ISSN 0326-3339

FUNDACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO ARGENTINO E IBEROAMERICANO

BOLETÍN DE HISTORIA

FEPAI

Año 40 Nº 79 **1º Semestre 2022**

BOLETIN DE HISTORIA

Director: Alejandro Herrero

Año 40, Nº 79 **1º Semestre 2022**

ÍNDICE

Alejandro R. Herrero
Las escuelas rurales en Argentina y sus problemas, 1905-1960 3

Juan José Santander
Tres notas para reflexionar
Dracma, Denario, Dinero, Dirham, Dólar, Rupia, Real, Rublo, Rial, Renminbi 28
Geopolítica e hipocresía 36
Que reste-t-il de ces beaux jours? Homenaje al comercio 46

Reseñas 52

Boletín de Historia
Director*: Alejandro Herrero*

Comité Académico

Alex Ibarra (Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez , Chile).

Luis Daniel Morán Ramos (Universidad San Ignacio de Loyola-Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú).

Dante Ramaglia (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina).

Héctor Muzzopappa (Universidad Nacional de Lanús, Argentina).

NOTA: A las Instituciones que reciben este Boletín se les sugiere el envío de noticias que pudieran corresponder a los intereses de esta área de FEPAI. Del mismo modo recibiremos libros para comentar, discusiones de tesis, designaciones de becas, etc.

Copyright by EDICIONES FEPAI- M.T. de Alvear 1640, 1º piso E, Buenos Aires (e.mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar)- Argentina. Queda hecho el depósito de Ley 11.723. Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este Boletín, siempre que se mencione la fuente y se nos remita un ejemplar

ISSN 0326-3339

Las escuelas rurales en Argentina y sus problemas, 1905-1960

*Alejandro Ramón Herre*ro
UNLa-USAL-CONICET

Introducción

La historia de la educación ha sido siempre la gran olvidada en la historiografía Argentina. Sin duda, existen estudios muy relevantes, pero son escasos y acotados a temas y períodos muy puntuales.

Recién en los últimos 20 años se puede apreciar un avance significativo en la producción de investigaciones sobre historia de la educación en Argentina. Por lo tanto, no es casual que la historia de las escuelas rurales registre escasas investigaciones.

Casi toda la bibliografía que uso para esta exploración se verifica entre el 2007 y 2020. Los escritos sobre las sedes rurales se centran en algunas provincias, y limitados a ciertas zonas de dichos territorios. Se pueden leer con mucho provecho estudios de algunas provincias[1]. Hay indagaciones que se detienen en la formación

[1] María José Billorou, "Mujeres que trabajan. Las maestras pampeanas en la primera mitad del siglo XX", *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*. v.12, n.2, 2015: 1-18; José Bustamante Vismara, "Buscando los maestros los maestros perdidos (campaña de Buenos Aires, 1800-1860)", *Historia de la Educación. Anuario*, n. 8, 2007: 217-240; José Bustamante Vismara, *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, 1800-1860*, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Bs. As., Dirección de Patrimonio Cultural, Archivo Histórico "Dr. Ricardo Levene", Asociación Amigos del Archivo Histórico, 2007; José Bustamante Vismara, "Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820 - 1850)". *Historia de la Educación. Anuario* vol.17, n. 1, 2016: 50-71; Janet Cian, "¿Maestros agricultores? La formación del magisterio rural en Entre Ríos, Argentina (1903-1914)", D. S. M. Cantero (Coord.). *Experiencias latinoamericanas para re-pensar la educación rural*, Temuco, Universidad Católica de

de los maestros normales rurales[2], y otros que han trazado periodizaciones muy útiles para el estudio de las escuelas rurales en Argentina[3].

Basta recorrer estos trabajos para visualizar un enorme avance en relación a las escuelas de la campaña, hoy sabemos mucho más de lo que podíamos conocer hace veinte o treinta años atrás, sin embargo, estudiar la historia de las escuelas rurales en Argentina sigue siendo una cuestión pendiente: apenas vemos la punta de un iceberg. En este artículo intentaré avanzar un poco más en este sentido.

Me interesa indagar fuentes oficiales, y para ello he seleccionado artículos e informes difundidos por una de las áreas del sistema de instrucción público: el Consejo Nacional de Educación (en adelante: CNE). Analizo algunos de sus informes anuales y escritos editados en su órgano de difusión, *El Monitor de la*

Temuco, 2019: 39-66; Elisa Cragnolino, *Políticas, instituciones, y prácticas de acceso a la educación primaria rural en el norte de Córdoba, Argentina, durante la primera mitad del siglo XX*, Córdoba, 2013; Celeste De Marco, "Escuelas rurales y colonización en el periurbano bonaerense, un estudio de caso (1946-1955)", *Astrolabio*, n. 3, 2014: 284-312; y Eva María Petitti, "La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires, (1943-1955)", *Mundo agrario*, vol. 17, n. 34, 2016: 34-67.

[2] M. Brumat, "Formación de maestros normalistas rurales en Argentina", Flavia Obino Correa Verle (org.) *Educação rural: práticas civilizacionais e institucionais de ormacao de profesores*, Brasilia, 2010: 23-46; Laura Rodríguez, "Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes", *Ciencia, docencia y tecnología* 30, n. 59, 2019: 23-46; y Laura Rodríguez, "Las escuelas normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina 19103-1952)", *Mundo agrario* 21, n.47, 2020: 34-51.

[3] Adrián Ascaloni, "Las Escuelas Normales Rurales en Argentina, una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio económico agrario (1900-1946)", F. C. O. Werle (org.), *Educação rural em uma perspectiva internacional: instituições, práticas e formação de professores*. 2007: 373-424; Adrián Ascaloni, "La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones, y dificultades (1916-1932)", *Revista Teias* 14, n. 28, 2012: 309-324; y Adrián Ascaloni, "Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960)", *Dialogia*, San Pablo. n.25. 2017: 43-68.

Educación Común; y las Jornadas exclusivamente dedicadas a las escuelas rurales, organizadas por este mismo organismo en 1960.

En estas últimas décadas me especialice en la historia del llamado normalismo de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, acotado a sus asociaciones, a sus escuelas, y a las políticas de diferentes gobiernos. Me detuve en los últimos años en indagar las experiencias de las escuelas populares y las escuelas normales populares en las provincias de Corrientes y de Buenos Aires[4]. Un tema siempre me queda en el tintero: la formación de maestros para escuelas rurales, y la situación misma de estas sedes. Decidí, entonces, abrir una nueva línea investigación en torno al normalismo y en particular al estudio de las escuelas rurales. Siempre mis investigaciones articulan el enfoque de historia de las ideas y de la nueva historia política, lo mismo hago en esta nueva indagación, que será exploratoria y panorámica.

Se me impuso trazar un panorama desde 1905, momento que se dicta la Ley nacional de Educación para subsanar el drama del analfabetismo en las zonas rurales, hasta 1960, otra etapa clave donde los gobiernos de la educación plantean que las sedes de campaña son el gran problema educacional argentino.

Este enfoque panorámico me ha permitido desprender una hipótesis que intentaré avalar con una serie de documentos: a fines de la década de 1930 y en 1960, tanto los mandatos de la ley de educación nacional como los objetivos de los gobiernos para las escuelas rurales están lejos de cumplirse y el drama del analfabetismo sigue siendo un problema de difícil solución.

[4] Alejandro Herrero, "La República Posible y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898 y 1901)", *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, México, D. F. Publicación cuatrimestral de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, n. 80, 2011: 63-84; y Alejandro Herrero, "Saber y poder en el sistema educativo argentino. Los nuevos educadores y la Asociación Nacional de Educación, 1886-1898". *Dimensión Antropológica. Revista de Historia y Antropología*, México D. F., Instituto Nacional de Antropología e Historia, año 25, vol. 73, 2018: 123-140.

De la ley n. 1420 de 1884 a la ley n. 4874 de 1905

Según el artículo 5to de la Constitución Nacional de 1853, reformada en 1860, son las provincias las responsables de la instrucción común o primaria de la República Argentina.

El escaso cumplimiento de este mandato legal se produce en un contexto preciso. Para una mejor comprensión haré un panorama muy acotado.

Los estudios de historia política y de historia económica han constatado, a modo de consenso, que durante todo el siglo XIX imperan conflictos armados, hecho que nace con la guerra de Independencia contra España a partir de mayo de 1810, y continúa desde 1818, una vez vencido a los ejércitos españoles. Se transita de la guerra revolucionaria a otra entre las elites de las distintas regiones del país. Los estados provinciales gastan el escaso presupuesto en armamento y demás insumos para las milicias, y las políticas, que hoy llamaríamos públicas, por ejemplo de educación, siempre son más declarativas que efectivas.

Recién en la segunda mitad del siglo XIX y con la cristalización de lo que se llama la segunda fase de la revolución industrial, distintos estados europeos o del norte de América se transforman lentamente en economías, que hoy llamamos capitalistas e imperialistas, y necesitan de países que consuman sus manufacturas y, al mismo tiempo, demandan materias primeras. En el caso argentino fue Gran Bretaña la principal potencia imperialista que le vendía sus manufacturas y le demandaba sus productos de la campaña (productos como lino, trigo o carnes, se exportaban desde Argentina a distintos países del mundo y la convirtieron en lo que se llamó “el granero del mundo).

Con esta división internacional del trabajo, Argentina, a fines del siglo XIX, logra constituirse en una sociedad moderna en muchos aspectos, y sus tierras adquieren un valor económico como nunca antes.

Desde las décadas de 1860, aproximadamente, se produce la llegada de una poderosa inmigración masiva europea, y entre 1870 y comienzos de 1880, se

cristaliza en algunas zonas del país, sobre todo las del litoral, una sociedad civil que puede alimentar el erario público de distintas provincias, y de la nación.

Por entonces, las guerras tienen una dimensión mucho menor, durante la década del 70 el gobierno argentino firma tratados de límites con todos los países fronterizos con la excepción de Chile, y realiza, las llamadas "campañas al desierto", al sur de Buenos Aires y al norte de Santa Fe, exterminando comunidades de los denominados "indios" o "salvajes" (palabras típicas de la época las cuáles oponían a los pueblos originarios con los pueblos de "raza blanca", a sus ojos la raza de la civilización). Con dichas "campañas" la nación aumenta considerablemente su territorio en el momento de mayor aumento del valor de la tierra.

Desde 1880, el estado nación y las provincias tienen recursos como nunca antes lo habían tenido para llevar a la practica el mandato legal de la instrucción primaria, exigido en la Constitución nacional.

Esto supuso que ingenieros, médicos y educadores ingresen a puestos de los estados en las dos últimas décadas para definir políticas sanitarias, educacionales, y de ingeniería; y de hecho estos médicos, ingenieros y educadores se transforman en funcionarios en distintos niveles de los estados provinciales y nación.

Es en este momento que se dictan leyes de educación en las provincias. La primera, en 1875, se promulga en la provincia de Buenos Aires, y luego a partir de 1880 en todas las demás provincias, la última es Cordoba en 1896.

En 1880 se federaliza la provincia de Buenos Aires, y la ciudad se convierte en la Capital Federal de la república, a su vez, los territorios obtenidos con las llamadas "campañas al desierto" se transforman en Territorios Nacionales. Esto supone un vacío legal porque no estuvo previsto en la Constitución de 1853 y su reforma de 1860. El estado nacional dicta una ley en 1884 n. 1420, donde se hace cargo de la instrucción primaria en Capital Federal y Territorios nacionales. El CNE, creado en 1881, es el órgano que se ocupa del cumplimiento de esta ley.

En los debates en el Congreso Pedagógico de 1882 y en las discusiones de 1883 y 1884 que produjo la ley n. 1420, se había dejado bien en claro que la idea difundida en las campañas que supone que con solo saber leer, escribir y contar era suficiente formaba parte de una etapa pasada de la historia, y que el siglo XIX definido como moderno, exigía un sistema de instrucción pública donde los educandos se formen en un ciclo escolar, por eso la instrucción debía ser, inexorablemente, gradual y obligatoria, y para que sea obligatoria los estados provinciales y nacional se debían hacer cargo que estén dadas la condiciones para que los educando accedan y concluyan su educación, y la gratuidad se presentaba como la otra gran exigencia[5]. Hay que puntualizar, entonces, que la mera alfabetización es cuestionada desde el principio, el objetivo es mucho más que alfabetizar, consiste en formar individuos para la vida republicana y moderna en un ciclo escolar obligatorio.

Estas observaciones se advierten de modo expreso en todas las leyes de educación, las dictadas en las provincias y en la nación.

[5] Santa Olalla, uno de los congresales del Congreso Pedagógico en 1882, afirma que "Hay personas que opinan todavía que en las Escuelas de Campaña no se debe enseñar más que a leer, escribir y contar", concepción, en su opinión, típica, de otra etapa histórica de la evolución social. Esas personas, agrega Santa Olalla, no saben diferenciar "los tiempos en que se usaba la yesca y la pajuela de azufre, con la época de la luz eléctrica y del teléfono. En una palabra, desconocen, el verdadero objeto de la educación". El error de interpretación, a los ojos de Santa Olalla, reside en que existe una relación entre sociedad y educación, y estas opiniones desvinculan una de la otra: hablan de una educación que no se corresponde con la evolución de las sociedades de fin del siglo XIX. ¿Qué es lo que distingue, en el razonamiento de este congresal, a "la etapa educacional actual" de 1882? Para Santa Olalla esas personas desconocen que "la humanidad está sujeta a la ley del progreso, y por lo tanto, el niño que antes era conducido como un autómata, sin ejercitar otra facultad intelectual que la memoria […] hoy es conducido por los procedimientos modernos, como ser pensante […] Enseñar a leer, escribir y contar es enseñar poco más que nada, porque eso equivale a poner en manos de personas inconscientes, instrumentos de los cuales no saben hacer uso y que, por lo tanto, se enmohecen pronto, no sabiendo cómo ni cuándo aplicarlos con provecho", Santa Olalla," Congreso Pedagógico. Continuación", *El Monitor de la Educación Común*, 1882, año 1, n. 13, 1882, p. 401.

En este trabajo me detendré en la ley n. 1420, dictada en 1884 y destinada a Capital Federal y Territorios Nacionales. Se establece en el artículo 1, que "La escuela tiene por único objeto favorecer y dirigir simultanea mente el desarrollo moral, intelectual, y físico de todo niño de seis a catorce años de edad". En el artículo 2, dispone que "La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual, y dada conforme a los preceptos de la higiene". Y en el Artículo 5: especifica que "La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar". En el artículo 6, alude al "mínimum de enseñanza obligatoria", donde saber leer y escribir, es solo el inicio del ciclo escolar. Leamos este artículo:

> "El mínimum de enseñanza obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura, aritmética (las cuatro reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad, nociones de higiene, nociones de ciencia matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería"[6].

Como se puede apreciar se indica lectura y escritura al comienzo, porque es un requisito para que se puedan aprender las demás asignaturas obligatorias ligadas a la formación del ciudadano, sus derechos y obligaciones, el aprendizaje de la constitución, la formación en la higiene y el cuidado del cuerpo, la formación para la defensa de la patria en caso de que esté amenazada y la formación para el trabajo (en su momento se decía "para la lucha por la vida"), además, las niñas se forman para ser madres y educar a sus hijos como ciudadanos y patriotas.

[6] Ley de Educación Común promulgada el 8 de julio de 1884. *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Agosto, 1885, n. 86, 1884: 837-855.

En el caso de las escuelas de campaña se especifican asignaturas ligadas a la agricultura y la ganadería, en el momento de mayor expansión económica del país, gracias a las exportaciones agrícolas y ganaderas.

Las tasas de analfabetismo sin duda eran alarmantes en la década de 1880, la mayoría de población lo era, y un mínimo de habitantes y ciudadanos estaban alfabetizadas, pero el objetivo de los estados provinciales y nación consistía en una formación para la inserción del niño y del adulto en un mundo moderno y republicano por eso se plantea un ciclo escolar y una educación gradual, gratuita y obligatoria.

En el caso de las zonas rurales se plantean escuelas ambulantes porque era muy costoso establecer escuelas y mantenerlas en el tiempo. Esto se especifica en el artículo 11: "Escuelas ambulantes, en las campañas donde por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventajas escuelas fijas"[7]. Y en el artículo 12 se plantea un número más acotado de materias obligatorias como un mínimum: "comprenderá estos ramos: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral y urbanidad, nociones de idioma nacional, de geografía nacional, de historia nacional; explicación dela Constitución Nacional, y enseñanza de los objetos de los objetos más comunes que se relacionan con la industria de los alumnos de la escuela"[8].

Una pregunta ordena esta indagación: ¿este mando legal se cumple en las provincias y en la nación?

En 1905, el senador Manuel Láinez, representante de la provincia de Buenos Aires, presenta un proyecto en el congreso nacional para reformar el sistema de instrucción pública, puesto que el nivel de analfabetismo era de más del 70 % en las distintas zonas del país, hecho que indicaba a sus ojos que los estados provinciales no podían hacerse cargo del mandato del artículo 5to de la constitución. Dicha propuesta no fue aceptada de ese modo porque violentaba, a los ojos de los

[7] Ley de Educación, ob. cit. pp. 837-838.
[8] Ibíd., p. 838.

legisladores, la autonomía de las provincias, y finalmente se acordó que la nación podía establecer escuelas primarias en las provincias que lo solicitasen. La ley n. 4874, se la denomino "ley Laínez" o de "las escuelas rurales y de campaña".

La misma promulgación de la ley, además de las estadísticas censales, confirmaba, que en 1905, el drama del analfabetismo permanecía, y las leyes de educación que aludían a un ciclo escolar obligatorio, gratuito y gradual no se cumplían.

Ahora bien: qué dicen los informes del CNE[9].

En primer lugar, el funcionario que realiza el informe recuerda cómo era la situación del sistema de instrucción pública en 1905, momento que el senador Láinez propone un proyecto para dar respuesta al incumplimiento de las leyes de educación tanto en provincia como en nación. En el tono y la información ofrecida se aprecia el drama escolar narrado por el funcionario de CNE:

[9] "La sanción de la Ley 4874 tuvo por origen un hecho que con justa razón había llegado a alarmar a las altas autoridades de la Nación: en la provincias Argentinas aproximadamente la mitad de los niños en edad escolar no concurrían a escuela alguna, porque no la tenían a su alcance o bien porque las existentes no tenían capacidad suficiente para admitir a todos […] algunas habían hecho un esfuerzo considerables para colocar sus escuelas a la altura de sus exigencias actuales, pero aún las más adelantadas necesitaban todavía doblar su presupuesto escolar, y ninguna se hallaba en condiciones de hacerlo. En esta situación de cosas, el H. Congreso de la Nación, dicta con fecha 19 de octubre de 1905, la ley 4874 que enviste al Consejo Nacional de facultades y lo provee de medios para "establecer directamente, en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles mixtas y rurales, limitando el curso de las mismas al mínimo establecido por el artículo 12 de la Ley de Educación Común y señalando como criterio para determinar su ubicación "el porcentaje de analfabetos, que resulte de las listas presentadas por las provincias para recibir la subvención escolar". En el mismo informe se afirma que todas las provincias solicitan estas escuelas salvo Buenos Aires en el primer año, "Sólo la de Buenos Aires retardó hasta fines del año 1907 su adhesión", *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Años 1906-1907. Informe presentado el Ministerio de Instrucción Pública*, Bs As, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1909, p. 53.

> "La sanción de la Ley 4874 tuvo por origen un hecho que con justa razón había llegado a alarmar a las altas autoridades de la Nación: en la provincias Argentinas aproximadamente la mitad de los niños en edad escolar no concurrían a escuela alguna, porque no la tenían a su alcance o bien porque las existentes no tenían capacidad suficiente para admitir a todos […] algunas habían hecho un esfuerzo considerables para colocar sus escuelas a la altura de sus exigencias actuales, pero aún las más adelantadas necesitaban todavía doblar su presupuesto escolar, y ninguna se hallaba en condiciones de hacerlo. En esta situación de cosas, el H. Congreso de la Nación, dicta con fecha 19 de octubre de 1905, la ley 4874 que enviste al Consejo Nacional de facultades y lo provee de medios para "establecer directamente, en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles mixtas y rurales, limitando el curso de las mismas al mínimo establecido por el artículo 12 de la Ley de Educación Común y señalando como criterio para determinar su ubicación "el porcentaje de analfabetos, que resulte de las listas presentadas por las provincias para recibir la subvención escolar […] Sólo la de Buenos Aires retardó hasta fines del año 1907 su adhesión"[10].

A este drama se suma otro: la formación docente para escuelas rurales.

Un gran problema se focalizaba en la mala formación de los maestros para las escuelas rurales, y peor aún existía otra enorme dificultad mayor: los docentes no pueden adaptarse a las zonas rurales, y su permanencia era siempre muy acotada en el tiempo.

Es sumamente advertir la respuesta que propone el funcionario, la cual deja ver la precariedad de los organismos del estado para imponer una política efectiva. El funcionario dice:

> "Pero la formación de un personal que responda completamente a las necesidades de las escuelas nacionales, la mayor parte en vecindarios rurales, de difícil acceso y limitadísimos recursos, es un problema que no considero

[10] *Educación común* cit., p. 54.

> resuelto sino en parte. El desiderátum sería el personal mixto, ya que la escuela para atender a toda la población escolar forzosamente ha de ser mixta; y yendo un paso más allá diría que el ideal sería, a este respecto, un matrimonio de maestros, o cuanto menos de personas de aptitudes docentes: la enseñanza estaría así mejor atendida en todas sus fases, y la escuela infundiría en los vecindarios la confianza y el respeto indispensables para una acción educadora, capaz de penetrar desde el aula al hogar. Pero para poder conseguir esto, sería necesario poder ofrecer a esos maestros siquiera casa aceptable. En las condiciones actuales solo los varones solteros, o las personas radicadas en la misma localidad, pueden aceptar cargos en las escuelas de los puntos más apartados"[11].

La respuesta se focaliza en el maestro varón, sin embargo, luego de indicarlo señala un nuevo problema:

> "Por otra parte, escasea elemento varón de preparación suficiente y las maestras que se gradúan en las escuelas normales, generalmente, no pueden aceptar puestos fuera de las localidades donde residen sus respectivas familias. Así se explica, que, para escuelas de situación relativamente buena, abunden los aspirantes a tal punto que no ha faltado de ocasión de ofrecerse diez o quince candidatos para una sola vacante. En cambio ha sido necesario buscar el candidato para la escuela apartada, y no siempre fue posible llevar un elemento con todas las condiciones que fueran de desear"[12].

Del problema, de difícil solución, del plantel docente, se pasa en el informe a la otra gran dificultad: los educandos no llegan a las escuelas, y los que llegan desertan en primer grado, y el año escolar nunca se cumple porque los estudiantes deben trabajar con sus padres.

[11] Ibíd., p. 66.
[12] Ibíd., p. 67.

Cuadro: Educando

Provincias	**Educandos**	**1º grado**	**2º grado**	**3º grado**	**4º grado**
Catamarca	2878	2234	644	---	---
Córdoba	3229	2516	685	28	---
Corrientes	4386	3424	808	154	---
Entre Ríos	3144	2758	360	26	---
Jujuy	1110	1010	100	---	---
La Rioja	4008	2786	1121	101	---
Mendoza	2455	1827	628	---	---
Salta	2578	2068	422	88	---
San Juan	3486	3486	---	---	---
San Luis	2953	1902	829	222	---
Santa Fe	2865	2406	393	46	20
Sgo del Estero	2421	2092	329	---	---
Tucumán	2751	2163	547	41	---

Fuente: *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Años 1906-1907. Informe presentado el Ministerio de Instrucción Pública*, Bs As, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1909, 67-68.

El inspector, leyendo sus estadísticas, señala: "resulta que a cada maestro corresponde 59 alumnos. A este respecto marchan a la cabeza Catamarca, Corrientes y San Juan con 70, 69, y 66 alumnos respectivamente y figuran en último término Salta, Jujuy y San Luis, donde las cifras respectivas son 42, 43 y 44"[13]. En ningún caso los educandos cursan el año escolar, solo algunos meses: "Al principio el curso siempre tarda en normalizarse, y hacia el final disminuye sensiblemente"[14]. Las causas serían varias: "la desidia de los padres que no comprenden las ventajas de la educación, la extremada pobreza de los pobladores de ciertas regiones, las largas distancias y la escasez de medios de locomoción"[15]. A estas causas se suma otra: el trabajo infantil. Es notable que en el informe no se califique de ilegal que los niños trabajen dado que existía una ley en este sentido. En el informe se afirma: "los

[13] Ibíd., p. 68
[14] Ibíd.
[15] Ibíd., p. 69.

trabajos extraordinarios de la época de las cosechas y demás faenas del campo; todos estos, y otros muchos que sería prolijo enumerar, son factores que, permanente o temporariamente, determinan fluctuaciones sensibles en la concurrencia a la escuela"[16].

Cuando se habla de zonas rurales también se alude a las comunidades aborígenes, llamado por los funcionarios: tribus, salvajes, indios, elemento indígena etc. Por un lado, se los defiende porque su intención es que deben ser educados, y nacionalizados[17], y por otra parte aparece la mirada racista típica de esos años[18].

[16] Ibíd., p. 70.

[17] "Es sabido que el elemento indígena ofrece ventajas como factor social: hondo amor al país nativo, facultades de adaptación y asimilación, energías apreciables para la vida moderna. Las distintas razas solo preocuparon a los estadistas cuando se trató de dominarlas por la fuerza y de quitarles sus dominios territoriales; pero como razas capaces de dar al Estado, mediante la educación, ciudadanos útiles, no se les ha prestado la atención debida: nadie representa a este respecto visión, ni sentimientos, ni acción práctica. Me refiero únicamente a los indios que, en los Territorios, están mezclados o mezclándose con la población blanca representante de la escalonada civilización, porque es casi imposible que alcancen las primeras luces de la escuela a los indios que se hayan en pleno desierto". Ibíd., p. 85.

[18] "Algunos forman campamentos y se dedican a la ganadería, en campos propios; la tribu Namuncurá en Paso San Ignacio, no lejos de la confluencia de Catanlil con el Calloncurá; la del cacique Diego Ancatruz en Zaina Yegua, a nueve leguas de Piedra del Aguila; la de Miguel Ñancuche Nuhuelquir en Cushamen; la de Francisco Ñacufil en los Puelches etc. etc., Otro indios, sumidos en la ociosidad y miseria, van errantes por campos lejanos y desiertos, corridos de acá y de allá por el que ellos llaman "injusto cristiano", o sea, por propietarios, arrendatarios, autoridades, intrusos y otros hombres que forman la vanguardia gruesa de la expansiva civilización. Otro, como en el Chaco, dejan los escondidos toldos y llegan hasta la línea de la industria lícitas, más avanzadas hacia el desierto" p. 86. Pero es necesario leer qué dice el inspector Manuel B. Fernández, para observar su mirada de hombre blanco civilizado y superior al otro que mira y describe: "Los indios viven, en la Colonia Las Palmas, en un estado que poco se diferencia del verdaderamente salvaje. Ni instrucción moral ni religiosa, ni de ninguna clase reciben, habitando sus primitivos toldos, cambiando de lugar frecuentemente según las necesidades de la empresa a quién sirven; unas veces en los montes cortando quebracho, otras en los cañaverales, una semana aquí, dos allá, siempre errantes y nómades, aislados del resto de los pobladores, en pequeños grupos de cinco, seis o más por familias. Ningún niño indígena concurre a las escuelas. Poderles dar alguna instrucción en estas condiciones, paréceme una tarea un poco menos que

¿Dicha situación varía en la década de 1930?

1930-1939

Al comenzar la década del 30, desde las autoridades nacionales se plantea la necesidad de realizar una gran conferencia para tratar un drama educacional: el analfabetismo[19].

El origen de esta conferencia nacional nace con una carta del mismo presidente de la República, Agustín Justo, del 19 de junio de 1943, al Departamento de Instrucción Pública, órgano que finalmente organiza dicha conferencia en Buenos Aires en octubre y noviembre de 1934[20].

Uno de los representantes de Territorios Nacionales, Bergará Mujica, dice: "La Ley de Educación Común Nro.1420 establece en forma terminante que la "instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene"[21]. Recuerda este artículo para luego concluir:

imposible, a no ser que se les procurara un maestro especial que, provisto de una carpa y los útiles más indispensables, pudiera acompañarlos en su constante peregrinación por montes y plantaciones". Ibíd., p. 86.

[19] Los resultados se pueden leer en: *Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. Antecedentes, actas y conclusiones.* Ministerio de Instrucción Pública, Bs As, Talleres Gráficos de la Penitenciaria Nacional, 1935.

[20] "Que, no obstante la preocupación y el esfuerzo permanente de la nación y de las provincias para difundir la instrucción primaria, existen aún en distintos lugares de la República elevadas cifras de analfabetos […] los resultados obtenidos según estadísticas publicadas, confirman que los fines que se propusieron las leyes nacionales y provinciales relativas a instrucción primaria solo han sido cumplidas en Capital Federal, existiendo en las provincias y territorios nacionales un número considerables de analfabetos que es urgente disminuir […] Es oportuna la realización inmediata de una Conferencia Nacional sobre el analfabetismo constituida por delegados del gobierno de la Nación y de las provincias, de los gobernadores de Territorios Nacionales y del Consejo Nacional de Educación". *Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. Antecedentes, actas y conclusiones.* Ministerio de Instrucción Pública, Bs As, Talleres Gráficos de la Penitenciaria Nacional, 1935, p. 5.

[21] Conferencia, ob. cit., p. 119.

> "Los que hemos vivido la vida de los Territorios Nacionales podemos afirmar que ese problema de la ubicación de las escuelas existe y es de muy difícil solución, podemos afirmar, además, que en algunas partes de la campaña, no puede cumplirse la obligación escolar, y que, en otros casos, la enseñanza ni es gratuita, ni gradual, ni es dada según los preceptos de la higiene, como lo manda la ley"[22].

Las causas que enumera son muchas, pero prefiere detenerse en dos que, a sus ojos, "bastan y sobran para justificar aquellos casos de inasistencia a las escuelas"[23]. La primera se focaliza en "la falta de recursos pecuniarios comprobados, para vestir decorosamente a los chicos, para proporcionarles los medios los alimentos adecuados para su manutención durante el tiempo que permanezcan fuera de su hogar, o también para poder prescindir del trabajo personal que realiza el niño en la casa"[24]. Y la segunda causa, que considera más relevante porque en sus opinión, sería "en algunos casos imposible de subsanar, consiste en la falta absoluta de medios de comunicación para llegar a la escuela, que suele estar a varias leguas de distancia o separada por ríos y arroyos infranqueables". [25]

En el mismo informe, Bergará Mujica, nos narra cuál es la secuencia que se repite:

> "Ocurre, además, con alguna frecuencia, que el niño que concurrió un año a la escuela, dejó de ir al siguiente, o porque el padre tuvo una mala cosecha o perdió su trabajo, y quedó en la imposibilidad de costearle aquellos gastos, o porque tuvo que ir a trabajar a otro sitio, etc."[26].

En su relato sostiene que, por ejemplo, "ese alumno que aprobó el primer grado vuelve a la escuela a los dos o tres años y ya no puede ingresar a segundo grado por haber olvidado lo que aprendió, debiendo repetir el primero. Y esto, cuando no se

[22] Ibíd., p. 120.
[23] Ibíd., p. 121.
[24] Ibíd.
[25] Ibíd.
[26] Ibíd.

queda sin volver más a la escuela"[27]. Esta escena es contada para concluir: "Resulta así que la instrucción en esos centros de la campaña de los Territorios Nacionales, tampoco es gradual"[28].

Pero eso no es todo, agrega además que "tampoco es excepcional encontrar muchachos de 17 o 18 años, que han estado uno o dos en la escuela y que son completamente analfabetos, por no haber podido completar ese mínimum de instrucción indispensables para fijar los conocimientos más elementales, y por haber olvidado todo lo que aprendieron".[29] Sostiene que la instrucción no es ni gradual ni obligatoria ni sigue los preceptos de la higiene puesto que "pasan la mayor parte del día en viaje de su casa a la escuela, y de la escuela a su casa, que llegan de noche a sus hogares, rendidos por el cansancio, mal alimentados, sucios, y amargados por el trajín de la jornadas, sea la instrucción conforme a los preceptos de la higiene que prescribe la ley" Conferencia, 1935, 120) La gratuidad tampoco puede observarse en las campa en Territorios Nacionales, dado que "la escuela pública gratuita no sólo no está al alcance de los niños sino que éstos no pueden llegar a ella"[30].

En otra parte de la conferencia se trata el tema de la falta de escuelas ambulantes en las campañas. Afirma que se "la prescribe en el artículo 11 de la Ley n. 1420" de 1884, sin embargo en las década de 1930, se afirma que "Resulta inexplicable su casi inexistencia actual"[31]. Reclama la necesidad de hacer cumplir este artículo como la mejor solución para los problemas de las zonas rurales. Además, plantea la necesidad de fomentar escuelas ambulantes para aborígenes[32].

[27] Ibíd., p. 122.
[28] Ibíd.
[29] Ibíd.
[30] Ibíd., p. 123.
[31] Ibíd., p. 134.
[32] "La Conferencia Nacional contra el analfabetismo recomienda la creación de escuelas ambulantes especialmente destinadas para niños aborígenes. Estas escuelas acompañaran los movimientos de las tolderías y su programa y horarios estarán subordinados a las necesidades y conveniencias del lugar, medios y elementos que dispongan. Se preguntan porque el Estado siempre fracasa para educar a los aborígenes y se responden: [...] Hasta hoy, las mayores dificultades que se han opuesto a ello derivan del carácter ambulatorio de las tribus que han

Toda esta discusión se mantuvo durante toda la década.

En el informe de 1938, que se puede leer en el Consejo Nacional de Educación, en relación a la campaña, se plantea que no se cumple con la ley de educación de una escuela obligatoria y gradual, con un mínimo de materias, y se pone el acento en la deserción; pero eso no es todo, ni siquiera se ha logrado resolver el drama del analfabetismo, y ni se cuenta con estadísticas confiables que revelen la profundidad del problema[33]. Ante este diagnóstico se plantea que "entre tanto y por sobre toda otra iniciativa es imprescindible intensificar la creación de escuelas en los medios rurales"[34].

Objetivo que tiene a su vez un problema anterior: la falta de estadísticas. El informe sostiene que es vital la colaboración conjunta de "Inspecciones Generales de Provincias y Territorios secundadas a su vez por los inspectores, Seccionales, Visitadores, Directores y maestros" a lo que se debe sumar la participación activa de "vecinos caracterizados y autoridades", con el fin de "reunir la información documentada de las necesidades de cada zona, para que el Consejo pueda adoptar luego las resoluciones precedentes, y especialmente, para que, en el caso de creación de escuelas pueda proceder a instalarlas y dotarlas de todos los elementos a fin de

impedido llevar al niño a la escuela. Se tiende a que la escuela vaya hacia el niño acompañándolo en el movimiento de las tolderías. Quiénes han estudiado sobre el terreno el problema de la educación del pequeño indio, examinando sus dificultades, han arribado a la conclusión de que este tipo de escuela ambulante puede dar los resultados, no conseguidos hasta la fecha, de asimilar aquel a la vida civilizada, mediante la acción sostenida de la escuela, dentro del propio ambiente indígena, adaptándola a sus modalidades en la medida conveniente. Es sabido que el indiecito no sale de su toldería. En ella misma debe realizar la escuela la obra de conquista". Ibíd., p. 135.

[33] José Antonio Quirno Costa, "La Escuela Argentina", *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Diciembre, año LVII, n. 780, 1937: 13-25; y M. E. Gutiérrez, "La Escuela Rural. Acción Social de la Escuela", *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*, año LVII, n. 778, 1937: 24-42.

[34] Conferencia, ob. cit., p. 123.

que se hallen en condiciones de funcionar con regularidad al iniciarse el curso escolar próximo"[35].

Ausentismo, deserción, el año escolar que nunca son las mismas problemáticas que se observaban a comienzos de la década y se sigue denuncia al final de ella.[36] Sea en los informes del CNE, o en los escritos de educadores, la conclusión es siempre la misma: los mandatos de las leyes de educación para las escuelas de la campaña están muy lejos de cumplirse, aún en 1939.

¿Esta situación es una realidad de fines de la década de 1930 o se puede visualizar algo parecido aún en las exposiciones de los funcionarios y educadores de las Jornadas Pedagógica de 1960 organizadas por CNE?

Jornadas Pedagógicas del CNE, 1960

En 1959 se decide en el CNE hacer los homenajes a los 150 años de la gesta revolucionaria de 1810. Entre los actos se piensa en la realización de una Jornada Pedagógica acotada a la Escuela rural, invitando a colegas y funcionarios de otros países latinoamericanos.

En la presentación de estas jornadas en el órgano de difusión del CNE, *El Monitor de la Educación Común*, se deja indicado que la escuela rural es la sede escolar "más olvidada en el sistema de instrucción pública", hecho notable en Argentina donde las sedes escolares se localizan en el espacio de la campaña. Los datos son reveladores: "En nuestro país, sobre un total de 7.310 escuelas comunes, 1.433 están situadas en zonas urbanas, 800 en zonas suburbanas, y 5.077 en zonas rurales, es decir, que éstas

[35] *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción pública publicado por el Consejo Nacional de Educación*, Bs As, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación. 1938, p. 832.
[36]*Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción pública publicado por el Consejo Nacional de Educación*, Bs As, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1939, p. 14.

representan el 69,45% lo que da la magnitud de su proporción y la importancia de su función social".[37]

Pero al comparar los distintos niveles del sistema educacional argentino, la escuela rural se visualiza claramente como la que menos atención tuvo por parte de las políticas estatales. En la nota de *El Monitor de la Educación Común* se dice:

Las reformas de planes, programas y objetivos se han emprendido en las escuela técnicas secundarias y universitarias y gracias a ello hoy se cuenta con centenares de capacitados para llevar adelante muchas y lucrativas industrias, no lo suficiente para todas las que se podrían encarar, pero sí las indispensables para contribuir al afianzamiento de la economía nacional, tan necesitadas de este aporte[38].

En el nivel secundario y universitario se produjeron los cambios necesarios para modernizar la formación de sus estudiantes y plantear una orientación bien precisa: la formación para tareas del mundo laboral, es decir, para la formación de ciudadanos que pueden sostenerse con su trabajo y, al mismo tiempo, al Estado pagando los impuestos. Es cierto, desde la revista del CNE no todo es optimismo, porque señalan también que esta historia no fue perfecta ni cumplió con su ideal, sin embargo pueden verificarse sus avances en varios aspectos, y egresados con la orientación hacia el mercado de trabajo.

Todo esto se señala para subrayar que sucede todo lo contario en las Escuelas Rurales. En *El Monitor de la Educación común* se afirma:

> "De nuestras escuelas y universidades técnicas salen ya jóvenes dotados de mentalidad y aptitudes brillantes para contribuir a la transformación nacional, de país pastoril a país industrial, de pueblo de labriegos a pueblos de artesanos, industriales y técnicos capaces de revitalizar nuestra precaria y debilitada

[37] "Jornadas Pedagógicas Panamericanas La escuela rural y su finalidad", *El Monitor de la Educación Común*, año 70, n. 933-935,1960: 1-302.
[38] Jornadas, ob. cit., p. 3.

> economía. Y en esta transformación solo la escuela rural, va quedando a la vera del camino hacia la superación"[39].

Las críticas hacia las Escuelas Rurales son muy similares a las que se hacían en los informes del CNE en 1937-1937. El diagnóstico que expresa el redactor de la revista es demoledor: la Escuela rural "con "su cartilla" y "su siembra de abecedario", continúa casi inmutable la acción iniciada, hace más de tres cuartos de siglo sin entrar en el ritmo de vida de la hora del presente"[40]. Esta situación debe entenderse, se afirma, en el marco nacional donde se ha producido una tendencia negativa que no cesa de agravarse: "el fenómeno de la despoblación del medio rural y el aglomeramiento humano en los centros urbanos y el paulatino pero creciente empobrecimiento del agro"[41].

Dicho esto, se aclara que se trata de una problemática no solo argentina sino también latinoamericana por eso las jornadas serían el encuentro de funcionarios y educadores de países del continente. Se trata de un espacio donde gobernantes, funcionarios y educaron compartan los diagnósticos de sus respectivas naciones y pueden debatir en torno a las políticas de gobiernos adecuadas para su solución[42].

[39] Ibíd., p. 4.
[40] Ibíd.
[41] Ibíd.
[42] "Dejar establecido que en el corriente año se desarrollará en las Jornadas Pedagógicas que se lleven a cabo como único temario, el que se refiere a "La Escuela Rural: sus problemas y sus soluciones", aprobado el 7 de abril de 1960. Resolución de carácter general n. 22 que dice: 1. La escuela rural, la familia campesina, y la organización de la comunidad. 2. La escuela rural, la investigación socio-económica de la comunidad. 3. La escuela rural, y la organización de centros de recreación y deportes, servicios bibliotecarios, periodismo agrario, cursos para adultos. 4. La escuela rural, prestación y coordinación de los servicios generales de la comunidad. 5. La escuela rural, y las asociaciones subsidiarias: de ex alumnos, padres y vecinos, clubes, etc. 6. El edificio de la escuela rural y su predio. 7. La dotación de la escuela rural, muebles, útiles, material didáctico, y herramientas, 8. Transporte escolar en las zonas rurales. 9. La escuela rural, y sus diversos tipos de organización: escuela unitaria, aldea escolar, escuela ambulante. 10. La escuela rural en el planeamiento general de la enseñanza. El programa. El grado de instrucción y la orientación práctica. 11. La educación rural con relación con las actividades de la región a su economía, salubridad, asistencia al

Ahora bien, sin duda el objeto era que funcionarios de gobierno, debatan y evalúen políticas de gobierno pero se aclara en el "Art. 1: Las Jornadas Pedagógicas tendrán una finalidad eminentemente informativa"[43]. Se especifica además que "se llevarán a cabo en la ciudad de Buenos Aires, en el Instituto Félix F. Bernasconi, entre el 6 y el 13 de noviembre de 1960, organizadas por el Consejo Nacional de Educación como parte del programa de actos celebratorios de la Revolución de Mayo"[44]. Y las mismas contarán con representantes de los siguientes países[45]:

escolar y al servicio sanitario de la comunidad. 13. La formación y el perfeccionamiento del maestro de la escuela rural. 14. La orientación y el contralor de la escuela rural". Ibíd., 7.

[43] Ibíd.

[44] Ibíd.

[45] "Del temario: Art. 5: El temario de las jornadas, para su ordenado desarrollo se agrupa en cuatro títulos principales y sus correspondientes subtítulos. Es el que sigue: 1. La escuela rural y su finalidad. A) objetivos de la escuela rural. B) La escuela rural en el planeamiento general de la enseñanza. C) El programa de la escuela rural. D) El grado de instrucción y la orientación práctica de la escuela rural. 2. Aspectos materiales de la escuela rural. A) El edificio de la escuela rural y su predio. B) La dotación de la escuela rural: muebles, útiles, material didáctico y herramientas. C) El transporte escolar en las zonas rurales. 3. La escuela rural y su organización. A) El niño campesino, su modo de vida, y peculiares características. B) La dirección y la administración de la escuela rural. C) La formación y el perfeccionamiento del maestro de la escuela rural. D) La orientación y el contralor de la escuela rural. E) La escuela rural y sus distintos tipos de organización: la escuela núcleo, el alberge escolar, la aldea escolar, la escuela hogar, la escuela ambulante. F) Métodos y sistemas de trabajo adecuados al régimen de la escuela rural. G) El trabajo de granja en la escuela rural, las industrias regionales y la extensión agrícola. 4. La escuela rural y la comunidad. A) La escuela rural y la familia campesina. B) La escuela rural, la investigación socio-económica y la organización de la comunidad. C) La escuela rural y la organización de centros de recreación y deportes, servicio bibliotecario, periodismo agrario, cursos para adultos, etc. D) La escuela rural y las asociaciones subsidiarias: de ex alumnos, de padres y vecinos, clubes, etc. E) La escuela rural y los problemas de ausentismo, éxodo temporario y deserción de alumnos. F) La realidad geográfica, cultural y económica regional y su influencia sobre la escuela rural. G) La escuela rural con relación a las actividades de la región, a la economía, salubridad, alimentario y asistencia, al escolar y al servicio sanitario de la comunidad. La educación, fundación y asistencia al escolar y al servicio sentimental". Ibíd., p. 9.

Argentina, México, Bolivia, Paraguay, Brasil, Colombia, El Salvador, Panamá, Perú, Uruguay, Venezuela[46].

Al examinar algunas de las cuestiones que se expusieron no deja de llamar la atención que aún en 1960 se mantienen problemáticas que recorren todo el siglo XX. Uno de los relatores, Carlos Alberto Solimano, sintetiza ciertas cuestiones puntuales. Pero lo más significativo para esta comunicación es que afirma que aún en 1960 la "Escuela Rural no cumple con sus fines específicos, es decir, que no ha llegado a responder a las necesidades de la comunidad rural ni de sus individuos; esta deficiencia se achacaría a factores del sistema educativo". Para luego aclarar que la dificultad se aloja en el sistema y no en el personal docente que "a pesar de su preparación no siempre suficiente, pusieron y ponen todo su empeño al servicio de la tarea, disminuyendo las consecuencias desfavorables de la actual organización".[47] Al repasar las distintas exposiciones, Solimano, sostiene que todos ellos "demuestran", de manera repetitiva, "el sentimiento de postergación de la Escuela Rural y de una presunta falta de plan"[48].

Solimano, reproduce algunos pasajes de los expositores para evidenciar sus afirmaciones. José Luis Bruguera manifiesta, dice Solimano, que "La Escuela Rural merece una atención especial más urgente, por cuanto hasta el presente ha sido la más olvidada"[49]. O el Inspector seccional de Salta, señala los actores responsables de la situación de este olvido al decir:

> "La existencia de los latifundios y su sistema de distribución del trabajo, obstaculizan la evolución de las sociedades rurales, constituyendo uno de los elementos negativos mayores de la obra de la escuela […] los latifundios y falta de fuentes de trabajo que impiden el progreso y perpetúan la miseria y la ignorancia en la población agraria, son causas coincidentes"[50].

[46] Ibíd.
[47] Ibíd., p. 29.
[48] Ibíd., p. 30.
[49] Ibíd.
[50] Ibíd.

A los ojos de los expositores, la situación escolar es de notable precariedad como lo era durante todo el siglo, con un docente a cargo de toda la escuela.

> "Jorge Reynoso manifiesta: no queremos una escuela disminuida para el campo, como sucede en la actualidad que están funcionando 4.752 escuelas rurales con un maestro por todo el personal. El campo reclama una Escuela Rural completa; es imprescindible una reorganización y redistribución de las actuales escuelas rurales que permitan al niño campesino y al adulto alcanzar los beneficios de los seis grados"[51].

Otro punto importante es la legislación: Bruguera dice:

> "Hasta ahora las escuelas rurales no se han distinguido de las urbanas, por lo que creo conveniente que debe encararse definitivamente la reforma escolar actualizando la legislación que nos rige mediante la confección de una ley donde se resuelva en forma integral el problema educativo de nuestro país".[52] Hay cierta coincidencia también cuando evalúan qué políticas se deben adoptar. Por ejemplo cuando tratan cuestiones de planeamiento se afirma: "1.- Dar debida importancia a la Escuela Rural en el planeamiento general de la enseñanza. 2.- Planear la Escuela Rural sobre bases reales. 3.- Considerar en el planeamiento los factores económicos, sociales, políticos y culturales del medio donde funciona el sistema educativo"[53].

Por último y para reforzar la hipótesis de este artículo resulta relevante reproducir un extenso pasaje de Calixo Suárez, representante de la UNESCO, para hacer ver la gravedad de la situación de la Escuela Rural en 1960. Calixo Suárez enuncia de este modo el problema:

> "nosotros creemos que las causas más importantes que hacen pensar a los planificadores respecto a las restricciones de las ofertas en la escuela rural

[51] Ibíd., p. 33.
[52] Ibíd., 34.
[53] Ibíd.

> están en la deserción, están en el ausentismo, están en la migración, y en sentido general en razón económica y en la falta de confianza que la escuela rural organizada actualmente le ofrece a los padres y le ofrece a los individuos que tienen contacto con ella. Las calidades de las ofertas de la escuela rural las conoció el padre, y sabe que son las mismas que les van a transmitir a sus hijos, él no tiene ninguna fe en esa educación que le vamos a impartir, y cuando estoy haciendo esta mención no me refiero específicamente a la Argentina, sino a la escuela rural de América Latina. Sabemos que las escuela rural, tanto la unitaria que es la que más existe como algunas llamadas consolidadas, extienden hasta el sexto grado, pero a un mínimo tan limitado de la población que prácticamente la escuela rural está desanalfabetizando y devolviendo a la sociedad, al medio, a la comunidad, a un individuo que va a regresar y se va a convertir nuevamente en una proporción enorme en analfabeto de nuevo, porque no hay oportunidades para que ese individuo, sienta la satisfacción o el placer de encontrar buenos libros, de aplicar aquella simple desanalfabetización que él logró allí"[54].

Consideraciones finales

La primera consideración es que las escuelas rurales, desde el mismo momento que se discute en el congreso pedagógico en 1882 es la sede más olvidada, y esto se repite en la década del 30 y luego en 1960, ese calificativo que es dicho una y otra vez da cuenta no sólo del alto índice de analfabetos, sino también de la alarmante deserción en los primeros grados, la escases de establecimientos, de docentes a cargo, y que muchos estudiantes ni siquiera acceden a esa instrucción. Pero hay algo peor aún, en 1960 se insiste que el estado nacional y los estados provinciales en muchos casos desconocen la situación escolar en las zonas rurales: faltan estadísticas. Es decir, el estado no llega ni siquiera para conocer la profundidad del problema.

[54] Ibíd., p. 72.

Tal como se ha percibido desde los argumentos de Olalla en 1882 y luego en otros hasta 1960, la escuela debe ser un ciclo gradual, tal como lo marcan las leyes de educación sea la nacional o de cada una de las provincias. Porque el objetivo es formar ciudadanos, formar para la inserción laboral, formar argentinos para la defensa nacional, y en el caso específico de las escuelas rurales formar estudiantes para que se arraiguen en su zona, sin embargo, lo que impera, a medida que el país comienza su ciclo industrial es la despoblación de las zonas de campaña y las escuelas no solo no pueden evitarlo, sino que ni siquiera son aptas para educar a los niños y adultos que lo necesitan.

Si el analfabetismo sigue siendo un gran problema en 1960 en las zonas rurales es porque ni siquiera se pudo cumplir con una cuestión previa al ciclo escolar: que los niños y adultos asistan a las escuelas, y menos aún, que cumplan un ciclo escolar.

Tres notas paras reflexionar

Juan José Santander

Dracma, Denario, Dinero, Dirham, Dólar, Rupia, Real, Rublo, Rial, Renminbi

"La moneda es una institución contingente y arbitraria"
Jacques Rueff, *El pecado monetario de Occidente*, 1971

"Para destruir el régimen burgués, basta con corromper su moneda". Lenin, citado por Joseph Schumpeter en *Capitalismo, Socialismo y Democracia,* 1951, citado por Rueff.

"Me siento obligado, y no por la primera vez, a recordar a nuestros economistas contemporáneos que las enseñanzas clásicas contienen algunas verdades permanentes, de gran significado. Tenemos tendencia a descuidarlas porque las asociamos a otras doctrinas que no podemos aceptar sino con muchas reservas. Hay en este campo corrientes profundas, fuerzas naturales y aun "la mano invisible" que tienden a establecer el equilibrio. Sin tales influencias no nos hubiéramos podido mantener tan bien en el curso de los últimos decenios... Si rechazamos estos remedios, derivaremos de expediente en expediente y no lograremos jamás restablecernos". Artículo póstumo de John Maynard lord Keynes, *The Economist Journal,* junio 1946, citado por Rueff.

"... Mostrando el predominio de la influencia monetaria sobre todos los otros mecanismos, por más poderosos que sean".

"Ciertamente, los argumentos racionales no siempre convencen, pero sin ellos no hay ninguna posibilidad de convencer".

"El retorno a la verdad es la primera condición de una reforma eficaz del sistema monetario internacional".

"El mundo es trágico porque los hombres inventan toda clase de tragedias superfluas, es decir, sin importancia", Henry de Montherlant, *La rosa de Arena*, epígrafe elegido por Rueff para su libro.

"The financial crisis of 2007-8 was followed by the rise of populism, and then by the devastation of the Covid-19 pandemic. Each development has deepened a broader crisis of language and meaning. If financial panics destroy value, then crises of language destroy *values*. When people use terms whose meaning they don't understand, they literally don't know what they are talking about. This practice has become all too common". Harold James, "The clash of cultures" en *International Politics and Society Journal*, 12 de enero de 2022.

"The particular political practices of the 'ruling classes' or elites are hardly ever addressed. In turn, the usual criticism of the elites rarely refers to existing social conditions. In both cases, citizens often appear only as victims or as objects of the given circumstances".

"At the same time, it is astonishing how openly neoliberal economic theories, behavioural theories, and game theories conceptualise and discuss corrupt practices in relationship networks in terms of efficiency criteria".

"Archaic motives such as self-interest, freeloading, greed, and even robbery are legitimised as fundamental components of the modern economic world".

"The political and economic structures have also changed in empirical terms. Private security services, private armies, private arbitration courts, vigilante groups, 'no-go areas', and 'parallel societies' distribute the functions of sovereignty. As in the Middle Ages, with its guilds, feudal corporations, and religious communities – each with its own laws, sovereignties, and sanction mechanisms– we are again dealing with various quasi-state spaces and the absence of monopolised statehood".

"Today, it is the corporation that is seen as caring, and not the state".

2"Thus the issue does not concern only states that are dominated by capital, but also about legal or illegal capital that is increasingly becoming a state or wishes to take on the functions of one". Kai Lindemann, "Money makes the world go round" en *International Politics and Society Journal*, 31 de enero 2022

Ésta es una reflexión sobre la moneda y el papel que juega en la economía –recordando su etimología de "reglas de la casa"- y de ahí y por eso mismo en nuestras vidas, tanto en un plano individual como grupal y también global, habiéndose desarrollado a partir de ella una "superestructura" –desde un ángulo marxista– que ha ido adquiriendo y hoy llegado a detentar una influencia preponderante cuando no decisiva, como Rueff nos señala.

Por eso he tomado por título esa enumeración de monedas de distintas épocas, países y culturas que a la vez comparten su inicial indicando la universalidad de su alcance y lo variado de su denominación. No es que no haya otras, pero ésas me surgieron como representativas.

Imaginemos en una escena remota dos hombres, no importa cuán primitivos; uno de ellos quiere o necesita algo que el otro posee y para obtenerlo le ofrece algo que él tiene; puede tratarse de una cosa o de un servicio, como el que se prestan los monos al expulgarse mutuamente aunque este ejemplo refiere a una confianza que supone cierto vínculo entre ambos, y preferimos dar por sentado que nuestros dos hombres no lo tienen, es decir, no pertenecen al mismo grupo íntimo de familia, clan, grupo o tribu o bien sí comparten una pertenencia común más amplia por estar en ella comprendida la suya más directa y cercana. Cierto distanciamiento es necesario para que el intercambio suponga extrañamiento, traspaso del bien que de tratarse de un ser vicio puede implicar *inter alia* protección o defensa o placer.

Este trueque depende para su realización del acuerdo de ambos participantes; ahora bien, esto implica satisfacción de cada parte, pero puede haber disparidad en el valor que se otorgue a lo traspasado, lo que podría resolverse con aumentar la

cantidad de bienes de menor valor para alcanzar el de lo que se quiere a cambio, pero esto resultará a menudo imposible.

Ahí es donde aparece la moneda como forma de evitar estos inconvenientes. Cada bien se apreciará en un valor de intercambio que puede consistir en objetos cuyo valor convencional sea aceptado por los intervinientes. Puede tratarse de conchillas –por su nácar vistoso o por ser accesibles o quizá tener un valor religioso o mágico– o plumas de colores atrayentes –por estética o magia– o materias como la sal o la pimienta –que tienen asimismo usos prácticos para la conservación de alimentos– o metales inalterables o resistentes como el oro, la plata o el cobre –cuyo valor consiste en su durabilidad–, sin aspirar a una enumeración exhaustiva, ya que se trata, como bien señala Rueff, de una institución contingente y arbitraria.

La que más se afianzó y difundió por el mundo fue la de los metales, acuñados en monedas, algunas con agujeros que permitieran ensartarlas –el ábaco chino, uno de los instrumentos para calcular más antiguo conocido, conserva esas sartas en su funcionamiento–, como en su momento las conchillas o las plumas, relativamente fáciles de transportar e intercambiar a diferencia de la sal o la pimienta, que imponen medida y peso. Ahora bien, el metal amonedado también plantea la cuestión del peso y de la diferencia entre cada uno, dependiendo de su inalterabilidad siendo el oro más inalterable que la plata y ésta que el cobre con la consecuencia de un valor decreciente en ese orden.

Las monedas comparten con conchillas y plumas su condición de unidades contables. Y también sortean el obstáculo del tiempo: las berenjenas que he cultivado para intercambiar se pudrirán; el tejido para abrigarme no, tampoco la vasija de barro; la unidad común a todas esas cosas permite otorgarles un valor que convencionalmente permanece y las hace intercambiables, abriendo a la posibilidad de atesorar esas unidades con vistas a futuras necesidades e intercambios.

En función de esos desfasajes temporales, surgieron maneras de manejar préstamos, adelantos, postergaciones y promesas de pago en un principio de palabra con la garantía de un juramento validada ritualmente al amparo de la religión imperante. Al aparecer la escritura, estas transacciones pasaron a ser registradas. Es

curioso notar que en las primeras tablillas cuneiformes lo que se encuentra es una mayoría de inventarios de bienes y compromisos de esta índole. Y vale recordar la escena evangélica de Jesús derribando las mesas de los cambistas en el templo.

Por razones prácticas derivadas de la metalurgia, las monedas se produjeron mediante aleaciones, cuyo valor dependía de su contenido mayor o menor de cada uno de esos metales según su apreciación, utilizándose también estaño en función de los requerimientos técnicos invocados.

Esos valores eran instituidos y garantizados por una autoridad gubernamental de la que emanaba su aceptación en el marco territorial que dicha autoridad abarcara con su soberanía, que se identificaba y manifestaba a menudo en la efigie acuñada en la moneda misma.

La "ley" de una moneda era su contenido de metal precioso –de ahí que sigamos aun diciendo aprobatoriamente de algo que es "de buena ley"–, pero tratándose de una convención y de un valor establecido por el soberano, debía aceptarse lo que nominalmente representaba; así, varios emperadores romanos comenzaron a bajar la ley de sus monedas a fin de tener más para hacer frente a sus gastos, hasta que Diocleciano en el 301 DC promulga un edicto que pretende fijar un valor estable para sus unidades monetarias, estableciendo además un control de precios que se habían disparado por esa profusión de monedas de menor valor, en lo que no parece haber tenido éxito.

El califato abbasí de Bagdad también tuvo que controlar su moneda hacia finales del siglo IX y principios del X por los desfasajes que se producían en los valores relativos de sus monedas de plata y de oro y daban lugar a la especulación y alzas de precios en alimentos básicos como el pan y provocaron varias revueltas.

En la Edad Media europea surgen las letras de cambio y los pagarés, que con más sofisticación continúan con aquellos compromisos registrados en las tablillas de Mesopotamia, y no sólo allí: La Yama'a Tabligh, que cobró notoriedad en la lucha contra el terrorismo fundamentalista islámico y su financiación, es una asociación surgida al Oeste de la India antes de que los Médici adquirieran su poder y notoriedad

y que abarcaba a través de vínculos musulmanes desde Filipinas a España muniendo de instrumentos de pago bona fide a los creyentes de un extremo a otro del dominio territorial del Islam. Y que dura hasta hoy y permite a sus suscriptores pagar in situ fondos que serán entregados en otro país eludiendo cualquier constancia bancaria.

Son apenas ejemplos de situaciones acaecidas a lo largo de la historia y a lo ancho del planeta. Hay otras singularidades que se observan asimismo en este decurso, como el momento –evocado por economistas en los '70 del siglo pasado– de "estanflación" en el Renacimiento con la irrupción de cantidades ingentes de metales preciosos de América en Europa a través de España.

En el siglo XVIII el empirista escocés David Hume propone lo que pasó a llamarse "patrón oro" y que daba a la moneda británica un valor fijo con relación a ese metal. Hume muere el año de la declaración de la independencia de los EEUU.

Entretanto, pocos años después, el gobierno surgido de la Revolución Francesa, ante la escasez de fondos establece la circulación forzosa del papel moneda, al que esa autoridad confería un determinado valor que debía ser aceptado nominalmente. La estabilidad planteada por Hume se mantuvo hasta la primera guerra mundial, dando lugar a su reemplazo por el "patrón de cambio oro", que fijaba como monedas convertibles en oro al dólar EEUU y en menor grado a la libra esterlina.

Es a las distorsiones producidas por ese patrón de cambio que califica Rueff en su libro de "pecado monetario" proponiendo un regreso al patrón oro original, postura que contó con el apoyo del gobierno y la autoridad del General De Gaulle.

Surgen por entonces los Derechos Especiales de Giro en el ámbito del Fondo Monetario Internacional, que vienen a ser a su manera un paso más en el sendero iniciado por el papel moneda de la Revolución Francesa, sólo que ungidos internacionalmente, como también hace notar Rueff.

Por su parte, en Austria surge desde principios del siglo pasado, además del psicoanálisis y un movimiento musical que sienta las bases de la música contemporánea, una escuela económica que no sólo defiende el patrón oro sino

también la liberación del monopolio estatal de acuñar moneda (von Mises, von Hayek), de donde viene la propuesta "libertaria" en la política argentina de suprimir el Banco Central, idea que tiene apoyos varios entre economistas de países occidentales.

Como le habría gustado a Borges, las manifestaciones de Rueff fueron proféticas, ya que el 15 de agosto de 1971, Nixon anunció el fin de la convertibilidad en oro de la moneda estadounidense y con él, lo que quedaba del patrón de cambio oro que Rueff había combatido con indomable valor y singular elegancia, como gustaba decir mi primer embajador, don Enrique Florencio Lúpiz.

A partir de entonces se sucedieron varias crisis financieras atribuíbles en su mayoría a la especulación. Ignacio Ramonet señalaba en los "90 que en la génesis de la del Sudeste Asiático había que prestar atención a los capitales producto de tráficos ilegales, especialmente narcotráfico, con sus maniobras para lavar dinero espurio. Y es probable no sólo que tuviera razón en aquel caso, sino que esa trazabilidad sea aplicable asimismo a otros estallidos financieros.

Los gobiernos y organismos internacionales convinieron en tratar de impedir esos blanqueos –a los que aspiran en sus manejos los traficantes delictuales desde armas a narcóticos pasando por personas, órganos para trasplante, petróleo, reliquias arqueológicas, diamantes u obras de arte hasta donde alcance la fecunda imaginación humana. Pero los paraísos fiscales subsisten y los flujos financieros circulan, independientemente de su origen, requiriendo algo más de ingenio que la bona fide de la Yama"a Tabligh.

Ahí es donde viene a cuento la observación de James: "If financial panics destroy value, then crises of language destroy *values"* (Si los pánicos financieros destruyen el valor, entonces las crisis del lenguaje destruyen "valores"). Que refuerza lo que señala Lindemann: "it is astonishing how openly neoliberal economic theories, behavioural theories, and game theories conceptualise and discuss corrupt practices in relationship networks in terms of efficiency criteria" (es asombroso cuán abiertamente teorías económicas neoliberales, teorías conductistas y teorías de los

juegos conceptualizan y discuten prácticas corruptas en redes de relacionamiento en términos del criterio de eficiencia). I.e., lo importante es conseguir lo que se desea. Esas redes de relacionamiento son movidas exclusivamente por la persecución de lograr la realización de sus intereses, esto en cuanto a la preservación de los "valores".

Y también plantea: "The political and economic structures have also changed in empirical terms. Private security services, private armies, private arbitration courts, vigilante groups, "no-go areas", and "parallel societies" distribute the functions of sovereignty... Thus the issue does not concern only states that are dominated by capital, but also about legal or illegal capital that is increasingly becoming a state or wishes to take on the functions of one". (Las estructuras políticas y económicas han también cambiado en términos empíricos. Servicios de seguridad privada, ejércitos privados, cortes de arbitraje privadas, grupos de vigilantes, "áreas restringidas" y "sociedades paralelas" se distribuyen las funciones de soberanía... Así la cuestión concierne no sólo a Estados dominados por el capital, sino también al capital legal o ilegal que está crecientemente haciéndose un Estado o quiere asumir esas funciones). Un caso palmario lo ofreció ISIS con su califato al cubrir en el territorio que dominaba todas las funciones desde transporte a correos, educación y otras necesidades de la población sobre la que regía. Y ése fue un caso en el que medió una autoproclamación de soberanía, pero las diversas organizaciones que no distingo para no herir susceptibilidades gentilicias pero cualquiera fácilmente identifica, operan así con sus subordinados y dependientes.

De ahí que la propuesta vienesa de una liberación del cuño provoca inquietud. Y ahí aparecen las "bit-coins" que ya no responden a una monarquía, ni a un gobierno revolucionario en apuros ni a un organismo internacional, pongámosle, bienintencionado aunque quizá no tan bien informado.

Como dice James: "When people use terms whose meaning they don't understand, they literally don't know what they are talking about. This practice has become all too common" (Cuando la gente usa términos cuyo significado no entiende, literalmente no saben de qué están hablando. Esta práctica se ha vuelto bastante común).

Las bit coins reúnen los atributos que postula Rueff: son contingentes y arbitrarias, y son convencionalmente aceptadas por quienes las adquieren con la misma legitimidad que en su momento deben de haber ostentado las conchillas y plumas vistosas; ahora bien, si son evidentes los estragos que pueden causar las maniobras del crimen organizado y los esquemas de corrupción en los gobiernos y la política con los manejos de fondos expresados en monedas de curso legal de cualquier país sujetas a y garantizadas por una autoridad estatal, ¿qué podría llegar a suceder tratándose de monedas cuyo curso y respaldo es meramente convencional entre las partes intervinientes? Como insinúa James, ¿sabemos de qué estamos hablando?

Mi primer encuentro con el pensamiento e ingenio de Jacques Rueff fue cuando, hablando del liberalismo económico, citaba a Jean Cocteau: "Ces mystères nous dépassent, feignons d"en être les organisateurs" (Estos misterios nos superan, finjamos ser sus organizadores").

¿Será ésta la idea de quienes manejan las bit coins? Y ahí cobran sentido tanto lo trágico del epígrafe de Montherlant como la necesidad del retorno a la verdad que preconiza Rueff.

* * *

G**eopolítica e hipocresía**

"Debéis observar reflexivamente, con una conciencia global de toda la escena, así como una atención precisa a los pequeños detalles".
Miyamoto Musashi, *El libro de los cinco anillos*, Japón 1643.

"...que estas cosas sean presentadas de modo que se asemejen a las verdaderas". Jenófanes de Colofón, que vivió durante casi todo el siglo VI y parte del V AC

"El juego de baraja argentino del truco, en que todo es ardid e incluso, en cierto modo, triquiñuela, pero triquiñuela codificada, reglamentada y obligatoria... Lo esencial para cada jugador es hacer saber a su compañero qué cartas y qué combinaciones de cartas tiene en mano, sin que se enteren sus adversarios... El buen

jugador, rápido y discreto, sabe aprovechar el menor descuido del adversario: una mímica imperceptible y el compañero está advertido",

"Es la victoria del fingimiento: la simulación desemboca en una posesión que, por su parte, no es simulada". Roger Caillois, Los Juegos y los Hombres, la Máscara y el Vértigo, 1967. Traducción al castellano, 1986.

Una vez más, los griegos. Con un toque nipón. Y criollo. Tengo la impresión, contemplando la Historia de la humanidad, sin aspirar a alcanzar -mucho menos a haber alcanzado– una visión abarcadora de la totalidad –lo que sería de una soberbia semejante a la atribuida a Lucifer o, más decimonónicamente, a Hegel–, que en ella pueden identificarse algunos hitos que al correr del tiempo cuyo conocimiento es la historia misma se han vuelto pilares de la civilización conformada por los aportes de diversas culturas generadas y desarrolladas por las distintas sociedades constituidas por diferentes poblaciones como respuesta a sus apremios, necesidades, placeres, anhelos y aspiraciones, inventados o reales o así percibidos.

Cualquier enumeración acabaría siendo ciertamente injusta por omisión en algún caso, pero los aportes y avances registrados en esa historia –además de dar lugar a reclamos y reivindicaciones cuya insustancialidad bordea a menudo lo ridículo en mi opinión, tan respetable como, aunque no más que otras– están a la vista e integran nuestra vida cotidiana.

Pero creo poder afirmar sin temor a ser desmentido, que un aporte de los griegos a nuestra historia ha sido el pensamiento crítico, expresado en su lengua, cuyo conocimiento, como dice Sócrates según Platón en uno de sus diálogos, es la base necesaria e imprescindible para pensar.

Así es que nos encontramos en el título con: *geopolítica*, que aunque es un invento –en el sentido de descubrimiento- decimonónico, arraiga en la lengua griega que le da sentido, y refiere a factores que permiten tratar de explicar las circunstancias que determinan o han determinado el poder relativo, la continuidad y el apogeo o decadencia de ciertas sociedades, pueblos, naciones o estados, como se prefiera, a lo largo de la historia, o qué elementos informan una situación o un conflicto en un

lugar y tiempo dados y animan a sus protagonistas, e **hipocresía**, bastante más antigua –y no sólo por haber sido frecuentemente puesta en práctica– y que deriva de la actividad de los mimos y actores, con el sentido de representar lo que no es, y donde la cita de Jenófanes cobra singular relevancia.

Intentaré poner en evidencia el porqué de haberlas elegido. En el actual concierto –o desconcierto– internacional, además de adolescentes proféticas –para ser ecuánimes con los troyanos y su Casandra entre tanto griego–, exitosos especuladores financieros, prósperos traficantes de personas, drogas nocivas o armas y fanáticos que abarcan la rosa de los vientos tanto por inspiración como por índole o procedencia, han surgido sofismas cuya mayor insidia y real peligro surge de que pretenden fundamentarse en argumentaciones tan indiscutibles como que Aquiles no alcanzará nunca a la tortuga –¡viva Zenón!, sin alusión para argentinos, por favor.

Un ejemplo es el tan blandido derecho humanitario, dicho sea sin desmerecer los esfuerzos y logros de algunas instituciones y personas algunas veces, siempre parciales aunque esto sea, a mi entender, inevitable.

Lo que me subleva es su utilización –y ahí es donde la hipocresía campa por sus fueros– para fines que se entienden mejor al despojarlos de su noble atavío desnudando propósitos de asegurar el dominio de riquezas, recursos o sitios estratégicos, o su pacífico usufructo. Que es donde la geopolítica adquiere mayor peso.

Tomaré algunos ejemplos, que seguramente suscitarán tanta oposición como es de esperar dada su condición conflictiva.

Sin aspirar a la justicia aunque sí a cierta ecuanimidad, sobre todo avizorando las consecuencias probables de su desmantelamiento a tontas y a locas, tantas veces desgraciadamente probadas. Porque ahí es donde la geopolítica incide, con la misma inapelabilidad con que el hermoso tigre desgarra y mata a la agilísima gacela –y no podemos tener a ambos vivos y en paz en nuestro ecológico paraíso. Decía Victor Hugo a propósito de las guerras balcánicas del siglo XIX: “L’ avenir est un dieu traîné par des tigres.” –el porvenir es un dios arrastrado por tigres.

Tomemos el caso de China: su peso geopolítico es indudable, en territorio, en recursos y en población. Eso determina que los demás países traten, los poderosos, de contener su empuje sin entrar en conflicto frontalmente, disimulando en lo posible prácticas reprochables –que en cambio critican acerbamente en la conducta de otros– o castigándola gestualmente; los menos fuertes o decididamente débiles, de congraciarse con ella en la medida que la perciben como una eventual fuente de beneficios o ayuda, sobre todo para élites gobernantes tendientes a la corrupción.

Sin embargo, y a pesar de su relativamente reciente promoción de una imagen y prestigio que pretende alcanzar proyección mundial, China sigue siendo "el Imperio del Medio" por cuyo territorio debía desplazarse cada tanto el Emperador para que no se desbalanceara, con un predominio "han" del que están orgullosos histórica y actual y etnocéntricamente –mencionemos al pasar a los uygures y al Tibet, aunque ahí están los hainaneses o los mismos taiwaneses (no los de Chai Kang Shek, sino los sometidos "originarios" como ahora se estila), no obstante su descubrimiento del mar al que salvo alguna que otra incursión muy específicamente ubicada en tiempo y época a las costas orientales de África no había prestado demasiada atención e incluso en este caso se acentúa autorreferencialmente como "Mar de la China", o su reivindicación –casi a carácter póstumo, diríamos– de la famosa ruta de la seda que se originó desde Occidente en dirección a ella, a partir de Alejandro pasando por la expansión del Islam, mantenida por los mongoles e impulsada por las repúblicas italianas, Venecia y Marco Polo y que clausuraron por doble cerrojo los otomanos de este lado y los gloriosos Ming por el suyo. Como decía Huizinga, la historia se escribe con un propósito, que no suele limitarse a la verdad fáctica.

Otro tanto podría decirse de la India, cuyo mayor peso es demográfico y no porque carezca de recursos y desarrollo en el cual asimismo incide el desempeño cultural e ingenio de su población, también apegada a sus tradiciones propias, ancestrales o más o menos inventadas como sugiere *mutatis mut*andi Hobsbawm, manteniendo su sistema de castas que defiende y argumenta como excepción cultural. Ahí también los poderosos disimulan y los menos fuertes intentan congraciarse –¿hace falta recordar qué es la hipocresía, que la ponderación geopolítica vuelve aconsejable y a menudo ineluctable, como le gustaba al olvidado Vargas Vila? Y que también se mantuvo ajena al mar a partir de ciertas

prescripciones rituales implantadas desde el siglo VIII y ahora se preocupa, y con razón, interviniendo para poner coto en el Océano Índico a las incursiones de los piratas somalís –a quienes nos referiremos en su contexto.

Y mientras China detecta una disminución en la natalidad producto de políticas de gobierno que su población acata, India va camino de superarla en cantidad de habitantes y transformarse a la vez en el país con mayor número de musulmanes en el mundo, con un gobierno no musulmán y hoy día, por añadidura, de inspiración y confesión declaradamente hinduista –religión que, a la manera del shintoísmo japonés o el judaísmo, está en opinión de algunos estudiosos, circunscripta a la idea excluyente de pertenencia a un "pueblo", sin prédica de conversión universalizante como el budismo, el cristianismo o el Islam. O algunas sectas mucho más recientes de inspiración decididamente mirabolante.

Ambas, por otro lado, comparten una emigración que se mantiene en lo posible encapsulada en sí misma: v.gr., para los chinos principal aunque no exclusivamente, en Singapur y otros miembros de la ASEAN (Asociación de países del Sudeste Asiático), o la discusión sobre el apoyo a Kamala Harris previa a las elecciones de EEUU, para los indios.

Y las compañías de una como de la otra, especialmente en algunos lugares pretextando falta de recursos humanos locales capacitados –lo que es falso a menudo–, traen su propio personal, confirmando la tendencia al encapsulamiento señalada.

Otro ejemplo del "*Ballo in Maschera*" –por ponernos operísticos y recordando la importancia que la máscara posee para los actores, cuya actividad da origen etimológico a la hipocresía– que se representa en la escena internacional lo ofrece la situación de la Federación Rusa, con el aspirante a "*basso profondo*" e ímpetu y pretensiones paradojales de "*prima donna*" que domina el Kremlin, y un juego mundial de bambalinas digno de los sofistas que lo organizan y mantienen: **por un lado**, la preocupación por preservar la influencia sobre las ex repúblicas soviéticas del Asia Central heredada de los zares quienes las sustrajeron hacia el último tercio

del siglo XIX al dominio del Imperio Otomano, lo que, si bien de manera diferente, abarca singularmente Siria y panorámicamente el Medio Oriente.

Por otro, la de afirmarse ante sus vecinos díscolos ex integrantes de la URSS, como Ucrania y Georgia –en el caso de ésta, con resonancia en el conjunto del Cáucaso que se extiende más al Sur. Con Bielorrusia la relación es más fluida en tanto la autocracia de Minsk necesite su sostén y apoyo. Esta autoafirmación ante la posibilidad de que esos ex satélites se alíen o se le pasen al lado de su archienemigo de la Guerra Fría, la OTAN, cuando además contaba con el colchón amortiguador de la Europa Central y los Balcanes, hoy decididamente pro Unión Europea y Occidente, es percibida como un serio riesgo a su política de prestigio en el concierto de naciones, también heredada de los zares, privada ahora del entusiasta impulso mesiánico –según indica Mircea Eliade– de la dictadura del proletariado y la liberación de los pueblos.

Entre esas bambalinas se prueban sus trajes una Unión Europea que se esfuerza por autoconvencerse de serlo todavía y seguir siéndolo, un Reino Unido al que se le notan las costuras que hace algo más de medio milenio consiguió remallar y creía aseguradas, unos EEUU que se debaten entre el entusiasmo delirante de Trump –con genuino y sincero apoyo en gran parte de su sociedad, la menos proclive a las máscaras y más propia de la imagen que el resto del mundo tiene del "americano" medio a través del cine y la televisión, siendo aquí oportuno evocar la ceñida confrontación G.W Bush-Al Gore– y un gobierno todo lo sensato que puede y el "*establishment*" y las circunstancias internacionales se lo permiten.

A la vez, y con una baza eminentemente geopolítica, la estrella –ya no tan roja– desde el Kremlin argumenta que, si va a haber fuerzas foráneas en sus fronteras, entonces instalará las suyas en naciones amigas más o menos próximas a EEUU como Venezuela, Nicaragua o Cuba –recuérdese la crisis de los misiles Kennedy vs Khruschev, o que para Jefferson, la isla era un albardón producto de los sedimentos del Mississipi-Missouri.

Es, pues, una demostración de fuegos de artificio que enmascara una puja de poder en términos estrictamente geopolíticos cuyos contrincantes tratan de mantener

en un marco que permita que la sangre, si la hay, no llegue al río, negociando sin que se note para preservar su prestigio internacional, su autoridad en lo interno y salvar la cara, además de la ropa.

Otro ejemplo lamentable e interesante lo brinda la situación en Yemen, donde lo que en última instancia se juega es Bab el Mandeb, el estrecho que domina la salida del Mar Rojo, y ergo, del Canal de Suez, hacia el Océano Índico, donde su navegación se verá expuesta al riesgo de ataques de los piratas somalís del Cuerno de África. Hubo un momento, *grosso modo* al iniciarse el postrer tercio del siglo pasado, en que la URSS, mediante su influencia en un Yemen dividido dominaba Adén y en la costa frontera, con la que ejercía sobre la Etiopía de Mengistu Haile Mariam, dominaba el estrecho. Eso tratan hoy de recuperar por medio de ingentes inversiones los Emiratos Árabes Unidos, propósito que no comparten con su principal socio de coalición, Arabia Saudí, a la que preocupa más el mantenimiento en cercanía de los lugares santos del Islam de los que se proclama custodia, del gobierno de unos herejes según los cánones de sus clérigos wahabís. Tan herejes, estos zaidís –los hutis–, como los alahuís de Siria a los que han constreñido a cobijarse –pese a no ser propiamente shiís– al amparo de Irán –único país musulmán que se reclama de la Secta que es lo que Shi'a significa en árabe. Y tomando en consideración también que la población shií de Arabia Saudí habita mayoritariamente en las áreas petrolíferas de la península. Como en Bahrein, otro aliado de esa coalición, cuya población en abrumadora mayoría profesa esa rama del Islam bajo el gobierno de una familia sunní.

Como se ve, las máscaras se multiplican, porque Arabia Saudí se lanzó a esta aventura con un exequatur tácito del gobierno de Obama, pretextando contener una supuesta injerencia iraní que contribuyó a fomentar con sus acciones.

Y la pacificación efectiva de –éste sí– verdadero drama humanitario, no obstante los significativos esfuerzos e iniciativas de diversos enviados de la ONU para lograrla, se ve postergada y dilatada mientras la navegación Suez - Bab el Mandeb, a trancas y barrancas, se mantenga, y los EAU prosiguen sus labores de punto para afianzar su dominio sobre ambas costas.

Geopolítica e hipocresía entrelazadas en torzadas como Hakim y Boaz –¡qué símbolo!–, las columnas de Salomón, el rey de Israel que venció a los genios maléficos y los confinó bajo su sello, según el Islam, y recibió a Belkys, reina de Saba, hoy Yemen, visita que evoca Lucas en su evangelio: "la Reina del Sur" (11:31).

Para ir cerrando este abanico de barajas que los actores despliegan como mano de truco con su forzoso componente de engaño y astucia y sabiendo que se carece de los triunfos y tampoco se cuenta con las flores que embellezcan la apuesta, consciente de todos los huecos y omisiones que este panorama ofrece, abordaremos la cuestión del Sáhara-Sáhel.

Esa banda atraviesa el territorio del continente africano del Atlántico al Cuerno de África con más de doce millones de kilómetros cuadrados que abarcan el Sáhara y el Sáhel en su conjunto y equivale a alrededor de cuatro veces la superficie de la India, o poco más de cuatro la de Argentina. Tres cuartos corresponderían grosso modo al Sáhara y un cuarto al Sáhel.

Hoy cabe destacar dos aspectos, unos permanentes y otros circunstanciales. Entre los permanentes figuran sin duda los recursos naturales, todos de importancia estratégica pero algunos de ellos, como el uranio o el petróleo o el litio, de singular incidencia en la actualidad, impulsada por los intereses de las potencias, grandes y medianas.
También la situación geopolítica de una franja continental que une el Atlántico con el Golfo Arábigo y los confines del Índico, que está subploblada y cuyo territorio ha sido y es, por la falta de poder efectivo de control por parte de los Estados que la comprenden y sus adyacentes, paso franco para cualesquiera tráficos o desplazamientos, tanto de poblaciones como de grupos con propósitos específicos. Tómese al Boko-Haram de muestra.

Derivado de ello, naturalmente desembocamos en las circunstancias que al presente afectan ese territorio: el terrorismo y los tráficos de armas, drogas y personas, a menudo íntima e inextricablemente ligados.

Un ejemplo palmario lo configura la gravedad que han asumido los incidentes de piratería en las costas de y cercanas a Somalia. Si bien el surgimiento o renovación de estas actividades puede atribuirse a las circunstancias de anomia que han aquejado a ese país en todo o en parte en los últimos años, ello no obsta a que afecten y perturben la navegación y el comercio internacionales, recordando su condición de desembocadura del Mar Rojo en proveniencia del Canal de Suez.

Ahora bien, al pensar que ésa ha sido una consecuencia colateral, si se quiere, del conflicto en el hinterland de esas costas, imaginemos un momento un derrame o contagio en el otro sentido, tierra adentro: nada impide efectiva o controlablemente el tránsito en cualquier sentido a través de esta banda territorial; es decir, que la extensión de un conflicto que la tuviera por escenario fácilmente o no tan difícilmente abarcaría la extensión misma de la banda. y con alcance bioceánico: del Atlántico al Índico.

De Sur a Norte, atraviesan ese espacio los migrantes subsaharianos que acosan a Europa y son objeto de uno de esos lucrativos tráficos.

De los países que integran esta banda o la bordean por el Norte, hay que destacar el caso del Reino de Marruecos con el Sáhara Occidental, del que se hizo cargo tras la retirada de España como potencia colonial en 1975, primero junto con Mauritania, luego por sí mismo. De ese entonces data la proclamación de la República Árabe Saharaui Democrática (RASD), promovida por el Frente Polisario, con mínima base territorial y el apoyo de Argelia que le permitió instalarse con sus seguidores en sus campamentos de Tinduf, en suelo argelino. Entre los pocos reconocimientos internacionales que tuvo fue, por caso, el de Venezuela y asimismo, su admisión en la Organización de la Unidad Africana (OUA) determinó el retiro temporario de Marruecos del organismo, mientras se mantuvo firme ese reconocimiento. La ONU estableció una fuerza pacificadora, la MINURSO, a la espera de un referéndum sobre el cual los protagonistas no acaban de ponerse de acuerdo, sobre todo contando con que el dominio efectivo y de gobierno del territorio lo ejerce Marruecos, quien ha ofrecido una integración al Reino con un sistema similar al de los “ländler” alemanes o las autonomías españolas. Mientras, las tensiones por este conflicto han mantenido en la práctica cerradas las fronteras entre Argelia y Marruecos, con consecuencias

tan diversas como la proliferación del contrabando fronterizo y la parálisis del proceso de integración del Magreb Árabe que abarcaría también a Túnez y Mauritania.

Por otra parte, la condición de causa nacional histórica que ha adquirido permiten suponer un riesgo para la estabilidad del trono alahuí, que gobierna Marruecos desde el siglo XVII y reivindica descendencia jerifí, como la casa real jordana y, desde el punto de vista de la maraña teológica islámica, constituye uno de los pocos baluartes inatacables por los clérigos wahabís de Arabia Saudí, conservando su titular la jerarquía de Amir Al Mu'minín –Príncipe de los Creyentes– que ostentaban los califas y los españoles denominaban en sus crónicas "el Miramamolín".

Si el gobierno de Marruecos, que tiene su constitución y ha tenido Primeros Ministros socialistas e islamistas elegidos por sufragio popular y conseguido capear el temporal de la Primavera Árabe y dada la condición –salvo, quizá en parte, Tunicia– de los gobiernos o desgobiernos del resto de los países del Norte de África, por no hablar de los que se hallan dentro de la banda misma que nos ocupa, no habría ni contención para los contingentes migratorios subsaharianos ni posibilidad –salvo medidas tan desaforadas como las aplicadas en Libia contra y post Gaddafi cuyos riesgos y resultados omito por obvios– de control efectivo alguno de esa franja territorial que, me repito, abarca cuatro veces lo que es la India.

Aquí es donde la hipocresía y el humanitarismo de sobaco ilustrado –como gustaba denominar una amiga a tanto intelectual, por decirle, revolucionario de café y facultad sin dar exámenes– claman por la autodeterminación de los pueblos que, en mi opinión personal, crearían un estado inviable y diminuto para mejor y mayor explotación de sus recursos, por nombrar tres: fosfatos, pesca y petróleo que, una vez exhaustos, desnudarían esa realidad.

Donde la geopolítica desgrana su rosario, aconsejando prudencia y cautela. Los actores se mueven en un escenario pautado por la geopolítica y deben mantener una visión panorámica y de conjunto en el espacio y en el tiempo para descubrir, distinguir, elaborar o diseñar los medios más idóneos y adecuados para alcanzar el logro de sus propósitos. Toda la justicia a la que es razonable aspirar consiste en un

cierto equilibrio cuya arbitrariedad e inequidad sean limitadas o atenuadas en sus efectos; lo demás es hipocresía.

Y la hipocresía es uno de los instrumentos de que disponen los contendientes. La invocación de nobles valores, aun sincera, asume el riesgo de bastardearlos y banalizarlos: el fin no justifica los medios, pero éstos acaban determinando el fin. Cuando el búho de Minerva empieza, según Hegel, su vuelo vespertino.

* * *

Que reste-t-il de ces beaux jours?
Homenaje al comercio

Carthago delenda est! dicen que exclamaba Catón el Viejo ante el senado romano al concluir sus discursos durante las guerras púnicas, que enfrentaron a esa ciudad con Roma entre los siglos III y II AC. Cartago debe ser destruida. Y así acabó siendo. Por la época que en el siglo VIII los griegos despliegan su colonización por el Mediterráneo –a la que debemos entre tantas las actuales Estambul, como Bizancio, y Nápoles, como Parténope– Cartago llevaba ya tal vez cien años de fundada (Qart-Hadasht: ciudad nueva) por navegantes emigrados de la fenicia Tiro, actual "Sur" en El Líbano, precediendo así a Roma (753) en siglo y medio.

Es decir que, cuando nos llenamos la boca con la *Pax Romana* impuesta y mantenida por la fuerza militar y a menudo convulsionada por enfrentamientos entre sus jefes –desde la República con César vs Pompeyo que relata tan magníficamente Lucano en su Farsalia (batalla que se libra en Tesalia, Grecia, en el 48 AC) hasta el Imperio cuando las hojas de oro del acanto de las columnas corintias del mayor templo de las ahora arruinadas ruinas de Palmira (hoy Túdmor en Siria) fueron arrancadas tras la derrota de Zenobia, siglo III DC (porque las mujeres estaban ahí y en muchos otros sitios y culturas desde la antigüedad, no siempre, ya de entonces, pasivas o sometidas sin notoriedad e influencia en los acontecimientos)– estamos soslayando y relegando a un engañoso olvido unos seis siglos de *Pax Carthaginesa* –lamento no poder decirlo en su lengua– en que los navegantes y comerciantes de

Cartago mantuvieron y promovieron una red de factorías portuarias que sin pretensiones de apropiación territorial hacia el interior les permitían el contacto con las poblaciones locales y el intercambio de productos locales o accesibles in situ que les interesaban por los que ellos aportaban, de su producción o con los que comerciaban trayéndolos desde su lugar de origen.

Además de su alfabeto, que adoptaron sus rivales griegos adaptándolo, fueron los difusores de la púrpura –de ahí su nombre de fenicios, que alude al color rojo de su producto tan apreciado en tinturas textiles-, del vidrio nacido a orillas del Litani probablemente al quemarse la arena de esas riberas en un fuego de campamento, y la cuestión del sacrificio del primogénito varón de la que es eco el sacrificio de Isaac por Abraham que el ángel impide reemplazándolo por un cordero que hoy celebran anualmente los musulmanes en el "*Aíd al Adha*", ese entramado comercial habitualmente pacífico y negociado localmente era la base de esa paz e intercambio secular. Evoquemos también que en Cartago parece originarse, como señala el P Jean Ferron, la convención en escultura –sobre todo en cubiertas de sarcófagos- de representar los pliegues de la vestimenta en una imagen yacente como si la figura estuviese erguida, que habrá de repetirse tantas veces durante la Edad Media europea y aun bastantes siglos después. El modelo son sendos sarcófagos del siglo VIII AC que se conservan en el museo de Cartago, en Tunicia.

Otro palmario ejemplo de la incidencia del comercio en la historia mundial lo brinda el hecho de que las más antiguas culturas registradas de Mesopotamia se relacionaron por navegación de cabotaje –i.e., sin perder de vista la costa– con las del valle del Indo y las de los grandes ríos en China y estos contactos se conectaban con los reseñados en la cuenca del Mediterráneo que testimonia el sitio y puerto de Ugarit, al norte de Siria, cerca de la presente Latakia.

La Ruta de la Seda –que tenía su rama marítima–, y que hoy pretende reivindicar China fue en realidad obra del avance hacia Oriente –no al revés– de Alejandro Magno y preservada tanto por el despliegue del Islam como por los mogoles, duró hasta que en Occidente los otomanos y en China los Ming la clausuraron y forzaron la búsqueda de una ruta marítima que llevaría a la circunnavegación del África por los portugueses y al descubrimiento de América por Cristóbal Colón.

España, Inglaterra, los Países Bajos y Francia extendieron sus dominios de ultramar y los afianzaron en sus logros comerciales, con la salvedad singular del primer impulso español, que duraría algo más de un siglo, con su fundamento espiritual de evangelización, de los que los demás o carecieron o desarrollaron lateral e incidentalmente, como lo harían los EEUU en su momento, con su propio mensaje. El comercio es pues germen e impulso de la globalización si no su factor determinante.

Ahora bien, eso no ha sido –dudo de que pueda serlo– afectado por el avance de las tecnologías; por el contrario, esos adelantos lo acicatean o promueven, inclusive cuando su difusión se haya impuesto por la fuerza, a veces vuelta más poderosa y dominante por tal avance.

Las guerras comerciales –salvo algunos delirios de grandeza como la guerra del opio o las reiteradas intervenciones occidentales en Medio Oriente sin olvidar las ex post de Rusia o China o en menor medida India aunque significativa en Afganistán, todas o menos con olor a petróleo o gas natural– no suelen pasar de rivalidades a veces tensas que apuntan por los participantes a asegurarse su clientela, o a una competición por la adopción de su producto por los consumidores con preferencia al de sus contendientes. En gran parte porque la destrucción de los vínculos comerciales transformaría esas victorias en pírricas.

Si hay negociación e intercambio, hay posibilidades y quizá hasta probabilidades de paz. Prueba de ello, cuando se rompen esos lazos se desemboca en sanciones –precisamente- comerciales que apuntan a perjudicar al país objeto de las mismas privándolo –precisamente– del acceso a esos intercambios.

Por otra parte, grandes crisis que afectan al mundo, como la de 1929, alcanzan su mayor dramatismo cuando cada país se vuelve sobre sí mismo y trata de autoabastecerse trabando o suspendiendo en la práctica el comercio internacional.

En la actualidad, la virtual simultaneidad que las comunicaciones permiten y en cierto modo imponen hace que en todas partes pueda conocerse no sólo qué está sucediendo en este mismo momento en otros lugares del mundo sino también qué

están usando, consumiendo y produciendo nuestros semejantes en esos sitios, lo que impulsa y motiva el deseo de disfrutar tales beneficios, fomentando el intercambio. La modalidad del comercio "*on line*", que la expansión de las comunicaciones además brinda, lo facilita y vuelve accesible si no para todos, sí para quienes dispongan de recursos y medios para acceder a esos servicios.

Aunque ha sido tan desprestigiada y vituperada, la división internacional del trabajo tiene sus raíces en los orígenes más remotos del comercio, es decir, el trueque por algo que necesito de algo que puedo ofrecer o brindar a quien lo necesite o requiera. Por supuesto que en la historia abundan las distorsiones e imposiciones por la fuerza del sometimiento de algunos y el aprovechamiento de otros, así como del agotamiento de los bienes o recursos explotados que dejan carente e inerme al sometido y más poderoso y próspero al aprovechador.

Paulatinamente, sin embargo, tales distorsiones e inequidades han sido relativamente corregidas, y ha surgido un sistema internacional –en parte inspirado y sustentado por los intercambios comerciales y sus consecuencias– que permitiría poco a poco reconocerlas, exponerlas y hallar los medios de mitigarlas, compensarlas y equipararlas tan de común acuerdo como sea posible.

Ahora bien, este benevolente panorama estaría soslayando –por utilizar términos de una de las teorías cosmológicas con más adeptos- "la materia oscura" –que sin pretender en esto seguir sus preceptos, no sabemos pero sería arriesgado suponer que constituya la mayoría de lo existente en este campo- que integran tanto la economía llamada informal en el ámbito doméstico de cada país como los tráficos ilegales sea por su objeto (armas, drogas, personas, órganos para transplante, piezas arqueológicas & al) sea por su operatoria (clandestina, extrabancaria, no sujeta a controles) y que –como se supone de la "materia oscura"– influye cuando no determina decisivamente el comportamiento de los participantes en la economía internacional y por ende en el comercio ya que lo practica, aunque sea de manera oculta o disimulada.

Cada sociedad alberga y sufre su modalidad propia emanada de su cultura e idiosincrasia que como las religiones de conversión procura extender su influjo, poder y ganancias a otras sociedades y culturas.

También los regímenes "parias" en el concierto mundial pero que detentan dominio territorial efectivo son actores y protagonistas (v.gr. ISIS, los diversos gobiernos de Yemen, los moros de Filipinas, Boko Haram y Al Chabab en África i.a.), a caballo entre la economía manifiesta y la escondida en el marco descripto.

En cualquier caso, ese intercambio de lo disponible por lo necesario que constituye el comercio resulta la base no sólo del progreso y el bienestar del conjunto –el mayor bien para el mayor número al que aspiraba Kant- sino que también es el único instrumento pacífico del que dispone la humanidad, ahora y en lo por venir, y es indispensable para la supervivencia de todos, "buenos" y "malos", legales o proscriptos.

La elección para el título de ese verso de la canción de Charles Trenet (¿qué fue de esos lindos días?) quizá impregnada de la nostalgia de la segunda posguerra, que evoca otra nostalgia más antigua –y hoy curiosamente a tono con la preocupación por el clima y el medio ambiente-, la de François Villon en el siglo XV al preguntarse "*où sont les neiges d"antan?*" (¿dónde están las nieves de antaño?) está fundada en que ambas refieren a lo pasajero de nuestros sentimientos: Trenet, ¿qué queda de nuestros amores? –y los lindos días en que los vivimos-, Villon en que mencionando a ciertas mujeres concluye planteándose el destino de su belleza al compararla con la nieve, y aun la nieve de antaño ya con certeza derretida. Hay otra evocación, también nostálgica, de otra canción francesa a la que puso música Luys Milán en el siglo XVI: "*Douce mémoire*" (dulce recuerdo) pero admonitoria: "*fini le bien, le mal soudain commence*" (acabado el bien, el mal súbitamente comienza). Conviene, pues, ser cuidadosos de nuestras acciones.

Esa efimereidad muestra a la vez permanencia, recurrencia y consecuencia humanas, como las que el comercio despliega en nuestra historia ayer, hoy y mañana; de ahí el homenaje.

RFESEÑAS

NÉLIDA ELENA BOULGOURDJIAN (Compiladora), *Negacionismo del Genocidio Armenio. Una visión desde el presente*, Buenos Aires, EDUNTREF-Editorial de la Universidad N acional de Tres de Febrero – 2019, Prometeo, 2020. 474 pp.

Un nuevo aporte a la larga e inconclusa historia de la lucha por el reconocimiento turco del genocidio armenio, en este caso enfocado como "un caso paradigmático de negación". En la larga y medulosa Introducción de la Compiladora, se parte de la constatación de que esta larga historia incide aún hoy (y quizá mucho más de lo pensado) en la política interior y exterior de Turquía y Armenia. Ella señala acertadamente, que la historiografía del tema ha corrido por carriles distintos, y hasta opuestos, el turco y el armenio, apoyados por eventuales aliados. La historia de los testigos, de los protagonistas cercanos a los hechos y la historia posterior presentan vericuetos difíciles de historiar en forma completa y neutral, porque cada nueva versión o hermenéutica de una anterior parece irremediablemente teñida de la opción acerca de si el genocidio sucedió sí o no, en todos sus m atices: si existió o no existió absolutamente algo llamado "genocidio armenio", si lo fue verdaderamente, si lo fue con tales o cuales características. La compiladora nos presenta un largo recorrido historiográfico de las principales versiones del negacionismo y de las réplicas, culminando con los encuentros realizados en Argentina en los últimos años, lo que viene a ser el antecedente inmediato de esta nueva entrega.

Los dieciséis trabajos que componen el libro, si bien tienen por tema común el negacionismo turco, lo enfocan desde diversos puntos de vista, así como con distintos recursos expositivos. En un tema en que tanto se ha dicho y en que resulta difícil encontrar un nuevo documento histórico relevante, es normal que la hermenéutica y la reflexión tengan la parte más significativa. Pero recordar los hechos, o presentarlos más puntualmente, o más interconectados, es también un modo importante de cuidar la memoria. Porque de eso se trata: que el tema no caiga en el olvido, que las sucesivas generaciones conozcan y tengan acceso a esta historia tantas veces contada, pero en la cual no se ha dicho la última palabra, si es que alguna vez será dicha. Porque nada prescribe para la historia, y todo puede reescribirse indefinidamente. Ésta, contra lo que podría parecer, no es una tarea a lo Sísifo, sino un quehacer que dota de sentido no sólo a las historias individuales de las víctimas y sus descendientes, sino a todo el pueblo armenio y a todos los hombres que, en este conflictivo mundo, se interrogan sobre un pasado que en definitiva no sólo pertenece a toda la humanidad como pasado propio, sino que en el presente nos interpela.

Podríamos señalar así, algunas direcciones o estrategias de abordaje. La primera está constituida por los trabajos que puntualmente aportan relatos documentados de acciones genocidas de diversa gravedad y amplitud. En este grupo pueden señalarse los trabajos de Vahakn Dadrian: "La negación del Genocidio Armenio y los archivos otomanos"; de Claire Mouradian: "El telegrama, instrumento de genocidio: el caso armenio"; de Mehmet Polatel: "El proceso de desposeimiento y confiscación de bienes durante el Genocidio Armenio". Todos ellos se ocupan del ocultamiento de pruebas relevantes del genocidio, en forma puntual y concreta.

Un segundo grupo está constituido por los trabajos que analizan el genocidio desde el punto de vista político de Turquía, de sus aliados y de la situación mundial en ese momento. Es decir, se ocupan de las bases históricas que desencadenaron los hechos y sobre las cuales, de una u otra manera, revierte siempre el negacionismo. Son los trabajos de Roger Smith: "Genocidio y Negación: el caso armenio y sus implicancias"; de Yves Ternon: "Turquía. El impasse del negacionismo"; de Tanel Arçam: "El Genocidio Armenio y Turquía; de Adolfo Koutopudjian: "El contexto geopolítico y estratégico del Genocidio Armenio de 1917" y de Raúl Zaffaroni,:"¿Un delito de encubrimiento político del genocidio?".

Un tercer grupo de trabajos está constituido por nuevas hermenéuticas, interpretaciones y reflexiones sobre el negacionismo y cómo debe entenderse y eventualmente enfrentarse. En general tratan los procesos históricos, pero también anímicos que se intenta reproducir en las mentes de la posteridad. Tenemos los trabajos de "Richard G. Hovannisian: "Hidra de cuatro cabezas del negacionismo. Negación, racionalización, relativización y banalización"; de Ugur Umit Ungör: "Perdida en la conmemoración: el lugar del Genocidio Armenio en la memoria y la identidad"; de Nélida Elena Boulgourdjian: "La invención de una narrativa oficial a partir de la creación de la República de Turquía"; de Celina A. Lértora Mendoza: "Negacionismo y mentira", y de Kharchik Derghougassian: "Negacionismo, etapa previa del revisionismo".

Hay tres trabajos que no encuadran en estas líneas y que merecen una consideración, por su interés especial. Sevane Garabian: "La ruptura del consenso. El caso Perinçek, el Genocidio Armenio y el derecho penal internacional", lamenta la sentencia de la Corte Europea de Derechos Humanos, que condenó (por 5 votos contra 2) a Suiza por haber violado la libertad de expresión del demandante, un periodista y profesor turco considerado "negacionista". Dejando de lado aspectos específicamente jurídicos y de hermenéutica jurídica, esgrimidos por la Corte para desautorizar a los tribunales penales suizos, en definitiva se trata de un caso en que se privilegió la libertad de expresión por sobre otras consideraciones que hacen a la sustancia de lo expresado por el demandante, que puede ser

verdad o falsedad, o expresiones susceptibles de diversas interpretaciones. Paradojalmente el autor cae la contradicción de criticar –en un caso determinado, el del turco- la libertad de expresión que los armenios reclaman para sí frente a Turquía y ante los tribunales turcos. Estas cuestiones son delicadas, a veces el árbol no deja ver el bosque. El que se admita la existencia del genocidio no implica que se niegue la posibilidad de discutirlo, valorarlo, disentir, en fin, ejercer la libertad de expresión que es uno de los logros más fuertes y valorados de las democracias occidentales frente a todos los totalitarismos, que comienzan, precisamente, por no permitirla. No siempre esto da resultado, a veces incluso, llega a ser contraproducente. Dos ejemplos vienen al caso. Se ha dado por cierto e indubitable que los nazis asesinarpn seis millones de judíos, y se ha establecido en varios estados una penalidad para los negacionistas. Pero las dudas han persistido y hoy, a la vista de muchas investigaciones independientes, resulta poco sostenible esa versión; no sólo ha invisibilizado a otros grandes grupos de víctimas (cristianos, gitanos y homosexuales) sino que incluso así la cifra parece excesiva y carente de documentación fidedigna. Las sospechas de segundas intenciones: la cantidad de víctimas reconocidas fue proporcional a la indemnización que durante decenios debió pagar la vencida Alemania en beneficio del nuevo estado de Israel), Y tenemos un caso más cercano, en Argentina hay una versión "oficial" de 30.000 desaparecidos durante el gobierno militar de 1976 a 1983. Incluso una ley de la Provincia de Buenos Aires, votada por unanimidad, fijo esa cifra como cierta y obligatoria en todos los documentos provinciales. Las dudas persistieron y tiempo después los propios participantes de la investigación "Nunca más" aceptaron que esa cifra no era realista. Aparecieron también "arrepentidos" y "sinceramientos" de agentes del proceso subversivo, que reconocieron la mentira y sus objetivos, que también fueron económicos. Las sospechas o las certidumbres sobre estos desbordes reivindicacionistas, hacen un gran daño a las auténticas víctimas que, aunque sean mucho menos numerosas, son dignas de respeto. El pueblo armenio no debe olvidar esto a la hora de sus justas reivindicaciones históricas.

El segundo caso es el artículo de David Gaunt, "La complejidad del Genocidio Asirio". Es un trabajo sumamente interesante porque aborda una cuestión muy poco transitada y casi nada conocida en los círculos culturales occidentales: que durante la misma época del genocidio armenio, sufrían procesos similares (matanzas, deportaciones, violaciones de elementales derechos humanos) otros pueblos de diversas ramas del cristianismo, conocidos como "asirios" o "caldeos". El autor pasa revista a estos hechos, a los que duda en calificar de genocidio, terminando por admitirlos como "genocidio parcial", denominación inexplicable puesto que un hecho es genocidio o no lo es, no se entiende que sea "parcial". Pero sobre todo me parece otro caso de mira sesgada por la propia emotividad. Es cierto que para cada quien –sea individuo o colectivo- lo que ha sufrido es lo más importante, y es comprensible cierta incapacidad de ver como igual el sufrimiento similar ajeno. En ese

sentido quienes no sufrimos nada de eso estamos en una posición si se quiere más cómoda (no tenemos muertos que llorar ni vindicar) que nos impone el deber de explicar y comprender la parcialidad, pero también de advertirla y denunciarla. Los pueblos cristianos de Medio Oriente, perseguidos durante decenios, tienen más víctimas que el genocidio armenio, solo que es un genocidio aún menos visible. A la luz de lo que está sucediendo ahora mismo, y ante el silencio de políticos y de instituciones religiosas de envergadura, parece casi una indecencia no pensar en las matanzas en Medio Oriente como un antecedente de las actuales (aunque perpetradas por distintos agentes) así como los armenios y los judíos insisten en que los sucesos de Turquía fueron antecedentes de los de Alemania 20 años después. Si lo fueron efectivamente, quiero decir, como causa real histórica, puede ser objeto de discusión; pero que hay similitudes y analogías que piden una similar reverencia ante los hechos luctuosos. De eso no parece haber duda razonable.

El tercer artículo de especial interés, y para mí quizá el más motivador para la reflexión, es el de Marc Mamigonian, "Tlön, Turquía y el Genocidio Armenio", donde el autor vincula el famoso cuento borgeano con el negacionismo, en el sentido más profundo que Borges da a la historia del *Orbis tertius*. Sea o no una alusión al Tercer Reich, es una referencia clara al peligro del totalitarismo del lenguaje; cuando perdemos la variedad del habla propia que expresa la diversidad humana más íntima, terminamos perdiendo otras identidades y todos acabamos hablando el idioma de Tlön, o sea, una especie de discurso único. El autor dice que con respecto a Armenia ya se está en ese idioma único con el negacionismo. Puede sin duda entenderse así, pero el tema mismo excede con mucho esa única interpretación. Corremos el riesgo de que el "giro lingüístico" reivindicatorio nos lleve insensiblemente a soñar, desear y al cabo tratar de impulsar un idioma único, es decir, iguales conceptos, para hablar de un suceso histórico. Y en el fondo, ontológica o antropológicamente hablando, da lo mismo cuál de los dos polos logre la unificación, en todo caso la pérdida humana de sentido es gravísima. Por suerte, pareciera que no es irreparable, porque a lo largo del tiempo las sucesivas generaciones reinterpretan los hechos del pasado dotándolos de nuevos sentidos. Tal vez a algunos no les resulten gratos estos vericuetos de la hermenéutica, pero son un hecho y, me atrevo a decirlo, muy positivo y deseable.

* * *

ALBERTO J. NAVAS BLANCO, *El Rey Felipe V de España y la Fundación de la Universidad de Caracas en 1721, hoy Universidad Central de Venezuela*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca - EBUC, 2021, xliv + 125 pp.

Esta publicación conmemora los trescientos años de la fundación de la Real Universidad de Caracas, hoy Universidad Central de Venezuela, por la Real Cédula dada en Lerma (Burgos) el 22 de diciembre de 1721 y se dedica a Santa Rosa de Lima, Patrona de la Universidad desde su erección.

La publicación se inicia con la Presentación de Cecilia García Arocha Márquez y Nicolás Bianco Colmenares. En ella los autores explican la circunstancia histórica de la erección de la Universidad de Caracas y su evolución, relativamente tardía en comparación con otras como México o Perú, en un contexto epocal mucho más complejo que los siglos anteriores. Insisten en que este hecho, así como la creación de la Real Compañía Guipuzcoana de Caracas en 1729, pese al entorno colonial y excluyente, representan pasos hacia la modernidad integradora de la provincia venezolana. Destacan el compromiso asumido por el grupo académico, desde entonces hasta hoy, con la nación. Los autores no ocultan su mirada crítica sobre la realidad actual, que presentan en estos términos:

> "La universidad pública y la nación, la de ayer y la de hoy son entidades inseparables, y cada una de ellas reflejaba ayer y refleja hoy las condiciones mutuas de su existencia, por todo ello la salvación de la República fue en el pasado, como lo es aún más hoy, en este presente que define libertad versus, tiranía y esclavitud, indispensable para la supervivencia de la Universidad venezolana, pues sin ella la nación pierde sentido de sí misma, de su condición republicana y carece de rumbo histórico hacia el futuro" (p. viii).

Recuerdan asimismo la posición de v arios rectores y altas autoridades, durante el siglo pasado, especialmente sobre la cuestión de la autonomía universitaria, un tema que fue siempre bandera académica desde el inicio. Un recurrido considerablemente amplio de los historiadores de esta circunstancia reconoce como pilares de los reclamos la autonomía plena, la elección de autoridades rectorales por el claustro de profesores, fondos y tierras propias y la decisión de convertirse en el "corazón democrático" de Venezuela. Las luchas universitarias a mediados del siglo pasado contra las actitudes antidemocráticas son también referidas con bastante detalle. También se mencionan los trabajos de varios rectores a favor de la mejora científica de la producción petrolera. La alternancia de períodos de prosperidad con épocas de crisis parece ser una constante en la historia de nuestras universidades y la de Caracas no es excepción. Es así que en las páginas de la Presentación desfilan numerosos

hechos de esta oscilante realidad, cuyo resumen podría ser la siguiente frase: "Entre los inicios de las dictaduras militares de Crespo y Gómez y la de Chávez y Maduro, transcurrieron cien años, un siglo" (p. xxxii). Pese a todo, los autores consideran que el balance de los 300 años es positivo y entre las acciones recordables figura la resistencia ejercida en los últimos años por las autoridades universitarias en defensa de la autonomía. Y finalizan con un mensaje de esperanza: "Creemos firmemente que Venezuela recuperará su libertad, su democracia, la pluralidad y la cultura de paz" (p. xxxiv).

En la Introducción, a modo de marco, el autor ubica las peculiaridades de las nuevas tendencias políticas y científicas del siglo XVIII en su relación con la Venezuela colonial. Considera que los procesos modernizadores de la época no fueron debidos a ninguna "filantropía" sino efectos de una evolución normal demográfica, económica, cultural y sociopolítica de la provincia venezolana. Ene se contexto debe entenderse el proyecto de crear una universidad erigida sobre el antiguo Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima de Caracas.

El material histórico se articula en tres Partes. En la Primera Parte se recuerda la figura del Rey Felipe V (1683-1746), figura un tanto opacada por el prestigio de su tío Luis XIV de Francia y por sus sucesores españoles, especialmente Carlos III. Sin embargo, el autor revaloriza su persona, mostrando que a pesar de su salud precaria y de las difíciles condiciones políticas de España, logró salir razonablemente airoso de las más graves dificultades, especialmente la Guerra de Sucesión. Narra con prolijidad las vicisitudes y circunstancias de su vida privada, sus matrimonios, sus hijos, las cuestiones familiares y cortesanas. En suma, nos presenta un rey de carne y hueso, haciendo creíble la actitud de benevolencia y apoyo que tuvo cuando se le presentó el proyecto de erección de la Universidad.

La Segunda Parte presenta el contexto histórico en la Provincia de Venezuela en la época de la erección de la Universidad, es decir, la primera mitad del siglo XVIII. Basado en v arios trabajos documentales, el autor analiza el modo como se formó el polo geohistórico venezolano y la centralidad de Caracas, proceso cumplido durante los reinados de Felipe V y Carlos III, que luego se trasladó a la época republicana. También se refiere al contexto conflictivo político e institucional venezolano, que reflejaba una sociedad moviéndose en la defensa de sus intereses para lo cual lograba llamar la atención de la monarquía borbónica y en muchas oportunidades logró cambios beneficiosos.

La Tercera Parte se dedica al tema específico, es decir, la creación de la Universidad y consta de cuatro puntos: 1. aspectos fundacionales; 2, erección de nuevas cátedras, 3,

problemas de los grados académicos y 4, posición de la Universidad sobre los problemas externos. El proceso fue notablemente largo, arrancó en 1592 y se concretó en 1721. En efecto, el comienzo puede situarse con la erección de las primeras cátedras, paso habitual antes de la erección de la universidad como tal. La incidencia real en este proceso no es nada extraño, pues así sucedió con todas las universidades españolas, peninsulares o coloniales. En este caso, ayudó a la concreción de los planes criollos la afición de Felipe V por los libros y las lecturas (su colección de unos 3.000 libros fue la base de la Biblioteca Real de España, luego Biblioteca Nacional). También fue propicia la idea de informar a las universidades peninsulares de los sucesos políticos, especialmente durante la Guerra de Sucesión, para hacerlos partícipes de la política real.

En cuanto a las universidades coloniales, hay que señalar que representaban una necesidad pues en la península escaseaban los colegiados y egresados de universidades que debían ocupar cada vez más cargos institucionales a medida que el imperio se expandía. Por lo tanto, no es verdad que las universidades criollas fueran una rémora y un calco de las medievales, al contrario, siempre sed las pensó en función de necesidades concretas del imperio español.

Para la ceración de la universidad se organizó una colecta de recursos que el autor narra con prolijidad, no sólo los aportes monetarios sino también los necesarios respaldos institucionales. Por fin, el 22 de diciembre de 1722 el rey firmó la Eral Cedula de erección, dándole la facultad de otorgar grados con iguales prerrogativas que la Universidad de Santo Domingo. Al mismo tiempo la universidad logró su erección pontificia por Inocencio XIII, con lo que culminó un lapso de 130 años de procedimientos interrumpidos. El autor completa la información con un cuadro estadístico de los egresados universitarios entre 1725 y 1810 y un listado de autoridades.

En el segundo punto de esta parte, se analiza el proceso de erección de nuevas cátedras a partir de las nueve iniciales, y en el tercero se explican los problemas relativos a los grados académicos, que determinaban numerosas reuniones y discusiones claustrales. Finalmente se aborda la delicada cuestión de la posición universitaria ante los problemas externos, conforme a posiciones que debía tomar el Claustro Pleno, cuyo funcionamiento se explica en detalle.

En las Conclusiones se pasa revista a lo tratado, comenzando por la reafirmación del nexo esencial entre la universidad y la existencia de la nación venezolana. También se concluye la incidencia del desarrollo de la provincia venezolana durante todo este período y se valora el esfuerzo llevado por 130 años, a pesar de la precariedad monetaria, y las dificultades

habitacionales y sociales, porque fue una época de pestes y terremotos. Se valora finalmente el esfuerzo de los claustros por mantener su autonomía

La obra se completa con una amplia bibliografía, valiosa tanto por la indicación de fuentes poco exploradas, como por la búsqueda de literatura secundaria no siempre asequible. Se trata de una obra que excede el punto central de atención, la erección de la Universidad de Caracas, y proporciona información sobre el reinado de Felipe V, la situación colonial en general y en especial en la zona caribeña y además la historia específica del funcionamiento universitario, en la medida en que responde al modelo general, sirve de marco explicativo a otras historias académicas. Por todo ello resulta muy recomendable.

Celina A. Lértora Mendoza

INFORMACIÓN

Publicaciones recientes online del Área (2021)

Laura Guic, *Claves para leer* Las multitudes argentinas *de José María Ramos Mejía*
http://bibliotecafepai.fepai.org.ar/Libros/Historia/Guic-ebook-tapas.pdf

Alejandro Herrero, *De las Provincias Unidas a la Nación Argentina. Una aproximación*
http://bibliotecafepai.fepai.org.ar/Libros/Historia/LibroHerrero.pdf

Celia Codeseira del Castillo y Alejandro Herrero (Coordinadores), *Recordando al General Don Martín Miguel de Güemes en el bicentenario de su muerte*
http://bibliotecafepai.fepai.org.ar/Libros/Historia/LibroGuemes.pdf