciones FEPAI que fueron presentados en esa ocasión: las *Actas del Congreso Internacional Milenio* y *Memoria IV* y de las *XVII Jornadas de Pensamiento Científico Argentino Ciencia y Ambiente*. Además se presentaron los libros correspondientes a dos programas internacionales vinculadas al Área de la Ciencia de FEPAI, Proyecto Ecoepisteme. *La cuestión ambiental ayer y hoy* y Red de Política Científica desde Latinoamérica. *Política científica y tecnológica*

Celina A. Lértora Mendoza

***Boletín de Historia de la Ciencia, FEPAI* 2017 1º semestre**

Aborda en su Dossier el Acto Conjunto FEPAI y Sociedad Argentina de Historia de la Medicina de la Asociación Médica Argentina. Inicia con la presentación de la temática Medicina Tradicional como la suma de conocimientos, habilidades y prácticas que, basadas en teorías, creencias y experiencias de diferentes culturas, se emplean en la prevención y tratamiento de enfermedades físicas y mentales.

Luego, se elabora un a cercamiento a la antropología etnomédica analizando significantes que la cultura tradicional china construye con respecto a la enfermedad y la terapéutica, matizando con vivencias de viajero. Se efectúa un paralelismo entre medicina occidental y alternativas con una mirada que basada en la realidad universal del hombre, percibe su fragilidad biológica, promoviendo una medicina integradora

Inés Bores

*

***Boletín de Historia de la Ciencia FEPAI* 2018, 1º semestre**

El presente número del Boletín de la FEPAI contiene dos artículos escritos sobre la profesión de la enfermería y una recensión de un libro firmada por Celina Lértora Mendoza. Nos ocuparemos especialmente de las dos primeras producciones. Ellas son *Filosofía de la educación y la formación de las enfermeras en la Argentina* cuya autora es Anahí Andrea Herrera, y *Ética comunicativa en la práctica de la enfermería* de Marisa Zapata. Ambas autoras son enfermeras y han sido alumnas en un curso de la Universidad Nacional del Sur dictado por Celina Lértora Mendoza.

La impresión inicial que los dos escritos produce en el lector es la de considerar que el vuelo intelectual de los mismos demuestra el avance que la enfermería ha tenido en estos últimos años como una de las más importantes profesiones del equipo de salud. En efecto, si concordamos con Michel Foucault en asignar a la enfermería su aparición como un simple complemento al servicio de los médicos veremos el largo recorrido que ha llevado a los enfermeros a ocupar su actual rol. Este autor, en su *Historia de los hombres infames*, atribuye el origen de los enfermeros a la asimilación que los médicos hicieron del hospital a un cuartel. En ese contexto el médico (que sería la contraparte de los oficiales en el ejército) no

podía ni confraternizar ni realizar tareas menores (por ejemplo la colocación de un enema) con los soldados o sea con los pacientes. Para eso se creó entonces un cuerpo auxiliar (como los suboficiales) que actuaba bajo las órdenes de los galenos. Ese cuerpo era la enfermería a cuyo frente se colocaba un enfermero jefe cuyo grado era el de "cabo o caba de los enfermeros". Este papel secundario fue mejorado parcialmente por los esfuerzos de diversas personalidades entre las que hay que destacar la acción de Florence Nighitingale especialmente durante la guerra de Crimea.

El advenimiento del Hospital Moderno, sin desplazar al médico de su papel de coordinador del equipo, ha devenido a causa de la complejidad de la medicina, en la necesaria creación del "equipo de salud" en el que otras profesiones como los psicólogos, los asistentes sociales, los fisioterapeutas y otros profesionales confluyen en la atención del paciente. La enfermería ocupa en este nuevo esquema un papel central, por ser el enfermero quien de todo el grupo más tiempo y más contacto tiene con las necesidades diarias de la atención médica. Por ello el enfermero pasa a ser un vigía de los cambios y de las novedades que ocurren en la salud de los internados y, en muchos casos, el primero en realizar procedimientos de urgencia que más de una vez han salvado vidas. Su lugar en el nuevo equipo de salud exige entonces una preparación para asumir las nuevas responsabilidades que desde ahora le competen.

Los trabajos de ambas autoras que aquí se presentan están claramente ubicados en esta nueva senda. Anahí Herrera en su *Filosofía de la educación…* aborda el tema de las nuevas necesidades en la currícula de la carrera de enfermería. Para ello hace un repaso de los conceptos de Educación Permanente, Pedagogía de la Transmisión, Pedagogía del Adiestramiento, y Pedagogía de la Problematización. Pasa a enumerar luego las distintas escuelas de enseñanza de la enfermería y el análisis de la formación de las enfermeras según la filosofía de la educación,finalizando con sus reflexiones y propuestas de alternativas de formación futuras.

Marisa Zapata en *La ética comunicativa…* plantea el problema del análisis ético de la comunicación con el paciente partiendo de la concepción de la "ética convergente" planteada por Ricardo Maliandi para luego hacer un intento de propuestas para un cuidado ético en la comunicación en enfermería. Para ello comienza planteando el problema de la identidad de la profesión de enfermera en nuestro medio, para luego realizar una revisión de las teorías de la enfermería como fundamento de un cuidado humanizado a la luz de la "ética convergente" de

Maliandi. Pero todas estas proposiciones necesitan finalmente un anclaje en las teorías de la comunicación, lo cual permite a la autora a elaborar "propuestas para pensar aportes teóricos y prácticos para un cuidado ético en enfermería".. En resumen: bienvenidos sean estos buenos intentos de contemplar al paciente y al fenómeno de salud-enfermedad que contribuirán a un perfeccionamiento del equipo de salud y a una mayor integración de la enfermería.

Abel Agüero

*

***Boletín de Historia de la Ciencia FEPAI*, 2018, 2º semestre**

Esta es una nueva oportunidad para revisar los contenidos y las reflexiones de la temática Medicina y calidad de vida. En un juego de palabras pareciera debida, asociada al saber médico, la calidad como un imperativo. A través de las páginas del documento uno puede advertir la vigencia y relevancia de los temas abordados.En campo científico de la medicina remite inmediatamente la necesidad no recaer en parámetros y estadísticas, para evitar que se diluya la humanidad inherente a la fragilidad propia del denominado paciente.

Las coordinadoras Dra. Amalia Bores y Celina A. Lértora Mendoza, han previsto la interacción de los ponentes y estos a su vez asumido el compromiso del abordaje desde riquísimas perspectivas de análisis. Fue así fructífera la revisión del concepto "calidad de vida", como en el cierre el estudio del sufrimiento y el dolor. Desde la evolución histórica del concepto, según Inés Bores; se siguió, sin parámetros de importancia, el enfoque médico social del Dr. Abel Agüero. Alicia Gambartes por su parte vinculó la calidad de vida con la discapacidad y Maria Moure a la vejez y su vulnerabilidad.

Los comentarios de Dulce Santiago y Alejandro Herrero aportaron tanto indagaciones que se realizan como un enfoque filosófico recuperado de las diferentes indagaciones. Recupero una frase de mis comentarios nuevamente mi agradecimiento profundo por haber sido invitada a este simposio donde la preocupación por la calidad de vida abre puertas a la intervención y la acción, poniendo en un horizonte común el acceso a ese bienestar tan apreciado, de una salud cualquiera sea la etapa y las condiciones vitales del sujeto.

Laura Guic

Estudios sobre la calidad de vida en la UCA

La Universidad Católica Argentina, actualmente dirigida por el primer Rector *laico* que es médico sanitarista, ha estudiado el tema de la **calidad de vida** en diversos sectores de la sociedad, especialmente en las personas mayores.

Pero también una docente la Universidad ha publicado un libro como coautora sobre el tema y su fundamental giro hermenéutico en la consideración de lo que hoy significa hablar sobre la *calidad de vida* en la sociedad. El libro publicado en 2016 *¿Dónde queda el Primer Mundo?* cuya Nota de tapa del Suplemento *Ideas* del Diario *La Nación* del domingo 30 de octubre del mismo año subtitula: *¿Qué es hoy vivir bien? Del desarrollo al bienestar*, analiza el cambio que se ha producido en el concepto y discute la idea de "país desarrollado" en los casos de tres países exitosos. En un mundo globalizado, donde hay crece la desigualdad porque "Cada vez hay ricos más ricos y pobres más pobres" no es lo mismo *vivir bien* que hace décadas atrás. "Hoy cuando se piensa en desarrollo ya no se habla solo de riqueza e industrialización, sino básicamente de bienestar". Porque el bienestar ya no se asocia solamente al PBI sino también a la sensación subjetiva de felicidad, al bienestar como una nueva utopía, y a la transformación de los países que hoy se consideran como "paraísos". Lo que los constituye en lugares ideales para la vida humana es, además de esta sensación subjetiva de felicidad, el hecho que la vida social es mejor que en otros. A esto contribuye la calidad de los bienes sociales: la educación y la salud, la seguridad, los servicios públicos, la participación política, el cuidado y la conservación del medio ambiente, la libertad de expresión, la cohesión social, el respeto a las minorías… Cuando se dan estas condiciones, entonces se vive bien.

En sintonía con este trabajo están los estudios de sobre la "felicidad" que han hecho entre otros, la Universidad de Harvard estudiando un grupo humano durante 70 años: La felicidad consiste fundamentalmente en la calidad de las relaciones interpersonales. Los vínculos establecidos entre las personas son la fuente principal de la salud y de la sensación de bienestar que funda la calidad de vida. (*Felices ante la incertidumbre*
https://www.clarin.com/rn/ideas/Felices-incertidumbre_0_HJJgASK_DQe.html)
Otro texto que parece señalar este giro del nivel económico a las condiciones sociales y humanas de la felicidad que señala que el continente europeo es el menos feliz y África es la región más feliz del mundo según un estudio http://www.americatv.com.pe/noticias/internacionales/africa-region-mas-feliz-mundo-segun-estudio-n164990.

En esta línea se encuentra el trabajo que realizó un conjunto de equipos de investigación de la UCA el año pasado titulado *Vivir mejor en medio de los límites, Aportes transdisciplinarios.* Dicho trabajo está compuesto por una serie de aportes en torno al tema de la calidad de vida que fueron abordados por diferentes disciplinas. El primero, "Estrategias para mejorar la calidad de vida del adulto mayor con enfermedad de Alzheimer (EA) mediante asistencia transdisciplinaria e investigación traslacional", analiza la longevidad y la calidad de vida. Plantea la necesidad del cuidado de los mayores y de las instituciones que pueden contribuir a mejorar dicha calidad de vida en los enfermos. El segundo, "Estudio piloto sobre el uso de la Estimulación Rítmica Auditiva mediante el tango para mejorar la marcha y la calidad de vida en pacientes con enfermedad de Parkinson que experimentan trastornos de la marcha", se estableció un vínculo con instituciones de primer nivel dedicadas a la atención médica de los pacientes con dicha enfermedad. Finalmente se decidió colaborar con la Unidad de Neurocirugía Funcional del Hospital Nacional Posadas. El tercero, "Tecnologías aplicadas al bienestar individual y social", considera las tecnologías aplicadas a la calidad de vida de los discapacitados para que logren autonomía. El cuarto, "Diagnóstico y diseño de políticas integradas para mejorar la calidad de vida de los habitantes de las villas de la Ciudad de Buenos Aires", procura estudiar las problemáticas de estas comunidades: salud, educación, vivienda, servicios, etc. Ya que en el mundo hay 826 millones de personas que viven en asentamientos y en América Latina constituyen 110 millones. El quinto y último trabajo, "Una empresa social de base tecnológica para el tratamiento de aguas arsenicales", intenta ser un aporte para mejorar las aguas con arsénico. De este modo podemos concluir la actualidad de esta categoría y su giro hermenéutico en el significado que hoy encierra el concepto **calidad de vida**.

Dulce María Santiago

*****

Proyecto "Política, ciencia y cultura a principios del siglo XX"

El equipo de investigación dirigido por el Dr. Héctor Muzzopappa explora, desde una perspectiva eminentemente política, la construcción e implantación del patriotismo y el nacionalismo en la historia argentina.

Los desarrollos de las investigaciones nuclean y condensan hipótesis generalísimas acerca de la imposibilidad de estructurar categóricamente a los pensadores de la nación en un único y acotado etiquetado en relación a su patriotismo, nacionalismo, liberalismo, cientificismo, etc. Las intervenciones y sus huellas a lo largo del tiempo revelan justamente el impedimento de ubicarlos a ultranza en un posicionamiento estático y cerrado.

Una expresión puede describir la importancia de la ciencia en relación al gobierno y el acceso a los saberes del Estado que se ponen en juego. Del Gobierno a la universidad y viceversa.

Héctor Muzzopappa "El nacionalismo argentino y sus diversas configuraciones", Aquí la matriz de indagación y el foco del debate está puesto, en la apelación al concepto de nacionalismo y las diversas construcciones y atribuciones de sentido. **Alejandro Herrero** "La recepción de La Restauración Nacionalista de Ricardo Rojas en el campo educativo. 1909-1911". **Marcos Mele** "La crítica a los intelectuales en la obra de Ramón Doll"
Mauro Scivoli "La categoría de pueblo en *La negación en el pensamiento popular* de Rodolfo Kusch". **Facundo Di Vincenzo** "El nacionalismo científico de José Ingenieros. Estudio del libro: La evolución sociológica Argentina. De la barbarie al imperialismo (1910)". En mi caso y en la academia que corresponde estudio a un médico: La construcción del patriotismo en los discursos científicos de José María Ramos Mejía

Laura Guic

ÍNDICE

Celina A. Lértora Mendoza
Presentación 5

La Reforma Universitaria 7
Norma Riquelme
Presagiando tiempos por venir: prematuros intentos de reforma en Córdoba 9
Amalia e Inés Bores
Causas que propiciaron que fuera la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) generadora del movimiento reformista de 1918 25
Enrique D. Silva
La Reforma Universitaria del 18 y la enseñanza de la Tecnología 29
Abel Agüero, Adriana Inés Pardo y Claudia Sandra Ortega
Comentarios acerca de los volantes publicados en la ciudad de Buenos Aires sobre la Reforma Universitaria en sus primeros años 43
Celina Lértora Mendoza
Osvaldo Loudet y su docencia en la Facultad de Medicina UBA. Un eco del ideario de la Reforma 61

Miscelánea histórica 77
Ronald Eduardo Díaz Bolaños y Oscar Calvo Solano
Instituciones científicas y redes sociales en Costa Rica: el Instituto Físico-Geográfico Nacional (1889-1943) 79
Inés Bores
La quina. Su papel como producto de intercambio entre dos mundos 107
Amalia Bores
Consideraciones sobre la introducción de la imagen corporal en modo fotografía en el discurso médico científico 113
Celia Codeseira del Castillo
Inmigración y salud. El caso de la colonia galesa del valle inferior del río Chubut, 1865-1939 121

Jorge Alberto Jurado,
El pensamiento pedagógico en *Instrucción Técnica* de Baltasar Gaspar Melchor María de Jovellanos y Ramírez. Sus semejanzas con los fundamentos de los orígenes de la enseñanza técnica en el territorio de Buenos Aires en los siglos XVIII y XIX 147
María Josefina Regnasco
Un cambio epistémico en el concepto de racionalidad científica. El paradigma del Pensamiento Complejo 167

Homenaje *In Memoriam* Dr. O.W. Siutti 177
Ángela Ubios
Dr. Orestes W. Siutti 171
Celina A. Lértora Mendoza
El valioso aporte del Dr. Siutti a FEPAI 185

Mesa de historia oral 191
Mesa 103

Presentación de libros y proyectos académicos 209
Reseñas 211

ISBN 978-987-4483-04-1